



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**PURPURINA NA TERRA DO CANGAÇO:
REFLETINDO A HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA**

MARIA ALCINA RAMOS DE FREITAS

Maceió, Alagoas

2009

MARIA ALCINA RAMOS DE FREITAS

**PURPURINA NA TERRA DO CANGAÇO:
REFLETINDO A HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como requisito parcial a obtenção do título de Mestra em Educação Brasileira.

Orientadora: Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi

Maceió, Alagoas

2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

F866p Freitas, Maria Alina Ramos de.
Purpurina na terra do cangaço : refletindo a homossexualidade na escola / Maria Alina Ramos de Freitas, 2009.
157 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. [133]-137.
Apêndices: f. 138-157.

1. Educação - Homossexualismo. 2. Currículos. 3. Prática pedagógica.
4. Homofobia. I. Título.

CDU: 371.133

Purpurina na terra do Cangaço:
refletindo a homossexualidade na escola

MARIA ALCINA RAMOS DE FREITAS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de dezembro de 2009.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação do Grupo de Pesquisa - Currículo, Cultura e Atividade Docente

Banca Examinadora

Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)

Dr. Walter Matias Lima (PPGS/UFAL)
(Examinador externo)

Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora interna)

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Terezinha Ramos Coutinho “em memória” modelo de mulher questionadora, crítica e desbravadora do machismo e sexismo; ao meu pai Edson da Silva Coutinho motivador da busca pela compreensão do machismo e distanciamento afetivo das filhas; as minhas três irmãs Sônia, Lílian e Eliane pelos incentivos embora nossos mundos tenham se tornado muito distantes; ao meu marido, Raul Nilo de Freitas pelos laços de respeito às diferenças e amor acima de tudo; a minha filha Cinira Ramos de Freitas pela falta de palavras mais delicadas e pelo companheirismo; ao meu filho Tiago Ramos de Freitas que encontrou seus caminhos territorialmente distante dos nossos, mas sempre presente em nosso lar; a minha orientadora professora Dr^a. Laura Cristina Vieira Pizzi pela competência teórica e pela disponibilização de seu vasto e atualizado acervo bibliográfico; as colegas da coordenadoria em nome de Maria José Pereira, Zeza, pela valorização e contribuições cotidianas; as/os pesquisadas/os pela receptividade carinhosa e esperançosa; ao Fórum de Educação da Identidade Étnica; as colegas do grupo de estudos pela cumplicidade e apoio; as/os educadores do CEDU em nome do professor Dr. Luís Paulo Mercado que nos iniciaram, no bom sentido, nos incentivando e fortalecendo na caminhada rumo à qualificação profissional; a professora Dr^a. Clara Suassuna pelas significativas contribuições metodológicas e amizade; as/os colegas de mestrado pelos bons e maus momentos; a todos os grupos sociais LGBT, em nome de Marcelo Nascimento, Dino Alves e Toni Reis, guerreiros do amor, pelas bases e fundamentos dialogados; aos Religiosos de Matriz Africana, saudando todas/os Yalorixás e Babalorixás em nome da ancestralidade e do Orixá Oxumarê¹ ACORDE em nome do Dr.

1 “Orixá da dualidade – algumas pessoas têm a visão de que ele é andrógono, outras, que é masculino e feminino; representa o equilíbrio da vida, entre a terra e o céu, entre o arco-íris e os bichos de arrasto. A

Everaldo Ramos Moreira pelas contribuições, amizade e energias positivas; a base Pernambucana em nome dos Coronéis José Paulo de Oliveira e Tarcísio de Medeiros Calado que nos momentos de isolamento em plena festa de família, foram compreensíveis e prestativos/as; e às várias amigas e amigos de todas as tribos, às ricas contribuições teóricas, pela amizade, sintonia de identidade teórica e ideológica em nome de Ana Luísa e Irani Neves, e aos participantes da banca de qualificação professor Dr. Walter Matias e professora Dr^a Neiza Fumes cujas sugestões foram significativas para a organização e fortalecimento desta dissertação.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ABGLT: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transgêneros

ANTRA: Articulação Nacional de Transgêneros

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AIDS: Agente etiológico da Síndrome Imunodeficiência Adquirida, doença causada pelo vírus HIV que ataca e destrói o sistema imunológico

ASTRA: Associação de Travestis de Sergipe

AVCs: Acidente Vascular Cerebral (terminologia da medicina)

BSH: Brasil Sem Homofobia

CE: Coordenadorias de Ensino

CEDAP: Centro de Educação e Assessoria Popular de São Paulo

CFP: Conselho Federal de Psicologia

CID: Código internacional de doenças

CNE: Conselho Nacional de Educação

CRE: Coordenadoria Regional de Ensino

CONPEB: Conselho de Políticas para o Ensino Básico

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CUFA: Central Única das Favelas

DPE: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FHC: Fernando Henrique Cardoso

GGAL: Grupo Gay de Alagoas

GGB: Grupo Gay da Bahia

GT: Grupo de Trabalho

HSH: Sigla da expressão “Homens que fazem Sexo com Homens” mais utilizado na saúde

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTT: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros

MEC: Ministério de Educação e Cultura

MEB: Movimento de Educação Básica

ONG: Organizações Não Governamentais

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político-Pedagógico

PSB: Partido Socialista Brasileiro

PT: Partido dos Trabalhadores

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB: Secretaria de Educação Básica

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEE: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

SEESP: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEDEM: Secretaria Especializada em Defesa e Proteção das Minorias

SOE: Serviço de Orientação Educacional

SUS: Sistema Único de Saúde

UNDIME: União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

FREITAS, Maria Alcina Ramos. **Purpurina na terra do Cangaço**: refletindo a homossexualidade na escola. Maceió, 2009, 157p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

Este trabalho de pesquisa discute como vai se construindo o sistema falocêntrico de dominação masculina, criado para moldar subjetividades e comportamentos, e como a violência simbólica na perspectiva de Bourdieu, é fundamental nesse processo de construção do *habitus*, do ideal viril homofóbico e heterossexual. Procuramos discutir como a sexualidade vai se instituindo a partir de esquemas de poder a um modelo binário de sexualidade desejável. A orientação sexual, hoje é uma temática recomendada na sala de aula a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), numa perspectiva transversal. Com os avanços da militância política homossexual e os direitos humanos permeando as ações educativas, pesquisamos como essa nova realidade está sendo considerada no currículo escolar no cotidiano das escolas públicas de Maceió/AL. A partir desse diálogo inicial desafiador, foram construídos para esta pesquisa, dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada. A metodologia utilizada para investigação foi o estudo de caso. A análise dos dados revelou algumas dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também observamos os indicadores da resignificação das concepções docentes a respeito de novas posturas sobre sexualidade no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Currículo, Práticas pedagógicas, Homofobia.

ABSTRACT

FREITAS, Maria Alcina Ramos. **Purpurina na terra do Cangaço**: refletindo a homossexualidade na escola. Maceió, 2009, 157p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

This research paper discusses how the building will phallogentric system of male domination, designed to shape subjectivities and behaviors, and how symbolic violence in Bourdieu's view, essential in this process of construction of the habitus, the ideal manly heterosexual and homophobic. We discuss how sexuality will be instituted from the schemes of power to a binary model of sexuality desirable. Sexual orientation, today is a theme recommended in the classroom from the National Curricular Parameters (NCP), in a cross-cutting perspective. With the advances of gay political activism and human rights permeating the educational, research how this new reality is being considered in the daily curriculum of public schools in Maceió/AL. From this initial dialogue challenging, was constructed for this research, two data collection instruments: a questionnaire and semi-structured interview. The methodology used for research was the case study. Data analysis revealed some difficulties in breaking with traditional patterns regarding gender identities, but also noted, indicators of reframing the concepts teachers about new attitudes about sexuality in pedagogical work.

Keywords: Curriculum, Teaching practices, Homophobia.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
INTRODUÇÃO	13
a) Problema e objetivo geral	21
b) Objetivos específicos	22
c) Metodologia	23
CAPÍTULO 1	
CAMINHOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA	27
1.1 Cangaço no Nordeste do Brasil	27
1.2 Construindo a hierarquia de gênero por meio do patriarcado e a colonização dos desejos	33
1.3 O corpo como importante constituinte da hierarquia de gênero	45
1.4 Sexualidade e religião: construindo um único modelo	55
CAPÍTULO 2	
CURRÍCULO ESCOLAR, GÊNERO, PODER E IDENTIDADE	69
2.1 Identidade e currículo: lendo suas possibilidades	69
2.2 Gênero, currículo e poder	83
2.3 Novos tempos de consolidação dos direitos sociais e seus reflexos na ação pedagógica	101
CAPÍTULO 3	
HOMOFOBIA E HOMOSSEXUALIDADES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA	107
3.1 Preliminares: quem são as atrizes e atores desta pesquisa	107
3.2 Estabelecendo diálogo entre os dados e documento base de formação desenvolvido pelo GGAL	109
3.3 Como aparece a homofobia na escola?	111
3.4 Maiores entraves e/ou dificuldades apresentadas	120
3.5 Dinâmicas de apoio que foram construídas no cotidiano escolar	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
ANEXO 1 - Lista de definições	138

ANEXO 2 - Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009. DOU 10.08.2009	139
ANEXO 3 - Violência homofóbica	148
ANEXO 4 - 9ª Parada do Orgulho LBBT	150
APÊNDICE 1 - Instrumento de Pesquisa-Questionário Inicial	151
APÊNDICE 2 - Consentimento Livre e Esclarecido	154
APÊNDICE 3 - Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas	156

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema homossexualidade e como se expressa no cotidiano pedagógico sob o enfoque do currículo escolar, tem suas raízes em nossa vivência de estudante da escola pública pernambucana. Nossa formação básica no ensino público no Estado de Pernambuco, ocorreu nos anos de 1970. Nesse período, o cotidiano escolar propunha modelos rígidos, padrões de comportamento definidos por dois gêneros, aos quais meninos e meninas tinham que se enquadrar. Às meninas cabia um comportamento passivo, submisso e distanciado das posturas ditas masculinas, que incluía brincadeiras de correr, subir em muros ou árvores, forma de reagir e agir nos conflitos.

Sempre gostamos de correr, exigir os espaços e acima de tudo, igualdade no tratamento das relações de gênero, o que nos custou muitos debates e idas ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) – sala do SOE – além de castigos tais como: suspensão, chamada dos pais, cópias, entre tantos outros. Nunca buscamos o balé nem as bonecas como a forma lúdica de viver e expressar nossa identidade feminina. Praticamos até hoje artes marciais, fato que sempre foi motivo de preocupação para educadoras/es e de inquietação para meus pais.

Nas aulas de ciências e biologia a temática sexualidade era abordada, a partir de conhecimentos básicos sobre o corpo, e incluíam o sistema reprodutor, as doenças venéreas e higiene. Naquele momento, tais orientações já não respondiam aos nossos interesses e inquietações. Por isso, buscamos espaços junto aos amigos e amigas que não se comportavam segundo os padrões exigidos, assim como nós. Foi nesses espaços que as perguntas e as observações foram se esclarecendo, ainda que de forma muito precária. Ainda hoje lemos e

discutimos sobre as relações sociais junto aos ditos marginais, bem como o papel político dos gêneros e do poder do falo no Nordeste.

Enquanto funcionária pública, atuamos durante seis anos na Secretaria Especializada em Defesa e Proteção das Minorias (SEDEM)², na qual os negros, índios, homossexuais e pessoas com deficiências buscam nos Direitos Humanos uma maior inserção política, respeito e dignidade. Nessa caminhada, junto a essas ditas minorias, tivemos a oportunidade de dialogar e conhecer vários movimentos sociais e contribuir num projeto político.

O Governo Federal vem tendo um papel significativo, traduzido em programas e projetos para grupos de pessoas vítimas do preconceito e discriminação, tais como negras/os, indígenas e pessoas deficientes, além da denominada comunidade dos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transgêneros (GLBTT).

Quando fizemos parte da SEDEM, de 2002 até 2006, trabalhamos com políticas públicas desenvolvendo a função de coordenação de programas e projetos. Entendemos ser importante apresentar o papel dessa Secretaria, que no Governo de Ronaldo Lessa (PSB) foi percebida como um avanço político, mas que no Governo seguinte foi extinta.

Sua proposta política era de rever as posturas e comportamentos tradicionais enquanto espaço de articulação dos negros/as, indígenas, pessoas deficientes, os/as cidadãos gays, lésbicas, transgêneros e travestis. Uma das estratégias centrais de ação da SEDEM foi a construção de um processo de articulação entre os movimentos ligados às minorias de Alagoas, buscando constituir uma rede social de apoio e de proteção.

Como exemplo desse avanço político, citamos a gerência LGBT, cujo articulador contratado era um gay militante do Grupo Gay de Alagoas (GGAL), que se travestiu

² A SEDEM tinha por finalidade a formação, articulação, coordenação e monitoramento dos direitos das minorias, no intuito de assegurar a integração destas na vida política, econômica, social e cultural, como cidadãs/os, sob a perspectiva de raça, gênero e classe nas políticas públicas estaduais. Tinha como base fundamental a promoção dos direitos humanos dos diversos segmentos sociais excluídos, participando no sentido de inseri-los na sociedade.

assumindo sua identidade feminina, cursava na época, nível superior numa faculdade particular. Esse dado foi muito significativo, já que há pesquisas dos movimentos LGBT que apontam as dificuldades de espaços de trabalho das travestis, transgêneros e transexuais. É importante destacar que no Brasil não há presença dessas pessoas nos serviços formais.

O GGAL foi fundado em dezembro de 1982, é o mais antigo grupo de enfrentamento contra violência homofóbica no Estado de Alagoas. O grupo implementou um projeto de formação de educadoras e educadores para o trato com as homossexualidades, dado o crescente número de casos de violência homofóbica no Estado, muitos com requintes de crueldade³ e sem punição para os atores que ainda trazem as marcas do Cangaço. A formação para educadoras e educadores foi delimitada em sete escolas públicas, que se localizavam em bairros que foram apontados mais homofóbicos, pelos altos índices de violência contra homossexuais. Concluída a formação por integrantes dos movimentos GGAL, não foi previsto acompanhamento das ações. Com a intenção de dar continuidade a esse trabalho, construí minha proposta de pesquisa.

Analiso a homofobia sob o aspecto da violência simbólica (BOURDIEU, 2007) no espaço da educação formal pública, considerando as questões intrínsecas e subjetivas, relativas à afetividade e sexualidade de cada ser que vão sendo submetidas a este padrão, sem levar em consideração tesão, desejos, prazeres, sentimentos e afins. Essa imposição de uma sexualidade-padrão, nas situações em que não é possível ser reproduzida, surge acompanhada dos atos de punição e controle social, para forçar o enquadramento ou ajustamento. Como consequência, temos a violência simbólica, na forma de exclusão, que tende a levar à

³ Em 20 de Janeiro de 1993, Renildo José dos Santos, um rapaz de 26 anos, vereador eleito no município de Coqueiro Seco, Estado de Alagoas, Brasil, assumiu-se bissexual numa entrevista na Rádio Gazeta de Alagoas. Ele foi sequestrado por quatro homens, violentamente espancado, teve suas orelhas, nariz e língua decepados, as unhas arrancadas e depois cortados os dedos. Suas pernas foram quebradas. Ele foi castrado e teve o ânus empalado. Levou tiros nos dois olhos e ouvidos, e para dificultar o reconhecimento do cadáver, atearam fogo em seu corpo e degolaram-no. O corpo foi encontrado no dia 16 de março. A sua cabeça, separada, foi encontrada boiando num rio (ver caso completo no anexo 2: violência homofóbica).

depressão e, em casos extremos, à morte por suicídio, cuja gravidade é percebida pela grande maioria das pessoas no seu cotidiano de forma naturalizada.

Como categoria fundamental, a sexualidade, pode ser entendida como

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

Foucault (1988) apresenta a sexualidade a partir de duas grandes redes: uma de superfície, que tenta homogeneizar identidades de gênero, imprimindo valores e costumes que vão compondo os espaços de poder; e a outra definida pelo autor como subterrânea, que vai sendo construída pela subjetividade de cada pessoa. Ao reconhecer o que é definido para cada gênero, as pessoas passam a dialogar com seus sentimentos, desejos e exercitam assim, espaços também de resistências. Essas duas grandes redes se articulam amalgamadas ao saber ao poder.

No Nordeste, com sua cultura falocêntrica, patriarcal e paternalista, as relações sociais estão, muitas vezes, condicionadas à masculinização, inclusive das mulheres, como herança do Cangaço (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003). O masculino é definido como ser superior ao feminino, detentor de força bruta. Nesse ambiente, a violência é considerada um meio necessário à sobrevivência, herança do Cangaço. Percebe-se que, as consequências nefastas se iniciam nas famílias, se ampliam e se propagam em todos os âmbitos sociais. O cenário nordestino e sua produção cultural falocêntrica, vai apresentando o espaço geográfico e histórico que estamos pesquisando.

O nordestino é uma figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural, desde o começo do Século. Figura em que se

cruzam uma identidade regional e uma identidade de gênero. O Nordeste é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Na região Nordeste até as mulheres são machos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 20).

Essa convicção do autor da citação acima, poderá ser ressignificada e essa certeza nos move para continuar apresentando valores, novas possibilidades e a visibilidade das várias identidades sexuais, como todas outras, são fluídas, mutáveis e vão se redesenhando.

A sexualidade neste contexto e, especialmente a homossexualidade, no cotidiano do Século XXI ainda é vivida, em muitos espaços, por meio de práticas violentas e perversas, que excluem, ameaçam e silenciam na forma de violência simbólica. Ao mesmo tempo, a militância homossexual exercida em organizações não governamentais, denunciam os atos de violência, tanto física quanto simbólica, e avançam na garantia dos direitos da/o cidadã/o. Nesse espaço de machos a homossexualidade não poderia ser concebida distanciada da violência, não só no meio urbano como no rural.

Há três décadas vêm se reafirmando os direitos fundamentais das pessoas, a partir das lutas sociais das ditas minorias (mulheres, negras/os, LGBT e pessoas com deficiências), definindo princípios de igualdade e não discriminação, reconhecidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, instrumento de hierarquia máxima que visa normas organizacionais e mantenedoras do Estado. A defesa destes princípios foi pauta de preocupação da Comunidade Internacional reunida em Durban, África do Sul, em 2001, quando foram discutidas estratégias políticas de combate ao racismo, discriminação, xenofobia e intolerâncias correlatas.

Nesses caminhos e construções sociais históricas está a escola, como local privilegiado para trabalhar um currículo, que deve atender aos interesses e necessidades sociais emergentes, propondo a construção de valores relacionados ao respeito e à dignidade.

Mas, como isso se dá em relação ao direito ao amor não tradicional, considerado diferente, no qual a construção social dos gêneros e a identidade sexual superam o padrão naturalizado, tal como foi construído no Cangaço? Quais avanços e retrocessos podemos identificar nas escolas que tiveram a oportunidade de desenvolver estudos com a colaboração dos militantes do movimento LGBT?

A ideia inicial desta pesquisa surgiu como desdobramento do **Projeto Prevenção e Sexualidade nas escolas** do GGAL em parceria com Grupo Gay da Bahia (GGB) e Associação de Travestis de Sergipe (ASTRA). O objetivo do trabalho destes grupos foi capacitar e formar professoras e professores para o desenvolvimento da comunidade LGBT. A partir desse trabalho desenvolvido pelo GGAL em 2005/2006 pretendemos acompanhar seu desdobramento nas escolas por meio das ações posteriores das/os professoras/es multiplicadoras/es relativas à sua prática pedagógica frente à homossexualidade.

No projeto inicial, foram escolhidas sete escolas da rede estadual de Alagoas, cujos bairros de localização, foram definidos pelos altos índices de homofobia, traduzidos em última instância, na violência letal contra homossexuais que são agredidos e até assassinados, por ousarem manifestar sua orientação sexual. Essa violação dos direitos humanos vem sendo praticada tanto pelas famílias, vizinhos, na escola, no trabalho e até em segmentos das instituições públicas.

O preconceito, o estigma e a discriminação aos gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e transexuais é um dos mais violentos do país e são hoje os maiores entraves sociais da construção de sua identidade e cidadania. A diminuição da vulnerabilidade destes segmentos está relacionada ao aumento da cidadania ativa, aquela que institui a/o cidadã e cidadão como portador/a de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação. Uma das formas de se combater o

preconceito, o estigma e a discriminação é a construção e a visibilidade das identidades LGBT dentro das escolas.

A forma como o preconceito se estrutura na sociedade é parte significativa e privilegiada daquilo que entendemos como mais geral – nossa comunidade, mas é também sem dúvida onde pode ser combatido não só por meio de informação, como espaços construtivos de valores como respeito às diferenças, direito à vida, ética e cidadania.

Os movimentos sociais LGBT vêm propondo ações públicas importantes, tal como a Parada chamada inicialmente Gay, hoje, Parada da Diversidade, que aglutina tantas pessoas homossexuais, bissexuais e heterossexuais numa grande festa. Antecede às paradas, espaços de promoção de debates, oficinas de formação e denúncias constantes dos atos de violência divulgados por meio de rádio, jornal e televisão. Em geral, essas formações oportunizadas à comunidade, organizada pelos grupos LGBT, têm como público principal a comunidade escolar.⁴

Observamos no cotidiano escolar uma tendência a naturalizar a ideologia homofóbica (ABRAMOVAY, 2004), que promove relações de violência e exclusão, permeada pelo desrespeito aos direitos humanos mais fundamentais. Essa prática pode ser observada por meio de brincadeiras, aparentemente sem segundas intenções, e sem maiores consequências. Essa premissa, parte da visão do agressor, mas que um olhar mais cuidadoso, é possível perceber que essa ação trabalha contra a autoestima coletiva das minorias (as diversas categorias: negras, mulheres, LGBT e pessoas deficientes). Somem-se a isso todas as piadas, ouvidas todos os dias e, pior, oriundas de diversas fontes: no ambiente escolar, na família, na mídia, no comércio, no trabalho.

Os incômodos e as distorções proporcionados por certas colocações e posturas acabam por produzir um enorme desconforto no tecido social, principalmente às pessoas submetidas à

4 Como podemos ver no anexo 4 – Parada do Orgulho LGBT de Maceió do ano 2009.

hierarquização, às relações de dominação, privilégios e injustiças. Não é difícil concluir que, com o passar do tempo, esse conjunto de ações vai se transformando num rolo compressor que agride e reprime suas vítimas desde muito cedo, ainda na infância, o que torna mais cruel.

É importante destacar alguns resultados da pesquisa desenvolvida pela UNESCO “Juventude e sexualidade” (ABRAMOVAY, 2004) mostra que, na prática pedagógica das escolas, há uma tendência ao silêncio frente à violência homofóbica, o que muitas vezes, colabora para a reprodução desses atos violentos e excludentes. A referida pesquisa foi realizada em quatorze capitais brasileiras e ressalta a preocupação com a vigência de posturas discriminatórias e expressões de preconceitos, em particular contra homossexuais.

Há indiferença na escola para com a violência homofóbica, assim como existe a falta de ação mais dirigida contra o desrespeito ao outro. Reafirmando essa ausência, destacamos a fala de uma aluna de uma escola pública de Salvador - BA, participante dessa pesquisa, quando expressa que:

Na minha sala, tinha um menino homossexual e a galera, os meninos, o perturbaram tanto até ele sair da escola, não voltou. Ele chegava assim, todo assim, e os meninos ficavam perturbando, fazendo hora, brincando. Acabou que teve que sair da escola porque foi muito forte a história. Acho que deveria ter mais campanha na escola para alertar a galera que vivemos num país democrático. Hoje cada um é e pode ser o que quer. Acho que é importante respeitar os outros (ABRAMOVAY, 2004, p. 287).

O depoimento da diretora de uma escola pública de Maceió/AL, participante da mesma pesquisa demonstra o mal-estar, que deve ser de muitas/os, em não saber como tratar com os preconceitos e assim vir a lidar com o tema homossexualidade na escola:

Eu vou ser sincera, não só a minha mentalidade, o meu jeito de pensar e ver que não estão tão preparados para isso, não temos segurança para tratar sobre homossexualidade, não temos conhecimento. Mesmo alunos não sendo preconceituosos, a gente não sabe como orientar (ABRAMOVAY, 2004, p. 298).

Em todas as situações envolvendo a violência com base nos preconceitos, chama a atenção a fragilidade que remete à invisibilidade e à vulnerabilidade que esses/as jovens homossexuais estão submetidos/as e que não dispõem de mecanismos que amparem suas queixas, questionamentos e denúncias. “Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violência” (ABRAMOVAY, 2004, p. 278). O que predomina ainda é o silêncio baseado no medo, ameaças e exclusão. Segundo os discentes, essa discriminação contra alunas/os que são considerados/as homossexuais, “muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (ABRAMOVAY, op. cit.).

Diante do exposto a temática é desafiadora, principalmente porque compreendemos esta pesquisa como tema transversal da sexualidade, e delimitamos a temática homossexualidade para discutirmos como os professores e as professoras, percebem e lidam com esse tema no cotidiano escolar.

a) Problema e objetivo geral

O problema envolve investigar as escolas públicas estaduais de Maceió, que participaram do “Projeto Prevenção e Sexualidade nas Escolas”, por ter sido desenvolvido e aplicada a formação, por militantes do movimento homossexual, em 2005/2006, portanto, como a presença da comunidade LGBT na formação dialogando com as/os docentes. A indagação central é: como na escola as/os educadoras/es formulam, aplicam e debatem na sala de aula a questão da homossexualidade no currículo escolar a partir da ação desenvolvida pelo projeto do LGBT?

Esta pesquisa visa construir espaços de leitura curricular cuidadosa das relações escolares no que diz respeito à temática da homossexualidade, para que possam ser registradas as dificuldades e possibilidades educacionais. Ainda busca entender os esquemas microsociais, e oportuniza o diálogo com as diferenças e repensando o currículo, possibilitando assim, uma busca de entendimento da dinâmica identitária de gênero, socialmente construída, a busca de novas hipóteses para a formação de conhecimentos que valorizem a diversidade social brasileira. O objetivo indireto é possibilitar a reflexão e a sensibilização sobre a problemática na comunidade escolar.

b) Objetivos específicos

Analisar a homofobia como forma de violência simbólica;

Registrar as dificuldades e as possibilidades educacionais no que diz respeito a temática homossexualidade na escola;

Estudar os desdobramentos existentes nas escolas pesquisadas, por meio de ações posteriores das/os educadoras e educadores, relativos à prática pedagógica frente a homossexualidade;

Verificar as possibilidades curriculares em relação à dinâmica identitária de gênero, em busca de novas hipóteses para a construção de conhecimentos que valorizem a diversidade social humana.

Analisar como as/os professoras/es percebem a temática sexualidade;

Analisar como as/os professoras/es lidam com a temática sexualidade no cotidiano escolar.

c) Metodologia

Esta pesquisa foi realizada a partir de dados levantados em duas escolas públicas estaduais, que fizeram a formação realizada por meio do Projeto Prevenção e Sexualidade nas Escolas. O objetivo geral do projeto, coordenado e desenvolvido pelo GGAL, por meio de uma formação, foi promover a inclusão social, o respeito à diferença e o direito à singularidade de jovens homossexuais em escolas públicas da capital de Alagoas, por meio da capacitação dos profissionais de educação. Afastar estigmas que cercam esses jovens e tornar o seu processo de autodescoberta mais natural, afastar assim da clandestinidade e, conseqüentemente, de comportamentos de vulnerabilidade às DST/AIDS.

Compõem esta pesquisa como atrizes e atores as professoras e professores que participaram da formação oferecida pelo GGAL, que lecionam turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, nas mais variadas disciplinas, e ao todo foram 19 pessoas entrevistadas. Desses, três são do sexo masculino e 16 do sexo feminino.

A pesquisa se desenvolveu por meio de estudo de caso. Segundo Yin (2001, p. 21) “[...], a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...] estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos de vida real [...]”. Como observação adicional: “a estratégia de estudo de caso pode ser utilizada para explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados” (idem, p. 34).

As técnicas de coleta de dados foram compostas de dois instrumentos de pesquisa, desenvolvidos para este estudo: 1. Um questionário inicial, em que levantamos dados que nos possibilitassem descrever de forma mais geral, as pessoas que constituem a escola, (de acordo com os apêndices 1 e 2). Entrevista realizada a partir de um roteiro de entrevista

semiestruturada, (ver apêndice 3), com as pessoas que se a dispuseram participar da coleta de dados, mais especificamente sobre a prática pedagógica e o currículo escolar desenvolvido⁵.

No universo particular da pesquisa foram feitos contatos com as duas escolas, as quais denominamos de A e B, para assegurar o anonimato das instituições em estudo. A autorização foi feita pelas Coordenadorias de Ensino (CE), após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Elas foram as duas únicas que fizeram a formação até a sua conclusão, junto ao GGAL.

As pessoas que aceitaram participar dos estudos, nossas atrizes e atores, foram identificadas por números, leram, assinaram e guardaram uma cópia, do termo de consentimento livre e esclarecido e outra cópia ficou com a pesquisadora. Para validar os dois instrumentos, o questionário e a entrevista, realizamos na 13^a CE um estudo piloto. Simulamos as mesmas etapas da metodologia a ser utilizada nas escolas A e B, e fizemos algumas modificações sugeridas.

Como parte dos procedimentos de estudo, acrescentamos dois documentos: 1. O projeto que norteou as ações desenvolvidas pelo GGAL, que contém as ideias centrais da formação das/os educadoras/es. 2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que vão ser analisados no capítulo 2. Além de uma conversa informal no mês de novembro de 2008, com o coordenador da ação no Estado, sobre o trabalho de formação realizado no ano de 2003. Ele contribui ainda, definindo o campo de pesquisa, levando em consideração a participação das escolas, e o que ele definiu como as escolas mais acolhedoras de identidades homossexuais hoje.

No procedimento para a coleta de dados a primeira visita às escolas, A e B, apresentamos a pesquisa e seus objetivos, explicamos como desenvolver a metodologia, além de explicitarmos o interesse de socializar os resultados junto aos diretores, diretoras e

⁵ Serão priorizadas circunstâncias, que a partir da observação inicial, não foram possíveis perceber, pois são dados mais diretamente relacionados à temática e nosso campo de pesquisa.

coordenadoras pedagógicas. No segundo momento da visita em cada uma das escolas, conversamos com as professoras e professores, para apresentar e discutir a ideia inicial da pesquisa, objetivos e os instrumentos de coleta de dados a serem aplicados.

