

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LEONARDO TOLENTINO LIMA ROCHA

Norma de gênero e instituição escolar: um estudo psicossocial sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte

Belo Horizonte

2012

LEONARDO TOLENTINO LIMA ROCHA

Norma de gênero e instituição escolar: um estudo psicossocial sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Política, Participação Social e Processos de Identificação

Orientador: Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte

2012

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

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal de Minas Gerais

150 Rocha, Leonardo Tolentino Lima
R672n Norma de gênero e instituição escolar [manuscrito]: um estudo psicossocial
2012 sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes
públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte / Leonardo Rocha
Tolentino Lima Rocha. – 2012.
173 f.
Orientador: Marco Aurélio Máximo Prado.
Co-orientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Filosofia e Ciências.

1. Psicologia - Teses. 2. Homofobia – Teses 3. Homofobia nas escolas –
Teses. 4. Educação – Teses. I. Prado, Marco Aurélio Máximo II. Nogueira,
Paulo Henrique de Queiroz. III. Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A Dissertação *“Norma de gênero e instituição escolar: um estudo psicossocial sobre a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte.”*

elaborada por **Leonardo Tolentino Lima Rocha**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de

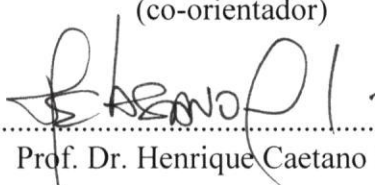
MESTRE EM PSICOLOGIA

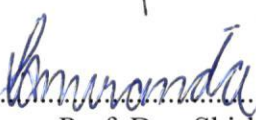
Belo Horizonte, 17 de abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA


.....
Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado
(Orientador)


.....
Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira
(co-orientador)


.....
Prof. Dr. Henrique Caetano Nardi


.....
Prof. Dra. Shirley Aparecida de Miranda

À memória dos *Iagos*...

AGRADECIMENTOS

À professora que me alfabetizou;

Ao professor de Literatura Brasileira que me possibilitou leituras de *Dom Casmurro* e de *Bom crioulo* que, definitivamente, marcaram minha vida;

Ao professor de Inglês que me possibilitou o primeiro encontro com a homofobia internalizada (desculpe-me pela reação estupidamente violenta; à época, eu não tinha recursos para lidar com isso);

Ao professor de História que possibilitou meus primeiros encontros com a política;

À supervisora-pedagógica que possibilitou minhas primeiras representações positivas da diversidade sexual;

Respectivamente, à professora Dalvenisa, ao professor Paulo César (PC), ao professor Oliveira, ao professor Erivelton e à professora Rosana, por compartilharem comigo experiências e experimentações; espero ter feito jus à riqueza de nossos encontros;

Ao professor Marco Aurélio Máximo Prado, por confiar em mim (e claro, pela enorme paciência e tolerância que essa confiança tem exigido... guardo por você sentimentos de profundo respeito e carinho, proporcionais ou maiores a essa paciência);

Ao professor Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, por topar essa empreitada comigo;

Ao meu pai e à minha mãe, por possibilitarem todas as condições necessárias e possíveis para que eu chegasse até aqui;

A Tatiana, por ser sempre e incondicionalmente minha amiga;

A Abigail Shemoel e Alexander Mørland Karlsen, pela contribuição inesperada e pelo caloroso intercâmbio Brasil-Estados Unidos-Noruega;

Ao Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual (GUDDS!), essa cria deliciosamente rebelde;

Ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Nuh); e ao Núcleo de Psicologia Política (NPP), ambos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por possibilitar que minha formação acadêmica seja um laboratório de experimentações;

Ao Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e Relações de Gênero (NUPSEX) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente ao professor Henrique Caetano Nardi e à professora Paula Sandrine Machado, pelo intercâmbio de ideias;

Aos professores Fernando Seffner (UFRGS), Rogério Junqueira (INEP/MEC), Fernando Pocahy (UniFor), Luiz Mello (UFG) e à professora Maria Juracy Filgueiras Tonely (UFSC) e seu grupo de pesquisa pelas contribuições quando o projeto estava em andamento;

À CAPES, pelo apoio financeiro representado pela bolsa de mestrado.

Não me interessam as regras desse jogo; interessa-me mudar de jogo.
Cadernos de João, Aníbal Machado

RESUMO

TOLENTINO, L. L. R. (2012). *Norma de gênero e instituição escolar: um estudo psicossocial sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

A investigação tem como objeto as iniciativas de enfrentamento à homofobia empreendidas por educadores/as das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. Tais iniciativas formularam-se no formato de Projetos de Intervenção (PDI) e foram construídas como trabalho de conclusão do curso de formação continuada do Projeto Educação sem Homofobia. O curso de formação foi coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Universidade Federal de Minas Gerais (Nuh/UFMG) e contou com parceria das secretarias municipais de educação e dos movimentos sociais de LGBT. A pesquisa dedica-se a investigar: a) as articulações teórico-metodológicas em torno da compreensão da homofobia e dos recursos argumentativos para elaborar e desenvolver os PDI; b) as negociações, pessoais e institucionais, empreendidas que possibilitaram a execução das intervenções. Para tanto, foram analisados 58 PDI e realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco educadores/as. As análises das articulações teórico-metodológicas levaram a cinco categorias que, de maneiras variadas, aliam a compreensão da homofobia a outros fenômenos sociais como preconceito, discriminação e hierarquias sexuais. Pode-se observar nessas articulações, que as estratégias de intervenção privilegiam a reorganização dos lugares na hierarquia sexual, a partir da revalorização e fixação identitárias e da inclusão de LGBT; ao processo de desclassificação da norma de gênero e questionamentos das hierarquias sexuais. Quanto às negociações, pode-se observar que elas giram em torno de: aspectos pessoais, relacionados à sensibilização dos/as educadores/as para o enfrentamento à homofobia; e aspectos institucionais, que exigem elementos de legitimação para justificar a execução dos PDI nas escolas. Como aporte teórico utilizou-se as contribuições de Judith Butler, Daniel Borrillo e Jacques Rancière em torno dos conceitos de norma de gênero, homofobia e política, respectivamente. Pode-se concluir que os elementos de barganha utilizados pelos/as profissionais da educação, diante das exigências da homofobia institucional, são frágeis, precários e não suportam eficazmente as iniciativas individuais; o que dificulta a afirmação de que existem políticas públicas educacionais de enfrentamento à homofobia no Brasil.

Palavras Chaves: homofobia institucional, norma de gênero, enfrentamento à homofobia, hierarquias sexuais.

ABSTRACT

TOLENTINO, L. L. R. (2012). *Gender Norm and the Educational Institution: a psychosocial study on strategies to confront homophobia within public schools in the Belo Horizonte metropolitan area*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

This research focuses on the initiatives undertaken to confront homophobia by educators working within public schools of the Belo Horizonte metropolitan area. Such initiatives, designed as Intervention Projects (IP), were established as part of the final coursework for the continuing education course “Project Education without Homophobia”. The course was coordinated by the Center for Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Human Rights and Citizenship (Nuh/UFGM), and partnered with the municipal secretaries of education and the LGBT social movement. The research is dedicated to investigate: a) the theoretical and methodological articulations which gravitates around the comprehensions of homophobia, and the resources for establishing and developing the IP; b) both intra-personal and institutional negotiations that were undertaken in order to enable the implementation of the interventions. As a part of the process, 58 IPs were analyzed and five educators were selected to participate in semi-structured interviews. The analysis of theoretical and methodological linkages led to five categories, which in various ways, shows how an understanding of homophobia relates to other social phenomena such as prejudice, discrimination and sexual hierarchies. It can be seen in these articulations, that the intervention strategies emphasize the reorganization of the sexual hierarchy, from the revalorization and fixed identities and the inclusion of LGBT, rather than the declassification of gender norm and sexual hierarchies. Concerning the negotiations, it can be observed that they revolve around: personal aspects, relating to the awareness of educators to confront homophobia, and institutional aspects, which require elements of legitimacy to justify the implementation of IP in schools. Contributions from Judith Butler, Daniel Borrillo and Jacques Rancière are used to establish a theoretical framework addressing concepts of gender norms, homophobia and politics, respectively. It can be concluded that the bargain elements beheld by the educators, to deal with institutional homophobia requirements, are fragile, precarious and do not support the individual initiatives effectively what endangers the claim of existence of homophobia confrontation public policies in the education.

Keywords: institutional homophobia, gender norm, fight against homophobia, sexual hierarchies.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	<i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
ALEM	Associação Lésbica de Minas [Gerais]
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
CD/FNDE	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CELLOS	Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais)
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESH	[Projeto] Educação sem Homofobia
FHC	[Presidente] Fernando Henrique Cardoso
GUDDS!	Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> (Vírus da Imunodeficiência Humana)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBT	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
Nuh	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Travestis e Transexuais
ONG	Organização Não-Governamental
PBSH	Programa Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e da Promoção da Cidadania Homossexual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Projeto de Intervenção
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UniFor	Universidade de Fortaleza

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de PDIs desenvolvidos/excluídos/selecionados e analisados por cidade	32
Gráfico 2 – Distribuição geral de PDIs por público-alvo em cada cidade	33
Gráfico 3 – Distribuição de PDIs (público-alvo estudantes) por nível e/ou modalidade de ensino em cada cidade	34
Gráfico 4 – Distribuição de PDIs (público-alvo professores/as) por nível e/ou modalidade de ensino	35
Gráfico 5 – Distribuição de inscritos/as e concluintes por cidade	169

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CAMPO DE PESQUISA: Projeto Educação sem Homofobia, um plano de ações articuladas para o enfrentamento à homofobia no contexto escolar	18
1.1. Primeira edição do Projeto ESH: um breve histórico	18
1.2. Segunda edição do Projeto ESH: um plano de ações articuladas para o enfrentamento à homofobia	20
1.3. Delineamento do problema de pesquisa	28
1.4. Objetivos	31
1.5. PDI como objeto de pesquisa	31
1.6. Procedimentos metodológicos	35
1.6.1. <i>Análise dos PDI</i>	36
1.6.2. <i>Entrevistas semi-estruturadas</i>	37
2. HOMOFOBIA: um conceito em meio a disputas	39
2.1. Da <i>fobia</i> aos aspectos sócio históricos do fenômeno da homofobia	39
2.2. Problematizações do conceito de homofobia: discriminação, preconceito e hierarquias sexuais	40
2.3. Homofobia: mecanismo de coerção da norma de gênero	47
3. ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: o paradoxo entre a coerção da norma de gênero e a averiguação da igualdade	54
3.1. Sobre a escola republicana e suas transformações	54
3.2. As funções da escola	60
3.3. A escola na contemporaneidade: tensões entre a normalização e a política	62
3.4. Homofobia nas escolas e estratégias de enfrentamento	67
4. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA	75
4.1. Contexto	75
4.2. Suporte legal para o debate das questões relacionadas a LGBT no âmbito da educação escolar	77
4.3. Das propostas às ações: entre lacunas e [in]existências	83
5. CINCO INTERVENÇÕES E MÚLTIPLOS FORMATOS	88
5.1. <i>A Princesa Sabichona</i> e o arauto de rei: a redescoberta dos contos de fada	88
5.2. Adolescência, homossexualidade e <i>bullying</i> homofóbico	91
5.3. Educação infantil intencional e sistematizada para a promoção do respeito à diversidade sexual	93
5.4. Sexo, prazer e transformações sociais	97
5.5. Reconfigurando a circulação de informações para o enfrentamento à homofobia na escola	99
6. ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PDI	105
6.1. Sexualidade: autoconhecimento para o respeito de si e do outro	106

6.2. Respeito às diferenças: articulações em torno da diversidade	107
6.3. Preconceito e falta de informação	111
6.4. Levantamento de práticas discriminatórias e combate à hostilidade contra LGBT	116
6.5. Construção de espaços de resistência na escola para o enfrentamento à homofobia	119
7. NEGOCIAÇÕES: entre intermédios e deslocamentos	124
7.1. Negociações pessoais: indignação, pertencimentos e trajetórias de formação	125
7.2. Negociações institucionais: os frágeis elementos de uma barganha sem legitimidade	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICE A	168
ANEXO A	172

INTRODUÇÃO

Enquanto trabalhava na escrita dessa dissertação, mais um caso de suicídio de um garoto de 12 anos foi noticiado nas redes sociais e na mídia independente brasileira¹. O que motivou o suicídio foi a insuportabilidade da coerção heteronormativa demonstrada cotidianamente sob a forma de chacotas, brincadeiras, xingamentos e agressões decorrentes da suspeita de homossexualidade do garoto. Caso semelhante, foi noticiado em maio de 2009 pelo programa de televisão Profissão Repórter, dessa vez do garoto Iago de 14 anos². Os dois casos guardam em comum o *locus*, identificado em carta deixada pelos garotos, onde as agressões eram mais recorrentes e violentas: a escola.

O suicídio desses adolescentes “suspeitos” de homossexualidade parece ser a ponta evidente e cruel de um sistema de consentimento social. Tal sistema tem como *modus operandi* a simplificação das experiências sociais e sexuais, e estabelece como norma a coerência de gênero e, conseqüentemente, a heterossexualidade compulsória. Se o suicídio é uma reação subjetiva extrema a esse sistema, as relações escolares cotidianas são pródigas em ofertar exemplos de coerções consentidas, silenciadas e deslegitimadas de importância quanto à construção interventiva de enfrentamento.

Quais as respostas institucionais oferecidas pela escola à violência ensejada pela norma de gênero? Essa questão pode ser considerada o pano de fundo sobre a qual tenho me dedicado, seja pelo ativismo, seja pela formação acadêmica como pesquisador.

A partir desses pertencimentos, tive oportunidade de participar desde 2007 do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Universidade Federal de Minas Gerais (Nuh/UFMG). Nesse espaço coletivo de produção de conhecimento, temos desenvolvido desde 2008 um projeto de extensão universitária que, entre outras atividades, realiza um curso de formação continuada de educadores/as para o enfrentamento à homofobia nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, o Projeto Educação sem Homofobia (ESH).

Nesse projeto, as questões que envolvem a instituição escolar e o debate em torno do preconceito e da discriminação homofóbica começaram, para mim, a tomar forma de problema de investigação. As experiências, anseios, problematizações e desafios compartilhados entre educadores/as, pesquisadores/as e militantes dos movimentos sociais de

¹ Cf. <http://acapa.virgula.uol.com.br/mobile/noticia.asp?codigo=15827>

² Cf. <http://g1.globo.com/platb/programaprofissaoreporter/2009/05/18/escola-de-periferia/>

lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) constituíram-se como oportunidade de criação de novos modos de questionamento sobre o objeto dessa investigação: as estratégias de intervenção para o enfrentamento à homofobia nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte.

Como têm sido construídas essas estratégias? Era essa a questão que eu me fazia durante a primeira edição do curso de formação continuada de educadores/as do Projeto ESH, quando trabalhava como bolsista de extensão universitária. Diante dos relatos dos/as educadores/as sobre o contexto escolar e os desafios do debate acerca das não-heterossexualidades, passei a me questionar como é possível criar e executar iniciativas que impulsionem a instituição escolar a construir relações menos subordinativas para com as experiências não-heterossexuais.

Nesse sentido, essa pesquisa é politicamente posicionada (Haraway, 1995). Está claramente compromissada com a construção de conhecimento que possibilite a ampliação do debate sobre a construção de estratégias de questionamento da heteronormatividade; e com a interpelação política das instituições sociais no sentido de afirmar, radicalmente, a igualdade.

Na segunda edição do curso de formação do Projeto ESH, acompanhando e orientando a elaboração e execução das iniciativas empreendidas pelos/as educadores/as, as intervenções para o combate ao preconceito e à discriminação homofóbica foram se recortando como objeto interessante para investigação.

Assim, pretendemos, nessa pesquisa, investigar as estratégias para o enfrentamento à homofobia desenvolvidas por educadores/as da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. Essas iniciativas foram orientadas e desenvolvidas, no formato de Projetos de Intervenção (PDI), a partir da participação desses/as educadores no curso de formação continuada do Projeto Educação sem Homofobia, sob a coordenação do Nuh/UFMG.

Para essa investigação, optamos por nos ater a dois aspectos da elaboração e desenvolvimento dos PDI. Desse modo, debruçamo-nos sobre: as articulações teórico-metodológicas em torno da compreensão do fenômeno da homofobia e dos recursos argumentativos utilizados nas intervenções; e sobre as negociações empreendidas pelos/as educadores/as para a execução das iniciativas.

Essa dissertação está organizada em três partes. Na primeira parte, compreendida pelo primeiro capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, o campo em que ela se insere, as questões que esse campo tem nos provocado e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da investigação.

A segunda parte é dedicada aos marcos teórico-conceituais que orientam essa investigação e compreende três capítulos. Nesses capítulos apresentamos: as problematizações em torno do conceito de homofobia; a compreensão dos sentidos público e político da instituição escolar; e um breve panorama sobre as “políticas públicas” LGBT, com enfoque especial, no âmbito da educação escolar.

A terceira parte compreende os três últimos capítulos e as considerações finais. Nesses capítulos apresentamos, respectivamente: cinco Projetos de Intervenção (PDI) desenvolvidos pelos/as educadores/as entrevistados/as; as articulações teórico-metodológicas em torno da compreensão da homofobia e dos recursos argumentativos no desenvolvimento das intervenções; e as negociações empreendidas, pessoal e institucionalmente, para a execução dos PDI.

Por fim, nas considerações finais, propomos uma retomada dos marcos teórico-conceituais e dos achados e desafios que a pesquisa proporcionou.

Esperamos que essa pesquisa ofereça contribuições para a reflexão sobre a homofobia institucional e sobre as políticas públicas de educação, de modo a promover iniciativas mais problematizadoras acerca da heteronormatividade na educação escolar.

CAPÍTULO 1

CAMPO DE PESQUISA

Projeto Educação sem Homofobia, um plano de ações articuladas para o enfrentamento à homofobia no contexto escolar

O Projeto Educação sem Homofobia (ESH) constitui-se como campo, no qual se desenvolve esta pesquisa. Para a compreensão desse campo, o texto em seguida propõe apresentar: um breve histórico do projeto; os pressupostos teórico-metodológicos do curso de formação continuada de educadores/as; e as articulações políticas que possibilitaram a construção do Projeto ESH. Além disso, pretende-se apresentar como a pesquisa foi se desenhando a partir dos desafios e reflexões decorrentes da minha experiência como integrante da equipe de coordenação do Projeto ESH e de minha trajetória acadêmico-militante. Por fim, apresentam-se os objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados nessa investigação.

1.1. Primeira edição do Projeto ESH: um breve histórico

O Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis e Transexuais da Universidade Federal de Minas Gerais (Nuh/UFGM)³ inicia sua atuação no campo da formação de professores/as em meados de 2007, quando a coordenação do núcleo foi convidada para participar da comissão organizadora do “I Seminário Sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero: Educando para a Diferença”, organizado pelas secretarias municipais de educação de Belo Horizonte e Contagem. O seminário tinha como público-alvo os/as gestores/as das redes municipais de ensino. Participaram do seminário grupos dos movimentos sociais de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) dos dois municípios, lideranças da militância LGBT brasileira, pesquisadores/as de diversas universidades e gestores/as públicos de outros municípios que desenvolvem ações de enfrentamento à homofobia.

Na realização do seminário, constatou-se a urgência de se discutir diversidade sexual e homofobia como temáticas junto aos/às demais profissionais das redes municipais de

³ Para maiores informações sobre o Nuh/UFGM, cf. sites: <http://www.fafich.ufmg.br/dhglbt/> e <http://www.fafich.ufmg.br/educacaoemhomofobia/>

educação. Dessa avaliação articulou-se a organização de um grupo de trabalho, responsável por sistematizar e propor ações de combate ao preconceito e à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas referidas redes de ensino. Essa foi a semente do Projeto Educação sem Homofobia.

O grupo de trabalho foi coordenado pelo Nuh/UFGM e composto por: representantes do poder público (Centro de Referência em Direitos Humanos e Cidadania de LGBT de Belo Horizonte e secretarias municipais de educação das cidades envolvidas); representantes de grupos dos movimentos sociais de LGBT, sendo eles o Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual, GUDDS!; o Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Belo Horizonte e Contagem, CELLOS MG e Contagem; a Associação Lésbica de Minas, ALEM; e o Instituto Horizontes da Paz; além de pesquisadores/as e integrantes do Nuh/UFGM.

Essa coalizão entre movimentos sociais, Universidade e poder público municipal teve como objetivo principal mapear e, quando necessário, construir “uma rede a partir da mobilização de diversos setores em um processo de pensar, planejar e executar ações voltadas para a garantia do respeito aos direitos humanos de LGBT no ambiente escolar” (Prado, Perucchi, Torres, Arruda & Tolentino, 2009, p. 122).

Entre as ações sistematizadas pelo grupo de trabalho, definiu-se como prioridade, a execução de curso de formação continuada de educadores/as. Para traçar a metodologia para o curso de formação, partimos de um primeiro “diagnóstico” da situação da homofobia nas escolas, produzido pelos/as técnicos das prefeituras de Belo Horizonte e Contagem, das experiências dos grupos dos movimentos sociais de LGBT e das pesquisas acadêmicas e de atividades de extensão desenvolvidas no Nuh/UFGM.

Dessa forma, discutiu-se os temas a serem abordados; o referencial teórico de cada tema; os modos como cada temática deveria ser trabalhada. Por fim, procurou-se construir uma metodologia para o curso de formação de maneira a estimular os/as educadores/as a produzir respostas no interior das escolas quanto ao enfrentamento à homofobia. Assim, estabeleceu-se como objetivo do curso de formação:

questionar práticas, posturas, princípios e valores presentes no ambiente escolar que reproduzem e legitimam as hierarquias sexuais, naturalizando a norma heterossexual e invisibilizando/inviabilizando outras possibilidades de experiências e manifestação das sexualidades... Neste sentido, o projeto ESH... busca promover a criação de projetos particulares produzidos pelos professores da rede pública para o enfrentamento à homofobia em seus cotidianos de trabalho... Deste modo a comunidade escolar pode configurar-se além das transmissões de conteúdo e do controle dos corpos. Ela poderá ser, efetivamente, um espaço de reconhecimento, análise e intervenção nos padrões heteronormativos (Prado et al., 2009, p. 116).

A primeira edição do Projeto ESH aconteceu durante os anos de 2008 e 2009; efetivando-se em um curso de formação continuada de educadores/as. A carga horária do curso de formação foi de 60 horas presenciais e 20 horas de atividades vivenciais. A proposta era de, na realização da formação continuada, construir uma relação entre os/as educadores/as e o movimento social de LGBT, aproveitando do conhecimento que esse movimento tem produzido sobre a realidade das experiências não-heterossexuais; e articular as oficinas e aulas expositivas com o cotidiano escolar.

Para a execução do projeto ESH, contamos com o financiamento do Ministério da Educação (MEC) a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa iniciativa, estimulada pelo governo federal, com o financiamento de cursos de formação continuada de educadores/as, insere-se nas diretrizes do Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), no âmbito da Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero⁴.

Nessa primeira edição, 240 educadores/as das redes municipais de ensino de Belo Horizonte e Contagem participaram do curso de formação e receberam certificado de conclusão de curso de extensão universitária expedido pela UFMG.

1.2. Segunda edição do Projeto ESH: um plano de ações articuladas para o enfrentamento à homofobia

Em 2010, a SECAD/MEC continuou responsável pela seleção dos projetos concorrentes ao edital, bem como pelo financiamento, acompanhamento e avaliação da formação continuada. Na segunda edição, em 2010, o projeto ESH ampliou-se e se constituiu como um plano de ações articuladas, que envolveu cinco cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, a saber: Contagem, Betim, Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Belo Horizonte; junto da cidade de Juiz de Fora.

A Resolução nº 16 de 8 de abril de 2009 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) foi o documento legal que regulamentou, a partir de 2009, a realização de cursos de formação continuada de profissionais da educação básica e a produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos para a promoção do

⁴ No capítulo 4, apresentamos e debatemos, especificamente, as ações governamentais, nomeadas por alguns/algumas pesquisadores/as e militantes de “políticas públicas LGBT”; entre elas o Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004).

reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e à homofobia e para a promoção da equidade de gênero no contexto escolar (Resolução, 2009).

A resolução levou em consideração “a necessidade de adoção de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que contemplem e respeitem as diversidades relativas a gênero e sexualidade” (Resolução, 2009). Além disso, a resolução concretizou algumas das ações relacionadas ao II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2008b), ao Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004), bem como aos tratados internacionais assinados pelo Brasil referentes ao enfrentamento das discriminações de raça, etnia, gênero e intolerâncias correlatas.

Nessa resolução do CN/FNDE (Resolução, 2009), temos ainda duas determinações: 1) somente instituições públicas de ensino superior e tecnológico poderiam concorrer aos editais⁵; 2) o relatório de avaliação dos cursos ofertados deveria conter Projeto de Intervenção Educacional elaborado pelos/as cursistas para desenvolvimento na escola, além de conter propostas e recomendações relativas ao enfrentamento do sexismo e da homofobia. Esse segundo ponto é uma novidade em relação à primeira edição do ESH.

Como plano de ações, o Projeto ESH integrava: formação continuada de educadoras/es e gestoras/as em educação; produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos, com formação para seu uso; sensibilização e informação de agentes da administração pública; e articulação de redes de cooperação e empoderamento envolvendo educadoras/es, universidades, militância e poder público.

Para apresentar esse plano de ações articuladas em que se transformou o Projeto ESH, começamos pela formação continuada de educadores/as.

Na segunda edição do curso de formação continuada de educadores do Projeto ESH, foram ofertadas 500 vagas num total de 10 turmas distribuídas entre as 6 cidades⁶. A carga horária do curso permaneceu de 60 horas distribuídas em 15 encontros presenciais quinzenais, mais a participação dos/as cursistas em 20 horas de atividades vivenciais.

O curso de formação continuada do Projeto ESH contou com três elementos principais: conteúdo programático; atividades vivenciais; e Projetos de Intervenção (PDI).

⁵ Para saber mais acerca dessa determinação, as justificativas e disputas em torno dela, cf. Fernandes (2011).

⁶ Para mais informações sobre número de matrículas, concluintes e análise de evasão, ver *APÊNDICE A: Distribuição de inscritos/as e concluintes por cidade e considerações acerca da evasão* (p. 167).

Conteúdo do curso de formação

As metodologias e formatos dos encontros presenciais eram bastante variados. Contávamos com aulas expositivas, oficinas, técnicas de dinâmica de grupos, rodas de conversa, teatros, debate de curtas e momentos de discussão e avaliação do curso de formação, relacionando-o ao cotidiano escolar. Os conteúdos foram divididos em três módulos, apresentados a seguir⁷:

Módulo I - Introdução ao campo da diversidade sexual, direitos humanos e empoderamento

Nesse módulo, os direitos sexuais foram tematizados como direitos humanos, “evidenciando como questões vivenciadas, primordialmente, no âmbito privado passaram a fazer parte da vida política nas sociedades ocidentais” (Prado & Arruda, no prelo). Esse debate implicou, necessariamente, em desconstruir a universalidade abstrata, muitas vezes, sustentadas pelos direitos humanos. Além disso, foram apresentados os marcos legais e educacionais que podem ser utilizados como embasamento para as atuais iniciativas de combate à homofobia na educação.

Um dos objetivos desse módulo foi oferecer aos/às educadores/as um embasamento legal, que possa servir de recurso argumentativo às ações de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Módulo II - Sexualidades: historicizadas/normatizadas/vivenciadas/politizadas

Abordamos as construções históricas das sexualidades, demarcando as múltiplas possibilidades de expressões sexuais, procurando dar visibilidade àquelas que, historicamente, foram inferiorizadas e negadas pela heteronormatividade. O objetivo era de implicar os/as educadores/as no reconhecimento das hierarquias sexuais que sustentam e são sustentadas pelo preconceito sexual.

⁷ Cf. cronograma de uma das cidades participantes no Projeto ESH no ANEXO A (p. 171). O conteúdo programático foi o mesmo em todas as cidades; as datas de cada encontro presencial dependiam do calendário de cada rede municipal de ensino.

Inserimos debates conceituais acerca da homofobia, procurando construir com os/as educadores/as chaves analíticas, que nos permitissem reconhecer as dinâmicas complexas da homofobia na instituição escolar. Evidenciando, assim, que as concepções de hierarquias sexuais e de heteronormatividade tornam-se fundamentais para a compreensão das sexualidades na contemporaneidade. Além disso, empreendemos debates sobre as condições históricas de emergência e atuação dos movimentos sociais, levando em consideração que esses expressam a politização das sexualidades.

Módulo III: Heteronormatividade e Homofobia: análise social e instrumentalização para a intervenção educacional

Nesse módulo, a proposta foi traçar uma análise pormenorizada das manifestações homofóbicas e heteronormativas no cotidiano de nossas instituições, como por exemplo: sistema jurídico, família, religiões e mídia. Debateu-se acerca do Estado laico e suas implicações no sistema de ensino e cotidiano escolar. Buscou-se refinar as capacidades de identificação, de análise e de reflexões acerca da homofobia e da heteronormatividade, de forma interindividual e institucional, de maneira a possibilitar a construção e desenvolvimento de intervenções mais eficazes sobre tais realidades.

Além desses três grandes módulos, trabalhou-se, de forma transversal, a instrumentalização das/os participantes para a análise institucional, capacitando-as/os para a formulação/aplicação de ações visando o reconhecimento da diversidade sexual, o combate à homofobia e ao sexismo nos espaços de convivência escolar. Isso se deu por meio da metodologia de acompanhamento de elaboração e execução dos Projetos de Intervenção (PDI), como se pode ver adiante.

Atividades vivenciais

A proposta das atividades vivenciais surgiu a partir das experiências que tivemos no início da primeira edição do curso. Percebemos que apenas uma formação conceitual acerca do fenômeno da homofobia e da diversidade sexual não era suficiente para instrumentalizar os/as educadores/as para a análise institucional. Nem era suficiente para implicá-los/as no enfrentamento à homofobia que possui dinâmicas psicossociais bastante sutis, no que se refere

à norma heterossexista. Busca-se, então, no Projeto ESH, desenvolver experiências para o fim de extrapolar à aquisição conceitual e produzir um campo de reflexão acerca da sexualidade, com base na experiência social construída e vivida pela militância e pela população de LGBT.

Aponta-se, ainda, a relação dessas experiências com as diferentes apropriações possíveis da experiência da cidade e das manifestações sociais e políticas que aí se ensejam. O convite proposto intentou que os/as educadores/as explorassem as cidades onde trabalham e moram, procurando no palimpsesto urbano as marcas da diversidade sexual e os modos com que a cidade lida com a questão das não-heterossexualidades, travestilidades e transexualidades.

As atividades vivenciais consistiam em ocasiões de interação pública entre os/as cursistas do ESH e o movimento social de LGBT, a partir das temáticas da diversidade sexual e do enfrentamento à homofobia. Elas se davam a partir de eventos e ações realizados pela militância LGBT mineira, pelo poder público ou pelo próprio ESH: visitas às sedes dos grupos do movimento de LGBT, engajamento como voluntário/a em atividades propostas pela militância, participações em reuniões, seminários ou manifestações públicas.

A participação dos/as cursistas era espontânea, sendo facilitada pelo fato de vários/as militantes participarem do curso como facilitadores/as e/ou como cursistas. Acreditamos que

a presença de integrantes desses grupos [dos movimentos sociais de LGBT] coloca em pauta de forma mais concreta os direitos da população LGBT como uma luta histórica e contribui para que os professores participantes se reconheçam dentro desse processo de transformação social. Reconhecer-se enquanto atores políticos é um processo facilitado pelo contato e integração do Movimento Social à rede de suporte da capacitação (Prado et al., 2009, p. 123).

A equipe de coordenação do Projeto ESH destacava, entre as possíveis atividades vivenciais, a importância da participação nas Paradas do Orgulho LGBT da região metropolitana e na Caminhada das Lésbicas, Bissexuais e Simpatizantes de Belo Horizonte. Para tanto, mobilizamos a participação das turmas, produzindo, progressivamente, situações que incentivassem os/as cursistas a participar dessas manifestações públicas. Assim, os/as educadores/as puderam socializar seus receios, expectativas e desenvolver estratégias coletivas para aderirem à nossa proposta de vivenciar as Paradas e a Caminhada.

Uma dessas estratégias foi a criação do “Bloco das Educadoras e Educadores Contra a Homofobia”, que saiu às ruas nas Paradas realizadas na região metropolitana de Belo

Horizonte e em Juiz de Fora. A coordenação do ESH montou uma barraca decorada com faixas e cartazes informativos, que servia como espaço de encontro dos/as cursistas.

Tantos elementos de formação conceitual e vivencial geravam demandas constantes por reflexão e problematizações, tanto no que se refere aos aspectos pessoais das experiências vivenciadas pelos/as educadores/as, quanto profissionais (do cotidiano da escola). Nesse sentido, utilizamos a metodologia de “momentos-bolha⁸”, “que se constituiu em um espaço no cotidiano do curso para se avaliar constantemente as temáticas, a didática e as implicações das ações propostas” (Prado et al., 2009, p. 117). Por meio desta reflexão, pôde-se analisar “as contradições e rupturas das concepções acerca da homofobia nos diferentes contextos educacionais e os níveis de impacto da capacitação no cotidiano de trabalho em sala de aula” (Prado & Arruda, no prelo). Gostaríamos de salientar duas problematizações que as atividades vivenciais promoveram.

A primeira refere-se ao duplo estranhamento produzido a partir da participação dos/as educadores/as nas Paradas LGBT e na Caminhada das Lésbicas. Para muitos/as educadores/as, participar dessas manifestações públicas significou o primeiro contato com expressões públicas de afeto entre pessoas do mesmo sexo e com as diversas cenas *queer* que ganham palco nessa, até então, desconhecida possibilidade de apropriação da cidade.

Também possibilitou uma série de ressignificações importantes, principalmente, quando relacionadas aos conteúdos conceituais discutidos. Tais ressignificações permitiram outra relação dos/as educadores/as com o tema das não-heterossexualidades, travestilidades e transexualidades.

O estranhamento também foi sentido pelos/as outros/as participantes das Paradas e da Caminhada, pois não esperavam que um “bloco de educadores/as” participasse daquelas manifestações. Esse duplo estranhamento permitiu interações entre educadores/as e outros/as participantes da Parada, que, se [re]encontravam naquela familiaridade tão comum ao estranhamento.

A outra questão refere-se aquilo que os/as educadores/as nomeavam de “contágio” das questões relacionadas às não-heterossexualidades. Alguns/algumas relatavam, que ao se aproximar do tema, sentiam-se submetidos/as a questionamentos e “desconfianças” acerca de sua própria orientação sexual nos círculos de convívio que mantinham, sejam profissionais, familiares ou afetivos.

⁸ Para saber mais sobre essa metodologia, cf. Huizinga (1993).

Tal experiência permitiu a aproximação dos/as educadores/as com o debate sobre o enfrentamento à homofobia. Pois, não era apenas da ordem de observar como expectador/a, mas de participar, mesmo sem a intenção, da dinâmica psicossocial da homofobia como sujeito submetido às especulações e às vigilâncias da norma de gênero; e mais, marcado na ordenação sexual como “suspeito” de homossexualidade, pelo fato de se interessar pelo tema do enfrentamento à homofobia.

Essas questões apresentadas pelos/as educadores/as constituíam-se em material importante para o debate. Tratavam-se de ricos recursos para a implicação dos/as educadores/as com o debate da diversidade sexual e possibilitavam que o curso de formação ultrapassasse seu caráter de aquisição conceitual. Além disso, as questões que surgiam a partir das atividades vivenciais apontavam para a necessidade de que a formação continuada fosse estruturada de modo a permitir rearranjos na metodologia proposta.

Projetos de Intervenção (PDI)

Como exigência para receber certificado de conclusão da formação continuada, os/as cursistas deveriam realizar uma intervenção na escola ou no local em que trabalhavam.

A intervenção deveria ser realizada de maneira a produzir impactos no espaço escolar, seja diretamente com os/as estudantes, com outros/as educadores/as, na estrutura física, visando sempre as práticas cotidianas da escola. A proposta era que as intervenções produzissem questionamentos e propiciassem condições para a instituição escolar e seus/suas atores refletirem sobre a homofobia e o sexismo cotidianos e invisíveis nesses espaços.

Ao longo dos 15 encontros presenciais, utilizou-se uma metodologia de cinco etapas para elaboração e execução dos projetos de intervenção: 1. Observação crítica do ambiente de trabalho para a delimitação do público-alvo e da modalidade de intervenção; 2. Elaboração detalhada do Projeto de intervenção com os seguintes itens: relato da observação crítica e análise da homofobia na escola; público-alvo; objetivos, justificativas; metodologia; demandas e etapas; 3. Execução do PDI; 4. Relato crítico da execução do PDI; 5. Socialização da execução do PDI por meio de Relatório Final, apresentação pública e debate no Seminário de Encerramento do ESH, edição 2010.

Os/as educadores/as receberam orientação individual e coletiva, por parte da equipe de coordenação, durante todo o processo da formação, a partir de relatórios/produtos, que

deveriam ser entregues no final de cada etapa. Cada produto deveria apresentar as atividades e as reflexões dos/as educadores/as diante daquilo que a etapa previa. Especificamente, a etapa 2 tinha como produto a descrição do PDI a ser desenvolvido.

Esse produto da etapa 2 é parte do material utilizado nessa pesquisa, pois, nele havia relatos da observação crítica e reflexão sobre a homofobia na escola, metodologia e atividades que foram desenvolvidas pelos/as educadores/as na intervenção.

Apesar de ter o curso de formação como eixo central, o Projeto ESH não se restringiu aos encontros de capacitação. As articulações políticas iniciadas em 2007 se fortaleceram na segunda edição do Projeto ESH e ensejaram uma série de novas ações.

Nos municípios de Belo Horizonte e Contagem, pode-se ressaltar entre essas ações: a criação de um fórum de gestores/as para discutir e propor ações de enfrentamento à homofobia no contexto escolar; a aprovação em conselho municipal de educação de portarias que regulamentam o uso do nome social de travestis e transexuais na rede municipal de ensino; e a criação e fortalecimento de grupos de referências nas secretarias municipais para tratar de questões e situações de homofobia.

Esse plano de ações articuladas pode ser mais bem compreendido a partir do tensionamento político produzido nos municípios envolvidos, a partir da articulação entre poder público, Universidade e movimentos sociais de LGBT. Nesse processo, podemos perceber que se articulou uma rede formada de atores e instituições sociais, iniciando um processo de legitimidade do debate no contexto da educação escolar, marcado por tensões e disputas entre os vários atores envolvidos.

Em 2010, o Projeto ESH concentrou-se, para além da realização do curso de formação, em promover debates públicos e ações em cada um dos municípios envolvidos. Essas atividades procuraram atender-se para as questões que emergiram durante o curso de formação continuada, de maneira a oferecer condições para o diálogo e para a construção de iniciativas locais.

Entre essas ações podemos elencar o Ciclo de Debates e a I Mostra Audio-visual “Diversidade em foco: outras sexualidades em cena”, que procuraram construir espaços locais de discussão política sobre o enfrentamento à homofobia. Nessas atividades, procurou-se mobilizar diversos segmentos da sociedade civil, especialmente grupos de diferentes movimentos sociais; outras secretarias municipais, além das Secretarias de Educação; e

pesquisadores/as de várias universidades brasileiras que têm problematizado questões de gênero e sexualidade na educação, segurança pública, saúde e assistência social.

Também se realizaram reuniões periódicas com representantes das secretarias municipais de educação para acompanhamento das iniciativas que foram desenvolvidas na cidade; e também para incentivar a participação de gestores/as e educadores/as em encontros nacionais do poder público para a construção de ações de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero.

Com isso, pretendeu-se extrapolar aquilo previsto no edital da SECAD e construir legitimidade, implicando o poder público local para continuidade e aprofundamento das ações que foram realizadas.

A participação da equipe do Nuh/UFMG nas etapas municipais e estadual de conferências de políticas públicas para a população de LGBT em Minas Gerais fundamentou-se em auxiliar no fomento e na articulação de uma rede de compromissos em torno do enfrentamento à homofobia. Em alguns municípios, podemos observar que houve êxito no cumprimento das proposições e pretensões; enquanto que em outros, os compromissos são bastante frágeis e orbitam em torno do curso de formação continuada ofertada pelo Nuh/UFMG.

1.3. Delineamento do problema de pesquisa

Foi nesse processo de trabalho e envolvimento com o Projeto ESH desde sua concepção, que essa pesquisa começou a ser esboçada. Como integrante do Nuh/UFMG desde sua fundação, participei de todo o processo de construção do Projeto ESH.

Na primeira edição, tive acesso ao contexto escolar, a partir de duas perspectivas: como profissional da psicologia em formação que, pela experiência da extensão universitária, desenvolvia intervenções na escola a partir da política de formação continuada de educadores/as; e como pesquisador em formação no campo dos estudos de gênero e sexualidade, que buscava investigar e problematizar o fenômeno da homofobia. Além desse aspecto acadêmico-profissional, a partir 2007, eu me inseri numa rede nacional de militância que congrega grupos universitários de diversidade sexual, problematizando a heteronormatividade nas universidades brasileiras. Assim, em grande medida, minha participação no Projeto ESH estava e permanece marcada por esses vários pertencimentos.

Na segunda edição do curso de formação do Projeto ESH, coordenei as atividades desenvolvidas nos municípios de Santa Luzia e Ribeirão das Neves. Experiência que possibilitou desenvolver novas questões em torno de um problema que já vinha me perseguindo desde a primeira edição: como é possível desenvolver estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas públicas?

Essa questão começou a me incomodar na primeira edição do curso de formação, quando ainda não existia a obrigatoriedade de que os/as cursistas elaborassem e desenvolvessem projetos de intervenção nas escolas. Na ocasião, pude acompanhar os percursos construídos por muitos/as desses/as educadores/as, que sensibilizados/as com a temática, procuraram desenvolver estratégias e iniciativas para inserir o tema do respeito à diversidade sexual em suas práticas escolares cotidianas. O percurso desses/as educadores/as, conforme relatavam, era marcado por uma série de implicações institucionais e pessoais, que pareciam ricos como propostas/objetos de investigação.

Além disso, desde a primeira edição, a equipe de coordenação passa a problematizar a distância entre os processos individuais e pessoais mobilizados nos/as educadores/as a partir da participação no Projeto ESH e a aparente imobilidade institucional diante da homofobia escolar. Os/as educadores/as avaliavam que participar do projeto possibilitava ressignificações subjetivas importantes no que diz respeito às relações pessoais que estabeleciam com o tema da “diversidade sexual”. Muitas professoras mães “descobriram” a homossexualidade de filhos/as, lidando de maneira mais respeitosa com a questão, a partir do debate que o curso proporcionava. Outros/as professores/as relatavam importantes transformações nas relações que passaram a estabelecer com amigos *gays* e amigas lésbicas. Os/as educadores/as puderam aproximar-se das experiências de vida de travestis e transexuais e se sensibilizar com as violências a que são submetidos/as. Desse modo, os relatos dos/as educadores/as apontavam para uma maior sensibilização diante do tema, mesmo nas relações escolares, diante de estudantes *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

No entanto, essas transformações pessoais, muitas vezes, não ensejavam interpelações da instituição escolar em torno das hierarquias sexuais nem produziam reflexões que mobilizassem a escola para o enfrentamento à homofobia. A instituição escolar parecia alheia a toda a movimentação política que vínhamos construindo com os/as educadores/as.

Essas questões tornaram-se mais evidentes quando, na segunda edição do curso de formação, como coordenador, eu passei a orientar a elaboração e execução dos PDI. Na orientação dos PDI, as questões giravam em torno de problemas cotidianos, próprios da organização escolar (por exemplo, o tempo escasso e disputado entre os conteúdos

curriculares e os “temas transversais” e a inabilidade para intervir em manifestações rotineiras de homofobia), e problemas de legitimidade institucional para se trabalhar o tema do preconceito e da discriminação homofóbica (como por exemplo, falta de apoio da direção da escola e resistências do corpo docente e da comunidade escolar). Diante dessas questões, os/as educadores/as articulavam e desenvolviam uma série de negociações de maneira a possibilitar que as intervenções fossem desenvolvidas.

