COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas

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

Representação no Brasil

Ministério da Educação

BRASIL UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

A Coleção Educação para Todos, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, é um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores/as, acadêmicos/as e educadores/as nacionais e internacionais, que tem por finalidade aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos.

A partir desse debate, espera-se promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada, assim como reafirma o ideal de incluir socialmente o grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal, no Brasil e no mundo.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão responsável, no âmbito do Ministério da Educação, pela Coleção, a educação não pode se separar, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero, identidade de gênero e orientação sexual; escola e proteção a crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; políticas afirmativas para afrodescendentes e populações indígenas; educação para as populações do campo; qualificação profissional e mundo do trabalho; democracia, direitos humanos, justiça, tolerância e paz mundial. Na mesma direção, a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são dimensões fundamentais do processo educativo.

Este volume, o nº 32 da Coleção, propõe uma série consistente e articulada de reflexões sobre a produção e a reprodução da homofobia na educação, especialmente no contexto da escola e nos espaços ligados a ela.

Rigorosa e minuciosamente examinada a partir dos instrumentos fornecidos pelas ciências sociais e humanas, a homofobia (compreendidas também a lesbofobia, a transfobia e a bifobia) evidencia-se como um grave problema social cujo enfrentamento não pode ser mais adiado.

O espaço escolar aparece aqui como uma poderosa instância de reprodução das lógicas homofóbicas. Ali, a homofobia é consentida e ensinada, produzindo efeitos devastadores na formação de todas as pessoas.

A homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino. Incide na relação docente-estudante. Produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar. Afeta a definição das carreiras profissionais e dificulta a inserção no mercado de trabalho.

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas

Organizador:
Rogério Diniz Junqueira

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

Representação no Brasil

Ministério da Educação

BRASIL
UM PAÍS DE TODOS
GOVERNO FEDERAL

Brasília, 2009

Edições MEC/Unesco

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

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/Unesco, 9º andar
70070-914 – Brasília, DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
Site: www.unesco.org.br
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)
Esplanada dos Ministérios, Bl. L, 2º andar
70097-900 – Brasília – DF
Tel: (55 61) 2022-9217
Fax: (55 61) 2022-9020

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas

Organizador:
Rogério Diniz Junqueira

UNESCO
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
Ministério da Educação
BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

Brasília, 2009

© 2009. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

Conselho Editorial
Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Coordenação Editorial: Maria Adelaide Santana Chamusca

Revisão: Maria Lúcia de Resende Barreto Viana

Projeto gráfico: Publisher Brasil

Diagramação: Secad/MEC

Tiragem: 8.000

Edição Eletrônica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

ISBN 978-85-60731-34-3

p. 458. (Coleção Educação para Todos, vol. 32)

1. Educação – Sexualidade. 2. Homossexualidade. 3. Homofobia. 4. Direitos Humanos. 5. Diversidade Sexual. I. Rogério Diniz Junqueira.

CDU: 37.015.3:613.885

Os autores são responsáveis pela escolha e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO e do Ministério da Educação a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

Apresentação

A sociedade brasileira vive profundas transformações que não podem ser ignoradas por nenhuma instituição democrática. Cresce no país a percepção da importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades.

Não por acaso, em nossas escolas, temos assistido ao crescente interesse em favor de ações mais abrangentes no enfrentamento da violência, do preconceito e de discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Cada vez mais a homofobia é percebida como um grave problema social, e a escola é considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos.

Reside aí a importância de se promoverem ações que forneçam a profissionais da educação diretrizes, orientações pedagógicas e instrumentos para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Para isso, resulta igualmente indispensável estimular a produção e a difusão de estudos e pesquisas nestas áreas.

Este livro, que reúne parcela significativa dos/as maiores especialistas brasileiros/as no tema, foi produzido pelo Ministério da Educação para discutir, especificamente, educação e homofobia. Com ele, o Ministério não apenas avança no âmbito do *Programa Brasil Sem Homofobia*, seus artigos, escritos com rigor e linguagem acessível, contribuem para a ampliação e o aprofundamento desse debate e também para uma melhor compreensão da homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação. Além disso, ao fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas na área da

educação e do reconhecimento da diversidade, torna-se leitura indispensável para profissionais da educação, gestores, estudiosos/as, estudantes, agentes dos movimentos sociais e todos aqueles e aquelas interessados/as na construção de um modelo de sociedade democrática.

Agradecemos a todos/as os/as autores/as, assim como ao organizador deste livro, a cessão ao Ministério da Educação, sem ônus de qualquer natureza, dos direitos de reprodução para disseminação em meio eletrônico e distribuição gratuita às bibliotecas públicas de universidades e demais instituições que lidam com Educação e Direitos Humanos.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização
e Diversidade do Ministério da Educação

Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda!

Cecília Meireles
Romanceiro da Inconfidência

Sumário

Introdução
Homofobia nas Escolas: um problema de todos
Rogério Diniz Junqueira **13**

Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação
Roger Raupp Rios **53**

Heteronormatividade e Homofobia
Guacira Lopes Louro **85**

Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude
Alípio de Sousa Filho **95**

Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar
Fernando Seffner **125**

Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil
Jane Felipe, Alexandre Toaldo Bello **141**

A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil
Luiz Mello, Miriam Grossi, Anna Paula Uziel **159**

Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar
Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares, Felipe Bruno Martins Fernandes **183**

Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero
Dagmar E. Estermann Meyer **213**

Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira
Wiliam Siqueira Peres **235**

Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade
Ana Cláudia Bortolozzi Maia **265**

Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?
Jimena Furlani **293**

As "Diferenças" na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las
Lúcia Facco **325**

Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo
Antonio Carlos Egypto **341**

Por uma Nova Invisibilidade
Denilson Lopes **355**

Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal
Rogério Diniz Junqueira **367**

Sobre autores e autoras **445**

Introdução

Homofobia nas Escolas: um problema de todos

Rogério Diniz Junqueira* **

Todo preconceito impede a autonomia do [ser humano], ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo.