A terceira visita agendada foi para apresentar e aplicar o questionário a todas as educadoras e educadores que desejassem participar, assim como também educadoras/es que compõem a equipe técnica da escola. Os/as professores/as optaram por respondê-los em casa e depois, a partir de seus dias letivos e possibilidades, seriam entregues às coordenadoras pedagógicas. Os dados recebidos foram 12 questionários da escola A e 7 da escola B. Os resultados finais foram obtidos por meio de perguntas abertas e fechadas que conseguimos tabular e analisar.

Uma quarta visita foi realizada para entrevistar as/os professoras/es. Na escola A tivemos a participação de três professoras e um gestor; na escola B tivemos a participação apenas de duas professoras. Como sujeito entrevistado, tivemos a participação do coordenador do Projeto desenvolvido pelo GGAL, que nos apresentou o projeto inicial além de identificar as escolas que concluíram a formação.

Esta etapa de estudos é composta de apresentação e análise das informações, colhidas em duas escolas estaduais de Maceió/AL. Foi analisado o documento base de formação desenvolvido pelo GGAL, o Projeto “Sexualidade e Prevenção nas Escolas”. O projeto foi desenvolvido no ano de 2005 e 2006 em sete escolas, das quais duas foram escolhidas para fazer parte dessa pesquisa, pelo fato de serem consideradas, atualmente, as mais acolherdas aos homossexuais entre todas. Também analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio do tema transversal Orientação Sexual.

Distribuímos por escola 30 questionários, com 14 perguntas, para abranger toda equipe técnica e educadoras/es dos três turnos de funcionamento. No encontro de apresentação do projeto, solicitamos que as/os educadoras/es participantes fossem as/os

mesmos que fizeram parte formação inicial junto ao GGAL preferencialmente.

Quando do levantamento dos dados pesquisados constatamos a presença de educadoras/es que não participaram do projeto de formação do GGAL, mas que se dispuseram a participar, num total de sete pessoas na escola A são elas: A6, A7, A8, A9, A10, A11 e A12. E cinco pessoas na escola, B são elas: B3, B4, B5, B6 e B7.

As/os participantes desta pesquisa, professoras/es que atuam do 6º ano do ensino fundamental, ao 3º ano do ensino médio, somaram-se um gestor e uma orientadora da educação infantil que fizeram questão de participar do processo de pesquisa. Da escola A recebemos respondidos 12 questionários e da escola B recebemos 7 questionários.

A nossa presença na escola foi muito agradável e permeada por incentivo de um futuro retorno para estudos mais longos sobre o tema, para melhor compreensão inclusive no que se refere ao aspecto comportamental. Isto é, como lidar no cotidiano pedagógico com situações de conflitos, debates, denúncias, entre outras tantas situações e assim contribuir com a/o educador/a.

Ao ler o instrumento inicial, o questionário, percebemos que há casos em que as/os educadoras/es necessitam dizer algo mais, que justificam suas escolhas, ampliando e ou explicando sua percepção sobre o que foi solicitado.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS HISTÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DA HOMOFOBIA

1.1 Cangaço no Nordeste do Brasil

O Cangaço está inserido neste estudo com a intenção de retratar, ainda que de forma introdutória uma realidade de pessoas marginalizadas que, de modo muito peculiar, escreveram uma história social inédita, só conhecida no Nordeste do Brasil. Mesmo no nosso território, esse tema precisa ser mais explorado, pois muitas pessoas desconhecem sua origem, objetivos, motivações e suas consequências na formação da sociedade. Visto que, o que se divulga em vários meios de comunicação, inclusive o que se percebe geralmente é a predominância da história divulgada de um Cangaço marcado pelo traço reducionista do crime e da delinquência.

O Cangaço surge no sertão do Nordeste do Brasil, no século XIX mais especificamente nos anos de 1850 com a criação da Lei da Terra⁶ (MONTEIRO, 1980). De acordo com Ferreira (1999), o Cangaço teve seu apogeu, entre os anos de 1930 a 1938, coincidindo com o coronelismo. Os cangaceiros tinham seus espaços de ação nos sertões dos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Valente (2008) afirma que, uma das origens prováveis do Cangaço é o latifúndio, visto que desde os tempos de colônia, as terras brasileiras foram divididas em sesmarias e foram doadas para senhores de terra. Pela necessidade de manter a posse dessas terras, os então

6 Lei da Terra nº 601/1850 a partir desta data só poderia ocupar as terras por compra e venda, ou por autorização do Imperador. Todos que estavam nela receberam o título de proprietário, porém tinham que residir e produzir na terra.

Essa Lei veio a partir de 1850, com os primeiros sinais de abolição da escravidão, era necessário para os grandes proprietários rurais que formava nossa elite econômica agrária, que se protegesse a propriedade da terra do método da apropriação por meio da posse. Do contrário, quando os escravos fossem libertos e novos imigrantes chegassem, não haveria empregados dos grandes proprietários.

considerados donos, organizaram e mantiveram exércitos, formados por pessoas armadas, que garantiam a ordem e a exploração de trabalhadores servís. No período da República vai existir um “exército armado”, uma polícia particular, dando espaço para o surgimento do cangaceiro (idem).

A outra origem defendida pela autora é o sistema escravocrata e seus reflexos na zona rural do Nordeste. Para Chiavenatto (2008) esse sistema, impera ainda hoje no Nordeste, como exemplo, na zona rural, há semi-escravidão. O trabalhador rural no Nordeste, geralmente, é um semi-escravo, o nome inclusive, que se dá a ele é agregado, ou seja, ele é uma pessoa que se agrega à propriedade e ao dono da terra. Ele não tem salário constituído, é permitido que ele fique na terra, e o dono dela dá alguma coisa daquilo que produz em troca de seu serviço. Um sistema de semi-escravidão, como esse, gera miséria e uma série de injustiças sociais que explodem em revoltas pessoais. Uma dessas revoltas dá origem ao cangaceiro (idem, p. 2).

Nesse período, os grupos de pessoas armadas, garantiam a posse da terra, que só começa a ser cercada, em 1850 com a Lei da Terra. As divisas eram mais ou menos vagas. O que marcava bem o limite era o poder de violência do latifundiário e em consequência, sabemos que para manter essa propriedade privada, os ditos donos, precisam de grupos armados.

Outra causa apontada pelo autor se refere à necessidade dos donos de terra no Nordeste, controlarem as populações rurais, que vivendo em situação de extrema miséria, tornavam-se um segmento com potencial para criar problema e afirma

Era de se esperar, como aconteceram em várias ocasiões, que o sertanejo se revoltasse e quisesse mudar sua situação pelas armas. Os grupos de cangaceiros, como vários outros de repressão no Nordeste, foram estimulados e pagos por grandes senhores de terra para manter a população rural num regime de terror, num regime até de apavoramento, de letargia, sabendo que se ele se rebelasse, o cangaceiro vinha e o liquidava (CHIAVENATTO, 2008, p. 2).

Chiavenatto (2008)⁷ aponta algumas consequências do Cangaço. A primeira delas é a violência desmedida que o sertão foi palco, e afirma que a energia revolucionária latente que existia no Nordeste, ao invés de ser canalizada revolucionariamente, de tornar-se consciência política, se reflete como alienação. O mito do cangaceiro, definido como um herói social, que luta pela justiça, que rouba dos ricos para dar aos pobres é mais uma fantasia, como, afirma Valente (2008) “o cangaceiro não tinha consciência social e o Cangaço acabava sendo simplesmente uma reação à miséria que não se resolvia de forma racional; se resolvia pela violência” (p. 2).

Portanto, os cangaceiros acabavam “trabalhando” para o latifundiário sem perceber, sem consciência política, alienado pelas próprias condições sociais e por não ter capacidade para interpretar essa realidade que o envolvia, voltava-se frequentemente à “Deus” e à sorte, pois tudo seria feito segundo a vontade divina. Surge nesse espaço divino, o Padre Cícero que foi “um grande coiteiro de cangaceiros e foi um grande chefe de bandidos, inclusive aliado ao deputado e depois general Floro Bartholomeu” (CHIAVENATTO, 2008, p. 3).

Quanto aos cangaceiros, que a princípio aparecem como uma figura única, o trabalho de Albuquerque Júnior (2003) apresenta três tipos que se constituem, definidos a partir da motivação de sua inserção no Cangaço:

O cangaceiro podia ser levado a essa vida de extremos por vários motivos: ora, é a eclosão destruidora de latentes instintos de ferocidade sanguinária conduzindo ao primeiro assassinato, elo inicial de uma cadeia maldita que se acrescerá até o fim da vida. Um outro grupo, 'esquerdo e apagado', exerceria, a contragosto, a singular profissão com um 'fatalismo melancólico e resignado'[...] E, por último, os revoltados, os que, torturados pela fome e pela sede de justiça, arvoram-se contra a sociedade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 220).

7 O professor Júlio José **Chiavenatto** escreveu um caderno chamado “Série Lutas Populares no Brasil (1924-1964)” veiculado pelo Centro de Educação e Assessoria Popular (CEDAP), que pode ser acessada na página eletrônica: www.cedap.org.br

Como apresenta a citação acima, as imagens de revolta, de fome, de tortura e de injustiça vão constituindo o conceito imaginário/real da violência. É importante para concluir apresentar a figura do nordestino cangaceiro. Nela ainda estão presentes os vários conceitos de homens envolvidos nas questões sociais e regionais, como mostra a citação abaixo. Essas imagens estão sempre vinculadas aos atributos masculinos, próprios do Nordeste e

São todas figuras de homens, heróicos ou não. Seja o sertanejo, o brejeiro, ou o praieiro, sejam o vaqueiro, o jagunço, o coronel, o cangaceiro, o beato, o retirante, o matuto, o caboclo, ou senhor de engenho, todos esses tipos se relacionam com a época aos homens. Aristocráticos ou rudes, pobres, andrajosos, covardes ou valentes são expressões de uma sociedade onde a história, a ação, parecia pertencer apenas aos homens (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 227).

Mas, qual o significado para o termo Cangaço? Podemos observar nas pesquisas, que esse termo varia pouco de uma autora para outra. Valente (2008) define que “o Cangaço significa o sujeito que anda embaixo da canga, o sujeito que é muito humilhado, muito perseguido, muito oprimido. Como a canga de boi, ele anda com Cangaço, então, ele anda como um boi debaixo da canga” e, portanto, o cangaceiro seria “o que carregava, na canga o Cangaço” (idem, p. 227).

O intelectualismo presente no início do século XX vai reconduzindo e inovando a postura social, de delicadeza, inclusive no Nordeste. O ato de estudar, pela valorização da ciência, começa a ser percebido como espaços de delicadeza e artificialismo. Segundo, Albuquerque Júnior (2003) esse intelectualismo atinge homens, mulheres e até os padres, como mostra a citação abaixo:

Estava ficando para trás mais um símbolo daquela sociedade de machos: os padres gordos, bonacheirões, rodeados de 'sobrinhas', com um grande número de filhos, chefe de clã, líderes políticos, capazes de rapidamente trocarem a cruz pelo clavinote na defesa de suas parentelas e seus interesses. Os padres já não eram guerreiros, crescia o número daqueles que como José

Maria, personagem de romance de Gilberto Freyre, fora ser padre por ter se tornado indivíduo incapaz de viver a vida normal de adulto do sexo masculino. O Clero e a Igreja também se desvirilizaram, inclusive na crescente devoção à Maria, que significa um culto à mulher em meio a uma sociedade que até bem pouco tempo prestava culto aos homens (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 58).

Apesar de toda apresentação masculina feita no decorrer do trabalho até agora, é de suma importância ressaltar, o final da citação, onde se percebe a construção da presença feminina, a partir da religião: com a imagem de Maria. Ela não é uma mulher qualquer, é uma virgem santa! O que representaria isso? Está sendo traçado um perfil desejável de mulher, aquela que padece no paraíso, à condição feminina de mãe, aquela que procria, que sofre, e é, de preferência, assexuada, de gestos e comportamento contidos, além de ser religiosa.

Esta construção de feminilidade é fortemente atrelada a esse dito popular, ela tem que ter ainda, modos educados, adequados às expectativas sociais, e é aquela que aceita resignada o seu destino, muitas vezes cruel, dando sustentabilidade à desejável família, reforçando a ideia de Bourdieu, que afirma ser a mulher o sustentáculo desse bem simbólico.

A figura do pai, por sua vez, deve ser responsável por cobrar e exigir o comportamento exemplar, obediente, hierárquico e, portanto, exigindo subordinação de todos os integrantes da família. Os modelos de homem e mulher do projeto burguês passam a ser inculcado de forma naturalizada no cotidiano doméstico, desde muito cedo. A menina aprende a servir com delicadeza, cuidar e obedecer e o menino aprende a comandar e a dominar. Hoje, no Século XXI, muitas mulheres ainda se referem a si próprias utilizando o masculino e ao grupo, embora seja de mulheres, o artigo para se referir é sempre o masculino. Esse comportamento já está naturalizado.

Muitas lutas populares no Brasil tiveram origem na luta pela terra. O Cangaço, serviu também para expulsar o homem da terra. “Ele não busca a posse de terra, ele não busca a justiça social, luta simplesmente pela sua sobrevivência e o Cangaço passa a ser meio de

vida”. (VALENTE, 2008). Sendo meio de vida, meio de sobrevivência para o nordestino, acaba exercendo a violência, e dessa forma, acaba servindo ao dono de terra. Lampião vendia proteção, e tinha inclusive cartão próprio reconhecido, muitas referências falam de seus bilhetes personalizados.

A grande maioria dos chefes políticos e latifundiários mandava dinheiro e aceitavam os serviços dele, que oscilavam em matar um inimigo político até expulsar um trabalhador de suas terras. Havia uma certa visão popular positiva de Lampião, cangaceiro mais conhecido na historiografia brasileira, causada pelo fato de que este raramente maltratava os pobres, Chiavenatto explica:

Porque os pobres não tinham nada a dar a Lampião. No entanto, todas as grandes maldades de Lampião, todas as grandes mortes que Lampião fez foi contra pessoas pobres, contra o trabalhador sertanejo. Lampião nunca matou um coronel do sertão. Pelo contrário, o coronel do sertão pagava para que ele matasse.

Na história do Cangaço, existe só um ou dois casos de chefes políticos que foram assassinados por cangaceiro. E não foram assassinados por vingança, por desapropriação de bens, nada disso. Foram assassinados a mando de outros chefes políticos (CHIAVENATTO, 2008, p. 4).

O contexto social e econômico que instigou o Cangaço, pouco mudou depois de quase cinquenta anos. Desemprego, criminalidade e todas as consequências que daí se originam, além da tão propagada falta de educação básica. Continua associada à imagem de violência naturalizada pela população em geral e compõe o *habitus* das instituições escolares ampliando seus reflexos perversos.

No contexto educativo, esta imagem está presente no Estado de Alagoas. Os números apresentados pelo censo de 2000, divulgam que a população analfabeta na faixa etária de quinze anos, é de mais de cem mil pessoas. Isso corresponde aproximadamente a vinte por cento da população de todo Estado. Os índices sociais ainda estão muito aquém do que seria uma situação considerada razoável, a concentração de renda é outro dado significativo. Sendo

assim, os fatos motivadores do Cangaço ainda permanecem atuais. É nesse contexto social, histórico, político e educativo que buscamos compreender as novas identidades de gênero.

1.2 Construindo a hierarquia de gênero por meio do patriarcado e a colonização dos desejos

Para entendermos os nossos comportamentos, os nossos valores, os costumes, enfim nossa realidade, é necessário refletir os poderes dominantes, que estão fincados nas bases da formação, inscritas também na ação pedagógica. Nosso olhar se deterá na educação formal pública. Dessa forma, pretendemos discutir e entender as informações simbólicas expressas a partir do cotidiano escolar e no currículo desenvolvido, no que se refere à construção dos papéis de gênero e da homofobia, levando em consideração o locus regional alagoano, cujo patriarcado é marco definidor dos estudos.

Um dos autores que permite essa viagem ao passado é Bensusan (2004), que apresenta algumas bases que fundamentam a maneira como pensamos e vivemos nossos desejos, discutindo um conjunto de temas que se relacionam com estruturas institucionais e emocionais do patriarcado, sob regime da heterossexualidade normatizada e normalizada. O autor aborda esses temas, sob um ponto de vista da experiência de quem foi treinado na masculinidade e se incomoda com suas consequências.

Ele afirma que vivemos em um regime de desejos, com normas específicas ditadas pelos outros e que parecem, fazer parte da forma e do conteúdo dos nossos desejos. Para o pesquisador, o desejo por sexo, é aprendido em folhetins, novelas entre outros espaços. Diz pensar e viver, num regime que tonaliza o desejo e enfatiza uma conexão entre este e a morte, a pulsão de morte, erotizando o poder, expressos no desejo de dominar ou submeter.

Explica que num regime assim, somos convencidos/as, de que apenas algumas relações com algumas pessoas, ou partes dos corpos de algumas delas, podem ter o caráter

distinto e privilegiado, de uma relação erótica, lembra que quase nada pode ser erotizado por si mesmo. Isto é, somos treinadas para o que deve ser desejado e o que não deve como mostra a citação abaixo:

Os objetos primordiais do desejo nós podemos escolher – na melhor das hipóteses – em um cardápio pequeno de opções; eles são desejáveis porque são seios, ou porque são genitais, ou porque são jovens, ou porque são brancos, ou porque são ícones de distinção de classe, ou porque femininos ou masculinos. O desejável não se articula por si mesmo; ele depende de outras propriedades. Isto é colonização. O regime coloniza de forma específica o desejo; entende o desejo como algo que precisa ser saciado e o seu objeto consumido, aprisionado (BENSUSAN, 2004, p. 132).

Para o autor, esse regime de desejos, que apresenta o “cardápio” a ser consumido, está na origem da colonização da libido, e no comprometimento das pessoas no projeto da reprodução da espécie. Assim sendo, a libido e o desejo são condicionados à produção de forma dita natural:

Postos para trabalhar, trabalhar para que nossa sanha de que alguém nos herde e nos continue seja satisfeita. E o melhor: satisfazer essa sanha mobiliza enorme quantidade de nosso empenho erótico. Um arranjo bem feito. E fica parecendo um arranjo natural (BENSUSAN, 2004, p. 133).

O que seria esse natural? O conceito que utilizamos de Bensusan (2004) responde que “a natureza muitas vezes parece ser um repositório das ideias, pulsões, interesses e tendências que não queremos ter o trabalho de examinar” (p. 133). Consideramos que, ao tratar dessa forma, não reflexiva, apenas reproduzimos algo que sequer conhecemos.

Os modelos padronizados de mulher e homem têm seu patamar de sustentação baseado no modelo do sexo bipolar: masculino e feminino, tomando como referencial, apenas e unicamente o sexo biológico. Esses padrões são requeridos nas relações sociais, desde muito

cedo, condicionando ser aceito nos espaços sociais, isto é, entrar em conformidade com o que se exige e espera, de alguém, a partir do seu sexo.

Caso se aceite responder a essa exigência, como exercício de liberdade de ser, com o que é próprio a cada ser, faz parte de cada individualidade, essa escolha apresenta, de alguma forma, uma aproximação entre os dois polos, masculino e feminino, pode entrar em cena as estratégias de interdição e as regras de intimidação. Nesse caso utilizamos o conceito desenvolvido por Bourdieu (2007) de violência simbólica, que busca adequar as individualidades numa unidade. Esse conceito será retomado e desenvolvido mais adiante. Como nosso *locus* é a escola, afirmamos que essa estratégia também faz parte do cotidiano pedagógico, cuja função é de, entre outras, regular o corpo.

Mas como vai se organizando os espaços que permitem regular o particular, o pessoal, o individual? Vamos rapidamente ao Brasil Colônia e ver como vai se organizando essa sociedade.

Faz-se necessário, portanto, divorciar, no caso Brasil Colônia, a ideia de privacidade da ideia de domesticidade. As casas coloniais, fossem grandes ou pequenas, estavam abertas aos olhares e ouvidos alheios, e os assuntos particulares eram ou podiam ser, com frequência, assunto de conhecimento geral (VAINFAS, 1997, p. 4).

Como forma de ler o Brasil Colônia, que vai delimitando a construção de valores e costumes, utilizamos os estudos de Vainfas (1997) que complementa e dialoga, com os estudos de Freyre (2004), guardadas as diferenças de percepção desses dois autores, vão delineando nesse construto, Vainfas (1997) revela o traço étnico nessas relações e aponta as possíveis generalizações estereotipadas, percebidos por ele, na obra de Freyre (2004).

Continuamos observando a colônia, e apresentamos como se viviam as intimidades sexuais. Vainfas (1997), no seu trabalho “Moralidades Brasílicas”, pesquisou as sexualidades com foco nas consideradas pecaminosas, vigiadas, perseguidas e por isso foram

documentadas. Os documentos produzidos pelo poder eclesiástico, ou inquisitorial, por meio dos tratados dos religiosos e sermões, que descrevem os atos sexuais tratados como heresias, que vai constituir a matéria-prima, por meio dos documentos que se firmam na denúncia da população, contra os que se desviavam dos comportamentos sexuais e morais considerados lícitos.

São os atos ditos nefandos, que eram anunciados como condutas que deviam ser delatadas às autoridades religiosas, para que fossem adequadas. Como pode-se ver na citação abaixo, vai se tornando um costume olhar a vida alheia independente de classe ou condição social.

Mas era a população colonial, livre ou escrava branca ou mestiça, rica ou desvalida, que, por medo do Poder ou dele cúmplice, ocorria a delatar vizinhos, parentes, desafetos, rivais. Fazia-o – e isto é o que mais importava frisar –, porque todos estavam sempre a se vigiar mutuamente, murmurando sobre a vida alheia, mexericando sobre o que viam ou ouviam, favorecidos pela escassa privacidade que caracterizava a vida íntima de cada um (VAINFAS, 1997, p. 5).

A partir da citação podemos concluir que é fundamental entender que as sexualidades pluriétnicas, determinadas pelo estilo da colonização, segundo o autor, andou “de braços dados com o processo de aculturação de mão dupla deflagrado no século XVI”(p. 8). O autor apresenta como tripé fundamental das relações sexuais na Colônia: o sexo pluriétnico, a escravidão e o concubinato; sendo o casamento legal, restrito às famílias de elite, aos quais aderiam, para chancelar uniões conjugais com interesses patrimoniais, e reflete ter sido o matrimônio cristão, bem mais difundido na sociedade colonial, do que se supunha tradicionalmente.

O concubinato é enfatizado pelo autor como relação que podia conviver com o matrimônio, moldando as relações extraconjugais da Colônia, “em boa medida pluriétnica, [...] Casavam-se todos 'dentro da mesma igualha', ou quase, como que a seguir o conselho dos

moralistas, ao menos quanto à cor e à fortuna, deixando os amores e deleites para o mundo dos 'tratos ilícitos'" (p. 14).

A busca pelo conhecimento do contexto histórico do Brasil e os modelos de homem e mulher que vão se impondo e se naturalizando, Freyre (2004) traz dados significativos a respeito da história da sociedade patriarcal. “De um Brasil lido como uma sociedade que nasce e rotiniza-se baseado na família extensa 'patriarcal' e 'tutelar', dominada pelo pater famílias”, Freyre (2004, p. 13). Ele delineia as características do regime patriarcal, e mostra que o homem deve fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. O homem como sexo forte e nobre; a mulher fraca e bela. Mas, o que significa essa beleza no sistema patriarcal? A resposta ao questionamento vem com Freyre a partir das suas redefinições de mulher burguesa e branca:

A beleza que se quer da mulher, dentro do sistema patriarcal, é uma beleza meio mórbida. A menina do tipo franzino, quase doente. Ou então a senhora gorda, mole, caseira, maternal, coxas e nádegas largas. Nada do tipo vigoroso e ágil de moça, aproximando-se da figura de rapaz. O máximo de diferenciação de tipo e de traje entre os dois sexos (FREYRE, 2004, p. 207).

A exploração da mulher pelo homem, segundo Freyre (2004) é característica de outros tipos de sociedade ou organização social, mas enfoca o sistema patriarcal-agrário, como o que dominou por longo tempo no Brasil, em particular no Nordeste, cujo esmero na extrema especialização ou diferenciação exagerada dos sexos se justifica no chamado padrão duplo de moralidade. Como se definem estes padrões?

Dando ao homem todas as liberdades de gozo físico do amor e limitando o da mulher a ir para a cama com o marido, toda a santa noite que ele estiver disposto a procriar. Gozo acompanhado da obrigação, para a mulher, de conceber, parir, ter filho, criar menino.

O padrão duplo de moralidade, característico do sistema patriarcal, dá também, ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de

contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas (FREYRE, 2004, p. 208).

Como vimos, vai constituindo-se assim um modelo de mulher, percebida e assumida como sexo frágil, ser artificial, mórbido, uma pessoa deformada para servir o homem e ser “a boneca de carne do marido” (FREYRE, 2004, p. 208). O autor pondera que muitas mulheres brasileiras devem ter se salvado da loucura, que era frequente entre mulheres das colônias, graças ao confessionário, em decorrência da vida de reclusão e segregação, “confessando-se, elas desintoxicavam-se. Purgavam-se. Era uma limpeza para os nervos, e não apenas para as almas ansiosas do céu” (FREYRE, 2004, p. 208).

Quando o autor menciona a mulher deformada, se retrata aos sobrados ilustres, onde era comum as mocinhas apresentarem casos de tuberculose pulmonar, consequência da falta da alimentação, elemento importante da construção social da moça da época patriarcal, como retrata o autor,

A falta era principalmente de um regime que criava na mocinha solteira a vergonha de comer alimentos fortes, sujeitando-a à moda de alimentar-se de caldo de pintainho, de doce, de confeito; e assim mesmo deixando a moça bem educada por cerimônia ou etiqueta sempre um resto de doce ou de caldo, para não parecer a ninguém que estava com fome (FREYRE, 2004, p. 233).

Esse padrão social, de mocinhas desse período, ainda previa outros espaços de deformação do corpo feminino, seja pelo vestuário compressor, particularmente, o espartilho, que foi associado à frequência da tuberculose e ao menor desenvolvimento do tórax da mulher. Outras causas são apontadas pelos médicos da época, como exemplo, maiores restrições à atividade, que pesava sobre as meninas brasileiras de sobrado, “‘bom comportamento’ tão rigoroso que lhe tirava, ainda mais que ao menino, toda a liberdade de brincar, de saltar, de subir nas mangueiras, de viver no fundo do sítio, de correr no quintal e

ao ar livre” (p. 234) e as consequências dessas influências sociais faz sentir seus reflexos na saúde, oportunizando um grande número de mortalidade das meninas e mulheres que

Desde os treze anos obrigavam-na a vestir-se como moça, abafada em sedas, babados e rendas; ou a usar decote, para ir ao teatro ou algum baile. Daí tantas tísicas entre elas; tantas anêmicas; e tantas mães de meninos que nasciam mortos; tantas mães de anjos; tantas mães que morriam de parto (FREYRE, 2004, p. 234).

Freyre (op. cit.) ainda apresenta um dado muito significativo. Em 1798 foram chamados médicos para dar parecer sobre as causas das mortes tão constantes, e assim estes afirmam “falta de higiene na vida da mulher” por ser mais confinada à habitação patriarcal, mais sedentária e o uso cotidiano “do banho morno, que só se fazia amolecer mulheres já tão lânguidas. Era natural que sobre uma parte assim debilitada da população nobre se exercesse poderosamente a ação da tuberculose, como de outras doenças sociais” (FREYRE, 2004, p. 236).

O autor apresenta como na época fortemente influenciada pelo modelo patriarcal, a realidade focada na mortalidade de mulheres, vai se naturalizando e marcando o “padrão duplo de moralidade” dos gêneros, como se fosse natural que

As catacumbas nas igrejas vivessem escancaradas à espera de mocinhas que morressem tuberculosas, de mulheres casadas que definhassem de anemia ou de mães cujo ventre apodrecido moço de tanto gerar, agredido pelo membro viril do marido patriarcal com uma frequência que era uma das ostentações de poder do macho sobre a fêmea, do sexo forte sobre o fraco (FREYRE, 2004, p.236).

Freyre (2004) fala das mulheres brancas, dos sobrados, já Vainfas (1997) insere o traço étnico, observando as construções sociais, com relação à mulher negra, índia e mestiça, definindo os comportamentos racistas e sexistas, que vão se estabelecendo, com apoio da fé cristã. Esse fato é observado, por exemplo, quando as mulheres negras e índias, eram recorrentemente assimiladas às prostitutas e ou “mulheres públicas”, inclusive as casadas, e

não era considerado pecado “dormir” com elas. Mas, se essa prática, fosse dirigida às mulheres brancas, aí sim, estariam ofendendo a Deus. O mundo sexual foi fartamente documentado pelos religiosos, como nos afirma Vainfas:

Enlaces entre senhores e escravos, utilização homossexual de cativos, paixões ou violência pontuavam, no mundo sexual, as relações entre o mundo dos senhores e o da senzala, nada disso falta a documentação judiciária relacionada à Colônia seja a das visitas diocesanas, seja a inquisitorial (VAINFAS, 1997, p. 11).

O autor lembra que esse *frenesi* sexual, bem como o deleite interétnico e a miscigenação, que delas resultavam, não significa a ausência de preconceito racial, visto que os portugueses vieram para o Brasil com uma proposta de “limpeza”, “pureza de sangue”, “das raças infectas” (p. 14). Vainfas (1997) afirma que o preconceito racial não decorre do escravismo, mas este serviu, para unir a ponto de quase confundir, os preconceitos de cor e racial no Brasil Colônia.