Esse percurso, construído pelos/as educadores/as, parecia-me ser central para compreender como as condições de possibilidade para o enfrentamento à homofobia são produzidas na escola; para analisar os mecanismos de [des]legitimação da ação dos/as educadores/as sensibilizados/as, e os limites da homofobia institucional e as possibilidades de romper esses limites.

Foram essas as reflexões que passaram a me orientar no delineamento do problema dessa pesquisa. Como e a partir de que recursos teórico-metodológicos, os/as educadores/as construíram iniciativas para o combate à homofobia nas escolas? Essa questão me levava a outras: como alguns/as educadores/as passavam da experiência de sensibilização pessoal com a violência homofóbica para o desenvolvimento de ações na instituição escolar? O que esse percurso construído pelos/as educadores/as pode nos revelar acerca da homofobia institucional? Esse processo nos informa algo acerca das “políticas públicas” educacionais de enfrentamento à homofobia, mais especificamente, acerca das ações governamentais de formação continuada de educadores/as para a promoção do respeito à diversidade sexual?

É nessa perspectiva que essa pesquisa se dedicou a investigar as intervenções de enfrentamento à homofobia, desenvolvidas por educadores/as das escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, que participaram do curso de formação continuada do Projeto Educação sem Homofobia.

Assim, não se trata de investigarmos as políticas públicas educacionais de combate ao preconceito e à discriminação, ou de analisar a instituição escolar na sua peculiar maneira de [re]produzir a homofobia. Nem se trata de avaliar os impactos do Projeto ESH.

Reconhecemos que essas questões, de que não se trata nessa pesquisa, podem ser auxiliares nas análises que empreendemos. Buscamos levar isso em consideração. No entanto, nosso problema está centrado nos percursos (trajetórias pessoais e negociações institucionais) construídos pelos/as educadores/as para desenvolver iniciativas de enfrentamento à homofobia nas escolas.

1.4. Objetivos

Nessa dissertação temos como objetivo compreender como têm sido construídas e desenvolvidas estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte. Para tanto, partiu-se de iniciativas desenvolvidas pelos/as educadores/as que participaram do curso de formação continuada do Projeto Educação sem Homofobia.

Essas iniciativas consistem no desenvolvimento de um Projeto de Intervenção (PDI) que foi elaborado e desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de formação. Para se compreender como esses/as educadores/as têm construído essas iniciativas, levamos em consideração dois aspectos dos PDI.

O primeiro aspecto refere-se às articulações teóricas e metodológicas desenvolvidas em torno da compreensão do que é o fenômeno da homofobia. Nesse sentido, procuramos investigar a articulação entre a compreensão da homofobia e outras noções auxiliares, os modos como esse fenômeno é percebido no cotidiano escolar e os argumentos e recursos que são usados no desenvolvimento das intervenções.

O segundo aspecto de análise relaciona-se às negociações que foram empreendidas pelos/as educadores/as para elaborar e desenvolver os PDI. Aqui, investigamos as trajetórias e pertencimentos construídos, pessoal e institucionalmente, por alguns/algumas educadores/as que participaram do Projeto ESH. Também procuramos investigar quais atores sociais da escola foram envolvidos no processo de negociação; os argumentos utilizados para o convencimento dos diversos atores da instituição escolar; os rearranjos e reconfigurações que essas negociações produziram no contexto escolar e os limites dessas negociações para o enfrentamento à homofobia.

1.5. PDI como objeto de pesquisa

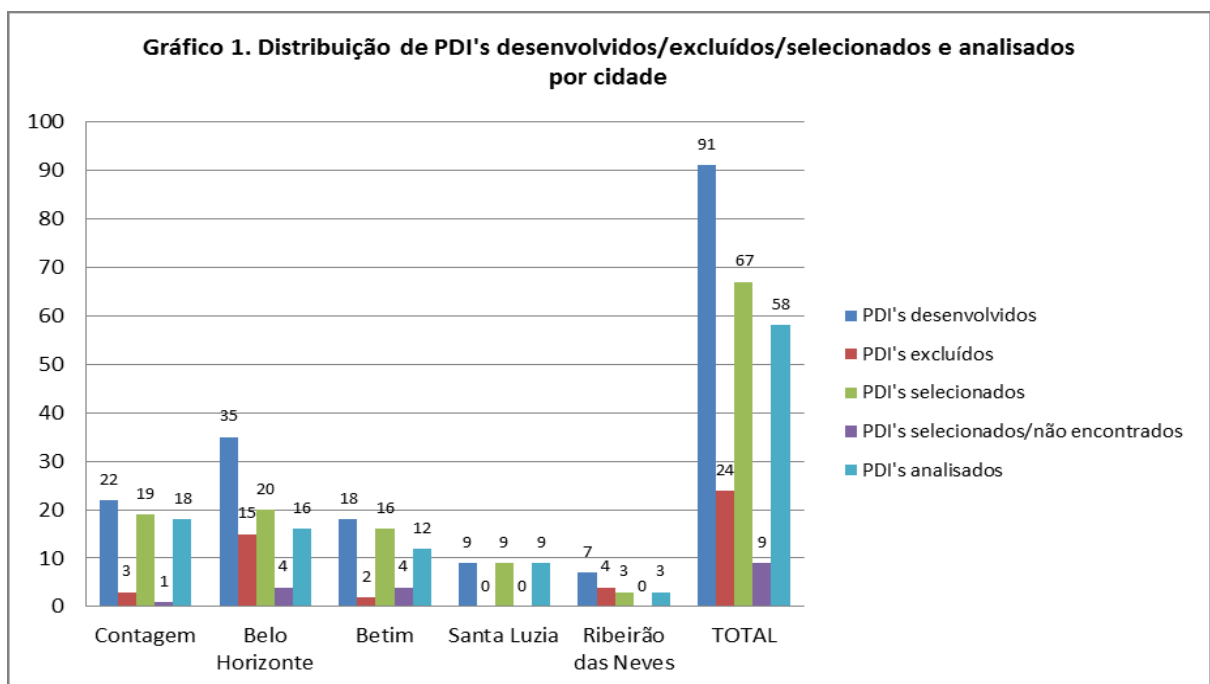
Uma breve descrição acerca de nosso objeto de pesquisa, os PDI, foi apresentada na exposição do campo dessa investigação⁹ (o Projeto ESH).

⁹ Cf. *Projetos de Intervenção (PDI)* na sessão 1.2. *Segunda edição do Projeto ESH: um plano articulado de ações integradas para o enfrentamento à homofobia* nesse capítulo.

Com o objetivo de compreender o contexto em que se insere o objeto dessa pesquisa, apresenta-se a seguir alguns dados estatísticos e os critérios de escolha dos PDI que serviram de material para a análise.

Sobre a escolha dos PDI a serem analisados

O gráfico 1 a seguir nos apresenta a distribuição dos PDI desenvolvidos, excluídos, selecionados, selecionados e não-encontrados e, por fim, os PDI analisados em cada uma das cidades da região metropolitana de Belo Horizonte envolvidas no Projeto ESH.



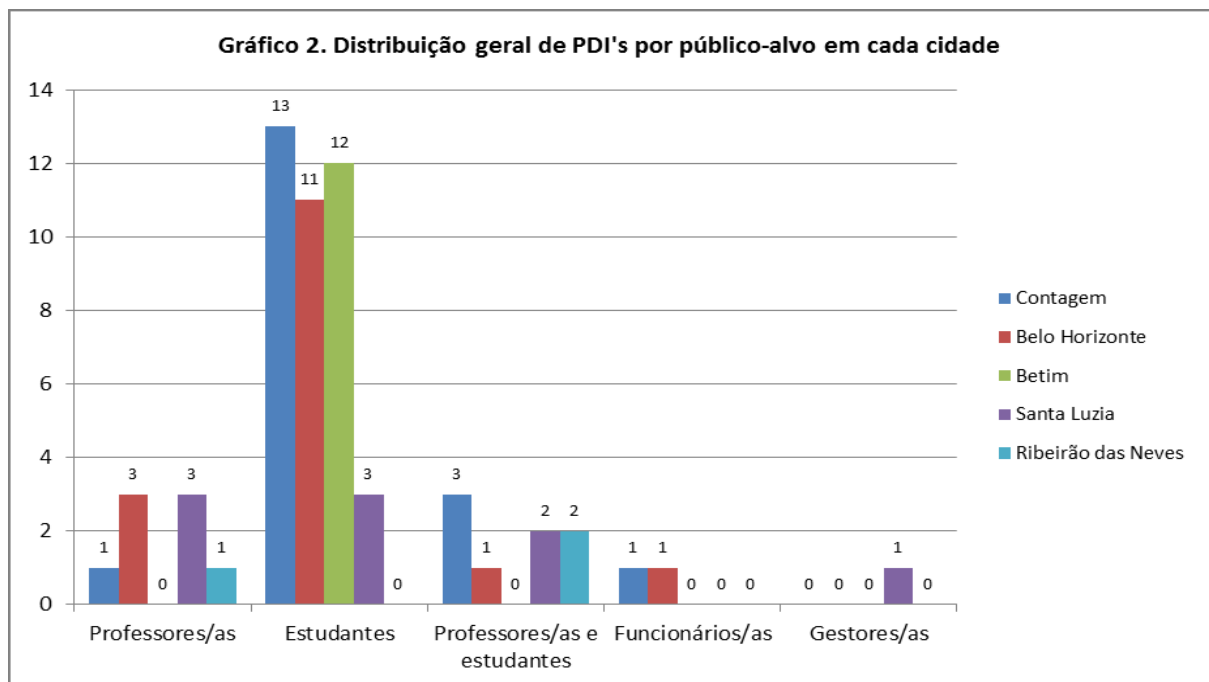
Como se pode verificar no gráfico 1, foram desenvolvidos 91 Projetos de Intervenção. Esse número refere-se àquelas intervenções que foram descritas e entregues por escrito à coordenação do curso de formação continuada do Projeto ESH na etapa 2 da metodologia

para elaboração e execução dos PDI¹⁰. Estão excluídos desse universo aqueles PDI que não foram registrados pela nossa equipe de coordenação.

Separamos os PDI desenvolvidos em duas categorias: PDI excluídos e PDI selecionados (gráfico 1). Isso se justifica pelo fato de que vários PDI (especificamente 24 do total) não foram desenvolvidos em escolas públicas ou não tiveram como público-alvo atores sociais envolvidos com o sistema público de ensino. Entre esses PDI excluídos podemos citar aqueles desenvolvidos em hospitais, Centros de Referência de Assistência Social, escolas e faculdades particulares e nos equipamentos das políticas públicas de segurança pública.

A partir dessa justificativa, selecionamos 67 projetos. Entre os PDI selecionados, não tivemos acesso à cópia escrita de 9 projetos (ver gráfico 1). No entanto, consta em nossos registros que esses 9 PDI foram apresentados no Seminário de Encerramento do curso de formação do Projeto ESH, o que nos levou a mantê-los nessa apresentação de dados. Dessa maneira, tínhamos às mãos 58 PDI como material a ser analisado para o desenvolvimento dessa pesquisa.

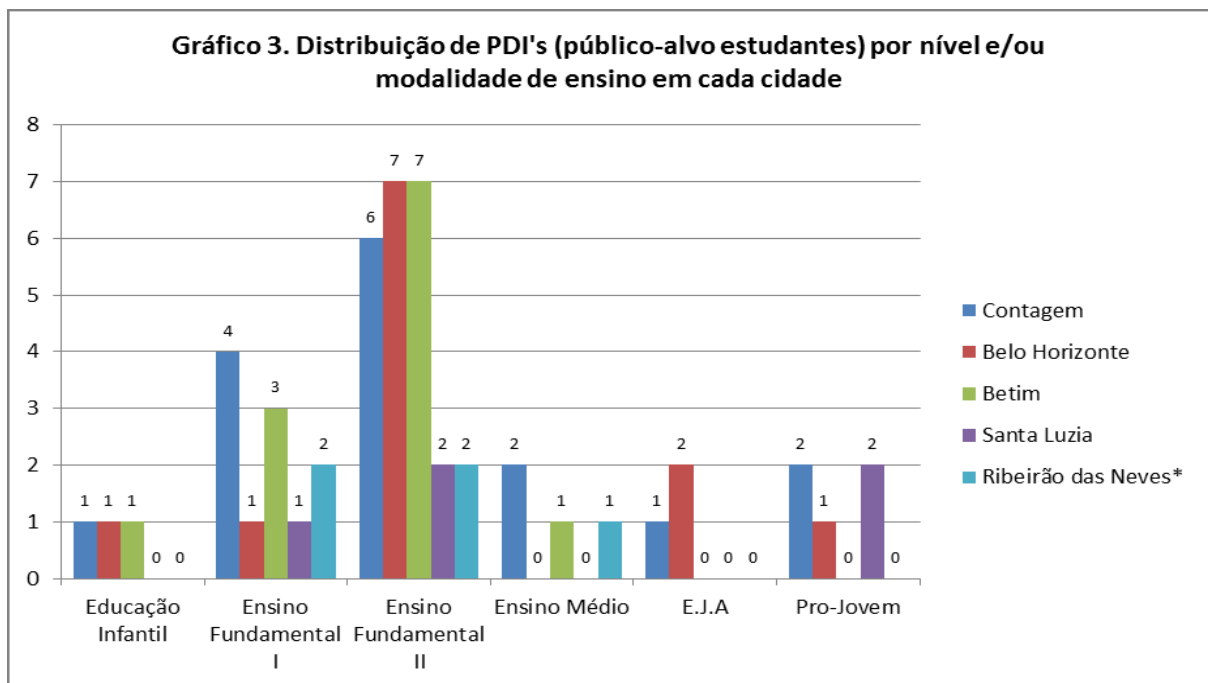
No gráfico 2 apresentamos a distribuição por público-alvo em cada cidade dos 58 PDI selecionados.



¹⁰ Conforme apresentada em *Projetos de intervenção na sessão 1.2. Segunda edição do Projeto ESH: um plano articulado de ações integradas para o enfrentamento à homofobia* desse capítulo.

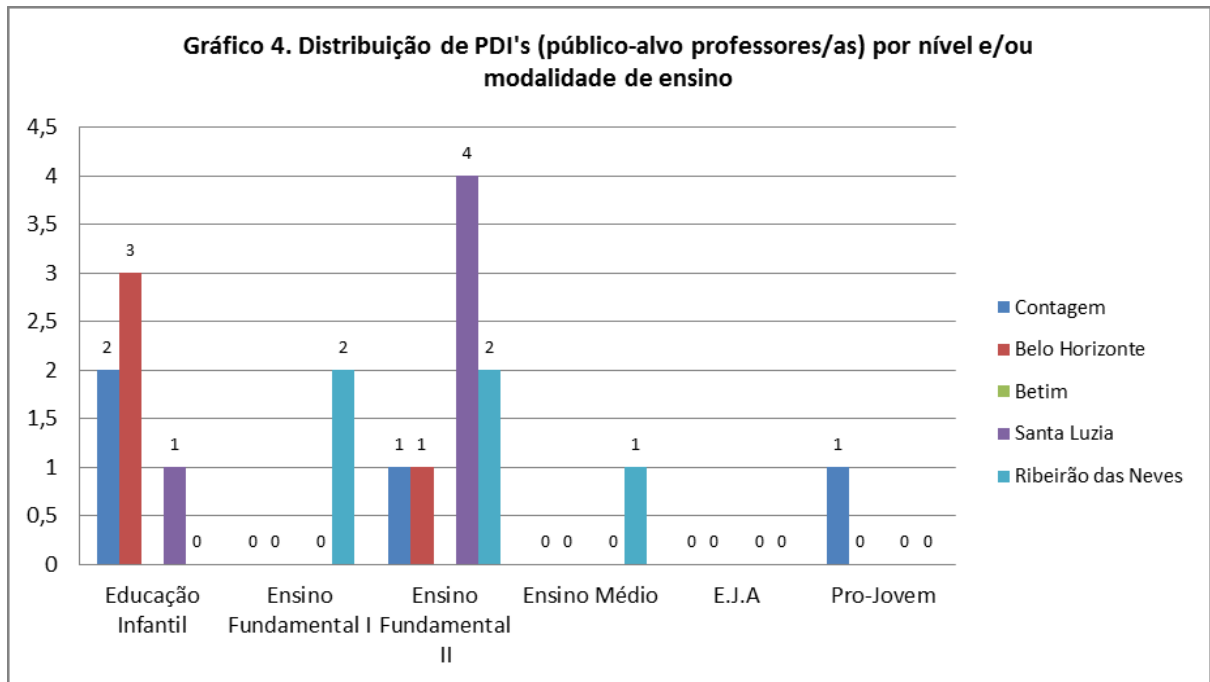
Como se vê no gráfico 2, a maioria dos PDI (47 deles) tiveram estudantes como público-alvo, sendo 39 PDI desenvolvidos, exclusivamente, com esse público. Oito intervenções foram desenvolvidas, exclusivamente, com professores/as. Duas intervenções tiveram funcionários/as da escola como público-alvo, não especificando as atividades laborais dos/as participantes. Apenas uma intervenção foi desenvolvida, exclusivamente, com gestores/as (diretores/as de escola).

O gráfico 3 abaixo apresenta a distribuição por nível e/ou modalidade de ensino dos PDI que tiveram estudantes como público-alvo.



Pode-se observar, no gráfico 3, que a maioria dos PDI (35 no total) foi desenvolvido no Ensino Fundamental, correspondendo a mais da metade dos projetos desenvolvidos com estudantes. Numa ordem decrescente de número de PDI desenvolvidos por nível e/ou modalidade de ensino, temos: Pro-Jovem (5), Ensino Médio (4), Educação Infantil (3) e Educação de Jovens e Adultos (3).

Por fim, no gráfico 4 a seguir, apresentamos a distribuição por nível e/ou modalidade de ensino dos PDI que tiveram professores/as como público alvo.



A partir do gráfico 4, podemos observar que os/as professores/as do Ensino Fundamental II foram público-alvo do maior número de PDI com 8 projetos; seguidos da Educação Infantil (6), Ensino Fundamental I (2), Ensino Médio (1) e Pro-Jovem (1).

Quando comparamos o público-alvo dos PDI desenvolvidos na Educação Infantil (gráficos 3 e 4), percebemos que, entre os PDI analisados, os/as educadores/as que participaram do curso de formação do Projeto ESH, priorizaram focar o debate sobre o enfrentamento à homofobia a partir de intervenções com os/as professores/as. Apesar de não termos investigado esse dado específico, arriscamos afirmar, a partir de análises informais, que isso é decorrente da dificuldade e resistências de se trabalhar esse tema com estudantes quando se tratam de crianças pequenas (3-5 anos de idade).

1.6. Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa utilizamos como procedimentos de coleta e análise de dados: análise de documentos (os PDI) e entrevistas semi-estruturadas.

1.6.1. Análise dos PDI

A análise dos PDI selecionados busca dar conta de investigar o primeiro aspecto de elaboração e desenvolvimento das intervenções para o enfrentamento à homofobia proposto em nossos objetivos: as articulações teórico-metodológicas em torno da compreensão do fenômeno da homofobia.

Os 58 PDI selecionados constituem o material básico sobre o qual desenvolvemos essa parte da pesquisa. Na maioria desses PDI constavam: relatório da observação crítica do ambiente escolar onde a intervenção foi desenvolvida; público-alvo; a descrição do que os/as educadores/as desenvolveram em seu trabalho de intervenção; metodologia; justificativa; demandas; etapas da intervenção; e parcerias firmadas.

Na análise desse material, investigamos as articulações teórico-metodológicas desenvolvidas a partir da compreensão que os/as educadores/as construíram sobre a homofobia como um fenômeno social. Nesse sentido, procuramos compreender como os/as educadores/as relacionavam o fenômeno da homofobia e suas dinâmicas psicossociais com outros fenômenos como preconceito, discriminação e hierarquias sexuais. Além disso, analisamos os PDI, investigando os recursos metodológicos construídos e/ou escolhidos como estratégias de intervenção.

A partir das análises dos PDI e de pesquisas sobre outros cursos de formação para o enfrentamento à homofobia nas escolas¹¹ e sobre as diferentes abordagens acerca da educação sexual¹² nas sociedades contemporâneas (Furlani 2005, 2009), elencamos cinco categorias quanto às articulações teórico-metodológicas desenvolvidas nos PDI que pesquisamos: 1. Sexualidade: autoconhecimento para o respeito de si e do outro; 2. Respeito às diferenças: articulações em torno da diversidade; 3. Preconceito e falta de informação; 4. Levantamento de práticas discriminatórias e combate à hostilidade contra LGBT; 5. Construção de espaços de resistência na escola para o enfrentamento à homofobia.

¹¹ Cf. Ribeiro, Silva e Goellner, 2009; Nardi, 2010; Borges e Meyer, 2008.

¹² Sobre a discussão entre as concepções de “educação sexual”, “orientação sexual”, “educação para a sexualidade”, cf. Egypto, 2009; Xavier Filha, 2009; Altmann, 2001 e 2003.

1.6.2. *Entrevistas semi-estruturadas*

As entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas como procedimento¹³ para investigarmos o segundo aspecto da elaboração e desenvolvimento dos PDI: as negociações empreendidas pelos/as educadores/as para a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Para a realização das entrevistas, foram selecionados/as cinco educadores/as. A seleção dos/as entrevistados/as deu-se segundo os critérios a seguir:

- Selecionamos educadores/as, cujos projetos tenham sido desenvolvidos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Dessa maneira, foram selecionados: dois PDI desenvolvidos na Educação Infantil; dois, no Ensino Fundamental II; um, no Pro-Jovem Urbano.
- Selecionamos educadores/as, cujos PDI tenham sido desenvolvidos em diferentes cidades. Assim foram selecionados: dois PDI desenvolvidos em Betim, ambos no Ensino Fundamental, tendo como público-alvo adolescentes (na faixa etária entre 13 e 15 anos de idade); dois desenvolvidos em Belo Horizonte (sendo um, na Educação Infantil - crianças entre 3-5 anos de idade; e um, no Pro-Jovem Urbano – adultos na faixa etária entre 18 e 29 anos); e um PDI desenvolvido em Contagem (na Educação Infantil – crianças entre 3-5 anos);
- Selecionamos educadores/as, cujos PDI continham todos os itens exigidos na nossa metodologia de elaboração e execução de PDI, ou seja, apresentação estruturada em forma de texto dos seguintes itens: relato da observação crítica do cotidiano escolar no que diz respeito à homofobia; público-alvo, justificativa e objetivos bem definidos; modalidade e metodologia de intervenção; e relatório final de execução de PDI.
- Selecionamos educadores/as, cujos PDI pudessem ser classificados nas diferentes categorias de articulações teórico-metodológicas que foram construídas, a partir da análise de todos os cinquenta e oito PDI.

¹³ Para saber mais sobre a entrevista como procedimento metodológico no campo da educação, cf. Gatti e André, 2010; Goss, 2010; Machado, 2002; Schütze, 2010; Szymanski, 2004; Weller e Pfaff, 2010.

A entrevista semiestruturada buscou compreender: a relação do/a educador/a com a escola e com a comunidade escolar (tempo que trabalha na escola; atividades que desenvolve; caracterização da comunidade atendida pela escola); como o/a educador/a tomou conhecimento do curso de formação do projeto ESH e o que o/a motivou a participar; como o PDI foi elaborado (a escolha das articulações teórico-metodológicas, a estrutura da intervenção, como cada momento da intervenção foi pensada e os objetivos de cada uma das etapas); se o/a educador/a compartilhou com a comunidade escolar os processos de elaboração e execução do PDI (como se deu esse processo); quais outros atores sociais participaram desse processo; se houve participação da direção da escola (a direção foi comunicada? qual suporte foi oferecido ao/à educador/as?); as reações na instituição escolar diante da intervenção; os embates gerados em torno do tema da homofobia e das não-heterossexualidades; como o/a educador/a lidou com esse embate; e, por fim, qual a avaliação que o educador/a faz do impacto da intervenção no contexto escolar.

Todos/as os/as cinco educadores/as entrevistados/as participaram da pesquisa em caráter voluntário, sendo respeitados os princípios éticos de pesquisa em ciências humanas e sociais. Desse modo, consentiram com a publicação dos dados da entrevista, a partir da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Utilizamos nomes fictícios na apresentação e análise dos dados das entrevistas, de maneira a garantir o anonimato e o sigilo, conforme o Termo assinado. As entrevistas foram gravadas e transcritas para fins de análise.

As entrevistas foram agendadas em horário e local escolhidos pelos/as entrevistados/as: duas foram realizadas na casa do/a entrevistado/a; uma, na Biblioteca Estadual de Minas Gerais na Praça da Liberdade em Belo Horizonte; uma, no Palácio das Artes em Belo Horizonte; e uma, na Faculdade de Ciências da Informação da UFMG.

As entrevistas e os PDI foram analisados a partir dos conceitos de homofobia [institucional], norma [de gênero]; heteronormatividade e política. Os próximos dois capítulos são dedicados a apresentar os marcos teórico-conceituais utilizados nessa pesquisa, bem como suas problematizações.

CAPÍTULO 2

HOMOFOBIA

um conceito em meio a disputas¹⁴

2.1. Da *fobia* aos aspectos sócio históricos do fenômeno da homofobia

Partindo dos estudos Borrillo (2010), vemos que o termo homofobia foi cunhado em 1971 por K. T. Smith, a partir da análise dos traços da personalidade homofóbica. No ano seguinte, G. Weinberg definiu homofobia a partir da ideia de uma manifestação emotiva do tipo fóbico, que se caracteriza pelo sentimento de medo, de aversão e/ou repulsa, “o receio de estar com um homossexual em um espaço fechado e, relativamente aos próprios homossexuais, o ódio por si mesmo” (Weinberg, 1992 citado por Borrillo, 2010, p. 21).

Apesar de parecer, à primeira vista, uma boa explicação para aqueles casos extremos de violência letal contra homossexuais, essa definição, com o tempo, apresentou-se bastante limitada, seja pela complexidade do ato homofóbico ou mesmo pela maior compreensão psicossociológica do próprio fenômeno. Estão excluídos dessa definição de homofobia: o tratamento jurídico desigual; a hostilidade diante da expressão pública de afeto; as inúmeras dificuldades a que são submetidos/as travestis e transexuais quanto à inserção no mercado de trabalho, ao acesso à educação e saúde; a ineficiência e até indiferença do Estado e suas instituições diante da questão; a lógica reiterada da heteronormatividade nas instituições; e, para radicalizar, a condenação à morte decorrente da orientação sexual não-heterossexual, como ocorre em Países do Oriente Médio¹⁵.

Nesses exemplos, não se trata apenas da apreensão psicológica de um indivíduo frente a um sujeito homossexual. Segundo Borrillo (2010), parece-nos mais apropriado dizer, nesses casos, de um conjunto de atitudes cognitivas de cunho negativo incidindo sobre as não-heterossexualidades nos planos social, moral, jurídico e/ou antropológico.

Na concepção de Borrillo (2010), pode-se perceber a passagem de uma abordagem mais individual e psicologizante à outra, que leve em consideração questões sociais acerca da homofobia. Sobre essa virada epistemológica em torno do conceito da homofobia, Junqueira (2007) afirma que:

¹⁴ O título desse capítulo faz referência a Junqueira (2007).

¹⁵ Ver *Mapa Mundial Legal sobre Legislações LGBTQI*, disponível em <http://ilga.org/ilga/pt/article/118>

o que é mais marcante neste caso é a tentativa de se conferir outra espessura ao conceito, na medida em que ele é associado, sobretudo, a situações e mecanismos sociais relacionados a preconceitos, discriminações e violências contra homossexuais, bissexuais e transgêneros, seus comportamentos, aparências e estilos de vida... A homofobia passa a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos e, por isso, chega-se a propor a criminalização da homofobia. Abrem-se aí novas frentes de batalhas, fogos cruzados, possibilidades e paradoxos políticos (p. 151).

Essa mudança de foco converge-se na reflexão e crítica de que a homofobia deveria ser abordada em outros campos: cultural, educacional, político, jurídico, sociológico e antropológico (para enumerar alguns).

Borrillo (2010) sugere, para fins de análise do fenômeno da homofobia, a distinção entre duas dimensões: uma pessoal e outra cultural. A dimensão pessoal refere-se à natureza afetiva do fenômeno da homofobia; essa forma de manifestação consiste na rejeição e aversão aos homossexuais. A segunda dimensão é a cultural, “de natureza cognitiva, em que o objeto de rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e cultural” (Borrillo, 2010, p. 22). Essa segunda dimensão é a que nos interessa problematizar nessa pesquisa.

2.2. Problematizações do conceito de homofobia: discriminação, preconceito e hierarquias sexuais

Uma vez que a abordagem psicológica é insuficiente para a problematização do conceito de homofobia, Borrillo (2010) sugere aproximações e analogias com outros fenômenos sociais de violência e discriminação (como por exemplo, racismo, xenofobia, classismo e antissemitismo) como um caminho mais profícuo para pensarmos o fenômeno social da homofobia.

Vários autores/as têm insistido e enfatizado que as relações sociais são organizadas a partir das lógicas do sexismo e do heterossexismo (Butler, 2006; Junqueira, 2007, 2009a, 2009b; Prado & Machado, 2008; Borrillo 2010; Prado & Junqueira, 2011; Nardi, 2010). Borrillo (2010) entende sexismo como a “ideologia organizadora das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida” (p. 30). Enquanto heterossexismo refere-se aos dispositivos intelectuais e políticos de discriminação,

baseados no sistema pelo qual uma sociedade organiza tratamentos segregacionistas segundo a orientação sexual, a partir de uma ordem hierárquica que toma a heterossexualidade como forma legítima e padrão de expressão sexual (Borrillo, 2010).

É a partir dessa relação com o sexismo, que Borrillo (2010) afirma que a homofobia não atinge somente aos/às homossexuais. A homofobia, de forma geral, funciona como uma espécie de vigilância de gênero (Blumenfeld, 1992), uma vez que pode manifestar-se também como hostilidade contra atitudes opostas aos papéis sócio-sexuais pré-estabelecidos. Orientado pelos estudos de masculinidade¹⁶, Borrillo (2010) afirma que a construção da masculinidade e da virilidade partem da negação da feminilidade e da homossexualidade.

A pesquisa *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil* (Venturi & Bokany, 2011), desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburgo Stiftung, contextualiza essa questão na realidade brasileira. A pesquisa teve como objetivo investigar o preconceito e a discriminação (familiar, social e institucional) contra o grupo de LGBT, com o intuito de subsidiar a discussão em torno de políticas públicas e da implementação de ações com vistas a enfrentar as violações de direitos dessa parcela da população.

Nessa pesquisa, 92% das pessoas entrevistadas responderam que concordam com a seguinte afirmação: “Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos” (Venturi & Bokany, 2011, p. 214). Com relação às respostas a essa pergunta, Prado e Junqueira (2011) analisam que:

Mais que uma adesão a um universo religioso, o alto índice de concordância em relação a tal afirmação coloca-nos diante de um campo fértil propício para vicejar a homofobia e revela que a norma se institui através deste tipo de concordância e que sua instituição não se dá sem a criação de mecanismos de coerção e submissão a ela mesma, processo que chamamos aqui de homofobia (p. 53).

Essa concepção de complementaridade compulsória entre homens e mulheres, que encontra na reprodução biológica da espécie seu fundamento, apresenta a heterossexualidade como expressão legitimada no campo das experiências sexuais e enseja modos de organização social hierárquicos no que diz respeito ao acesso; ao reconhecimento público; à formulação e implementação de políticas públicas e à própria possibilidade de existência. A partir dessa compreensão, o fenômeno da homofobia pode ser então definido como uma forma específica

¹⁶ Cf. Almeida, 1995; Connel, 1995, 1997, 1998; Kimmel, 1997, 1998; Welzer-Lang, 2001, 2004.

de sexismo e como uma ideologia heterossexista, pois organiza e hierarquiza as expressões da sexualidade e, dessa maneira, extrai consequências políticas importantes.

Ainda na pesquisa *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*, 70% dos/as entrevistados/as, quando perguntados/as se “os governos deveriam ter a obrigação de combater a discriminação contra homossexuais”, responderam que “isso é um problema que as pessoas têm que resolver entre elas” (Venturi & Bokany, 2011, p. 225). Prado e Junqueira (2011) afirmam que “o que emerge nesse ponto é um nítido *não-reconhecimento* da homofobia como um problema público” (p. 58).

Borrillo (2010) alerta para uma forma bastante sutil de manifestação da homofobia. Trata-se de uma perspectiva que não se utiliza do princípio de superioridade da heterossexualidade, mas que se vale, a partir de um argumento liberal, da noção de proteção da diversidade. Nessa perspectiva, a que Borrillo (2010) chama de diferencialista, “o tratamento diferenciado de situações distintas não constitui, de modo algum, uma discriminação injustificada” (p. 31).

O que a perspectiva diferencialista pretende defender é a ordem “natural” de organização dos sexos, baseada na diferença sexual, pilar e princípio fundador da sociedade civilizada. O liberalismo dessa perspectiva encontra-se no sentido de que ela “pretende garantir o respeito pela intimidade e por suas manifestações privadas sem que seja reconhecida qualquer garantia aos indivíduos homossexuais perante a sociedade” (Borrillo, 2010, p. 77). A ideia defendida pelo diferencialismo é a de que ninguém rejeita os/as homossexuais, no entanto, ninguém se surpreende por eles/as não disfrutarem dos mesmos direitos que os/as heterossexuais.

Além disso, semelhantemente às outras discriminações correlatas, a homofobia consiste em práticas de desumanização do outro, tornando-os inexoravelmente diferentes. Essas práticas articulam-se em torno de emoções, de condutas e de um dispositivo ideológico. São lógicas de dominação, que se mantêm a partir da fabricação das diferenças, naturalizando o próprio modo como se produzem, com a finalidade de justificar a exclusão de uns/umas e os privilégios de outros/as.

Para Rios (2006, 2009), racismo, sexismo, xenofobia, classismo, antissemitismo e homofobia são as expressões mais elucidativas do preconceito e da discriminação nos debates públicos e nas lutas sociais e políticas desde meados do século XX. Esse autor ressalta ainda que a homofobia tem sido, quando comparada a essas outras formas de preconceito e discriminação, a menos discutida e a mais controversa: com parca bibliografia, inexistência de

políticas públicas de enfrentamento e a indiferença cruel com que são tratadas as manifestações homofóbicas.

Rios (2009) reconhece como preconceito, as percepções mentais e representações sociais negativas em face de indivíduos e grupos socialmente inferiorizados. Por discriminação, esse autor compreende a “materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos” (Rios, 2009, p. 54). A partir dessas definições, Rios (2009) apresenta a definição de homofobia como “discriminação experimentada por homossexuais e por todos aqueles que desafiam a heterossexualidade como parâmetro de normalidade em nossas sociedades” (Rios, 2009, p. 60).

Prado e Machado (2008) tornam esse debate mais complexo ao definirem a homofobia como um fenômeno psicossocial que se estabelece nas tensões entre o público e o privado. A homofobia constitui-se a partir de um processo de subordinação das experiências não-heterossexuais que tem como fundamento básico o preconceito social. Essa definição nos interessa, pois, as possibilidades de enfrentamento à homofobia, como pudemos observar na análise dos PDI nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, deparam com essas mesmas tensões.

A própria produção do conceito de homossexualidade parte de estratégias de legitimação de diferentes formas de desigualdade e exclusão social. É nesse ponto que encontramos as tensões entre os âmbitos público e privado do debate político em torno das sexualidades. Ora, se a experiência homossexual, assim como a heterossexual, pode ser considerada particular, individual, ou pode ser pensada como uma questão da vida privada; ela é, ao mesmo tempo, uma experiência complexa que interpenetra na experiência social, constituindo possibilidades identitárias determinantes de vários outros aspectos da vida pública (Sedgwick, 2007). Particularmente para as experiências não-heterossexuais, essas determinações são baseadas na subordinação e inferiorização da homossexualidade.

Prado e Machado (2008) afirmam que “a lógica de superiorização e da inferiorização dos grupos sociais se traduz em um *conjunto de práticas sociais* capaz de inserir pública e socialmente determinadas categorias sociais de formas subalternas em nossas sociedades” (p.11). Os dados assustadores sobre os crimes de ódio cometidos contra LGBT¹⁷ no Brasil e a indiferença do poder público¹⁸ podem exemplificar o limite letal dessa subalternização.

¹⁷ Para conferir levantamento de dados sobre assassinatos decorrentes de crimes de ódio contra LGBT no Brasil, ver Mott, 2000 e o site do Grupo Gay da Bahia (GGB): www.ggb.org.br

¹⁸ Cf. Carrara e Vianna, 2006.

No que diz respeito à sexualidade, a distinção entre as orientações homo e heterossexuais, bem como a distinção entre as identidades de gênero constroem formas de subordinação. As nuances simbólicas que regulam as possibilidades sexuais delimitaram para as práticas homossexuais posições sociais determinadas ao longo da história nas hierarquias sexuais (Rubin, 1984).

O discurso hegemônico, constituído por um misto de discurso religioso e médico-científico, reservou às não-heterossexualidades lugar de condenação, sob a acusação de crime, pecado ou doença. Esse discurso hegemônico, segundo Prado e Machado (2008), pode ser entendido como aquele

capaz de criar formas e práticas de consentimento, de modo a transformar uma experiência particular (neste caso, a experiência heterossexual burguesa) em pretensamente universal, inferiorizando ou invisibilizando quaisquer outras possibilidades da experiência (p. 13).

Nesse sentido, a homossexualidade figura nesses processos hegemônicos a partir de um mecanismo de subalternização. Não se trata de afirmar que os não-heterossexuais estão excluídos socialmente, mas que o modo como são incluídos na trama social é perverso e baseado numa lógica de subordinação. Essa subalternidade está marcada pela categoria de subcidadania e se caracteriza pelo menor acesso aos direitos e menos novos direitos políticos.

O processo de hierarquização sexual tem o preconceito social como o elemento que se incumbem de invisibilizar as formas subalternas de existência. E com isso sustentam, dando coerência ao consenso hegemônico, uma posição hierarquicamente superior da heterossexualidade.

Mas qual a dinâmica de funcionamento do preconceito? Como o preconceito social estrutura-se na naturalização e legitimação da inferiorização social? Como são produzidas as hierarquias sociais e sexuais baseadas em relações de subordinação? Essas questões são fundamentais para pensarmos as possibilidades de enfrentamento à homofobia. E nos parecem importantes para analisar os projetos de intervenções dos/as educadores/as que se propõem ao combate ao preconceito homofóbico, pois, desvelar e compreender o funcionamento desse fenômeno é a primeira tarefa no debate da homofobia na instituição escolar.

O preconceito social pode ser considerado como um mecanismo fundamental da inferiorização social. Ele “sustenta e produz concepções ideológicas e cognitivas sobre a legitimidade ou ilegitimidade de uma gama de direitos e da própria possibilidade de

interpelação política no mundo público” (Prado & Machado, 2008, p. 68). Além disso, o preconceito oculta as razões que justificam as inferiorizações históricas.

Prado e Machado (2008) defendem que hierarquização e inferiorização constituem-se por processos distintos e são mecanismos complementares na manutenção de desigualdades e no acirramento de processos de exclusão social, que podem assumir as formas de aniquilamento, violência social ou inclusão subalterna.

A hierarquização funciona sob uma lógica da subordinação, que estabelece uma funcionalidade entre os atores sociais, instituindo-se como o próprio funcionamento de algumas organizações sociais. As lógicas de subordinação “aparecem como sendo naturais da organização social, pois se mostram como hierarquias absolutamente necessárias para a reprodução da sociedade e instituem uma complementariedade da relação entre diferentes posições identitárias” (Prado & Machado, 2008, p. 69). Assim, nas relações de subordinação, a ordem social não é tomada como uma ordem historicamente construída e regida pela contingência da ação humana. Pelo contrário, é entendida como natural e não reconhece as injustiças empreendidas nas hierarquias da ordem social.

Como contraponto às lógicas de subordinação, podemos encontrar o reconhecimento das inferiorizações sociais subjacentes às hierarquias de subordinação: “nas relações de opressão, os atores sociais, anteriormente subordinados, reconhecem na inferiorização social uma injustiça historicamente construída, tomando a ordem social como objeto de questionamento, reflexão e interpelação” (Prado & Machado, 2008, p. 69).

Historicamente, isso tem sido possível, porque atores sociais submetidos/as às violências da subordinação, a partir da construção de identidades políticas, apresentam como essas posições identitárias são ameaçadas no campo dos direitos por outros atores sociais. Para Prado e Machado (2008), “a hierarquia pode ser reconhecida como uma relação de opressão, desde que para isso esta relação seja tomada e reconhecida em comparação social, como uma relação que oprime um dos atores em jogo” (p. 69).

É nessa complementariedade entre hierarquização e inferiorização que os preconceitos sociais atuam, explicitando seu caráter conservador, para não permitir que relações de subordinação sejam politizadas. Dessa forma, os preconceitos sociais se estabelecem na manutenção das lógicas da dominação social. Prado e Machado (2008) afirmam que a função dos preconceitos sociais é de

não permitir que a discriminação e a inferiorização sejam interpretadas como mecanismos da injustiça entre diferentes posições identitárias, mantendo, assim – e aí está o seu conservadorismo – uma relação de opressão invisibilizada como naturalização das relações de subordinação social (p. 70).

A legitimação dessa inferiorização, no caso da não-heterossexualidade, ocorre a partir de atribuições negativas produzidas a partir dos discursos religiosos, da produção científica e de moralismos sociais. Tais atribuições baseiam-se num princípio normativo das possibilidades e constituições subjetivas e das relações sociais: a heteronormatividade.

A heteronormatividade relaciona-se à instituição da heterossexualidade como única possibilidade legítima e natural de vivência e expressão identitária e sexual. Diz respeito a “um conjunto de eixos que atuam na construção, legitimação e hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos, estilos de vida e relações de poder” (Junqueira, 2007, p. 155). Dessa maneira, a partir desse princípio normativo das relações humanas, restam às homossexualidades, os contornos do desvio, do crime, da aberração, da doença, da perversão, da imoralidade, enfim, da abjeção.

Portanto, podemos afirmar que a heteronormatividade, que tem a homofobia como instrumento de ação, é um mecanismo organizador e delimitador dos critérios de distribuição de títulos de cidadania, definindo quais direitos esses/as cidadãos/cidadãs terão acesso e como o Estado vai se relacionar com esses sujeitos. Tendo papel fundamental, inclusive, na formulação e implementação de políticas públicas de redistribuição e reconhecimento (Prado & Machado, 2008; Junqueira, 2009b; Butler, 2006).

Outro aspecto do preconceito social é de que ele funciona na perspectiva de simplificação dos dilemas sociais, “informando-nos sobre orientações valorativas que procuram dar e atribuir uma pretensa coerência às ações sociais” (Prado & Machado, 2008, p. 71). A operação que se vê nesse processo é a de transformação das diferenças em desigualdades a partir da lógica da hierarquização social. Estabelecendo inclusive uma relação interna de reciprocidade na própria hierarquia, na qual aqueles/as que desfrutam dos privilégios somente se mantêm pela construção da inferioridade daqueles/as que não são superiores: “quanto mais uma orientação sexual não heterossexual assume o *status* de doença, perversão, pecado, degeneração ou anomalia, maior será a legitimidade da heterossexualidade compulsória” (Prado & Machado, 2008, p. 72).

Os discursos científicos e religiosos proporcionaram preciosas contribuições a essa categorização hierárquica e na manutenção dessa relação interna. Os argumentos que traduziram diferenças em desigualdades, também transformaram valores e experiências

particulares em um universal da cultura. É essa simplificação que impede a visibilidade das hierarquias sexuais e, conseqüentemente, que a homofobia configure-se como um problema público.