Agnes Heller (1992: 59)

Escola e reprodução da heteronormatividade

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. São dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais, históricas e em cada nível da experiência cotidiana. Elas, inclusive, se referem a incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos e produzem ulteriores obstáculos para a sua compreensão como *problema* merecedor da atenção das políticas públicas.

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

Teríamos que nos perguntar como nós que clamamos por justiça, pelo fim de preconceitos e violência estamos, mesmo sem saber, envolvidos com aquilo contra

* Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas (Universidades de Milão e Macerata - Itália). Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

** Agradeço a leitura preliminar de Alípio de Sousa Filho, Marco Aurélio Prado, Sérgio Carrara, Marco Antônio Coutinho Jorge, Sílvia Ramos, Eliane Maio, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Paula Regina da Costa Ribeiro, Cláudia Vianna, Jeane Félix da Silva, Rosana Oliveira, Rachel Diniz Junqueira e Leonardo Villares de Almeida Affonso e o apoio, a confiança e o empenho de pessoas preciosas de meu convívio, felizes e generosos encontros que fazem da vida invenções de liberdade.

o que procuramos lutar. Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos. Em outras palavras, com freqüência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação.

Ora, desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões *encantadas* acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades),[1] legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos.

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do "outro" (considerado "estranho", "inferior", "pecador", "doente", "pervertido", "criminoso" ou "contagioso") todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade[2] e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente "normal". Não por acaso, conforme aquilata Guacira Lopes Louro, no espaço da educação escolar,

> [...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004b: 27, grifos nossos).

1 Para uma reflexão sobre a fabricação dos sujeitos, vide: FOUCAULT, 1975 [1997: 143-161]; FONSECA, 1995: 130-131 e, especialmente na educação: SILVA, 1994, 1996.

2 Por meio da heteronormatividade, a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual (WARNER, 1993).

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT[3] – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas,[4] situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Diante disso, em 1998, as autoridades britânicas instituíram o *School Standards and Framework Act*, que obriga os dirigentes escolares a adotarem medidas para evitar toda forma de intimidação entre estudantes. Em 2007, foi aprovada a regulamentação do *Equality Act* voltada a eliminar discriminações por orientação sexual no acesso, no fornecimento e na utilização de bens e serviços públicos e privados, e o governo determinou que até mesmo as escolas religiosas deverão ensinar o respeito à livre expressão sexual.[5] Nos Estados Unidos, onde três em cada quatro estudantes LGBT da *high school* declaram viver rotinas de assédio e violência verbal, física ou sexual, há uma crescente mobilização para fazer das escolas ambientes seguros, livres e educativos para estudantes, profissionais e familiares, independentemente de suas identidades sexuais e de gênero (JENNINGS, 2005: xiv; PERROTTI e WESTHEIMER, 2001).[6]

No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o "Programa Brasil sem Homofobia", voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno.[7] O programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de eqüidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa seqüência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover

3 Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, *LGBT* possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois *T* (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois *Q* para "queer" e "questioning", às vezes abreviado com um ponto de interrogação; *U* para "unsure" (incerto) e *I* para "intersexo". No Brasil, empregam-se também o *S* ("simpatizantes") e o *F* ("familiares"). Nos EUA: outro *T* (ou *TS* ou o número 2: "two-spirit") e *A* ("aliados/as hetero"). A revista *Anything That Moves* (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla *FABGLITTER* (*fetish*, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, *transexual engendering revolution*), que não entrou no uso comum.

4 Vivências de jovens e adultos/as LGBT podem ser muito distintas, inclusive em função de gênero, cor, condição econômica etc. Vide.: RYAN e FRAPPIER, 1994; SIMÕES, 2004; ABRAMOVAY et al., 2004..

5 Em um levantamento entre mais de 4 mil homens e mulheres homossexuais no Reino Unido, constatou-se que, nos cinco anos anteriores, um terço dos gays e um quarto das lésbicas foram vítimas de, ao menos, um ataque violento. Um terço sofreu algum assédio (incluindo ameaças ou vandalismo) e 73% sofreram abusos verbais em público (RICHARDSON e MAY, 1999).

6 Nos EUA, segundo a Anistia Internacional, estudantes LGBT recebem em média 26 insultos por dia, 80% sofrem "grave isolamento social", 53% ouvem comentários homofóbicos por parte de professores e da administração, 28% deixam a escola antes de obter o diploma (a evasão entre heterossexuais é de 11%), 19% são vítimas de agressão física na escola. Em 97% dos casos, não se registram intervenções por parte do corpo docente e, em 40 estados, professores/as podem ser demitidos/as por serem LGBT.