A sexualidade e o discurso em torno dela vão tornando-se o principal elemento na criação de classificação das sexualidades consideradas “desviantes”, definidas como improdutivas e ancoradas numa percepção moral (BELUCHE, 2006). Com o período da decadência do Império, com a ascensão das “novas ideias” e as medidas abolicionistas, o autor afirma, que vão fazendo emergir temores sobre a raça negra – “as raças infectas” – que levou como estratégia principal relacionar a sexualidade aos perigos sociais/desvios, possibilitando a crítica à velha ordem imperial, bem como a consolidação da ordem burguesa. A constituição da figura dos anormais foi sendo estruturada pela psiquiatria por meio das categorias envolvendo sexo, gênero e raça (BELUCHE, 2006, p. 75).

A sexualidade passa a ser estruturante dos discursos médicos, em 1872 prescrevendo hábitos e condutas morais, que distinguem gêneros e hierarquizam socialmente homens e mulheres de um lugar tido como neutro, a ciência, passa a criticar a velha ordem colonial e

propor a nova ordem burguesa, baseada em noções como civilização, higienização e bem-estar, como nos fala Beluche:

Assim, ideias como a da inferiorização das mulheres e negros e as ligadas à hereditariedade, como a miscigenação, permitiu ao discurso médico realizar a crítica da velha ordem, buscando desestabilizar as relações societárias anteriores (família patriarcal, casamentos consangüíneos) e ao mesmo tempo frear as possíveis consequências advindas dessas novas relações (liberdade dos escravos, aumento da importância social das mulheres) (BELUCHE, 2006, p. 88).

Por meio da citação acima observamos que vão sendo construídas as ideias de hierarquização de gênero e raça, por meio da ciência médica, cuja base repousa em condutas morais e classificação/hierarquização. Sendo o negro considerado um perigo, o principal mecanismo utilizado para classificá-lo, segundo Beluche (2006) foi a sexualidade.

A sexualidade estruturada em um discurso biologizante permitiu discutir questões sociais como se fossem problemas de natureza científica e, portanto, pretensamente, neutros. Em outras palavras, temas como a prostituição, o casamento, miscigenação, hereditariedade e sodomia foram formas de estruturar uma discussão que deveria ser de ordem social em uma ordem biológica que por ser pretensamente considerada neutra, referenciaria as exclusões/classificações por elas criadas (BELUCHE, 2006, p. 89).

Como observamos, a nova ordem vai se estabelecendo. A ordem burguesa precisa redefinir espaços e redistribuir os poderes. Já não existem espaços para os senhores, nem para os escravos em processo de libertação, assim a sexualidade passa a ser estruturadora do discurso com foco na hereditariedade, objetivada “no sangue” que vai possibilitando a explicação/construção das anormalidades, dos desvios de conduta. Foucault (2002) definiu, esta dita degeneração, como “peça teórica maior da medicalização do anormal”, relacionando as condutas a um estado hereditário.

A psiquiatria, nesse cenário, ocupa-se de procurar a cura. Esse fato ainda hoje, no século XXI é retomado, em busca de portadores do perigo, desconsiderando todos estudos e

avanços sociais, políticos e históricos e toma como linha condutora de suporte a religiosidade. Para exemplificar por meio de ações concretas, que tentam dar continuidade ao discurso dos desviados, citamos o caso da psicóloga e religiosa, Rozângela Alves Justino, punida pelo Conselho Federal de Psicologia⁸, por afirmar que “reabilita homossexuais” entrevistada nas páginas amarelas da revista *Veja*, de 12 de agosto de 2009.

A sexualidade homossexual nessa percepção, do desvio, é apresentada de forma como algo que devemos nos envergonhar, modelo de como não devemos ser. A violência simbólica se organiza na construção de crenças, valores e costumes, num processo de organização social, que vão induzindo pensamento e sentimento das pessoas.

Essas passam a se perceber e a avaliar, tanto a si mesmas, como o mundo, de acordo com critérios e padrões definidos e reconhecidos como dominantes. Trata-se da construção de crenças coletivas e faz parte do discurso dominante. Frequentemente utilizadas com um modo de controle do comportamento, é uma forma incorporada da relação de dominação, que faz com que seja percebida como natural. A violência simbólica surge nesse contexto produzindo e possibilitando a incorporação da classificação:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de

8 A 43ª Assembléia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1990, retirou a homossexualidade da sua lista de doenças ou transtornos mentais, suprimindo-a do Código Internacional de Doenças (CID-10) a partir de 1993. A OMS diz explicitamente: "A orientação sexual por si não é vista como transtorno". Em consonância com essa perspectiva, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), responsável pela regulamentação profissional dos psicólogos no Brasil, publicou em 1999 resolução que proíbe o tratamento da homossexualidade como doença e, portanto, a oferta de cura a algo que não é uma enfermidade. O Conselho, dentro de suas atribuições, atua para que o desenvolvimento da psicologia no Brasil esteja alinhado com as necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva e respeitadora da diversidade. Humberto Verona presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2007, p. 47).

Seguindo o conceito de violência simbólica, consideramos a homofobia uma expressão desse tipo de violência. A homofobia se torna ainda mais cruel, quando incorporada sob a perspectiva da violência simbólica, uma vez que seu sentimento não permite espaços de reflexão sobre essa relação de dominação, levando muitas pessoas ao sofrimento, mergulhadas na contradição dos valores estabelecidos como norma. Seus mais íntimos sentimentos e suas expressões sexuais, transformadas em dramas pessoais cotidianos, estabelecendo um sofrimento tamanho que, em alguns casos, levam ao suicídio.

Tantas outras expressões da violência simbólica podemos identificar no nosso contexto pessoal, como por exemplo, a que está relacionada ao domínio da mulher, visto que, mulheres e homossexuais, são os alvos principais da violência simbólica. A mulher e sua “natural” posição de inferioridade, que em qualquer situação social é exigida, e ainda espreitada, seja ela objetivada na altura da mulher, que deverá ser inferior a do seu marido, por exemplo, ou qualquer outra. Essa relação de inferioridade, ensinada à mulher, é permeada por sentimentos, em especial de vergonha e a de ansiedade, perante “os outros”, caso não corresponda ao padrão estabelecido.

Esse sentimento faz cumprir e marcar a hierarquia que define modelos, que devem ser aceitos. Nesse novo modelo de sociedade burguesa que vai se construindo, não pode ser admitida a troca, ou a confusão nos papéis desenvolvidos socialmente. Para tanto, é necessária a hierarquização dos gêneros. A vergonha surge nessa estrutura, como elemento fundamental, regulador da violência simbólica (BOURDIEU, 2007), nos fazendo agir sem pensar, naturalizando e normatizando um padrão. Os mecanismos que norteiam esse sentimento, construindo essa vergonha, segundo Bensusan:

Parece depender de como queremos ser vistos, muito envergonhado estamos quando não queremos ser vistos de modo como aparecemos na maior parte das ocasiões. A vergonha, assim, regula o modo como vivemos o modo como achamos acertado viver; nos envergonhamos quando nos vemos espiados por trás daquilo que gostaríamos de mostrar em algum nível de convicção, o modo como julgamos acertado viver se torna aquilo que deixamos que se mostre, que não nos envergonhamos que seja visto [...] A vergonha denota que não somos como gostaríamos de ser; ela diminui se cumprimos aquilo que queremos mostrar (BENSUSAN, 2004, p. 144).

A vergonha como visto na citação acima, proporciona os efeitos da aceitação dos limites, impostos pela “fronteira mágica entre dominantes e dominados” (BOURDIEU, 2007) e a magia do poder simbólico desencadeia nos/as dominados/as, por meio de sua contribuição, consciente ou não, expressas nas emoções corporais, entre elas, como vimos, a vergonha, a humilhação, a timidez, a ansiedade e a culpa. Em outra dimensão, também desperta a paixão e sentimentos como o amor, admiração e respeito.

Bourdieu (2007), afirma que o fundamento da violência simbólica, não reside apenas nas consciências mistificadas, cujo ato de esclarecer, bastaria para proporcionar uma ruptura da relação de cumplicidade, cujas vítimas de dominação simbólica têm com os/as dominantes. A ruptura, segundo Bourdieu (op. cit.), só será possível “com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes” (BOURDIEU, 2007, p. 52). Sobre a relação de dominação e seu funcionamento nos apresenta o que é necessário para sua perpetuação ou transformação:

Mas uma relação de dominação que só funciona por meio dessa cumplicidade de tendências depende, profundamente, para sua perpetuação ou para sua transformação das estruturas de que tais disposições são resultantes (particularmente da estrutura de um mercado de bens simbólicos cuja lei fundamental é que as mulheres nele são tratadas como objetos que circulam de baixo para cima) (BOURDIEU, 2007, p. 55).

Observamos que o papel das mulheres, na economia de bens simbólicos, segundo o

autor, é fundamental, visto que circulam de baixo para cima, são inseparáveis das estruturas que produzem e reproduzem as atividades “técnico-rituais”. Para Bourdieu (2007) esse papel pode ser exemplificado, na administração da educação dos/as filhos/as, tendo o lar como espaço ideal para exercitar as atividades denominadas por ele de “técnico-rituais” e na educação formal por meio do cotidiano pedagógico, em especial no currículo; afirma ainda que o fundamento está na estrutura do mercado de bens simbólicos, cabendo a elas, uma posição de inferioridade e de exclusão.

O princípio de divisão entre homens e mulheres, no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução desse capital, tem como dispositivo central, o mercado matrimonial. Assim as mulheres são vistas como símbolos, cujo sentido se constitui fora delas e sua função é contribuir para a perpetuação ou aumento desse capital simbólico em poder dos homens.

1.3 O corpo como importante constituinte da hierarquia de gênero

Também no corpo há de se perceber as marcas dessa construção de hierarquia entre os gêneros, as relações de produção e reprodução desse capital simbólico. Bourdieu (2007), ao estudar a dominação masculina sobre os demais gêneros, apresenta vários “princípios do primado da masculinidade” que, naturalizados no cotidiano, passam despercebidos e muitas vezes são reproduzidos, reforçando essa construção de diferenciação entre os sexos. Segundo o autor, a frente do corpo é o “lugar da diferença sexual, e suas costas, sexualmente indiferenciadas e potencialmente femininas, ou seja, algo passivo, submisso, como nos fazem lembrar, pelo gosto ou pela palavra, os insultos mediterrâneos contra homossexualidade” (BOURDIEU, 2007, p. 26).

É por meio da divisão sexual do uso dos corpos, que vai se estabelecendo esses vínculos, “entre o falo e o logos”, que reflete as oposições definidas pelo autor como “mítico-rituais” entre os sexos, como: alto/baixo, em cima/em baixo, seco/úmido, quente/frio, ativo/passivo, móvel/imóvel e segundo Bourdieu (2007) explica o motivo pelo qual define até a posição, assumida no coito por muitos casais heterossexuais, como a posição considerada “normal”, isto é, o homem na posição superior, conhecida como “papai e mamãe”.

Para Bourdieu (op. cit.), a sociologia política do ato sexual mostra que essa posição sempre se dá em uma relação de dominação. Refere-se às práticas e às representações dos dois sexos, como assimétricas, levando em consideração os pontos de vista sobre a relação amorosa diferenciada. Os homens pensam com a lógica da conquista, exemplifica com as conversas entre amigos, onde contam vantagens a respeito das conquistas femininas, e, sobretudo, “porque o ato sexual em si é concebido pelos homens como uma forma de dominação, de apropriação, de 'posse” (BOURDIEU, 2007, p. 30).

A sexualidade é concebida como ato agressivo, físico de conquista, orientada para a penetração e o orgasmo. Define que a diferença das mulheres, que segundo o autor, estão preparadas socialmente “para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade, que não inclui necessariamente a penetração, mas que pode incluir um amplo leque de atividades (falar, tocar, acariciar, abraçar, beijar etc)” (BOURDIEU, 2007, p. 30).

Sendo assim, a relação sexual se apresenta como uma relação social de dominação, isto porque está construída por meio do princípio da divisão entre os gêneros que inclusive estão revestidos de significações diferenciadas.

A homossexualidade nessa relação social, se organiza a partir da percepção das posições e papéis assumidos nas relações sexuais, onde se percebe como homem o que penetra, isto é, como ativo. É uma das afirmações da libido masculina, manifestação de um

ato de dominação, afirmando a superioridade e, o que se deixa penetrar, é percebido como passivo, feminizado. E “é a este título que, entre os gregos, eleva aquele que sofre a desonra e a perda do estatuto de homem íntegro e de cidadão”. Ceder à penetração era uma “ab-rogação simbólica do poder e da autoridade” (BOURDIEU, 2007, p. 31).

Refletindo essa construção da homossexualidade, com relação ao poder, associa o homem que, transformado em mulher, é assim humilhado e exposto ao ridículo. Há registros de testemunhos de homens submetidos aos atos de torturas, que foram estuprados, como forma de humilhação sexual, seguidas de deboches a respeito de sua virilidade e acusação de homossexualidade.

Vai-se construindo o conceito, com base no prazer do domínio, da violência sexual, do que se chama de masculino, que exercido no silêncio e vergonha das vítimas se fortalece nas práticas que se fundamentam negligenciando a afetividade e a cumplicidade afetiva.

O controle exercido pelo paternalismo falocêntrico se modifica e se adequa aos novos tempos. Albuquerque Júnior (2003) aponta os avanços progressistas e os novos instrumentos reguladores dos papéis femininos, apresenta ainda a ideologia que vai se ajustando à sociedade patriarcal e machista e aos seus fundamentos básicos

Era preciso reagir e denunciar a igualdade dos sexos como a desvalorização da mulher e um atentado à natureza feminina que não seria talhada para certas atividades virilizantes. A estratégia desse discurso masculino é de definir o ser feminino como superior ao masculino, que se rebaixaria ao procurar com ele se igualar. As mulheres não deveriam descer de seu altar de madona para se misturar com a vulgaridade da vida masculina (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2003, p. 43).

A constituição desse projeto burguês, que é social, histórico e político, deve ser analisado e refletido a partir dos seus reflexos, principalmente na educação. Estamos todas/os presas/os a modelos hierárquicos, injustos e violentos que investem no castigo e na vigilância para manter aprisionados nossos corpos, desejos e mentes.

A investigação e os estudos que discutimos neste capítulo, permite refletir esses modelos, definidos como valores universais da cultura contemporânea, sistema criado para moldar a subjetividade e o comportamento. Mas como ficam as pessoas, que não são poucas, que se distanciam dos modelos arbitrários estabelecidos? Acreditamos ser necessário encontrar caminhos para desfazer a colonização dos desejos, que é antes de tudo proteger a dignidade das pessoas.

Bourdieu (2007) discute a eternização desse modelo arbitrário, refletindo sobre os poderes da dominação masculina e o modo como é imposta

O que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se [...], e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência dessa submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2007, p. 7).

O que estamos percebendo nesta reflexão é que os papéis femininos e masculinos pensados e impostos, por uma política dominante, como modelos únicos e extremos, constitui também o que chamamos de homofobia. Bourdieu (2007) discute a eternização do arbitrário e fala às mulheres.

Convocar as mulheres a se comprometerem com uma ação política que rompe com a revolta introvertida de pequenos grupos de solidariedade e ajuda mútua, por mais necessários que estes sejam é desejar que elas saibam trabalhar para inventar e impor, no seio mesmo do movimento social e apoiando-se em organizações nascidas da revolta contra discriminação simbólica, de que elas são, juntamente com os(as) homossexuais, um dos alvos privilegiados, formas de organização e de ação coletivas e armas eficazes, simbólicas, sobretudo, capazes de abalar as instituições estatais e

jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação (BOURDIEU, 2007, p. 6).

Freyre (2004) faz um registro histórico e aponta o sexo como determinante e absoluto na divisão do trabalho. Ao homem cabe a atividade fora do lar, e à mulher a atividade doméstica, apresentando as sociedades ameríndias encontradas no Brasil pelos portugueses, cuja função feminina cabia as atividades sociais e em algumas tribos, era o homem quem lavava as redes sujas.

Nas sociedades primitivas daquele tipo notava-se, em antagonismo com as de feição patriarcal, uma semelhança física entre homem e mulher, uma tendência dos dois sexos para se integrarem numa figura comum, única, que não passou despercebida a alguns dos primeiros cronistas e estudiosos das populações ameríndias cujas observações seriam confirmadas por pesquisadores do século XIX e dos nossos dias (FREYRE, 2004, p. 211).

O autor afirma ser necessário à exploração da força de trabalho dos povos indígenas, aqui identificado como sociedades primitivas, definidos como “não adaptáveis”. Inicia-se assim a sua dominação, constituindo uma ideologia de inferiorização a partir das raças, na visão do explorador, que vai sendo absorvida como verdade, inclusive pelos dominados, que vão apagando suas identidades e assumindo essa hierarquia racial, fundamentados em preconceitos e discriminações.

Freyre (2004) complementa as informações com relação aos costumes e valores que oriundas das/os africanas/os, observados na Amazônia, provoca desconfianças

Desconfianças é o fato, salientado por mais de um antropólogo, de que as mulheres se apresentarem fisicamente mais fortes do que os homens em certas sociedades africanas, onde o trabalho mais duro é o da mulher, e o do homem, o mais doce. Ou igualmente fortes, homem e mulher (FREYRE, 2004, p. 211).

Nas sociedades existentes no Brasil antes da colonização, a figura comum ou única da mulher ou do homem, vai cedendo espaços ao domínio de um sexo pelo outro. Vão se construindo socialmente, as diferenças de físico entre homens e mulheres “dentro do sistema patriarcal, torna-se uma vergonha o homem parecer-se com mulher, e uma impropriedade, a mulher parecer-se com homem” (FREYRE, 2004, p. 212).

Welzer-Lang (2001) aborda esses mecanismos sociais e simbólicos, que vão se constituindo as bases da hierarquia de gêneros, analisa os esquemas, ou *habitus*, do ideal viril, homofóbico e heterossexual, que constroem e fortalecem a identidade de dominação masculina. Desenvolve seu argumento e revisa a bibliografia da literatura feminista francesa contemporânea, e afirma que ser masculino é constituído, se afastando do mundo das mulheres, no entanto apresenta mais um elemento significativo, esse homem é necessário ao projeto burguês.

Por exemplo, Welzer-Lang (op. cit.), apresenta esse construto atravessando as fases, na qual emergem fortes tendências e/ou grandes pressões, para viver momentos de homossexualidade, e descreve as situações cotidianas em que oportunizam excitações sexuais coletivas entre homens:

Competições de *pintos*, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mija (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir de pornografia olhada em grupo. Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes. Eles aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, tanto pela forma de aproximação como pela forma de expressão do desejo (WELZER-LANG, 2001, p. 462).

O autor diz que os homens aprendem e reproduzem os mesmos modelos sexuais, por aproximação e pela expressão do desejo em espaços só permitidos aos homens e não é difícil perceber ainda hoje, e em especial entre homens adultos, espaços eminentemente masculinos.

Ao mesmo tempo em que se observa a submissão, a obtenção de privilégios deste modelo, o homem descobre que, para ser viril, em muitas situações, é preciso sofrer. Alguns homens mais velhos ensinam aos mais jovens que ser viril se conjuga de maneira extremamente variável. O conceito permanece constante, mas com formas que estão em constante renovação. O autor aponta uma situação de iniciação sexual de meninos por adultos, por meio da violação⁹.

O menino é, às vezes, iniciado sexualmente por um adulto. Iniciado sexualmente pode também significar violado. Ser obrigado – sob obrigação ou ameaça – de acariciar [...] de chupar ou de ser penetrado de maneira anal por um sexo ou objeto qualquer. Masturbar o outro. Deixar-se acariciar (WELZER-LANG, 2001, p. 464).

Segundo Welzer-Lang, os abusos sexuais são bem reais e em número muito importante, e somente as pesquisas futuras nos revelarão as formas, a frequência e os efeitos a curto, médio e longo prazo. Cita ainda outras formas de abusos:

Outras formas de abusos – frequentemente suas próprias preliminares – são cotidianas, complementares ou paralelas aos abusos sexuais. Abusos individuais, mas também abusos coletivos. Que se pense nos diferentes golpes: socos, pontapés, empurrões. As pseudobrigas nas quais, na realidade, o maior mostra sua superioridade física para impor seus desejos. As ofensas, o roubo, a ameaça, a gozação, o controle, a pressão psicológica para que o pequeno homem obedeça e ceda às injunções e aos desejos dos outros [...] Há um conjunto multiforme de abusos de confiança violentos, de apropriação de território pessoal, de estigmatização de qualquer coisa que se afaste do modelo masculino dito correto. Todas as formas de violência e abuso que cada homem vai conhecer, seja como agressor, seja como vítima. Pequeno, fraco, o menino é vítima marcada. Protegido por seus colegas, ele pode agora fazer os outros sofrerem o que ele tem ainda medo de sofrer (WELZER-LANG, 2001, p. 464).

9 Anexo 2: Lei 12.015, de 7 de agosto de 2009, que foi publicada e está em vigor, nela podemos observar avanços legais, entre eles, mudou-se o nome dos títulos dos crimes de natureza sexual para “crimes contra a dignidade sexual” em vez de “crimes contra os costumes”; tipifica o estupro de vulnerável qualquer ato libidinoso contra menores de 14 anos; definiu objetivamente que a relação sexual com menor de 14 anos é estupro; também estabelece que tanto homens quanto mulheres podem ser vítimas de crimes contra a liberdade e o desenvolvimento sexual, entre outras definições.

Esse paradigma que o autor denomina de “naturalista”, hierarquiza homens e mulheres e produz a homofobia.

O paradigma naturalista da dominação masculina divide homens e mulheres em grupos hierárquicos, dá privilégios aos homens à custa das mulheres. E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão (ou, o que é pior, de recusá-lo para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se coloquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (WELZER-LANG, 2001, p. 465).

Para Welzer-Lang (2001) está em jogo um “modelo político de gestão de corpos e desejos”, que define a sexualidade desejável. Segundo o autor, os dominantes não podem e não devem ser confundidos com os dominados, proporcionando inclusive privilégios de praticar violência naturalizada, outro dado significativo, que vai compondo o modelo hierárquico, injusto, que naturaliza a violência.

Como exemplo no cotidiano, assistimos notícias de atos violentos, que são percebidos como castigos merecidos, as/os desviantes, que ainda são consideradas/os culpadas/os por sofrer essa violação. Os agressores têm suas penas minimizadas, inclusive pela opinião pública, veiculada em alguns meios de informação, que ainda servem de exemplos, para muitos professores e professoras em sala de aula.

Nós estamos claramente em presença de um modelo político de gestão de corpos e desejos. E os homens que querem viver sexualidades não heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens normais, acusados de serem 'passivos' e ameaçados de serem associados as mulheres e tratados como elas. Pois se trata bem disto, ser homem corresponde ao fato de ser ativo. E não foi por acaso que encontramos os estupradores dos homens, pois ativos e penetrantes não vivem como homossexuais [...] entre o 'fodido' e o 'fodedor', o primeiro sendo recriminado socialmente pois ele transgride a ordem 'natural' das coisas, organizada segundo o dualidade feminino (dominado) e masculino (dominante). Da mesma forma que, em algumas culturas, só é considerado um 'verdadeiro veado' aquele que se deixa penetrar e não aquele que 'penetra' (WELZER-LANG, 2001, p. 468).

Quanto a nossa própria leitura da realidade, é necessário refletir sobre as construções com relação aos gêneros, estudar as estruturas históricas e entender as nossas estruturas,

Como estamos incluídos, como homem e/ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação (BOURDIEU, 2007, p. 13).

E ainda afirma que não podemos esperar sair deste círculo se não encontrarmos uma estratégia prática, para efetivar uma objetivação do sujeito, reflexão de vida real distanciando-se da objetivação científica, que de certa forma absorvemos e foi construída com objetivos de dominação, com esse propósito, adota como estratégia, o que ele define como um exercício de reflexão transcendental.

Exercício que, visando explorar as categorias de entendimento se organiza na análise etnográfica das estruturas objetivas, aquilo que é perceptível no cotidiano pesquisado e cruza os dados colhidos, com as formas cognitivas de uma sociedade histórica específica, que segundo o autor, permitiu uma estratégia prática para efetivar a objetivação do sujeito. Essa sociedade escolhida para tal estudo foi considerada como exótica e íntima, estranha e familiar.

A escolha dos berberes das montanhas de Cabília, segundo Bourdieu (2007, p. 14), se justifica pela tradição cultural compartilhada da cultura europeia. E acrescenta que “nada pode substituir o estudo direto de um sistema que ainda está em funcionamento e que permaneceu relativamente à margem de reinterpretações semi-eruditas (por não haver uma tradição escrita)”.

Em decorrência, passa então a observar os/as camponeses/as, como instrumento de um trabalho de socioanálise, capazes de operar a objetivação das categorias inconscientes, que

expõem categorias, condutas na prática e discursos da visão “falo-narcisista”, uma categoria comum nas sociedades mediterrâneas e que sobrevivem até hoje.

O trabalho psicanalítico de socialização, que busca negar a parte feminina do masculino e vice-versa, tende a impor limites, todos eles referentes ao corpo, interiorizando assim como ser feminina ou ser masculino. Os princípios cotidianamente reforçados dizem respeito ao comportamento, e levam em consideração o corporal e moral, inseparáveis e profundamente associados; as formas de vestir, de andar, como organizar os cabelos, o olhar como deve ser utilizado, as roupas adequadas, a posturas do corpo, onde podemos observar

Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética (BOURDIEU, 2007, p. 38).

A violência simbólica desenvolvida por Bourdieu (2007) sobre as relações de gênero, é constituída por teias de dominação, de categorização, percepção e de avaliação, por meio das quais, muitas vezes, não permite que possamos perceber que, em muitos casos, assumimos a respeito de nós mesmas/os, o ponto de vista do dominante.

Como vimos, os autores estudados trazem como objeto de estudo, a hierarquia de gêneros que vai sendo construída desde o Brasil Colônia, com a colonização dos desejos, passando pelo patriarcado, cujo corpo e a sexualidade vão assumindo um espaço importante, constituinte da hierarquia de gênero; imposição da heterossexualidade produtiva, que se amplia e fortalece, com o auxílio da ciência psiquiátrica, no século XIX, e que passa a atribuir à sexualidade, um papel definidor de comportamentos, os ditos “desviantes”.

Vão se estruturar, a partir, dos discursos médicos, com base em condutas morais, e contribuir para a construção de esquemas, ou *habitus*, do ideal viril, homofóbico e heterossexual. Vai se fortalecer a identidade de dominação masculina, para esse projeto

burguês, e todos os seus reflexos perceptíveis no cotidiano do século XXI, e têm como base de fundamento o poder, expresso nas trocas simbólicas, com base na produção e reprodução desse capital cultural.

1.4 Sexualidade e religião: construindo um único modelo

Nessa construção de esquemas, ou *habitus*, do ideal viril, homofóbico e heterossexual, cujo “modelo político de gestão de corpos e desejos”, segundo (WELZER-LANG, 2001) vai-se impondo uma sexualidade desejável. A religião, nesse contexto, tem um papel importantíssimo, desde a Colônia no século XVI, como já vimos, com o trabalho de Vainfas (1997), cujo estudo foi organizado a partir do material produzido pelo poder da justiça eclesiástica ou inquisitorial, além das correspondências jesuíticas. “Eram os visitantes da Igreja ou os arautos do Santo Ofício que anunciavam, à porta das igrejas, nos domingos e dias santificados, quais condutas deviam ser delatadas às autoridades” (p. 5).

O autor nos permite sentir os ares da colônia, apresentando o comportamento de diversos senhores que, segundo sua pesquisa, coagiam seus escravos a práticas, “sodomistas variadas,” (p. 40) sem dispensar a violência física e, por vezes, levava à morte dezenas de escravos, que não passavam de crianças. Abuso sexual de cativos/as, violência autorizada contra mulheres, exploração da miséria e racismo, faziam parte do cenário do Brasil Colônia.

Exemplo maior de como a violência podia temperar as relações sexuais na Colônia encontra-se a meu ver, no estupro de crianças. Meninos e meninas de seis, sete e oito anos aparecem, na documentação inquisitorial, violentados por homens maduros sem nenhum drama de consciência (VAINFAS, 1997, p. 41).

A criança não deixa de sofrer abusos até hoje e podemos vê-los estampados nos programas de TV, notícias dos jornais, entre outros meios de comunicação, que apresentam

situações de uso de crianças, que vão desde os maus tratos, agenciamento para prostituição, venda, empréstimo para esmolar, até os abusos sexuais cometidos pelos pais biológicos, em muitos dos casos. Todas essas situações ocorrem ainda em pleno século XXI. São denúncias que vão construindo um sentimento social de proteção das crianças, conceitos de infância que vão se dando com base nos avanços, inclusive legais (ver no anexo 2).

Foucault (1984) passa a dialogar neste estudo, por se destacar como teórico que pesquisou as relações de poder e sexualidade, permitindo-nos a partir de seus estudos, analisar suas consequências de séculos de intervenção científica, de conceitos e definições de normalidades e “perversões” que, de certa forma, vão sendo naturalizadas e vão se constituindo em espaços de atos de violência e exclusão das pessoas definidas/consideradas diferentes. Ou melhor, as/os que não se enquadram nas regras estabelecidas, como metas de comportamento esperado, e que, segundo Foucault (1984), vai regulando e construindo os humanos. Estas ações, como já discutimos, agem sobre o corpo normalizando o prazer:

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que pareça pela primeira vez na história singular, individualizada – o homem – como produção do poder (FOUCAULT, 1988, p. XX).

A vontade de saber esclarece coisas sobre a hipótese repressiva e a multiplicação dos discursos (pseudocientíficos) sobre sexo, pensado apenas por médicos, psiquiatras e, posteriormente, por sexólogos. As pessoas comuns passam a aplicar esse conhecimento a seus atos sexuais (*scientia sexualis*).

O autor teve como objetivo principal estudar como se organizam as regras de conduta, e para tanto, utiliza textos de fontes variadas, para constituir sua pesquisa, tais como: discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas, entre outros. E só recorre aos textos teóricos, que tratem da doutrina do prazer ou das paixões para encontrar esclarecimentos, que julga

necessário. Afirma ser o campo analisado “construído por textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões e conselhos para se comportar como convém [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 16).

Com a problemática da sexualidade estabelecida e com aquilo que ele denominou de hipótese repressiva, Foucault (op. cit.) mostra como foram produzidas verdades sobre o sujeito, para expor a sua intimidade, falar dela, para só assim poder reprimi-la (FOUCAULT, 1984). É assim que a sexualidade normatiza-se e tornar-se um instrumento disciplinador dos corpos do sujeito; a partir dos instrumentos e das técnicas de controle e repressão da própria sexualidade.