Ao se levar em consideração as duas questões da pesquisa da Fundação Perseu Abramo (Venturi & Bokany, 2011) apresentadas nesse capítulo, podemos perceber que a lógica que orienta as respostas é complementar. Uma vez estabelecida a regulação sobre a legitimidade das experiências sexuais, hierarquizando-as a partir da heterossexualidade compulsória, o que resta é o não-reconhecimento de que as conseqüências das desigualdades que as hierarquias ensejam são um problema público. A disputa gira em torno mesmo da constituição da visibilidade dos sujeitos merecedores da atenção do Estado, da própria noção de cidadania, de quem pode ser considerado como cidadão/cidadã e, mais radicalmente, da afirmação da igualdade.

Assim, no que se refere à homofobia, a distinção binária homossexualidade/heterossexualidade e a norma reguladora do gênero, como delimitadora de inteligibilidade social, tornam-se os critérios distintivos para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para a distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos, quando nos referimos às questões de gênero e sexualidade.

2.3. Homofobia: mecanismo de coerção da norma de gênero

Mas como se dá esse processo de organização social baseada na distinção binária homo/heterossexualidade? Como essa distinção torna-se critério para o reconhecimento da dignidade, da inteligibilidade, ou do *status* de uma vida habitável? Os estudos empreendidos por Judith Butler (2005, 2006, 2010a, 2010b) têm se dedicado a investigar as regulações em torno do gênero e da sexualidade que organizam as sociedades contemporâneas; e como essas regulações estabelecem os parâmetros de normalidade que estruturam a própria noção da vida.

A partir do debate acerca da vida, tema que ocupa o centro de grande parte da teoria feminista, Butler (2006) nos apresenta algumas questões: “¿la vida de quién se considera como vida?... ¿Cómo se decide cuándo se inicia y cuándo finaliza la vida, y como se piensa la vida en contra de la vida?... ¿Y hasta qué punto el género, el género coherente, garantiza una vida habitable?” (p. 290).

Os/as autores/as, cujos trabalhos são referência dessa pesquisa, compartilham do entendimento foucaultiano da sexualidade como um dispositivo, ou seja,

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (Foucault, 1979, p. 244).

A partir dessa compreensão, o termo regulação sugere a institucionalização de processos mediante os quais se regulam os sujeitos em sociedade. Butler (2006), retomando as noções de sujeição e regulação do pensamento de Foucault (2009), nos lembra que o poder regulador tem seu efeito produtivo, ou seja, não somente atua sobre um sujeito preexistente, mas também forma esse sujeito no momento mesmo que regula. Além disso, estar sujeito a uma regulação significa estar subjetivado através dessa regulação. Uma regulação é ao mesmo tempo aquilo que regula, mas também aquilo que disciplina e vigia (Foucault, 1988, 2009). Diretamente relacionada ao processo de normalização, a regulação não apenas constrange ou nega, mas, através das normas, convertem-se em momentos fundamentais através dos quais a idealidade da norma é reconstituída.

Butler (2006) ressalta a dupla verdade em torno das normas: embora as normas sejam necessárias para se viver bem e, até mesmo, traçarmos a direção para qual deveríamos pensar a transformação social; há normas que são constrangedoras e violentas. É esse também o duplo sentido da normatividade:

por una parte se refiere a los propósitos y a las aspiraciones que nos guían, los preceptos por los cuales estamos obligados a actuar o hablar el uno al otro, las presuposiciones que se manifiestan habitualmente, mediante las cuales nos orientamos y que orientan nuestras acciones. Por otra parte, la normatividad se refiere al proceso de normalización, a la forma en que ciertas normas, ideas e ideales dominan la vida incorporada (*embodied*) y proporcionan los criterios coercitivos que definen a los “hombres” y a las “mujeres” normales (Butler, 2006, p. 291).

Mas em que consiste esse tipo coerção das normas que regem o gênero? Ou nas palavras de Butler (2006): “[¿]como constriñen y posibilitan la vida, como designan por adelantado qué es lo que será o no una existencia habitable[?]” (p. 292).

Remetendo-se aos estudos de Mary Poovey (1995), Foucault (1988, 2009) e Ewald (1991, 1992), Butler (2006) retoma a relação entre norma e a emergência das medidas quantitativas no século XVIII. Tal emergência relaciona-se aos esforços modernos de representação de todas as partes significativas da população no surgimento dos Estados modernos. A norma, dessa maneira, é definida como princípio de comparação através do estabelecimento de uma medida comum, pela qual, os indivíduos podem localizar-se em referência uns aos outros (Castro, 2004). No entanto, Foucault (2009) produz uma discussão em torno da norma que ultrapassa sua noção estatística:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: [1] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. [2] Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [3] Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. [4] Fazer funcionar, através dessa medida ‘valorizadora’, a coação de uma conformidade a realizar. [5] Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal... A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (p. 176).

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (p. 177).

A norma produz a possibilidade de inteligibilidade social. A questão da inteligibilidade, ou seja, de quem e o que pode ser considerado real e verdadeiro, é uma questão de conhecimento. No entanto, Foucault (1988, 2009) alerta que é também uma questão de poder. O saber e o poder trabalham juntos na configuração dos crivos, tanto os sutis, quanto específicos, para pensar o mundo. Nas palavras de Foucault (2009),

não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (p. 30).

A partir dessa perspectiva, Butler (2006) afirma que a produção de conhecimento em torno do sexo e do gênero não é uma simples aproximação epistemológica. Saber e poder

operam juntos para a constituição de uma forma mais ou menos sistemática de organizar e regular o mundo. Assim, as questões em torno do funcionamento da organização sexual e de gênero podem ser consideradas pressuposições sobre a estrutura do mundo. É a partir dessa noção foucaultiana, que Butler (2006) procura centrar suas investigações: “¿cómo debemos entender la formación histórica de dichos ideales [de género], su persistencia a través del tiempo y su lugar como una compleja convergencia de significados sociales que no parecen tratar del género directamente?” (p. 83).

Para responder a essa questão, Butler (2006) afirma que uma norma opera dentro das práticas sociais como o padrão de normalização:

la norma rige la inteligibilidad social de la acción, (...) permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social (p.69).

No entanto, a norma não é o mesmo que a ação que ela governa. As normas, apesar de poderem ser explícitas, quando funcionam como princípio de normalização são difíceis de serem apreendidas (são implícitas); a forma mais clara para discerni-las é por meio dos efeitos que produz. Podemos assim compreender que a normalização se dá, também, a partir de processos de naturalização que a própria norma produz.

Especificamente no que diz respeito às normas de gênero, podemos afirmar que o gênero é o que possibilita que as pessoas se tornem inteligíveis. Dessa maneira, os aparatos reguladores que regem o gênero estão particularmente adaptados ao gênero: “el género requiere y instituye su propio y distinto régimen regulador y disciplinador” (Butler, 2006, p. 68). A autora ressalta que “un sentido importante de la regulación es que las personas son reguladas por el género y que este tipo de regulación funciona como una condición de inteligibilidad cultural para cualquier persona” (Butler, 2006, p. 83).

Desse modo, o gênero é uma norma reguladora. Por não haver possibilidade de existência subjetiva fora dessa norma, podemos afirmar que a norma de gênero estabelece um esforço para alçar a um estatuto ontológico. Por isso, o gênero como uma norma reguladora não se refere a um modelo ideal que os indivíduos devem se aproximar para serem inteligíveis socialmente. Trata-se antes do “aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume” (Butler, 2006, p. 70).

A inteligibilidade social, produzida pela norma de gênero, pressupõe a manutenção de uma relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Por sua vez, a coerência ou a unidade interna imposta pela norma gênero exige uma heterossexualidade estável e oposicional.

O gênero só pode denotar uma *unidade* de experiência, de sexo, gênero e desejo, quando se entende que o sexo, em algum sentido, exige um gênero – sendo o gênero uma designação psíquica e/ou cultural do eu – e um desejo – sendo o desejo heterossexual e, portanto, diferenciando-se mediante uma relação de oposição ao outro gênero que ele deseja (Butler, 2010b, p. 45).

A reiteração da coerência se dá pela performatividade. O conceito de performatividade adotado por Butler (2005) refere-se a “la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p. 18). Conforme as normas de gênero são reproduzidas, elas são invocadas e citadas por práticas corporais: “la norma confiere realidad activamente; de hecho la norma se constituye como tal sólo en virtud de la repetición de su poder para conferir realidad” (Butler, 2006, p. 83).

A performatividade de gênero pode reforçar ou alterar as normas no transcurso da citação da norma. Nesse caráter performativo do gênero, quando as marcas da ilusão discursiva que o produziu são apagadas, podemos perceber a produção de um senso de realidade e coerência a partir da produção de identidades sexuais normais e, seu negativo, a anormalidade.

Butler (2010b) afirma que as normas reguladoras do sexo operam performativamente para constituir a materialização dos corpos, a partir do binarismo biológico, com vista a consolidar o imperativo heterossexual. Dizendo de outra maneira:

os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (Butler, 2010b, p. 195).

A normalização e a normatividade constituem-se assim a partir de processos coercitivos. A coerência de gênero procura estabilizar-se por meio desses processos e da heterossexualidade compulsória.

Para que se mantenha a coerência, torna-se necessária uma série de práticas sociais, econômicas e políticas que permitam a reificação da norma de gênero. Porém, essa coerência não se estabiliza completamente. A normalização ocorre com a aparente exclusão de determinadas experiências sexuadas: aquelas que insistem na descontinuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejo.

Tal expulsão não significa que essas experiências constituam desvios da norma de gênero. Pelo contrário, elas são possíveis, produzidas e nomeadas a partir da normatividade: “parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece” (Butler, 2010b, p. 191). Tais abjeções são estritamente necessárias à inteligibilidade da própria norma.

Esses elementos estranhos que transitam e atuam na descontinuidade da coerência normativa de gênero denunciam a ficção regulatória da própria norma, uma vez que, até mesmo, a existência da abjeção só é possível pela produção da norma que os exclui. É nesse aspecto que a norma é condição fundante da própria crise. Pois, ao mesmo tempo, que reparte e ordena hierarquicamente o mundo, constitui os elementos que se colocam críticos à própria ordem (Butler, 2005, 2006, 2010b; Prado, Martins & Tolentino, 2009).

Por fim, podemos afirmar que a norma de gênero, ao organizar e ordenar hierarquicamente o mundo social, utiliza-se da coerção e da produção da abjeção. Se não é possível ser inteligível sem se submeter à norma de gênero, a submissão à norma pressupõe, em algum grau, uma violência:

Quando las normas de género funcionan como violaciones, operan como una interpelación que sólo se rehúsa cuando se acepta pagar las consecuencias, tales como perder el propio trabajo, el hogar, las perspectivas del deseo o de la vida (Butler, 2006, p. 302).

É esse o sentido de homofobia que nos interessa e que podemos recortar dos trabalhos apreendidos por Judith Butler (2005, 2006, 2010a, 2010b). A homofobia constitui-se como mecanismos de coerção pelos quais a norma de gênero se institui e se mantém.

Vimos, nesse capítulo, as transformações a que o conceito de homofobia tem se submetido nos últimos anos. Se, etimologicamente, esse conceito é insuficiente, pois circunscreve o fenômeno da homofobia aos aspectos intersubjetivos do medo e da aversão irracional com relação aos homossexuais; temos acompanhado os esforços dos movimentos

sociais de LGBT e de vários/as pesquisadores/as para problematizar o conceito de homofobia e requalificar o debate em torno de seu enfrentamento.

Nessa perspectiva, vimos que uma das estratégias tem sido aproximar e produzir analogias entre homofobia e outras formas de preconceito, violências e discriminações correlatas. O preconceito social relacionado às não-heterossexualidades pode ser compreendido como uma espécie de pensamento consensual de simplificação das experiências sociais baseados no sexismo e no heterossexismo. Ele tem como elemento principal a inferiorização de determinadas experiências, hierarquizando-as socialmente.

Dessa maneira, produz efeitos importantes na organização social, estabelecendo os critérios de distribuição e reconhecimento de direitos e de cidadania.

Também é possível notar que essa hierarquização sexual é decorrente da pretensão ontológica da norma de gênero que produz inteligibilidade social a partir de mecanismos coercitivos da coerência sexo-gênero-prática sexual-desejo e da heterossexualidade compulsória.

No próximo capítulo, procura-se compreender como a instituição escolar participa desse processo de coerção das normas de gênero.

CAPÍTULO 3

ESCOLA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA o paradoxo entre a coerção da norma de gênero e a averiguação da igualdade

O que é a escola? A resposta a essa pergunta, num primeiro momento, pode parecer bastante óbvia. Afinal de contas, é possível respondê-la a partir de nossas experiências pessoais ou do que sabemos dos sistemas escolares, da estrutura (física, curricular, pedagógica etc.) das escolas que conhecemos, das políticas públicas educacionais, dos inúmeros problemas da realidade das escolas públicas, do trabalho docente etc. Bastam esses poucos e improvisados exemplos para que se perceba que a pergunta não é tão simples como parece.

Diante dessas múltiplas “entradas” para a compreensão do que é a escola, optou-se por apresentar e problematizar essa questão a partir da ideia de que a escola é, antes de tudo, uma instituição política. Para desenvolver esse argumento, partiu-se dos pressupostos e transformações da escola republicana, passando pela discussão acerca das funções da escola e pelas articulações entre escolarização e governamentalidade. Apresentamos ainda nosso argumento de que a escola é a instituição do paradoxo entre a ordenação e a desclassificação da norma. Por fim, a partir, desse ponto, propõe-se o debate acerca do que se pode entender por estratégias de enfrentamento à homofobia.

3.1. Sobre a escola republicana e suas transformações

A escola, como forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatório para as crianças, é uma instituição recente. As bases administrativas e legislativas dessa instituição têm pouco mais de um século. A obrigatoriedade e gratuidade da escola primária são instituídas em princípios do século XX, a partir de adoção de medidas concretas para tornar efetiva a regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos e da conversão dos/as professores/as em funcionários/as do Estado (Varela & Alvarez-Uria, 1992; Petitat, 1994; Dallabrida, 2004).

No período compreendido entre as reformas protestantes e a contra-reforma católica, pode-se observar como a Europa tornou-se uma terra de missão de católicos e protestantes, que investiram, massivamente, na produção de sujeitos fiéis às suas doutrinas.

As crianças constituíram-se no grupo privilegiado de investimento, por conta de: “sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização [que] fazem-nos especialmente aptos para serem objeto de inculcação e de moralização” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p. 71). Os reformadores empenharam-se na tarefa de serem preceptores dos príncipes e dos filhos da nobreza, como estratégia de manter seu lugar de influência. Quanto aos filhos dos pobres, protestantes e católicos dedicaram-se ao seu cuidado, proteção e moralização através de instituições caritativas e beneficentes onde eram recolhidos e doutrinados na fé cristã e nos costumes virtuosos.

A partir do século XVI, as crianças e jovens foram submetidas a um novo dispositivo institucional que, à maneira do convento, é um espaço fechado, que “servirá de maquinaria de transformação da juventude, fazendo das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo que súditos submissos da autoridade real” (Varela & Alvarez-Uria, 1992, p. 76). Esse modelo do novo espaço fechado (colégios, albergues, casas prisões, casas de doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários etc.) tornou-se uma forma paradigmática de governo. Varela e Alvarez-Uria (1992) ressaltam que esses espaços não são homogêneos:

Entre o Príncipe menino submetido simplesmente a um enclausuramento moral e o seqüestro de meninos e meninas pobres, expostos, órfãos e desamparados, existe uma ampla gama de formas de isolamento que, em última instância, remetem a diferenças de percepção e valorização social (p. 76).

No século XVII, são construídos um conjunto de saberes que visam a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, e a invenção de métodos de ensino etc. Além desse dispositivo institucional, as ordens religiosas preocuparam-se em oferecer formação especial aos religiosos dedicados à educação, formando um corpo de especialistas. Esses saberes constituem-se o que hoje denominamos de organização escolar, didática, técnicas de ensino e pedagogia. Nesse escopo vemos surgir a escola nacional como estratégia de instrução e formação sistemática dos filhos das classes populares no século XIX.

Partindo dos estudos foucaultianos acerca da educação, a escolarização pode ser compreendida como aparato institucional da modernidade que produz sujeitos do conhecimento com vistas à governamentalidade (Popkewitz, 1994; Gore, 1994; Deacon &

Parker, 1994; Louro, 2001). A arte de governar pode ser compreendida como uma racionalidade que estrutura o campo possível de ação dos outros.

Desse modo, a escolarização estaria diretamente relacionada à construção de estratégias que legitimam o que é razoável como pensamento, orientando a auto-reflexão e a ação dos sujeitos, inscrevendo subjetividades no corpo social. As práticas pedagógicas conformam um conjunto mais ou menos integrado de concepções de sujeito através da correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (Larrosa, 1994). Esse conjunto de concepções de sujeitos define também as margens dessas constituições subjetivas, ou seja, as patologias, os déficits, as anormalidades etc. Portanto, as práticas pedagógicas contribuíram na produção da normalidade, da anormalidade e de toda uma profilaxia para o [re]ajustamento dos anormais. Pode-se afirmar assim que, através da naturalização e normalização desses processos, as práticas pedagógicas produzem desigualdades.

A partir do final do século XIX, a escola constituiu-se como uma das respostas institucionais para vários problemas de administração social produzidos pelas transformações que aconteciam no mundo (industrialização, urbanização, imigração, organizações políticas relacionadas à democracia) (Popkewitz, 1994). A noção de governamentalidade, apresentada por Foucault (2008, 2009), serve como ferramenta para pensarmos sobre os princípios de regulação corporificados na pedagogia.

Na Idade Média, governar tinha relação com a proteção geográfica do território. A partir do século XIX, passa a significar o envolvimento do Estado na regulação e coordenação de práticas de comportamento e disposições individuais; o que diz respeito à complexa unidade dos seres humanos, suas relações, seus vínculos com a propriedade, cultura, desastres etc. Marshall (1994) afirma que para isso, era necessária uma forma de conhecimento político diferente das teorias políticas sobre a natureza do Estado e sua legitimação. Exigia-se conhecimento político e utilização dos indivíduos, suas inclinações, habilidades e capacidades para reforçar o Estado. A arte de governar referia-se não apenas às estruturas políticas ou à administração dos estados; designava, em vez disso, à forma pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida: o governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes... Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação de outros (Foucault, 2008).

O pensamento científico define-se como práticas importantes na construção da arte de governar. Inspirada nos ideais iluministas de progresso, a ciência descrevia, explicava e

oferecia direcionamento para resolver os “problemas sociais”. As racionalidades da ciência voltadas para as questões sociais é um movimento inventado no século XIX.

A pedagogia, sob a inscrição das racionalidades da ciência, está implicada com os sistemas de regulação. A escolarização é um projeto associado ao surgimento do Estado moderno no século XIX, com correspondência direta às questões da arte de governar (Popkewitz, 1994). A perspectiva era de como a educação poderia construir um “novo” indivíduo, um cidadão racional. Segundo Popkewitz (1994), “a instrução foi organizada cientificamente para focalizar os processos sociais e psicológicos pelos quais os indivíduos adquirem disposições, sensibilidade e consciências, assim como a aprendizagem de ‘informações’” (p. 191).

No final do século XIX, a formação da escola republicana foi uma aposta filosófica e política central. Tal aposta estava ancorada nos objetivos de construção de uma moral cívica laica, capaz de assegurar os princípios culturais da república e de uma consciência nacional moderna, através da educação de um tipo de cidadão. O projeto educativo desse período tem como principal foco promover um “espírito republicano”, cuja ambição educativa é amplamente do mesmo nível de seu adversário religioso (a Igreja).

Dubet (2006) afirma que, para Durkheim, a história da escola é a história da larga laicização desse projeto republicano. Laicização que está mais relacionada com os princípios de racionalização que com o afastamento do uso de formas e métodos utilizados pelas escolas católicas e protestantes. Assim, o laicismo escolar é o convite a uma moral cívica e positiva ancorada em valores cristãos, no entanto, sem fé. Propõe-se à libertação dos particularismos (individuais, de grupos sociais, familiares e religiosos), mas é possuidor de uma moral universal.

De acuerdo con el deseo de Durkheim, se trata de propagar una ‘religión laica’ a través de una filosofía social del orden y del progreso, por triunfo de la racionalidad sobre la emoción, por el de los valores universales sobre los particularismos nacionales y religiosos. En este sentido, la nación de la escuela republicana se pretende universal (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 33).

Dessa maneira, a escola republicana constitui-se um projeto cultural e político baseado nos princípios da modernidade e da universalidade dos princípios republicanos. Apelava à razão dos alunos, reconhecendo e impondo a razão como elemento privilegiado para a construção da cidadania. A escola deveria combinar a adaptação ao mundo e a educação

moral; sustentar-se sobre a vocação dos mestres; ser um santuário e uma ordem regular laica, a salvo das desordens do mundo (Dubet, 2006). Deveria também enriquecer a nação, produzindo sujeitos livres e cidadãos, mantendo a ordem e a justiça estabelecidas.

O projeto republicano estabelece-se a partir da afirmação da “nação” como consentimento dos cidadãos. Portanto, a escola é, antes de tudo, patriótica: “la escuela republicana desborda ampliamente el marco de un simple programa de instrucción para asentar un proyecto nacional” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 32). As marcas desse patriotismo podem ser vistas no ensino da história como relato da formação e expansão da nação; de uma geografia como um território unificado e de fronteiras naturais; e no acesso aos grandes textos da cultura nacional.

O princípio democrático laico republicano para a escola está na separação entre igreja e estado na organização mesma da sociedade; na instalação das liberdades públicas e da liberdade de consciência na comunidade dos cidadãos. No entanto, esse princípio não assegura a igualdade de condições. Nesse aspecto, a escola produzida pela república não seria menos moral que a escola católica. Ao mesmo tempo, pretendia-se, ideologicamente, progressista; no entanto, sem subversão da ordem social nem da ordem moral. Baseada no elitismo republicano, essa noção de progresso é bastante conservadora, pois, interessava-se menos em produzir igualdade de oportunidades que em promover os alunos mais aplicados e de maiores virtudes, com o propósito de prover quadros hierárquicos para o exército, para a função pública e para a própria escola (Dubet, 2006, 2008; Dubet & Martuccelli, 1998).

Os/as autores/as da sociologia da educação, citados/as em nossa pesquisa, são unânimes em defender que o processo de massificação é um fio condutor para se analisar as transformações do sistema escolar republicano. A massificação é responsável por transformar as regras do jogo escolar, suas regulações, as relações pedagógicas e os vínculos entre o sistema escolar e a sociedade. Esse processo é contínuo, especialmente depois dos anos 1950, sendo sustentado e reclamado tanto por governos de direita, quanto de esquerda, pelas organizações sindicais e pela opinião pública. Dubet e Martuccelli (1998) afirmam que a massificação adquire uma significação essencial, pois realiza alguns dos sonhos republicanos; entre eles, a universalização de seu projeto.

Um dos principais efeitos do processo de massificação é deslocar os modos de seleção social, que agora aparecem como procedimentos de seleção escolar: “esta transformación no significa evidentemente que el nacimiento ya no ‘determine’ la carrera escolar, sino que esta determinación pasa ahora a través de los mismos resultados escolares” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 49). O recrutamento social é recoberto pela hierquização conduzida pelos sistemas

escolares. A competência escolar, antes neutralizada pela seleção social anterior aos estudos, passa a ser o centro interno mesmo do sistema escolar. A escola se vê submetida a uma finalidade de adaptação a economia e aos empregos, a partir da criação contínua de novas redes, de novos cursos de formação e da crítica amplamente difundida da inadaptação que seria um dos principais fatores do desemprego (Dubet & Martuccelli, 1998; Dubet, 2006).

Pode-se perceber que se o processo de massificação produz críticas e reorganizações nas hierarquias sociais que se referem às classes sociais, as hierarquias sexuais permanecem intocadas na história da escolarização. Veremos adiante, como a escola possui modos particulares de [re]produção da homofobia.

A escola republicana pode ser entendida como uma instituição, no sentido que se define como um aparato que transforma valores gerais em normas e papéis sociais. Na perspectiva republicana, essa instituição é definida por alguns pré-requisitos: “ajuste previo de los públicos escolares y de los maestros, la afirmación explícita de un principio educativo central, y a la construcción de una distancia cortada entre a cultura escolar e a cultura civil” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 60).

Essa noção é, drasticamente, transformada a partir dos processos de massificação. A nova organização escolar possui fronteiras flutuantes, objetivos cada vez mais redefinidos, que exigem a reconstrução de suas relações: “la escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 61). Essa nova organização exige transformações na função de socialização. Passa-se de uma perspectiva de inculcação de uma cultura e disposições a serem interiorizadas pelos/as alunos/as, à ideia de uma capacidade de adaptação a contextos múltiplos e cambiantes.

Tais transformações são oriundas de críticas radicais à instituição escolar, entre elas: o rigor centralizador do Estado frente à diversidade e ao fluxo constante das demandas sociais direcionadas às instituições fechadas; e as críticas de que o modelo institucional republicano se reduz a uma insistência de normalização e de dominação (Dubet, 2006).

As críticas apontavam para as insuficiências e limites da escola republicana. Os valores dessa instituição são contraditórios entre si: como conciliar a seleção dos/as melhores/as, a promoção de todos/as, a defesa da cultura e a abertura à vida social? Ou como pode a escola propor a liberdade, integração nacional, meritocracia, educação do povo e defesa da alta cultura? Ao mesmo tempo em que se propõe neutra e universal, a escola republicana baseia-se numa universalidade particularista burguesa, desconfiada da instrução

(Dubet, 2006). Dessa maneira as críticas da escola como reprodutora das desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 2008; Petitat, 1994, para citar alguns), ganham ensejo e minam os fundamentos da escola republicana.

Somado a essas críticas, Dubet (2006) ressalta que a instituição escolar contemporânea, quanto à sua função de socialização, tem passado por um processo de perda de monopólios:

en la actualidad, pese a la recurrente crítica a los medios masivos por parte de los docentes, los niños cuentan con muchas herramientas para acceder a universos culturales distintos a los dados por su extracción. La cultura escolar sólo se vuelve una cultura entre otras, desde luego más exigente, desde luego más oficial, pero eso no impide que la mayor parte de los alumnos pueda ver más allá de su barrio, de su municipio y de su familia sin pasar por la escuela; y se desagregó toda una legitimidad ligada a una situación de monopolio” (p. 67).

A universalidade republicana, segundo Dubet (2006), se vê ameaçada pelas possibilidades de acesso a uma pluralidade de universos culturais que, não mais se restringem à universalidade burguesa.

3.2. As funções da escola

A partir dessa apresentação das instituições e consentimentos em torno do surgimento da escola, pode-se entender o sistema escolar a partir da articulação de três funções essenciais: a função educativa, a de distribuição, e a de socialização. Essas funções são essenciais para a definição do sistema escolar (Dubet & Martuccelli, 1998). São essas as funções que o sistema escolar deve regular, definindo-se a partir da maneira como as hierarquiza e as articula.

A função de distribuição se refere às qualificações escolares atribuídas pela escola. Tais qualificações são úteis, porque certos empregos, posições ou *status* estão reservados àqueles/as qualificados/as pela escola. Nesse sentido, a escola funciona como distribuidora de “bens” com valores diferenciados nas relações sociais e nos mercados profissionais, produzindo hierarquias das posições sociais.

A função educativa está vinculada ao projeto de produção de um tipo de sujeito que não está totalmente contemplado e adequado a sua “utilidade” social. Essa função baseia-se em princípios gerais de transformação dos indivíduos que fundam uma capacidade crítica e de

individualização. Esses princípios somente podem ser concretizados a partir da construção de uma certa distância entre a escola e a sociedade, estabelecendo uma “escola fora do mundo”.

Sobre essa função, Dubet e Martuccelli (1998) afirmam:

Los debates sobre la cultura escolar, sobre los ‘valores’, sobre la autonomía de la escuela y de la sociedad, sobre los proyectos educativos, no pueden ser considerados como simples expresiones ideológicas de las funciones ‘reales’ de la escuela; participan de la construcción de una doble distancia de la escuela a la estructura social por una parte, y a la cultura cotidiana por otra (p. 27).

Por fim, a função de socialização diz respeito à produção de um tipo de indivíduo, retomando toda a herança cultural que a educação transmite. A socialização escolar é de um tipo específico, pois se desenvolve a partir de um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas. Essa função é resultante e determinante do encontro de um projeto educativo e de uma estrutura de oportunidades sociais (Dubet & Martuccelli, 1998).

Essas três funções podem se articular de diversos modos constituindo projetos de sociedade; e, ao mesmo tempo, dependem dos projetos que estão em disputa em determinada época:

oriunda de uma atividade coletiva, produzida por uma longa e sinuosa evolução social, a escola moderna possui, sem dúvida, algumas características típicas, mas também é uma organização extremamente flexível, capaz de adaptar-se, como vemos na sua atual mundialização, a uma vastíssima variedade de contextos sociais e históricos (Tardif & Lessard, 2009, p. 56).

Mesmo diante das transformações a que foi submetida a escola republicana, podemos perceber que a função de socialização permanece como aspecto fundamental do processo de escolarização, determinando inclusive as funções distributivas e educativas.

3.3. A escola na contemporaneidade: tensões entre a normalização e a política

Da passagem da escola republicana à escola de massas, podemos perceber várias transformações. No entanto, o que fica evidente é que, apesar de mudar os modos de socialização e, conseqüentemente, produzir novas distribuições, a escola continua como espaço de disputa política. Apesar de não ser a única instituição a monopolizar a socialização, a escola mantém seu lugar de importância como instituição que produz e distribui títulos de cidadania, inserindo os sujeitos que por ela passam no mundo público.

Assim, nesse trabalho, partimos do entendimento de que a escola, como instituição pública do Estado, tem como sentido de existência principal fazer a passagem dos indivíduos do âmbito familiar, privado, para o mundo público. Diferentemente da família, que é, geralmente, o espaço da transmissão de valores particulares, a escola é o convite à reflexão pública, obrigatoriamente. A instituição escolar é o espaço de aprendizado dos valores da cidadania de uma nação e da aquisição da história da cultura. Possibilitando assim a participação na vida social.

Como instituição de passagem para vida pública, a escola é o primeiro espaço onde estamos obrigados a conviver com a diferença, e, nesse sentido essa instituição precisa, necessariamente ser da ordem da averiguação da igualdade. Desse modo, não identificamos a escola, exclusivamente, com as suas funções técnico-educativas, de transmissão de conhecimento, habilidades e capacidades. Para nós, a escola é uma instituição da política.

A partir desses pressupostos, argumentamos que, a escola, como parte das instituições do Estado, compartilha de um paradoxo: “sua configuração é determinada por um estado das relações entre a lógica política e a lógica policial” (Rancière, 1996a, p. 45). Em que consiste esse paradoxo? E o que ele tem a nos dizer sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas? São essas questões que orientam a continuidade desse capítulo.

O que faz o pensamento de Jacques Rancière (1996a, 1996b, 2005, 2006, 2011) interessante para esse trabalho é a problematização e o resgate filosófico e histórico propostos pelo autor em torno da definição do que é política e conseqüentemente do que é democracia. O que se se tem compreendido comumente por política é que se trata das atividades pelas quais se agrupam consensualmente a coletividade e se decide sobre o bem comum a partir dos processos deliberativos nas esferas do Estado.

Rancière (1996b) argumenta que esse entendimento da política, proposta pela filosofia política, pelos marxismos e pelos pós-modernismos, tem como resultado a manifestação de um desencantamento das opiniões que afirmam que há pouco a se deliberar e que as decisões se impõem por si, cabendo à política apenas a adaptação pontual às exigências do mercado mundial e de uma distribuição equitativa dos lucros e dos custos dessa adaptação. É nessa linha de raciocínio que o autor pretende problematizar o conceito de política.

O debate proposto por Rancière (1996a) gira em torno de um conflito essencial: a distribuição/partilha/divisão do mundo sensível. Esse conflito expõe duas maneiras opostas e entrelaçadas de dividir o mundo sensível, “de ver o no en él espacios comunes, de escuchar o no escuchar en él a sujetos que los designen o que argumenten sobre ellos” (Rancière, 2011, p.122). Nos termos de Rancière (1996a), há duas lógicas, dois modos dessa partilha – a polícia e a política.

Para Rancière (1996a), polícia e política são duas lógicas do estar-junto humano que, geralmente, confundem-se sob o nome de política. No entanto, o autor defende que a política é exatamente a atividade que as divide. Nessa perspectiva, Rancière (1996a, 1996b) propõe uma reformulação do conceito de política, de maneira a diferenciá-lo da noção a que habitualmente esse conceito tem sido construído. Para tanto, o autor resgata e amplia o conceito de polícia, restringindo a noção de política a uma atividade bem determinada.

Polícia, na concepção proposta por Rancière (1996b), refere-se à “ordem do visível e do dizível que determina a distribuição das partes e dos papéis ao determinar primeiramente a visibilidade mesma das ‘capacidades’ e das ‘incapacidades’ associadas a tal lugar ou a tal função” (p. 372). Nessa perspectiva, polícia relaciona-se à distribuição dos corpos na comunidade, que identifica a realização do comum de uma comunidade com a efetuação das propriedades (semelhanças e diferenças) que caracterizam os corpos e os modos de sua agregação (Rancière, 2011).

Na concepção ampliada proposta por Rancière (1996a, 1996b), a polícia é um elemento de um dispositivo social, em que se entrelaçam o médico, o assistencial e o cultural, nas sociedades ocidentais. Portanto, refere-se a um “conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição” (Rancière, 1996a, p. 41). Ainda nas palavras de Rancière (1996a), polícia é:

a lei, geralmente implícita, que define a parcela ou a ausência de parcela de partes; ... uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; ... é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído; ... não é tanto uma ‘disciplinarização’ dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços que essas ocupações são distribuídas (p. 42).

Essa concepção amplia o conceito comum de polícia, a que Rancière (1996a) nomeia de baixa polícia, e que assume como formas particulares as funções de vigilância e de repressão: o aparelho do Estado que tem a legitimidade do uso da força.

No intuito de diferenciar do conceito de polícia, Rancière (1996b) propõe reservar o termo política a uma atividade bem determinada e antagônica à polícia. Assim, política seria o “conjunto das atividades que vêm perturbar a ordem da polícia pela inscrição de uma pressuposição [a igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante] que lhe é inteiramente heterogênea” (Rancière, 1996b, p. 372).

Essa perturbação se manifesta por uma série de atos que produzem a reconfiguração do mundo sensível e das operações de distribuição das partes e dos lugares. Para que haja política é necessário o encontro entre dois processos: o da ordenação que a lógica da polícia produz e o da averiguação da igualdade. Segundo Rancière (1996a), a atividade política

é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (p. 42).

Além disso, a atividade política, ao atualizar a pressuposição da igualdade, desfaz as divisões sensíveis da ordem policial. O princípio único e último da política é a igualdade, ou seja, a ausência de todo e qualquer fundamento de dominação presente na distribuição policial. A política só pode ser instituída pelo conflito sobre a configuração do mundo sensível.

Rancière (1996a) ressalta que essa distinção entre política e polícia não pretende entender a ordenação preconizada pela polícia como pejorativa ou como aquilo que somente serve ao controle. Há diferentes modos de atividades policiais; podendo ser melhores ou piores. A polícia pode proporcionar uma série de bens à comunidade. A questão que se coloca

nessa distinção não é maniqueísta. O que está em questão, nessa distinção, é a natureza e especificidade das atividades policiais e políticas:

o que constitui o caráter político de uma ação não é seu objeto ou o lugar onde é exercida mas unicamente sua forma, a que inscreve a averiguação da igualdade na instituição de um litígio, de uma comunidade que existe apenas pela divisão (Rancière, 1996a, p. 44).

Apesar de apresentarem lógicas completamente divergentes, a política encontra em todas as partes a polícia, agindo sobre essa última. A política age em lugares e com palavras que são comuns às duas lógicas (policial e política), reconfigurando e mudando esses lugares e palavras. Mas como se dá essa reconfiguração?

Rancière (1996a) afirma que a política acontece mediante a emergência de sujeitos ou dispositivos de subjetivação específicos. Entende-se por dispositivos de subjetivação política, a “produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência” (Rancière, 1996a, p. 47). É por meio desses dispositivos que se opera a transformação de identidades definidas na ordem natural em instâncias de experiência de um litígio. A subjetivação política é a própria diferença entre a distribuição desigualitária dos corpos sociais e o princípio da igualdade.

Uma subjetivação política torna a recortar o campo da experiência que conferia a cada um sua identidade com sua parcela. Ela desfaz e recompõe as relações entre os modos de *fazer*, os modos do *ser* e os modos do *dizer* que definem a organização do sensível da comunidade, as relações entre os espaços onde se faz tal coisa e aqueles onde se faz outra, as capacidades ligadas a esse *fazer* e as que são requeridas para outro (Rancière, 1996a, p. 52).

Por isso, a cena política não pode identificar-se com um modelo de comunicação entre parceiros constituídos sobre objetos ou fins que pertencem a uma linguagem comum. Rancière (1996a) afirma que:

Antes de qualquer confronto de interesses e de valores, antes de qualquer submissão de afirmações a pedidos de validade entre parceiros constituídos, há o litígio em torno do objeto do litígio, o litígio em torno da existência do litígio e das partes que nele se enfrentam (p. 66).

A lógica da política, o problema que ela coloca à comunidade é exatamente saber se os sujeitos que se colocam na interlocução “são” ou “não são” interlocutores/as. Se aquilo que manifestam é a articulação de palavras a serem contadas ou apenas ruídos. Se o objeto que esses sujeitos colocam como questão do conflito é visível ou não. Se a linguagem comum, sob a qual expõem o dano, é realmente uma linguagem comum. “Ela [a fórmula da política] consiste em criar, em torno de todo conflito singular, uma cena onde se põe em jogo a igualdade ou a desigualdade dos parceiros do conflito enquanto seres falantes” (Rancière, 1996a, p. 62).

Encontra-se nesse ponto o escândalo da democracia. Como nos recorda Rancière (1996a), democracia, primeiramente, não é apenas o nome de um regime político dentre outros diferentes regimes. Democracia é um “desvio singular no curso normal dos assuntos humanos; (...) significa que governam especificamente os que não têm nenhum título para governar” (Rancière, 1996b, p. 370). É a negação inédita da instituição da necessidade de títulos para governar. Rancière (1996a) ainda afirma que

Assim como o *demos* usurpa o título da comunidade, a democracia é o regime – o modo de vida – em que a voz que não apenas exprime mas também proporciona os sentimentos ilusórios do prazer e do sofrimento usurpa os privilégios do *logos* que faz reconhecer o justo e ordena sua realização na proporção comunitária (p. 35).

É a partir do resgate dessas provocações que Rancière (1996a) define democracia como “uma interrupção singular dessa ordem da distribuição dos corpos e comunidades... um dispositivo singular de subjetivação” (p. 106).

Os dispositivos institucionais de controle do Estado oferecem algumas das condições para o exercício da política, modificando-os a partir da produção de inscrições de igualdade. A política não existe sempre; acontece muito pouco e raramente: “Toda política é democrática, nesse sentido preciso: o de formas de manifestação que confrontam a lógica da igualdade com a da ordem policial” (Rancière, 1996a, p. 104).

Mas qual é a relação entre a distinção política/polícia, que apresentamos acima, e a escola? O que isso tem a ver com a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas?

Podemos, a partir do exposto, afirmar que a escola, enquanto instituição, compartilha da lógica da polícia em seu funcionamento e organização. Ao mesmo tempo, a escola pode ser

o espaço de emergência de enunciações que não eram identificáveis num campo de experiência dado, a partir da averiguação da igualdade.

Na sessão seguinte, procura-se apresentar como os modos de ordenação que a normatividade de gênero, como elemento utilizado pela lógica da polícia, encontram-se na instituição escolar. Bem como o que argumentamos como possibilidade de enfrentamento à homofobia.

3.4. Homofobia nas escolas e estratégias de enfrentamento

Acreditamos que a articulação dos conceitos trabalhados nessa parte da dissertação pode oferecer recursos argumentativos para pensarmos o fenômeno da homofobia e a construção de estratégias para o seu enfrentamento nas escolas. Nesse sentido, argumenta-se que a homofobia estaria relacionada aos mecanismos coercitivos de ordenação e distribuição produzidos pela norma de gênero, que estabelece um mundo sensível em que as experiências não-heterossexuais, travestis e transexuais são invisibilizadas e inviabilizadas.

Assim, entendemos que a norma, exatamente por produzir a inteligibilidade social, funciona ao mesmo tempo como uma ordem, consensualmente estabelecida, e como instrumento que possibilita o exercício da função policial, proporcionando legitimidade a essa função.

No campo das sexualidades, as práticas pedagógicas têm se estruturado na negação das não-heterossexualidades, travestilidades e transexualidades, no consentimento de práticas de violências e na inclusão subalterna dessas experiências. A escolarização, como uma prática política historicamente contingente (Louro, 2001), tem se estruturado a partir do processo de naturalização das desigualdades, baseado em princípios, valores, normas e crenças que reduz à figura do “outro”, todos/as aqueles/as que não se enquadram nos padrões de normalidade, curiosamente centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Junqueira, 2009a). A construção das desigualdades sociais serve, paradoxalmente, para delimitar os contornos da normalidade e distribuir lugares e capacidades no corpo social, estabelecendo assim os critérios para a constituição daqueles sujeitos que importam (Butler, 2005).

Louro (2001) argumenta que a negação da homossexualidade (e dos/as homossexuais) na escola tem a pretensão de “eliminá-los” ou evitar que os/as estudantes descubram possibilidades sexuais não-heterossexuais, o que poderia “aguçar a curiosidade” e/ou “despertar” os/as estudantes para a sexualidade (Britzman, 2010). A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los à injúria das “gozações” (Eribon, 2008) e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados/as ou ridículos/as (Louro, 2001).

Junqueira (2009a, p. 15) acrescenta ainda que a escola, configurando-se como lugar de opressão, discriminação e preconceito, submete jovens e adultos/as LGBT a um quadro de violência cotidiana, o que acarreta situações de vulnerabilidade de internalização da homofobia, negação, autculpabilização e auto-aversão. Além disso, o autor aponta que a homofobia proporciona condições para a impossibilidade de manifestação de simpatia ou solidariedade: “a falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices” (Junqueira, 2009a, p. 27).

Várias pesquisas apontam a escola como espaço de produção e reprodução de desigualdades sociais e de violências, reforçando sistematicamente as marcas da discriminação ligadas à orientação sexual e identidade de gênero (Prado, Rodrigues & Machado, 2006; Castro, Abromovay & Silva, 2004; Castro & Abromovay, 2003; Mazzon, 2009; Venturi & Bokany, 2011). A partir dessas pesquisas, percebe-se que a escola ocupa o terceiro lugar, após família e lugares públicos de lazer, em que entrevistados/as LGBT afirmam ter sofrido alguma forma de violência (Prado, Machado & Rodrigues, 2006). As situações de violência e discriminações estabelecem limites aos grupos atingidos. No ambiente escolar o preconceito, a discriminação e as práticas discriminatórias ofensivas relacionam-se diretamente com o desempenho acadêmico dos/as alunos/as (Mazzon, 2009).

Diante dessas considerações, podemos perceber que a socialização escolar compartilha das regulações heteronormativas e produz, a partir de mecanismos muito específicos, estratégias de coerção da norma de gênero.

Diante desse argumento, o que poderia ser entendido como enfrentamento à homofobia? Sugere-se que a resposta sustenta-se em dois pontos: a desclassificação da heteronormatividade (e, conseqüentemente das coerções da norma de gênero) e a

possibilidade da emergência de subjetivação política na instituição escolar, a partir da afirmação da igualdade.