7 Integravam o BSH os Ministérios da Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores, as Secretarias Especiais dos Direitos Humanos, Políticas para Mulheres, Políticas de Promoção da Igualdade Racial. No final de 2007, por ocasião da preparação da I Conferência Nacional GLBT, eram 16 os Ministérios envolvidos.

o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as.[8]

Ao envolver autoridades, profissionais da educação, membros da comunidade escolar e da sociedade em geral em esforços de desestabilização da homofobia, também será necessário não esquecer que o poder e as instituições (entre elas, a escola) funcionam produtivamente em termos de interdições e de estímulos.[9] A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, idéias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos.[10]

Guacira Lopes Louro observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que "suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais" (LOURO, 1999: 21). Sobre a homofobia, acrescenta: "Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo" (ibid.: 29).

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas. Somos também desafiados a construir indicadores sociais de homofobia nos sistemas escolares para, entre outras coisas, formularmos, implementarmos e executarmos políticas educacionais inclusivas.[11]

8 São compromissos na área da Educação: elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e à não-discriminação por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento da violência e da discriminação de LGBT; instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH. Para um relatório das ações do MEC no biênio 2005-2006 no âmbito do BSH, vide: JUNQUEIRA et al., 2007.

9 FOUCAULT, 1976 [1988]. Vide também: BUTLER, 2003: 101-102.

10 "A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos" (LOURO, 2004a: 84-85). Vide também: SILVA, 1996.

11 A inexistência de um arsenal consistente de dados acerca da homofobia nas escolas brasileiras não é índice da inexistência do problema. Pelo contrário, a homofobia institucional tem alimentado, entre muitos

Homofobia na escola: dados preliminares

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêem-se desde cedo às voltas com uma "pedagogia do insulto", constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a "mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem" (SULLIVAN, 1996: 15).

A esse respeito, Denilson Lopes (2003) observa que um garoto pode ser objeto de escárnio por parte de colegas e professores ("o veadinho da escola") antes mesmo de identificar-se como gay. Em tal caso, tenderá a ter seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola (CAETANO e RANGEL, 2003), permanecendo alvo de zombaria, comentários e outras variadas formas de assédio e violência ao longo de sua vida escolar.

A pesquisa "Perfil dos Professores Brasileiros", realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira, na qual foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada, revelou, entre outras coisas, que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004: 144, 146).

Outra pesquisa, realizada pelo mesmo organismo em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certa compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamental e médio). Constatou-se, por exemplo, que:

- o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória;
- acreditam ser a homossexualidade uma doença cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza;
- não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de

formuladores de políticas educacionais, uma postura de marcada indiferença ou de incapacidade de perceber o quadro de preconceito, discriminação e violência homofóbica.

Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória;

- pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus filhos: 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife;
- estudantes masculinos apontaram "bater em homossexuais" como o menos grave dos seis exemplos de uma lista de ações violentas (ABRAMOVAY et al., 2004: 277-304).

Uma pesquisa sobre o perfil sociopolítico dos/as participantes da Parada do Orgulho GLTB na cidade do Rio de Janeiro, em 2004, revelou, entre outras coisas, que a discriminação de caráter homofóbico nas escolas "assume dimensões de uma epidemia grave quando as vítimas são muito jovens": "Nada menos do que 40,4% dos adolescentes entre 15 e 18 anos foram vítimas dessa experiência. Entre jovens de 19 e 21 anos, 31,3% referiram-se a discriminações na escola ou na faculdade" (CARRARA e RAMOS, 2005: 80).[12]

É inegável a importância de novas sondagens para verificar, por exemplo, se tais cifras não poderiam apontar para cenários ainda mais dramáticos se os universos considerados fossem paisagens interioranas, cidades situadas em regiões economicamente deprimidas, centros educacionais de formação tecnológica e agrícola, entre outros. Seria necessário poder comparar as possíveis diferenças nas manifestações e nos efeitos da homofobia em escolas de periferia e de elite, em escolas públicas, confessionais e militares, no sistema formal e informal de educação de adultos etc.

Um meticuloso confronto com o panorama internacional também seria altamente recomendado. O crescente número de pesquisas realizadas em larga escala sobre juventudes LGBT em diversos países oferece não apenas informações, mas metodologias de investigação e de atuação. Em muitos deles, organizam-se

12 Outras pesquisas revelaram incidência igualmente elevada de homofobia nas escolas brasileiras. Na 8ª Parada Livre de Porto Alegre, em 2004, a escola compareceu em primeiro lugar como espaço de discriminação contra LGBT. Cerca de 40% de jovens de 15 a 21 anos apontaram discriminação por parte de docentes e colegas (KNAUTH et al., 2006). Em 2005, na 9ª Parada GLBT de São Paulo, 32,6% das pessoas (44,7% dos homens bissexuais) identificaram escola e faculdade como espaços de marginalização e exclusão de LGBT e 32,7% sofreram discriminação por parte de docentes ou colegas (CARRARA et al., 2006: 40-42). No mesmo ano, na 8ª Parada de Belo Horizonte, a escola figurou como a instituição com maior freqüência de manifestações homofóbicas: 34,5% declararam sofrer ali freqüentes ou eventuais discriminações – a escola perde apenas para espaços não-institucionais: locais públicos e de diversão (PRADO et al., 2006: 54).

redes de ativistas e educadores[13] e implementam-se políticas públicas antidiscriminatórias,[14] na esteira de uma agenda dos direitos humanos promovida cada vez mais em níveis extranacionais.[15]

Gênero e homofobia: o caso da masculinidade hegemônica

Orquestrados pela heteronormatividade, os processos de construção de sujeitos compulsoriamente heterossexuais[16] se fazem acompanhar pela rejeição da homossexualidade (LOURO, 1999: 27), expressa por meio de atitudes, enunciações e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Disto resulta que "homem que é homem bate em veado". E embora para a instituição heteronormativa da seqüência sexo-gênero-sexualidade concorram diversos espaços sociais e institucionais, parece ser na escola e na família onde se verificam seus momentos cruciais. Assim, é razoável supor que, na escola, *a homofobia produza efeitos sobre todo o alunado*.