Observamos ainda, a necessidade de definir regras, padrões, formas únicas de comportamento que vão se constituindo enquanto espaços de preocupação, formam o “campo moral”, cujo comportamento sexual, as atividades e os prazeres a eles relacionados passam a compor um espaço onde deve transformar, modificar sua subjetividade respondendo a critérios, valores éticos, construídos por essa minoria poderosa:

A norma da censura é totalmente arbitrária, e nos parece evidente que se trata de uma estratégia do poder [...] A vontade de saber esclareceu coisas que justamente não examinamos, ou melhor, que não soubemos situar em seus devidos lugares, embora pensemos nelas e as percebamos na vida do dia a dia (FOUCAULT, 1984, p. 27).

Foucault (1984) apresenta como “artes de existência” associando às “técnicas de si”, que vão se modificando com a presença e intervenção dos interesses do Cristianismo, integrante do poder pastoral (VAINFAS, 1997). Esse poder amplia suas ações a partir das práticas do tipo educativo, além das intervenções médicas ou psicológicas, (BELUCHE, 2007). As construções históricas, sociais e comportamentais vão estabelecendo um perfil de “normalização”.

Por sua vez, Foucault (1984) amplia os debates, e efetua seus estudos, sobre a influência da religiosidade na sexualidade. Para tanto, elege duas categorias de análise distintas: o paganismo e o cristianismo e sugere como problematização: “em que pontos a 'moral sexual do cristianismo' opôs-se, o mais nitidamente, à 'moral sexual do paganismo antigo’” (p. 17). O autor levanta três pontos a serem observados: o valor do próprio ato sexual; a delimitação de parceiro legítimo e a desqualificação das relações amorosas entre indivíduos do mesmo sexo.

Segundo ele, o valor do ato sexual na Antiguidade tem significações positivas, já no Cristianismo é associado ao mal, ao pecado, à morte. Na Antiguidade não havia preocupação quanto a delimitação de um parceiro legítimo. O prazer não tinha barreiras, visto que tanto fazia se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo ou não.

No entanto, é bom lembrar que isto é relativo aos homens de poder, que podiam utilizar-se dos escravos. Essa prática apenas se relacionava ao prazer e ao desejo do homem livre, como já vimos com Vainfas (1997). Essa condição também estava presente nas sociedades gregas e romanas. O Cristianismo só aceitava, enquanto parceiro legítimo do ato sexual, o casal heterossexual a partir do casamento monogâmico e, no interior dessa conjugalidade, o ato sexual tinha apenas a finalidade de procriação. A mulher virgem, repleta de altos valores cristãos, se submete aos desejos do homem com o objetivo de cumprir sua obrigação de esposa e de mãe de família.

A herança imposta pelo Cristianismo, tornou o valor do ato sexual associado ao mal, ao pecado e à morte. O parceiro legítimo do ato sexual, deve estar associado ao casal heterossexual a partir do casamento monogâmico e, no interior dessa conjugalidade, o ato sexual tem apenas a finalidade de procriação. A mulher virgem, peça fundamental nessa construção simbólica, como já vimos com Bourdieu (2007) repleta de altos valores cristãos, deve cumprir sua obrigação de esposa e de mãe de família.

Esses valores pouco se modificaram, e esses fundamentos tradicionais, fazem parte dos ensinamentos das religiões cristãs e as neopentecostais, até hoje. Não levam em consideração, por exemplo, o advento da AIDS, cuja orientação de saúde pública, adverte a para a necessidade de utilização de preservativos. O preservativo, portanto, condenado pela Igreja, contribui para a feminilização da AIDS.

Isso vem mudando lentamente, fruto dos enfrentamentos de grupos organizados, onde temos como pioneiro o movimento de mulheres. Com avanços legais, inclusive, o que modificou o padrão estabelecido na Colônia, cujo poder do homem era ilimitado, permitindo-se até matar a mulher. A condição da criança vem avançando em prol dos direitos e da cidadania, mas o casamento heterossexual, o valor do ato sexual, com pequenas exceções, continua vinculado ao pecado e às exigências para a mulher que quer casar, pouco mudaram.

Sobre as relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo, “o Cristianismo as teria excluído rigorosamente, ao passo que a Grécia as teria exaltado e Roma aceito pelo menos entre homens” (FOUCAULT, 1984, p. 17).

Atualmente, temos como exemplo do desconhecimento e prática da discriminação contra homossexuais da Igreja, uma reportagem na revista *Época*, de 5 de dezembro de 2005, cuja chamada: Guerra dos sexos, Bento XVI provoca a primeira grande polêmica ao vetar gays em seminários, por meio de um documento denominado: “Instrução da Congregação para Educação Católica”.

A reportagem mostra que a ala conservadora do catolicismo americano, considera que a homossexualidade está na base dos casos de pedofilia, mostrando no mínimo desconhecimento, e, portanto, equívoco de conceitos. Sobre a candidatura de homossexuais nos seminários, a reportagem encerra com a seguinte afirmação:

Candidatos que apresentem tendências homossexuais profundamente arraigadas, isto é, uma exclusiva atração por pessoas do mesmo sexo –

independente de terem ou não experiências eróticas –, não podem ser admitidos nos seminários (p. 20).

Deduzimos por meio da reportagem, que o Vaticano a partir de um documento veta a aceitação de homossexuais e argumenta, que “os candidatos ao entrar em ordens religiosas precisam ter 'maturidade afetiva' e estar capacitado a 'um verdadeiro sentido de paternidade espiritual’” (p. 20).

O comportamento sexual, tomando os três pontos de oposição, das duas categorias de análise, utilizadas por Foucault (op. cit.): o paganismo e o cristianismo, acrescentam o alto valor que o Cristianismo atribui à abstinência rigorosa, à castidade permanente e à virgindade, diferente da moral pagã. Como forma de comprovar isso a partir das reproduções da doutrina Cristã, Foucault (op. cit.), cita o texto dedicado à prática sexual na vida de casado do pedagogo Clemente de Alexandria (1984) onde se encontrava “uma certa associação entre a atividade sexual e o mal, a regra de uma monogamia procriadora, a condenação das relações de mesmo sexo, a exaltação da continência” (p. 18).

Foucault (1984) observa que a permanência de temas, inquietações e exigências, oriundas da ética Cristã marcam não só numa escala histórica bem longa, mas, já estavam presentes no pensamento grego-romano e apresentam expressões de um medo, que vai definindo um modelo de comportamento de abstinência em detrimento do prazer. É a partir dos Séculos XVII e XVIII que o comportamento da abstinência é reforçado relatando todos os perigos para os indivíduos e para toda a sociedade, quanto as práticas abusivas de sexo.

Esse medo, segundo Foucault (op. cit.), vai constituindo a naturalização no contexto social e na ciência que irá permear o pensamento médico do Século XIX em que a “tradição Cristã que colocava o prazer no campo da morte e do mal” (p. 19) continua compondo o pensamento ocidental.

E Foucault (1984) cita São Francisco de Sales como mentor de uma construção da ideologia relativa ao comportamento conjugal, entre pessoas casadas, que deveria ser copiado do exemplo de um animal, por ser ensinado como valorizado socialmente – o elefante. Esse animal é considerado o mais digno por nunca trocar de fêmea, só acasalar a cada três anos e somente por cinco dias de forma secreta, só reaparecendo no sexto dia, depois de lavar todo o corpo, ato considerado de purificação, volta para seu bando. Esse modelo de conduta foi sendo divulgado, onde se estabelecia como valores a serem conquistados: pudor, relações como obrigação com a procriação, não conhecimento do adultério, logo, fidelidade recíproca dos cônjuges.

Com a eleição de modelos de comportamentos apresentados como dignos, pela religião, aos quais todos e principalmente todas, deveriam seguir, para que assim e só assim, fossem valorizados/as e aceitas/os socialmente. No entanto, aqueles/as, cujos comportamentos e valores estabelecidos se distanciassem dos ditados pela ética Cristã, passam a ser punidos, sendo tratados de forma repulsiva e desqualificada.

Surge como imagem nos textos do Século XIX, o perfil estereotipado do homossexual ou, como definiam, “invertido”, se referindo aos homens afeminados, numa descrição que sempre desqualifica. Refere-se a uma inversão de papéis sexuais e um princípio de estigma que estaria “ofendendo” a natureza. Foucault (1984) analisa o equívoco de cunho negativo aplicado aos homossexuais que vai se estabelecendo, como podemos ver na citação:

Na intensidade tão vivamente negativa desse estereótipo, a dificuldade secular, em nossas sociedades, para integrar os dois fenômenos, aliás, diferentes, que são a inversão de papéis sexuais e a relação entre indivíduos do mesmo sexo (FOUCAULT, 1984, p. 21).

Como a sociedade é marcada pelo poder masculino, o efeito de apreciações fortemente negativas vão se constituindo ao se tratar das relações entre homens. Como vimos nos estudos

de Vainfas (1997, p. 18) a Inquisição portuguesa tinha a preocupação especial com o amor entre homens, pois o considerava heresia, e para provar a culpa convicta do sodomita, tudo era minuciosamente pesquisado: número de cópulas e parceiros, a genitalidade e a ocorrência, se havia penetração anal e a ocorrência ou não de ejaculação.

Foucault (1984) reafirma descrevendo os sentimentos sociais, que vão se constituindo no imaginário social “uma viva repugnância a respeito de tudo o que pudesse marcar a renúncia voluntária aos prestígios e às marcas do papel viril” (p. 22).

Esse pensamento expresso em condutas a serem reproduzidas por essas regras morais, é reafirmado sob um único olhar em relação ao gênero. Ele destaca essa produção do poder masculino e reflete como as mulheres são inseridas nessa rede, fortalecendo o que já havíamos trabalhado anteriormente, com Bourdieu (2007), sobre a condição feminina nesse bem simbólico

Trata-se de uma moral de homens; uma moral pensada, escrita, ensinada por homens, evidentemente livres. Consequentemente, moral viril onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras às quais convém formar, educar e vigiar [...] e das quais, é preciso abster-se quando estão sob o poder de um outro (pai, marido, tutor). Aí está, sem dúvida, um dos pontos mais notáveis dessa reflexão moral: ela não tenta definir um campo de conduta e um domínio de regras válidas – segundo as modulações necessárias – para os dois sexos; ela é uma elaboração da conduta masculina feita do ponto de vista dos homens e para formar a sua conduta (FOUCAULT, 1984, p. 24).

Essa reflexão moral se destina aos homens, que devem fazer uso de seus direitos, de seus poderes, de sua autoridade e sua liberdade, na prática dos prazeres, que para tanto, tudo é permitido. Ainda hoje, além das práticas abusivas e violentas contra mulheres, que lentamente vão sendo tratadas como crimes, com legislação e penas mais adequadas, há uma continuidade de coisificação das mulheres, por meio de músicas, programas de TV, entre

outros, que tentam naturalizar a violência masculina, muitas vezes, responsabilizando a própria vítima pelos atos sofridos.

Com relação aos homossexuais, a força da violência e do requinte de crueldade se torna ainda maior. Não há delegacias especializadas, até o boletim de ocorrência – passo inicial para se responsabilizar o agressor – torna-se, em muitos casos, momento de constrangimento e motivo de desistência de denúncia, o que fortalece todos os atos que se associam à violência homofóbica: extorsão, violência sexual, agressão física e psicológica, culminando muitas vezes com a execução da pessoa, que são apresentadas à sociedade, por meio de programas televisivos. Chocam, mas não vão às vias de fato, responsabilizando a medida do ato criminoso, mas abrandado pela justificativa de ser um crime passional.

Para Bourdieu (2007), essa forma particular de dominação e violência simbólica a que as vítimas, os/as homossexuais, estão submetidos/as, são marcadas/os com uma diferença, um estigma, que por meio de atos coletivos de categorização fortalecem a desvalorização, a estigmatização que busca invisibilizar a opressão imposta cotidianamente.

Falar de dominação, ou de violência simbólica, é dizer que, salvo uma revolta subversiva que conduz à inversão das categorias de percepção e de avaliação, o dominado tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista dominante: por meio, principalmente, do efeito de destino que a categorização estigmatizante produz, e em particular o insulto, real ou potencial, ele pode ser assim levado a aplicar a si mesmo e a aceitar, constrangido e forçado, as categorias diretas (*straight*, em oposição a *crooked*, tortas), e a viver envergonhosamente a experiência sexual que, do ponto de vista das categorias dominantes, o define, equilibrando-se entre o medo de ser visto, desmascarado, e o desejo de ser reconhecido pelos demais homossexuais (BOURDIEU, 2007, p. 47).

Já há avanços na legislação, mas há muito ainda a ser feito. Acreditamos que uma lei que responsabilize o crime de homofobia seria um passo muito importante e necessário¹⁰. O

10 A senadora Fátima Cleide (PT-RO) relatora do Projeto de Lei da Câmara nº 122 de 2006 (PLC- 122) propõe punir comportamentos homofóbicos. O PLC 122/2006 foi apresentado, pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara, como uma proposta de alteração de alguns artigos constitucionais no sentido de englobar a

jornal Gazeta de Alagoas, no dia 20 de junho de 2008, apresentou a seguinte notícia no caderno de política (p. 10): “Evangélicos protestam no congresso” (on line). Pastores de diferentes igrejas evangélicas juntam-se a um grupo formado por cerca de mil evangélicos e protestam no Senado contra o projeto que criminaliza a homofobia.

Afirmam que a aprovação da Lei anti-homofobia (GGAL, on line), impede a liberdade de expressão, pois não poderão falar contra o ato homossexual nos cultos. Esse projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados e tramita na Comissão de Assuntos Sociais do Senado, segundo a reportagem. A senadora Fátima Cleide (PT), nomeada relatora, já se declarou a favor da proposta e no momento em que os evangélicos tentavam entrar no Senado ela discursava na tribuna,

Nosso maior desafio é reconhecer que somos uma sociedade plural, diversa. E, como tal, devemos cumprir nosso dever constitucional de criar mecanismos para combater qualquer forma de discriminação (GAZETA, 2008, p. 10).

Os deputados e senadores da frente parlamentar de defesa da família – integrada também por deputados católicos, ajudaram parte do grupo manifestante a entrar na presidência do Senado e foram recebidos por Magno Malta (PR), que é evangélico. Fadi Faraj, do Ministério da Fé disse após a reunião

Se trata aqui da pessoa ter liberdade de ser o que gostaria de ser. Se ela quer ser homossexual, que seja. Se quer se juntar com alguém, que se junte. Eu tenho minha opinião e não gostaria de ver meu filho recebendo educação que considero inadequada dentro de uma escola (GAZETA, 2008, p. 10).

Enquanto isso, na Gazeta de Alagoas de 25 de junho de 2008, no caderno A 10, chamado de “Últimas”, aparece a seguinte notícia: “Brutalidade, garçom é morto em casa com

discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas leis que punem atos discriminatórios. Desde então, ele vem sendo constantemente bombardeado pelos interessados em sua não aprovação, dentre os quais alguns representantes do Congresso Nacional.

golpes de faca e pauladas”. Francisco Tolentino, 35, era homossexual e pode ter sido mais uma vítima da homofobia em Alagoas. O crime ocorreu em Palmeira dos Índios. A reportagem relata ainda que a vítima era um profissional respeitado, que já havia trabalhado em vários estabelecimentos da cidade. Os primeiros levantamentos indicam que nenhum objeto foi levado do apartamento, o que reforça a tese de homicídio praticado com violência. Além das pancadas na cabeça, a vítima foi esfaqueada no tórax e no rosto, um suposto acompanhante é o único suspeito.

É essa realidade violenta e homofóbica de Alagoas, em que a religião, em alguns casos, tem servido de munição para que atos criminosos, que continuam agindo tantas vezes, sem punição, a ponto de naturalizar-se. Para fortalecer essa rede homofóbica, capaz de violência, atrocidades e brutalidades inimagináveis, conta com o silêncio das escolas, ampliando por gerações esse comportamento que desrespeita os direitos humanos, o de poder expressar sua sexualidade livremente, poder amar e ser amada/o. Trabalhar contra a homofobia, é antes de tudo, proteger a dignidade da pessoa humana.

Luiz Mott (2000) mostra-nos que os crimes praticados contra homossexuais pertencem à categoria que o autor define como crimes de ódio:

Crimes de ódio: atos ilícitos ou tentativa de tais atos que incluem insultos, danos morais e materiais, agressão física, às vezes chegando ao assassinato, praticados em razão da raça, sexo, religião, orientação sexual ou etnia da vítima [...] sendo assim tais mortes muitas vezes antecedidas de tortura, uso de múltiplas armas e grande número de golpes (MOTT, 2000, p. 15).

Para Mott (2000) são crimes homofóbicos, tendo como motivo a não aceitação e ódio por parte do agressor, em relação à vítima por ser gay, lésbica, travesti ou transexual. Essas relações de ódio que se manifestam contra homossexuais, expõem a necessidade de construir uma educação diferenciada, sobre a sexualidade humana, atendendo a certos princípios: o primeiro princípio, a sexualidade humana que não é instintiva, mas uma construção cultural.

O segundo princípio, apresenta ser a cultura sexual humana, variada de povo para povo e que se modifica ao longo do tempo e reflete sobre uma moral sexual definida como universal “Não existe uma moral sexual natural e universal, portanto a sexualidade humana é amoral, no sentido de que cada cultura determina, por razões subjetivas e nem sempre salutareas, quais os comportamentos sexuais serão aceitos ou condenados (MOTT, 2000, p. 5)”.

Com a aceitação de um discurso que afirma existir uma moral natural e universal, como será que se sente uma criança, que tem uma identidade sexual diferenciada? Quais são seus sentimentos diante das definições dos papéis de gênero que lhe são impostas desde cedo? Mott (2000) contribui com essas inquietações e traz sua própria história de vida, seus sentimentos e pensamos em trazer essa realidade, para que possamos conhecer e refletir, sobre nossas ações, em especial as pedagógicas, observando o que diz os sentimentos de uma criança que:

Ainda não pensava em sexo, e já carregava o peso insuportável da discriminação: a molecada me xingava de mulherzinha! Eu era e me sentia diferente. Em vez de jogar futebol, preferia ficar sentado no lado de minha avó, ouvindo suas conversas com as amigas. As roupas de mulher me fascinavam. [...] Aos oito anos recebi enorme bronca por ter passado 'rouge' no rosto. Era forçado a ir jogar futebol como antídoto a minha incontrolável efeminação. Embora adorasse brincar de casinha e, sobretudo, fazer comidinha, internalizei a homofobia dominante [...] não aceitava a possibilidade de ser homossexual (MOTT, 2000, p. 7).

Antes de ser opção, a sexualidade, é uma orientação da pessoa, subjetiva e que vai se organizando a partir das relações sociais, de sentimentos e desejos mais íntimos, que a princípio, sequer nós próprios, seres de erotização em construção, entendemos completamente. Vamos nos compreendendo à medida que crescemos e vivenciamos experimentando sensações, emoções, frustrações, decepções e violações. É assim com todas e todos nós indistintamente.

Mott (2000) continua seu relato de vida e narra como um adolescente religioso, que se percebe diferente, sente-se diante de todas as pressões sociais, para se adequar aos papéis sociais definidos para seu gênero.

Ao entrar na adolescência e começar a sentir atração sexual não por meninas, mas por rapazes, sufoquei essa minha 'tendência', suplicando a Nosso Senhor que me livrasse dessas tentações consideradas diabólicas. Como tantos outros jovens homossexuais, chorei muito, inconformado com esse estigma alvo de tantos insultos e humilhações. Pensei várias vezes em me suicidar. O pior de tudo era a falta de luz neste poço de solidão: ninguém que me esclarecesse sobre esse desejo que se tornava cada vez mais forte, nenhum modelo positivo que me servisse de inspiração; ao contrário, minha maneira natural de ser e de me afirmar como ser humano era considerada por todos como pecado, descaração ou anormalidade (MOTT, 2000, p. 7-8).

Ao trazer as súplicas que muitas vezes culminam com o desejo de não mais viver, muitas/os jovens não conseguem transpor essa etapa, pela falta de uma orientação positiva e esclarecedora, da identidade sexual que está em construção. Vainfas (1997, p. 21) afirma no seu trabalho, que a sexualidade é algo que só diz respeito ao indivíduo, aos seus sentimentos, é assunto de foro íntimo e absolutamente privado “a vida sexual não depende de Deus ou do Diabo, nem precisam os amantes comunicar-se com o Além a propósito de suas relações sexuais”. A sexualidade está fundamentada em desejos, libido, não pode ser considerada pelo eixo da religiosidade, muito menos, no espaço formal de educação pública e laica.

É urgente repensar esse único modelo de comportamento sexual definido por gênero, e rever nossa forma de lidar e entender a identidade afetiva sexual diante de pessoas heterossexuais, bissexuais, gays, lésbicas, travestis, transgêneros e até as pessoas que se identificam como assexuadas.

Pois entendemos que não se trata de uma opção aleatória e, portanto, com possibilidade de ser repensada e reconduzida. Isso não é possível se manter, tendo como

referência a individualidade e a diversidade humana e os múltiplos arranjos possíveis, que independem da vontade da pessoa. É antes sua identidade, onde a vida se expressa.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO ESCOLAR, GÊNERO, PODER E IDENTIDADE

Neste capítulo discutimos a complexidade de questões envolvendo a política educacional, o currículo escolar e seus desdobramentos para a temática da homossexualidade. Nesse sentido, partimos das temáticas envolvendo identidade, gênero e a relevância dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus possíveis avanços para a questão da homofobia.

2.1 Identidade e currículo: lendo as possibilidades

Um conceito fundamental a ser discutido neste capítulo é o de identidade. Hall (2003) nos apresenta três concepções de identidades postas, em alguma medida, como simplificação inicial de sujeito, denominados pelo autor de: iluminista, sociológico e pós-moderno. Definiu-as de forma simplificada, como ele mesmo afirma, para que possamos compreender o processo de construção desses sujeitos e a concepção humana que a permeia. O sujeito iluminista, segundo o autor, tem uma concepção do ser humano como indivíduo centrado, unificado, dotado de capacidade de razão, consciência e de ação cuja identidade, o centro, o núcleo interior, nasce com o sujeito e se desenvolve.

Quanto ao sujeito sociológico, o autor reflete a complexidade crescente do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas se forma na relação com pessoas consideradas importantes para o sujeito. O núcleo, a essência interior do eu permanece, agora como o “eu real”, mas, que modifica num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o 'interior' e o 'exterior'— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós'. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura (HALL, 2003, p.12).

Com o argumento da mudança o sujeito que era percebido com uma identidade unificada e estável, vai se tornando fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O “processo de identificação por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2003, p. 12). Esse processo vai produzindo o sujeito definido pelo autor como pós-moderno.

O sujeito assume identidades em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p. 13).

Mas com esse movimento e deslocamentos contínuos de identificação, como a escola pensa essa/e estudante e qual o espaço do currículo? As relações na escola não são com a/o estudante ideal, propensas/os a uma homogeneidade que algumas teorias deixam transparecer. Tomamos como ponto de partida o momento histórico que vivemos, observamos muitas evoluções significativas, que sugerem novas temáticas para a construção de conhecimentos inovadores, propondo novos espaços de identificação, e em contrapartida, percebemos a pauperização crescente da maioria da população.

Isso traz para as/os educadoras/es desafios desde o relacional, de estudantes entre estudantes e professoras/es e suas alunas e alunos chegando até a prática pedagógica, propondo identidades contraditórias. Os valores e costumes estão se reorganizando, se deslocando, pela necessidade que as ações históricas apresentam, levando em consideração os

novos paradigmas que emergem dessa atividade constante da ação do ser humano, suas relações com o meio e suas consequências.

Percebemos, por meio dos estudos em currículo, (LOURO, 2003; VIEIRA, 2001 e SILVA, 1995) as dificuldades que a educadora e o educador têm em lidar com a formação dessa/e cidadã/o, partindo dos problemas e desafios atuais, que permeiam as relações humanas. Uma possibilidade curricular foi constituída a partir dos temas transversais propostos pelo MEC, que se apresentam como uma tentativa partindo de uma possível articulação entre as disciplinas e que pretende responder às demandas sociais que emergem do cotidiano, reconduzindo e ampliando o currículo escolar.

A orientação sexual hoje é oficialmente sugerida na sala de aula, a partir dos PCN, numa perspectiva transversal. No entanto, o conhecimento sobre sexualidade é recheado de preconceitos, discriminação e tabus que formam as bases de fundamentos de todas/os nós educadoras/es, que devem trabalhar essa temática. A tendência é de considerar esse tema como safadeza, área íntima, coisa de meio de rua, que não faz parte da escola. Ou mesmo que pode despertar precocemente o desejo sexual. Há ainda a resistência das próprias famílias que não querem que professores/as trabalhem o tema na escola por vários e contraditórios motivos.

A recomendação da Educação sexual, segundo o próprio documento do PCN (1997), se deu pelo alto índice de adolescentes grávidas, a proliferação de doenças venéreas, abusos sexuais, pessoas prostituídas, inclusive entre crianças e jovens, o surgimento da AIDS e tantos outros fatores combinados, que anunciam um novo conceito definido como situação de risco o qual estão submetidos todos os que não têm, ao menos informações. O ambiente escolar passa então a ser considerado um ambiente privilegiado para permitir o acesso a informações, onde há a possibilidade de refletir a sexualidade e as questões de gênero a partir de diferentes expressões sexuais.

E o currículo nesse processo, qual sua possível contribuição? Numa perspectiva não conservadora, o currículo precisa ser visto de forma relacional. Isto pode permitir a maior vivência com o diferente, com o ‘estranho’, reproduzindo interessantes laços de solidariedade. Os efeitos dessa solidariedade requerem outras construções simbólicas que deem sentido às práticas sociais inusitadas, inventivas e criadoras de outras formas de se estabelecer as relações sociais, de outras possibilidades educativas e curriculares (VIEIRA, 2001, p. 106).

Entendemos que a contribuição da escola nesse processo é significativa, especialmente por meio do currículo, uma vez que “as identidades são sempre relacionais, estabelecidas a partir de contínuos processos de diferenciação. O currículo é um processo cultural de diferenciação, isto é, de identificação” (VIEIRA, 2001, p. 105).

Precisamos reconhecer que o caminho evolutivo histórico da sociedade deve ser valorizado, pois está presente na escola e o currículo pode ser pensado e entendido a partir das relações sociais e sua dinâmica, sendo assim

O currículo é aquilo que ele nomeia [...] nunca é para sempre. Depende das relações sociais, dos jogos de poder [...] é campo de disputas políticas, de embates culturais, nem sempre ao gosto de vanguardas; raramente segundo nosso desejo. De toda sorte, os debates sobre os significados de currículo tornam-se centrais para qualquer política educacional (VIEIRA, 2001, p. 106).

Tratar o currículo ainda enquanto disciplinas que cuidam apenas da mera transmissão de conhecimento, preparando, e mal, diga-se de passagem, para o vestibular? Muitos estudos já comprovaram que esse currículo não atende mais aos interesses e necessidades atuais conforme (VIEIRA, 2006; NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002 e SILVA, 2000). Entendemos que é papel da educação, por meio de seu currículo propor reflexão sobre os fatos históricos que a sociedade apresenta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos para serem os “referenciais de renovação da proposta curricular” (BRASIL, 1999, p. 9), conforme está explicitado nos seus fundamentos. Eles defendem ainda a necessidade de se estabelecer uma “cultura nacional comum” pautada, segundo os PCN, nos avanços sociais no que se refere aos direitos civis e políticos das cidadãs e cidadãos que compõem o Estado brasileiro, definidos na Constituição Federativa do Brasil de 1988. No entanto, é preciso questionar se

A suposta 'cultura nacional comum' confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica particular como a 'cultura nacional comum' (SILVA, 2000, p. 89).

O que se percebe, enquanto ações institucionais nas secretarias municipais e estaduais, são as formações, cujo foco são os estudos pontuais coordenados para conhecer e desenvolver as orientações do PCN na escola. Não se reflete sobre os problemas, o cotidiano, os valores e as dificuldades que podem se relacionar com os estudos. Observamos que essa ação pouco acrescentou à prática pedagógica das/dos educadoras/es.

Claro que o processo de controle do trabalho docente não é um empreendimento fácil. Primeiro, porque a educação tem sempre presente um grau de refração a qualquer reforma. Segundo, porque o professorado possui um território próprio de ação (significação) do ato educativo, difícil de ser automaticamente modificado ou controlado (VIEIRA, 2006. p. 4).

As décadas de 1970 e 1980 trouxeram como política educacional brasileira a expansão das oportunidades de escolarização ao acesso da escola básica. No entanto, segundo os altos índices de repetência e evasão apresentados pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAE) do Ministério da Educação houve a necessidade de rever o projeto educacional do país.

Por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizada em 1995, apresenta novos dados que apontam que houve aumento de distorção idade e série, e piora do rendimento dos estudantes. Surgem ainda dados sobre a alta repetência, que é analisada como um fator que nada acrescenta ao processo de ensino-aprendizagem, além de se caracterizar um desperdício de investimentos públicos. Para reverter esse quadro alguns Estados e Municípios começam a implantar programas de aceleração de fluxo escolar, cujo objetivo é a promoção, a médio prazo, em busca da melhoria dos indicadores de rendimento escolar.

A partir dos anos 1980, os Estados vêm se tornando fontes de pesquisas, e bases para construção de políticas públicas. Estas pesquisas realizadas apontam que existem experiências interessantes nas realidades escolares específicas, mas que ainda não alcançaram o sucesso e a transformação do quadro educacional, o qual se tinha como meta da política nacional. É a partir dessas pesquisas, que tomaram como base as estatísticas da educação fundamental, que surge a exigência de formação inicial, para atuação no ensino fundamental, que não era considerada significativa. Essa nova necessidade histórica e política exige maiores investimentos, revisão dos conteúdos trabalhados e de metodologia.