Butler (2006), a partir dos trabalhos de Foucault, propõe que, como estratégia de desclassificação da norma de gênero, “es necesario (...) localizar la forma en la que el campo se encuentra con su punto de ruptura, los momentos de sus discontinuidades y los lugares donde no logra constituir la inteligibilidad que promete” (p. 304). Isso significa alcançar aquilo que Foucault chama de “fragilidade essencial”: a interação complexa entre o que reproduz o mesmo processo e o que o transforma (Foucault, 1997 citado por Butler, 2006, p. 305):

Por lo tanto, lo que esto implica para el género es que no sólo es importante comprender cómo se instituyen los términos del género, cómo se naturalizan y cómo se establecen como presuposiciones, sino *trazar los momentos en los que se disputa y se reta al sistema binario del género, en los que se cuestiona la coherencia de las categorías y en los que la misma vida social del género resulta ser maleable y transformable* (Butler, 2006, p. 305, itálico nosso).

O enfrentamento à homofobia exige rompimentos importantes com o sistema de pensamento consensual acerca das experiências sexuais; exige a produção de questionamentos acerca da subordinação e inferiorização das homossexualidades, travestilidades e transexualidades. Um conflito na configuração do mundo sensível é exigida para o enfrentamento à homofobia.

Rios (2009) afirma que o enfrentamento ao preconceito e à discriminação homofóbica exige a crítica da heterossexualidade como padrão de normalidade: “a superação da homofobia insta à desconstrução do binômio hetero/homossexualidade, uma vez que a homofobia pressupõe a afirmação da heterossexualidade por meio do repúdio à homossexualidade” (p. 68).

Borrillo (2010) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que

Previamente à repressão, a luta contra a homofobia exige, portanto, uma ação pedagógica destinada a modificar a dupla imagem ancestral de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade apresentada como uma disfunção afetiva e moral (p. 106).

Dessa maneira, o questionamento da ordem heterossexual e o dismantelamento da hierarquia das sexualidades deve ser uma tarefa pedagógica empreendida para o enfrentamento à homofobia. O caminho para que isso ocorra, segundo Borrillo (2010), inicia-se “pela denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação contra *gays* e *lésbicas*” (Borrillo, 2010, p. 109).

Prado e Machado (2008), a partir do debate sobre preconceito e inferiorização social, apresentam que as estratégias de enfrentamento à homofobia exigem a criação de

um conjunto de ações, práticas sociais e discursos capazes de denunciar, na passagem da diferenciação para a desigualdade e da desigualdade para diferenciação, a ordem histórica e social que foi ocultada pelos mecanismos do preconceito e da naturalização” (p. 26).

Uma vez que o preconceito social pode ser entendido como um sistema de consentimento e ação que torna essa passagem da diferenciação para a desigualdade incomunicável e não nomeável (Prado & Machado, 2008), estratégias de combate à homofobia devem estruturar-se na perspectiva de elucidar as práticas do silêncio e da dissimulação.

Para esses autores, o reconhecimento da contingência e historicidade das relações de subordinação deve ser o principal fundamento do enfrentamento à homofobia:

pode-se reconhecer que nesta forma de relação o exercício da desconstrução de significados cristalizados e rígidos, o enfrentamento político na arena pública e a configuração de uma identidade coletiva como um nós são de elevada importância (Prado & Machado, 2008, p. 69).

O enfrentamento à homofobia está, diretamente, relacionado à introdução das questões das homossexualidades, travestilidades e transexualidades na esfera da política. Além disso, o enfrentamento deve propor à desconstrução de uma gramática moral para o campo público.

Só assim o preconceito pode ser interpretado como um suposto paradoxo que constitui a máxima de não vermos o invisível como uma das formas de sustentar inferiorizações, anular relações de opressão e encurtar o campo da democracia, que deveria ter como princípio a emergência de novos sujeitos

políticos que introduzem uma dinâmica de democratização nas relações de poder (Prado & Machado, 2008, p. 118).

O segundo ponto de nossa resposta quanto ao que seria o enfrentamento à homofobia na escola – emergência de subjetivação política, a partir do princípio de averiguação da igualdade – está diretamente relacionado com a desclassificação da norma de gênero.

Como vimos na sessão anterior, Rancière (1996a, 1996b, 2005, 2006, 2011) compreende a subjetivação política como processo de averiguação da igualdade, como práticas guiadas pela pressuposição de igualdade de qualquer ser falante com qualquer ser falante.

Partindo dessa assertiva, podemos pensar o lugar que ocupa a escola, como instituição política, na construção de estratégias de enfrentamento à homofobia. A escola faz parte tanto do universo da lógica policial quanto da prática de averiguação da igualdade. Do que depreendemos que a escola se define como uma instituição paradoxal. O que isso significa?

Significa que a escola, esse conjunto complexo de relações e práticas sociais implicadas em sua constituição,

busca regular os conflitos e as diferenças, instituindo um conjunto de discursos, práticas sociais e culturais capazes de estabelecer a regulação dos conflitos, os quais muitas vezes ainda não estão nomeados, não ganharam discurso racional e equilibrado (Prado, Arruda & Tolentino, 2009, p. 217).

Essa regulação só é possível pela criação de um sistema de legitimação da própria distribuição na qual está implicada, definindo-se pela agregação e consentimento das coletividades. Essas legitimidades buscam contribuir para a manutenção das identidades racionais, normalizadas e capacitadas de possibilidade de fala. Identidades que possam constituir-se como atores em disputa. Essa é ordenação policial da escola.

Mas a escola não tem que lidar apenas com a regulação e a norma. Tem que necessariamente se ater ao conflito que ainda não se instituiu como fala, mas pode ser encontrado no silêncio (ou silenciamento), na violência ou nos antagonismos produzidos (Prado et.al., 2009). Como instituição política, a escola tem como função colocar-se na esfera pública como uma instituição que faça a expansão do público.

Ou seja, sendo um braço da esfera da política, a escola, é por excelência, o espaço não [apenas] da regulação, mas ao mesmo tempo, da afirmação e da interpelação da regulação, da sua crise, e da sua crítica. Ela é parte do mundo comum instituído pela própria divisão. Por isso, a escola precisa ser contraditória, laboratório de experiências da inovação do cotidiano, espaço que disponibiliza instrumentos, criados através dos conflitos e da regulação, capazes de nomear experiências de sociabilidade, sem necessariamente impor hierarquias valorativas, para cada uma delas (Prado et al., 2009, p. 218).

A escola deve estar implicada na criação de possibilidade de emergência de subjetivações políticas, a partir do litígio com o consentido, produzindo enunciados dos não contados e desestabilizando hierarquias que ensejam desigualdades. Como instituição da política, a escola deve estar comprometida com a averiguação da igualdade.

Prado et al. (2009) afirmam que se a escola é uma instituição da política, ela não é uma instituição da moral. A escola se encontra numa esfera que é a única que possibilita perceber os mecanismos de construção social e histórica das hierarquias. Essa posição estratégica da escola permite que experimentações políticas sejam empreendidas no sentido de perseguir a fratura essencial, o ponto onde a norma de gênero encontra seu ponto de ruptura. Acreditamos que esse ponto passa, necessariamente, pela afirmação da igualdade.

Junqueira (2009a) aposta no papel central da educação na promoção do respeito à diversidade sexual e no combate à homofobia. Mas, para que essa aposta se concretize, é necessário que valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências sejam subvertidos e abalados. Dessa maneira, Junqueira (2009a) afirma que

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças (p. 27).

Seffner (2009) baseia-se em dois pressupostos acerca da escola e da “inclusão da diversidade” para problematizar estratégias de enfrentamento à homofobia. O primeiro pressuposto parte das políticas sociais de universalização do acesso à educação que fizeram ingressar na escola uma série de sujeitos, antes excluídos do processo de escolarização. Essa universalização do acesso exigiu da escola outra postura frente aos temas e conteúdos

programáticos a serem ensinados, às regras de conduta e de convívio escolar a serem obedecidas, às modalidades de avaliação etc.

O segundo pressuposto diz respeito à função da escola como lugar de garantia de aprendizagens, que pode valer-se da diversidade das experiências humanas para se concretizar. Nesse sentido, estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas envolvem, necessariamente, a inclusão escolar da diversidade sexual. Essa inclusão exige

estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual (Seffner, 2009, p. 131).

Além disso, o autor salienta a importância de que questões referentes ao respeito à diversidade sexual e à valorização das diferenças constem claramente nos documentos oficiais da escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Ensino e Estudos etc.

Borrillo (2010) sugere que a homossexualidade e a bissexualidade deveriam ser apresentadas nos conteúdos programáticos e livros didáticos, como manifestações da sexualidade com a mesma legitimidade que a heterossexualidade¹⁹. A representação das experiências não-heterossexuais contribuiria para que a escola reconheça que a igualdade de *gays* e *lésbicas* é uma questão que diz respeito a todos/as.

Desclassificação da norma de gênero e afirmação radical da igualdade constituem-se no duplo desafio que aqui se propõe, como fundamentais para a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas. Para concluir o argumento, cita-se Butler (2006):

[¿] cómo creamos un mundo en el que aquellos que entienden su género y su deseo de una forma no normativa pueden vivir y prosperar, libres no sólo de la amenaza de la violencia proveniente del exterior sino libres también de prescindir de la extendida sensación de su propia irrealidad, la cual puede llegar a conducirles al suicidio o a una vida suicida [¿] (p. 309).

É a partir desses desafios teóricos e políticos, que pretendemos analisar os PDI desenvolvidos por educadores/as da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo

¹⁹ Para uma apresentação mais aprofundada acerca da “qualidade discursiva sobre diversidade sexual” nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio entre as escolas públicas brasileiras, ver: Lionço e Diniz, 2008, 2009; Rios e Santos, 2008; Vianna e Ramires, 2008; Fontes, 2008.

Horizonte que participaram do curso de formação continuada do Projeto Educação sem Homofobia.

Antes da descrição e análise dos dados coletados nessa investigação, é necessário contextualizar os Projetos de Intervenção no escopo das ações do poder público (nos níveis federal, estadual e municipal) que visam promover e garantir os direitos da população de LGBT no Brasil.

CAPÍTULO 4

PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA

4.1. Contexto

Pretende-se nesse capítulo apresentar, de forma panorâmica, como as questões relacionadas às não-heterossexualidades, travestilidades e transexualidades têm sido abordadas nas políticas públicas brasileiras, especialmente no campo da educação escolar.

Para tanto, cotejam-se duas pesquisas. A primeira gira em torno das políticas e dos direitos sexuais e foi desenvolvida pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa do CLAM/UERJ se dedicou a

capturar, no nível mais formalizado da legislação, da jurisprudência e das políticas públicas brasileiras, tudo o que dissesse respeito ao que então chamamos de (i) expressões da sexualidade; (ii) regulação das relações sexuais e (iii) gestão das consequências do exercício da sexualidade (Carrara, 2010, p. 133).

Destacam-se, nessa pesquisa, o panorama geral sobre as demandas, ações, avaliações e o debate em torno dos direitos de LGBT nos poderes legislativo, executivo e judiciário.

A segunda pesquisa *Políticas públicas para população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar* foi desenvolvida pelo Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade de Goiás (UFG), entre os anos de 2009 e 2010.

Tem como objetivo:

problematizar a formulação e a implementação do que se tem convencionado chamar de “políticas públicas para a população LGBT” como instrumentos efetivos de promoção da cidadania e de mudanças de práticas e valores sociais com vistas à superação da forte discriminação, marginalização e exclusão que ainda atingem lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na sociedade brasileira (Mello, Freitas, Pedrosa & Brito, 2011, p. 01).

A pesquisa do Ser-Tão (Mello et al., 2011) apresenta o recorte das políticas públicas educacionais e a crítica da compreensão de políticas públicas LGBT.

Sabe-se que os movimentos sociais feministas e de LGBT tiveram papel fundamental no processo de politização das questões em torno da sexualidade²⁰. A construção de instrumentos de promoção da cidadania de LGBT e a disputa em torno dessa questão têm acompanhado a história desses movimentos.

A seguir, Carrara (2010) enumera as principais demandas do movimento de LGBT atualmente:

direito ao reconhecimento legal de relações afetivo-sexuais, à adoção conjunta de crianças, à livre expressão de sua orientação sexual e/ou de gênero em espaços públicos, à redesignação do “sexo” e à mudança do nome em documentos de identidade, ao acesso a políticas de saúde específicas e, ainda mais fundamental, à proteção do Estado frente à *violência por preconceito* (p. 136).

A ausência de referência à educação entre as atuais demandas do movimento de LGBT é reparada pela investigação de Daniliauskas (2011), que informa que a educação escolar é uma das prioridades no que diz respeito às políticas públicas LGBT.

A investigação empreendida pelo CLAM aponta que as respostas do Estado brasileiro à essas demandas são bastante variadas: vão da imobilidade do poder legislativo aos avanços consideráveis do judiciário (Carrara, 2010).

No Congresso Nacional, a oposição das bancadas evangélicas e católicas são explícitas, não permitindo que haja qualquer avanço no sentido de se promover o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nem do enfrentamento ao preconceito e à discriminação. O lançamento em 2003 da Frente Parlamentar Pela Cidadania LGBT, que conta com a participação de deputados/as e senadores/as, tem sido uma das iniciativas para inserir o debate da diversidade sexual no poder legislativo. No entanto, segundo Carrara (2010), as duas principais reivindicações do movimento de LGBT (casamento igualitário e criminalização da homofobia) têm encontrado resistências de todas as ordens.

No poder judiciário, os avanços são bastante significativos, gerando jurisprudências e normas vinculantes com relação, por exemplo, aos direitos previdenciários, aos direitos de

²⁰ Sobre a discussão em torno da história dos movimentos sociais LGBT no Brasil, cf. Fry, 1982; MacRae, 1990; Machado e Prado, 2005; Facchini, 2003a, 2003b, 2005; Green, 2003; Machado, 2007.

família, à regulação das uniões civis entre pessoas do mesmo sexo e aos procedimentos necessários à regularização do uso do nome social nos documentos oficiais de travestis e transexuais (Carrara, 2010).

Quanto ao poder executivo, a pesquisa do Ser-Tão/UFG (Mello, Maroja & Brito, 2011), menos otimista que a primeira, oferece alguns pontos de análise que podem ser instrumentais na análise dos PDI, objeto dessa pesquisa: 1. a evidência da preocupação tardia por parte, principalmente, dos governos brasileiros com a questão do enfrentamento à homofobia; 2. a centralidade das ações na promoção de cursos de capacitação e formação continuada de profissionais da educação e na realização de seminários e debates; 3. distância entre as propostas aprovadas e a efetivação das ações concretas; 4. o frágil comprometimento político do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação com a questão. Na apresentação dos documentos e ações, discute-se os dois primeiros pontos. No final do capítulo, são apresentados os dois últimos.

As reflexões sobre as políticas públicas são orientadas a partir dos pontos elencados acima. Para apresentação dos suportes legais para o debate da questão LGBT no âmbito da educação escolar, entende-se por políticas públicas, “as ações/programas/projetos que buscam garantir a cidadania e os direitos humanos de pessoas TLGB” (Mello, Freitas, Pedrosa & Brito, 2011, p. 01).

4.2. Suporte legal para o debate das questões relacionadas a LGBT no âmbito da educação escolar

Para (Carrara, 2010), a Constituição de 1988 deve ser considerada um marco fundamental, a partir do qual, a sexualidade e as questões de política reprodutiva puderam instituir-se como campo legítimo de exercício de direitos no Brasil. Esse reconhecimento da importância da “Constituição Cidadã” se dá pelo “espírito” da carta baseado nos princípios de igualdade, não-discriminação e liberdade. É em torno desses princípios que a sociedade civil vem organizando as demandas por reconhecimento de direitos (Carrara, 2010).

A pesquisa desenvolvida pelo Ser-Tão (Mello et al., 2011) apresenta um conjunto de documentos, leis, decretos, portarias e outros instrumentos legais que abordam temáticas relativas à população de LGBT para o campo da educação formal. Esses documentos buscam definir um horizonte para a atuação de gestores/as e profissionais de ensino.

Mello et al. (2011) separam esse suporte legal em três blocos, organizados cronologicamente: seis documentos federais aprovados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002); quatro documentos aprovados no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010); e iniciativas formalizadas legalmente em algumas unidades da federação e municípios, “que evidenciam a ausência de uma legislação federal mais efetiva” (Mello et al., 2011, p. 07).

Optou-se por apresentar somente aqueles documentos que tratam mais diretamente das ações/programas/projetos que buscam garantir a cidadania e os direitos humanos de pessoas LGBT, principalmente no que diz respeito à educação escolar. Sobre os demais, menciona-se os princípios gerais que os regem. Também centramos nosso debate no suporte legal lançado pelo governo federal, excluindo as iniciativas dos governos estadual e municipais.

No Governo FHC foram registrados seis documentos: Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (Brasil, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001) e Programa Nacional de Direitos Humanos I e II (Brasil, 1996b, 2002). Mello et al. (2011) analisam que esses documentos “têm em comum o vínculo predominante com o campo da educação formal, tocando tangencialmente nas questões LGBT de modo bem inicial e por vezes controverso” (p. 07).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), Mello et al. (2011) ressaltam os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e de respeito à liberdade e apreço à tolerância, dispostos no artigo terceiro da lei. Apesar de não mencionar diretamente as questões LGBT na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem servido de importante recurso para que iniciativas estaduais e municipais, ainda que tímidas e limitadas, sejam tomadas, principalmente no que se referem aos decretos, portarias e resoluções que garantem a travestis e transexuais o direito ao uso do nome social no âmbito escolar.

O Programa Nacional de Direitos Humanos I – PNDH I – (Brasil, 1996) destaca-se, conforme afirmam militantes e pesquisadores/as (Daniliauskas, 2011; Fernandes, 2011), por ser a primeira vez que um documento oficial do governo federal faz referência ao termo “homossexual”. O plano concentra-se na proteção à integridade física da população de LGBT, reconhecendo a violência das discriminações a que essa população tem sido submetida (Brasil, 1996). O PNDH I é fruto da participação brasileira na II Conferência Mundial de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, realizada em 1993 em Viena, onde o

Brasil foi signatário da resolução final, comprometendo-se a criar mecanismos de garantia dos direitos humanos.

Mello et al. (2011) considera tardia a preocupação por parte dos governos brasileiros com as questões relacionadas à população de LGBT. Quanto ao PNDH I, afirmam: “(...) a sua datação é suficiente para que se perceba quão tardia é a inclusão das questões LGBT na pauta de temas relevantes a serem enfrentados pelo Estado brasileiro também no campo da educação formal” (Mello et al., 2011, p. 07). Essa demora no reconhecimento das demandas dessa parte da população é intrigante, pois, o movimento social organizado de homossexuais existe desde meados de 1970²¹.

O Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001) apresenta duas propostas que tratam de maneira tangencial o combate à homofobia no ambiente escolar: quanto à avaliação do livro didático, propõe a “adequada abordagem” das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios; e quanto à formação docente, propõe a inclusão de temas transversais, como os que abordam as questões de gênero e educação sexual nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes.

O Programa Nacional de Direitos Humanos II (Brasil, 2002) no que se refere, especificamente à educação, propõe apoiar programas de capacitação profissional de maneira a eliminar estereótipos depreciativos e incentivar programas de orientação familiar e escolar com o objetivo de prevenir atitudes hostis e violentas.

Podemos observar que desde o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001), são propostas iniciativas de formação inicial e continuada para educadores/as relacionados a temas familiares àquilo que, como veremos a seguir, vai se especificar como relacionado à orientação sexual e identidade de gênero. Nesse primeiro momento, essas propostas estão ainda identificadas à “educação sexual” ou à prevenção de situações hostis e de estereótipos depreciativos.

No Governo Lula, apesar de menor número de documentos aprovados, vemos uma expansão do debate em torno das “políticas públicas” LGBT. São quatro os documentos lançados no Governo Lula: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003); Programa Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004); Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (Brasil, 2009); e Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (Brasil, 2010b).

²¹ Para mais referências bibliográficas sobre essa questão, cf. nota de rodapé 20 nesse capítulo.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003) – PNEDH – duas das ações programáticas contemplam a inclusão de temáticas como “orientação sexual” e “identidade de gênero” nos currículos escolares, garantindo formação continuada aos/às educadores/as. Quanto às instituições de ensino superior, o PNEDH propõe que se desenvolva políticas de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas alvo de discriminação por motivo de gênero e orientação sexual, entre outras (Brasil, 2003).

Diante da ineficácia e desarticulação dos planos e programas aprovados até 2004, os movimentos sociais de LGBT brasileiros passaram a reivindicar que o governo federal construísse estratégias mais eficientes nas políticas públicas que contemplasse a demanda de enfrentamento à homofobia e garantia dos direitos de LGBT (Fernandes, 2011). A partir dessa reivindicação, em 2004 é lançado o “Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência à discriminação contra LGBT e de promoção da cidadania homossexual” (Brasil, 2004).

O Programa Brasil sem Homofobia (PBSH), como é conhecido, foi elaborado por uma comissão do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) e pelo Ministério da Saúde (MS) e contou com a participação de ativistas dos movimentos sociais de LGBT, representantes de universidades, do poder público e de outros representantes da sociedade civil (Daniliauskas, 2011). O programa apresenta um conjunto amplo de ações que articulam o combate ao racismo, sexismo, com ênfase no enfrentamento à homofobia (Fernandes, 2011).

O PBSH foi um importante instrumento de sistematização e proposição de ações de reconhecimento e respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero e de combate à homofobia. Esse programa está na base da construção de todas as outras iniciativas que tem como foco o combate à homofobia no Brasil, sendo referência para o debate, construção e monitoramento de políticas públicas para LGBT (Fernandes, 2011; Daniliauskas, 2011).

Quanto à educação escolar, o PBSH apresenta as seguintes propostas de ações: formação de professores/as, avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos, estímulo à pesquisa e criação do Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no MEC, com a participação de representantes dos movimentos sociais de LGBT (Brasil, 2004).

Podemos observar como se ampliaram as propostas desde o primeiro documento que apresentamos. A questão LGBT deixa de ser pautada exclusivamente no âmbito do direito à integridade física e passa a alcançar outros aspectos relacionados à garantia dos direitos de cidadania. Isso pode ser observado nas propostas que se dirigem à produção de material

didático e paradidático, e aos editais de financiamentos de cursos de formação de educadores/as para o enfrentamento à homofobia nas escolas.

A formação continuada de educadores/as permanece como proposta central e se propõe ao reconhecimento e ao respeito da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Essa nova maneira de formular as propostas indica os compromissos e as compreensões do fenômeno da homofobia que os debates públicos (conferências, seminários etc.) têm construído. No entanto, ainda não foi capaz de produzir algo que se aproxime do que poderia ser chamado de política pública de enfrentamento à homofobia. Como veremos a seguir, as ações são pontuais e dispersas e os compromissos, frágeis.

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (Brasil, 2009) foi elaborado em 2009, por uma Comissão Técnica Interministerial, a partir das propostas aprovadas na plenária final da I Conferência Nacional LGBT, realizada em 2008. Na conferência nacional LGBT de 2008, foram aprovadas 60 deliberações no eixo “educação”, versando sobre temas como o fomento à pesquisa e à produção de material didático e paradidático que promovam o reconhecimento e o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero, bem como a criação de coordenadorias específicas para tratar as demandas de LGBT nos diversos órgãos e instâncias do MEC.

Segundo Mello et al., (2011), duas das diretrizes que estruturam o Plano são especialmente importantes no âmbito da educação: “Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” e “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).

No Plano Nacional de Direitos Humanos 3 (Brasil, 2010b), diferentemente do PNDH II, pode-se constatar que as propostas referentes ao combate à homofobia na educação estão integradas ao conjunto das ações educativas e campanhas, e do estabelecimento de diretrizes curriculares que interseccionam múltiplas formas de discriminação, decorrente de diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade de gênero, de deficiência, de orientação sexual etc.

Ainda sobre o debate e a formulação de propostas de ações para o enfrentamento à homofobia na educação escolar, Mello et.al (2011) ressaltam a importância da realização da Conferência Nacional de Educação Básica (2007), da Conferência Nacional de LGBT (2008) e da Conferência Nacional de Educação (2010). Segundo os/as autores/as, essas iniciativas são relevantes, porque se constituem em um espaço plural para o debate envolvendo setores do governo e representantes da sociedade civil (Mello et al., 2011). Já fora mencionada a

Conferência Nacional de LGBT quando o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT foi referido (Brasil, 2009).

A Conferência Nacional de Educação Básica (2008) destacou-se pela aprovação de cinco ações relacionadas ao tema da diversidade e mais especificamente às questões LGBT: 1. Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada para educadores/as; 2. Rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas para que os sistemas de ensino possam promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar; 3. realizar constantemente a análise de livros didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas – conteúdos e imagens –, para evitar as discriminações de gênero e de orientação sexual e, quando isso for constatado, retirá-los de circulação; 4. Garantir que a produção de todo e qualquer material didático-pedagógico incorpore a categoria “gênero” como instrumento de análise, e que não se utilize de linguagem sexista, homofóbica e discriminatória; 5. Inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas (Brasil, 2008a).

A Conferência Nacional de Educação (2010), no eixo VI “*Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*”, do qual faz parte o tema gênero e diversidade sexual, foram aprovadas 25 deliberações. Mello et al. (2011) destacam quatro entre elas: 1. Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal; 2. Construir uma proposta pedagógica sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino; 3. Garantir que o MEC assegure, por meio de criação de rubrica financeira, os recursos necessários para a implementação das políticas públicas de educação, presentes no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT; 4. Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil (Brasil, 2010a).

4.3. Das propostas às ações: entre lacunas e [in]existências

Os principais documentos que servem de suporte para o debate sobre questões LGBT no âmbito da escola no Brasil foram apresentados. A partir, da apresentação das ações desenvolvidas pelo poder público, procurou-se discutir a distância entre as propostas aprovadas e a efetivação dos planos e programas e o frágil comprometimento do MEC e secretarias estaduais/municipais com o enfrentamento à homofobia.

Como informa Mello et al. (2011), a implementação do PBSH, mesmo diante das resistências políticas e baixa dotação orçamentária, contou com a realização de seminários, congressos, pesquisas sobre a temática das homossexualidades, travestilidades e transexualidades.

A partir de questionários e entrevistas com gestores/as, Mello et al. (2011) identificaram as iniciativas mais destacadas pelos/as entrevistados/as. Entre elas, duas estão diretamente relacionadas às propostas que vimos anteriormente: 1. realização de debates, seminários, cursos e outras formas de diálogos entre educadores/as e militantes LGBT e outras organizações da sociedade civil, sobre preconceitos de gênero e orientação sexual, sexismo, discriminação racial, racismo e outras formas de discriminação; 2. realização de cursos de qualificação e formação de professores/as para atender e acompanhar adolescentes e jovens LGBT nos espaços escolares, bem como realização de cursos de capacitação e formação para os/as operadores/as do sistema educacional: diretores/as e vice-diretores/as de escolas, orientadores/as pedagógicos/as, funcionários/as da escola, entre outros/as (Mello et al., 2011).

A pesquisa foi realizada com 10 gestores/as que atuam especificamente na área de educação (7 na esfera estadual e 3 na federal) e 16 gestores/as que estavam vinculados/as a órgãos especificamente relacionados à questão LGBT (coordenadorias/coordenações/ núcleos, nos três níveis de governo). A coleta de dados foi realizada em nove estados e Distrito Federal das cinco regiões do país: Amazonas, Ceará, Goiás, Pará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

No levantamento das iniciativas do MEC relacionadas à formação de professores/as, foram identificados três cursos: “Saúde e prevenção nas escolas”; “Escola que protege” e “Gênero e diversidade na escola” (Mello et al., 2011).

O “Saúde e prevenção nas escolas” procura integrar saúde e educação com o intuito de “transformar os contextos de vulnerabilidade que expõem adolescentes e jovens à infecção

pelo HIV e à aids, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não-planejada” (Brasil, 2006, p. 17). O projeto concentra-se na promoção de cursos de formação de profissionais da escola e é realizado pelas secretarias estaduais/municipais de educação e saúde em conjunto. Apesar de o foco ser a prevenção, há duas oficinas que tratam do tema orientação sexual (Mello et al., 2011).

O projeto “Escola que protege” tem o objetivo de capacitar profissionais de educação para prevenção e enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes, em suas diversas manifestações - física, psicológica e sexual (abuso, prostituição, combate à pornografia infantil). Não há referência específica ao combate ao preconceito e à discriminação homofóbica (Mello et al., 2011).

O curso “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais” aborda os temas gênero, sexualidades e relações étnico-raciais e seu objetivo principal é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratadas articuladamente. O curso é na modalidade semipresencial e tem em sua estrutura unidades que abordam “Sexualidade, direitos e educação” e “Sexualidade no cotidiano escolar” (Mello et al., 2011).

Os cursos de formação continuada na modalidade presencial não constam nessa lista. O que indica que são ações muito pontuais e não contam com continuidade prevista pelos/as gestores/as federais das políticas públicas educacionais.

Se for possível observarmos problematizações e avanços epistemológicos na compreensão do fenômeno da homofobia nas propostas aprovadas nos planos e programas desde 1996, a efetivação de ações concretas para o enfrentamento à homofobia não acompanha esse avanço, principalmente no âmbito da educação escolar formal.

A Conferência Nacional de Educação Básica (Brasil, 2008a) apresenta um conjunto de cinco ações que, se concretizadas, poderiam dar um impulso significativo à promoção do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero no sistema educacional brasileiro. Essas ações, além de se atentar à formação inicial e continuada de educadores/as e às questões de não discriminação nos livros didáticos e paradidáticos, propõem a revisão e implementação de diretrizes, legislações e medidas administrativas para os sistemas de ensino para o reconhecimento e respeito da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero.

No entanto, como se pode observar nas pesquisas do Ser-Tão (Mello et. al, 2011; bem como em Daniliauskas, 2011 e Fernandes, 2011), nas iniciativas desenvolvidas no campo da

educação escolar para o enfrentamento à homofobia, é evidente a centralidade das ações nos cursos de formação continuada de educadores/as e na realização de seminários e debates.

Mello et.al (2011) avaliam que essas ações são de caráter pontual, de curto prazo. Com isso, não conseguem mudar a estrutura da homofobia institucional no sistema educacional brasileiro:

costumam ter um caráter menos interventivo e mais preventivo, contribuindo para a modelagem de novas formas de entender ou conceituar um problema; ... mantém-se o viés preventivista, muitas vezes com poucos resultados imediatos, quando muito, influenciando apenas a dimensão intelectual do problema, sem promover grandes mudanças nas práticas e nos afetos (Mello et.al, 2011, p. 35).

Geralmente, não contam com planejamento, monitoramento e avaliação. O debate sobre o enfrentamento à homofobia encerra-se quando a ação/evento acaba.

É preciso ressaltar que os cursos de formação continuada são importantes para a sensibilização dos/as educadores/as e para a criação de estratégias de combate ao preconceito e discriminação contra LGBT. Mas, ainda assim, mostram-se insuficientes, diante da exigência de legitimidade dessa discussão na escola, por parte da homofobia institucional.

Outro aspecto importante relaciona-se ao frágil comprometimento político do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação com o combate à homofobia. A pesquisa do Ser-Tão (Mello et al., 2011) aponta que as ações, geralmente, são desenvolvidas por iniciativa de indivíduos pessoalmente comprometidos/as com o debate dessas questões. No Brasil, quando se trata do âmbito da educação escolar, não há uma política de Estado de promoção do reconhecimento e do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero (Mello et al., 2011). A atuação do Estado resume-se à esfera do financiamento de iniciativas isoladas.

O Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional LGBT apresentado pelo MEC é uma mostra disso. Mello et al. (2011) afirmam que

o MEC não apresenta uma avaliação do nível de execução das ações a ele atribuídas, no formato utilizado pelos demais ministérios. Sem apresentar qualquer referência às ações em si, o documento traz um registro de todas as iniciativas executadas pelo MEC que podem ter alguma relação com os objetivos e diretrizes do Plano Nacional LGBT na área de educação... O que se constata, então, é que inexistente no âmbito do MEC uma política de largo alcance com vistas ao combate à BTGLfobia nas escolas e à promoção da cidadania de alunos LGBT, por mais que haja iniciativas recentes, porém de alcance limitado... Se parece consensual o entendimento de que educação é o caminho fundamental para a superação de parte significativa dos preconceitos que atinge os grupos excluídos e marginalizados em

nossa sociedade, quando se observa de uma perspectiva externa as ações do MEC – e também das secretarias estaduais e municipais de educação, em geral – no que diz respeito à população BTLG, geralmente a leitura que se faz é bastante crítica e pouco otimista (pp. 27-28).

Na base dessa questão, Mello et al. (2011) identificam três elementos que, servem de sustentação das questões que apresentamos acima, e também disputam o debate sobre a legitimidade do tema do enfrentamento à homofobia nas políticas públicas educacionais: a falta de sensibilização dos/as profissionais e gestores/as da educação com o tema; a falta de prioridade no contexto dos “problemas maiores” da educação no Brasil, quando se trata de questões relacionadas a não-heterossexualidade; o discurso religioso, de cunho fundamentalista, que é bastante pródigo em oferecer empecilhos cotidianos para que as propostas apresentadas nos documentos lançados pelo Governo Federal saiam do papel.

Acreditamos que a falta de sensibilização dos/as profissionais da educação para o enfrentamento à homofobia é um elemento central que articula os outros dois, no processo de dificultar a formulação e implementação de políticas públicas de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Como elemento central, pode-se observar que a sensibilização dos/as profissionais de educação para o combate ao preconceito e à discriminação contra LGBT tem sido um dos temas mais recorrentes nos planos, programas e suportes legais no âmbito da educação escolar. Além disso, gestores/as e ativistas entrevistados/as na pesquisa do Ser-Tão apontam que a falta de sensibilização de educadores/as e gestores/as está entre os desafios para a implementação de políticas públicas LGBT na área da educação (Mello et al., 2011).

No entanto, avalia-se que a sensibilização dos/as profissionais da educação, por meio da realização de seminários, eventos e capacitações, deve ser acompanhada de outras ações que legitimem a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas. Há uma grande distância entre a existência de profissionais sensibilizados/as com o tema da diversidade sexual e a mobilização institucional da escola para a verificação da igualdade no campo da sexualidade.

No capítulo 7, capítulo que aborda as negociações empreendidas pelos/as educadores/as para desenvolverem os PDI, há oportunidade de debater sobre essas questões. Ainda poderá ser visto na apresentação e análise das negociações dos PDI nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte como esses suportes legais e ações interconectam-se na produção de [des]legitimidade da construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Para a conclusão deste capítulo, é necessário citar algumas considerações provocadas pela pesquisa do Ser-Tão (Mello, Maroja & Brito, 2011), pois são fundamentais para acompanhar a análise dos percursos que os/as educadores/as entrevistados/as construíram para o desenvolvimento dos PDI:

o que são políticas públicas para a população LTGB? Organizar eventos que promovam a visibilidade da luta pela garantia da cidadania de pessoas GBLT é uma política pública? Aprovar leis municipais e estaduais que instituem dia do orgulho gay, lésbico, travesti, transexual ou TLBG é uma iniciativa que se materializa em políticas públicas? Criar “cursos de capacitação” sobre direitos sexuais e combate à TGLBfobia, voltados para segmentos profissionais e sociais diversos, constitui uma política pública? A resposta a essas e outras questões, que se reportam a um número significativo de ações hoje promovidas pelos governos federal, estaduais e municipais para a população GBTL, será quase sempre afirmativa e negativa. *Na maior parte das vezes, tais iniciativas são, menos que políticas públicas consistentes e de largo alcance, a expressão da boa vontade e dedicação de um grupo reduzido de gestoras, não estando articuladas, todavia, aos instrumentos de planejamento do Estado potencialmente capazes de lhes assegurar efetividade, em especial o orçamento público.* Apesar disso, políticas públicas e políticas públicas para a população GTLB são expressões cada vez mais utilizadas no contexto das demandas por garantia de direitos no Brasil, ainda que muitas vezes não se saiba exatamente o que significam (p. 07, *itálico nosso*).

CAPÍTULO 5

CINCO INTERVENÇÕES E MÚLTIPLOS FORMATOS

Este capítulo apresenta cinco projetos de intervenções (PDI) desenvolvidos pelos/as educadores/as entrevistados/as nessa pesquisa. Escolhemos apresentá-los à título de exemplo do que seriam os PDI desenvolvidos nas escolas. Pretende-se, neste primeiro momento, descrever os PDI, bem como a construção e estruturação de ideias para a elaboração e execução das intervenções.

Nos capítulos seguintes, analisam-se as articulações teórico-metodológicas dos 58 PDI que compõem o material de parte dessa pesquisa. Em seguida, a partir das cinco entrevistas que realizamos, são apresentadas as análises dos processos de negociações empreendidas para o desenvolvimento das intervenções que se propunham ao combate à homofobia nas escolas.

5.1. *A Princesa sabichona e o arauto do rei: a redescoberta dos contos de fada*

Dalvenisa é professora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Contagem, que atende crianças entre quatro e cinco anos de idade. Trabalha nessa escola há mais ou menos cinco anos, tendo trabalhado anteriormente por 11 anos em uma escola de Ensino Fundamental e Médio no mesmo bairro da CEMEI, onde estudaram os pais e mães das crianças para as quais leciona atualmente.

O centro de educação infantil atende crianças da comunidade próxima, onde moram “operários do distrito industrial de Contagem” (Entrevista, Professora Dalvenisa): “são casas juntinhas com ruas estreitas”, conta-nos a professora com a propriedade de quem é bem próxima da comunidade e conhece o contexto onde trabalha.

A escola tem cinco turmas que atendem 15 crianças em cada sala de aula. O CEMEI conta com infraestrutura adequada ao atendimento das crianças, segundo nos relata a professora. Conta ainda com 8 professoras (5 referenciais, cada uma responsável por uma turma; 1 professora de arte; 1 de lógico-matemático e 1 professora de corpo e movimento). Apesar de reclamar da necessidade de que pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças participem mais das atividades da escola, Dalvenisa reconhece que existe uma boa relação

com a comunidade escolar e que eles/as (pais, mães e/ou responsáveis) sempre vão nas festas juninas e nas reuniões, quando convocados/as.

A intervenção

Eu ficava pensando: “gente, o que eu vou fazer? O que eu vou falar com esses meninos?” Eu sou contadora de estória. Toda semana a gente tem uma roda de estória com todos os alunos. (...) Eu pensei: “nas minhas estórias, nas estórias que eu conto, eu já brinquei com tudo”. Porque com a criança você pode brincar. Você pode brincar com a questão de gênero: o cara pode ser um machão e, de repente, ele desmunheca lá; e todo mundo ri, todo mundo brinca; depois a gente senta na rodona e discute (...). A gente vai dialogando com eles ali, não tem certo ou errado, a gente não corrige: “você tem que falar assim, você tem que falar assado”. A gente lança perguntas para eles. (...) A gente já rodava assim. Quando eu vi, eu pensei assim: “gente, o meu projeto já está pronto” (Entrevista, Professora Dalvenisa).

O PDI da professora Dalvenisa foi construído a partir da observação de sua própria prática pedagógica. A educadora procurou identificar as experiências de seu cotidiano de trabalho que permitiriam a inserção do tema da diversidade sexual e o debate acerca do enfrentamento à homofobia.

Como é também contadora de estórias na escola, a professora passou então a pesquisar sobre as questões de relações de gênero e formação dos estereótipos nos contos de fada. Encontra nessa pesquisa um universo que, até então, tinha passado despercebidamente. A professora afirma que, “*se os contos de fadas antigos, aqueles tradicionais, são uma maneira de rotular as pessoas e colocar cada um no seu devido lugar; os novos contos de fada, que têm sido escritos contemporaneamente, são formas de desmistificação disso tudo*” (Entrevista, Professora Dalvenisa). Dalvenisa passa a reconhecer nesses contos o debate em torno das questões de gênero e da diversidade.

Foi nesse reencontro com os contos que a professora escolheu duas estórias para utilizar em sua intervenção: *A Princesa Sabichona* (Cole, 1998) e *O Príncipe Cinderelo* (Cole, 2000). Segundo Dalvenisa, a escolha ocorreu porque essas estórias questionam os estereótipos de gênero; as personagens (tanto o príncipe quanto a princesa) circulam entre as atribuições socialmente designadas como masculinas ou femininas, permitindo que surjam elementos interessantes para as rodas de conversa que ocorrem depois da contação da estória.

A intenção inicial era de contar as estórias num evento que a escola promove com a participação das famílias. No entanto, não foi possível, por conta de problemas na escola na

época (uma parte da escola desabou com as fortes chuvas que ocorreram naquele ano de 2010).

Escolhemos apresentar aqui apenas a estória da *Princesa Sabichona*, pois foi em torno da qual, mais questões surgiram no desenvolvimento do projeto de intervenção.

É uma princesa. Mas é uma princesa diferente das outras princesas. Ela se veste assim [despojadamente vestida] e gosta de ter uns bichos inusitados. Mas apesar dela se vestir assim, ela pinta as unhas; ela tem vários pretendentes, que ela rejeita sempre. E o barato dela é criar alguns monstros no castelo. Um dia, a mãe vira e fala para ela: ‘não quero nem saber; você vai ter que deixar um herdeiro... você é filha única, então você vai ter que casar’. Ela vive falando para a mãe dela que ela não quer casar, que ela não quer saber disso. A princesa então combina o seguinte com a mãe: ‘olha, se você arrumar um príncipe que tenha todos os atributos que eu quero, eu caso com ele’. Ela faz então um concurso... O pretendente tem que ser valente, dar comida para os ‘bichinhos’ dela, gostar de jardinagem... Ai ela já sabia que os monstros iriam espantar todos os pretendentes. Ela gostava de dançar; então uma das provas era dançar... ela dança a noite inteira e o pretendente cai morto de cansaço no chão. (...) São várias e várias provas, que quase nenhum iria conseguir passar. Até que aparece um que consegue desenvolver tudo o que ela propôs. [Então a princesa teve que se casar com o pretendente]. Mas quando ela dá o beijo nele, igual nos contos de fada, ele se transforma num sapo. Ele [o pretendente, agora sapo] sai de lá aterrorizado: ‘que princesa é essa?... eu já vi princesa que beija sapo que vira príncipe... [mas o contrário não]’. Os outros pretendentes não quiseram nem passar perto. E ela ficou solteira. Feliz da vida com os monstros dela. (Entrevista, Professora Dalvenisa)

Dalvenisa, não satisfeita com a versão original da história, resolve adaptá-la. A alteração é intencional: “*E aí, como não tinha nenhuma questão assim... de homofobia e nem nada, eu coloco um mensageiro do rei para poder anunciar cada vez que vem um príncipe*” (Entrevista, Professora Dalvenisa). Essa personagem mobiliza grande parte das provocações que a intervenção da professora causa na escola. E mais... Dalvenisa compartilha que a personagem do arauto do rei foi inspirada numa figura marcante na história de vida da professora.

Dalvenisa conta que, quando criança, sua mãe possuía um salão de beleza, onde todos os profissionais que trabalhavam com a mãe eram gays. Um dos funcionários era a “amiga de balé” da professora. Ele se chamava Bento Aleixo, mas Dalvenisa o chamava de *Charlotte Bollandes*: nome criado por Bento que, nas brincadeiras de faz-de-conta criada por eles, era uma dançarina de cancan do *Moulin Rouge*. *Charlotte* e Dalvenisa brincavam, quando saíam para rua, que ele era a babá dela: *my fairy lady*. Entre várias boas recordações, Dalvenisa compartilha carinhosamente: “*a minha vida inteira, eu convivi foi com essa bicha... essa bicha escandalosa que, quando a gente ia na casa dela lá no interior, me treinava: ‘aquí não*

é ‘my fairy lady’; aqui é Aleixo’... eu sempre tive o maior amor, não pelo ‘gay’, mas por essa bicha” (Entrevista, Professora Dalvenisa).