Neste ambiente (e não só aqui), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre os meninos e os rapazes. Para eles, o "outro" passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades *masculinas* e *heterossexuais*, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade (LOURO, 2004a: 82; DIAS e GAMBINI, 1999: 176-179). À disposição deles estará um inesgotável arsenal "inofensivo" de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas).[17] E eles deverão, entre outras coisas, ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens, conter

13 Por ex.: *The Global Alliance for LGBT Education* (GALE); *Gay, Lesbian, and Straight Education Network* (GLSEN), nos EUA; *Gay and Lesbian Educators of British Columbia* (GALE-BC), no Canadá; *Gay and Lesbian Educational Equity* (GLEE Project), na União Européia; *Transfer of Information to Combat Discrimination Against Gays and Lesbians in Europe* (TRIANGLE), na Alemanha, Áustria, Holanda e Itália; *Respectme*, no Reino Unido; centenas de programas como: *Harvey Milk School*, em Nova York; *Triangle Program*, em Toronto, *Camp fYrefly*, em Edmonton (Canadá) etc.

14 Com distintos graus de consistência, medidas em favor dos direitos de LGBT vêm sendo adotadas em diferentes níveis governamentais e administrativos em muitos países: União Européia, Austrália, Nova Zelândia, Ilhas Fiji, África do Sul, EUA, Canadá, Argentina, Colômbia, Equador e México, entre outros.

15 Os "Princípios de Yogyakarta" (2006) são um bom exemplo [www.yogyakartaprinciples.org/principles_sp.pdf]. Vale observar ainda que o Brasil tem sido um importante ator nesse cenário. O país levou o tema para a Conferência Regional das Américas (Santiago, 2000) e defendeu-o na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Durban, 2001). Em 2004, apresentou a Resolução "Orientação Sexual e Direitos Humanos" no Conselho de Direitos Humanos da ONU e é signatário das "Declarações" da Nova Zelândia (2005) e da Noruega (2006). O programa "Brasil sem Homofobia" constitui um marco para a formulação de políticas públicas nesta área.

16 Sobre a "heterossexualização compulsória", vide: BUTLER, 2003.

17 Tais brincadeiras camuflam injúrias e insultos, autênticos instrumentos de objetivação (BOURDIEU, 1983: 73). São jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória e moldam as relações com o mundo (ÉRIBON, 2008:27-28). Sobre insultos, vide também: FLYNN, 1977; PRESTON e STANLEY, 1987. Sobre a ambigüidade do papel do humor na afirmação ou na crítica a estereótipos e hierarquizações opressivas, vide, por ex.: POSSENTI, 2001: 72-74, 2002a e 2002b: 227-239.

a camaradagem e as manifestações de apreço ou afeto, e somente se valer de gestos, comportamentos e idéias autorizados para o "macho" (LOURO, 1999: 28).

À revelia, portanto, de toda a problematização das noções correntes de masculino e feminino e das transformações no plano das subjetividades (GIDDENS, 1993; HEILBORN, 2004), ainda prevalece, na cotidianidade escolar da maioria desses rapazes, um arsenal heteronomativo (composto de enunciações, discursos, representações, significados e adoções práticas) que, ao ensejar a construção e o exercício da masculinidade, os vincula a um conjunto de representações e práticas ligadas a um modelo de "homem de verdade" (NOLASCO, 1995, 1997; WELZER-LANG, 2001: 468). Nesse universo, um modelo específico de masculinidade é considerado como algo a ser duramente conquistado pelos indivíduos do sexo masculino, ao passo que a feminilidade, com certa freqüência, é percebida como um "componente natural [e exclusivo] da mulher", reafirmada nas gravidezes e nos partos (BADINTER, 1995; ALMEIDA, 1995).

Ao longo desse processo, ocorre a internalização de um conjunto de disposições sociais que se naturalizam nas dinâmicas das relações cotidianas e tomam formas visíveis nas maneiras de ser, portar-se, andar, falar, gesticular, manter o corpo, pensar, sentir e agir das pessoas (BOURDIEU, 1983, 1999). Os rapazes são, assim, contínua e insistentemente submetidos a vigilantes avaliações e negociações com vistas a reafirmarem de maneira performática suas masculinidades heterossexuais e obterem a aprovação e a validação por parte de outros homens, já que "nada garante sua confirmação para todo o sempre" (NASCIMENTO, 2004: 107).

Miguel Vale de Almeida (1995) mostra que a masculinidade hegemônica se constitui, então, como um modelo ideal, praticamente irrealizável, que subordina outras possíveis variedades de masculinidades e exerce um efeito controlador no processo de constituição de identidades masculinas. Realizadas em Pardais (vilarejo alentejano), suas pesquisas encontram eco em outras produzidas no interior brasileiro,[18] que mostram rapazes permanentemente submetidos a "processos de provação" que, em geral, se constituem de

> [...] demonstrações de força, destemor e virilidade que constroem a honra de um homem perante a sociedade ou o grupo em que vive. A falta de um desses itens obviamente coloca em risco a honra masculina, construída em contraposição a determinadas características femininas que um "homem de verdade" jamais deve dar indícios de ter (SABINO, 2000: 92).