Em consequência disso, observamos que as reformas educacionais brasileiras passam a ser encaminhada a partir dos anos 1990 com o *slogan* “Educação para cidadania”, na qual apresenta sua base e os princípios que norteiam e fundamentam os PCN. Tais princípios afirmam levar em consideração a profunda desigualdade social oriunda da má distribuição de renda e o papel do governo de assegurar o acesso democrático para a população, no que se refere aos direitos e interesses fundamentais dos seres humanos.

Ao ser agregado como direito, grande parte da população brasileira passa a ter acesso à educação pública. O contexto social, econômico e cultural da comunidade escolar passa a ser formado por parcelas da população tradicionalmente excluídas. Há mudanças

significativas no foco político-educacional, cuja visibilidade apresenta potenciais e experiências diferenciadas, ainda não trabalhadas no espaço educativo. Daí emergem conflitos sociais, que passam a fazer parte do cotidiano escolar, agora de forma explícita e visível.

Percebemos que vão surgindo e ampliando as possibilidades de se explorar os espaços que podem constituir novos saberes, isso é, um currículo, que se for explorado, compartilhado, com todas essas novas realidades, expressas no dia a dia da escola, podem se incorporar enquanto conhecimentos que têm sintonia com a nova realidade.

Ao utilizar o cotidiano, a realidade viva na sala, como elemento de composição do currículo, é possível refletir inclusive as classificações hierárquicas sociais dos seres humanos, daqueles/as que não foram incluídos e por que. Essa ação pode se constituir no espaço escolar, como um espaço de diálogo e conflitos, um espaço de trocas e de visibilidade das diferentes realidades, em busca da compreensão do contexto social em função das práticas discursivas dos seus agentes. Nessa dimensão propomos refletir e discutir novas possibilidades de políticas curriculares.

A ênfase nos processos dialógicos e críticos nos diferentes temas, dentro do respeito e da tolerância pelas opiniões morais e pessoais em sua ética de máximos, permitiria alcançar uma cidadania autônoma, crítica, tolerante e solidária com a humanidade e com o planeta, o que sem dúvida, contribuiria para a consolidação de uma nova ilustração, a partir de uma terceira geração da declaração dos Direitos Humanos (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002, p. 46-7).

O que percebemos é que essa “formação cidadã” tenta homogeneizar as pessoas e identidades, apesar da diversidade presente nas salas de aula. Mas como é possível homogeneizar pessoas e tantas identidades no espaço escolar? Por meio do poder sobre o corpo, responde-nos Foucault (1979). Por meio da estratégia do “controle-estimulação” muito utilizado na prática pedagógica, onde são evidentes quem são os vencedores, definidos como os mais fortes, mais capazes, mais inteligentes e dedicados, aqueles que têm sintonia com o

modelo desejado. No entanto, são ocultadas todas as relações de poder que estão classificando, hierarquizando, excluindo e marginalizando várias pessoas e suas identidades.

Nesse contexto dos PCN passam a definir enquanto relevantes as discussões sobre dignidade, igualdade, direitos, recusa a discriminação, a importância da solidariedade e do respeito aos diferentes, colocados como “interesses e objetivos da recente reforma, pois muitos dos itens de controle pregados pelos PCN estão sendo ativamente desejados pelo professorado” lembra (VIEIRA, 2006, p. 4), cooptando facilmente as/os educadoras/es envolvidas/os numa proposta que acreditam fazer parte. E o que isso significa no espaço educativo?

O padrão curricular vai sendo dissimulado, passa a ser percebido por muitas/os de nós profissionais da educação, como se fosse algo nosso, que vai transformando o controle externo em autocontrole. “Essa estratégia tem permitido que *experts* educacionais, tanto nacionais como internacionais, proponham, por contrabando, condutas tipicamente mercantis para dentro das escolas, produzindo um novo perfil de educação e de professor/a” (idem, p. 4). O autor nos apresenta esse profissional desejado, que vai sendo cooptado

O novo profissional daí advindo toma decisões envolvido com a comunidade escolar, tendo como objetivo o *sucesso* de seus estudantes e de si mesmo. Trata-se de uma política meritocrática e positiva, que produz um novo *ethos* educacional como orientador do projeto pedagógico nacional, que tem no mercado seus meios e seu fim (VIEIRA, 2006, p. 4).

A escola nos PCN assume o espaço social de construção dos significados éticos para a construção de ações, anunciadas cidadãs. Para tanto, a democratização curricular pretendida deve atender aos referenciais globais da sociedade. Mas, na ação pedagógica, como agir? Como fazer isso? Em que disciplina? Constituir outras matérias escolares? Reconhecidos e considerados necessários, os temas sociais, correspondem ao interesse e necessidade da ação pedagógica, que correspondem a vários problemas sociais, que acredita-se que a educação

pode resolvê-los. Iniciam-se as discussões, sobre um novo olhar curricular, que já permeiam alguns projetos político-pedagógicos das escolas públicas. Surge um currículo com novo conceito, chamado transversalidade que

Representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados. É símbolo de inovação, de abertura da escola para a sociedade, sendo às vezes utilizado para paradigma da atual reforma educacional (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002, p. 16).

Entre as dificuldades da escola para o desenvolvimento da transversalidade (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002) apresentam a extrema inércia da escola para mudar as formas de comportamento e as escalas de valores, pois sendo a escola reflexo da sociedade, reproduzem nas suas práticas atitudes e comportamentos dominantes. Afirmam ainda a dificuldade de trabalhar essa condição dos padrões dominantes, quando não dispomos da participação efetiva na ação educativa, dos pais, associações entre outros segmentos sociais que compõem a comunidade escolar.

Outra significativa dificuldade é que não há formação inicial sobre a transversalidade nos cursos universitários, além da “situação de desprezo ao que representam as matérias transversais, de desenvolvimento de atitudes, de contextualização dos temas de estudo, de aproximação à realidade e às necessidades dos alunos [...] no desenvolvimento do currículo”. Nieves Álvarez et al (2002, p. 24) apresentam ainda como dificuldade para o desenvolvimento da transversalidade a necessidade de pôr em prática os conteúdos das matérias transversais e explicam

A proposta de um currículo de transversalidade não significa que deva ser considerada como uma nova matéria. Trata-se de apresentar alguns conteúdos, atitudes, procedimentos, fatos e conceitos, alguns critérios de avaliação, etc., que os alunos devem conhecer ao longo de sua educação formal. Colocar um currículo em prática é a maneira de assegurar a todas as crianças a igualdade de oportunidades para ter acesso ao conhecimento, em

um âmbito tão fundamental para sua vida quanto os abordados pelas matérias transversais (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002, p. 27).

A autora aponta ainda a necessidade de formação das/os professoras/es nesses temas “é preciso que os professores tenham a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral e os alunos em particular” (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002, p. 27), visto que os temas transversais se apresentam como

Reflexos dos problemas e das preocupações de nossas sociedades atuais e como aprendizagens informais obtidas de forma confusa no meio socionatural em que os alunos vivem e, portanto, dotados de uma grande funcionalidade psicológica e social, poderiam perfeitamente representar essas pontes entre o conhecimento comum e o escolar (NIEVES ÁLVAREZ et al, 2002, p. 37).

Outro fator fundamental apresentado no documento oficial é o princípio da equidade, que reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, ao mesmo tempo em que propõe uma base comum para a formação escolar brasileira, como objetivo de garantir a unidade nacional bem como o respeito às diferenças, à diversidade que define a marca cultural do Brasil. Por meio destas políticas inclusivas, o PCN e suas propostas de práticas de tolerância, a educação vai reafirmando essa ideologia de apagamento do outro, e

Na escola, não poderia ser diferente. Também nela vemos acontecer esse apagamento do outro, esse 'borramento' da diferença, por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância, de sua afirmação do multiculturalismo (GALLO; SOUZA, 2004, p. 15).

Sobre a definição da tolerância, tão utilizada ao se referir às diferenças nas políticas educacionais e nas salas de aula, Gallo e Souza afirmam que,

Tolerância é uma palavra que se pronuncia antes de um massacre, faz imprimir, em nossa imaginada superioridade, condescendência por aqueles seres julgados inferiores que, em decorrência, não podem ser mirados a não ser que voltemos nossos olhos para baixo. Palavra que universaliza um trajeto autorreferencial, (supostamente) virtuoso e, por isso, está quase sempre presente nos textos dos tecnocratas que pretendem usando-a até o desgaste, tornar-se democrático o que quer que seja (GALLO; SOUZA, 2004, p. 15).

A proposta apresentada pelos PCN tem como objetivo homogeneizar identidades, padronizar o currículo que deve atender às exigências do mercado, tudo isso mediado por avaliações, e ainda afirma,

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio do trabalho que favoreça o desenvolvimento (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para realização de trabalho de qualidade), aspectos que sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (BRASIL, 1999, p. 38).

A política pedagógica tem seus reflexos na negação de quase todos os itens, elencados no documento. É também de responsabilidade da ação pedagógica possibilitar o desenvolvimento de estudantes, a partir da compreensão da realidade em que vivem e permitir a percepção e participação crítica nas relações sociais, de micro poder, bem como, por ser fundamental, não deixar de refletir as políticas de macro poder, que são fundamentos para a compreensão e o exercício da plena cidadania. É uma dicotomia que os PCN acreditavam resolver, com a formação oferecida a partir do estudo dos documentos que foram fartamente enviados para todas as escolas que

Contrariamente, a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o 'novo homem' de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e éticos-políticos da 'flexibilização' do trabalho e com um modelo de cidadania

que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 14).

O documento dos PCN, na apresentação do tema transversal sobre ética, aborda a ausência de cidadania e propõe novos direitos que fundamentam a sociedade democrática, com desafios de superação da marcante desigualdade social e econômica, cuja história vem sendo construída desde a chamada “colonização”.

O documento afirma que todos os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrentes, tomam o caráter de instrumento que orientam e legitimam a transformação da sociedade brasileira, que busca reconduzir as relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural visando garantir a todas/os a efetivação do direito à cidadania até então negado a uma grande maioria.

No espaço da educação, o documento aponta um conjunto de princípios democráticos necessários “que permitem orientar, analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia” (BRASIL, 1997, p. 21). No entanto,

A questão que se apresenta, quando tratamos da cultura, da necessidade de mudanças e dos sujeitos na educação, é, portanto, relativa ao 'poder'. Ao entendimento e à consciência de que o poder está em todos os lugares e constitui-se numa forma pela qual as ações particulares modificam outras ações ou guiam a conduta de cada um de nós (GALLO; SOUZA, 2004, p. 107).

Os PCN, na apresentação dos temas transversais e ética, reafirmam uma educação comprometida com uma nova política e com base na Constituição Brasileira e elege como princípios que devem orientar a prática pedagógica a dignidade da pessoa humana, que se traduz pelo respeito aos direitos e repúdio à discriminação de qualquer tipo.

Igualdade de direitos, participação, que traz a noção de cidadania ativa e a corresponsabilidade pela vida social, definida na partilha com poderes públicos e diferentes grupos sociais, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Aqui encontramos alguns avanços políticos, além de espaço para se implementar novas possibilidades curriculares. No entanto, não se discute a ordem social cuja base de fortalecimento repousa no poder que se reflete na exclusão e na violência, pois

No Brasil, a partir dos anos 1990, não é de admirar que o foco da reforma da educação escolar seja a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequado ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais (FALLEIROS, 2005, p. 213).

O documento apresenta o espaço político das educadoras e educadores, afirmando ainda ser a escola um espaço de transformação, e que é a partir dessa nova realidade política, que poderemos partilhar com os segmentos sociais essas conquistas em busca da “concretização desse projeto, que passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas” (BRASIL, 1999, p. 27) e apresenta o espaço do currículo escolar como de exercício dessa ação política.

Os temas transversais surgem pretendendo a inclusão de temas sociais no currículo escolar. O conjunto de temas propostos incluem: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Os critérios adotados para a eleição destes temas foram, segundo o próprio documento, a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de ensino-aprendizagem e por ser um tema que possa favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

No entanto, no que se refere à sexualidade, essa escolha não dá conta de questões fundamentais como: desejo, afetividade, homossexualidades, questões relativas ao gênero e à orientação sexual voltada para as crianças, entre outros, onde é perceptível a manutenção do

status quo, que tem suas bases fincadas em velhos e superados conceitos da heteronormatização.

Os temas chamam a atenção das professoras para questões que elas já vinham trabalhando sem refletir. Ao evidenciar e dirigir essa reflexão, os temas multiplicam o controle naquilo que é singular ao trabalho docente, determinando o enfoque epistemológico e metodológico que as questões sociais devam ser trabalhadas, pedagogizando todos os momentos do encontro educativo. Seria, por assim dizer, a própria anulação do/a professor/a, pois o processo de colonização seria total, visando conjurar os perigos da educação e de possíveis críticas ao modelo de sociedade atual (VIEIRA, 2006, p. 23).

Existem muitos estudos críticos sobre os PCN, entre eles o de Figueiró (2006), que afirma que um dos fatores determinantes para que estes temas transversais possam inserir-se, efetivamente, no processo de ensino, é fundamental que educadoras/es atuem interdisciplinarmente, reúnam-se e planejem para poder dar conta de um ensino sistematizado das várias temáticas. Aponta a necessidade de organização e inicia-se pela possibilidade do encontro das pessoas no seu ambiente de trabalho, e afirma que sem a presença física do trabalhador individual, o trabalhador coletivo não se constitui, mas também o projeto político não se elabora.

As necessidades e justificativas usadas para instituir um currículo comum, assumem um caráter normativo, que exclui e torna invisível os que não se ajustam ao comportamento esperado e todos os conflitos e seus poderes, que permeiam o cotidiano hegemônico que silencia e nega a existência de tantos outros saberes. Especificamente a educação sexual nesse contexto expresso pelos PCN, ainda é heteronormatizada e matrimonial, com todos os costumes e valores que o acompanham, como vimos no primeiro capítulo.

A educação, nesse sentido torna-se, preventiva; não oportuniza espaços a para compreensão e exploração dos significados dos corpos e suas relações com o desejo, a felicidade e a afetividade.

2.2 Gênero, currículo e poder

É importante apresentar alguns conceitos fundamentais para este bloco de estudos sobre gênero, por meio de conceitos que vêm se ampliando e se especificando, ao mesmo tempo em que compõe a temática de uma maneira geral. Vejamos como se define o sexo

Refere-se às características específicas e biológicas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários, decorrentes dos hormônios. O sexo determina que as fêmeas têm vagina/vulva e os machos têm pênis; apenas isso. O sexo não determina por si só, a identidade de gênero, e muito menos, a orientação sexual da pessoa (ANIS, 2007, p. 37).

Precisamos ainda entender o conceito de identidade de gênero que é algo

Independente do sexo, um ser humano pode ter a identidade de gênero de mulher, de homem ou ainda outras identidades de gênero possíveis, lembrando que a identidade de gênero é uma construção social, e não um signo físico ou biológico (ANIS, 2007, p. 40).

Nesse sentido, o corpo passa a ser percebido, enquanto *locus* envolvido no estabelecimento de fronteiras que definem quem somos, e serve também de fundamento para as identidades, assim como

Os movimentos étnicos, religiosos ou sexuais estão frequentemente reivindicando uma história ou uma cultura comum como fundamento de identidade que estão em tensões. As tensões explicitam preocupações com a identidade pessoal a partir de discussões nas últimas décadas a partir de mudanças que chegam ao ponto de produzir uma crise da identidade, sustentada pelo argumento de que existe uma crise à medida em que as identidades não são fixas ou de forma alternativa fluídas (SILVA, 2000, p. 16).

O autor levanta ainda questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos em detrimento de outros. E afirma que todas as práticas de

significação, envolvem relações de poder, produzindo significados, incluindo o poder para definir quem é excluído e quem é incluído. Discute que a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível conhecer e ampliar nossa compreensão das possibilidades de representação simbólica, possíveis diante da multiplicidade de identidades.

Segundo Silva (2000, p. 18-9) “somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais.” Consideramos, portanto, importante refletir sobre identidades, representações simbólicas, poder e a produção de significados para ampliar a possibilidade de compreensão do ato pedagógico nesse constructo social. Segundo Louro (2007)

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições, fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias das pessoas [...]. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo, marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades tornam-se referência para todos (LOURO, 2007, p. 21).

A política da identidade, ao afirmar a identidade cultural, demonstra seu caráter histórico fluído, político que vai sendo construído nas relações e com os movimentos sociais, por isso

Questiono as políticas, as limitações da política liberal. São desafiadas as lealdades políticas tradicionais baseadas na classe social, pelos movimentos que refletem as divisões de classe e se direcionam às identidades particulares de seus sustentadores, como por exemplo, o feminismo se dirigia especificamente às mulheres, o movimento dos direitos civis dos negros às pessoas negras e a política sexual às pessoas homossexuais. A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado

grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política (SILVA, 2000, p. 34).

O espaço escolar se propõe a “educar”, enquadrando no modelo adequado, dizendo o que é importante, como se deve falar, se comportar e até pensar. Para tanto, se utiliza de instrumentos de controle, tais como: caderneta, que pressupõe nota; frequência, que também pode reprovar; pontos positivos e ou negativos entre tantos outros. O problema é que o que era assustador para muitas/os de nós, que fazia ceder ao enquadramento escolar, hoje não assusta, e muito pelo contrário, motiva situações variadas e complexas para as quais não obtivemos qualquer orientação acadêmica.

Sabemos que todo avanço político é parte de um empreendimento coletivo, que se propõe transformar realidades postas, refletindo e discutindo paradigmas teóricos considerados válidos. Foi assim que a luta feminista foi abrindo espaços “deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos” (LOURO, 1997, p. 19).

E nesse contexto desafiador, vai se construindo novas necessidades, pois denota que o gênero não é algo natural, neutro e irrelevante, meramente biológico, que por si só já permite hierarquizar as pessoas e definir de forma padronizada e imutável seus papéis sociais, sentimentos, aptidões, desejos. Enfim, vai se percebendo que se trata de algo mais complexo, que demanda estudos e a percepção que envolvam também o poder.

Dessa forma se torna fundamental o conceito de gênero, que gostaríamos de nos dedicar, pois “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 1997, p. 21). O gênero deve ser discutido e analisado no espaço social, pois, como afirma Louro (1997) é no campo social que se constroem e reproduzem as relações desiguais entre as pessoas. Ao se estudar o conceito de

gênero emerge a necessidade de se pensar no plural, acentuando que as representações sobre mulheres e homens são diversas.

Assim percebido, o gênero já não se define contemplando apenas as posições rígidas e binárias, como masculino e feminino, em que a identidade vai se delimitar a partir do biológico e definir algo estático e permanente. A realidade vivida e percebida nas relações sociais dá exemplos constantes e variados dessa construção cultural, fluida das identidades, que mudam com as épocas históricas, valores estabelecidos socialmente, necessidades, relações, frustrações até os desejos e gostos pessoais.

Vão, dessa forma, redesenhando novas e mais amplas possibilidades de expressão humana, que foram negadas e silenciadas por séculos, mas que segundo o estudo da etno-história da homossexualidade na América Latina, desde os tempos pré-colombianos até à atualidade, as expressões homoeróticas são constatadas.¹¹

Mott (2008) decidiu estudar as práticas homossexuais quando da chegada dos conquistadores europeus. Para seu estudo se valeu de diversas fontes: esculturas e cerâmicas representando cenas homoeróticas; mitos conservados na memória oral dos nativos e registrados nos manuscritos tradicionais; relatos dos primeiros cronistas que entraram em contacto com os ameríndios e finalmente, estátuas e gravuras alusivas ao homoerotismo e afirma que “inúmeros são os relatos de cronistas, viajantes e missionários descrevendo a presença de índios homossexuais e travestis entre as tribos e nações da atual América do Norte” (p. 04).

Comenta que no século XIV a homossexualidade passa a ser tratada como maior e mais horroroso de todos os tabus sexuais. O "pecado nefando", isto é, aquele cujo nome não pode ser mencionado – e muito menos nas esferas de poder do praticado! – foi considerado

11 Comunicação apresentada no Seminário-Taller *de la Mentalidades y Imaginarios*; realizada na Pontifícia Universidade Javeriana, Colômbia em 1994 e pode ser acessado no endereço eletrônico cuja página foi visitada em 04 de janeiro de 2008. <http://br.geocities.com/luizmottbr/artigos06.html>

pela moral judaico-cristã como mais grave do que os mais hediondos crimes anti-sociais, como por exemplo, o matricídio, a violência sexual contra crianças, o canibalismo, o genocídio e até o suicídio – todos pecados-crimes mencionáveis, enquanto só o abominável pecado de sodomia foi rotulado e tratado como *nefandum*.

Este estudo complementa nossa discussão de que cada período histórico tem valores, conceitos e códigos específicos. Ao se referir às questões sobre a homossexualidade é comum ouvir comentários como se fosse hoje o nascimento dessa categoria humana, como podemos ler, nesse e em tantos outros trabalhos. No entanto, na prática, amar pessoas do mesmo sexo é tão antiga quanto o próprio ser. O silenciamento imposto, em busca de uma heteronormatização, faz com que haja um estranhamento, como se fosse alguma novidade do século XXI.

A identidade e a diferença estão ligadas a uma rede de sistemas construídos, de significados atribuídos social e culturalmente ligados ao poder. Para tanto, indagamos como e por que alguns significados são socialmente prediletos em detrimento a outros. Silva (2000, p. 18) nos afirma que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. É sobre essas relações de poder que pode incluir e excluir, presente no espaço escolar, que pretendemos estudar.

Os grupos sociais assimetricamente situados, ao evidenciar a diferença, buscam garantir o acesso aos bens sociais, cuja estreita relação com o poder é fator determinante. O autor nos apresenta a relação de poder, que ao definir uma identidade única aceita e tida como normal, passamos a hierarquizar e privilegiar um pequeno número de pessoas em detrimento de tantas outras.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A

normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

Quando não questionamos a orientação sexual humana, temos dificuldade de pensar os seres além do heterossexual. Alguns casos, apenas são aceitos, como uma única realidade possível, não refletindo em sua construção social, toda a diversidade possível e interesses que permeiam esse construto histórico.

Percebemos como condição identitária considerada normal, desejável, estimulada, e deixamos de observar que ela é cobrada e vigiada, mas, por que essa condição estável é tão estimulada? Basta observar as revistas, a televisão com suas programações¹², propagandas entre tantos outros meios de veiculação de ideologia, como se intensifica o amor heterossexual em detrimento do amor homossexual ou bissexual.

O comportamento desejável para homens e mulheres é marcado pelo distanciamento entre os gêneros e especificidades que vão sendo fixadas, criadas e divulgadas como realidade única e desejável. O que está em jogo? Por que precisamos estar sempre afirmando uma sexualidade única?

E todas as outras como as lésbicas, os gays, os/as transgêneros, os/as travestis e as/os que são felizes sem sexo? Reportagem da revista Isto É de 25 de março de 2009, dizia: “os assexuais, pessoas que não sentem desejo, começam a assumir sua identidade.” (p. 56).

12 No Programa “Domingão do Faustão” veiculado aos domingos o Presidente da ABGLT Toni Reis elencou algumas formas desrespeitosas que são ditas durante a programação: 10/05/2009 – se referiu a um “suposto” homossexual pelo termo GAZELA; 17/05/2009 – refere-se a um “suposto” homossexual pelo termo BOIOLA; 17/06/2009 – diz que um “suposto” homossexual MORDE A FRONHA; 17/06/2009 – No programa leva ao ar o comentário do participante Leandro Hassun: ISTO É UMA BICHONA! e ainda em 2009 – refere-se ao suposto homossexual pelo termo LIBÉLULA; ao ver dois homens se cumprimentando, diz: ISTO É COISA DE BOIOLA! Estes são alguns poucos exemplos durante os quais a plateia ri de uma situação que é muito triste no Brasil e no mundo: a Homofobia.

Por intermédio da Internet, o sociólogo americano, David Jay, de 27 anos, criou em 2001 o site *asexuality visibility and education network* que a autora Suzane Frutuoso (2009) diz ter a página, mais de dez mil membros, com *links* em 12 idiomas. Uma pesquisa do Projeto sexualidade (Prosex), do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, foi relatada na reportagem de Frutuoso (2009) que aponta que 7% das mulheres e 2,5% dos homens não sentem falta de sexo, os trabalhos de pesquisa foram coordenados, segundo a autora do texto da revista, por Carmita Abdo, que diz ser absolutamente possível alguém viver sem sexo e não sentir falta dele “Quem transa diariamente não é mais normal do que aquele que não transa nunca”. Não é uma opção, como o celibato, nem doença. É parte do perfil do indivíduo” (p. 56).

Como será que todas essas identidades definidas por perfis sexuais podem ser invisibilizadas ou colocadas às margens, em detrimento da heterossexualidade? Toda e qualquer identidade e diferença deve ser percebida como uma construção social, subjetiva, cheia de sentimentos, desejos, frustrações construídas no convívio social, sem deixar de balizar com a ligação estreita que tem com o poder.

É fundamental refletir sobre essas questões, no processo pedagógico, pois nossas salas de aula são compostas de todas as possíveis diferenças conhecidas e tantas outras variações possíveis, sequer pensadas por nós. Propomos repensar, em busca de construir atitudes mais inclusivas, superar preconceitos conservadores, equivocados, construídos pela ideologia burguesa, cujo projeto de sociedade tem propósitos e interesses como a formação de oligarquias.

O sentido aqui de oligarquias se resume ao predomínio de pequeno grupo no comando dos assuntos públicos. O domínio do masculino e branco em detrimento do feminino, a hierarquização de “raças”, outro conceito construído para o domínio de uns sobre os outros,

para exploração, entre tantos outros que vivemos de forma naturalizada e muitas vezes, reproduzimos nas salas de aula.

O preconceito, a discriminação construídos com o objetivo de exploração, tem seus fundamentos no lucro a partir da exploração, e pode ser traduzido em números de pessoas em condições indignas, nos analfabetos de nosso País e tantos outros índices de desenvolvimento humano aquém do que pode ser considerado elementar.

Essas pessoas, cujos direitos constitucionais básicos, são negligenciados, passam a preocupar os governantes, em vista do elevado número de pessoas que se ampliam em progressão geométrica e que vêm se expressando por meio de movimentos de base, e tantos outros espaços de reivindicação, revolta e também violência. Para tornar-se visível, exigem que seja retirada a cortina velha e empoeirada, que camufla e tenta ocultar uma realidade tão antiga que, ao tornar-se invisível diária e cotidianamente, denuncia e exige novos comportamentos. Entre esses movimentos sociais estão os LGBT.

Estamos vivendo um momento histórico, que nos é possível visualizar por meio das vozes dos excluídos, percepções específicas que nos possibilitam leituras críticas; aprofundar e ampliar a nossa compreensão de uma realidade presente, vibrante, viva, sobre as várias possibilidades diferentes de sentir amor e de ter prazer, que foi por séculos negada, ocultada e combatida como elemento de perigo e que hoje vai assumindo importância significativa, tendo como base a Constituição Federal e os direitos sociais de toda/o cidadã/o.

É, portanto, foco das políticas públicas, com acordos discutidos e assinados, enquanto compromisso mundial, onde o Brasil, tenta cumprir seu papel por meio de apoio e financiamento de Programas de Governo.

Esse movimento envolvendo respeito e mudança de comportamento, se deu não por conta de uma pessoa ou Governo, sensível à causa, mas, é fruto da história em construção, com base nas lutas de pessoas que, organizadas contra atos de violência, exclusões,

marginalização, cujo cômputo de dados nos apresentam tantas e tantas vidas ceifadas, na tentativa de silenciar e ocultar sentimentos e valores, que não atendiam a determinação dos poderes estabelecidos.

Apesar de muitas resistências de instituições tradicionais em manter a invisibilidade de pessoas, comumente tratadas como promíscuas, doentes, viciadas e tantos outros adjetivos de cunho subjetivo e carregadas de juízo de valor. Apenas expressam valores e conceitos com base única e simplesmente num modelo de conduta considerado correto, com as mesmas bases, de séculos passados, e negam o avanço dos direitos humanos; os movimentos sociais têm avançado e ampliando os direitos garantidos na Constituição de nosso país e na legislação que norteia a prática pedagógica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de dezembro de 1996.

Constituem-se espaços de debates nas esferas de poder, os grupos sociais LGBT participaram no ano de 2007 da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com representatividade institucional, onde junto aos militantes da sociedade civil estavam presentes ministros, governadores, prefeitos, parlamentares e integrantes do Ministério Público entre outros.

Com o objetivo de garantir o acesso aos direitos civis LGBT, promover a conscientização dos/as gestores/as públicos/as em torno de temas como: sexo, gênero, desejos e preconceitos como estruturas fundadas a partir de relações de poder e de normas que regulam e estabelecem a dominação social e como avançar politicamente nesse contexto; as participações bem como as propostas estão expressas no relatório da conferência. Braga (2008), mineiro, presidente da Associação de Gays, expositor do painel que trabalhou orientação sexual e identidade de gênero diz

Nós precisamos também que o Governo, os Governos, em todas as três esferas, Municipais, Estaduais e Federal, garantam e aumentem os esforços

para garantir a laicidade do nosso Estado. Não é possível mais a gente conviver com argumentos religiosos combatendo os nossos direitos civis. Isso não faz sentido (BRAGA, 2008, p. 42).

A Constituição Federal prima pela dignidade do ser humano e não podemos esquecer que existem instrumentos legais, que nos impedem de expor e violar o direito da/o outro/a, sob pena de responder por infâmia, injúria e tantas outras denominações jurídicas, já que temos uma legislação muito mais atualizada, mas que não são acompanhadas pela/o cidadã/o comum. São essas pessoas que incitam o ódio e a violência em nome de um projeto falido e antiquado, que não têm sintonia com as identidades sexuais e seus direitos conquistados.

O que temos efetivamente são pessoas, vidas, formas de sentir e de amar diferenciados, que eram tratadas no subterrâneo. As evoluções científicas, legais, sociais e políticas vão se constituindo a partir dos processos sociais, vivenciados e absorvidos por cada subjetividade, temperados pelo contexto social, econômico, afetivo, étnico e cultural, que articula e formata novas possibilidades, que permanecem fluídas e inacabadas, que logo se tornarão incompletas ou mesmo obsoletas, mas que necessitam ser vistas de forma digna e com respeito.