Inspirada na *Charlotte Bollandes*, Dalvenisa cria a personagem do arauto do rei: uma “bicha muito afeminada e que, cada vez mais na estória, vai ficando mais livre, mais soltinho” (Entrevista, Professora Dalvenisa). A reação, segundo a professora, foi exatamente a esperada. A personagem, rapidamente, ganhou a atenção das crianças e se transformou no assunto principal na roda de conversa depois da contação da estória. A invenção dessa personagem tinha como objetivo criar situação para que, depois de contada a estória, a professora pudesse investigar qual a relação que as crianças estabeleceriam com aquela personagem e, a partir, disso debater o tema da homofobia, das homossexualidades e da diversidade sexual. Dalvenisa nos conta que

os meninos discutiram, riram, brincaram, foram levados a pensar. Chegaram em casa, comentaram, contaram para as mães. Muitas mães vieram me perguntar... ‘você podia tanto contar essa história para nós, porque os meninos falaram e a gente achou tão diferente, tão legal’ (Entrevista, Professora Dalvenisa).

5.2. Adolescência, homossexualidade e *bullying* homofóbico

Erivelton é professor de História das redes municipais de ensino de Betim e Contagem. A escola onde o professor desenvolveu a intervenção localiza-se em uma região periférica de Betim, onde Erivelton trabalha há cerca de três anos e meio. A escola, no turno que o professor leciona, conta com treze turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando cerca de 400 estudantes.

A intervenção

A estratégia utilizada pelo professor para inserir o tema da homofobia na escola foi fazer uso de uma categoria que já era familiar aos/às estudantes: o *bullying*. Para o professor, trata-se de brincadeiras, xingamentos e atitudes de hostilidade, podendo chegar à agressão física, decorrente da percepção das diferenças.

Erivelton acredita que a homofobia, por ser uma manifestação preconceituosa e discriminatória que se mostra de forma mais evidente na escola, pode ser considerada um tipo de *bullying*. O professor ainda esclarece que considerar a homofobia como uma das formas de *bullying* não a faz menos grave. Além disso, esse fenômeno tem sido bastante explorado, do ponto de vista da informação na mídia e na escola, o que permitiu que Erivelton tivesse entrada para debater o tema da homofobia em sala de aula.

Eu queria aproveitar a discussão do bullying para que eles conseguissem perceber que aquilo ali também era bullying. Não no sentido de trazer isso para uma categoria menos importante. Mas que eles pensassem: 'olha, isso aqui é sério também; isso aqui não é só uma piada inofensiva'. A ideia era de tentar inserir isso nesse contexto. E para que eles tivessem essa clareza (Entrevista, Professor Erivelton).

Outro aspecto importante, salientado pelo professor, é que o tema da homofobia é “ *muito melindroso para trabalhar*”, sendo necessário assim algum modo de entrada menos “*espinhoso*” para que se possa discutir.

É nessa perspectiva que Erivelton elabora seu projeto de intervenção estruturado em três partes. Sendo que a última parte ficou comprometida, porque o professor sofreu um acidente e precisou afastar-se de suas atividades laborais. Para desenvolvimento das atividades, Erivelton contou com a participação de outro professor da escola, que tinha participado da 1ª edição do curso de formação do Projeto Educação sem Homofobia em 2008. As atividades foram desenvolvidas em três turmas do 8º ano e em três turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária dos/as estudantes girava em torno de 14 anos. A duração da intervenção foi de três semanas, destinando-se uma semana para cada uma das etapas.

A primeira parte do projeto foi a exibição e discussão do filme *As melhores coisas do mundo* (Bodansky, 2010)²². O professor afirma que o filme foi escolhido por tratar (entre outras questões) do *bullying*, sobretudo aquele tipo decorrente da orientação sexual. O professor também apostou na possibilidade de identificação dos/as estudantes com as personagens e cenário onde se passa o filme – adolescentes e escola, respectivamente.

A discussão do filme abordou os conflitos vividos pelas personagens adolescentes e seus dramas familiares, como a separação e a “saída do armário” do pai do protagonista, as

²² Cf.: http://www.warnerlab.com.br/asmelhorescoisasdomundo/site/projeto_educativo/pdf/AMCDM_guia_para_download_v8.pdf

situações de *bullying*, as experiências e descobertas dos/as adolescentes na escola. Nesse momento, o professor procurou permitir que os/as estudantes se expressassem livremente sobre o filme, destacando os aspectos relacionados às manifestações de homofobia e as diversas reações das personagens frente à homossexualidade. Pelo relato de Erivelton, além de ser um momento de aproximação com o tema, esse espaço de discussão serviu também para conhecer o que os/as estudantes pensavam sobre a homofobia e como isso se dava nas relações escolares.

O segundo momento girou em torno da discussão de um texto explicativo sobre *bullying* com ênfase na questão da homofobia. Nesse espaço, o professor procurou apresentar os direitos dos/as homossexuais e refletir sobre como construir relações de respeito mútuo dentro da sala de aula e na escola.

O terceiro momento seria de elaboração de frases e produção de cartazes a partir das discussões empreendidas, para exposição no mural da escola.

5.3. Educação infantil intencional e sistematizada para o respeito à diversidade sexual

Oliveira atuava como professor de Educação Física Infantil numa escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte quando desenvolveu seu projeto de intervenção. A escola atendia crianças de 3 a 5 anos. O professor trabalhou nessa escola entre os anos de 2001 e 2010. Atualmente, trabalha no Ensino Médio em outra escola estadual de Belo Horizonte, uma vez que a rede estadual de ensino de Minas Gerais desobrigou-se de oferecer a modalidade de educação infantil.

A intervenção

Sobre os objetivos de sua intervenção, Oliveira afirma o seguinte:

Eu queria basicamente dar conta de responder às situações [de não saber o que fazer diante da sexualidade infantil e da homofobia dos/as profissionais da escola] e também que a escola tivesse uma prática diferente. Como é educação infantil, não é fácil trabalhar isso abertamente com os meninos (Entrevista, Professor Oliveira).

Dessa maneira, o professor sistematizou seu projeto de intervenção em três pontos: 1. Elaboração de objetivos e conteúdos sobre o tema nas aulas de Educação Física; 2. Levantamento de demanda/interesse dos/as professores/as sobre o tema; 3. Levantamento de artigos científicos, livros infantis, vídeos etc. que auxiliassem os/as professores/as nas demandas e interesses levantados (PDI, Professor Oliveira).

Quanto ao primeiro ponto, o professor afirma que a proposta era de trabalhar “naturalmente” as questões da diversidade sexual com as crianças a partir das atividades da aula de Educação Física. Oliveira afirma que sua proposta era de pensar e desenvolver estratégias para uma educação infantil intencional e sistematizada para o enfrentamento à homofobia.

Eu queria trabalhar isso, naturalmente, com as crianças. Mas nos meus objetivos pedagógicos, de planejamento, eu tinha essa intenção... de que ali, naquele momento, eu estava tentando visualizar isso: criar situações. E também formar essa parte nas crianças... essa questão da sexualidade. E a dificuldade maior é que são crianças, não é... É uma coisa muito básica... muito primária. E quando eu fiz essas atividades, eu tinha a intenção de começar a trabalhar... (Entrevista, Professor Oliveira).

Para sistematizar sua intervenção, Oliveira tem como base os fundamentos da Educação Infantil que é, segundo ele, oferecer a maior variedade de experiências às crianças:

Trabalhar o universo das experiências. (...) Porque a aprendizagem da criança nessa fase é pela observação. É igual esponja, se você coloca aqui num lugar que tem água, ela vai sugando. A formação da criança vai se dar dessa forma: vendo, sentindo, percebendo. Ela não fala muito; ela ainda não tem essa abstração de colocar em palavras o que está sentindo. A minha ideia é que minhas aulas fossem uma experiência rica nesse sentido. (...) E dentro delas tem essas experiências mais lúdicas que você acaba provocando isso: quando você coloca o menino para dançar ou não; quando você coloca a menina para jogar bola ou não; quando você oferece roupas para eles se fantasiarem ou não. Faz parte do que é ideal para trabalhar com essa idade. E que surgem essas situações, a gente querendo ou não; porque a gente está lidando com crianças e formando a sua personalidade. Então é natural que apareçam situações assim. Querendo ou não (Entrevista, Professor Oliveira).

As atividades consistiam em trabalhar de diversas formas “a expressão dos meninos”. Para isso, o professor oferecia figurinos variados para os jogos de faz-de-conta e de fantasias, deixando que as crianças ficassem à vontade para escolher as roupas que quisessem. Oliveira também utilizou: músicas de diversos gêneros e expressões; futebol, jogos com bola e sem

bola para meninos e meninas, sem separá-los/as; atividades de ritmo e expressão corporal com dança livre; brinquedos cantados, show de talentos; brincadeiras sobre vivências de papéis e gestos (“macaco disse”, “boca de forno”, “elefante colorido”, “brincar de casinha” etc.); gincana de brincadeira com equipes divididas aleatoriamente pelas cores verde, rosa e amarelo; e mostra de vídeos (Relatório Final de PDI, Professor Oliveira).

De maneira sistematizada e intencional, Oliveira, a partir das atividades e dos conteúdos que construiu para as aulas de Educação Física, passa a desenvolver suas intervenções na escola, a partir da interação com as crianças durante as brincadeiras.

Comparando sua prática pedagógica anterior ao curso de formação do Projeto Educação sem Homofobia, com o modo como ela tem se concretizado agora, o professor faz a seguinte observação:

Com o curso, eu senti a necessidade de colocar isso como norte para mim. Primeiro ver a reação, ver como eu poderia trabalhar melhor isso; trabalhar melhor as posturas que eu tinha. Porque, antigamente, se o menino me perguntasse, por exemplo, sobre minha orientação sexual, eu me esquivaria. Eu não interviria retornando uma pergunta para ele. Isso eu aprendi a fazer. Eu aprendi a confronta-lo a partir das experiências das outras crianças da sala. (...) É proporcionar que a criança pense, reflita, dialogue com outra criança, veja diferenças entre elas. Porque, às vezes, a criança não vai falar tudo ali na sua frente (Entrevista, Professor Oliveira)

Oliveira resume a estratégia que usou, afirmando que, com as crianças, o diálogo e o incessante questionamento das práticas preconceituosas arraigadas são básicos para o desenvolvimento de qualquer intervenção.

Outro ponto do projeto de intervenção desenvolvido por Oliveira refere-se ao levantamento de demandas/interesses dos/as professores/as sobre o tema. A experiência profissional de Oliveira na Educação Infantil já vinha apontando para o fato de que

A maior dificuldade dos professores era de lidar com a sexualidade infantil. Tem uma sexualidade ou não tem? Como é que eu trabalho com isso. Ai eles ficavam com medo de interferir. E a família também tem dificuldade de trabalhar isso com os meninos. (...) Então, eu podia perceber, nas reuniões com os professores, esse interesse. Ai foram surgindo a questão da homofobia e de outras formas de discriminação: sexismo, o que é de menino e o que é de menina... Então eles começaram a refletir sobre isso (Entrevista, Professor Oliveira).

De maneira a envolver os/as professores/as para a discussão sobre a questão da homofobia nas práticas cotidianas da Educação Infantil, Oliveira elaborou um “Questionário Diagnóstico” com cinco questões assim elencadas: 1. Solicita que o/a professor/a assinale as situações que ocorrem nas aulas (discriminação ao/a colega gordinho/a ou “diferente”; brincadeiras de se beijarem; masturbação; beijos na boca; xingamentos de “mulherzinha” aos colegas; perguntas de onde vem o bebê; e espaço para outras situações); 2. Pergunta se o/a professor/a tem conhecimento de alguma criança que é filha de travestis ou transexuais ou de casais de lésbicas ou de *gays*; 3. Pergunta acerca da curiosidade do/a professor/a sobre a sexualidade infantil (com as opções: masturbação; jogos e brincadeiras sexuais; homossexualidade; “menino pode brincar de boneca e menina de carrinho?”; pedofilia; e um espaço para outras perguntas); 4. Pergunta se o/a professor/a já ouviu falar de *bullying*; 5. Pergunta se o/a professor/a sabe o que é homofobia (Relatório Final de PDI, Professor Oliveira).

Todas as opções do questionário relacionadas à sexualidade infantil e às questões de gênero foram apontadas pelos/as professores/as como questões interessantes e necessárias para serem debatidas nas reuniões pedagógicas. As situações que envolviam a sexualidade infantil ocorriam rotineiramente na escola, sem que os/as professores/as soubessem o que fazer. Diante disso e do medo de “interferirem” na sexualidade das crianças e causarem problemas com a família, as práticas pedagógicas cotidianas eram das mais diversas, desde o silenciamento às intervenções abruptas de brincadeiras espontâneas das crianças.

Concomitante à aplicação do questionário e levantamento dos interesses e demandas do corpo docente, Oliveira investe em pesquisas de outras iniciativas que desenvolviam trabalhos com o enfoque do combate à homofobia na educação infantil.

O professor também visitou outra escola de Educação Infantil da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, onde trabalhava uma educadora que participava do Projeto Educação sem Homofobia. Esse encontro permite o compartilhamento de experiências, dúvidas, material didático e paradidático de apoio, modos de lidar com os pais e mães etc. É partir dessas trocas, que Oliveira apresenta na escola uma lista de livros didáticos e de literatura infantil, documentos legais, artigos científicos, guias, revistas, filmes, vídeos etc. sobre o tema da diversidade sexual, sexualidade infantil, orientação sexual, diretrizes e relatos de experiências de combate ao preconceito homofóbico na educação infantil.

O próximo passo do PDI seria socializar o acesso a esse material, de maneira que todo o corpo docente da escola pudesse debater e construir projetos coletivos para a escola,

inserindo a família na discussão. No entanto, os governos estaduais foram, há algum tempo, desobrigados de oferecer a modalidade de educação infantil, que agora fica a cargo dos municípios. Segundo Oliveira, como era uma escola estadual, a secretaria estadual de educação de Minas Gerais fechou as portas da escola...

5.4. Sexo, prazer e transformações sociais

Paulo César (PC) atualmente é professor de História na Educação de Jovens e Adultos. Quando desenvolveu seu PDI, o professor estava contratado para trabalhar num projeto do governo federal, o Pro-Jovem Urbano, que “*executava políticas para os menos favorecidos*” (Entrevista, Professor PC). O Pro-Jovem funcionava numa escola da rede municipal de ensino localizada na região nordeste de Belo Horizonte, onde PC trabalhou nos anos de 2009 e 2010. O público atendido pelo Pro-Jovem Urbano é de jovens, com idade entre 18 e 29 anos, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, e que, geralmente, participam de algum projeto das políticas de assistência social de prevenção à vulnerabilidade e ao risco social. O objetivo do Pro-Jovem é de oferecer condições para que esses/as jovens concluíssem essa etapa da escolarização num período de 18 meses, além de reestabelecer vínculos familiares e comunitários que possibilitassem proteção social.

A intervenção

Cada professor no Pro-Jovem orientava uma turma, contando com um número maior de aulas para acompanhar mais de perto e desenvolver projetos pedagógicos com os/as estudantes. O PDI foi desenvolvido em uma das turmas do Pro-Jovem, da qual PC era o professor-orientador. PC nos relata que a relação que desenvolveu com os/as estudantes da turma que orientava era de muita proximidade, o que criava a possibilidade de compartilhamento aberto de experiências entre professor e estudantes.

O formato escolhido para desenvolver o PDI foi de oficinas, divididas em quatro momentos, totalizando oito horas de atividades. A primeira parte do PDI consistiu numa conversa ampla e aberta sobre temas que, segundo PC, seriam de interesse dos/as estudantes.

A escolha dos temas ocorreu intencionalmente, com o intuito de envolver os/as estudantes, de maneira a mantê-los na sala durante a intervenção.

O público com que eu trabalho lá é adulto. Então eles são sujeitos de vozes. São pessoas espoliadas de direitos, mas são pessoas que levantam a mão toda hora e falam e defendem sua área. (...) Então, eu pensei que se a gente fosse discutir coisas, como “ser gay é bom, ser gay não é bom”... Isso não funcionaria bem. Eu pensei o seguinte, eu vou começar com temas que interessa, para cooptá-los. Vamos falar de masturbação, de menstruação... vamos falar de relação sexual... essa questão mais comum... até mesmo entre homem e mulher mesmo. Vamos falar sobre sexo em si. Eu pensei assim: conversar sobre sexo, vai ser um dispositivo para que eles se interessem para fazer esse trabalho (Entrevista, Professor PC).

A partir da discussão das “*diversas formas de se viver a sexualidade*” e, mais especificamente, da diversidade de práticas sexuais experimentadas, relatadas e discutidas na sala de aula, PC parte então para a “*tarefa*” de desvincular o prazer proporcionado pelas práticas sexuais das prerrogativas da reprodução como único objetivo do sexo. A intenção do professor era de levar os/as estudantes a perceber que as práticas sexuais estão ligadas a dimensão do prazer.

“Gente, sexo está muito mais que penetração. Sexo está ligado a sentir, a ter carinho, a querer”. (...) A minha linha de discussão vem para isso: que os alunos começassem a perceber que poderia ter prazer na relação sexual... homossexual... na relação homossexual. (...) O prazer não está ligado só a pênis e vagina; senão, seria todo mundo hétero e pronto” (Entrevista, Professor PC).

No segundo momento do projeto, PC propõe que a sala seja dividida em dois grupos, um formado por homens e outro por mulheres. O grupo de mulheres deveria descrever o homem ideal na visão feminina; e o grupo de homens descreveria a mulher ideal na visão masculina. Segundo o professor, o objetivo dessa atividade era de que um grupo visse como é percebido pelo outro grupo.

Em seguida, ainda no segundo momento, foram trabalhadas duas músicas com o objetivo de

discutir e mostrar como as questões de gênero masculino e feminino... como ela foi construída... E que em 1950, a mulher era mais submissa. (...) Eu peguei essa discussão para

mostrar que a mulher era de um jeito e hoje ela é de outra. (...) A questão de perceber que o próprio gênero feminino, ele é transformado culturalmente. Via-se a mulher de um jeito e hoje se vê de outro. A discussão está bem dentro do machismo e do feminismo. Não está dentro da homofobia ainda. (...) Eu discuto com eles então que ser gay na década de 70 era muito mais difícil do que ser hoje. Porque a gente tem muito mais conhecimento. Hoje o ser gay, o cara é muito mais respeitado que há 40 anos. (...) Hoje houve esse avanço (Entrevista, Professor PC).

No terceiro momento, os/as estudantes produziram cartazes com o tema do combate à homofobia para serem expostos na escola para toda a comunidade. Para encerrar, os/as estudantes produziram textos sobre a “questão do preconceito contra gays, lésbicas e travestis” (Relatório Final de PDI, Professor PC).

5.5. Reconfigurando a circulação de informações para o enfrentamento à homofobia na escola

Rosana trabalha na rede municipal de ensino de Betim há cerca de três anos. Ela é professora de Artes de uma escola localizada na periferia de Betim, e caracteriza a região como “pobre e marcada pela violência e tráfico de drogas” (Relatório Final de PDI, Professora Rosana). Apesar de não morar em Betim, a professora demonstra conhecer do contexto em que trabalha. Essa região é “abrigo de uma antiga colônia de hansenianos... onde atualmente há um hospital especializado na doença e um pequeno Centro Cultural que preserva a memória local” (Relatório Final de PDI, Professora Rosana). Essa informação acerca da região apresentado pela professora serve, segundo ela, para evidenciar que as situações de marginalidade e preconceito são bem comuns e discutidas pelos/os moradores/as da região, principalmente no que concerne ao estigma sobre a hanseníase.

A intervenção

Então, eu sou professora de Arte. Eu não queria fazer uma ilustração do tipo ‘vamos desenhar a diversidade’... que não ia mexer com eles verdadeiramente. E tinha a história de como trabalhar isso dentro do ensino de Arte de uma maneira que eles aprendessem Arte e absorvessem os conceitos que a gente estava trabalhando. Então eu fiquei muito tempo pensando nisso até chegar nesse formato de trabalhar com arte conceitual (Entrevista, Professora Rosana).

Partindo da ideia de trabalhar com arte conceitual, a professora escolheu duas turmas de 9º ano da escola. Segundo Rosana, a escolha dos nonos anos ocorreu porque eram turmas com quem ela já vinha desenvolvendo um trabalho, no qual eles/as já tinham estudado todos os tipos de expressão de arte dentre as artes visuais. Os/as estudantes sabiam desde desenho, pintura, gravura, até instalação, *performance*, meios de arte contemporânea etc.

Então eles estavam com a cabeça bem aberta para conseguir entrar ali da maneira que eles queriam. É uma coisa que eu gosto... de chegar e trabalhar com uma turma num momento mais maduro, que eles tivessem que construir o projeto. Então, eu selecionei uma turma que tinha os meios, por mais precários que fossem dentro do ensino público, mas que eles conseguissem ter um pensamento artístico sobre o tema, independente do que eles pensassem (Entrevista, Professora Rosana).

A proposta da intervenção era de que os/as estudantes criassem e desenvolvessem projetos, fazendo circular na escola ideias de combate à homofobia e ao sexismo, com ênfase na promoção do respeito à diversidade sexual. Para isso, os/as estudantes deveriam utilizar o espaço da escola e a circulação de informações que se dava ali. Diante da possível recusa dos/as estudantes de desenvolver o trabalho ou de fazê-lo de maneira a reificar o preconceito, Rosana enfatizou no aspecto de combate à homofobia e ao sexismo:

Eu falei também que eles teriam que fazer um trabalho onde eles tivessem que mostrar que esse preconceito é errado. Independente do que eles pensassem. Aí foi o trabalho maior que era essa história do trabalho psicológico, de quebrar o preconceito deles (Entrevista, Professora Rosana).

Ciente de que “*quebrar o preconceito*” é um objetivo, no mínimo, complexo, dado os mecanismos psicossociológicos de seu funcionamento, a professora utiliza-se então de uma tática que ela nomeia de “*mais ofensiva*”:

Foi uma coisa de trabalhar com a circulação de informação. Porque uma coisa que eu enfatizei com eles era que o fato de ter o preconceito... ele estava ali, porque circulava uma informação que permitia que ele estivesse... mesmo que fosse em nosso subconsciente, sem a gente perceber, esses valores eram colocados para a gente. Então, como a gente ia conseguir fazer isso dentro da escola, de maneira que as outras pessoas enxergassem o que estava passando ali sem eles perceberem... Então, era uma coisa: ‘olha, eu estou falando para vocês como a informação chegou... porque vocês pensam assim... o pensamento de vocês não é

independente, existe uma manipulação de valor... então como a gente vai conseguir reverter esse processo, essa comunicação?'. Então era uma tática mais ofensiva; não era só 'paz e amor'... (Entrevista, Professora Rosana).

Nessa perspectiva, de modo a debater os conceitos que seriam utilizados para a criação e elaboração dos projetos artísticos, Rosana planeja uma série de aulas, com apresentações de slides, filme, técnicas de dinâmica de grupos e, principalmente, um debate franco e “honesto” sobre o tema das homossexualidades, transexualidades e travestilidades.

Nessas aulas, estudantes e professora conversaram sobre processos históricos relacionados à história da arte, revolução científica, formação do pensamento científico moderno, construção social das desigualdades de gênero, manutenção das inferiorizações em torno da sexualidade, direitos humanos, legislação anti-discriminação etc. Rosana utiliza em suas aulas parte do mesmo material utilizado no curso de formação do Projeto ESH que ela estava, na ocasião, participando.

Questionada sobre a compreensão, por parte dos/as estudantes, da “linguagem”, muitas vezes, teórico-acadêmica utilizada no curso de formação, a professora não titubeia em responder:

Eles entendem. Uma coisa que eu descobri é que não dá para subestimar os alunos. Eles não vão além porque as pessoas subestimam. Eu dou uns textos cabeçudos para eles. E eles vão e têm uma interpretação ali. Você não pode exigir que a resposta seja um tratado acadêmico. Mas eles conseguem entender e transformar aquilo. E isso é que é legal. Então eu falo mesmo, faço a linha do tempo, falo dos movimentos históricos... e vou falando... e eles perguntam. Tem então esse diálogo (Entrevista Professora, Rosana).

A aposta da professora não é somente na sistematização e consistência da intervenção que ela mesma construiu; é compartilhada com a confiança na capacidade dos/as estudantes de serem produtores/as de conhecimento.

Durante esse processo, a professora “inventa” uma atividade para que os/as estudantes experimentassem situações que fossem possibilitadoras de um deslocamento de suas próprias convicções acerca de determinados temas. Segue o relato de Rosana:

Então eu inventei a história do preconceito... então, todos iam falar de uma história de preconceito qualquer; não limitei à sexualidade... Eu bolei essa dinâmica que era assim... eles tinham que fazer [narrar por escrito uma história de preconceito] como para-casa... eles

escreveram e levaram no dia seguinte... Então o grupo A tinha que defender o cara que foi agente do preconceito e o grupo B tinha que ir contra. E depois de 5 minutos invertia... para eles fazerem esse distanciamento mesmo. (...) Foi muito legal esse exercício. Então eu falei com eles: “é assim, gente... independente do que vocês pensam, vocês vão ter que falar a favor e vão ter que divulgar isso para a escola”. Ai eles ficaram meio assim... mais abertos (Entrevista, Professora Rosana).

Somado a esse debate dos temas e conceitos que iriam nortear os projetos artísticos dos/as estudantes, Rosana selecionou artistas que trabalhavam com conceitos políticos, sociais ou estéticos para que os/as estudantes tivessem como referência no desenvolvimento dos projetos. Para evitar cópias dos trabalhos dos/as artistas de referência, Rosana escolheu aqueles/as que não tinham desenvolvido trabalhos com os temas (combate à homofobia e ao sexismo e respeito à diversidade sexual).

Então, se eles já pegassem um artista que já trabalhou aquele mesmo conceito, não ia ser tão forte, igual eles pegarem artistas que trabalharam outros conceitos (políticos, sociais ou estéticos) e eles colocassem o conceito ali... Eles iam ter que ter mais trabalho também para desenvolver... Então, eu peguei o Hélio [Oiticica]²³, que eles já tinham visto, que trabalha com essa história da instalação, do penetrável... E tem o Cildo Meireles²⁴ que trabalha com circulação de informação... então, estava ali naquela circulação de informação bem subversiva... E teve o Grupo Poro²⁵, que é um grupo daqui, de amigos meus... (Entrevista, Professora Rosana)

Uma vez que o terreno estava sendo preparado e as ferramentas conceituais e didático-pedagógicas estavam disponíveis, as turmas passaram aos trabalhos de criação e de desenvolvimento dos projetos artísticos.

As instalações

Foram desenvolvidos dez trabalhos artísticos, sendo a maior parte deles instalações montadas em vários espaços da escola. O projeto de intervenção de Rosana extrapola, assim, a sala de aula. Os/as estudantes intervíram sobre a escola, evidenciando que a relação de

²³ Para saber mais acerca do projeto *Hélio Oiticica*, cf. site: <http://www.heliooiticica.org.br/home/home.php>

²⁴ Cf. site: <http://www.cildomeireles.com.br>

²⁵ Cf. site: <http://poro.redezero.org/>

ensino-aprendizagem não é unilateral e, que em condições de possibilidade, a subversão da lógica hierárquica professor/a-aluno/a é interessante para todos/as da escola.

Selecionamos três dos trabalhos para apresentar aqui e, para isso, pensamos ser mais interessante que a palavra circule entre os/as atores/artistas que intervíram na escola. Assim, citamos professora e estudantes:

Tinham umas meninas que fizeram pegadas [pela escola] e cada pegada levava a uma informação. Tipo: ‘tantas prostitutas são mortas em tal lugar’; outra, ‘casamento gay foi aprovado em tal lugar’. Eram informações e tinham as pegadas que você seguia aquele percurso (Entrevista, Professora Rosana).

Um grupo formado por três alunos (...) – construiu, na escada que liga a biblioteca a uma sala de aula, uma instalação, coberta com lençóis que lembraram muito a estética visual de Oiticica. [Era um lugar de passagem para todo mundo; eles pararam a passagem]. Para entrar no espaço, foi feita uma fila e apenas três pessoas por vez eram recebidas por uma música pop bem animada. Ao redor, colagens nas paredes com mensagens anti-homofobia, anti-preconceito [e de promoção do respeito à diversidade sexual: ‘Viva a diversidade sexual!’], notícias de pessoas famosas, símbolos da cultura gay [Lady Gaga, Madonna]. No meio da subida várias bolinhas coloridas eram lançadas por eles e o percurso se concluía. Sobre o trabalho, os alunos escreveram: “A intenção do nosso grupo é mostrar a diversidade. Com isso, pensamos em fazer uma instalação toda fechada, como se fosse um túnel e colocar diversas imagens e cartazes com frases. (...) Agora nossa idéia principal não é conscientizar as pessoas, e sim, mostrá-las o que tem em sua volta e como as pessoas reagem: preconceito, racismo, exclusão, violência, etc.” (Relatório Final de PDI e entrevista, Professora Rosana).

Outro grupo de alunas... também fez uma instalação. Dessa vez, o cenário era uma sala escura. Todos deveriam tirar os sapatos antes de entrar. Lá dentro, uma mandala feita de areia, materiais gelatinosos e outros objetos compunham o percurso que deveríamos percorrer sem enxergar. Segundo as alunas, esse trabalho representava a incerteza e insegurança que um homossexual sentia ao se deparar com suas escolhas e sua realidade. Um pensamento próprio da realidade deles, que em meio a tantas mudanças corpóreas, descobertas e brincadeiras, muitas vezes pensam sobre esse assunto, sem ter necessariamente alguma resposta. Além desta instalação, as mesmas alunas distribuíram diversos cartazes pela escola, associando os locais com suas diversas significações. Colaram na janela, “Atravesse as aparências”; na lata de lixo, “Jogue fora seu preconceito”; nas privadas dos banheiros, incluindo os dos professores, “Dê descarga no seu preconceito”; nas paredes, “E Você, é um deles?”; entre outras. (Relatório Final de PDI, professora Rosana).

Eles conseguiram chegar na metáfora do processo... alguns grupos superaram... esse foi um grupo que o discurso superou também... eles tiveram uma fala madura... (Entrevista, Professora Rosana).

Por fim, entre outras transformações no contexto escolar, Rosana ressalta:

Os professores entraram [nas instalações]... viram alguns... Esses cartazes que as meninas fizeram ficaram vários dias na escola. E tinha um dentro do banheiro dos professores perto da descarga. Então não tinha como não ver. Então assim, trouxe... Quando uma pedagoga, na reunião de professores, defendeu um menino que era gay... e que meses atrás, ela não tinha feito a mesma coisa... eu senti que alguma coisa mudou ali... Pode não ter mudado todo

mundo, mas alguns mudaram. Outros não falaram nada... Mas teve uma participação ali das outras pessoas... (Entrevista, Professora Rosana).

CAPÍTULO 6

ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PDI

Esse capítulo pretende apresentar as articulações teóricas e metodológicas desenvolvidas nas intervenções em torno da compreensão do que é o fenômeno da homofobia. Para tanto, partiu-se das análises dos PDI desenvolvidos pelos/as educadores/as das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte participantes do curso de formação continuada do Projeto ESH.

O material para as análises é composto do Produto/Relatório 2 da metodologia para elaboração e execução de PDI²⁶. Nesse produto 2, pode-se encontrar a apresentação estruturada em forma de texto dos seguintes itens: relato da observação crítica do cotidiano escolar no que diz respeito à homofobia; público-alvo, justificativa e objetivos; modalidade e metodologia de intervenção. Foram analisados 58 relatórios de PDI²⁷.

A partir das análises, depreenderam-se cinco categorias de articulações teórico-metodológicas:

1. Sexualidade: autoconhecimento para o respeito de si e do outro;
2. Respeito às diferenças: articulações em torno da diversidade;
3. Preconceito e falta de informação;
4. Levantamento de práticas discriminatórias e combate à hostilidade contra LGBT;
5. Construção de espaços de resistência na escola para o enfrentamento à homofobia.

As categorias foram construídas a partir da pesquisa bibliográfica sobre outros cursos de formação para o enfrentamento à homofobia nas escolas²⁸, das diferentes abordagens de educação sexual²⁹, das problematizações em torno do conceito de homofobia³⁰ e, principalmente, a partir das análises dos PDI.

²⁶ Cf. capítulo 1, sessão 1.2. *Segunda edição do Projeto ESH: um plano ações integradas para o enfrentamento à homofobia nas escolas*, parte *Projetos de Intervenção (PDI)* dessa dissertação.

²⁷ Cf. capítulo 1, sessão 1.5 *PDI como objeto/material de pesquisa*.

²⁸ Para outras pesquisas sobre os cursos de formação de educadores/as para o enfrentamento homofobia, cf. Borges e Meyer, 2008; Ribeiro, Silva e Goellner, 2009.

²⁹ Cf. Egypto, 2009; Xavier Filha, 2009; Altmann, 2001, 2003.

³⁰ Cf. Borrillo, 2010; Prado e Machado, 2008; Junqueira, 2007, 2009a, 2009b; Pocahy, 2007, 2010.

A seguir, será apresentada cada uma dessas categorias, seguidas de comentários acerca dos limites e possibilidades das articulações empreendidas.

6.1. Sexualidade: autoconhecimento para o respeito de si e do outro

Os projetos agrupados nessa categoria partem do entendimento de que a sexualidade é algo inerente à condição humana, com papel fundamental no desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito aos aspectos afetivos e emocionais relacionados à busca do prazer. São projetos que se desenvolveram em torno da ideia de promoção do autoconhecimento, da autoestima, da percepção das mudanças corporais e do cuidado com o corpo. Estão explicitamente relacionados com a proposta de desenvolvimento de uma sexualidade sadia.

A aposta que é feita nessas intervenções é de que o desenvolvimento de aspectos afetivos das relações sociais e de conhecimento de si mesmo produz abertura para o conhecimento do outro em sua singularidade, possibilitando assim a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia da dignidade do ser humano. Ou, na argumentação de um dos projetos: “o respeito à diversidade e a garantia da dignidade humana se alcança pela sensibilização afetiva individual, via processo de autoconhecimento” (PDI, Professora Yara).

Os objetivos desses projetos giram em torno da proposição de atividades que ajudem os/as estudantes no desenvolvimento de uma sexualidade sadia, evitando preconceitos, tabus e “erotizações precoces” (PDI, Professora Marta). Entre outras coisas, as intervenções sugerem o ensino do cuidado com o corpo, a partir de métodos adequados de higienização, a correção no uso dos nomes dos órgãos genitais e a percepção das características físicas pessoais que mais agrada ou desagradam à criança. Além disso, esses projetos estão comprometidos com a promoção de uma educação que respeite a diversidade, com o estímulo de práticas de solidariedade entre os colegas, com a capacidade de perceber e aprender com a multiplicidade e singularidade de cada ser humano.

Essas intervenções foram desenvolvidas tendo como público alvo, crianças da educação infantil (cinco anos de idade) e estudantes do Ensino Fundamental (faixa etária entre nove e onze anos).

No texto de alguns desses projetos, não há menção alguma às experiências das homo ou heterossexualidades. Na verdade, parecem constituir-se alheios à possibilidade da não-

heterossexualidade. As atividades desenvolvidas não mantêm nenhuma relação explícita ao enfrentamento à homofobia ou à promoção do respeito à diversidade sexual. A compreensão de diversidade, compartilhada pelos PDI dessa categoria, assemelha-se em alguns pontos à da próxima categoria de articulação, abarcando todas as questões e problemas relacionados às diferenças individuais.

O foco é na tolerância, não levando em consideração os mecanismos sociais de subordinação e hierarquização que transformam diferenças em desigualdades. Dessa maneira, é insuficiente para a interpelação pública dos mecanismos de discriminação.

Pelo contrário, a promoção da tolerância, como nos afirma Junqueira (2009a, 2009b) pode se estabelecer como um mecanismo de manutenção dos lugares na hierarquia. Nessa manutenção, o/a sujeito tolerado/a permanece submetido às condições de quem o/a tolera; podendo, a qualquer momento e a qualquer pretexto, a tolerância se transformar em insuportabilidade.

Avaliamos que esses projetos não se constituem como estratégias de enfrentamento à homofobia. Estão mais vinculados à assepsia da sexualidade e implicados em promover normativas acerca do bom desenvolvimento sexual, numa perspectiva profiláctica.

6.2. Respeito às diferenças: articulações em torno da diversidade

Os projetos de intervenção agrupados nessa categoria articulam-se em torno da noção de *diversidade*. Nesses projetos, temos a concepção de que as relações sociais encontram nas diferenças individuais os elementos de sua constituição. A multiplicidade e infinidade dessas diferenças são determinantes para as experiências sociais com “o outro”. A diversidade refere-se assim a essas múltiplas experiências marcadas pelas diferenças individuais de identificação e desidentificação com a alteridade.

Nessa perspectiva, os PDI dessa categoria desenvolvem-se a partir da proposta de promoção do respeito às diferenças, de maneira a produzir relações baseadas na noção de que o convívio com a diversidade produz, necessariamente, “sujeitos melhores”, mais aptos a convivência harmoniosa com as experiências individuais e sociais diferentes das suas próprias.

No que se refere ao tema da diversidade sexual, os PDI podem ser divididos entre aqueles: 1. que se articulam em torno da diversidade e da tolerância às diferenças; 2. aqueles

que aportam a diversidade sexual como um dos elementos da diversidade de experiências humanas; 3. em que a diferença é marcada pela constituição de identidade dos “diferentes”; e 4. aqueles que compreendem que a diversidade sexual passa pelo direito às escolhas afetivo-sexuais.

Alguns dos projetos de intervenção agrupados nessa categoria tiveram como foco a sensibilização para o respeito às diferenças e uma orientação para a sexualidade que leve em consideração o princípio da tolerância com a diversidade humana. Nesses projetos não há menção alguma às homossexualidades, travestilidades ou transexualidades. Respeito, diversidade e tolerância aparecem como palavras-chave; no entanto, vazias de possibilidade de [re]significações; não há nomeação do que se respeitar nem de que diversidade se trata.

Esses PDI, especificamente, tiveram como público-alvo, crianças entre 6 e 10 anos. A faixa etária do público é importante para analisarmos esses PDI, pois, quando descrevem as atividades desenvolvidas e os temas trabalhados com as crianças mais novas, os/as educadores/as enfatizam que a idade das crianças exige sutileza. À primeira vista, essa sutileza poderia se referir à escolha das atividades, recursos e materiais pedagógicos apropriados àquela faixa etária. No entanto, a sutileza revela-se necessária, segundo os/as educadores/as, quanto à possibilidade de se dizer abertamente sobre o tema da sexualidade e, mais especificamente, das não-heterossexualidades. Aparecem no subtexto dessas intervenções a preocupação para não “despertar” a curiosidade das crianças quanto à homossexualidade, evitando assim de “contaminá-las” (Britzman, 2010).

Na concepção desses PDI, as experiências da sexualidade que não cumprem a coerência heteronormativa é coberto de melindres. Nesse sentido, procuram falar de respeito à diversidade de modo geral, para que, de alguma forma, as crianças acessem que esse respeito também se refere à diversidade sexual.

Outros projetos dessa categoria definem a diversidade sexual como um dos elementos que compõem a infinidade de diferenças da diversidade humana.

Entre esses PDI, encontramos iniciativas desenvolvidas com estudantes e funcionários/as. Com os/as estudantes, a proposta propõe abordar o tema da diversidade sexual, apresentando-a como algo natural, pois faz parte da diversidade humana mais ampla (o que permitiria, por sua vez, a aceitação e o respeito). Com os/as funcionários, encontra-se iniciativas que se propõe a dialogar sobre as dificuldades de se trabalhar o tema da homossexualidade como pertencente à diversidade humana.

O argumento que esses projetos constroem, semelhante aos outros projetos dessa categoria, é de que as diferenças são individuais e, parecem estar relacionadas aos gostos e

preferências pessoais. Dessa maneira, o que nos faz iguais nas relações sociais são as diferenças individuais que marcam a todos/as. É nesse argumento que se justifica o necessário fomento ao respeito “ao próximo como ele é” (PDI, Professora Magna).

Alguns dos projetos propõem desenvolver o respeito à diferença exatamente nesse aspecto: conversando com os/as estudantes sobre as preferências individuais por cor, roupa, comida e estilo de música, por exemplo. Dessa maneira, procuram explicitar que todos/as somos diferentes, inclusive no que se refere à diversidade sexual – entendida como gostos, preferências e modos de se identificar com os papéis sociais tidos como masculinos e/ou femininos. A relação que estabelecem com o combate à homofobia apenas é estabelecida ao final das atividades desenvolvidas, à título de exemplo de mais uma espécie de diversidade, a sexual.

Temos ainda PDI que se articulam em torno da compreensão de que determinadas diferenças produzem identidades específicas: “os diferentes” (PDI, Professor Mário). Há nesses projetos a percepção de que a produção dos “diferentes” entre os/as estudantes enseja situações de hostilidade que perturbam a convivência harmoniosa na sala de aula.

Esses projetos mobilizam-se em torno da proposta de promover um ambiente escolar que mantenha uma boa convivência entre os/as estudantes, a partir do debate de normas de respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades para a convivência com os/as estudantes “diferentes”. O que esses PDI parecem informar é que algumas diferenças cabem e merecem participar em pé de igualdade da diversidade humana; enquanto que outras diferenças não são legítimas para compartilhar dessa igualdade. Para essas últimas, cabe uma equivocada solidariedade, compreendida como o desenvolvimento de habilidades de relação interpessoal.

Para tanto, torna-se necessário algum elemento que as faça caber nos parâmetros escolhidos para definir a diversidade. Alguns desses projetos lançam mão do elemento “afeto” como parâmetro para a legitimação da possível igualdade: homossexuais podem ser iguais a heterossexuais, quando (e porque) suas relações afetivo-sexuais também podem ser baseadas no amor. Além disso, outras intervenções parecem buscar nos efeitos benéficos da convivência com as diferenças algum valor para as relações humanas, e argumenta que a convivência com a diferença permite que sejamos melhores.

A expressão “convivência com a diferença” e os modos como ela se articula no desenvolvimento dos PDI evidenciam que a diversidade é algo externo a determinados sujeitos; a saber, aqueles/as que se enquadram nos parâmetros universais da “normalidade” (branco, classe média, cristão, masculino, heterossexual e, mental e fisicamente, saudável).

Esses, por sua vez, podem se propor, ou não, a conviver com as diferenças e com os/as “diferentes”. Não exige assim a implicação de alguns/algumas como partícipes da diversidade; essa é constituidora dos/das outros/as, os/as diferentes. O respeito às diferenças materializa-se então, na produção de sujeitos marcados/as e, muitas vezes, estigmatizados/as, que agora podem contar com a “compreensão” e tolerância do grupo dos/as iguais/normais.

Temos ainda na categoria de diversidade, projetos que compartilham da ideia de que a possibilidade de escolha no campo da sexualidade (e mais especificamente no que diz respeito às práticas sexuais e afetivas) é um direito básico que deve ser garantido a todos/as. É essa noção que define a diversidade sexual nesses projetos. Esses projetos baseiam-se explicitamente nos princípios de liberdade individual para as “escolhas” das práticas sexuais e afetivas. Nesses PDI, evidencia-se que cabe à escola o papel de contribuir para que os/as estudantes possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, garantindo esse direito básico à liberdade individual, no campo das “escolhas” sexuais e afetivas. Apesar de não problematizar os modos como as “escolhas individuais”, no campo da sexualidade, são transformadas em desigualdades, esses projetos parecem ser bastante razoáveis na proposição da garantia de condições favoráveis e menos hostis ao convívio com a diversidade de experiências sexuadas na escola.

No entanto, alguns PDI apresentam um elemento importante para nossa análise: a preocupação com a vida sexual dos/as estudantes. Tal preocupação com a vida sexual dos/as estudantes não passa, exclusivamente, pela perspectiva da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS baseada na autonomia ou no cuidado de si.