18 Para um contraponto, cf.: FERREIRA, 2006.

Com efeito, como nota Roberto Da Matta (1997) em um estudo sobre a construção e o exercício da masculinidade em uma pequena cidade brasileira, os rapazes, ao serem submetidos a rituais inerentes ao "ser homem", ficam expostos a dúvidas, incertezas e angústias relativas à confirmação de "não ser mulher" e "nem ser veado". Assim, ao longo da construção de repertórios de masculinidades adolescentes, "o silêncio masculino acerca dos afetos e das emoções, como um território não explorado, muitas vezes é causador de atitudes e de comportamentos ligados à violência, à cultura do risco e da coerção" (NASCIMENTO, 2004: 109). Qualquer enternecimento ou preocupação com a segurança podem ser vistos como atributos desvirilizantes.

A construção da mascunilidade dentro do quadro das normas de gênero e da heteronormatividade (e outros arsenais) configura-se, portanto, em um processo dotado de altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o elemento "masculino") seja ironicamente "dominada por sua própria dominação".

> O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contraposição na tensão e na contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. [...] A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma *carga* (BOURDIEU, 1999: 64).[19]

Por isso, dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de mascunilidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem diante dos demais suas virilidades por meio da violência física (SCHPUN, 2004), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o "outro" por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (LEAL e BOFF, 1996). A masculinidade é disputada, construída como uma forma de ascendência social de uns e de degradação de outros.

> Tenta-se, na competição, feminilizar os outros: pelos gestos de convite sexual que transformam a vítima em "mulher simbóli-

19 Sobre a "dominação masculina", vide: BOURDIEU, 1998, 1999 e BADINTER, 2005. Para uma reflexão sobre a "masculinidade hegemônica" e outras masculinidades, vide: CONNEL, 2005

> ca", pelas brincadeiras [...] pela competição monetária [...]. Em todo caso, o recurso ao tropo da homossexualidade é recorrente. Esta é entendida como desempenho de um papel passivo, penetrado, numa relação fantasiosa, em que o "ativo" e penetrador não perde, pelo fato, masculinidade (ALMEIDA, 1995: 189).

Assim sendo, não deveria surpreender que as ansiedades, as angústias e os medos de se perder o reconhecimento da virilidade sejam fontes inesgotáveis de sofrimento. Como, de resto, já observava Bourdieu:

> Certas formas de "coragem" [...] – como as que, nos ofícios de construção, em particular, encorajam e pressionam a recusar as medidas de prudência e a negar ou a desafiar o perigo com condutas de exibição de bravura, responsáveis por numerosos acidentes – encontram seu princípio, paradoxalmente, no *medo* de perder a estima ou a consideração do grupo, de "quebrar a cara" diante dos "companheiros" e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos "fracos", dos "delicados", das "mulherzinhas", dos "veados". Por conseguinte, o que chamamos de "coragem" muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: [...] basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, de exploração ou de opressão baseou-se no medo "viril" de ser excluído do mundo dos "homens" sem fraquezas, dos que são por vezes chamados de "duros" porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo para com o sofrimento dos outros [...] (BOURDIEU, 1999: 66).

Os efeitos disso se fazem sentir de modo transversal e exponencial. O prejuízo é geral; o desconforto, permanente; e o risco de violência paira constantemente no ar. É preciso, assim, atentar para o fato de que a lógica de "homossociabilidade homofóbica" própria de determinados espaços sociais (como bares, times e torcidas organizadas de futebol, forças armadas, internatos, conventos, seminários etc.) pode encontrar, no interior das escolas, novos meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes mulheres, LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parecer destoar da tida como convencional.

Vale lembrar ainda que, também em virtude desse processo de construção de mentes e corpos afinados com tal modelo heteronormativo, se verificam a produção e a distribuição desigual social do "fracasso escolar" entre meninos e meninas. Tais produção e distribuição apresentam nexos com as diferenças inerentes aos processos de socialização de meninos e meninas (e, por conseguinte, de construção e hierarquização de identidades de gênero), alimentadas por estruturas curriculares e cotidianidades escolares que, por sua vez, reforçam ulteriormente ou são continuamente reforçadas por concepções heteronormativas. Assim, não por acaso, meninos e rapazes têm apresentado maiores problemas em suas situações e trajetórias educacionais.[20] Ou seja, a escola, ao discriminar formas não hegemônicas de masculinidades, paradoxalmente, produz maiores dificuldades no desenvolvimento de capacidades comumente entendidas como atributos femininos, tais como ler e narrar histórias (WILSON, 2004).[21] As meninas, por sua vez, são geralmente levadas a adotar certos tipos de condutas mais valorizadas naquela ambiência: passividade, obediência, calma, silêncio, ordem, capricho e minúcia (SILVA et al., 1999)[22].