O cotidiano é constituído, portanto, de questões muito variadas, que precisam ser repensadas, como questões políticas, que permitam questionar a normalidade. Ao se falar sobre uma política pedagógica e curricular da identidade, da diferença, do reconhecimento e celebração da diferença, Silva (2000) sugere como ação pedagógica a se exercitar

Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno ao eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2000, p. 100).

O autor nos convida a “cruzar fronteiras”, o que significa simplesmente, mover-se de forma livre, entre vários territórios simbólicos, demarcados de forma arbitrária; se permitir

conhecer as diferentes e múltiplas identidades humanas, que seja possível questionar os sistemas e formas dominantes de representação que envolve fundamentalmente relações de poder. Ainda, complementa Silva (2000) “aproximar aprendendo aqui, uma lição da chamada 'filosofia da diferença' – a diferença do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação”.

A multiplicidade defendida pelo autor é considerada um fluxo, é produtiva, uma máquina de produzir diferenças, um movimento que se recusa a se fundir com o idêntico. E afirma a possibilidade de um currículo, de uma pedagogia da diferença, do questionamento.

Em alguns programas de TV¹³ apresentam as pessoas como coisas exóticas em busca de audiência, como descobrir quem é heterossexual e homossexual, pelas ações e aparências. Outros categorizados como programas de humor, que expõem ações preconceituosas como motivador de risos com relação à mulher, muitas vezes humilhada e ridicularizada, às pessoas oriundas de etnias não brancas, e em especial ao gay.

Diante disso fazemos nossa autorreflexão nos indagando: qual o nosso papel neste contexto de uma mídia que traz e expõe fartamente, tantos assuntos atuais e tantos e variados valores? Como percebemos e trabalhamos, em especial na ação pedagógica, essa realidade, que é também um espaço didático, que se instala nas relações sociais, de forma mais atraente e disponibilizada de forma lúdica e criativa.

Quais os reflexos desse cotidiano no currículo o qual estamos privilegiando? Será que existe relação entre nossos valores, diante do que consideramos particular, e a nossa prática pedagógica? São questionamentos que devemos nos fazer diária e cotidianamente em busca de analisar nossa prática pedagógica e nosso posicionamento político.

13 Programa “O Melhor do Brasil” apresentado por Márcio Garcia, na Record/2008, busca saber quem é “gay” esse termo relativo a homens e mulheres pelo comportamento demonstrado a partir de perguntas e situações estimuladas. Atualmente no Programa “Ratinho” 2009 da emissora SBT busca-se identificar homens e mulheres vestidos da mesma forma, além do Programa Silvio Santos no domingo à tarde, que apresenta o Show dos Transformistas, que em muitos casos, são travestis e transgêneros que fazem dublagem de artistas.

Por isso é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas' mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 1995, p. 194).

A partir dos avanços sociais e políticos que emergem do movimento feminista, os direitos humanos, estamos conquistando espaços significativos, em relação aos direitos sociais com foco na orientação sexual, desde o século XIX. As construções teóricas possibilitam problematizar e reconstruir o conceito de gênero, que vem apresentando caminhos mais inclusivos, plurais e democráticos.

Todas e todos nós, somos convidadas/os, por essas novas possibilidades políticas, de nos repensarmos e assim possibilitar a reconstrução do papel de gênero da mulher homossexual, heterossexual ou evitando escolhas complexas, vivenciando a bissexualidade, ou ainda, a escolha de não fazer sexo; do homem homossexual, heterossexual ou bissexual ou ainda assexuado; da educadora e do educador que percebe e vivencia sua condição de ser sexuado ou não, que ao se perceber, exerce seu direito de amar e de ser amada/o do jeito que melhor lhe convier.

Essa perceptível necessidade de inovação curricular vem promovendo a articulação de saberes diferenciados e pressupõe novas formas de convívio com as pessoas, que experienciando e construindo juntas as relações de ensino-aprendizagem, vão se constituindo em espaços educativos, cujo valor vai gerando sentido e assim, tem a possibilidade de tocar e gerar muitas construções possíveis. A intervenção curricular nesse espaço baseia-se num ser humano participativo, crítico, solidário, democrático e ciente da fluidez e da incompletude desse ser. Para tanto é necessário rever a seleção de conteúdos curriculares, além dos

Recursos e as experiências cotidianas de ensino-aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos

organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores [...]. O desenvolvimento de tal responsabilidade coletiva implica que os/as estudantes pratiquem e se exercitem em ações capazes de prepará-los/las adequadamente para viver e participar em sua comunidade (SANTOMÉ, 1995, p. 159).

O autor defende a necessidade da instituição escolar que trabalhe nessa perspectiva, colocar em ação projetos curriculares nos quais as/os estudantes sejam provocadas/os a tomar decisões, solicitar a colaboração de suas companheiras e seus companheiros, seja possível debater, criticar livremente, um espaço com possibilidades de defender posturas contrárias inclusive as das/os docentes.

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitam compreender e sugerir processos de ensino-aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

Vivemos num mundo em que o tempo de antes, não corresponde ao de hoje e as crianças e adolescentes, de nossas escolas, deixam isso muito evidente nos espaços escolares. Muitas vezes propomos atividades sem sentido, para ter significado, precisamos entender que espaço ocupamos, seus sentidos e sentimentos, pois nos constituímos por meio da metacognição com as/os outras/os e essa experiência pode deixar marcas positivas e negativas.

O corpo é poroso e o espaço vai se constituindo, modificando, e essa condição de mudança permanente exige perceber e refletir possibilitando ampliar os debates em especial no espaço educativo; nem sempre estamos atentas/os às mudanças, que requer rever nossos valores e as ações cotidianas, como podemos exemplificar essa constatação no nosso entorno?

Quanto à questão de gênero, essa se apresenta a partir de concepções essencialistas, pautadas em uma 'natureza' capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos, como estamos acompanhando nos nossos estudos. Seres humanos são múltiplos, suas vidas, sentimentos, decepções, momentos felizes, experiências, prazeres, convívios, frustrações, realidade histórica e cultural, étnica enfim, formam e determinam personalidades, que não correspondem a essa leitura simplificada.

Além de entendermos que essas construções são fluídas, isso é, a partir das relações sociais estabelecidas, esse ser pode rever, modificar, ampliar seus horizontes e cruzar as fronteiras que, muitas vezes, percebemos como ponto de parada, ampliando assim nossas aprendizagens em busca da melhoria de qualidade de vida e saúde mental.

As nossas dificuldades com relação ao trabalho educativo voltado para a inclusão de aspectos sociais, têm uma de suas bases, na formação educacional formal. O silenciamento e a negação desse contexto social-político permeou as várias expressões possíveis que ecoam das várias possibilidades de vida e sentimentos, e cediam espaços para a contemplação de uma única possibilidade de realidade, a dos dominantes, que nos era apresentada como modelo a seguir, qual seja, a realidade branca, católica, heterossexual e masculina.

Os aspectos afetivos que se diferenciam da heteronormatividade, em muitos casos, se utiliza do silenciamento – a ausência da fala – como forma de lidar pedagogicamente. Os reflexos dessa ação, em muitas situações, oportuniza a evasão e ou expulsão dos considerados/as homoeróticos/as. Louro (1997) afirma, que esse silenciamento pedagógico

Aparece como uma espécie de garantia da 'norma' [...] é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos 'bons' e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às 'gozações' e aos 'insultos' dos recreios, dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 1997, p. 68).

Esse novo contexto histórico, social e político, que percebe as consideradas minorias, nos permite ampliar as possibilidades curriculares em relação ao respeito à dinâmica identitária de gênero, socialmente construído, em busca de novas hipóteses para construção de conhecimentos que valorizem a diversidade social humana.

Entendemos que a escola não tem poderes mágicos de reverter essa condição violenta e excludente historicamente construída, no entanto, temos como educadoras e educadores, um papel fundamental nesse processo. Louro (1997) nos convida a refletir,

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica em adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o 'natural'; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997, p. 86).

A construção no contexto social das pessoas é um processo plural e permanente. Estamos implicados nessa construção, somos participantes ativas/os na construção de nossas múltiplas identidades. As identidades de gênero, étnicas, afetivas, sexuais, são instâncias sociais que podem constituir espaços de estudos, liberdade, criticidade, respeito, valorização, cuidado de si. Nessa dimensão é o espaço escolar é um dos espaços legítimos e detentores dessa dinâmica.

No plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ao tratar da Educação Básica, define suas concepções e princípios, onde afirma que

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (BRASIL, 2008, p. 31).

A sexualidade como assunto didático proposto enquanto tema transversal, muitas vezes é percebido, como incentivo ao sexo precoce, assunto a ser tratado ou pela família ou em quatro paredes, de cunho particular. Ainda não entendemos que a “sexualidade e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar” (LOURO, 2003, p. 38).

A construção da identidade sexual não se dá do mesmo modo para todos/as. As experiências e as histórias são diversificadas e não podem ser sintetizadas num processo singular, marcado por etapas ou fases comuns a todos os indivíduos. Cada sujeito é, ao mesmo tempo, muitas 'coisas', tem muitas identidades: de classe, de etnia, de religião, de nacionalidade, de geração, de gênero, etc [...] e os modos como se articulam essas identidades também são múltiplos (LOURO, 2003, p. 53).

As lutas sociais que emergem de movimentos organizados, trazem muitas contribuições para dar visibilidade e possibilitar novas e mais amplas leituras sobre os grupos socialmente discriminados. O movimento feminista foi um dos primeiros a possibilitar esses espaços. Louro (1997, p. 112) procurou sistematizar essas ideias numa “Pedagogia feminista” cujas formulações pedagógicas foram constituídas na ótica feminina, apoiando-se no reconhecimento das desigualdades vividas pelos gêneros na escola.

Essa proposta pedagógica feminista procura reconduzir alguns dualismos definidos como “clássicos”. Ou seja, ao invés de estimular a competição, se trabalhar a cooperação; a hierarquia pode ser substituída pela igualdade, propõe ainda sugestões que têm como objetivo maior, romper com as relações hierárquicas, presentes nas salas de aula. Dessa forma

A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes (LOURO, 1997, p. 113).

Além de entender os componentes objetivos e subjetivos como partes integrantes de um todo, que levados em consideração, permitem uma leitura mais ampla, isso também se refere à razão e à emoção, elementos contidos em ambos os sexos, colocando

No mesmo plano, com igualdade, o saber pessoal e o acadêmico, pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido (LOURO, 1997, p. 114).

Com a atitude de questionamento e diálogo constante podemos diminuir os espaços de decisões acríticas que possam surgir de qualquer proposta curricular, assim passamos a observar tanto a sociedade, como o espaço escolar, como espaço político e de poder e que necessita de sensibilidade

Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 1997, p. 121).

Ao incorporar as lutas dos grupos socialmente discriminados, destacamos seu aspecto de contestação e de possibilidades múltiplas de diferentes e divergentes produções, até então invisibilizados no espaço escolar, possam constituir o currículo, sendo assim

A pedagogia e o currículo deviam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 92).

Nas salas de aula, como podemos operacionalizar esse conhecimento construído? Desenvolvendo as capacidades de questionamento, uma indagação que Louro (1997, p. 124) aponta, como formas de “subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula”.

Inventar novas formas de dividir grupos; promover discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos, na TV, nos jornais, revistas e filmes, produzindo novos textos; acolher na sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia entre outras.

A autora afirma que “essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica [...] para desalojar as hierarquias.” Nesses processo nós educadoras e educadores, podemos exercitar a possibilidade de conviver e permitir expressar-se de forma digna. Os comportamentos considerados diferentes, isto é, aqueles que fogem ao esperado e definido como modelo correto, possibilitando assim, espaço de construção de novos conhecimentos mais reais, mais inclusivos, mais revolucionários.

Iniciando por cada um/a, educador e educadora, que tratem seus projetos de disciplina ou de pesquisa com a dignidade necessária, onde passam a se fortalecer na sua caminhada educativa, política e social sem medo, reconhecendo a importância que têm as relações de gênero e sexuais quanto à disposição para o diálogo e a transformação de suas expressões atuais.

É preciso que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativo. Uma das maneiras de começar pode ser por meio da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdades e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classicismo, etc.) (SILVA, 2000, p. 175).

A educação formal tanto por meio de suas/eus educadoras/es, gestoras/es e as/os técnicas/os, são desafiadas/os a pensar caminhos alternativos, estar abertas/os aos avanços políticos, culturais e sociais. A pensar, refletir e estudar em busca de compreender e estar atentas/os às relações de poder que se expressam nas relações cotidianas e como estas se manifestam na prática pedagógica, em busca de novas e inovadoras possibilidades,

Que podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade que vale a pena colocar em questão as formas como costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas. Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural (LOURO, 2003, p. 86).

Para tanto, é preciso observar o cotidiano escolar público, como lugar de acolhimento, onde a multiplicidade possa ser percebida e respeitada. Espaço laico, crítico e problematizador, onde seja possível dialogar e refletir as questões do poder macro e micro que atravessam todas nossas ações diárias.

2.3 Novos tempos de consolidação dos direitos sociais e seus reflexos na ação pedagógica

Há a necessidade de a escola pública ocupar o espaço de mediação e de acolhimento das múltiplas identidades presentes no cotidiano escolar, as relações no interior da escola, na maioria das vezes, não favorecem a construção plural do sujeito e a criação de vínculos afetivos positivos para as/os que não estão circunscritos nos padrões de comportamento exigidos. As relações de amizade e confiança estabelecidas na escola fazem parte de construção da subjetividade do ser humano.

As dificuldades encontradas pelas/os grupos de LGBT dentro desse ambiente, interferem diretamente na constituição de suas identidades, uma vez que a discriminação e o preconceito fazem com que essas pessoas sofram e sintam-se inferiorizadas pela sua condição homoerótica, e passam a ocupar espaços marginais, na tentativa de preservar sua condição percebida como diferenciada. Ou ainda, o que é mais comum, abandone a escola, abrindo mão de seu direito, não lhes restando muitas opções para garantir sua sobrevivência, a não ser com subempregos ou espaços de violência e mais exclusão.

Ao se abordar a temática das sexualidades, como possibilidades e direito, observamos uma espécie de medo, de inquietação onde a manifestação de simpatia ou a simples proximidade solidária se constitui em um perigo. Como percebemos os currículos, base da ação pedagógica, na interlocução com as vozes das pessoas marginalizadas

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Quanto à formação das educadoras e educadores

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação. Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como únicos possíveis, os únicos pensáveis (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

A escola tem um papel fundamental no processo de socialização. É nela que as pessoas passam grande parte do seu tempo e constroem seus valores sociais. É nesse espaço onde deveria haver o compromisso em incentivar a aceitação da multiplicidade humana, uma vez que esse ambiente é frequentado por uma vasta diversidade de pessoas, cada qual com suas questões afetivas, sexuais, pensamentos, valores, desejos, oriundas de construções sociais, expressões de várias etnias e contextos sociais, econômicos e culturais.

Um ambiente que vai se constituindo plural a partir de cada singularidade das pessoas que a compõe. É imprescindível que sejam oferecidas, aos profissionais da escola, possibilidades reflexivas a respeito de tabus, valores, costumes e convicções que possam existir sobre a sexualidade.

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Ao se associar a sexualidade apenas à reprodução humana e à prevenção das doenças, sem discutir o prazer, a afetividade, a responsabilidade, os papéis de gênero, entre outros, ficam fora da discussão, um número expressivo de pessoas, que têm outros focos de interesse, além de ocultar uma realidade que pode ser trabalhada, por que ela é muito mais ampla e necessita ser percebida e trabalhada no contexto pedagógico.

A escola não pode deixar de contemplar a realidade de uniões afetivas e sexuais entre indivíduos do mesmo sexo e muito menos reconhecer a existência de famílias constituídas pela comunidade LGBT. Dados já anotados pelo IBGE, por exemplo, além da Central Única das Favelas (CUFA), que já divulgou que vai realizar a primeira pesquisa quantitativa e qualitativa sobre homossexuais que moram nos subúrbios das grandes cidades e que tipo de preconceito sofrem, cujos trabalhos começaram em 2009.

O ato de pensar criticamente a crise do capital, os efeitos do patriarcado, a colonização dos desejos, e todos seus reflexos, na sociedade atual, entre tantos outros fatores históricos e sociais, apresentam uma nova concepção de educação, que diminui o distanciamento entre o discurso culto da maneira de entender e expressar os problemas da vida cotidiana, facilitando

a apreensão e a utilização democrática deste discurso, convertendo-se em recurso de interpretação e ação na vida social cotidiana.

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Pesquisar e analisar o conjunto de fatores plurais que condicionam os processos de ensino-aprendizagem – os ritos, os costumes, as formas de organização do espaço físico, o tempo, o consenso não discutido, o que é prioritário estar no currículo, as ideias onipresentes, os assuntos negados, as expectativas não questionadas, os interesses inegociáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica – são elementos fundamentais que devem ser estudados, compreendidos.

Para que a prática pedagógica, possa dar passos que, aos poucos, constitua espaços mais amplos, que proporcionem às educadoras/es assumirem um papel construtivo de participação e reflexão. Onde seja possível desenvolver a capacidade da aprendizagem significativa, que só é possível por meio da relação, da convivência e da interação de cada pessoa com o resto do grupo. E nesse processo é fundamental se preparar para mudanças e incertezas.

Ao planejar e colocar na ação pedagógica os elementos estudados, temos como hipótese que há possibilidades de surgir a autoprodução, a partir da reflexão contextualizada, cujo propósito é ampliar a capacidade crítica, em benefício da liberdade e ampliar a melhoria das condições da vida dos indivíduos dos diversos grupos sociais.

É preciso que todo o professorado participe da construção de modelos de educação alternativos. Uma das maneiras de começar pode ser por meio da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdades e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc) (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Trabalhar com as sexualidades possíveis, próprias de muitos seres humanos, é uma tarefa árdua, graças à ordem estabelecida nas relações de dominação, que prevê direitos e privilégios em detrimento às restrições e submissão vivenciadas no campo dos gêneros.

Esse trabalho coletivo de socialização de construção dos gêneros polarizados e bem distanciados entre si produz causas e efeitos, expressas inclusive na representação da realidade, conforme destaca Bourdieu (2007)

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social naturalizada (os 'gêneros' como habitus sexuados), com o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 2007, p. 9 e 10).

A Escola e ou Estado, segundo Bourdieu (2007, p. 11) são lugares de elaboração e de imposição dos princípios de dominação, que são exercidos dentro de um universo mais privado, e os define como campo de ação que se encontra “aberto às lutas feministas, chamadas então a assumir um papel original e bem definido no seio mesmo das lutas políticas contra todas as formas de dominação”. Considera ainda, que essa revolução do conhecimento apresentará consequências na prática e, particularmente, na concepção e estratégias de transformação das relações de forças material e simbólica entre os sexos.

É necessário possibilitar o conhecimento pelo entendimento dos mecanismos de dominação e a compreensão, pela lógica das práticas dos sujeitos sociais reais, num ambiente desigual e conflituoso, que é o espaço em que nos relacionamos. Os indivíduos que possuem

diferentes níveis de acesso aos bens culturais, econômicos e culturais, com base em conceitos sociais construídos que classificam os iguais, com base numa supremacia de gênero, etnia e credo, convivem e estabelecem regras de convívio.

A hierarquia vertical dos grupos sociais os distingue, portanto, com sua base fincada para atender às demandas do acúmulo de capital. Isso tudo é fundamento que não pode ser desprezado, e, portanto, reafirmada a importância desses estudos.

E nesse espaço de construção política, que a pesquisa acadêmica, serve de instrumento para enfrentar os desafios, construir novos espaços de reflexão identitária. São grandes os desafios para dinamizar o cotidiano das escolas, tendo por base as necessidades emergentes e as multiplicidades que ocorrem nas salas de aula; a miserabilidade em que está submetida a maior parte da população alagoana e o número expressivo de excluídos/as da educação dão o tom dessa realidade.

Com o auxílio da informação é necessário admitirmos a fluidez das linhas imaginárias que a ideologia burguesa tenta firmar como intransponíveis, em especial nas fronteiras do gênero e dos desejos sexuais.

CAPÍTULO 3

HOMOFOBIA E HOMOSSEXUALIDADES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA

3.1 Preliminares: quem são as atrizes e atores desta pesquisa?

Vamos conhecer as pessoas que compõem a Escola A e que se dispuseram a participar desta pesquisa. Na escola A, do total de participantes, 10 pessoas pertencem ao sexo feminino e uma pessoa ao sexo masculino. Uma pessoa não respondeu o campo que possibilita conhecer o perfil. A distribuição etária das pessoas que responderam ao questionário inicial, é de 25 a 44 anos de idade. Quanto ao tempo de magistério, na escola A, está compreendido num intervalo de 6 aos 30 anos.

Quadro1: Perfil das/os educadoras/es da Escola A

Identificação	Sexo	Idade	Filhas/os	Tempo de magistério	Estado civil	Religião	Formação	Disciplina
Participação no projeto do GGAL								
A1 participou	F	Não respondeu	2	30	divorciada	protestante	superior	Sociologia
A2 participou	F	44	3	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	superior	Educação Física
A3 participou	F	Não respondeu	2	23	casada	Não respondeu	pós-graduação	Artes
A4 participou	F	44	2	10	solteira	Não respondeu	pós-graduação	Artes
A5 participou	F	40	Não respondeu	15	casada	Deus	pós-graduação	Ciências
A6 não participou	M	34	2	13	casado	cristã	superior	Geografia
A7 não participou	F	Não respondeu	2	20	casada	católica	superior	Biologia
A8 não participou	F	Não respondeu	Não respondeu	+ de 10	solteira	cristã	superior	História
A9 não participou	F	Não respondeu	1	23	desquitada	católica	superior	Orientadora educação infantil
A10 não participou	F	28	Não respondeu	7	solteira	católica	superior	Inglês

Identificação	Sexo	Idade	Filhas/os	Tempo de magistério	Estado civil	Religião	Formação	Disciplina
A11 não participou	F	25	Não respondeu	6	solteira	católica	superior	Matemática
A12 não participou	Não respondeu							

Pessoas que compõem a Escola B e se dispuseram a participar desta pesquisa foram 7, sendo 6 do sexo feminino e uma pessoa do sexo masculino. A distribuição etária das pessoas, que responderam ao questionário inicial, é de 30 a 50 anos de idade. Quanto ao tempo de magistério na escola B está compreendido num intervalo de 10 a 28 anos.

Quadro2: Perfil das/os educadoras/es da Escola B

Identificação	sexo	idade	filhas/os	tempo de magistério	estado civil	religião	formação	disciplina
Participação no projeto do GGAL								
B1 participou	F	Não respondeu	2	20	separada	espírita	pós- graduação	Biologia
B2 participou	F	36	2	Não respondeu	casada	católica	pós- graduação	Biologia e Ciências
B3 não participou	F	30	Não respondeu	Não respondeu	solteira	católica	superior	Inglês
B4 não participou	F	50	2	25	viúva	católica	superior	Ensino Religioso
B5 não participou	F	Não respondeu	2	28	divorciada	católica	pós- graduação	História
B6 não participou	M	38	1	10	casado	não tem	cursando pós-graduação	Matemática
B7 não participou	F	48	3	25	casada	católica	pós- graduação	Ensino Religioso

Como atrizes e atores de nossa pesquisa, contamos ainda com a participação de um dos integrantes do Pró-Vida, ONG constituída por gays, travestis e transgêneros, por meio do Coordenador do projeto inicial (2005).

3.2 Estabelecendo diálogo entre os dados e o documento base de formação desenvolvida pelo GGAL

O projeto “Prevenção e Sexualidade nas Escolas”, realizado em duas escolas estaduais, tem suas bases organizadas e desenvolvidas em parceria e coordenado pela organização não governamental, fundada em 2001, ASTRA, de Aracaju, Sergipe, cuja direção é composta por gays e transgêneros, que em parceria com o Grupo Gay da Bahia (GGB) e Grupo Gay de Alagoas (GGAL), desenvolveram ações integradas.

Por ser pensado e executado por quem sofre a discriminação diretamente no ambiente escolar, que *a priori* tem sido considerado hostil a identidade homossexual, o projeto é considerado pioneiro, fruto de conquistas políticas. Representou uma experiência real, portanto, que merece ser avaliada em seus efeitos sobre as escolas onde atuaram. A coleta de dados e os diálogos com os grupos LGBT foram realizados, no período compreendido entre dezembro de 2007 até julho de 2009.

O projeto Prevenção e Sexualidade nas Escolas (2005), desenvolvido pelo GGAL, junto às escolas estaduais de Maceió/AL, apresenta na sua justificativa, dados do boletim epidemiológico do Ministério da Saúde (2004), que apontam os adolescentes homossexuais, como maiores vítimas de preconceito e exclusão social. E afirmam que são “tratados como minoria invisível, esses adolescentes vivem em situação de extremo risco e clandestinidade, sujeitos à homofobia e marginalização dentro da própria família. [...] não recebem nenhum apoio social” (p. 10).

Levando este dado em consideração a situação social e cultural que assegura ser as/os adolescentes homossexuais, maiores vítimas de preconceito e exclusão social, inclusive dentro da própria família, tivemos interesse em saber se as pessoas pesquisadas, que são educadoras/es, tinham homossexuais na família, e se havendo, como foi recebido esse

posicionamento, afetivo-sexual, pelo grupo familiar.

Na escola A, 5 professores/as dizem ter um homossexual na família e dizem como foi a recepção familiar: “com indiferença” (A1); “a família finge que não percebe” (A12); “difícil compreensão” (A2).

Esses dados confirmam as dificuldades apontadas no projeto inicial no que se refere às dificuldades de entendimento e apoio familiar. Há, no entanto, duas pesquisadas/os que não apresentam essa dificuldade e dizem que o posicionamento afetivo-sexual do membro da família foi recebido “com responsabilidade” (A4) e outro afirma que “foi bem aceito” (A6). Nota-se que já há, em alguns casos, na nossa pesquisa, duas professoras que demonstram a tendência à aceitação da condição do homossexual na sociedade.

Na escola B só duas entrevistadas dizem ter homossexual na família e falam do posicionamento familiar: “no primeiro momento foi um choque para a família, com o passar do tempo, aprendemos a respeitar, aceitar sua opção e apoiá-lo” (B4); “com respeito por algumas pessoas, piedade e infelizmente por outras com violência” (B1).

Segundo os integrantes dos movimentos sociais, em prol das comunidades LGBT, o pior e maior obstáculo que encontram, quando são percebidas/os homossexuais, ou mesmo afirmam a identidade homossexual, é na família (MOTT, 2000). Como constatamos, também com nossos/as entrevistado/as, o fato se confirma, na maioria dos dados. Estes apresentam a dificuldade de compreensão, de que somos diversos/as, múltiplos e que não há uma unidade sexual.

A sexualidade não se fundamenta no biológico. É antes uma construção social-histórica, subjetiva e recheada de sentimentos e expressões na qual não há como manipular sentimentos. No entanto, como os dados colhidos apontam, há uma tendência, em sua maioria, à invisibilização e recusa em apoiar os familiares homossexuais e questionamos: como poderá essa mesma pessoa contribuir com as/os educandas/os na ação de promover a

cultura do reconhecimento da diversidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar?

3.3 Como aparece a homofobia na escola?

Optamos, no questionário inicial, por dois campos, que buscam identificar que sentimentos o/a educador/a expressam a partir da presença de estudantes homossexuais nas suas escolas. O conceito de sentimento, pensado para este trabalho, é marcado, sem dúvida, pela diversidade de interpretações simbólicas, construídas socialmente. Como já vimos com Bourdieu (2007), a dominação conduz à inversão das categorias de percepção e avaliação, conduzindo o ser dominado e/ou vítima da violência simbólica, a assumir em respeito de si mesmo, o ponto de vista dominante, cujo efeito é produzido por meio de sentimentos, tais como: medo, vergonha, ansiedade e culpa, entre outros.

O interesse foi conhecer a percepção da homossexualidade na sala de aula, por meio dos sentimentos expressos, observando o olhar do/a educado. Para a organização desses sentimentos realizamos diálogos com integrantes do movimento social LGBT sobre as formas que elas/es identificam a exclusão e o acolhimento na escola. Esse diálogo foi construído, como forma de evidenciar a ação, partindo de sentimentos, que acreditamos, norteiam também a prática pedagógica expressa no currículo oculto.

Oferecemos algumas opções de sentimentos e solicitamos aos/às educadores/as identificar quais deles são sentidos quando reconhecem uma pessoa homossexual, seja lésbica ou gay na sala de aula, além de solicitar que identificasse outro sentimento que não foi oferecido e que possa expressar melhor sua percepção. Vejamos a tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de educadoras/es, por gênero e escolas, conforme seus sentimentos para com o indivíduo homossexual. Escolas públicas de Alagoas-2008.

Sentimentos	Escola A		Escola B	
	Fem	Masc	Fem	Masc
Tristeza, pois sofre e é alvo de muita violência.	-	-	-	-
Raiva, pois querem sempre chamar atenção, poderiam ser mais discretos.	-	-	-	-
Solidariedade porque sinto ser possível porque ninguém precisa ser igual.	4	1	4	
Indiferença, já que deve ter passado por algum trauma ou foi muito mimado.	2	-	-	-
Tolerância, pode ser, mas não aceito.	-	-	1	-

Destacamos que o sentimento de raiva, por acreditar que as pessoas querem simplesmente chamar a atenção não foi mencionado por ninguém. Dentre os sentimentos mais indicados na escola B, quatro mulheres apresentam um sentimento positivo em relação à identidade homossexual, a solidariedade, por sentir ser possível, porque ninguém precisa ser igual.

Outros sentimentos apontados mais frequentemente são a indiferença (duas pessoas na escola A) e a tolerância seguida do não aceitar na escola B. Esses dados refletem sentimentos, que expressam a forma de lidar com as diversas expressões de sexualidades no cotidiano escolar, onde vai se impondo, uma única e normal heterossexualidade.

Para identificar mais precisamente o sentimento e ação, no nosso caso, ação pedagógica, nos preocupamos em compreender como o/a educador/a se sente ao ter um/a aluno/a homossexual, e oferecemos as seguintes alternativas que estão organizadas, a partir da tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição de educadoras/es, por gênero e escolas, conforme seus sentimentos para com o aluno/a homossexual nas escolas públicas-2008.