Como evidenciado pela análise desses PDI, essa atenção especial está relacionada com uma pedagogia do bom desenvolvimento e exercício da sexualidade, a partir de alertas e cuidados quanto às consequências adversas da precocidade sexual: a contaminação por DST/AIDS; e quanto, exclusivamente, às meninas, a possibilidade de estigmatização relacionada ao direito do livre exercício da sexualidade (serem chamadas de “galinhas”, por exemplo) (PDI Professora Maria, Professora Kátia).

Entre os objetivos dessas intervenções, encontra-se a promoção da solidariedade com as pessoas soropositivas. Essa solidariedade proposta serve como reforço emocional e afetivo para adesão às práticas de sexo seguro. Pode-se pensar, no entanto, que estabelece critérios bem coercitivos. Pode-se analisar que tal solidariedade, vinculada diretamente a essa pedagogia preventiva da sexualidade, estrutura-se como o elemento paradoxal de exclusão das pessoas soropositivas.

Para concluirmos essa categoria, tecemos algumas considerações acerca da noção de diversidade como articuladora da construção de estratégias de enfrentamento à homofobia.

A crítica que se faz à noção de diversidade refere-se àquelas que tomam a diversidade ou a diferença como realidades naturais, congênicas, imutáveis, pré-discursivas e impossíveis de serem questionadas e transformadas. Junqueira (2009b) afirma que nessas perspectivas, “as diferenças tendem... a ser erigidas à condição de fetiche, sem que se atente aos múltiplos nexos entre as relações de poder e os processos discriminatórios que também elas desencadeiam ou realimentam” (p. 396).

Além disso, essas concepções de diversidade e de diferença podem promover mais hierarquizações opressivas, submetendo integrantes do grupo dos “diferentes” a formas de controle asfíxiantes. Essa perspectiva somada à proposição da promoção da tolerância parece conduzir, na verdade, às admissões consentidas e subordinativas. Impedindo, assim, que análises das relações de poder, dos processos de elaboração, circulação e modificações de representações sociais sejam empreendidas nos âmbitos que as próprias diferenças são produzidas (Junqueira, 2009b).

Como contraproposta, Junqueira (2009b) oferece a alternativa de que:

Respeitar ou reconhecer a diferença significa... considerar as histórias, as necessidades, as reivindicações e as especificidades de indivíduos ou grupos e, ao lado disso, considerar as circunstâncias sociais, políticas e históricas da produção da diferença, as relações assimétricas que nortearam e norteiam sua produção e os conjuntos de representações sociais em circulação (pp. 398-399).

Se não se levar isso em consideração, pode-se cair no engodo de contribuir para o surgimento de novas desigualdades e opressões sociais, a partir da promoção da diversidade.

6.3. Preconceito e falta de informação

Outra categoria, que podemos observar entre os PDI, compartilha da perspectiva de que a homofobia é uma manifestação de preconceito. Por sua vez, o preconceito é decorrente da falta ou da distorção de conhecimentos/informações sobre determinado assunto ou tema.

Há variações importantes no que diz respeito ao entendimento de quais conhecimentos ou informações são importantes e como sistematizá-las para o combate ao preconceito com relação às experiências não-heterossexuais, que no caso dos PDI dessa categoria, passam necessariamente pelas identidades homossexuais. Apresentamos essas variações a seguir.

Alguns dos projetos de intervenção agrupados nessa categoria propõem desmistificar ou questionar tabus e preconceitos sobre a homossexualidade. Esses projetos concordam que a homofobia é decorrente de uma série de mitos e tabus sobre a experiência homossexual.

Os PDI giram em torno do debate sobre os seguintes temas: relações sexuais hetero e homossexuais; adoção de filhos por casais homossexuais; influências de pais/mães homossexuais sobre a orientação sexual dos/as filhos/as; abusos sexuais na infância e causas da homossexualidade; diferenças entre os termos “orientação sexual” e “opção sexual”; relações entre AIDS e homossexualidade, prostituição e travestilidade. A escolha dos temas depende da faixa etária e dos interesses do público-alvo.

Quando o público é adulto, geralmente, os/as educadores/as iniciam o debate a partir de questões sobre práticas sexuais e os mitos construídos em torno delas, como por exemplo, masturbação e pecado, sexo anal e doenças; orgamos; sexo oral e gravidez (PDI, Professor PC). A escolha por começar por esses temas é de despertar a curiosidade dos/as estudantes, possibilitando assim desmistificar questões relacionadas aos/às homossexuais, que poderiam aparecer como ponto para debate. Dessa maneira, esses PDI propõem conversas com os/as estudantes sobre as “verdades” que giram em torno das experiências e práticas sexuais, seja homo, seja heterossexuais.

Os recursos utilizados pelos/as educadores/as para sustentar o debate vão desde o compartilhamento de experiências pessoais dos/as estudantes sobre as infinitas possibilidades de práticas sexuais a artigos científicos, passando por dados estatísticos e citações: do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM), de resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e/ou de artigos publicados por sexólogos em revistas de circulação de massa.

Outra estratégia para debater o tema da diversidade sexual na escola que identificamos nos PDI relaciona-se às propostas que buscam oferecer aos/às estudantes informações sobre as identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

O objetivo desses PDI é apresentar informações sobre quem são os/as LGBT, as diferenças entre as identidades representadas e contidas na sigla, como vivem e o que é a discriminação a que são submetidos/as. A maioria dessas iniciativas utilizam recursos bastante precários para fornecer essas informações, como dicionários, alguns textos bastante

controversos; definições e significados de expressões como “*gay*, *lésbica*, *bissexual*, *travesti*, *transexual*, *veado*, *bicha*” apresentados pelos/as próprios/as estudantes. Para exemplificar, um dos textos utilizados afirma:

atualmente muito se discute sobre as causas do homossexualismo. Alguns privilegiam os aspectos sociais, outros os psicológicos, outros os biológicos e outros ainda, consideram simplesmente uma opção sexual. (...) Achar que os homossexuais sejam sempre afeminados é um grande engano. (...) A opção sexual não interfere em nada na sua forma de viver em sociedade (PDI, Professora Maria; sem citação da fonte).

Ainda nessa categoria que articula a compreensão de homofobia com as noções de preconceito e falta de conhecimento/informação, há algumas iniciativas que tiveram como atividade central a apresentação conceitual de termos como orientação sexual, identidade de gênero, sexo, diversidade sexual, homofobia, heteronormatividade, heterossexismo, transexualidade, travestilidade e homossexualidade.

Tratam-se de PDI que tinham como público-alvo outros/as educadores/as das redes municipais de ensino que não participaram do curso de formação do Projeto ESH. Essas iniciativas foram executadas por profissionais da educação que trabalham em algum âmbito da gestão escolar (assessores/as escolares, coordenadores/as e supervisores/as pedagógicos/as etc.), seja no âmbito das secretarias municipais de educação, seja no âmbito específico de alguma escola. Apresentavam, portanto, o formato de transmissão do curso de capacitação e geralmente se desenvolveram em reuniões pedagógicas ou a partir de outros projetos de cursos de formação que já estavam em andamento.

Outro aspecto interessante dessas iniciativas é que algumas delas aliaram apresentação conceitual e compartilhamento de experiências de vida de pessoas LGBT. Tais experiências foram compartilhadas através do uso de recursos audiovisuais (filmes e vídeos) ou através da participação de, principalmente, *gays* e *lésbicas*, convidados/as para relatar suas experiências de vida.

Os/as educadores/as que lançaram mão desse recurso avaliaram que apresentação conceitual e compartilhamento de experiências foram atividades complementares. Provavelmente, esses dois elementos se completam por conta da insuficiência da simples apresentação de conceitos para promover o debate acerca da homofobia nas escolas.

Uma das iniciativas, que se agrupa nessa categoria, refere-se à proposta de criação e organização de um acervo bibliográfico para a escola sobre os seguintes temas:

“desenvolvimento sexual da criança, masturbação infantil, quando e como iniciar a educação sexual; brincadeiras sexuais na infância (normalidade e anormalidade); pedofilia; saúde sexual moderna e sua dicotomia entre sexo e prazer; violência contra mulher, crianças e adolescentes; homofobia, heteronormatividade e educação” (PDI, Educadoras Denise e Dulce). Criou-se, para a biblioteca, uma pasta com os marcos legais e diretrizes que sustentam o debate da sexualidade e do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero no contexto escolar.

As educadoras foram orientadas, no desenvolvimento da intervenção, pela ideia de que a escola deve “propiciar às crianças e adolescentes ‘meios’ corretos de descobrirem a sexualidade e os limites do próprio corpo, sem mitos e preconceitos” (PDI, Educadoras Denise e Dulce). Assim, segundo é afirmado nesse PDI, a escola é reconhecida como um espaço de informação e formação. Além disso, as educadoras ressaltam que “o educador como orientador sexual, deve buscar, de forma adequada e responsável, informações para a sua prática profissional, em livros técnicos, folhetos, boletins informativos, revistas, jornais, vídeos etc.” (PDI, Educadoras Denise e Dulce).

Apesar da enorme variedade de temas que as educadoras elencaram como importantes, essa iniciativa parece ser, nesse conjunto de PDI, a mais próxima de uma sistematização de informações e conhecimentos para o debate da homofobia no contexto escolar.

Podemos apontar três questões para serem pensadas com relação a essa categoria. A primeira refere-se à compreensão da homofobia como preconceito; o que, por sua vez, articula-se com a exigência de fornecimento de conhecimento/informações adequadas para seu enfrentamento. A segunda refere-se às próprias informações e conhecimentos transmitidos que, geralmente, giram em torno da homossexualidade masculina. A terceira questão refere-se à insuficiência da apresentação de conceitos, na qual se baseiam alguns PDI.

Como se discutiu anteriormente, o preconceito social pode ser entendido como um sistema complexo de consentimento que se estrutura na inferiorização e simplificação de determinadas experiências, ensejando e contribuindo para a manutenção de hierarquias de subordinação. Um dos principais efeitos do preconceito é a invisibilidade das categorias que ele inferioriza e da própria ordenação hierárquica (Prado e Machado, 2008).

Assim, fornecer informações sobre determinadas experiências, sem problematizar os mecanismos que produzem essas experiências como diferentes, desiguais e inferiores, não nos parece estrategicamente eficiente para a desclassificação da ordem sobre qual o preconceito atua. A noção de preconceito compartilhado pelos PDI dessa categoria refere-se, quase que exclusivamente, aos conteúdos com os quais são produzidas as inferiorizações sobre as

homossexualidades. Esquivam-se, portanto, dos processos de construção da desigualdade e da subordinação das homossexualidades, transexualidades e travestilidades.

Além disso, as informações e conhecimentos transmitidos com a intenção de combater o preconceito são orientados pela homossexualidade masculina e, quase que exclusivamente, sob o aspecto das práticas sexuais.

Foucault (1988, 2009) salienta que a produção de conhecimento não se refere exclusivamente ao saber, mas também ao poder. O que é possível ser conhecido, sob quais aspectos e os modos de produção desse saber estão diretamente relacionado com as relações de poder. Nesse sentido, produzir conhecimento (proposto como transmissão de informação, nessa categoria de articulação teórico-metodológica) é produzir também modos de subjetivação e normalização. Analisamos que a produção de conhecimento, a partir da representação dos grupos discriminados, pode também ter outros efeitos, como a normatização das experiências não-heterossexuais; bem diferentes da proposição inicial de desconstrução da heteronormatividade.

Nesse sentido, a exclusividade da homossexualidade masculina e o vínculo desta com as práticas sexuais podem produzir normatizações e novas hierarquias sexuais. Se a homossexualidade, assim como a heterossexualidade, pode estar relacionada a determinadas práticas sexuais, sabemos, muito bem, que tais experiências não se resumem a isso. Principalmente quando o que está em jogo é o enfrentamento à homofobia, que, como visto nos capítulos anteriores, produz diversas maneiras de pertencimento, legitimações, exclusões e inclusões subalternas. Além disso, não se pode esquecer dos mecanismos de produção de inferiorização social, que não se relaciona, exclusivamente, às práticas sexuais entre homens.

Por fim, percebe-se que a apresentação dos conceitos (heteronormatividade, homofobia, heterossexismo, identidade de gênero, gênero, sexo etc.) é insuficiente para o enfrentamento à homofobia nas escolas. Esses conceitos podem auxiliar como chave-analítica para se pensar a realidade da escola e para se produzir estratégias de enfrentamento à homofobia. Mas, isolados parecem inoperantes, principalmente, quando o público-alvo da intervenção não tem familiaridade com os campos teóricos e de investigação nos quais esses conceitos são produzidos.

6.4. Levantamento de práticas discriminatórias e combate à hostilidade contra LGBT

Os PDI que se agrupam nessa categoria compartilham da compreensão de homofobia como o tratamento baseado no preconceito e na discriminação dispensados às pessoas que se identificam como LGBT. Apesar de se citar a sigla LGBT, a discussão, quase sempre, é centrada nas homossexualidades, masculina e feminina.

Algumas propostas de intervenção aliam a esse entendimento a compreensão de que a homofobia é um tipo de *bullying*. A homofobia, a partir do estabelecimento de estereótipos relacionados à homossexualidade, enseja condições desfavoráveis para os/as estudantes/professores/as não-heterossexuais na escola. Dessa maneira, reconhecem que a homofobia, ao construir um ambiente escolar desconfortável e hostil, atrapalha o desempenho escolar de estudantes *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (mesmo que essas três últimas identidades só apareçam na citação da sigla – LGBT – que os resume).

Nos PDI dessa categoria, o que justifica a necessidade de enfrentamento à homofobia nas escolas pode ser encontrado nos princípios da educação inclusiva. A argumentação presente nesses projetos é de que a universalização do acesso à educação possibilitou que uma pluralidade de sujeitos, antes excluídos/as, participasse do processo de escolarização. Nessa perspectiva, a homofobia é compreendida como um fenômeno social exterior à escola. Os efeitos da homofobia na escola podem ser encontrados na hostilidade contra LGBT e nas perdas qualitativas e quantitativas de desempenho desses/as estudantes. Diante dessa nova realidade, exige-se que a escola assuma novas funções; entre elas, o combate a qualquer forma de discriminação.

É a partir dessas considerações que os/as educadores/as propõem como ponto de partida para desenvolvimento dos PDI, o “levantamento e a reflexão das situações de preconceitos relacionados à temática da sexualidade” (PDI, Professores Marcos, Marlúcio e Roberto), evidenciando assim as diversas formas de manifestação da homofobia. Na maioria dos PDI, esse levantamento parte de conversas com os/as estudantes sobre situações genéricas de preconceito e discriminação que já presenciaram, sofreram ou de que ouviram falar, até abordar a questão, especificamente, relacionada a LGBT.

Como nos informa professor Erivelton, o levantamento é uma estratégia para “preparar o terreno” (Entrevista, Professor Erivelton) para introduzir o tema do preconceito e da discriminação e sensibilizar e mobilizar os/as profissionais da educação e estudantes para o combate à homofobia, construindo um ambiente escolar que não seja hostil a *gays* e lésbicas.

Na construção desses PDI, podem-se encontrar como justificativas da importância da realização de iniciativas que fomentem o debate e o enfrentamento das discriminações sexuais, as seguintes questões: a irremediável universalização do acesso à educação; as funções escolares de formação, socialização e combate às discriminações; e a percepção de que a escola é um espaço de manifestação evidente da homofobia. Apesar de apresentar boas considerações para o debate do combate à homofobia na escola, esses PDI compartilham da perspectiva de que a escola apenas reproduz o preconceito.

No intuito de construir iniciativas de enfrentamento à homofobia, alguns PDI tiveram como foco principal a apresentação e debate dos instrumentos legais que tratam do “direito à livre orientação sexual” e do “direito a não-discriminação” (PDI, Professor Rodrigo). Os educadores/as que focaram nessa questão legalista do combate à homofobia, levaram para sala de aula documentos e leis que versam sobre os “direitos e deveres do cidadão” e que oferecem algum “embasamento legal para uma educação sem lesbofobia e homofobia” (PDI, Rodrigo). Entre esses documentos, podemos encontrar: partes da Constituição Federal; leis de proteção de expressão pública de afeto entre pessoas do mesmo sexo; relatórios finais das conferências de direitos humanos, de educação e de promoção da cidadania de LGBT; bem como cartas de princípios e tratados internacionais para o combate às discriminações.

Em algumas dessas iniciativas, os/as educadores/as informam que não estão interessados/as em debater sobre os motivos, mecanismos ou funcionamento do preconceito e da discriminação; nem pretendem discutir do que se trata a homossexualidade, suas causas, mitos e tabus em torno das práticas homossexuais. São firmes na proposição de que o preconceito e a discriminação contra LGBT é um fato incontestável na escola, visto que discutiram, aplicaram questionários para fazer levantamentos da homofobia entre os/as estudantes e professores/as e presenciam situações de hostilidade contra *gays*, *lésbicas*, *travestis* e *transexuais*. São firmes também na proposição do enfrentamento à discriminação homofóbica a partir da legislação que existe sobre o tema, seja no escopo do direito a não-discriminação (genérica) e da afirmação de que “*todos são iguais perante a lei*”, seja pelas leis específicas quanto aos direitos de LGBT.

Para finalizar a discussão acerca dessa categoria, é necessário tecer algumas considerações quanto à perspectiva de que a escola é apenas reprodutora da homofobia e quanto ao uso exclusivo de legislações anti-discriminação para o combate à homofobia.

A escola, como uma instituição social, compartilha com a sociedade práticas e situações de discriminação e preconceito, tanto com relação às não-heterossexualidades, travestilidades e transexualidades, quanto à raça/etnia, gênero, classe, pertencimento religioso

etc. No entanto, é mister ressaltarmos que a instituição escolar também produz formas bastante específicas de subordinação. E no que se refere à homofobia, podemos dizer que ela a produz a partir de uma prática afetiva; a partir de um monopólio dos afetos nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos envolvidos/as com a escolarização (professores/as, estudantes, funcionários/as técnico-administrativos/as).

Louro (2001) sugere que, para darmos conta de perceber essa produção de diferenças e desigualdades,

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (p. 59).

A autora afirma ainda que a “fabricação” dos sujeitos ocorre de maneira continuada e sutil, quase imperceptível. As diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe, são produzidas, tendo como espaços privilegiados para sua constituição os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, materiais didáticos e processos de avaliação (Louro, 2001).

A homofobia na instituição escolar constitui-se a partir da negação das homossexualidades, travestilidades e transexualidades, seja pelo silenciamento absoluto e indiferença cúmplice sobre a questão, seja pelas gritantes manifestações homofóbicas nos escritos dos banheiros e carteiras, brigas, insultos e exclusão do acesso e permanência.

Junqueira (2009a), tratando das situações a que são submetidos/as travestis e transexuais na escola afirma que “as experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de ‘sinergia de vulnerabilidades’” (p. 25).

Em uma das entrevistas, o Professor PC relata sobre a tentativa frustrada de travestis e transexuais de completarem seus estudos no Pro-Jovem. As situações a que foram submetidas no contexto do projeto que tem como prioridade “*atender jovens em situação de vulnerabilidade social*” (Entrevista, Professor PC) não permitiram que elas pudessem concluir os estudos. Assim, é necessário que estejamos atentos às maneiras específicas de produção da homofobia nas escolas, para que estratégias eficientes de enfrentamento ao preconceito e à discriminação sejam construídas no contexto escolar.

Também precisamos levar em consideração que, embora sejam importantes os documentos e leis que garantem o direito a não-discriminação e o tratamento igualitário, sabemos que não são suficientes para que a escola seja transformada em um espaço confortável e propiciador de condições de aprendizagens para todos/as. O uso isolado desses documentos pode proporcionar apenas situações de tolerância, completamente dissociadas da subversão das hierarquias sexuais. A inclusão exige muito mais esforços por parte de todos/as os/as atores sociais na escola que o simples consentimento/tolerância com a presença dos/as “diferentes”.

6.5. Construção de espaços de resistência na escola para o enfrentamento à homofobia

Os projetos de intervenção agrupados nessa categoria estruturam-se a partir da perspectiva de que os “padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade são construídos historicamente” (PDI, Professora Mara). Compreendem que esses padrões hegemônicos, como construções históricas, não podem ser alcançados plenamente.

Não nascemos homens ou mulheres, mas nos tornamos homens ou mulheres. Desde muito cedo, vamos ocupando e/ou reconhecendo nossos lugares na sociedade e aprendemos isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, que são, muitas vezes, difíceis de reconhecermos (Relatório Final de PDI, Professora Dalvenisa).

Esses PDI elucidam, a partir dessa compreensão, que as experiências sexuais também são construções sociais históricas. Essas construções históricas têm estabelecido a heterossexualidade como regra, o que gera discriminação quanto às experiências sexuais que não compartilham concordância com essa regra.

Uma das diferenças que ainda causa desconforto na interação entre indivíduos no micro e no macro ambiente onde vivem é a organização do mundo sob as regras da heterossexualidade, o que acaba provocando a discriminação contra os homossexuais e por consequência a homofobia (PDI, Professor Paulo).

Além disso, os PDI agrupados nessa categoria compartilham da noção de que a escola, como programa institucional, tem servido à ordenação e hierarquização social, inclusive no que diz respeito às experiências sexuais que não se coadunam com a heteronormatividade:

A escola, desde seu surgimento como instituição de ensino, nos diferentes momentos históricos e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, sempre esteve envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas, ou, como chamamos, de determinadas identidades sociais: bons cristãos, bons trabalhadores, bons cidadãos; e esses termos tinham significados diferentes, conforme a quem a escolarização se dirigia, isto é, se era para homens ou para mulheres (Relatório Final de PDI, Professora Dalvenisa).

Percebe-se uma prática educativa que na maioria das vezes separa ‘meninos’ e ‘meninas’ em determinadas atividades como nas filas e mesas onde os mesmos desenvolvem as atividades. As crianças são orientadas muitas vezes, sobre o que se espera de uma postura de ‘menina’ e de ‘menino’, baseadas exclusivamente numa perspectiva sexista/heteronormativa (Relatório Final de PDI, Professor Oliveira).

Além disso, os/as educadores/as reconhecem que, além de se consolidar como espaço de produção de identidades e de ordenações hierárquicas, a escola também se constituiu como campo de disputa política de diferentes vertentes ideológicas e movimentos sociais. Dessa maneira, afirmam que a escola é o espaço privilegiado de reflexões em torno das hierarquias sexuais e de gênero, explicitando que a função da escola deve ser o questionamento dos papéis sexuais, a promoção e garantia dos direitos e do respeito às diferenças:

Este projeto traduz a necessidade de desenvolver nas crianças, desde cedo, uma consciência crítica que possibilite ações positivas de convivência com o outro, através da quebra de preconceitos..., da discussão sobre as diferenças e formas de se viver a sexualidade, questionando as posturas impostas pela sociedade, os conceitos do senso comum e as práticas de discriminação referentes ao exercício da sexualidade, explícitas nos estereótipos criados e propagados pela sociedade (PDI, Professora Antônia).

Baseados nessa perspectiva, os PDI aqui agrupados, apresentam como objetivos, proporcionar questionamentos sobre papéis sociais atribuídos, historicamente, a homens e mulheres e sobre as práticas e posturas homofóbicas nas escolas. Para tanto, utilizam as mais variadas atividades, selecionadas a partir do público-alvo, para quem se destina a intervenção.

Os PDI destinados à Educação Infantil procuraram estruturar-se em torno da perspectiva de construir e oferecer, de forma intencional e sistematizada, práticas pedagógicas e experiências que respeitem a diversidade sexual. Um dos/as professores/as cita os

Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil – PCN – (Brasil, 1998) para justificar sua intervenção:

De acordo com os PCN da Educação Infantil, no que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel do homem quanto ao da mulher (Relatório Final de PDI, Professor Oliveira).

As estratégias para construir, na Educação Infantil, práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas vão desde a elaboração de objetivos e conteúdos sobre o tema da diversidade sexual nas aulas, à inserção de “novos modelos de contos infantis que não reforcem a heteronormatividade, os binarismos de gênero e a homofobia” (Relatório Final de PDI, Professora Dalvenisa). Além disso, procuram “conscientizar os profissionais da Educação Infantil sobre a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e combatem a homofobia” (PDI, Professora Sônia).

Um dos PDI direcionados às profissionais da Educação Infantil, procurou, especificamente, problematizar o espaço das “brincadeiras de faz-de-conta”. Para tanto, convidou-se “as participantes a entrarem no mundo da fantasia, utilizando uma brinquedoteca, e realizar a intervenção sobre o brincar diante desta viagem imaginária, como se fossem crianças” (PDI, Professora Sônia). A proposta foi que as professoras usassem a brinquedoteca da escola em que trabalham, procurando representar, teatralmente, as crianças com que trabalham.

Realizou-se o registro audiovisual dessa atividade das educadoras. Em seguida, o vídeo foi exibido para o grupo de professoras, com o objetivo de proporcionar um espaço de discussão, a partir da seguinte situação-problema: “o que caracteriza o comportamento de meninos e meninas no faz-de-conta e no cotidiano das instituições e como tem sido a postura das educadoras frente a tais comportamentos” (PDI, Professora Sônia).

O convite desse PDI era suscitar a reflexão sobre as imposições heteronormativas que são feitas às crianças no espaço do faz-de-conta, estabelecendo quais são as brincadeiras, brinquedos e comportamentos de meninos e de meninas.

Outro projeto de intervenção, direcionado a crianças na faixa etária entre três e cinco anos, procurou, através da contação de histórias, discutir questões relacionadas ao respeito à diversidade sexual. Para tanto, a professora adaptou uma das histórias escolhidas, inserindo

uma personagem homossexual³¹. A criação dessa personagem foi, intencionalmente, uma experimentação da professora; não apenas com as crianças, mas, principalmente, com as professoras.

Quanto à reação das professoras, Dalvenisa responde:

Eu coloquei para chocar mesmo. Como se fosse uma experiência. Eu pensei: 'vou colocar isso aqui... vamos ver no que dá?... vamos ver o que cada um vai falar sobre isso?'. Eu achei que eu exagerei mesmo. Porque na contação de estória, tem que ter aquele certo exagero. Até quando minhas colegas falaram: 'Dalvenisa, eu acho que você pegou pesado... se você apresentar isso no grupo que você está fazendo o curso, eles vão chocar'. Eu respondi: 'Mas é isso que eu quero; eu quero esse choque mesmo. Eu ainda peguei leve. Se fosse no teatro'... porque na contação de estória, a gente não veste... 'se fosse no teatro, eu iria travesti-lo, para ficar mais gritante ainda. Porque só assim eu iria conseguir ouvir essa fala, igual vocês estão falando para mim'. Dos meninos não teve; mas dos professores, teve. 'Isso mesmo que eu queria pegar de vocês: o que vocês acharam?... como é que lida com isso'... (Entrevista, Professora Dalvenisa).

A estratégia de outro projeto de intervenção³², voltado para adolescentes na faixa etária de 14 anos, foi utilizar “o espaço da escola e a circulação de informações da mesma, para circular ideias de combate ao preconceito, enfatizando a diversidade sexual” (Relatório Final de PDI, Professora Rosana). Com a intenção de debater com os/as estudantes sobre o preconceito, a professora propôs a seguinte atividade:

Após essas aulas, foi sugerido que cada aluno escrevesse brevemente situações de preconceitos, de todas as formas possíveis e levassem para a aula seguinte. Na segunda aula, a turma foi dividida em dois grupos, colocados um de frente para o outro. Um grupo começou lendo uma das situações apresentadas. Esse grupo teve a missão de defender os argumentos do agente do preconceito e o outro grupo teve que defender os argumentos contrários ao preconceito. Após um pequeno tempo de discussão, os papéis se inverteram. Quem acusava, agora defendia e vice-versa. Essa proposta ocorreu de modo que eles pudessem experimentar um afastamento do ‘eu’, muitas vezes cheio de preconceito, e criar, independentemente do pensamento pessoal. Afinal, todos deveriam fazer o trabalho (Relatório Final de PDI, Professora Rosana).

Por fim, para concluirmos a apresentação das estratégias agrupadas nessa categoria, um PDI, desenvolvido também com adolescentes concluintes do Ensino Fundamental, procurou, a partir da vivência de jogos teatrais de improvisação, debater com os/as estudantes

³¹ Cf. capítulo 5, sessão 5.1. *A Princesa Sabichona e o arauto do rei: a redescoberta dos contos de fada*

³² Cf. capítulo 5, sessão 5.5. *Reconfigurando a circulação de informações na escola para o enfrentamento à homofobia.*

questões relacionadas à homofobia e ao respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, problematizando comportamentos masculinos e femininos.

Todos esses projetos compartilham da noção de que a escola é um espaço privilegiado para a reflexão e experimentação política em torno da desclassificação das hierarquias de subordinação, de maneira a desconstruir práticas sexistas e homofóbicas. Proporcionam assim questionamentos sobre as práticas e posturas homofóbicas, implicando a instituição escolar na desclassificação da heteronormatividade.

Todas as categorias elencadas nesse capítulo apresentam, a partir de diferentes configurações, articulações em torno da compreensão da homofobia.

Enquanto os PDI da primeira categoria constroem articulações em torno de uma perspectiva de uma sexualidade asséptica, descorporificada e comprometida com práticas profiláticas, temos nas outras categorias articulações relacionadas às não-heterossexualidades. Portanto, da segunda à quarta categoria, podemos observar considerações bastante focadas numa perspectiva identitária, que procuram estruturar o enfrentamento à homofobia no campo da visibilidade das experiências lésbicas, *gays*, travestis, bissexuais e transexuais. Vimos que essa perspectiva varia de acordo com as articulações que estabelecem com os temas da diversidade, do preconceito e da discriminação. Assim, a segunda categoria relaciona-se mais à noção da diversidade como um campo aberto, onde se incluem as diferenças individuais, entre elas as sexuais.

A terceira e a quarta categorias estão mais comprometidas com as questões da discriminação e preconceito contra LGBT, construindo as estratégias de enfrentamento à homofobia, mais diretamente comprometidas com a visibilidade identitária.

Por fim, na quinta categoria encontramos PDI que, apesar de não prescindir das identidades preconizadas pela sigla LGBT, articulam a compreensão da homofobia como fenômeno social, a partir da crítica às construções sociais de inferiorização das experiências não-heterossexuais e com a coerção das normas de gênero. Dessa maneira, procuram implicar a escola no questionamento da heteronormatividade e na desconstrução das redes de significações e consentimento que sustentam as hierarquias sexuais.

CAPÍTULO 7

NEGOCIAÇÕES

Entre intermédios e deslocamentos

Se a escola tem sido o espaço de produção, manutenção e sofisticação dos mecanismos psicossociais da homofobia; viu-se, nos capítulos 5 e 6, que essa instituição também tem sido espaço, onde iniciativas de diversas ordens têm sido empreendidas para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade, combate ao preconceito e à discriminação homofóbica e para a desclassificação das coerções da heterossexualidade compulsória. Ao analisar mais de perto essas iniciativas, pode-se perceber que elas não se dão de maneira homogênea, coerente nem com o consentimento de todos os atores sociais da escola. As intervenções exigem negociações e explicitam disputas políticas em torno do tema da sexualidade.

Os processos de negociação parecem girar em torno do convencimento dos diversos atores sociais da escola sobre a necessidade, importância e/ou urgência de se tratar do tema da homofobia. Além disso, as negociações evidenciam que a escola não é um conjunto homogêneo de ações e de atores. Mas se constitui a partir de disputas e tensões em torno de projetos políticos de sociedade, muitas vezes, antagônicos, difíceis e até impossíveis de conciliar. Como veremos a seguir, os processos de negociações usam estratégias bem diferentes, dependendo dos atores sociais que participam do processo e dos argumentos que são colocados em jogo. Elas exigem processos de negociação de diversas ordens: pessoal e institucional (para citar apenas as duas, sobre as quais se atenta esse último capítulo da dissertação).

Além disso, os modos como as iniciativas foram construídas e desenvolvidas somados às dificuldades que os/as educadores/as encontraram nos processos de negociação parecem revelar aspectos importantes acerca da homofobia institucional; principalmente, no que se refere à elaboração e implementação de políticas públicas de enfrentamento à homofobia na educação escolar. Os/as professores/as, em praticamente todas as entrevistas, denunciam as lacunas e insuficiências dessas “políticas públicas”.

Nas entrevistas realizadas, os/as professores/as apontam para as possibilidades de emergência de subjetivações políticas na escola; para os encontros e desencontros que essa emergência produz na instituição escolar; e para cenas litigiosas que podem produzir novas configurações na ordem social escolar, questionando e desestabilizando processos

naturalizados de dominação. Além disso, podem possibilitar que estudantes, professores/as, funcionários/as e comunidade escolar tenham [re]encontros com a diversidade sexual, de modos menos subordinativos.

7.1. Negociações pessoais: indignação, pertencimentos e trajetórias de formação

Como vimos no capítulo 4 dessa dissertação, a reivindicação por sensibilização de profissionais da educação tem sido um dos temas mais recorrentes nos programas, planos, ações e relatórios finais de conferências que servem de suporte legal para o debate das questões relacionadas ao enfrentamento à homofobia na educação escolar. Ainda no capítulo 4, apontamos que a resposta do poder público (federal, estadual e municipais) tem se dado a partir de ações centradas na promoção de cursos de capacitação e formação continuada de profissionais da educação e na realização de seminários e debates.

Essa centralidade parte do entendimento de que sensibilização de gestores/as e educadores/as é a peça-chave para a mobilização da instituição para a construção de estratégia de enfrentamento à homofobia nas escolas. Por sua vez, o foco na sensibilização parece indicar para o fato de que as experiências pessoais dos/as educadores/as orientam, significativamente, as práticas pedagógicas escolares.

Os dados que coletamos nas entrevistas realizadas para essa pesquisa corroboram com essa perspectiva. Pudemos analisar que, para os/as educadores/as entrevistados/as, o primeiro passo na construção de intervenções que se proponham ao enfrentamento à homofobia passa, necessariamente, pelo processo de sensibilização ou convencimento pessoal em torno do tema.

Nesse trabalho, chamou-se de *negociações pessoais*, esse processo que envolve uma série de barganhas, ajustes e rearranjos entre as experiências pessoais dos/as educadores/as e o tema das homossexualidades, travestilidades e transexualidades e, conseqüentemente, da homofobia. Pôde-se observar na análise das entrevistas que essas negociações pessoais podem ser determinantes para todo o processo interventivo, possibilitando o engajamento e os próprios limites desse engajamento nas intervenções.

Para melhor compreender essas questões, dividiu-se essa parte do capítulo em duas. Na primeira parte, vislumbra-se um embate que, pela nossa experiência nos cursos de formação, é fundamental: experiências pessoais x enfrentamento à homofobia. Pretendemos a

partir da apresentação desse embate, discutir os impasses entre as experiências pessoais e a possibilidade de enfrentamento à homofobia na escola e como, muitas vezes, as experiências pessoais (religiosas, sobretudo) são entraves à afirmação da igualdade.

Na segunda parte, para fins de descrição e análise das negociações pessoais empreendidas pelos/as educadores/as entrevistados/as, elencamos três categorias as quais chamamos de categorias de sensibilização: 1. simpatia/indignação; 2. pertencimento identitário (racial e homossexual); 3. trajetórias de formação.

Experiências pessoais x enfrentamento à homofobia

A sensibilização de educadores/as é o elemento central nas ações propostas pelo poder público e nas reivindicações dos movimentos sociais de LGBT para o enfrentamento à homofobia nas escolas. Esse foco é decorrente da percepção de que as experiências pessoais de educadores/as é um dos principais mobilizadores de intervenções, seja no reconhecimento e respeito à diversidade sexual, seja no silenciamento acerca das coerções heteronormativas.

Ao mesmo tempo, que permitem o engajamento, as experiências pessoais podem também limitá-lo. Podem inclusive produzir ações contrárias às iniciativas de questionamento da heteronormatividade, reafirmando a norma de gênero e a inferiorização das não-heterossexualidades. Ou, em outros casos, produzem indiferença com manifestações de homofobia.

Professora Dalvenisa relata um exemplo interessante para se pensar essa questão. Quanto ao debate em torno das homossexualidades, a professora define o corpo docente da escola em que trabalha em três grupos:

Umas tem a opinião definida: “a minha opinião é a opinião comum de que todas as pessoas devem ser felizes. E para você ser feliz, você não matando e não roubando ninguém... ótimo, tudo bem”. Essa é a opinião da maioria: que todo mundo pode se assumir; e, principalmente, para ele ser feliz, as outras pessoas também tem que aceitar ele no grupo social. E se eu, como educadora, eu posso ajudar a inserir ele no grupo social, melhor ainda. Então, a maioria pensa assim. Uma ou outra pensa conforme o que a religião manda. Essas falam assim: “esse pensamento de vocês é muito bonito, mas a minha religião fala isso; e eu tenho que seguir a minha religião”. E tem algumas que falam assim: “eu realmente não sei; não sei de nada. Porque eu fico pensando que isso tudo é muito bonito; mas, o dia que meu filho chegar para mim e dizer que é gay, isso vai me balançar. E eu não sei se minha primeira atitude vai ser chegar para ele e dizer que ele não pode ser isso. Porque ele pode me dizer que dentro de sala de aula eu tenho uma postura de aceitação” (Entrevista, Professora Dalvenisa).

Os três grupos de professores/as expressam, cada um a sua maneira, as convicções pessoais e particulares que estabelecem com o tema das homossexualidades, travestilidades e transexualidades. As convicções particulares vão desde a aceitação e a preocupação com a “*felicidade*” e inclusão social de pessoas LGBT na escola às compreensões religiosas de que a homossexualidade é “*algo errado*”. Entre os extremos, podemos encontrar aquelas convicções que se propõem ao respeito, desde que a questão homossexual não seja próxima (à família, no caso). Se as convicções religiosas expressam claramente a compreensão que têm acerca da homossexualidade, as convicções entre-extremos são menos evidentes, alimentando com cumplicidade o silenciamento em torno das violências homofóbicas cotidianas.

No entanto, mais que estabelecer modos pessoais e privados de relação com as não-heterossexualidades, as concepções desses três grupos em torno da homossexualidade vão definir os diferentes modos como as professoras lidam, intervêm e agem no cotidiano escolar. Esse ponto torna-se importante para análise, pois ultrapassa o âmbito privado, campo das convicções e das atitudes particulares, e passam ao campo da intervenção na escola, portanto público e político.

De maneira nenhuma, em nenhuma das falas, nenhum professor se coloca contra; nem contra o projeto, nem contra as falas nem contra o ensinamento. O que elas dizem é que se um menino perguntar se ele deve assumir, sair ou não do armário, elas pegam a formação acadêmica delas colocam de lado para elas poderem usar aquilo que ela pensa. Mas elas afirmam que não vão deixar de passar também aquilo que a academia passou para elas: ‘você pode; você tem direito; você vai ser muito mais feliz assim, porque senão você vai viver numa mentira’. Mas outra coisa que elas dizem que vão fazer é convidar o menino para ir para a igreja, onde eles podem ter um grupo de apoio com relação a essa questão (Entrevista, Professora Dalvenisa).

Esse pode ser um exemplo paradigmático da socialização heteronormativa produzida na instituição escolar. A partir de convicções religiosas, alguns/algumas professores/as intervêm de modo a propor uma terapêutica aos/às estudantes LGBT (grupos religiosos de apoio). Utilizam assim a autoridade de professores/as e do espaço público da escola para, afetivamente, a partir da relação de confiança que estabelecem com os/as estudantes, produzir coerções normativas quanto às possibilidades de orientação sexual.

Parece-nos que há, nesse caso, uma clara confusão entre a escola, como instituição política, e as experiências particulares, sobretudo religiosas, desses/as professores/as. Ao mesmo tempo em que há, por parte da instituição escolar, relações de compromisso e cumplicidade com essa lógica de ordenação subordinativa das experiências sexuais. As

experiências pessoais dos/as professores/as parecem sobrepujar qualquer reflexão e debate acerca da laicidade da escola e, conseqüentemente, do debate histórico de enfrentamento às desigualdades sociais. As condições de possibilidades dessa confusão privado/público apontam para a falta de controle social, a partir dos princípios laicos e públicos, do programa institucional da escola.

Quando questionada sobre como a direção e coordenação da escola lida com essas diferentes convicções em torno do enfrentamento à homofobia, levando em consideração que a escola é uma instituição pública, portanto política, Dalvenisa afirma:

Quando a gente vai trabalhar essa questão da homofobia, a orientação que a supervisora nos dá é de pegar leve, porque a gente sabe que estamos mexendo em caixa de marimbondo. Se você puder substituir uma palavra, por outra... mais assim... sublimar um pouquinho a situação, melhor. (...) Até essas que são reconhecidamente homofóbicas foram orientadas a não apresentar a sua opinião pessoal. Até quando a gente for apresentar uma opinião, tente sempre em cada fala sua colocar um pé-de-página... segundo fulano de tal. (...) Melhor ainda se você citar opiniões e pesquisas de diferentes abordagens (Entrevista, Professora Dalvenisa).

A orientação da direção da escola está comprometida com a tentativa de “amenizar” os efeitos das experiências pessoais nas práticas escolares. Podemos perceber nessa orientação uma percepção, ainda superficial, de que a escola, apesar de não prescindir das experiências pessoais, não pode ser espaço para particularismos, sobretudo religiosos. Principalmente, quando esses produzem práticas discriminatórias e de não-reconhecimento.

No entanto, por ser superficial, essa orientação cria outros problemas, pois possibilita os mais variados usos de pesquisas, inclusive das pesquisas que tem como foco o enfrentamento à homofobia:

Uma colega minha mesmo falou que nunca iria falar para um aluno dela para se assumir e sair do armário, “porque ele vai sair e vai levar pedrada”. Então quando eu apresentei para elas as pesquisas [sobre a violência contra LGBT no Brasil], ela falou assim: “isso aqui eu vou ter comigo, vou guardar comigo; vai ser uma maneira de mostrar para meu aluno, você tem o direito de sair e se expor; mas olha aqui o que você vai encarar”. Então... pode ser uma maneira de conduzir também o menino um pouquinho para aquilo que ela quer. Ela não quer que o menino saia do armário. Então ela falou assim: “olha aqui, está vendo? A maioria da nossa população, principalmente, na sociedade que você vive é homofóbica e chega até a matar na rua, se você tiver andando de braço dado, de mão dada com um colega seu”. A gente então falou para ela: “você acabou de dizer para ele para não se assumir”. Ela respondeu: “se ele quis entender assim...”. Então é aquela coisa: nós somos animal político; cada um vai fazer a sua política de acordo com aquilo que a sociedade já fomentou, já forneceu (Entrevista, Professora Dalvenisa).

O apagamento da noção política da escola pelas práticas pedagógicas orientadas pelas experiências pessoais, sobretudo baseadas em particularismos religiosos, faz com que a instituição escolar produza formas bem específicas de homofobia. Pois, ao invés de promover compromissos com a averiguação da igualdade, faz com que a escola se torne cúmplice da ordem heteronormativa, produzindo intimidação e compactuando com a violência homofóbica.

Como podemos perceber, as práticas pedagógicas e cotidianas escolares contam, em grande medida, com as experiências pessoais para se desenvolverem. São assim importantes elementos para que ações e projetos da escola sejam compactuados e se realizem. Tais experiências permitem ou dificultam a mobilização dos/as educadoras/as para a discussão e execução de iniciativas que envolvam situações cotidianas de preconceitos e discriminação.

Nesse sentido, buscamos a seguir apresentar como as experiências pessoais são produzidas negociadas pelos/as educadores/as de maneira a produzir compromissos com o enfrentamento à homofobia na escola.

Diante dessa consideração, apresentam-se as categorias de negociações pessoais empreendidas pelos/as educadores/as para o desenvolvimento dos PDI nas escolas.

Categorias de negociações pessoais

A seguir, observa-se a que se refere cada uma das categorias de negociações pessoais. Para tanto, começamos pela categoria da simpatia/indignação e as contradições que essa categoria apresenta quando é acessada e apresentada por um dos/as educadores/as entrevistados/as.