É importante observar, no entanto, que pesquisas têm apontado que, aliada a outros fatores, a formação escolar pode contribuir para promover movimentações neste cenário. Mesmo no universo rural e em pequenos centros, verifica-se entre os rapazes que apresentam maior interesse e logram prosseguir os estudos uma tendência à incorporação de modos de agir que os afastam do centro gravitacional que o modelo masculino hegemônico representaria (ALMEIDA, 1995). Isto também vale para as mulheres em ainda maior proporção. Afinal, nota Bourdieu (2000: 105), por se encontrarem "menos apegadas do que os homens [...] à condição camponesa e menos empenhadas [...] nas responsabilidades de poder", não só se acham "menos presas pela preocupação com o patrimônio a 'manter'", como também acabam por se mostrar "mais dispostas em relação à educação e às promessas de mobilidade que

20 CORRIGAN, 1991; WEST, 1999; ROSEMBERG, 2001: 65.

21 Existem ainda outros fatores que, com freqüência, levam meninos e rapazes a apresentarem piores rendimentos escolares e a interromperem ou a abandonarem definitivamente seus estudos. Merecem menção a exploração do trabalho infantil e juvenil masculino remunerado e os fenômenos ligados à "masculinização da violência", em que vemos sobretudo rapazes serem atraídos para a criminalidade violenta, excluindo-os da escola e, não raro, prematuramente da vida. Vide, por ex.: WAISELFISZ, 2002; DOWDNEY, 2003. Para uma crítica das interpretações que vinculam, de modo mecânico e linear, o insucesso escolar das meninas ao trabalho doméstico, vide: ROSEMBERG, 2002: 217.

22 Embora minoritário, o mau rendimento escolar feminino, por outro lado, reforça o preconceito segundo o qual as mulheres não devem fazer parte dos espaços de construção do saber. A reprovação dos meninos costuma ser percebida como "coisa de moleque", "coisa da idade", "rebeldia"; a das meninas, como sinal de "burrice" e "incompetência", o que evidenciaria que elas "não dão para a coisa" e "resta-lhes apenas o lar" (ABRAMOWICZ, 1995: 45). Além disso, não podemos esquecer que, mesmo quando as meninas apresentam índices de desempenho escolar relativamente superiores aos de meninos, ambos continuam submetidos aos cânones heteronormativos. A construção das feminilidades e das masculinidades na escola carece de estudos mais abrangentes e aprofundados, bem como de referências mais plurais e mais sensíveis à desestabilização e à superação das desigualdades de gênero nas relações escolares (REAY, 2001; CARVALHO, 2005: 271).

ela contém" e – o que é crucial – mais motivadas ao trabalho de reestruturação de suas percepções do mundo social e, com isso, de relativização das referências rígidas e absolutas que o povoam.[23]

Homofobia e estudantes LGBT[24]

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da "normalidade". É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo;[25] incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001); interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (MARTIN, 1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente;[26] tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as.[27]

23 Também nos grandes centros brasileiros o gênero e as normas de gênero reafirmam-se como organizadores da apreensão sobre a homossexualidade, articulando-se com outras variáveis, tais como nível de escolaridade, classe, raça/etnia, religião, idade etc. A pesquisa Gravad confirmou uma menor rejeição à homossexualidade entre as mulheres: cerca de um terço delas a rejeitam, contra a quase metade dos homens (apenas entre pentecostais as cifras quase se igualam). A aceitação da homossexualidade aumenta à medida que se elevam os níveis de escolaridade e de renda, mas em proporções distintas segundo o sexo/gênero: apresentam postura mais aberta cerca de 90% das mulheres e 69% dos homens cujas mães têm nível superior. Entre os homens, mantém-se alta a definição da homossexualidade como "doença": 22,7%, contra 7,4% das mulheres. É extremamente alta a rejeição entre os homens com baixa escolaridade e entre os que ainda não se iniciaram sexualmente: 72,9% e 62%. A pesquisa foi realizada, em 2002, com jovens de 18 a 24 anos, em Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. Vide: HEILBORN et al., 2006: 224-227 e segs.

24 Faltam pesquisas no Brasil sobre os efeitos da homofobia sobre o professorado homossexual, bissexual, travesti e transexual, muito embora se possa supor que vão muito além de questões de ordem trabalhista. Para um conjunto estimulante de testemunhos de professores/as LGBT nos EUA, vide: JENNINGS, 2005.

25 Sobre bem-estar subjetivo, vide: HAYDEN e BLAYA, 2002; RANGEL, 2004; sobre "bullying": TATTUM, 1993.

26 A comunidade escolar, em geral, tem se demonstrado mais aberta para discutir a sexualidade no plano da prevenção e não no da promoção da saúde ou no dos direitos humanos. As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas a sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva.

27 Vide: BRICKLEY et al., 1999; BAUER e GOLDSTEIN, 2003.

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos por travestis e transexuais, que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por verem-se privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abandonos por parte de seus familiares e amigos (DENIZART, 1997; PERES, 2004; STECZ, 2003). A essas experiências costumam se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de "sinergia de vulnerabilidades" (PARKER, 2000) que as arrasta como uma "rede de exclusão" que "vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito, assim como de políticas públicas que contemplem suas necessidades básicas, como o direito de acesso aos estudos, à profissionalização e a bens e serviços de qualidade em saúde, habitação e segurança" (PERES, 2004: 121; BÖER, 2003). Nas escolas, não raro, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades minimamente respeitadas, fazerem uso das estruturas das escolas (os banheiros, por exemplo)[28] e conseguirem preservar sua integridade física.[29]

É acaciano dizer que tais dificuldades tendem a ser ainda maiores se pessoas homoeróticas e/ou com identidade ou expressão de gênero fora do padrão convencional pertencerem ainda a outros setores também discriminados e vulneráveis (mais pobres, menos letrados, identificarem-se como mulheres, negros, indígenas, soropositivos, possuidores de uma assim dita deficiência física[30] ou mental etc.) e não puderem (ou não quiserem) manter um estilo de vida sintonizado com a celebração hedonista do "ser jovem" e ter um corpo "sarado".[31]

28 Àqueles que insistem em dizer que ainda há escolas sem banheiros e que essa deveria ser nossa prioridade, vale lembrar que de pouco adiantará a travestis e transexuais construirmos banheiros em escolas nas quais não lhes será garantido o direito de acesso. Vale lembrar que a espacialização, que pressupõe interdições e naturalizações, é um dos procedimentos cruciais dos dispositivos de poder.