Sentimentos	Escola A		Escola B	
	Fem	Masc	Fem	Masc
Terei conflitos e não sei lidar com isso				
Não sinto nada, é igual a qualquer outro na sala de aula	5		4	1

Sentimentos	Escola A		Escola B	
	Fem	Masc	Fem	Masc
As diferenças existem e devem ser trabalhadas na escola	6	1	2	
É um problema que não deve ser tratado na sala de aula.	-	-	-	-

Confirmamos por meio dos dados colhidos e organizados na tabela 2, que o seguinte sentimento: “não sinto nada, é igual a qualquer outro na sala de aula” totalizou dez indicações, das duas escolas, onde nove delas são de professoras e um de professor. Esse dado mais uma vez, confirma o espaço do silenciamento e da invisibilidade que é relegada a condição sexual, que não está enquadrada na heterossexualidade, na normalidade, no padrão. Consideramos esse sentimento manifesto pelo maior número de pessoas entrevistadas, expressão da estratégia de “controle-estimulação”, que já discutimos no capítulo 2. Esse sentimento que percebe todos iguais, vai sutilmente compondo a violência homofóbica na prática pedagógica.

A ação permite evidenciar, de forma suave, quem são os vencedores, os mais fortes, os mais capazes, os mais inteligentes e dedicados, enfim todos aqueles que têm sintonia com o modelo desejado. No entanto, são ocultadas as relações de poder que estão classificando, hierarquizando, excluindo e marginalizando várias pessoas e suas identidades. Esse sentimento que reflete na ação de ocultamento das identidades ignora a presença diferenciada. Evidencia o silenciamento ou invisibilidade e, portanto, nega a diferença.

Bourdieu (2007) definiu como violência simbólica essa prática utilizada pelas autoridades, seja ela familiar ou ligada a formação escolar que expressa a dominação. Sendo essa ação sutil e violenta, é inerente ao sistema de dominação, que oprime e age, impondo a cultura dominante, cujo *habitus* é constituído por um sistema de disposições que desenham no cotidiano, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, de valorizar que conformam subjetividades. Essa ação reforça e fortalece as desigualdades sociais.

Esse dado é seguido de perto da afirmativa: “as diferenças existem e devem ser

trabalhadas na escola” com nove educadoras/es que apontam a necessidade de um trabalho específico para as identificadas diferenças. Tivemos como resultados: sete pessoas na escola A, sendo seis mulheres e um homem e 2 educadoras na escola B. Esse dado nos permite identificar um potencial em conflito, que se propõe discutir a temática em sala de aula, dado considerado significativo, pois é indicador da ressignificação das concepções docentes a respeito de novas ações no campo da sexualidade no cotidiano pedagógico.

Na escola A registramos, como forma complementar, uma pessoa que afirma não saber explicar o sentimento e diz: “Percebo como uma pessoa normal, afinal o prazer nunca acaba, só muda de lugar. A pessoa será sempre a mesma” e continua “Trato como ser humano igual a mim e respeito a opção de cada um” (A4).

Reiniciamos a análise dos dados coletados, querendo saber quantas educadoras afirmam ter mudado sua visão sobre o tema homossexualidades, a partir do Projeto Prevenção e Sexualidade na Escola (2005).

Tabela 3 - Proporção de educadoras/es, por gênero, que afirmam ter mudado sua visão sobre o tema homossexualidades a partir do Projeto do GGAL.

Escolas	Educadora/es por gênero	
	Feminino	Masculino
A	5	-
B	3	-
Total	8	-

Na escola A, 5 professoras responderam afirmativamente e na escola B, 3 professoras. Esta resposta está ligada à condição de terem participado do projeto inicial do GGAL e, portanto, só mulheres responderam, pois os educadores, do sexo masculino, afirmam não ter participado. Esse dado aponta uma possível receptividade melhor entre as mulheres do que entre homens, ou ainda, esse dado pode refletir a feminilização do magistério.

Quando perguntamos o que você achou do trabalho realizado no Projeto de Prevenção e Sexualidade nas Escolas, as respostas da escola A foram: “uma interação entre professores e alunos, para mobilizar e conscientizar” (A3); “muito relevante”; (A5) “fundamental” (A1); “significativo” (A4); “ótimo esclareceu bastante e foi trabalhada também a diversidade sexual” (A2).

Na escola B, as respostas à mesma pergunta foram: “muito bom” diz B7; “o projeto foi bem aceito e significativo”(B1); “embora não tenha participado/encabeçado o projeto pude verificar a importância do projeto. Daí interdisciplinarmente pude contribuir com o tema proposto” (B2).

Perguntamos as/os educadoras/es se acham que a escola deve se adaptar aos homossexuais na escola A, 7 pessoas e na escola B, 3 pessoas afirmaram que a escola deve se adaptar aos homossexuais.

Por meio dos dados colhidos pelas respostas ao questionário inicial, verificamos que as/os educadoras/es dizem que a escola deve se adaptar às diversidades sexuais e de gênero, portanto, afirmam que devem acolhê-las.

Na tabela 4: Distribuição de educadoras/es, por gênero, que afirmam lidar com a temática homossexualidade em sua disciplina.

Escolas	Educadora/es por gênero	
	Feminino	Masculino
A	5	1
B	4	-

Com relação às/aos educadoras/es que afirmam lidar com a temática da homossexualidade em suas disciplinas, na escola A, cinco pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino afirmam que sim. Na escola B, quatro do sexo feminino e nenhuma do sexo masculino. Um dado significativo é que mesmo não tendo participado do projeto inicial, uma

educadora (B7) afirmou trabalhar a temática em sua sala, apoiando e contribuindo com um trabalho percebido como importante e necessário.

Como forma de reconhecimento e valorização das lutas sociais, perguntamos as/os educadoras/es se conhecem grupos de militância LGBT; afirmam conhecer grupos homossexuais do seu Estado: na escola A seis pessoas do sexo feminino e uma do masculino dizem conhecer; já na escola B, nenhum/a do/as entrevistados/as conhecem grupos homossexuais do seu Estado, apesar de estarem ambos, a escola B e a sede do Grupo Gay, localizados em bairros próximos.

Outra questão investigada foi: você já teve oportunidade de presenciar uma cena de preconceito sexual? Como respostas na escola A, as/os educadoras/es afirmam que sim e relatam: “Os alunos só chamam de bofe de elite” (A11); “sim os alunos discriminam os outros dentro da sala da escola” (A5); “Várias. Injustiças, geralmente tenho observado entre familiares” (A1); “Sim, eles estavam dando beijos e abraços, e um casal hetero comentou: olha os viadinhos se beijando” (A2).

Ainda há espaços para o *habitus*, com base nos conceitos religiosos tradicionais onde uma de nossas entrevistadas (A9) afirmou:

Não. Porém acho uma anomalia [...] não foi à toa que Deus fez o homem e a mulher. Devemos buscar as coisas do 'alto' a Deus. Cristo que é o caminho a verdade e a vida. Não julgo para não ser julgada. Tenho respeito com estas pessoas porque tenho amizade, porém não sinto pena, porque as pessoas entram num mundo de solidão profunda. Isso é uma constatação. Homem e mulher estão perdendo sua essência. Quem vive para o mundo jamais descobrirá a sabedoria divina (A9).

Registramos cinco pessoas da escola B que afirmam não ter assistido nenhuma cena de discriminação. São elas: B1, B2, B5, B6 e B7. Na escola A registramos quatro pessoas que disseram não ter presenciado. São elas: A6, A7, A9 e A10 das/os que responderam a pesquisa. Ao dizer não ter presenciado qualquer cena de preconceito, isso ajuda-nos a refletir, “[...], tão

ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado” (LOURO, 1997, p. 67).

Entendemos que as educadoras/es que afirmam não ter assistido nenhuma cena de discriminação podem não estar atentas/os a esse aspecto no espaço escolar, ou estão silenciando algo que acreditam que com a não visibilidade vai se extinguir aos poucos, se ajustando aos padrões exigidos ou se afastar da escola. Ou seja, tais práticas discriminatórias estão incorporadas como normais e não causam estranhamento, o que reforça a violência simbólica dessas práticas, uma vez que seu ocultamento é o que as tornam eficazes.

As pessoas com afetividade diferenciada da heterossexual são estigmatizadas (WELZER-LANG, 2001). A forma de lidar com esse estigma, geralmente é o silenciamento ficando a/o estudante a mercê da própria sorte, vítimas do distanciamento dos colegas, do não saber lidar das/os educadoras/es, das gozações, dos insultos, entre outros, se percebendo assim, nessa relação social e educativa como indesejadas/os ou mesmo como exóticas/os e ridículas/os.

Os dados da escola B, que correspondem a duas pessoas, do sexo feminino, dizem que sim e, que presenciaram uma cena de preconceito sexual: uma educadora disse ter presenciado no Shopping: “Numa loja um casal de mãos dadas e a vendedora começou a rir descontroladamente e eles perceberam. Foi uma confusão”(B3). A outra entrevistada: “na sala de aula presenciei insultos e chacotas da turma, quando um aluno gay debatia comigo um determinado tema na aula” (B4).

Para perceber de forma mais direta a ação da/o profissional da educação no que se refere aos direitos de homossexuais, mais especificamente travestis e transgêneros, que têm ao seu favor, graças às lutas por meio do movimento organizado em busca do não

constrangimento, a Portaria do Ministério da Saúde 1.820, de 13 de agosto de 2009¹⁴, que compõe os cartões do Sistema Único de Saúde. Ela autoriza acrescentar o nome, definido como social, em sintonia com a identidade sexual da/o paciente, para que no momento que seja chamada/o, pelas/os atendedoras nos consultórios médicos, possa ser o nome correspondente à identidade sexual.

Na educação existe a proposta da Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), lançada em 2008, que visa ao cumprimento da proposta nº 12, oriunda da I Conferência Nacional LGBT relativa à educação que objetiva

Propor, estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema de ensino seja assegurado a estudantes e profissionais da educação travestis e transexuais o direito de terem seus nomes sociais, nos documentos oficiais das instituições de ensino, assim como nas carteiras estudantis, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente, e de usufruírem as estruturas dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero, podendo ser integradas ao Programa de inclusão educacional (p. 21).

É interessante salientar que tal campanha também está em consonância com as recomendações da I Conferência Nacional da Educação Básica, cujos trabalhos sobre diversidade sexual afirmam rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas, para os sistemas de ensino. Alguns Estados já adotaram essa medida¹⁵ que

14 Diário Oficial da União Ano CXLVI-155. Brasília-DF, 14 de agosto de 2009. A portaria 1820-09/Ministério da Saúde. Dispõe sobre direitos e deveres de usuárias/os de saúde em termos de legislação e define no artigo 4º parágrafo único que toda pessoa tem direito ao atendimento acolhedor e livre de qualquer discriminação, restrição ou negação. Para tanto a identificação pelo nome e sobrenome civil, devendo existir em todo documento o campo para registrar o nome social independente do registro civil sendo assegurado o uso do nome de preferência.

15 Estado do Pará (Portaria nº 016/2008); Estado de Goiás (Resolução CEE/CP05/2009); Estado de Mato Grosso: aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – aguardando expediente do Secretário de Educação; Estado de Santa Catarina: Parecer nº 277, favorável, em 11/08/2009; Município de Belo Horizonte-MG (Resolução CME/BE 002/2008); Município de São João del Rei-MG (Decreto 3902/2009); A Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) de Fortaleza assinaram a Portaria nº 03/2010; o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou um parecer que recomenda que as escolas do Sistema Estadual de Ensino adotem o nome social escolhido pelos alunos e alunas transexuais e travestis; Conselho Estadual de Educação de Alagoas aprovou em fevereiro de 2010, a utilização

visa promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar. Os estados que foram oficialmente incluídos, por meio da coordenação geral da campanha e os grupos LGBT locais foram: Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná e Piauí. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) enviou ofício às secretarias estaduais de Educação de todo o Brasil recomendando que elas passem a aceitar os nomes sociais de alunas travestis e transexuais.

A decisão de fazer a recomendação surgiu durante o seminário sobre homofobia nas escolas realizado em 22 de outubro de 2009 pela Câmara dos Deputados, em Brasília. “Quando a escola rejeita o nome social agride a pessoa. Não querem o acolher assim”, disse o secretário do MEC André Lázaro.

Para verificar a percepção das educadoras/es a partir do conhecimento desse direito garantido, perguntamos: se você recebe um aluno do sexo masculino, que solicita ser chamado por um nome feminino, qual sua ação?

Na escola A: “Chamo pelo seu nome” (A6); “Converso com ele conscientizando da sua verdadeira identidade” (A7); “Dizer para ele que chamarei conforme o documento (caderneta)” (A12); “Trabalho a questão identidade na sala” (A1); “Ficaria surpresa, apesar de saber da opção do aluno, pois, a nossa sociedade não está adaptada a essa situação ainda” (A2); “Chamarei sim” (A4); “Como professora, dentro da sala o tratarei pelo nome do registro” (A8); “Primeiro chamarei para conversar sobre a identidade legal” (A9); “Ajo com naturalidade e dependendo da forma como ele faz a solicitação, posso considerar tal possibilidade” (A10); “Não haveria problema” (A5); “Não aceito, trato pelo nome do registro” (A11).

do nome social pelas travestis e transexuais e aguarda a publicação no Diário Oficial do Estado; o Conselho Superior da Universidade Federal do Amapá aprova por unanimidade a inclusão do nome social de travestis e transexuais e o Estado do Tocantins (Resolução CEE/CP 32/2010).

Na escola B as respostas foram: “Ele é do sexo masculino, portando deve ser tratado pelo nome. É necessário esclarecer que tem um documento com seu verdadeiro nome” (B1); “Esclareço da importância do aluno ser chamado pelo nome real, porque a certidão de nascimento é um documento que identifica como cidadão brasileiro” (B2); “Respeito sua vontade” (B3); “Respeito a sua opção” (B4); “Procuraria mostrar a ele que é visto diante da sociedade como sexo masculino e que a sua opção sexual só interessa a ele”(B5);“Chamarei pelo nome feminino” (B6); “Conversar com ele, mostrando que entre os amigos não tem nenhum problema. Porém, dentro da sala de aula, ele vai ser chamado pelo nome que está em sua matrícula” (B7).

Comprendemos o direito de travestis e transexuais terem seus nomes sociais acrescentados nos documentos oficiais das instituições de ensino, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente. E que usufruam dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero. Em nossa pesquisa obtivemos apenas 2 na escola A e na escola B três professoras. As demais pessoas que participaram da pesquisa não reconhecem esse direito e permanecem chamando pelo nome impresso no diário de classe. Ou seja, pelo nome no registro civil, baseado no sexo biológico, não considerando a identidade sexual construída e assumida.

3.4 Maiores entraves e/ou dificuldades apresentadas

Entendemos que o tema da homossexualidade na escola é ainda um tabu, mas que apresenta certos avanços. Nesse sentido, sentimos a necessidade de avaliar os maiores entraves para o avanço da temática nas escolas pesquisadas, na visão de seus educadores/as. A professora da escola A disse:

Sem dúvida as ações realizadas na escola sem integração, ou seja, na contextualização da homossexualidade, as disciplinas de Sociologia, Artes, Filosofia e Literatura poderiam sim interagir e trazer a problemática para uma discussão de forma mais ampla e vista por ângulos diferentes (A 4).

Ainda na escola A: “preconceito. Falta de informação” (A5); “possibilitar uma cultura de respeito entre colegas; estabelecer oportunidades de diálogo entre pais e alunos e ampliar a comunicação e o respeito às diferenças” (A12).

Na escola B as duas pesquisadas identificaram como maior entrave é a atitude dos/as alunos/as: “às vezes há intolerância por parte de alguns alunos que é contornada ou amenizada com as devidas orientações” (B2).

Solicitamos às educadoras/es identificar como elas/es percebem o ambiente escolar, no que se refere ao acolhimento aos estudantes reconhecidos como homossexuais, como são percebidos/as e quais as ações mais frequentes no cotidiano escolar. Como resposta obtivemos os seguintes depoimentos: “com receio, ou melhor, com preconceito mesmo (claro que não todos)” (A3); “alguns aceitam, outros não” (A5); “Está em crescente evolução nesse sentido. Os seres estão quebrando paradigmas e modificando o modo de perceber/entender as diferenças” (A4).

As respostas obtidas são semelhantes quanto a existência de muitas dificuldades, principalmente nos espaços coletivos e reservados aos educadores/as. As dificuldades apresentadas são: não saber lidar com essa diferença; ter dificuldade de agir nos espaços de conflitos; não saber lidar com as brincadeiras, com as piadas, entre outras situações que envolvem o cotidiano escolar.

Apresentam como base dessas dificuldades, “falta de amadurecimento, mas de modo geral há respeito”(A5); “infelizmente ainda há grandes barreiras. O ambiente escolar apresenta-se dentro de uma perspectiva homofóbica” (A13). A escola B percebe o ambiente escolar: “bom e acolhedor” (B1) e “acolhedor sem preconceitos” (B2).

Apresentamos uma situação cotidiana utilizada no fazer pedagógico de trazer a realidade para facilitar a compreensão dos/as estudantes. Afirmando que educadores/as usam exemplos de seu cotidiano, para ilustrar seu conteúdo, muitas vezes usam situações que aconteceram com maridos/esposas e filhos/as. Perguntamos se um professor homossexual deveria fazer o mesmo?

Nessa questão houve posições bem distintas, vejamos: “Se não fizer está se inserindo numa cápsula do preconceito, é como se esconder da sua própria realidade” (A4); “Em termos de exemplos familiares e/ou outros, não deveríamos identificar a origem, no caso 'dar exemplos de seu professor homossexual', deveria sim alegando seu caráter e respeito” (A3); “Não. A exposição da vida pessoal deve ser resguardada independente da opção sexual do docente. A ética deve ser ponto primordial nas relações interpessoais” (A5).

Com relação ao termo utilizado pela professora “opção” não consideramos adequado, visto que, seria algo o qual poderíamos escolher entre as possíveis alternativas. Nesse caso utilizamos os termos: identidade sexual ou orientação sexual, isto é, para onde nosso desejo nos orienta, direciona nossa libido conforme (RAMIRES, 2008; BRAGA, 2008 e CONSELHO, 2006).

Continuamos com os dados colhidos na escola A: “É preciso ter cuidado com uso de exemplos para não criar arquétipos de homossexuais” (A13). Na escola B as duas professoras concordam com essa forma de trabalho e afirma: “Sim, para que os alunos compreendam que somos todos iguais, independente da sua posição ou opção sexual” (B1); “sim” disse (B2).

Numa questão final concluindo as dificuldades, perguntamos o que para você é inaceitável no comportamento dos homossexuais na escola e por quê? As respostas foram: “A condição de não ter conseguido ainda compreender a homossexualidade, porque frente ao conflito pessoal, não compreendendo a si próprio pode trazer problemas” (A4). “Quando o comportamento é vulgar” (A5); “Desvalorização enquanto ser humano, vulgarizado” (A3); “O

comportamento independente da opção sexual e sim da educação e do caráter de cada um. O que não é permitido para todos é briga, desrespeito, etc” (B2).

Este trabalho de pesquisa principia mostrando como vai se construindo o sistema falocêntrico de dominação masculina, criado para moldar subjetividades e comportamentos por meio de vários autores que descortinam valores, interesses e como foi sendo construída essa rede de micropoderes que deseja elaborar um espaço moral para as identidades sexuais. A violência simbólica (BOURDIEU, 2007) fundamenta e permeia o processo de construção do *habitus*, do ideal viril homofóbico e heterossexual (WALSER LANG, 2001) que se institui a partir de esquemas de poder, onde uma norma de sexualidade considerada desejável é imposta.

A compreensão destas disposições flexíveis pela interiorização das estruturas sociais, que são históricas e coletivas, nos fazem muitas vezes, agir sem pensar. O que resta como ação final desse processo articulado são espaços de violência simbólica, em especial no espaço de educação formal e pública, impondo uma rotina que naturaliza e prioriza valores e comportamentos arbitrários que se sobrepõem às experiências de cada estudante, desde as estruturas cognitivas até as afetivas, construindo a autopercepção negativa.

3.5 Dinâmicas de apoio que foram construídas no cotidiano escolar

Analisamos quais as dinâmicas de apoio que foram construídas no cotidiano escolar, por meio do currículo, que garantem e incentivam a presença e o sucesso de estudantes homossexuais nos espaços educativos formais. Na escola A participaram da entrevista semiestruturada três educadoras A3, A4, A5 e um educador gestor, que se define homossexual, que não respondeu o questionário inicial, por não ter feito a formação do GGAL, e agora identificado como (A13) e que fez questão de contribuir com essa segunda

etapa da pesquisa, num total de quatro participantes. Na escola B tivemos a participação de duas educadoras B1 e B2.

Entendemos que um momento único não é o bastante para fortalecer e fundamentar a equipe da escola para o trato com a temática homofobia. No entanto, consideramos que há dinâmicas de apoio construídas, a partir da sensibilização inicial junto ao GGAL e nos interessa observar os caminhos trilhados pelas/os educadoras/es e se apontam, como necessário ser feito, para ampliar as possibilidades do trabalho educativo público, no que se refere às diversidades sexuais e de gênero.

Iniciamos nosso diálogo com a escola A afirmando que a escola foi definida por alguns membros do GGAL, como escola acolhedora dos homossexuais, cujos critérios considerados, se firmam na presença e inclusive no retorno de militantes do movimento LGBT à escola. Perguntamos aos entrevistados/as, a que você atribui essa percepção? As pessoas da escola A afirmaram que a percepção se dá por conta do trabalho com a diversidade e o respeito às diferenças. E na escola B acreditam estar relacionado ao tratamento igualitário e respeito à individualidade.

Mais especificamente, as respostas da escola A foram: “a um conjunto de ações integradas entre direção, coordenação e professores.” (A4); “por sermos educadores que trabalhamos a diversidade” (A3). Na escola B disseram: “ao tratamento igualitário” (B2) e “ao respeito à individualidade” (B1).

Perguntamos o que poderia ser feito para que todas as escolas pudessem partilhar dessa condição de acolhedora de pessoas percebidas como homossexuais, as respostas foram: “capacitações direcionadas à sensibilização, palestras e conhecer a realidade do GGAL é uma experiência válida”(A5); “fossem realizadas atividades artísticas, culturais e outras de liberdade de expressar, oportunizando espaços e oportunidades para essas pessoas” (A13);

“que as CRE - SEEE, aplicassem um questionário analítico e crítico, em cada escola para verificar essa temática depois trabalhá-la” (A3).

Já na escola B, quando perguntamos: a que você atribui a percepção de que sua escola foi definida como acolhedora de pessoas percebidas como homossexuais por integrantes do GGAL, as respostas foram: “ao tratamento igualitário dado aos alunos” (B2) e (B1) disse: “Ao respeito à individualidade e ao amor de cada um”.

Quando indagamos: Você gostou do trabalho do GGAL na sua Escola? A resposta afirmativa foi unânime, afirmando inclusive a importância desse diálogo para ampliar a compreensão sobre gênero e a necessidade de maior aproximação para continuidade do processo iniciado.

Perguntamos se de alguma forma a atuação do GGAL mudou sua prática? Em que sentido? A resposta afirmativa foi unânime e as respostas da escola A: sensibilização para o tema; a possibilidade do trato relativo aos direitos humanos e a diferença foram apresentadas como as contribuições mais significativas. A educadora A3 complementa:

Ajudou no processo de mudança, me proporcionando iniciar o desenvolvimento de atividades em sala de aula, utilizando vários instrumentos da linguagem artística: textos, painéis e cartazes de uma forma onde a contextualização da sexualidade e gênero foram discutidas e com envolvimento do grupo (A3).

A professora entrevistada disse: “Em 2006 existia uma equipe, que uma vez por mês, debatia a diferença e a diversidade na escola com os alunos e houve mais respeito entre eles. Hoje existe uma crítica negativa, pela falta desse trabalho contínuo” (A3).

Voltamos a perguntar como as/os educadoras/es têm levado essa discussão para sala de aula. Na escola A as respostas são bem variadas e as/os professoras/es disseram: a partir de textos, reportagens, teatro educativo, imagens, com naturalidade. Na escola B a professora disse: “de forma aberta e amorosa levando sempre a reflexão e respeito ao colega” (B1).

Quanto à reação das/os alunas/os quando a temática homossexualidade é discutida na sala de aula

Nos primeiros momentos houve resistência em discutir a temática, principalmente os evangélicos (ensino médio), mas num processo de conscientização, a aceitação foi acontecendo e hoje consigo trazer a temática sempre que o assunto surge em sala de aula. Como sou professora de Artes, costumo sempre trabalhar com leitura de imagens e textos da Parada Gay, dos movimentos GLBTT e das lutas destes cidadãos e cidadãs pelos direitos de igualdade, qual foi minha surpresa, somente um pequeno grupo de alunos 3% do total de 45 alunos com idade de 15 e 19 anos, não responderam positivamente aos trabalhos realizados (A4).

Como as/os educadoras/es agem frente ao preconceito, entre alunas/os; direção/coordenação e dos pais, quando se trata dos estudantes. As/os educadoras/es da escola A disseram que conversam teoricamente variando da conversa individual, orientação a partir de respeito às individualidades, direitos humanos, até às questões relativas à cidadania, como nos afirma a educadora da escola A:

Chamo para um diálogo sobre cidadania e gênero, quando o tempo não é suficiente para essa conversa individual, contextualizo minha aula dando uma dinâmica diferente, pois este problema, de homofobia entre aluno, muito me preocupa e socializar as informações contribui para evitar essa atitude” (A4).

Na escola B, as educadoras dizem: “chamo a atenção e esclareço com naturalidade” (B2); “tento sempre levar os alunos a refletir sobre o preconceito e a se colocar no lugar do outro” (B1). Quanto às atitudes preconceituosas oriundas da direção/coordenação, na escola A as pessoas pesquisadas foram unânimes em afirmar não haver preconceitos: “Há uma relação de respeito e de valorização do profissional, a homossexualidade não é para essa direção um entrave” (A4). Na escola B, as duas entrevistadas disseram não presenciar nenhum tipo de preconceito, nem ter observada nenhuma atitude homofóbica.

Sobre as atitudes preconceituosas oriundas dos pais, na escola A as pessoas entrevistadas afirmaram que estes não foram ainda envolvidos e identificam a falta de

informação, como fator principal de preconceito. Na escola B as entrevistadas disseram não haver presenciado ações relativas ao preconceito, por parte dos pais, e que não há maiores problemas.

Quanto à possibilidade de sugerir algumas ações, desenvolvidas na sala de aula, que permitem a visibilidade da orientação afetiva e sexual homoerótica com respeito, as/os professoras/es da escola A indicaram o diálogo com pessoas de sucesso independente da orientação sexual; as ações necessárias em situações de conflito intervindo e evidenciando a igualdade e o respeito aos direitos humanos, palestras.

E também, informações científicas, conquista e sensibilização para a temática, imposição, conversas informais, atividades e propostas interdisciplinares, performance teatral, documentários até a necessidade apresentada de uma formação continuada com foco na ética, autoestima e respeito ao outro. A professora (A4) disse ter havido duas encenações no ano letivo e três disciplinas participaram dessa atividade. As disciplinas foram: Artes, Literatura e História.

As sugestões das/os docentes da escola B vão das leituras de textos que tratem da afetividade, da diversidade sexual e do respeito, filmes educativos, trabalhos até debates em sala de aula. Também quisemos saber se as atrizes e atores dessa pesquisa convivem com colegas homossexuais e como se relacionavam. Todas as pessoas que responderam, tanto na Escola A como na escola B, afirmaram que “sim, vários/as”. Perguntamos como era sua relação com eles/as, as respostas foram: “relação de igualdade” (A4) e (A13); “normal” (A3); “ótima” (A5); “boa” (A4); “não há diferença entre meus outros colegas trato-os com respeito” (A3).

Como você percebe as relações cotidianas da escola, de forma geral, para com as/os discentes considerados homossexuais? “de respeito e valorização” (A4); “tratamento igual para todos” (A3); “falta amadurecimento mas, de uma forma geral há respeito” (A5); “vejo

que há pessoas com atitudes de inclusão, mas como sou homossexual tenho um contínuo olhar para as práticas homofóbicas” (A13). Em conversa informal na entrega dos instrumentos, o gestor afirmou que as dificuldades variavam conforme o lugar que o sujeito ocupa e complementou: “tenho uma reflexão proativa em minha prática pedagógica, inclusive respeitando as diferenças”. Na escola B, as entrevistadas afirmaram haver o tratamento igual para todos, sem discriminação.

A análise dos dados revelou algumas dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também observamos vários indicadores da ressignificação das concepções docentes a respeito de novas posturas sobre sexualidade para o trabalho pedagógico.

Percebemos como dado significativo que na escola A, por ter no quadro de gestores um homossexual, há um caminho de construtos mais significativos, com relação ao empenho em tornar o espaço escolar mais acolhedor às diferenças e uma adesão maior das educadoras às dinâmicas de ressignificação da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos fundamental entender o caminho histórico e político, os quais foram estudados nesta dissertação sobre o poder, expressos na sexualidade e hierarquias baseados nos padrões definidos por gênero, que elabora um modelo político de gestão de corpos e desejos conforme (WELZER-LANG, 2001), pelo fato de que estes vão assumindo o controle das vidas, inclusive nas escolas. O poder, nessa perspectiva se expressa com maior ênfase na violência simbólica é o que lembra (BOURDIEU, 2007), vivida cotidianamente e que se naturaliza e dificulta a compreensão desses espaços normalizadores, expondo vidas.

Acreditamos ser importante entender como o poder, via violência simbólica, exclui e inclui, hierarquiza pessoas e grupos sociais. A violência que é vivenciada e tem a possibilidade de se tornar invisível, até para suas vítimas, se exerce principalmente por meio da comunicação e pela via do conhecimento, transformando o que é social, em natural e biológico.

A escola pública deveria ser um lugar que pressupõe acolhimento e respeito às diversidades, não poderia privar quem quer que seja do direito à educação. A educação aqui entendida como espaço onde as identidades são sempre relacionais diz (VIEIRA, 2001), que privilegia os processos dialógicos onde a homofobia passa a ser percebida como uma violência autoritária e arbitrária que exclui, oprime e em muitos casos mata.