Professor Erivelton quando questionado sobre os motivos que o levaram a fazer o curso do Projeto ESH e a desenvolver iniciativas de intervenção na escola, respondeu o seguinte:

O tema me interessa. Eu tendo a ter essa simpatia com a causa das chamadas minorias. Embora, seja uma contradição, porque eu também sou preconceituoso; eventualmente, eu faço uma ou outra piadinha. Mas, eu também me sinto sensibilizado por algumas situações. Resumidamente: eu não concordo, radicalmente, com uma pessoa ser tratada como cidadão de segunda classe por causa da orientação ou opção sexual, como queiram. Então assim... a discriminação, embora eu seja, tenha sido ou ainda seja, eventualmente, agente dela, me incomoda. Mas, assim, eu seria hipócrita de dizer que eu estou lutando com todas as minhas forças contra. [A participação no curso de capacitação do ESH] foi uma oportunidade que eu

vi de... eu acho que a resposta mais adequada, talvez seja a seguinte: eu vou lá porque eu quero ver de que forma eu posso trabalhar isso na escola (Entrevista, Professor Erivelton).

Simpatia com as minorias e incômodo com a discriminação são, segundo nos informa Erivelton, o que o move para participar da formação continuada do Projeto ESH. Arrisca-se afirmar que esses são os primeiros requisitos para que os/as educadores/as mobilizem-se para trabalhar o tema da diversidade sexual ou do enfrentamento à discriminação e preconceito sexual nas escolas.

A contradição, no entanto, encontra-se no fato de que o professor entrevistado, mesmo sensibilizado e incomodado, assume que não tem “lutado com todas as forças” contra o preconceito, considerando-se, inclusive, agente dele. Ou seja, simpatia, incômodo e sensibilização parecem não bastar:

[A dificuldade] talvez seja eu acreditar mais na causa, entendeu? Quando eu te falo que eu me sensibilizo, eu não estou mentindo. Mas acho que eu deveria ter mais indignação, estar mais incomodado. Eu acho que eu não estou suficientemente indignado e incomodado para fazer... Quando você faz a intervenção por fazer ('eu vou porque está errado'), tudo bem... Mas quando você está realmente indignado, eu acho que as pessoas percebem isso. (...) Mas eu acho que as pessoas percebem quando você está sendo autêntico: "o cara está sendo realmente..."... sabe? Uma coisa é a pessoa falar 'fulano, não faz isso'. Outra coisa é o aluno ver no olho do professor que ele está falando sério. (...) Talvez seja isso... Eu não tenho uma resposta. Eu acho que talvez isso seja uma desculpa para esconder isso: que eu não estou, suficientemente, indignado e sensibilizado para fazer a intervenção. Aí me soa hipócrita e me sinto mal. Então, entre fazer uma intervenção hipócrita e não fazer, de repente, eu estou optando por acomodar. Mas eu não tenho uma resposta... eu acho que passa por aí. Mas isso o que eu estou falando é fato: eu acho que eu não estou suficientemente, realmente indignado ou comprometido (Entrevista, Professor Erivelton).

Outro elemento que o professor Erivelton traz para a análise das negociações pessoais baseadas nas experiências dos/as educadores/as para a construção de intervenções é a indignação; ou melhor, no caso dele, a falta de indignação. A indignação é o que poderia conferir legitimidade à intervenção do professor frente aos/às estudantes, pois mobilizaria uma reação “autêntica” diante de uma situação de homofobia.

Erivelton afirma que não concorda “*radicalmente*” com o tratamento de “*cidadão de segunda classe*” dispensado a algumas pessoas por conta da orientação sexual. Afirma ainda que precisa “*acreditar mais na causa*”. A partir disso, podemos arriscar afirmar que um ponto importante para o convencimento pessoal de Erivelton e de muitos/as educadores/as para o engajamento no enfrentamento à homofobia pode ser encontrado na compreensão da dinâmica

psicossocial de inferiorização e subordinação impostos pela heteronormatividade e na implicação dos/as educadores/as nesse processo. Tal implicação poderia produzir menos simpatia e mais engajamento.

Há outras experiências listadas que corroboram para compreensão sobre tal possibilidade.

Segundo a professora Dalvenisa, parte de seu convencimento pessoal da importância do enfrentamento à homofobia passa pelo aspecto afetivo que a homossexualidade e a travestilidade tem em sua história de vida.

No capítulo cinco, vimos o relato sobre a infância da professora³³ quanto às relações afetivas que estabeleceu com os/as amigos/as *gays* e travestis que trabalhavam no salão de beleza de sua mãe. Em outro momento da entrevista, Dalvenisa nos conta sobre o processo de transformações corporais empreendidas por uma das funcionárias do salão de sua mãe no processo de transexualização. A ex-funcionária, mesmo quando se mudou de cidade, fez questão de possibilitar que a família de Dalvenisa acompanhasse todo o processo através de fotos e cartas. Mais que isso, adotou como nome social o nome da professora; uma forma de homenagem àquela família, onde encontrou respeito e apoio.

Outro aspecto das experiências pessoais da Professora Dalvenisa, que a mobilizou para o engajamento no enfrentamento à homofobia na escola, pode ser localizado na segunda categoria de negociações pessoais: pertencimento identitário.

Somado às experiências com a diversidade sexual, marcadas pelas travestilidades, Dalvenisa associa seu processo pessoal de construção da identidade e pertencimento racial com a sensibilização para o enfrentamento à homofobia na escola. Ao se aproximar dos movimentos sociais de negros/as, a professora passa a problematizar os mecanismos sociais de produção do racismo e suas implicações sociais. Por comparações e analogias, Dalvenisa faz, então, aproximações entre os mecanismos de funcionamento do racismo e da homofobia.

Para o Professor Oliveira, o convencimento pessoal da importância de enfrentamento à homofobia passa por outro tipo de pertencimento identitário. Deve-se ao fato de “sentir na pele” os efeitos da homofobia:

Primeiro, é uma realidade que está aí, que a gente tem que enfrentar. Um professor hétero nem sempre topa. Não vai topa enfrentar porque não é interesse, não é importante, não afeta ele... não sente na pele... Na escola particular que eu trabalho, por exemplo... é uma coisa latente isso; a gente vê a dificuldade de lidar... Mas é um meio tão heterossexual, tão

³³ Cf. capítulo 5, sessão 5.1. *A Princesa Sabichona e o arauto do rei: a redescoberta dos contos de fada*

homofóbico que é difícil você romper... Tem umas relações entre a gente, os profissionais... imagina com o aluno. Se o profissional não dá conta de aceitar e te respeitar, imagina se ele vai dar conta de tratar isso com os alunos. Então, se eu não levantar bandeira, não vai ser ele que vai levantar... (Entrevista, Professor Oliveira).

A homossexualidade do professor e a hostilidade com que é tratado por outros/as profissionais da escola fornecem a base para que ele se convença da necessidade de abordar o tema na escola. Oliveira nos revela, no entanto, que a sensibilização não decorre, exclusivamente, do fato de se identificar como homossexual. Passa pelo processo pessoal de estabelecer relações de pertencimento político com o universo das homossexualidades, a partir das experiências pessoais e do reconhecimento das violências discriminatórias em torno das questões das não-heterossexualidades. É um processo que envolve e interpela os dispositivos de regulação da vida de *gays* e *lésbicas* quanto a visibilidade de algumas de suas experiências (Sedgwick, 2007).

Esse dispositivo de regulação pode produzir consequências trágicas para professores/as LGBT, pois envolve medo de se expor na escola, possibilidade real de perder o emprego ou de perder a legitimidade como professor/a (Roffes, 2005). Essas questões tornam-se mais complexas no desenvolvimento de iniciativas de enfrentamento à homofobia na escola, pois mobiliza exigências de que o professor/a tenha recursos psicossociais para lidar com a regulação que o “armário”, enquanto dispositivo, impõe aos sujeitos LGBT (Sedgwick, 2007). Oliveira relata essas questões da seguinte maneira:

Às vezes, mesmo inconscientemente, a gente ficava tentando evitar algumas situações para não expor nem o menino nem a gente. Às vezes, na verdade, é a gente. E, por exemplo, tinha uma dificuldade minha também... pequena... rompi fácil... Tratando de um assunto desse, eu também ia acabar me expondo. Isso, inclusive, no dia da abertura [do Projeto Educação sem Homofobia], na palestra com a professora Guacira [Lopes Louro], eu comentei sobre isso no debate: uma das primeiras coisas que vão te perguntar é se você é veado... se você é gay. E aí, como é que você vai fazer? Está pronto para responder?... E isso é realmente; os meninos fazem essa pergunta... (...) Então, a gente tem essa dificuldade de lidar com essas coisas. Mas, como eu já estou mais bem resolvido nessas questões... Com as crianças, eu lido bem... voltando a pergunta [o que é ser gay?; porque você está perguntando isso?; e, a partir das respostas, problematizar as questões de gênero e estereótipos]... Com os professores, nenhum chegou a me questionar... (...) Para mim, isso é mais tranquilo... Mas é um embate; porque envolve você se expor ou não... mais... ou menos... Não só por causa do curso, mas também por um processo pessoal meu; então eu estava mais tranquilo. Mas nesse nível... eu não sei como seria numa escola de ensino médio (Entrevista, Professor Oliveira).

Sobre as experiências de professores *gays*, Roffes (2005) afirma

Las narraciones en primera persona de los profesores varones gays revelan, por lo general, las concesiones que las lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT) estamos forzados a hacer a medida que ganamos acceso a espacios más amplios de la esfera pública. Según se acelera la marcha gay hacia la asimilación, puede ser útil considerar qué aspectos de las culturas y vidas *queer* son aceptables en los círculos convencionales (léase *no gays*) y que aspectos son rechazados por inaceptables. Al igual que cualquier otro grupo marginado que busque entrar en el statu quo y que se puede plantear estas cuestiones, también se espera que nosotros cercenemos partes de nosotros mismos antes de ser abrazados como parte de la familia americana (p. 145).

Sobre os aspectos da vida pessoal que podem e, talvez devam ser compartilhados em sala de aula e com os/as colegas de trabalho, a “revelação” da própria homossexualidade torna-se ponto de tensão para os/as professores/as LGBT nas relações escolares. A Professora Rosana conta que, quando questionada pelos/as estudantes sobre sua orientação sexual, ela procura manter a distância profissional entre professora-estudantes para se preservar. Dessa maneira, não responde; retorna a pergunta aos/às estudantes, questionando-os/as sobre a importância de sua orientação sexual na relação que estabelecem em sala de aula.

Segundo Rosana, essa estratégia é adotada como forma de se preservar, mas também como uma maneira de possibilitar que os/as estudantes reflitam sobre os modos diferenciados de relações que estabelecem entre si a partir do “conhecimento/revelação” da orientação sexual das pessoas. Ela nomeia essa estratégia de política e argumenta que suas experiências sexuais são de fórum íntimo, privado. Segundo Rosana, a publicização dessa intimidade só faz sentido diante de uma situação de aviltamento de seus direitos ou de tratamento desigual. Assim, a professora afirma que apenas se declararia lésbica, caso alguma situação de enfrentamento à homofobia assim o exigisse.

É a partir dessas experiências, que os/as educadores/as entrevistados/as nos informam sobre os convencimentos pessoais construídos para a mobilização de enfrentamento à homofobia nas escolas. Para alguns/algumas, o pertencimento e o “sentir na pele” parecem orientar essas negociações. Pertencimento racial e produção de solidariedade que possibilita analogias entre diferentes mecanismos sociais de produção de desigualdades. E pertencimento ao universo das experiências sexuais marginalizadas que são alvo de hostilidades nas relações escolares.

Eu jamais faria um curso desse [referindo-se ao curso de formação continuada do Projeto ESH] se eu não tivesse essa orientação [referindo-se à homossexualidade]. É óbvio. Ainda mais no momento atual que a gente vive. Com o tempo, eu tenho certeza que mais pessoas, independente de sua orientação sexual, vão se interessar nesse tema; pessoas realmente sensíveis para essa temática. Mas a gente sente na pele... (Entrevista, Professor Oliveira).

Diferentemente do incômodo e da simpatia com as minorias, esses pertencimentos sensibilizam e mobilizam os educadores/as de outra maneira. A sensibilização passa por essa experiência de “*sentir na pele*” os efeitos do preconceito e da discriminação, sejam eles raciais ou sexuais. Dessa maneira, implicam os/as educadores/as, pessoalmente, no enfrentamento às desigualdades.

As duas primeiras categorias de negociação nos colocam diante de uma questão importante para pensarmos a política de formação continuada de educadores/as para o combate ao preconceito e à discriminação. Se a “*simpatia com as minorias*” e o incômodo com as situações de discriminações parecem insuficientes; e, se os pertencimentos são da ordem das experiências individuais e da história de vida dos/as educadores/as; como produzir engajamento para o enfrentamento à homofobia?

A última categoria de negociações pessoais, presente nas entrevistas dessa pesquisa, parece auxiliar nessa questão. Ela se refere às trajetórias de formação acadêmica construídas pelos educadores/as. Tais trajetórias referem-se a um contínuo processo de formação e estudos sobre as questões com que a escola tem, obrigatoriamente, de lidar. Para os/as entrevistados/as, elas são construídas a partir da participação dos/as educadores/as em cursos de capacitação, atualização, formação continuada e pesquisas. Mas podem estar relacionadas a grupos temáticos de trabalhos nas secretarias de educação, reuniões pedagógicas de formação nas escolas e grupos de estudo.

Esse processo de querer conhecer mais, saber de novas realidades, aproximar-se dos vários temas presentes no cotidiano escolar e que exigem implicação dos/as educadores/as, também é relatado por Dalvenisa:

Eu tinha feito, alguns anos antes, dois cursos sobre a questão racial. Como professora de história, tivemos que complementar nosso currículo com cursos sobre a questão racial. Eu já tinha desenvolvido na escola um trabalho sobre as questões raciais. (...) Quando chegou o cartaz [do curso de capacitação do Projeto ESH], a supervisora da escola comentou comigo que, talvez, me interessaria. Aliás, todos os cursos que chegam na escola, ela já sabe que eu me interesso (Entrevista Professora Dalvenisa).

Professor PC também ressalta que seu interesse pelo tema do enfrentamento à homofobia é anterior ao curso de formação do Projeto ESH e está relacionado às pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelo professor.

Meu interesse vem muito antes disso [do início do curso de capacitação do ESH]. Em 2003, eu fiz uma monografia que foi sobre o movimento homossexual de Minas Gerais, sobre os direitos e conquistas políticas. Era sobre a questão das leis que eles estavam querendo aprovar. Eu já pesquisava sobre isso. Quando eu comecei o curso de História, estava muito presente a discussão sobre os direitos das minorias. Eu optei primeiro em fazer sobre as prostitutas. O primeiro momento da minha pesquisa, nessa questão de gênero, seria sobre a prostituição. Mas, [o movimento das profissionais do sexo] estava muito desorganizado naquele período ainda; elas não se encontravam, não tinha uma instituição, não tinha nada palpável. Eu teria que sair catando pessoas em determinados pontos de trabalho (quartos ou esquinas). E sobre o movimento gay já existia o CELLOS³⁴ e outros grupos que estavam se organizando. Tinha uma coisa mais palpável. (Entrevista, Professor PC)

Os interesses acadêmicos pelos “*processos históricos*” levam o Professor PC a pesquisar os movimentos sociais organizados. Nessas pesquisas, o Professor PC aproxima-se das lutas políticas empreendidas pelas “*minorias*” sexuais contra o preconceito e à discriminação. A partir dessa aproximação e das pesquisas que desenvolveu, PC sensibiliza-se e cria relações de solidariedade com as lutas desses movimentos sociais. O que por sua vez, possibilita que o professor se torne engajado na criação de estratégias de enfrentamento à homofobia e à discriminação. Esse movimento de aproximação permite que o professor saia do olhar distanciado e simpático, ou seja, mobiliza-o à ação.

A minha linha de pesquisa foi sempre na questão do preconceito. Quando eu fiz minha pós-graduação, eu fui trabalhar na linha do preconceito: a questão do candomblé, da religião. (...) Então, eu já tive contato com o movimento muito antes de entrar aqui [no curso de formação do Projeto ESH]. (...) Porque minha linha de raciocínio vai muito nessa questão histórica. Minha formação é na História. Então a gente passa a perceber como mudanças, como processos, como permanências, rupturas, continuidades. Eu consigo perceber sempre isso. É onde eu consigo trabalhar. (...) Minha linha de estudos é com aquilo que eu consegui absorver aqui do curso [do Projeto ESH] e com a linha da História. O que eu consegui fazer foi nessa linha: trazer um pouco dessa evolução histórica da sexualidade, de se fazer sexo; do gênero como essa evolução da mulher e do homem; do que era ser homem e do que é ser mulher. Isso tudo num movimento histórico. De rupturas continuidades... num processo (Entrevista, Professor PC).

Pode-se perceber que essa última categoria de negociação aponta para a importância das ações governamentais de promoção de cursos de formação continuada de profissionais da educação. A formação continuada pode oferecer condições para a sensibilização de educadores/as e gestores/as para o enfrentamento à homofobia, possibilitando que

³⁴ Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual. Segundo nos informa o site do CELLOS, trata-se de “uma entidade da sociedade civil que luta pelos direitos dos homossexuais e campanhas de inclusão e prevenção de DST/AIDS, além de uma alternativa de lazer, formação e debate para jovens e adultos gays”; cf. <http://www.cellos.blogspot.com.br/>

educadores/as passem do incômodo que sentem diante de situações de preconceito e discriminação à construção de iniciativas nas escolas.

Além disso, permitem que os/as educadores/as possam estudar temas a que não tiveram acesso em sua formação inicial, conhecendo novas pesquisas e produzindo novas maneiras de atuação na sala de aula. Podem assim criar condições para que os/as educadores/as reflitam sobre aquilo que já estavam fazendo, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas, seja para melhor argumentar suas práticas pedagógicas, seja para sistematizar estratégias de enfrentamento ao preconceito e à discriminação.

Eu comecei a ver que, dentro da escola, o preconceito, de uma forma geral, ele era uma coisa que circulava livremente. A ponto de eu parar a aula e falar de qualquer coisa, fosse racial, religioso ou relacionado à homofobia. Era uma coisa que me incomodava... de ver que aquilo era uma coisa padrão e até mesmo no ciclo dos educadores. Então, eu achei que [participar do curso de formação do Projeto ESH] podia ser uma oportunidade para trabalhar isso e ter um aparato... não ir trabalhando levemente... Trabalhar aquela questão de maneira que me permitisse trabalhar isso dentro da escola... (Entrevista, Professora Rosana).

Simpatias com as “minorias”, pertencimentos raciais e sexuais e trajetórias de formação são as três principais chaves de negociações pessoais para o engajamento no enfrentamento à homofobia apresentadas pelos/as educadores/as entrevistados/as.

Se os dados dessa pesquisa não permitem generalizações, pois informam apenas sobre os contextos estudados, eles podem fornecer algumas pistas interessantes para análise sobre: a instituição escolar e o compromisso de averiguação da igualdade no que se refere à desconstrução da heteronormatividade; os cursos de formação continuada como estratégias de sensibilização; e as políticas públicas educacionais.

Quanto à instituição escolar, pode-se observar que a obnubilação da compreensão do sentido público e político da escola permite que as convicções particulares de inferiorização e subordinação das não-heterossexualidades sobressaiam à emergência da averiguação da igualdade.

Essa questão torna-se mais complexa diante da dificuldade de controle social sobre a instituição escolar. A autonomia dos sistemas e da própria organização de cada equipamento escolar somada à homofobia institucional criam dificuldades para que recursos eficientes para a participação e interpelação públicas quanto à produção cotidiana de condições coercitivas de existência das experiências não-heterossexuais sejam empreendidos. Sem esses recursos, a

sensibilização dos/as profissionais da educação encontra obstáculos significativos na construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Diante da ineficiência do controle social, a construção de estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas fica à mercê de processos de negociações pessoais. Essas envolvem sensibilização e produção de indignação com as situações de violência que a homofobia produz. Essa sensibilização pode passar por experiências de pertencimento ou por aproximações com as lutas que os movimentos sociais têm promovido em nossa sociedade. Nesse aspecto, a formação continuada pode criar oportunidades de aproximações e experiências políticas com as lutas dos movimentos sociais, podendo implicar os/as educadores/as e, conseqüentemente, à escola no questionamento dos processos históricos de produção das inferiorizações e das desigualdades.

No entanto, contar exclusivamente com as experiências pessoais dos/as educadores/as é uma estratégia bastante frágil, pois elas tanto possibilitam o engajamento político, quanto o limitam. Podendo, inclusive, produzir cumplicidades ainda mais trágicas para estudantes e educadores/as LGBT.

7.2. Negociações institucionais: os frágeis elementos de uma barganha sem legitimidade

As negociações institucionais para o desenvolvimento de ações de enfrentamento à homofobia nas escolas são bastante complexas. A escola, como instituição social, constitui-se a partir de múltiplos atores sociais, várias correntes de pensamento e diversas experiências. Tudo isso define a escola como um espaço em disputa política, aspecto importante para pensarmos a democratização dessa instituição.

Além disso, as escolas públicas brasileiras contam com certa autonomia nos seus processos organizativos. Portanto, a configuração dessa disputa, apesar de guardar pontos em comum, estabelece-se a partir da dinâmica de funcionamento de cada escola, levando em consideração, o público que atende, a comunidade em que está inserida, o grau de abertura do corpo docente com relação ao tema do enfrentamento da homofobia e os modos como a gestão da rede pública de ensino se estrutura e se posiciona diante dessas questões.

A partir da análise das entrevistas com os/as educadores/as, é possível elencar dois elementos importantes para as negociações empreendidas na escola para a desenvolvimento

dos PDI: elementos de percepção de situações da homofobia nas escolas; e elementos de legitimação das iniciativas.

Elementos de percepção de situações de homofobia nas escolas

Uma das primeiras questões apresentadas, como elemento de negociação e como argumento para o desenvolvimento dos PDI nas escolas, surge a partir daquilo que os/as educadores/as entrevistados/as chamam de percepção da “*irremediável presença da diversidade sexual*”. Os/as educadores/as percebem que a presença de estudantes, supostamente, gays e lésbicas, crianças afeminadas e questões relacionadas à sexualidade dos/as estudantes são sempre ponto para debate, incômodos e intervenções das mais variadas por parte dos/as profissionais da educação.

Dessa maneira, eles/as apontam para três situações mobilizadas pela irremediável presença da diversidade sexual: questionamentos e inabilidades sobre o que fazer para lidar com essas questões; violências cotidianas em relação a educadores/as e estudantes supostamente não-heterossexuais; e o constrangimento que a cumplicidade homofóbica provoca nos/as educadores/as que se sensibilizam com o enfrentamento à homofobia.

Professor Oliveira conta como as questões da sexualidade surgem como pontos importantes, recorrentes e emergentes para serem discutidas na Educação Infantil:

Porque a gente sempre está, dentro de sala de aula... e eu trabalho em escola pública e particular... e em todos os meios a gente consegue perceber a dificuldade... Primeiro, de falar de sexualidade de uma forma geral... de lidar bem com isso... tanto alunos, quanto a gente quando eles perguntam. Como eu estava na educação infantil, na época do trabalho... a gente sempre tem, não é... alunos que é mais explícita a... orientação... a gente percebe o jeito, alunos mais afeminados, meninas mais assim... E também a gente começou a receber pais que eram... meninos de famílias homoparentais, não é. A gente recebeu em 2009 e em 2010 também. E essas questões surgiam para a gente dar conta... para a escola trabalhar.

(...) A maior dificuldade que a escola apresentava era de como lidar com isso com os meninos e as meninas, quando surgiam situações. Não só quando, por exemplo, os meninos fazem as descobertas... porque nessa idade [de educação infantil – três a cinco anos], os meninos vão para o banheiro, se escondem e ficam lá brincando... um mexendo no outro... Então tinham professoras que, às vezes, não davam conta. Então, a gente colocava isso para discutir. E também quando surgiam situações de meninos mais afeminados... daí, o professor ficava com receio: “coloco ele para dançar ou não”. Eram situações que nos levavam a querer entender o por quê disso, não é... (Entrevista, Professor Oliveira).

Professor Oliveira elucida que na Educação Infantil a questão da percepção da diversidade sexual surge nas expressões e primeiras experiências sexuais “espontâneas” das crianças que, quando não correspondem com a esperada coerência da norma de gênero, passam a ser nomeadas pelos/as educadores/as de afeminadas. Essa percepção provoca os/as educadores/as infantis, pois revelam a inabilidade dos/as educadores/as para lidar com a sexualidade infantil.

Podemos perceber que a percepção da diversidade sexual de que falam os/as educadores/as entrevistados/as, surge de preocupações heteronormativas com o desenvolvimento psicosssexual dos/as estudantes e com a preocupação de promover uma educação que possibilite aprendizados compromissados com a heterossexualidade compulsória.

Desse modo, o Professor Oliveira, a partir das dúvidas e das inabilidades dos/as educadores/as diante de situações cotidianas que envolvem a sexualidade infantil, consegue negociar e justificar a execução de seu PDI.

A mesma questão é compartilhada pelas professoras da escola em que Dalvenisa trabalha:

O que a gente fala? Porque a gente tem muito medo. E se eu falar alguma coisa errada? Qualquer lado que você defender, você está errado. Se você falar: ‘não, não tem problema nenhum, não tem nada a ver’. O menino chega em casa e fala para o pai: ‘a professora falou que eu posso ser assim... igual aquele cara [personagem homossexual apresentado pela televisão]; porque não tem nada a ver’. No outro dia o pai está lá, querendo saber... o pastor da igreja... todo mundo vai lá saber (Entrevista, Professora Dalvenisa).

O receio de que as práticas pedagógicas adotadas pela escola possam promover a homossexualidade, somado ao medo das reações das famílias das crianças, produzem questionamentos importantes que possibilitaram a inserção do debate na escola.

Outro elemento importante nas negociações institucionais refere-se às situações cotidianas de violências decorrentes do preconceito e da discriminação homofóbica. Essas podem ser percebidas nos xingamentos, nos maus-tratos, na hostilidade e, até mesmo violências físicas, contra estudantes, supostamente *gays* e *lésbicas*. Diante dessas situações, a escola se vê obrigada a oferecer alguma resposta:

Porque a escola é um espaço privilegiado dessas manifestações. Você tem isso no dia-a-dia da escola. Não tem como não tratar. Independente de você intervir ou não, está acontecendo ali, cotidianamente. Dificilmente tem um dia na escola pública que, no mínimo, um menino não chame o outro de veado, para ficarmos numa ilustração mais corriqueira. É um espaço em que essas manifestações estão fervilhando ali. Então é um prato cheio, em tese, para você intervir também (Entrevista, Professor Erivelton).

O professor reconhece a escola como um espaço privilegiado de manifestação e ocorrência de situações homofóbicas. Segundo o professor, esse privilégio decorre do convívio obrigatório dos/as estudantes com a diversidade social e, conseqüentemente, sexual.

Assim, uma vez que essas manifestações homofóbicas causam constrangimento, violências e alijam alguns/algumas estudantes de compartilhar de um ambiente seguro que garanta o processo de ensino-aprendizagem, a escola deve intervir; tornando-se um “*prato cheio*” para intervenções.

No entanto, especificamente com relação ao enfrentamento à homofobia, Erivelton ressalta que as intervenções não são fáceis de se fazer, são “*melindrosas*”, pois o tema das homossexualidades é “*espinhoso*”. E, muitas vezes, as situações e manifestações homofóbicas exigem mais que a sensibilidade do/a professor/a. Assim diante da violência, a inabilidade dos/as educadores/as, mesmo os/as sensibilizados/as para o enfrentamento à homofobia, produz constrangimento aos/às próprios profissionais da educação:

Até hoje, para ser sincero, eu fico meio constrangido quando um aluno faz uma brincadeira homofóbica na sala de aula. Eu fico me perguntando: ‘como é que eu vou intervir aqui?’. Porque, por um lado, eu sei que eu devo intervir; que, eticamente, eu deveria intervir, que eu não deveria me omitir. Mas por outro lado, eu me cobro muito de não ser moralista na intervenção. Então, eu fico meio constrangido mesmo; como é que eu vou chegar e intervir? Por isso que o filme [utilizado no desenvolvimento do PDI], para mim, foi importante; porque eu vi uma maneira... que eu sei que, obviamente, não é a única; e que eu deveria tentar [outras estratégias de intervenção]. E eu ainda não sei. Apesar de ter feito o curso, em várias situações, ou pelo menos, em algumas, eu ainda não consigo ter aquela sintonia fina para saber a forma mais adequada de intervir. Resumindo então: de repente, eu estava querendo ter uma receita de bolo; como conseguir trabalhar isso na escola (Entrevista, Professor Erivelton).

A questão do enfrentamento à homofobia nas escolas exige muito mais que uma receita de bolo. Exige implicação de educadores/as e da instituição escolar na averiguação da igualdade. O que passa, necessariamente, pelo debate em torno do estatuto das hierarquias sexuais; exige, portanto, a emergência de subjetivação política, que desclassifica a ordem policial coercitiva imposta pela heteronormatividade. Somente a “produção, por uma série e

atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado” (Rancière, 1996a, p. 47) podem produzir reconfigurações do campo das experiências silenciadas. Esse processo parece ser bastante difícil para a escola, principalmente diante da cumplicidade homofóbica e heteronormativa que a escola estabelece com a comunidade escolar e, sobretudo, com as algumas perspectivas religiosas.

Mesmo diante das cumplicidades homofóbicas e heteronormativas da escola, parecem-nos que os primeiros elementos de barganha nas negociações institucionais para o enfrentamento à homofobia são: a percepção da irremediável presença da diversidade sexual e, conseqüentemente, da homofobia na escola; os constrangimentos que as manifestações homofóbicas causam a estudantes e a educadores/as sensibilizados/as; e a inabilidade dos/as profissionais da escola para lidar com tema das não-heterossexualidades. São essas as situações utilizadas pelos/as educadores/as entrevistados/as para argumentar e justificar, junto a seus pares, a necessidade urgente de intervenções.

Na escola, esses elementos são elencados/as, principalmente, por professores/as sensibilizados com o tema e, segundo os/as entrevistados/as são irrefutáveis, pois partem do cotidiano escolar e podem ser percebidos por todos/as, quantos/as quiserem, tanto por “homofóbicos/as” quanto por aqueles/as que se propõem a intervir para o enfrentamento à homofobia. A própria possibilidade de enxergar esses elementos e aceitá-los como peças legítimas de barganha são resultantes da ordem policial da norma de gênero.

Se essas situações que apresentamos são os principais elementos de barganha, definitivamente, as negociações não se encerram por aí.

Elementos de legitimação

Diante desse quadro, os/as educadores/as entrevistados/as apresentam as frágeis negociações e articulações que conseguiram construir para desenvolver seus PDI. Frágeis, porque a maioria delas depende da boa vontade, do interesse e da sensibilidade desses/as educadores/as. Além disso, não podem ser estendidas a outros contextos escolares, sem que os atores sociais envolvidos/as estejam sensibilizados/as da importância de combater a homofobia. Por fim, frágeis, porque, muitas vezes, essas articulações podem criar vulnerabilidades àqueles/as que se propõem a construí-las, como a exposição obrigatória e

precarização das relações de trabalho, via hostilidade e violência. Vejamos como essas negociações foram estabelecidas.

A professora Rosana elenca dois pontos como determinantes para as negociações com a direção da escola: o primeiro refere-se ao fato de que, quando realizou seu PDI, a vice-diretora desenvolvia na escola um projeto de combate ao *bullying*, mais especificamente, com relação ao racismo; o segundo refere-se à chancela que o nome da UFMG ofereceu para que seu PDI fosse realizado:

A vice-diretora estava fazendo um trabalho sobre isso [bullying]. Então foi se encaixando com essa história. Porque tem questões raciais na escola... os meninos chamando uns aos outros de preto... (...) Então a vice-diretora começou a fazer um trabalho sobre isso... (...) Teve esse processo que eu tive que contextualizar com os professores. Eu cheguei para a direção e falei que eu estava participando de um projeto e que eu tinha que fazer uma intervenção na escola e que eu ia precisar do apoio deles. Foi legal que eu levei aqueles primeiros artigos em PDF do curso e mostrei para a vice-diretora e para a pedagoga, para elas se integrarem um pouco... Inclusive, essa vice-diretora é evangélica e ela aceitou bem o projeto. (...) Eles receberam bem a ideia. (...) A estratégia de convencimento utilizada foi a necessidade de fazer o trabalho para o curso da UFMG. Então eu falei que tinha que fazer e que eles tinham que me ajudar. E elas meio que bancaram a situação (Entrevista, Professora Rosana).

Pode-se observar na fala da Professora Rosana essa dupla negociação: a legitimidade consentida pela obrigatoriedade de desenvolver um projeto para conclusão de um curso de extensão da UFMG e a sensibilidade da direção da escola com outros problemas relacionados à discriminação. A professora conta que o nome da UFMG teve um peso fundamental, pois trata-se de uma instituição pública de ensino superior conhecida e respeitada. Segundo ela, se fosse outra instituição, uma organização não-governamental (ONG) por exemplo, a direção da escola não receberia tão bem a proposta, mesmo que mobilizada na execução de um projeto que poderia oferecer interlocuções interessantes.

O convencimento da direção da escola é apenas o primeiro passo. Como vimos na sessão anterior desse capítulo, os embates surgem a partir do início das intervenções. Diante de questionamentos de outros/as professores/as quanto à legitimidade de seu PDI na escola, a Professora Rosana passa a usar outra estratégia de negociação, mais refinada que a chancela da UFMG:

Ele [referindo-se a um professor da escola que questionou e se opôs ao desenvolvimento do PDI] não tinha a mesma fundamentação teórica e didática para justificar por que aquilo ali

estava acontecendo e quais eram os conteúdos que eu estava dando para os alunos. Eu não estava falando nada demais. Mas quase chegou ao ponto de eu falar: 'olha, você tem preconceito... não sou eu... o problema é com você... não tem nada a ver com a escola... a escola ela tem que aceitar essas coisas'. (...) Mas tem também a questão da Arte. Eu estava trabalhando com arte conceitual. Então eu não estava fora do CBC [Conteúdos Básicos Curriculares] nem dos parâmetros curriculares. Eu estava dentro do parâmetro curricular da rede [municipal de ensino de Betim]. É arte conceitual: a ideia tendo mais valor que uma técnica. Não é vamos chegar na pintura e as técnicas da pintura. Não. Nós vamos trabalhar uma ideia e você vai usar qualquer meio de expressão que você puder, que você quiser (Entrevista, Professora Rosana).

Professora Rosana apela para outro elemento de legitimação para fundamentar teórica e didaticamente sua intervenção: os conteúdos básicos curriculares da disciplina de Artes. É essa também a estratégia do Professor Oliveira:

De acordo com os PCN da Educação Infantil, no que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel do homem quanto ao da mulher (Relatório Final de PDI, Professor Oliveira).

Nem os CBC nem os PCN tratam diretamente do combate à homofobia. O enfrentamento à homofobia estava sendo trabalhado de maneira transversal, a partir de articulações possíveis com os conteúdos e parâmetros curriculares. No entanto, acessar essa possibilidade de estratégia depende de que o/a educador/a esteja sensibilizado/a, interessado/a e mobilizado/a a intervir.

A fragilidade dos elementos de legitimação utilizados nas negociações institucionais para o desenvolvimento dos PDI pode ser entendida sobre dois aspectos: o da descontinuidade e o da precariedade. O primeiro refere-se à descontinuidade da chancela da UFMG. Tal chancela dura enquanto dura o curso de formação ofertado pelo Nuh/UFMG. Nesse sentido, por si só, a chancela não oferece oportunidade para que as iniciativas sejam realizadas continuamente. O segundo aspecto pode ser entendido a partir da precariedade decorrente da necessidade, quase obrigatória, de contar com a sensibilidade dos/as educadores/as para encontrar as fundamentações teóricas e didático-pedagógicas que assegurem a possibilidade de executar ações para o enfrentamento à homofobia.

Esse segundo aspecto aparece, na fala de alguns/as entrevistados/as, sob a forma de “queixa” de que os temas transversais (e neles incluídos o debate sobre a homofobia) disputam tempo e espaço com os conteúdos curriculares.

A minha vontade era passar esse filme todo ano. Pelo menos, para as sétimas e oitavas [séries, ou oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental]. Mas infelizmente eu não consegui. Por falta de tempo... Deixa eu explicar essa falta de tempo... Eu sou uma pessoa que tem muita dificuldade de vencer o livro didático. Dificilmente eu consigo terminar o livro didático... (...) Então, eu fico com essa cobrança também de dar conta disso daqui [o conteúdo programático do livro didático]. E, queira ou não queira, eu ainda não consigo dar a mesma importância que eu dou para o conteúdo do livro didático... talvez eu não dê para esse projeto assim... honestamente. Então, eu coloco como prioridade, principalmente, para as oitavas séries que é o último ano... Tem essas questões de priorizar. (...) Eu preciso, na verdade, me organizar. Organizar meu cronograma incluindo isso aí (Entrevista, Professor Erivelton).

Professor Ronaldo também comenta sobre essa disputa, apresentando as questões de interesse e comodismo como fundamentais para, respectivamente, a mobilização e indiferença com a construção de intervenções que problematizam a homofobia nas escolas:

Para fazer um projeto teria que abarcar toda a escola mesmo. Aí quando você esbarra, vamos pensar na escola pública... você tem que cumprir o Currículo Básico Curricular, você tem que concluir a matéria especificada para aquele período... as pedagogas controlando o que você passa, o que você está lecionando, o que vai vim na prova... Existe um outro conteúdo que, em geral, as escolas estão mais interessadas em lançar. (...) O que é possível é muito dentro do individual. Quando eu estou lecionando história do século XVIII, eu posso discutir a história da sexualidade. Mas aí é uma coisa entremeada. Não vai abranger toda a escola. (...) A discussão da homofobia tem tentado se estruturar na escola... Mas é muito difícil, porque tem um conteúdo a ser ministrado. Quando você chega na sala de professores e propõe discutir sobre isso ou aquilo... três ou quatro não querem discutir mesmo por causa da religião... dois outros dizem que só vão dar só o conteúdo mesmo... E aí esses projetos dependem de escolha e de votação. Aí não acontece. (...) Na escola, para desenvolver um projeto, esbarra no conteúdo que tem que ser dado... esbarra nas pessoas abraçarem... e se eles não querem, elas não são obrigadas, porque legalmente, elas tem que cumprir o que elas assinaram no contrato que é do conteúdo básico curricular... E não assumem... (...) Eu acho que está no comodismo... “esse problema não é meu”... (Entrevista Professor Ronaldo).

Diante da inexistência de outros elementos institucionais de legitimação para que iniciativas de combate à homofobia aconteçam na escola, os/as educadores/as entrevistados/as utilizam os elementos disponíveis: chancelas contingentes e fundamentações teórico-didáticas oferecidas pelas diretrizes e normativas da política educacional, que não se referem, necessariamente, ao enfrentamento à homofobia.

Os elementos de legitimidade e as fragilidades das negociações institucionais podem nos oferecer algumas pistas para analisar a instituição escolar e as políticas públicas educacionais. Essas pistas aparecem na entrevista na forma de duas denúncias: 1. Denúncia dos limites e contradições das práticas e projetos pedagógicos da escola; e, 2. Denúncia da

inexistência de políticas públicas, na forma de diretrizes, que norteiam e sirvam de suporte para legitimar as intervenções dos/as educadores/as para o enfrentamento à homofobia.

Denúncias dos elementos de legitimação

Uma vez reconhecidos os elementos de legitimação usados nas negociações instituídas, os/as educadores/as entrevistados/as relatam que os conflitos começam a surgir quando as intervenções começam a ser desenvolvidas.

Os casos começaram a aparecer mais quando eu comecei a cutucar... aí o negócio começou a ficar mais pesado. Tinha um pessoal mais evangélico que não dava muito conta. Teve um professor que os meninos foram conversar com ele sobre alguma coisa de homem com homem... não era nada de biológico... e o professor começou a falar na sala que sexo anal era pecado e tal... A professora que era evangélica que começou a se incomodar... (Entrevista, Professora Rosana).

Podemos perceber que, se antes, a heteronormatividade monopolizava, exclusivamente, a circulação de discursos sobre as não-heterossexualidades e sobre as manifestações homofóbicas, observa-se que as intervenções sistematizadas e empreendidas pelos/as educadores/as passam a concorrer com novos discursos e novas representações.

Assim, as iniciativas de enfrentamento à homofobia nas escolas, mais que intervir sobre as situações de hostilidade com relação a estudantes e professores/as LGBT, permitem que as diversas posições dos atores sociais da escola quanto às não-heterossexualidades venham à tona e sejam elucidadas. Posições que, anteriormente, pareciam estar, consensualmente estabelecidas, são desestabilizadas; possibilitando a emergência de conflitos que devem ser levados em conta para se pensar o enfrentamento à homofobia e a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Percebemos assim que novos questionamentos são colocados em jogo a partir das configurações da disputa em torno das hierarquias sexuais. Posicionamentos que antes permaneciam no campo do não-dito, mas que orientavam as práticas pedagógicas, tornam-se públicos e podem ser interpeladas:

“E nós, professores, até onde a gente vai no diálogo com os meninos sobre isso?” [pergunta lançada pela professora Dalvenisa às professoras da escola onde trabalha]. Então a gente tem que estar bem preparado para responder aos meninos quando eles perguntarem. Mas muitas professoras falam que não estão preparadas para responder, que tem algumas coisas que ainda não aceitam. Então, tem muitas professoras também... que elas falam que fariam igual aos pais, se calariam. Elas afirmam que se não podem falar o politicamente correto porque não estão bem de acordo com isso, elas preferem ficar caladas e não falar nada. Então a gente pergunta: “vai deixar a coisa rolar? Você não fugiu de seu papel de educador, de orientador, de formador de opinião?” (Entrevista, Professora Dalvenisa).

Além da interpelação política do silêncio cúmplice e heteronormativo, essa nova configuração também produz um efeito de denúncia dos limites dos projetos pedagógicos nos quais a escola estrutura suas práticas pedagógicas cotidianas. A entrevista com a Professora Dalvenisa apresenta esses limites de uma maneira bastante evidente.

A escola de educação infantil, onde trabalha Dalvenisa, adota a perspectiva de que o espaço destinado às brincadeiras de faz-de-conta é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças. Além disso, as educadoras baseiam-se na ideia de que aquele espaço deve ser livre para que as crianças possam brincar do que quiserem, com os brinquedos que desejarem, sem nenhuma restrição quanto aos brinquedos de meninos e meninas.

Diante da possibilidade de questionamentos pelos/as pais e mães com relação às brincadeiras das crianças no espaço escolar (como por exemplo, meninos vestir roupas de meninas, usar maquiagem etc.), a professora resume assim a resposta que a escola oferece à família:

“E se chegar na casa do pai dele, que ele estava vestido de mulher aqui e que eu deixei ele passar maquiagem e passar batom e vestir de mulher?” [questão colocada por uma das professoras diante da proposta da escola]. Aí, a supervisora falou assim: “a gente fala que o menino é uma criança, explica as fases do desenvolvimento, que é uma fase de experiências... que não tem nada a ver, que nós não estamos fazendo o filho dele virar homossexual, que não tem nada disso... a gente explica para ele... fala que ele pode ficar tranquilo”... (Entrevista, Professora Dalvenisa).

A resposta oferecida pela escola à possibilidade de questionamentos, pela família, de que a criança possa tornar-se homossexual, por conta das brincadeiras no espaço do faz-de-conta, passa então a ser objeto de debate na escola, a partir das provocações do PDI desenvolvido pela Professora Dalvenisa. Os termos do debate giram em torno dos limites

normativos da proposta pedagógica da escola – importância das brincadeiras de faz-de-conta para o desenvolvimento infantil.