29 É preciso, no entanto, lembrar de importantes experiências educacionais de inclusão e permanência de travestis e transexuais. O "Círculo de Leituras – Um Sonho Possível na Inclusão de Transgêneros", desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2003, chegou a receber o selo da Unesco como projeto que pode ser apresentado como modelo (SÃO PAULO, 2003 e s/d).

30 É necessário atentar-se para as dificuldades de pessoas homossexuais com deficiência física para encontrarem parceiros/as e realizarem-se afetiva e sexualmente em comunidades gays, no interior das quais vige uma ultravalorização da beleza física. Tal quadro foi muito bem tratado em dois documentários: "One Night Sit" (Carmelo Gonzales e Diana Naftal, EUA, 2004) e "Untold Desires" (Sarah Barton, Austrália, 1994). Evidentemente, tal fenômeno não se encontra circunscrito a essas comunidades.

31 A obsessão pelo corpo "sarado" (não necessariamente saudável) gravita em torno de uma nova moralidade que, paradoxalmente, quanto mais propugna a autonomia individual e a libertação física e sexual, mais se submete e se conforma a um determinado padrão estético corporal: o da "boa forma" (GOLDENBERG, 2002: 25). Sobre a estética, o amor e a amizade no "universo gay", vide: EUGENIO, 2006: 158-176.

Ademais, é preciso não descurar que a homofobia, em qualquer circunstância, é fator de sofrimento[32] e injustiça. Também por isso, o astucioso argumento de que ela seria "menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar" deve ser enfaticamente repelido. Afinal, inseridos/as em um cenário de *stress*, intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, adolescentes e jovens estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros são freqüentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média.

Tal como ocorre com outras "minorias", esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar "algo a mais" para, quem sabe, "ser tratado/a como igual".[33] Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: "o melhor amigo das meninas", "a que dá cola para todo mundo", "um exímio contador de piadas", "a mais veloz nadadora", "o goleiro mais ágil" etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais.

Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil. Uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: "É gay, mas é gente fina", que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em "É gente fina, mas é gay".[34] E aí, o intruso é arremetido de volta ao limbo. Como nota Marina Castañeda (2007: 152-153), essa frenética busca de "supercompensação" – fonte de ansiedade, autocobrança e

32 Vide, por ex.: CORRIGAN, 1991 e BLUMENFELD, 1992. É preciso lembrar que importantes estudos realizados em diversos países europeus e na América do Norte mostram que a incidência do risco de suicídio entre adolescentes é extremamente maior entre homossexuais (em função da homofobia e não em virtude de uma implausível associação naturalizante entre homossexualidade e comportamento suicida). Nos EUA, 62,5% dos adolescentes que tentam suicídio são homossexuais. Ali e no Canadá, pessoas entre 15 e 34 anos homossexuais têm de 4 a 7 vezes mais riscos de se suicidarem do que seus coetâneos heterossexuais. Este risco é acrescido de 40% no caso das jovens lésbicas (BAGLEY e RAMSEY, 1997). Na França, onde o suicídio é a segunda causa de mortes entre pessoas de 15 a 34 anos, as possibilidades de um homossexual terminar com sua vida é 13 vezes maior do que as de um seu coetâneo heterossexual de mesma condição social. De cada três indivíduos que cometem uma tentativa de suicídio, um é homossexual (*Libération*, 07/03/2005). Ali, já tentaram suicídio pelo menos uma vez 27% dos jovens menores de 20 anos que se declaram homossexuais. Esta cifra estabiliza-se em torno dos (de todo modo altos) 15% entre homossexuais com mais de 35 anos. Todas elas, porém, sofrem um incremento nos casos em que se verifica rejeição familiar e, ainda mais, naqueles em que o/a jovem tenha sido vítima de agressão homofóbica (VERDIER e FIRDION, 2003). Afasta-se, assim, todo vínculo causal entre homossexualidade e comportamento suicida: ao contrário, o que se observa é o impacto da homofobia na definição dos índices de suicídios (MILLER, 1992).

33 Sobre as estratégias adotadas por LGBT em face das situações de violência homofóbica no cotidiano escolar, vide, por ex.: HUMAN WATCH, 2001: item IV; CAETANO, 2005; RAMIRES NETO, 2006: cap. 4.

34 Não se trata apenas de uma diferença de estilo. Esta frase e a anterior, embora pertençam à mesma "formação ideológica", integram diferentes "formações discursivas": ambas expressam-se igualmente homofóbicas, mas apontam para a produção de efeitos diferentes. Vale ainda notar que "É legal porque é gay" também exprime preconceito em relação à homossexualidade. Vide: ORLANDI, 1987: 115-133, passim.

perfeccionismo exagerados – não impede que qualquer insucesso do candidato seja logo traduzido como sinal inequívoco de seu "defeito homossexual".[35] "Só podia ser gay mesmo!"; "É assim que eles são!"[36]

Alheamento e intolerância selvagem

Outro nítido traço de homofobia se expressa na indiferença cultivada em relação ao sofrimento e aos demais efeitos da homofobia na vida de nossos/as estudantes (homo, hetero ou bissexuais).[37] Na escola, mas não apenas ali,

> [c]omo se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 1999: 29).