Que o espaço dedicado a educação possa não negar a importância que tem para a diminuição da vulnerabilidade, oriunda da violência homofóbica, os estudos da sexualidade e do poder. Um espaço laico, lugar de vida; de expressões; de lutas; de socialização; percebida como uma das ferramentas para o fim de todas as fobias e, principalmente, espaço capaz de expandir as capacidades humanas.

Ao estudarmos e analisarmos tais fatos, é possível entender, que a sexualidade é uma construção social, histórica e que a forma que percebemos as várias expressões eróticas, tem implicações nas nossas ações no cotidiano escolar. Podemos ensaiar produções de propostas curriculares, para ouvir as denúncias e os anseios. Constituir espaços de estudos onde a liberdade, a criticidade, o respeito, e a valorização do ser humano, e que seus pensamentos possam ser socializados e ouvidos no cotidiano escolar. E, para tanto, é fundamental repensar o currículo que estamos utilizando.

Os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre eles a orientação sexual, em vigor, silenciam completamente a temática homossexual. O que transparece nitidamente é a heterossexualidade, masculinidade e feminilidade, como a única possibilidade de viver a sexualidade e os afetos.

Observamos que as práticas de violência simbólica permearam muitas das ações pedagógicas na escola durante o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo, quando as/os professoras/es demonstraram resistência ao nome social; quando apresentam conceitos com base na religiosidade exacerbada, quando reafirmam o papel sexual estabelecido pelo gênero, isto é, papéis definidos para pessoas que nasceram com o sexo biológico masculino e feminino, e desconsideram as identidades sexuais enquanto construções sociais e históricas, que revelam como as pessoas se sentem, se apresentam e são reconhecidas por seus pares.

Além da tendência a não perceber a discriminação e a violência contra homossexuais por estarem naturalizadas; do tratamento diferenciado quando se refere aos casais heterossexuais e homossexuais, dado que não se referem a todas/os pesquisadas/os pois alguns/mas professores/as conseguem perceber as variadas expressões afetivo-sexuais. Esses olhares que tendem a não ver e a não reconhecer a existência das identidades homossexuais nas escolas, tendem também a silenciarem frente aos direitos adquiridos por esses grupos. Esse silenciamento é uma das violências simbólicas mais comuns nas escolas, pois essas

posturas permitem que as práticas de discriminação sigam acontecendo.

Por meio dos dados levantados detectamos alguns avanços por permitir a visibilidade positiva da orientação afetiva homoerótica com respeito evidenciando o lugar do público, privilegiando informações científicas e o interesse em formação continuada com enfoque na ética e autoestima. Observamos nas escolas vários espaços de ressignificação da concepção docente a respeito de novas posturas em relação à sexualidade e o fazer pedagógico, proporcionando espaços de conflitos e incertezas, que impulsionam reflexões e debates.

Conforme Cohen, (2000) propomos a reflexão sobre a pedagogia dos monstros, para finalizar. A pedagogia dos monstros analisa a cultura, a partir de um novo *modus legendi*, um método para ler culturas a partir dos monstros. Essa cultura se dá e gera forma ao corpo transformado em monstruoso. “O monstro resiste à sua captura nas redes epistemológicas do erudito” segundo (COHEN, 2000, p. 40).

Os monstros são anomalias, aberrações que recusam fazer parte de qualquer classificação. É aquele que questiona o pensamento binário, como o masculino e feminino, e gera crise, exige um pensar radical da fronteira da normalidade. “É transgressivo, demasiadamente sexual, perversamente erótico, um fora-da-lei: o monstro e tudo que ele corporifica devem ser exilados ou destruídos” (COHEN, 2000, p. 48).

Nascemos imersos na cultura do patriarcado, que colonizou nossos desejos e corpos, desenham uma hierarquia de raça, gênero e sexualidade social-simbólica, que em muitos casos, não nos permite pensar e agir de outras formas. Raciocinamos a partir do campo simbólico atribuindo significados a nós mesmas e aos outros monstruosos, que nos fazem sentir vergonha e, que até podemos expulsar do nosso território, mas que sempre voltam “escondidos nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas eles sempre retornam. E quando eles regressam, eles trazem não apenas um conhecimento mais pleno de nosso lugar na história e na história do conhecimento de nosso lugar, mas eles carregam um

autoconhecimento” (COHEN, 2000, p. 55).

A sexualidade, um dos monstros mais temidos, por ser difícil de dominar, dissecar e encerrar nos padrões culturais definidos e exigidos, ele não pode mais ser amordaçado, pois quebrou as correntes. É demasiadamente grande e fluido e “essa fluidez corporal, essa simultaneidade de ansiedade e desejo assegura que o monstro exercerá, sempre, uma perigosa fascinação” (COHEN, 2000, p. 53).

Apesar de sua evidente realidade e a força da violência simbólica, que nos impede de ver, de raciocinar e tentar, em vão, matar os monstros, “eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos” (COHEN, 2000, p. 55).

O trabalho inovador do GGAL desenvolvido em 2005-2006 nas escolas públicas de Maceió, inicia a possibilidade de pensar, e tentar levantar hipóteses para debater a indagação acima: por que criamos os monstros? Afinal são eles os reais monstros? É lógico, que uma única investida não poderia resolver magicamente tal enigma.

Mas já podemos iniciar o debate que revelou a necessidade urgente de tratar a temática junto às/os educadoras/es da rede pública de Maceió. Entendemos que há a necessidade de estudar o currículo a partir das sexualidades e da multiplicidade, visto que, percebemos que somos um coletivo diverso, e que fazemos parte da escola, que precisa ser incluída e compreendida nas suas especificidades.

Neta pesquisa foram detectadas algumas dificuldades, mas observamos possibilidades educacionais no que diz respeito à temática homossexualidade na escola por meio dos desdobramentos existentes nas escolas expressas em ações posteriores à formação do GGAL. Observamos a construção de espaços curriculares em relação à dinâmica identitária de gênero e valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **Nordestino: a invenção do falo - uma história do gênero masculino**. Maceió: Catavento, 2003.
- ÁLVAREZ, María Nieves et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANIS, Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. **Legislação e Jurisprudência LGBTTTT: Lésbicas-Gays-Bissexuais-Travestis-Transexuais-Transgêneros**. Brasília: Letras Livres, 2007.
- BELUCHE, Renato. **O corte da sexualidade: o ponto de viragem da psiquiatria brasileira no Século XIX**. Dissertação, São Carlos: UFSCar, 2006.
- BENSUSAN, Hilan. Observações sobre a libido colonizada: tentando pensar ao largo do patriarcado. **Revista de Estudos Feministas** de Santa Catarina, ano 9, 2º semestre, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRAGA, Osvaldo. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT**. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil 1988: Texto Constitucional de de 5 de outubro de 1988, Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- _____. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394 – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Médio**. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- _____. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays, HSH e Travestis**. Brasília, 2008.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da

Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

CARVALHO, L.R. de. As diretrizes e bases: breve história. In: BARROS, R. S. M. de (org.) **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira Ed., 1960.

CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: **Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CONTI, Silvana. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros** – os prazeres e os perigos de confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DEJOURS, Christophe. **O corpo entre biologia e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EVANGÉLICOS protestam no congresso. Disponível: www.alagoas24horas.com.br. Acesso em agosto de 2009.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria (org.). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Chamã, 2005.

FERREIRA, Vera ; Amaury Antonio. **De Virgulino a Lampião**. São Paulo: Ideia Visual, 1999.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Michel. **História da Sexualidade II**; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Collège de France (1974-1975) Trad. Ednardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. São Paulo: Global, 2004.

GALLO, Silvio ; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito**: ensaios sobre o

poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine.(orgs) **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: Unesco, 2002.

LEI anti-homofobia. Disponível em www.ggb.org.br. Acesso em agosto de 2009.

LIMA, Janaína. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. Guacira Lopes(org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Carla. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

MONTEIRO, Hamilton de Mattos. **Crise agrária e luta de classe: o Nordeste brasileiro entre 1850 e 1889**. Brasília: Horizonte, 1980.

MOTT, Luiz. **Juventude & homossexualidade; noções básicas de direitos humanos para educadores no trato com gays e lésbicas no ambiente escolar**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.

_____. **O Jovem homossexual: noções básicas de direitos humanos para professores, professoras, profissionais da saúde e para jovens gays, lésbicas, transgêneros e seus familiares**. Salvador: Grupo Gay, 2002.

NIEVES, Álvares et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Artigo publicado em aula de *Innovación Educativa*, n.55, p. 55, p. 71-77, outubro de 2002.

NUNES, C. A Cultura jurídico-política e a educação brasileira: um campo de estudos em aberto. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 18/19, dezembro 1993 - junho 1994, p. 06 -14.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

PEIXE, Alexandre. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

PROJETO do **Centro de referência às vítimas de discriminação e violência** da Secretaria Especializada de Defesa e Proteção das Minorias – SEDEM. Maceió, agosto, 2006.

RAMIRES, Lula. Introdução à orientação sexual e identidade de gênero. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

RANGEL, Mary. Homossexualidade e educação. In: LOPES, Denilson et al (orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Norjosa, 2004

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

RODRIGUES, Julian. Poder legislativo - contextualização e perspectivas. In: **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

ROSA, Susel Oliveira da. Fazer viver é deixar morrer. **Revista Aulas**. Dossiê Foucault. Orgs. Margareth Rago & Adilton Martins, nº 3, dezembro de 2006/março de 2007.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VAINFAS, Ronaldo. Moralidades Brasília: Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: SOUZA, Laura Melo e. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (rastros, história, blasfêmia, dissoluções, deslizamentos, pistas). **Revista Educação**. Maceió, ano 9, nº 15, Dez, 2001.

VIEIRA, Jarbas Santos. Usos e significados dos temas transversais em escolas públicas do ensino fundamental da rede pública da cidade de Pelotas/RS. **Unirevista**. V. I., nº 2, abril, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 2ªed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Publicado na **Revista de Estudos Feministas** de Santa Catarina, ano 9, 2º semestre, 2001.

ANEXO 1

LISTA DE DEFINIÇÕES

Classificação de Homossexualidade, segundo padrão de conduta e/ou identidade sexual. Conselho(2004, p. 30)

HSH: sigla da expressão “Homens que fazem Sexo com Homens” utilizada principalmente por profissionais da saúde, na área da epidemiologia, para referirem-se a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade homossexual.

Homossexuais: são aqueles indivíduos que têm orientação sexual afetiva por pessoas do mesmo sexo.

Gays: são indivíduos que, além de relacionarem afetiva e sexualmente com pessoas do mesmo sexo, têm um estilo de vida de acordo com essa preferência, vivendo abertamente sua sexualidade.

Bissexuais: são indivíduos que se relacionam sexual e/ou afetivamente com qualquer dos sexos. Alguns assumem as facetas da sua sexualidade abertamente, enquanto outros vivem sua conduta de forma fechada.

Lésbicas: terminologia utilizada para designar a homossexualidade feminina.

Transgênero: terminologia utilizada que engloba tanto os travestis quanto as transexuais. É um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher.

Transexuais: são pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. Sendo o fato psicológico predominante na transexualidade, o indivíduo identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

ANEXO 2

LEI Nº 12.015, DE 07 DE AGOSTO DE 2009. DOU 10.08.2009

Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal.

Art. 2º O Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"TÍTULO VI

DOS CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL

CAPÍTULO I

DOS CRIMES CONTRA A LIBERDADE SEXUAL

Estupro

Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso:

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 10 (dez) anos.

§ 1º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave ou se a vítima é menor de 18 (dezoito) ou maior de 14 (catorze) anos:

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 12 (doze) anos.

§ 2º Se da conduta resulta morte:

Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos." (NR)

"Violação sexual mediante fraude

Art. 215. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação de vontade da vítima:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 6 (seis) anos.

Parágrafo único. Se o crime é cometido com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa." (NR)

"Assédio sexual

Art. 216-A.

§ 2º A pena é aumentada em até um terço se a vítima é menor de 18 (dezoito) anos."

(NR)

"CAPÍTULO II

DOS CRIMES SEXUAIS CONTRA VULNERÁVEL

Art. 218. Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. (VETADO)." (NR)

"Ação penal

Art. 225. Nos crimes definidos nos Capítulos I e II deste Título, procede-se mediante ação penal pública condicionada à representação.

Parágrafo único. Procede-se, entretanto, mediante ação penal pública incondicionada se a vítima é menor de 18 (dezoito) anos ou pessoa vulnerável." (NR)

"CAPÍTULO V

DO LENOCÍNIO E DO TRÁFICO DE PESSOA PARA FIM DE PROSTITUIÇÃO
OU OUTRA FORMA DE EXPLORAÇÃO SEXUAL

Favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual

Art. 228. Induzir ou atrair alguém à prostituição ou outra forma de exploração sexual, facilitá-la, impedir ou dificultar que alguém a abandone:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

§ 1º Se o agente é ascendente, padrasto, madrasta, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou se assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 8 (oito) anos.

...." (NR)

"Art. 229. Manter, por conta própria ou de terceiro, estabelecimento em que ocorra exploração sexual, haja, ou não, intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente:

...." (NR)

"Rufianismo

Art. 230.

§ 1º Se a vítima é menor de 18 (dezoito) e maior de 14 (catorze) anos ou se o crime é cometido por ascendente, padrasto, madrasta, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou por quem assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa.

§ 2º Se o crime é cometido mediante violência, grave ameaça, fraude ou outro meio que impeça ou dificulte a livre manifestação da vontade da vítima:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 8 (oito) anos, sem prejuízo da pena correspondente à violência." (NR)

"Tráfico internacional de pessoa para fim de exploração sexual

Art. 231. Promover ou facilitar a entrada, no território nacional, de alguém que nele venha a exercer a prostituição ou outra forma de exploração sexual, ou a saída de alguém que vá exercê-la no estrangeiro.

Pena - reclusão, de 3 (três) a 8 (oito) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena aquele que agenciar, aliciar ou comprar a pessoa traficada, assim como, tendo conhecimento dessa condição, transportá-la, transferi-la ou alojá-la.

§ 2º A pena é aumentada da metade se:

I - a vítima é menor de 18 (dezoito) anos;

II - a vítima, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato;

III - se o agente é ascendente, padrasto, madrasta, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou se assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância; ou

IV - há emprego de violência, grave ameaça ou fraude.

§ 3º Se o crime é cometido com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa." (NR)

"Tráfico interno de pessoa para fim de exploração sexual

Art. 231-A. Promover ou facilitar o deslocamento de alguém dentro do território nacional para o exercício da prostituição ou outra forma de exploração sexual:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 6 (seis) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena aquele que agenciar, aliciar, vender ou comprar a pessoa traficada, assim como, tendo conhecimento dessa condição, transportá-la, transferi-la ou alojá-la.

§ 2º A pena é aumentada da metade se:

I - a vítima é menor de 18 (dezoito) anos;

II - a vítima, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato;

III - se o agente é ascendente, padrasto, madrasta, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador, preceptor ou empregador da vítima, ou se assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância; ou

IV - há emprego de violência, grave ameaça ou fraude.

§ 3º Se o crime é cometido com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa." (NR)

Art. 3º O Decreto-Lei nº 2.848, de 1940, Código Penal, passa a vigorar acrescido dos seguintes arts. 217-A, 218-A, 218-B, 234-A, 234-B e 234-C:

"Estupro de vulnerável

Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos:

Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no *caput* com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.

§ 2º (VETADO)

§ 3º Se da conduta resulta lesão corporal de natureza grave:

Pena - reclusão, de 10 (dez) a 20 (vinte) anos.

§ 4º Se da conduta resulta morte:

Pena - reclusão, de 12 (doze) a 30 (trinta) anos."

"Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente

Art. 218-A. Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem:

Pena - reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos."

"Favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulnerável

Art. 218-B. Submeter, induzir ou atrair à prostituição ou outra forma de exploração sexual alguém menor de 18 (dezoito) anos ou que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, facilitá-la, impedir ou dificultar que a abandone:

Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 10 (dez) anos.

§ 1º Se o crime é praticado com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa.

§ 2º Incorre nas mesmas penas:

I - quem pratica conjunção carnal ou outro ato libidinoso com alguém menor de 18 (dezoito) e maior de 14 (catorze) anos na situação descrita no *caput* deste artigo;

II - o proprietário, o gerente ou o responsável pelo local em que se verifiquem as práticas referidas no *caput* deste artigo.

§ 3º Na hipótese do inciso II do § 2º, constitui efeito obrigatório da condenação a cassação da licença de localização e de funcionamento do estabelecimento."

"CAPÍTULO VII

DISPOSIÇÕES GERAIS

Aumento de pena

Art. 234-A. Nos crimes previstos neste Título a pena é aumentada:

I - (VETADO);

II - (VETADO);

III - de metade, se do crime resultar gravidez; e

IV - de um sexto até a metade, se o agente transmite à vítima doença sexualmente transmissível de que sabe ou deveria saber ser portador."

"Art. 234-B. Os processos em que se apuram crimes definidos neste Título correrão em segredo de justiça."

"Art. 234-C. (VETADO)."

Art. 4º O art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, Lei de Crimes Hediondos, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º

V - estupro (art. 213, *caput* e §§ 1º e 2º);

VI - estupro de vulnerável (art. 217-A, *caput* e §§ 1º, 2º, 3º e 4º);

Art. 5º A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo:

"Art. 244-B. Corromper ou facilitar a corrupção de menor de 18 (dezoito) anos, com ele praticando infração penal ou induzindo-o a praticá-la:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos.

§ 1º Incorre nas penas previstas no *caput* deste artigo quem pratica as condutas ali tipificadas utilizando-se de quaisquer meios eletrônicos, inclusive salas de bate-papo da *internet*.

§ 2º As penas previstas no *caput* deste artigo são aumentadas de um terço no caso de a infração cometida ou induzida estar incluída no rol do art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990."

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se os arts. 214, 216, 223, 224 e 232 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, e a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954.

Brasília, 7 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

MENSAGEM DE VETO Nº 640, DE 07 DE AGOSTO DE 2009

Senhor Presidente do Senado Federal, Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 253, de 2004 (nº 4.850/2005 na Câmara dos Deputados), que "Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei nº 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores".

Ouvido, o Ministério da Justiça, manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

Parágrafo único do art. 218 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, alterado pelo art. 2º do projeto de lei

"Parágrafo único. Se o crime é cometido com o fim de obter vantagem econômica, aplica-se também multa."

Razão do veto

"A conduta de induzir menor de catorze anos a satisfazer a lascívia de outrem, com o fim de obter vantagem econômica já está abrangida pelo tipo penal previsto no art. 218-B, § 1º, acrescido ao Código Penal pelo projeto de lei em comento."

§ 2º do art. 217-A e incisos I e II do art. 234-A do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, acrescidos pelo art. 3º do projeto de lei

"§ 2º A pena é aumentada da metade se há concurso de quem tenha o dever de cuidado, proteção ou vigilância."

"I - da quarta parte se o crime é cometido com o concurso de 2 (duas) ou mais pessoas;"

"II - de metade, se o agente é ascendente, padrasto, madrasta, tio, irmão, enteado, cônjuge, companheiro, tutor ou curador da vítima ou se assumiu, por lei ou outra forma, obrigação de cuidado, proteção ou vigilância;"

Razões dos vetos

"As hipóteses de aumento de pena previstas nos dispositivos que se busca acrescentar ao diploma penal já figuram nas disposições gerais do Título VI. Dessa forma, o acréscimo dos novos dispositivos pouco contribuirá para a regulamentação da matéria e dará ensejo ao surgimento de controvérsias em torno da aplicabilidade do texto atualmente em vigor."

Art. 234-C do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, acrescido pelo art.

3º do projeto de lei

"Art. 234-C. Para os fins deste Título, ocorre exploração sexual sempre que alguém é vítima dos crimes nele tipificados."

Razões do veto

"Ao prever que ocorrerá exploração sexual sempre que alguém for vítima dos crimes contra os costumes, o dispositivo confunde os conceitos de violência sexual e de exploração sexual, uma vez que pode haver violência sem a exploração. Diante disso, o dispositivo estabelece modalidade de punição que se aplica independentemente de verificada a efetiva prática de atos de exploração sexual."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

ANEXO 3

VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA

Acessado em 14 de setembro de 2009 na página www.ggb.org.br

16 anos sem Renildo e sem Justiça !

Em 20 de Janeiro de 1993, Renildo José dos Santos, um rapaz de 26 anos, vereador eleito no município de Coqueiro Seco, Estado de Alagoas, Brasil, assumiu-se bissexual numa entrevista na Rádio Gazeta de Alagoas.

Por ter ousado declarar a própria preferência sexual, em 2 de fevereiro a Câmara Municipal aplicou-lhe uma suspensão de suas atividades por 30 dias, acusando-lhe de praticar atos incompatíveis com o decoro parlamentar. Porém, terminando o período de suspensão ele não foi readmitido, e teve que pleitear ordem do Juíz para que pudesse reassumir. Sentindo-se ameaçado por seus inimigos políticos, enviou ofício à Secretária de Segurança Pública de Alagoas solicitando proteção de sua vida. Líderes do movimento homossexual tentaram a transferência do vereador para o sul do país, planejando também a obtenção de asilo político. Infelizmente, antes que tais providências produzissem resultados, o rapaz sofreu as duras consequências do preconceito homofóbico e da intolerância de uma sociedade que não aceita a convivência com o diferente.

Na madrugada de 10 de março de 1993, Renildo foi arrancado de sua casa e seqüestrado por quatro policiais e inimigos políticos. Levado para um local ermo, Renildo foi vítima de uma das mais cruéis seções de tortura. Após ser violentamente espancado, teve suas orelhas, nariz e língua decepados, as unhas arrancadas e depois cortados os dedos. Suas pernas foram quebradas. Ele foi castrado e teve o anus empalado. Levou tiros nos dois olhos e

ouvidos, e para dificultar o reconhecimento do cadáver, atearam fogo em seu corpo e degolaram-lhe. O corpo foi encontrado no dia 16 de março. A cabeça, separada, foi encontrada boiando num rio.

Cinco homens foram presos, inclusive o prefeito de Coqueiro Seco, mas todos foram inocentados. O Crime continua impune. Apesar dos mandantes intelectuais e materiais terem sido condenados em Maceió, ainda continuam livres.

Nesta terça-feira, 10 de março, 16º aniversário da morte de Renildo, integrantes do Grupo Gay de Alagoas e familiares de Renildo solicitam audiência a presidente do Tribunal de Justiça de Alagoas para solicitar celeridade no julgamento do recurso contra a condenação dos algozes.

O nome de Renildo foi conferido ao Prêmio da Associação Bissexual da Austrália, em 1993.

Mais um caso de homofobia em Maceió.

Em 3 de abril de 2008 o homossexual de nome Daniel, 35 anos foi morto a golpes de tijolo em um terreno localizado próximo ao Residencial Divaldo Suruagy, no bairro do Farol em Alagoas. O GGB por meio do dossiê ASSASSINATO HOMOSSEXUAIS NO BRASIL: 2008 afirma que o Nordeste é a região mais perigosa: um gay nordestino corre 84% mais risco de ser assassinado do que no Sudeste/Sul.

ANEXO 4

9ª PARADA DO ORGULHO LBBT

A Comissão Organizadora da 9ª Parada do Orgulho LGBT de Maceió reúne nesta segunda-feira, 21, na sede do Grupo Gay de Alagoas, GGAL (Rua Barão de Atalaia, Centro), autoridades, imprensa e organizações parceiras do movimento LGBT para um café da manhã, onde será lançada oficialmente a programação do evento deste ano. O evento terá como tema "Cada um Sabe a Dor e a Delícia de Ser o Que É". A comissão organizadora explicou que a ideia do tema é trazer para o debate a problemática da não aceitação da homossexualidade por parte de pais e a sociedade em geral. De acordo com especialistas, a Homofobia, hoje, é vista de forma preocupante por parte das autoridades principalmente na área da educação. A programação deste ano será extensa, com a participação de várias entidades e instituições ligadas ou não ao movimento. No entanto, dentro da agenda prevista, haverá um momento bem significativo, o seminário Escola sem Homofobia, que realizado no Centro de Formação Profissional do CEPA, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (por meio da Gerência de Gênero, Etnia e Diversidade Sexual). Este seminário tem como objetivo dar início a um trabalho de capacitação de profissionais na área da educação, com o intuito de aprofundar a questão da redução do "bullying" da Homofobia nas escolas. A abertura da Semana do orgulho LGBT está agendada para acontecer, dia 4, no espaço Cultural do SESI, às 18h. O encerramento é dia 11 com a saída do cortejo, que este ano vai percorrer o circuito Pajuçara.

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO DE PESQUISA-QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Instrumento de pesquisa

Como vocês, sou funcionária pública estadual, no momento, estou cursando o mestrado em educação na UFAL. Como pesquisa de conclusão da pós-graduação, pretendo investigar em duas escolas públicas estaduais suas relações escolares, no que diz respeito à temática homossexualidade para que possamos analisar as dificuldades e possibilidades educacionais e sua participação me permitirá conhecer um pouco mais sobre a dinâmica da sua escola.

Os dados de investigação serão utilizados no meio acadêmico, sendo assim, garanto que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto.

Agradeço a ajuda que está sendo prestada em busca da melhoria da qualidade de ensino no Estado de Alagoas.

Identificação:

Nome _____ etnia _____

Tempo de magistério _____ Estado civil _____

Número de filhos(as) _____ idade _____

Religião _____ Nível de instrução _____

Graduação _____ Pós _____

Disciplinas que leciona _____

Você participou do Projeto de Prevenção e Sexualidade nas Escolas?

Sim

Não

O que você achou do trabalho realizado no Projeto de Prevenção e Sexualidade nas Escolas?

trabalho realizado mudou sua visão sobre o tema homossexualidade na escola?

Sim

Não

Ajudou a entender melhor a questão relativa as homossexualidades?

Sim

Não

Você acha que a escola deveria se adaptar a estes indivíduos?

Sim

Não

Como Você se sente com uma pessoa homossexual na sua sala de aula?

Terei conflitos e não sei lidar com isso;

Não sinto nada, é igual a qualquer outro na sala de aula;

As diferenças existem e devem ser trabalhadas na escola;

É um problema que não deve ser tratado na sala de aula.

Há algum espaço para tratar a violência sexual na escola?

Não

Sim Qual? _____

Se você recebe um aluno do sexo masculino que solicita ser chamado por um nome feminino, qual sua ação? _____

Você trata a temática homossexualidade na sua disciplina?

Sim

Não

Qual o meu sentimento ao observar uma pessoa homossexual, seja lésbica ou gay?

- Tristeza, pois sofre e é alvo de muita violência.
- Raiva, querem sempre chamar atenção, poderiam ser mais discretos.
- Solidariedade, sinto ser possível porque ninguém precisa ser igual.
- Indiferença, deve ter passado algum trauma ou foi muito mimado.
- Tolerância, pode ser mas não aceito.
- Outro, qual? _____

Você conhece grupos homossexuais do seu Estado?

- Não
- Sim. Quais? _____

Você tem alguma pessoa homossexual na família?

- Sim
- Não

Caso tenha, como foi recebido esse posicionamento afetivo sexual pelo grupo familiar?

Você já teve oportunidade de presenciar uma cena de preconceito sexual? relate e comente.

APÊNDICE 2

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Duas vias: uma sob posse da pesquisadora e outra do/a informante.

Você autoriza o acesso aos dados da pesquisa, sobre homossexualidade no currículo escolar, que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Alagoas, pela mestrandia, Maria Alcina Ramos de Freitas-Cininha (fone: 8866-1528).

Estou ciente que se trata de uma atividade voluntária, que posso desistir a qualquer momento e que a participação não envolve remuneração. Nestes termos, posso recusar e ou retirar este consentimento, informando a pesquisadora, sem prejuízos para ambas as partes a qualquer momento que desejar. Tenho o direito também de determinar que sejam excluídas do material da pesquisa, informações que já tenham sido dadas por mim.

Os dados colhidos do estudo podem ser processados e relatados, se for necessário, para objetivos especificamente científicos, incluindo o uso das informações em futura pesquisa. Garantia ao sujeito a liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou mesmo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, bem como o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados.

Caso haja dúvidas, tenho direito de tirá-las agora, ou, em surgindo alguma dúvida no decorrer da entrevista, esclarecê-la, a qualquer momento que julgar necessário.

Após ter lido e discutido com a pesquisadora os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma com a pesquisa acadêmica.

Maceió, ___/___/2008

Nome completo do/a entrevistado/a:

Assinatura_____

Assinatura da pesquisadora (Maria Alcina Ramos de Freitas- Cininha)

APÊNDICE 3

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

- Sua escola foi definida por alguns membros do GGAL como escola acolhedora dos homossexuais; a que você atribui essa percepção?
- Você gostou do trabalho do GGAL na sua Escola?
- De alguma forma a atuação do GGAL mudou sua prática? Em que sentido?
- Como você tem levado essa discussão para a sala de aula?
- Como é a reação de seus/as alunos/as quando a temática é discutida na sala de aula?
- Você começou a perceber mais atitudes homofóbicas entre professores/as e estudantes?
- Como você age frente ao preconceito dos alunos?
- E da direção/coordenação?
- E dos pais?
- Quais as maiores dificuldades e ou entraves, no ambiente escolar, na sua

percepção, quando são detectadas as diferenças na orientação afetiva sexual?

- O que poderia ser feito para que todas as escolas pudessem partilhar dessa condição de acolhedora de pessoas percebidas como homossexuais?

- Como você identifica o ambiente da Escola em relação aos colegas reconhecidos como homossexuais ?

- Como forma de trazer a realidade para facilitar a compreensão dos/as estudantes muitos/as educadores/as usam exemplos de seu cotidiano para ilustrar seu conteúdo. Muitas vezes usam situação que aconteceram com seus maridos/ esposas, filhos/as.

Um/a professor/a homossexual deveria fazer o mesmo, por quê?

- Você tem colegas homossexuais?

- Como é sua relação com eles/as?

- Como você percebe o tratamento da escola em geral para com eles/as?

- O que para você é inaceitável no comportamento dos homossexuais na escola?

Por que?

- Gostaria de sugerir algumas ações que permitem a visibilidade da orientação afetiva sexual homoerótica com respeito?