Esse limite está ligado à heterossexualidade compulsória, imposta sob o argumento do bom desenvolvimento psicosssexual das crianças, que não será comprometido pelas brincadeiras, sejam elas quais forem. A proposta interventiva que a professora oferece à escola está na contramão dessa resposta normativa do “*pode ficar tranquilo, seu filho não vai ser homossexual*”. E apresenta ao corpo docente os limites heteronormativos das práticas que a instituição escolar vem construindo.

É nesse sentido que a professora relata seus objetivos no PDI que realizou na escola:

Elas [as professoras da escola] ficaram pensando que, dentro desse meu projeto, aquela bicha tão esvoaçante não iria pegar bem. Então elas falaram que eu poderia ter feito ele com picos de gay. Ai, eu falei com elas: “a bicha higiênica, né?”. Não poderia ter descabelado tanto. Até mesmo porque, cada vez mais na estória, ele vai ficando cada vez mais livre, mais soltinho. E os meninos adoram; os meninos interagiram mais com ele; foi a personagem com quem as crianças mais interagiram. (...) Eu coloquei [a personagem do arauto] foi para chocar mesmo. Como se fosse uma experiência. Eu pensei: vamos colocar isso aqui e vamos ver no que dá; vamos ver o que cada um vai falar sobre isso. Eu achei que eu exagerei. (...) E era isso mesmo... (...) Mas era isso que eu queria; eu queria esse choque mesmo. (...) “Porque só assim eu iria conseguir ouvir essa fala, igual vocês estão falando para mim. Dos meninos não teve; mas dos professores, teve. Isso mesmo que eu queria pescar de vocês: o que vocês acharam?... como é que lida com isso”... (Entrevista, Professora Dalvenisa).

Podemos ver nesse exemplo, a interpelação dos projetos pedagógicos da escola. Onde antes somente havia consenso, os PDI podem produzir tensões, exigindo reconfigurações e novas práticas.

Além de apontar os limites das práticas pedagógicas, os primeiros elementos de barganha e as negociações estabelecidas pelos/as educadores/as denunciam também as contradições presentes na construção dos projetos pedagógicos que a escola desenvolve.

É engraçado como nós somos hipócritas mesmo e a gente acaba assinando a nossa própria hipocrisia. Quando a gente vai fazer um projeto lá na escola, a gente chama todo mundo para ajudar. Então vamos colocar lá a função da escola: criar uma nova sociedade mais igualitária, mais humana, onde as pessoas se respeitem mutuamente. Fica aquela coisa mais linda. Mas o que a gente vê na escola, é que a escola ainda reproduz a sociedade (Entrevista, Professora Dalvenisa).

A contradição entre o que pretende a escola em seus projetos e as práticas que realmente desenvolvem expõe que a igualdade é um princípio válido apenas para algumas experiências. Quando esse princípio tem de ser averiguado no campo das sexualidades não-heterocentradas, percebemos o recuo da proposta pedagógica. Nesse campo, aparecem discursos de inferiorização, silenciamento e cumplicidade com a norma heterossexista.

Pelo que se pode perceber as intervenções para o enfrentamento à homofobia podem ser estratégicas para desvelar essa contradição. Assim, podem ser entendidas como politizadoras da instituição escolar: instalam uma tensão importante, pois denunciam e assinalam a fratura e os limites das práticas escolares e dos princípios que a norteiam.

A segunda denúncia feita pelos elementos de legitimidade nas negociações institucionais refere-se à inexistência de políticas públicas, na forma de diretrizes, que norteiam e sirvam de suporte para as intervenções dos/as educadores/as para o enfrentamento à homofobia.

Se a falta de apoio começa dentro da própria escola, a partir da indiferença da direção escolar com relação ao tema da homofobia, ela encontra eco nas esferas municipais, estadual e federal de gestão do sistema de ensino. Professor Erivelton, ao ser questionado sobre os impactos de seu PDI sobre a escola, responde que:

O resto da escola seguiu com suas aulas normais. O pessoal leva na brincadeira... (...) Tem gente que se eu chamasse ia acabar atrapalhando. A direção da escola nem ajudou nem atrapalhou, mas... Eu acho que podia ter ajudado mais, inclusive porque ele [o diretor] fez o curso [de formação continuada do Projeto ESH] também. Só que mais uma vez, vem essa questão política. (...) Duas coisas que eu acho que talvez travancam esse tipo de trabalho na escola: o fundamentalismo religioso... dependendo da comunidade, talvez o fundamentalismo religioso seja o principal... e o interesse político. O diretor, de repente, não quer trazer isso, principalmente numa comunidade mais fundamentalista, como é o caso lá, para não... imagina só, politicamente para a pessoa, isso é inviável para a reeleição a algum cargo de direção da escola. Pois se o pastor da comunidade descobre que ele está fazendo alguma coisa nesse sentido... A pessoa pensa em termos de voto. Às vezes, ela sabe que não é a coisa certa a fazer, mas é a mais conveniente em termos de voto (Entrevista, Professor Erivelton).

A mercê dos interesses políticos de recandidatura dos cargos de direção, o enfrentamento à homofobia torna-se peça de menor valor para troca entre interesses escusos e cúmplices do silêncio heteronormativo. Qualquer semelhança desse caso com aquele outro que ganhou a grande mídia nacional não é mera coincidência.

É preciso lembrar do debate em torno do 'kit de combate à homofobia', que seria distribuído pelo MEC às escolas públicas brasileiras. Tanto a indiferença da direção da escola

onde Erivelton trabalha, quanto o veto da distribuição do kit pela Presidenta Dilma Rousseff são exemplos de cumplicidade heteronormativa em escalas bem diferentes; no entanto, compactuações com a norma heterossexista mesmo assim.

Vejam os impactos do debate e do veto, pelo governo federal, de distribuição do “kit de combate à homofobia” do Projeto “Escola sem Homofobia” nas escolas públicas dos/as professores entrevistados/as.

Professora Dalvenisa relata que, à época da discussão do kit, várias professoras, inclusive aquelas que formavam fileira no apoio da discussão do tema da homofobia na escola, manifestaram-se e se mobilizaram para reivindicar o veto do material. Essas professoras consideraram que as cenas dos vídeos eram fortes demais para serem apresentadas nas escolas.

Quando a Presidenta Dilma Rousseff afirmou que o governo federal não faz propaganda de nenhuma orientação sexual, vetando a distribuição do kit, as professoras se sentiram contempladas (*“aí, está vendo, até a Presidente vetou o kit”*, foi a resposta dos/as professores/as, segundo nos informa professora Dalvenisa na entrevista). Quanto às professoras que formavam fileiras contra a inserção do tema na escola, puderam confirmar que, se na esfera federal iniciativas de enfrentamento à homofobia não contam com legitimidade, localmente, nas escolas onde trabalham e tomam as decisões dos processos organizativos, essa questão também não se justifica.

Como visto no capítulo 4, há hoje no Brasil uma grande lacuna no que diz respeito às políticas públicas educacionais de enfrentamento à homofobia. A centralidade de foco dessas políticas na formação continuada de professores/as, a falta de sensibilidades de gestores/as públicos/as nas três esferas de governo e a grande resistência de alguns grupos religiosos operam de maneira a criar obstáculos para a implementação de políticas públicas de combate ao preconceito e à discriminação homofóbica. Esses obstáculos vão dos espaços governamentais de tomada de decisão aos locais, nas escolas e nas negociações cotidianas. Soma-se a isso, a cumplicidade do governo federal com a propaganda ostensiva da heterossexualidade como norma e padrão; sob o véu de uma perspectiva republicana neutra de que esse governo não faz promoção de qualquer orientação sexual.

Para a conclusão deste capítulo, cita-se um dos/as professores/as entrevistados/as. Em sua fala, o Professor Oliveira resume de modo contundente alguns pontos necessários ao enfrentamento à homofobia:

É muito de sensibilidade [do/a professor/as]... A estratégia, pelo menos no meu caso, quando surgem situações... (...) é abordar a situação na hora. Basicamente, é conversa. Não fechar os olhos. Por exemplo, se você pega um menino que, na escola, todo dia ele apanha ou sofre xingamentos... você tem que parar na hora e cortar. Porque se você vira as costas, você está dizendo, continuem oprimindo... A estratégia é, basicamente, essa. Ela é muito de sensibilidade. E, também, você tem que tomar cuidado para não expor. Porque, às vezes, você fala e o menino não queria aquilo. Você chamou toda a atenção para ele. (...) [Além disso] você tem que ter uma estratégia de trabalho que vai propiciar para eles situações educativas desse tipo [referindo-se ao PDI] várias vezes para que eles possam ir se acostumando. O respeito vem quanto mais você vê... situações diferentes, experiências diferentes, pessoas diferentes, jeitos diferentes de lidar... Então, eu acho que é isso, fazer com que a situação venha sempre à tona. Não deu conta ali... por exemplo, o menino está sofrendo e eu não quis expô-lo... um dia, eu vou propor um tema, uma discussão, uma leitura, fazer um trabalho em grupo sob uma perspectiva mais geral para chegar nisso. Depende muito da faixa etária [dos/as estudantes], do caso... Eu penso, mais ou menos assim... Conversa, experiências e exemplo... porque uma hora, eles vão te perguntar: “e você, professor, o que você acha?”; “eu acho um absurdo, sou contra a discriminação, o preconceito”. Você tem que ser sincero... (...) É difícil porque depende da sensibilidade dos professores. Além disso é uma coisa de política mesmo... política educacional que privilegie e que, não só cobre do professor, mas que ofereça fundamento (Entrevista, Professor Oliveira).

Resumidamente, aponta-se três pontos: 1. Respostas imediatas diante de situações e manifestações homofóbicas; 2. Inserção do enfrentamento à homofobia e de promoção do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nas práticas pedagógicas, a partir de projetos sistematizados e intencionais que problematizem as hierarquias sexuais; 3. Políticas públicas educacionais que, além da formação inicial e continuada de educadores/as, sirvam de apoio e legitimação das intervenções de enfrentamento à heteronormatividade.

Conforme as análises que apresentamos nesse capítulo, esses pontos podem ser mobilizados e possíveis, a partir de diversas experiências pessoais e negociações institucionais. Nesse sentido, além de sensibilização e da implicação dos/as educadores/as nos debates em torno das dinâmicas psicossociais da homofobia, torna-se necessário o comprometimento político da escola e de políticas públicas educacionais que possibilitem e legitimem o enfrentamento à homofobia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que orientaram essa pesquisa têm como objeto as intervenções construídas por educadores/as da rede pública de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte para o enfrentamento à homofobia nas escolas. Tais iniciativas foram construídas a partir, e como trabalho de conclusão, do curso de formação continuada do projeto Educação sem Homofobia, a que chamamos de Projetos de Intervenção (PDI).

Interessa compreender como e a partir de que recursos teórico-metodológicos, os/as educadores/as construíram e desenvolveram os PDI, bem como o que esse percurso empreendido poderia nos revelar acerca da homofobia institucional e das políticas públicas educacionais de combate ao preconceito e à discriminação e de promoção do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.

Para tanto, investigamos dois aspectos da elaboração e desenvolvimento dos PDI: as articulações teóricas e metodológicas em torno da compreensão do fenômeno da homofobia e dos recursos argumentativos usados para a intervenção; as negociações empreendidas pelos/as educadores/as que possibilitaram a execução dos PDI.

Quanto às articulações teórico-metodológicas que orientaram a construção das intervenções, a análise dos PDI permitiu elencar cinco categorias: 1. Sexualidade: autoconhecimento para o respeito de si e do outro; 2. Respeito às diferenças: articulações em torno da diversidade; 3. Preconceito e falta de informação; 4. Levantamento de práticas discriminatórias e combate à hostilidade contra LGBT; 5. Construção de espaços de resistência na escola para o enfrentamento à homofobia.

A partir de diferentes configurações, todas essas categorias apresentam articulações em torno da compreensão da homofobia. Podemos encontrar na primeira categoria, o entendimento de que o respeito à alteridade é resultado da produção e conhecimento afetivo da sexualidade. Desse modo, a sexualidade é informada por princípios de assepsia e profilaxia, incorporados no cuidado do corpo. Ao silenciar as diversas possibilidades de experiências no campo da sexualidade e a construção dos mecanismos de inferiorização e hierarquização a partir das diferenças, os PDI dessa categoria se comprometem com a ordem natural da heterossexualidade compulsória. Na segunda, terceira e quarta categorias, as articulações giram em torno de uma perspectiva mais identitária, com algumas variações quanto às questões LGBT. Os PDI da segunda categoria relacionam a compreensão da homofobia com os temas da diversidade e da diferença, buscando desenvolver iniciativas que

promovam o convívio harmonioso e o respeito mútuo nas relações escolares. A diversidade sexual, nessa categoria, aparece como um exemplo da diversidade e das diferenças humanas.

A terceira e a quarta categorias estão mais comprometidas com as questões da discriminação e preconceito contra LGBT, produzindo iniciativas mais diretamente comprometidas com a visibilidade identitária. Dessa maneira, o enfrentamento à homofobia, nos PDI dessa categoria, se estruturara no campo da visibilidade das experiências de aviltamento e hostilidade para com LGBT. A proposta de intervenção varia de acordo com as articulações que os PDI estabelecem entre os temas da diversidade, do preconceito e da discriminação.

Os PDI congregados na terceira categoria aliam a homofobia à falta de informação em torno das homossexualidades. Desse modo, afirmam que o combate à discriminação e o preconceito contra LGBT passa pelo fornecimento de informações acerca dessas experiências sexuais com o intuito de desmitificar tabus e mitos. Na quarta categoria, pode-se perceber articulações em torno das discriminações a que são submetidos/as LGBT na escola e a preocupação em construir um espaço que proporcione aos/as estudantes condições favoráveis para a aprendizagem. Assim, os PDI propõem mapear as situações de homofobia na escola e intervir através do debate da legislação e dos direitos de não-discriminação.

Por fim, na quinta categoria encontramos PDI que, compreendem a homofobia como fenômeno social, produzido a partir construções sociais de inferiorização e subordinação das homossexualidades, travestilidades e transexualidades. Nessa categoria, há a compreensão de que a escola é partícipe desse processo de produção da homofobia. Assim, procuram implicar a instituição escolar no questionamento da heteronormatividade e na desconstrução das redes de consentimento que sustentam as hierarquias sexuais.

A partir da análise das articulações teórico-metodológicas dos PDI, podemos perceber que as estratégias de intervenção privilegiam e se fixam mais na redistribuição dos lugares numa hierarquia social que nas possibilidades de desconstrução da própria hierarquia. Afirmam direitos individuais, reorganizando os lugares e redistribuindo possibilidades de existência. Produzem menos questionamentos das normas que reorganizações, oferecendo inclusões e reinserções de LGBT na educação escolar. Sobre essa questão, Prado, Arruda e Tolentino (2009) afirmam que

O que temos encontrado, em nossa própria experiência, é que a aparente eficácia da capacitação se dá quando o professor reconhece que o que está acontecendo é uma nova organização dos poderes e a gestão da população, recolocando uma distribuição nova dos corpos em comunidade. E, para isso, faz-

se importante a revalorização das práticas identitárias e da fixação identitária. Não por outro motivo, a questão da identidade LGBT tem sido um forte instrumento para a criação de consentimentos entre os/as educadores/as e para sensibilizá-los na compreensão do preconceito na escola (p. 214).

Quanto às negociações empreendidas para possibilitar a elaboração e execução das iniciativas de enfrentamento à homofobia, encontramos dois tipos: negociações pessoais e negociações institucionais. Sendo que, pelas entrevistas realizadas, as primeiras parecem determinar e condicionar as possibilidades das segundas.

As negociações pessoais podem ser entendidas como o processo que envolve uma série de barganhas, ajustes e rearranjos entre as experiências pessoais dos/as educadores/as e o tema das homossexualidades, travestilidades e transexualidades. Passam, portanto, pelos sentimentos de simpatia, incômodo e indignação com as manifestações de homofobia; bem como por pertencimentos identitários (raciais e homossexuais), que possibilitam analogias entre as múltiplas desigualdades sociais; e pelas trajetórias de formação e aproximação com as lutas dos movimentos sociais.

As negociações institucionais se referem aos processos de convencimento dos/as atores sociais da instituição escolar quanto à legitimidade e importância do desenvolvimento de iniciativas de enfrentamento à homofobia e de promoção do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Nessas negociações encontramos dois frágeis elementos que são utilizados/as pelos/as educadores/as entrevistados/as: elementos de percepção de situações de homofobia na escola e elementos de legitimação das iniciativas.

Quanto ao primeiro elemento, pode-se perceber que “a irremediável presença da diversidade sexual” na escola e os modos inábeis da instituição escolar lidar com essas questões ensejam: questionamentos e intervenções precipitadas; violências cotidianas em relação a educadores/as e estudantes supostamente não-heterossexuais; e o constrangimento que a cumplicidade homofóbica provoca nos/as educadores/as que se sensibilizam com o enfrentamento à homofobia.

Diante dessa questão, os/as educadores/as sensibilizados/as com o tema da diversidade sexual e mobilizados para o enfrentamento à homofobia, negociam a viabilidade de intervir no contexto escolar. No entanto, os elementos apresentados acima se mostram bastante frágeis frente aos múltiplos discursos heteronormativos presentes e produzidos na escola. Dessa maneira, exigem-se dos/as educadores/as outros elementos que legitimem a execução dos PDI.

Os elementos de legitimação para desenvolvimento dos PDI de enfrentamento à homofobia, encontrados nas entrevistas realizadas para essa pesquisa, foram: chancela do curso de formação do Projeto ESH ofertado pela UFMG e articulação dos PDI a partir dos parâmetros e diretrizes curriculares que não tratam diretamente do combate à homofobia nas escolas.

As articulações teórico-metodológicas em torno da compreensão da homofobia e as negociações empreendidas pelos/as educadores/as para o desenvolvimento dos PDI podem nos revelar aspectos importantes acerca da homofobia institucional e das “políticas públicas” educacionais de enfrentamento à homofobia.

Geralmente, como espaço institucional público, onde se frequenta por um largo período da vida, a escola é importante pelas suas funções de socialização e de educação. Como instituição pública do Estado, a escola tem um compromisso inalienável com a afirmação radical da igualdade. Se esse compromisso tem sido afirmado, não sem lutas e embates políticos, no campo das questões de várias outras desigualdades sociais, pode-se perceber que o mesmo não tem ocorrido, com a mesma força e legitimidade, no que se refere às hierarquias de inferiorização das experiências das homossexualidades, travestilidades e transexualidades.

Se se atentar para os suportes legais e para as ações do MEC no que se refere ao debate da questão LGBT no âmbito da educação escolar, pode-se perceber a centralidade que a sensibilização de profissionais da educação possui como estratégia de enfrentamento à homofobia. Pode-se afirmar que a resposta do governo federal, frente às reivindicações dos movimentos sociais de LGBT, tem se dado a partir da promoção de cursos de capacitação e formação continuada de educadores/as e da realização de seminários e debates sobre o tema da diversidade sexual.

Apesar da importância dessas iniciativas, a partir dos dados e análises dos PDI, podemos perceber que elas são insuficientes para serem compreendidas como políticas públicas educacionais de promoção do respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Tal insuficiência se mostra a partir da precariedade dos elementos de negociação institucional exigidos na execução dos PDI e pela fragilidade das negociações pessoais como recurso político de mobilização da instituição escolar para o enfrentamento à homofobia.

Por mais sensibilizados/as e mobilizados/as que estejam os/as educadores/as, eles/as encontram entraves de diversas ordens para a construção de iniciativas que problematizem a ordem heteronormativa nas escolas. Diante disso, os recursos com que contam não

correspondem à altura e força com o desafio que encontram pela frente: averiguar a igualdade no que se refere às ordenações hierárquicas das experiências sexuais não-heterossexuais. Falta-lhes legitimidade, não pessoal, mas institucional, para intervirem para o enfrentamento à homofobia. É isso que exige a homofobia institucional: elementos de legitimidade.

No entanto, o que os/as educadores/as têm a oferecer podem ser considerados como frágeis elementos, pois são precários e transitórios. A chancela da UFMG dura enquanto dura o curso de formação continuada; e o suporte legal que conta como legítimo para a homofobia institucional possui elementos que só podem ser acessados pelos/as educadores/as sensibilizados/as. Por isso, são frágeis e precários. Com relação a sensibilização vimos que é um processo que exige barganhas entre as experiências pessoais e os temas das não-heterossexualidades. O que, por sua vez, condiciona bastante a possibilidade de se pensar que existe uma política de enfrentamento à homofobia nas escolas.

Como pudemos observar nas negociações pessoais, o apagamento da compreensão do sentido público, portanto político, da escola oferece condições para que as experiências pessoais e convicções particulares de inferiorização e subordinação das não-heterossexualidades sobressaiam à possibilidade da averiguação da igualdade. Engana-se quem pensa que a instituição escolar é alheia a isso. Ela é, na verdade, cúmplice nesse processo.

Desse modo, a sensibilização de educadores/as, apesar de ser peça fundamental, não pode ser tomada como estratégia exclusiva e central das políticas públicas educacionais que se pretendem ao combate à homofobia nas escolas. A exigência de elementos de legitimidade apresentados pelos/as educadores/as entrevistados/as, e requeridos pela homofobia institucional, denunciam isso.

Deve-se ressaltar também que as iniciativas empreendidas pelos/as educadores/as para o enfrentamento à homofobia, por mais frágeis que sejam as negociações, são importantes elementos para se pensar a politização da instituição escolar. Se por política entende-se o deslocamento e a reconfiguração dos modos naturais de dominação que faz ver o que não cabia ser visto (Rancière, 1996a, 1996b), pode-se observar em vários PDI a interpelação e a denúncia da contradição e dos limites dos projetos políticos escolares. Tais PDI instalam uma tensão fundamental na distribuição dos lugares e nos sistemas de legitimação das hierarquias sexuais, exigindo novas reconfigurações e promovendo modos menos subordinativos para as experiências das homossexualidades, travestilidades e transexualidades nas relações escolares.

Nesse sentido, pode-se considerar como estratégico para a construção de políticas públicas de enfrentamento à homofobia nas escolas, a criação de espaços de legitimação das

iniciativas empreendidas pelos/as educadores/as sensibilizados/as. Se legitimidade é a moeda de troca nas negociações institucionais, parece-nos necessário produzir mecanismos institucionais para que esse elemento entre em circulação para que os/as educadores/as sensibilizados/as tenham condições menos pessoais, e mais públicas e políticas, para a construção de iniciativas de desconstrução da heteronormatividade.

Produzir esses mecanismos que ofereçam a legitimidade como moeda de barganha é ainda um desafio. Quando se observa a descrição do Projeto ESH no primeiro capítulo, pode-se perceber que esse era um objetivo central. No entanto, ainda não contava, extensivamente, com a participação dos/as educadores/as e da gestão dos sistemas públicos de ensino na reflexão sobre essas questões.

Nas entrevistas, os/as educadores/as oferecem pistas interessantes para pensar como essa reorganização dos/as atores/as na cena de disputa pode ser operada. Os/as entrevistados/as perguntavam-me se havia grupos de trabalho sobre o tema do combate à homofobia nas escolas para os/as educadores/as que concluíram o curso e que continuavam a desenvolver iniciativas nas escolas. Segundo sugestão dos/as educadores/as esses grupos temáticos de trabalhos serviriam para o compartilhamento, debate e sistematização de iniciativas, e poderiam ser compostos por educadores/as, técnicos/as das secretarias municipais, pesquisadores/as e militantes. Além disso, a sugestão é de que sejam segmentados por modalidade e/ou nível de ensino, de maneira a permitir que pesquisas coletivas em torno dos conteúdos curriculares sejam realizadas.

Desse modo, os elementos de legitimidade poderiam ser compartilhados, produzindo tensões políticas importantes na escola. Se a sensibilização é um frágil elemento nas negociações institucionais, percebe-se que sem ela, o enfrentamento à homofobia é, praticamente, inexistente. Portanto, pode-se concluir que aliá-la à construção de uma rede de legitimação mais forte é uma estratégia interessante para a construção de políticas públicas educacionais de enfrentamento à homofobia nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si: uma representação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos PCN. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-587.
- Altmann, H. (2003). Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas SP, n. 21, p. 281-315.
- Blumenfeld, W. J. (1992). Squeezed into Gender Envelopes. In W. J. Blumenfeld (Ed.). *Homophobia: how we all pay the price*. Boston: Beacon Press.
- Gullane, C., Gullane, F. Ivanov, D., Lacerda, G. (Produtores) & Bodanzky, L. (Diretora). (2010). *As melhores coisas do mundo*. [DVD]; Gullani, prod. Brasil, DVD, 107 min., color. São Paulo: Gullane Filme & Warner Bros.
- Borges, Z. N., & Meyer, D. E. (2008). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: avaliação de políticas públicas na Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76.
- Borrillo, D. (2010). *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Brasil. (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Diretrizes para uma política educacional em sexualidade*. Brasília: Autor.
- Brasil. (1996). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos I*. Brasília: Autor.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Autor.

- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2002). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos II*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2003). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2004). Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2006). Ministério da Saúde. *Saúde e prevenção nas escolas: diretrizes para implementação do projeto*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2008a). Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica – Documento final*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2008b). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Brasil. (2009). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2010a). Ministério da Educação. *Conferência Nacional de Educação – Documento final*. Brasília: Autor.
- Brasil. (2010b). Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos 3*. Brasília: Autor.
- Britzman, D. (2010). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, Espanha: Routledge.
- Butler, J. (2010a). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Butler, J. (2010b). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carrara, S. (2010). Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. *Bagoas*, Natal, v. 4, n. 05, jan./jun., p. 131-147.
- Carrara, S., & Vianna, A. R. B. (2006). “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a violência letal contra travestis no Rio de Janeiro. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, 16 (2), p. 233-249.
- Castro, E. (2004). Norma. In *El vocabulário de Michel Foucault* (pp. 309-311). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2003). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Castro, M. G., Abramovay, M., & Silva, L. B. da. (2004). *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO.
- Cole, B. (1998). *A Princesa Sabichona*. (M. Stahel, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Cole, B. (2000). *Príncipe Cinderelo*. (M. Stahel, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Connel, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connel, R. W. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. In T. Valdés, & J. Olavarria (Orgs.). *Masculinidades y equidad de género em América Latina*. Santiago: FLACSO.
- Connel, R. W. (1997). La organización de la masculidad. In T. Valdés, & J. Olavarria (Orgs.). *Masculinidades*. Santiago: FLACSO.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (18a ed.). (1988). São Paulo: Saraiva.

Dallabrida, N. (2004). Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. *Perspectiva*, v. 22, n. 01, jan./jun., Florianópolis, SC, pp. 93-110.

Daniliauskas, M. (2011). *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem Homofobia*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Deacon, R., & Parker, B. (1994). Educação como Sujeição e como Recusa. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa.

Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Egypto, A. C. (2009). Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Eribon, D. (2008). *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Ewald, F. (1991). Norms, Discipline and the Law. In R. Post (Comp.). *Law and the Order of Culture*. Berkeley: University of California Press.

Ewald, F. (1992). A Power Without an Exterior. In T. Armstrong (Comp.). *Michel Foucault, Philosopher*. Nova Iorque: Routledge.

Facchini, R. (2003a). Mesa Redonda – Somos-Grupo de Afirmação Homossexual: 24 anos depois. Reflexões sobre os primeiros momentos do movimento homossexual no Brasil. *Cadernos AEL*. Campinas, Unicamp/IFCH/AEL, v. 10, n. 18/19, p. 45-78.

- Facchini, R. (2003b). Mesa Redonda – Movimento Homossexual Brasileiro: recompondo um histórico. *Cadernos AEL*. Campinas, Unicamp/IFCH/AEL, v. 10, n. 18/19, p. 79-128.
- Facchini, R. (2005). *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. São Paulo: Garamont.
- Fernandes, F. B. M. (2011). *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fontes, M. (2008). Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual nos livros didáticos. *Revista de Psicologia Política*, vol. 8, n. 16, jul./dez., p. 363-378. São Paulo: ABPP.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fry, P. (1982). *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Furlani, J. (2005). *O Bicho vai pegar!/: um olhar pós-estruturalista à Educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS.
- Furlani, J. (2009). Direitos Humanos, Diretos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Gatti, B., & André, M. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gore, J. M. (1994). Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goss, K. P. (2010). Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores integrantes do Movimento Negro. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Green, J. N. (2003). A luta pela igualdade, desejos, homossexualidade e a esquerda na América Latina. *Cadernos AEL*. Campinas, Unicamp/IFCH/AEL, v. 10, n. 18/19, p. 13-41.
- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 5, 07-42.
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Junqueira, R. D. (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, Natal, n. 1, p. 145-165.
- Junqueira, R. D. (Org.). (2009a). Introdução – Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (Org.). (2009b). Educação sem Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Kimmel, M. S. (1997). Homofobia, temor, verguenza y silencio en la identidad masculina. In T. Valdés, & J. Olavarria (Orgs.). *Masculinidades*. Santiago: FLACSO.
- Kimmel, M. S. (1998). A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, 4(9), p. 103-117.

- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do Eu e Educação. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001, 10 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lionço, T., & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista de Psicologia Política*, vol. 8, n. 16, jul./dez., p. 307-324. São Paulo: ABPP.
- Louro, G. L. (2001). *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista* (4ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, F. V. (2007). *Muito além do arco-íris: a constituição de identidades coletivas entre a sociedade civil e o Estado*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Machado, F. V., & Prado, M. A. M. (2005). Movimentos homossexuais: a constituição da identidade coletiva entre a economia e a cultura. O caso de dois grupos brasileiros. *Revista Interações: Estudos e pesquisas em Psicologia*. São Paulo: Unimarco, v. X, n. 19, pp. 35-62, jan./jun.
- Machado, M. N. da M. (2002). *Entrevista de pesquisa*. A interação Pesquisador/Entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte.
- MacRae, E. (1990). *A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da "abertura"*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Marshall, J. (1994). Governamentalidade e Educação Liberal. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mazzon, J. A. (Coord.). (2009). Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*. Recuperado em 1º de setembro de 2009, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf

- Mello, L., Freitas, F., Pedrosa, C., & Brito, W. (2011). Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis. In SER-TÃO: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. *Políticas públicas para a população LGBT: um mapeamento preliminar*. Recuperado em 28 de novembro de 2011, de <http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=3>.
- Mello, L., Maroja, D., & Brito, W. (2011). Geral. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: apontamentos gerais de uma pesquisa inacabável. In SER-TÃO: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade. *Políticas públicas para a população LGBT: um mapeamento preliminar*. Recuperado em 28 de novembro de 2011, de <http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=3>.
- Mott, L. (2000). *Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.
- Nardi, H. C. (2010). Educação, heterossexismo e homofobia. In Pocahy, F. (Org.). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer*. Porto Alegre: NUANCES.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pocahy, F. (Org.). (2007). *Rompendo Silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea*. Porto Alegre: Nuances.
- Pocahy, F. (Org.). (2010). *Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer*. Porto Alegre: Nuances.
- Poovey, M. (1995). *Making a Social Body: British Cultural Formation, 1830-1964*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. S. (1994). História do Currículo, Regulação Social e Poder. In T. T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Prado, M. A. M., & Arruda, D. M. (no prelo). O Projeto Educação sem Homofobia e a Formação Continuada de Educadoras/es em Diversidade Sexual no Município de Belo Horizonte: a contribuição do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG.
- Prado, M. A. M., & Junqueira, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. (2011). In G. Venturi, & V. Bokany (orgs.). *Diversidade Sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

- Prado, M. A. M., & Machado, F. V. (2008). *Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez.
- Prado, M. A. M., Arruda, D. M., & Tolentino, L. L. R. (2009). O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia. *Bagoas*, Natal, v. 3, n. 4, jan./jun.
- Prado, M. A. M., Perucchi, J., Torres, M. A., Arruda, D. M., & Tolentino, L. L. R. (2009). Formação de professores e subalternidades sexuais: uma experiência no âmbito das proposições do Programa Brasil sem Homofobia. In P. R. C. Ribeiro, M. R. S. Silva, & S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, Gênero, Sexualidade: composições e desafios para a formação docente* (pp. 115-125). Rio Grande: FURG.
- Prado, M. A. M., Rodrigues, C., & Machado, F. V. (2006). *Participação, política e homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBTT de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- Rancière, J. (1996a). *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Ed. 34.
- Rancière, J. (1996b). O Dissenso. In A. Novais (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: MinC-Funart/Companhia das Letras, p. 367-382.
- Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34.
- Rancière, J. (2006). *Política, policia, democracia*. Santiago: LOM Ediciones.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad: diálogos sobre política e estética*. Barcelona: Herder Editorial.
- Resolução/Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação Nº 16 (2009, 8 de abril). Estabelece orientações e diretrizes para a realização de curso de formação continuada de profissionais da educação básica e produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos voltados para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia e para promoção da equidade de gênero no contexto escolar. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Ribeiro, P. R. C, Silva, M. R. S. da, & Goellner, S. V (Orgs.). (2009). *Corpo, Gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG.

- Rios, R. R. (2006). Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez.
- Rios, R. R. (2009). Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In R. D. Junqueira. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Rios, R. R., & Santos, W. R. (2008). Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. *Revista de Psicologia Política*, vol. 8, n. 16, jul./dez, p. 325-344. São Paulo: ABPP.
- Roffees, E. (2005). La transgression y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. In S. Talburt, & S. R. Steinberg (Eds.). *Pensando queer: sexualidad, cultura e educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rubin, G. (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In C. Vance (Ed.). *Pleasure and Danger*. Routledge & Kegan, Paul.
- Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sedgwick, E. K. (2007). A Epistemologia do Armário. *Cadernos Pagu*. (28), jan./jun., p. 19-54.
- Seffner, F. (2009). Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In R. D. Junqueira (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Szymanski, H. (Org.). (2004). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Tardif, M., Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96.

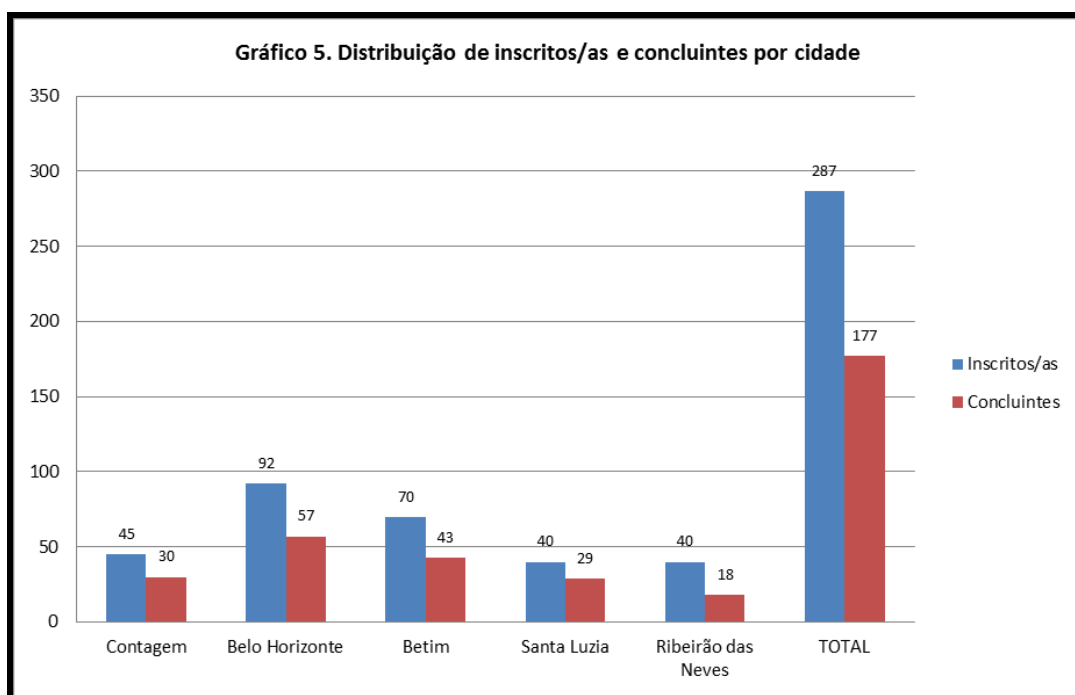
- Venturi, G., & Bokany, V. (Orgs.). (2011). *Diversidade Sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Vianna, C., & Ramires, L. (2008). A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Revista de Psicologia Política*, vol. 8, n. 16, jul./dez, p. 345-362. São Paulo: ABPP.
- Weller, W., & Pfaff, N. (2010). Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, ano 9, n. 2.
- Welzer-Lang, D. (2004). Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In M. R. Schpun (Org.). *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo/Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Xavier Filha, C. (2009). Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In P. R. C. Ribeiro, M. R. S. da Silva, & S. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: composições e desafios para a formação docente*. Rio Grande: FURG.

APÉNDICE A

APÊNDICE A

DISTRIBUIÇÃO DE INSCRITOS/AS E CONCLUINTES POR CIDADE E CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EVASÃO

O gráfico 5 apresenta a distribuição de inscritos/as e concluintes por cidade:



O curso de formação continuada para o enfrentamento à homofobia do Projeto ESH teve 287 matrículas/inscrições nas cinco cidades da região metropolitana. Desse total 177 educadores/as receberam certificado de conclusão do curso. Foram excluídos dessa apresentação os dados dos cursistas da cidade de Juiz de Fora.

Dois pontos são importantes para a análise dos dados apresentados no gráfico acima: 1. o total de vagas oferecidas não foram preenchidas; 2. índice de evasão do curso.

Inicialmente, o curso de formação do Projeto ESH ofertou 400 vagas para o curso de formação para as cinco cidades da região metropolitana de Belo Horizonte assim distribuídas: 100 vagas para Contagem, 150 para Belo Horizonte, 50 para Santa Luzia, 50 para Ribeirão das Neves e 50 Betim.

O total de inscritos chegou o número de 660. No entanto, muitas pessoas que fizeram inscrição não chegaram a participar de nenhum dos encontros. Um dos motivos que se pode elencar para esse desnível entre a procura pelo curso de formação e o número de participantes é que algumas secretarias municipais envolvidas tinham o interesse em produzir números para evidenciar para a gestão municipal a existência da demanda.

Essa questão fica mais evidente nos municípios onde as articulações com a secretaria de educação foram mais difíceis, como por exemplo, Santa Luzia e, principalmente, Ribeirão das Neves. Em ambos os municípios, diante da resistência das pastas de educação assumirem o compromisso com o curso, as articulações se iniciaram com as secretarias municipais de desenvolvimento social, saúde e turismo. Essas secretarias contavam com gestores/as e servidores/as mais sensibilizados/as e interessados em inserir o debate do enfrentamento à homofobia nos municípios. Assim, como estratégia para evidenciar a existência da demanda por cursos de formação, essas secretarias mobilizaram toda a rede com que contavam para que se inscrevessem no curso de formação do Projeto ESH.

Outra questão importante para analisarmos os números acima refere-se à relação das secretarias envolvidas com o próprio Projeto ESH. A maioria das secretarias municipais de educação não concedia liberação dos/as educadores/as de suas atividades funcionais nas escolas para participar do curso. Esse era um dificultador importante para se considerar. A possibilidade de participar do curso de formação dependia de negociações, muitas vezes delicadas, entre o/a educador/a e a direção da escola. Ou da disponibilidade do/a educador/as de participar do curso fora de seu horário de trabalho. Levando em consideração a realidade dos salários pagos aos/às educadores/as na educação pública brasileira, muitos/as professores/as mantêm jornada dupla de trabalho. Essa difícil realidade foi uma das principais razões de desmotivação.

Diante disso, para fins de apresentação dos dados nessa pesquisa, decidiu-se excluir, do número total de inscritos/as, todas as pessoas que não participaram de nenhuma aula do curso ou que participaram apenas da primeira aula. A intenção, ao excluir esse grupo de inscritos/as é apresentar um panorama mais próximo da realidade no que se refere ao engajamento para participação efetiva no curso de formação. Além disso, essa exclusão possibilita entender o índice de evasão de uma perspectiva menos assombrosa.

Sobre a evasão, a coordenação do Projeto ESH fez um levantamento dos motivos desse índice ser tão elevado. Apesar de não ser objetivo dessa dissertação, pode-se analisar a evasão do curso de formação a partir de duas questões. A primeira refere-se ao desencontro entre a própria estrutura e proposta do Projeto ESH e a as expectativas de alguns/as cursistas.

A segunda questão gira em torno de situações contingenciais que impossibilitaram que vários/as educadores/as concluíssem o curso.

Muitos/as dos/as cursistas desistentes alegaram que o curso de formação exigia um engajamento pessoal e político, para o qual não dispunham de tempo, naquele momento ou pelo qual não se interessavam. Outras justificativas giravam em torno do fato de que o curso não correspondia às expectativas dos/as cursistas. Esses/as esperavam que o curso de formação oferecesse “orientações claras e objetivas” para se trabalhar o tema na escola. Essas orientações seriam uma espécie de “receita de bolo”, expressão ouvida diversas vezes. Ou seja, as orientações claras e objetivas referem-se a atividades, textos, técnicas de dinâmicas de grupo etc. a serem realizadas com os/as estudantes.

Por fim, a segunda questão que se apresenta para se pensar os índices de evasão está ligada ao fato de que os anos de 2009 e 2010 foram marcados por várias greves dos/as servidores/as municipais de educação nas cinco cidades envolvidas. No início da segunda edição do curso de formação em março 2010, a categoria dos/as servidores/as da educação estava em greve em três dos cinco municípios. Findadas as negociações da categoria com as prefeituras, um novo calendário para reposição das aulas teve de ser estabelecido. Esse calendário de reposição de aulas dificultou bastante a participação de vários/as educadores/as que já tinham negociado com a direção das escolas a liberação para participar do ESH. Outros/as educadores/as, que participariam da formação fora do horário de trabalho, tiveram seu horário “livre” comprometido com reposições de aula.

ANEXO A

**CRONOGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO EDUCAÇÃO SEM
HOMOFOBIA NA CIDADE DE SANTA LUZIA**

CRONOGRAMA – EDUCAÇÃO SEM HOMOFOBIA 2010 – SANTA LUZIA

	T e m a	PDI	D a t a
1	AULA INAUGURAL: Escola e Diversidade Sexual		10/abril
2	Introdução e Marcos Educacionais Legais do ESH 2010	Etapa 1	14/abril
3	Escola e Sexualidade	Etapa 1	28/abril
4	Desenvolvimento Psicológico da Sexualidade	PRODUTO 1	12/maio
5	História da Sexualidade: sexualidade como construção social	Etapa 2	12/junho
6	Movimentos Sociais e Sexualidade	Etapa 2	09/junho
7	Dinâmicas de Hierarquização, Marginalização e Exclusão na Escola	Etapa 2	23/junho
8	Produção Coletiva: o que a Escola tem a ver com tudo isso?	PRODUTO 2	07/julho
9	Produção Coletiva: participação política, o público e o privado	Etapa 3	04/agosto
10	Experiências da Lesbianidade e da Homossexualidade Masculina	Etapa 3	18/agosto
11	Experiências da Travestilidade e da Transexualidade	PRODUTO 3	1º/setembro
12	Heteronormatividade e Homofobia: Instituições Jurídicas e o Estado Laico	Etapa 4	15/setembro
13	Heteronormatividade e Homofobia: Escola, Família, Religião e Estado Laico	Etapa 4	29/setembro
14	Heteronormatividade e Homofobia: Mídia, Consumo e Subjetivação	Etapa 4	13/outubro
15	Formação, ação, transformação social	PRODUTO 4	27/outubro
-	Seminário de Encerramento	Etapa 5	26 e 27/novembro

Certificação: Curso de Extensão de 80 horas realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais

- 60 horas/aula

- 20 horas de Atividades Vivenciais:

20 horas de participação em eventos realizados pelo Poder Público e Universidades; atividades e manifestações políticas do Movimento Social e outras instituições ligadas às temáticas de Gênero e Diversidade Sexual.

- Execução do Projeto de Intervenção (PDI)