Mais do que uma mera indiferença, produto de uma difusa negligência, o que se vê aqui assume mais os contornos de uma vedação à manifestação de simpatia ou solidariedade. Uma proibição socialmente sancionada que, entre outras coisas, contribui para fortalecer os processos de internalização da homofobia. Uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, mantendo-a imobilizada, em silêncio, entregue a seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a "violência simbólica",[38] fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices.

A falta de solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices. Além de encorajados a continuarem agindo, aquiescendo ou omitindo-se, são aprofundados em um processo de "alheamento" que, segundo Jurandir Freire Costa:

35 Sobretudo para as lésbicas, a adoção de práticas compensatórias deriva em grande parte da pressão e da violência a que estão submetidas no ambiente familiar (ALMEIDA, 2005: 181, 215). São comuns os depoimentos que apresentam pessoas LGBT como "filhos dedicados", "irmãs atenciosas", arrimos de família.

36 Há muitos relatos sobre estudantes "superafetados", "chamativos demais", "provocantes", "irritadiços", "sempre prontos para responder à menor insinuação". Trata-se de alguém em contínuo (e desgastante) estado de alerta, externando atitudes que, ao invés, mereceriam ser acolhidas como um desesperado pedido de ajuda.

37 O termo "indiferença" é neste caso empregado como sinônimo de ausência de interesse ou preocupação e não no sentido adotado por Halvorsen (1996), que oportunamente, em outro contexto, refere-se à "visibilidade indiferente" como resultado da conquista pelos/as homossexuais da igualdade de direitos.

38 Sobre violência simbólica, vide: BOURDIEU, 1983, 1989, 1992 e 1999. Sobre "homofobia interiorizada", vide: BORRILLO, 2001: 107-111; CASTAÑEDA, 2007: 142-156.

> [...] consiste numa atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela *desqualificação do sujeito como ser moral*. [...] significa não vê-lo como um agente autônomo [...] um parceiro [...] ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral. [...] No estado de alheamento, o agente da violência não tem consciência da qualidade violenta de seus atos (COSTA, 1997: 70).

Este alheamento esvazia o sentido da vida, alimenta o cinismo, anestesia as sensibilidades em relação às injustiças, conduz à naturalização do inaceitável, produz uma resignação ao intolerável e mina os parâmetros éticos ainda subsistentes.

Importante observar que a "indignação narcísica"[39] não exclui o estado de "alheamento", mas costuma, ao contrário, acompanhá-lo, realimentá-lo e ser um forte índice da sua existência, pois é uma forma de indiferença e de negação em relação ao sofrimento de toda pessoa que não é identificada como um dos seus "iguais".

Na França, pesquisas com jovens vítimas de injúria de natureza abertamente homofóbica revelaram que, em todos os casos, foi uma constante a indiferença ou a passividade dos adultos circunvizinhos. Isso foi, com certa freqüência, experimentado pelas vítimas como mais traumatizante do que o próprio traumatismo em si (VERDIER e FIRDION, 2003). Nunca é demais sublinhar que este estado de negação constitui, pelo menos, uma forma passiva de homofobia.

Ao lado disso, é preciso lembrar da "violência selvagem", que Umberto Eco (2000: 18) avalia como a mais perigosa. Trata-se daquele tipo de intolerância que, "na ausência de qualquer doutrina, nasce dos impulsos mais elementares" e, por isso, é difícil de ser combatida, uma vez que apresenta alta capacidade de sobreviver a qualquer objeção crítica e, assim, de resistir aos fatos que a desmintam. Parafraseando Tzvetan Todorov (1999: 37) quando este aborda o anti-semitismo, podemos afirmar que, especialmente em situações como essas, sujeitos homossexuais são perseguidos não pelo que *fazem*, mas simplesmente pelo que *são*: pessoas homossexuais. Não por acaso, parte importante das expressões de ódio homofóbico encontra-se precisamente no terreno dessa forma de intolerância.

39 Expressão adotada por Maria Aparecida Bento para denominar um estado de desconforto, inconformidade ou revolta vivenciado por alguém somente se a suposta vítima de alguma injustiça é por ele/a identificada como pertencente ao seu mesmo grupo. Vide: BENTO, 2003: 25-57.

> Uma pessoa que carrega um cartaz dizendo "Deus odeia as bichas"; que acha repugnante qualquer associação com homossexuais simplesmente porque eles são atraídos por pessoas do mesmo sexo; que maltrata, despreza ou procura prejudicar os homossexuais porque acredita que eles não são completamente humanos; que persegue, assalta ou assassina homossexuais por paixão, por medo ou por um ódio inexplicável, não é uma pessoa com um argumento. É uma pessoa com um sentimento. Não há nenhum argumento possível contra tal pessoa, pois um argumento não seria uma resposta apropriada (SULLIVAN, 1996: 28).

Mesmo diante da dificuldade de dissuadir racionalmente alguém embebido de ódio homofóbico, uma sociedade democrática e suas instituições (inclusive a escola) devem envidar esforços para coibir e impedir que a selvageria intolerante cause ulteriores sofrimentos e para diminuir os efeitos que ela possa ter (até mesmo na alimentação do desprezo e do ódio em relação a outros grupos).

Como casos extremos como esses não costumam ser a regra, é importante criar, nos espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão com vistas a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e nos desencontros com a diferença. Sistematicamente se negligencia, porém, que isso deve valer especialmente para aquelas com enormes dificuldades para lidar com o sentimento de insuportabilidade que o contato com a diferença lhes provoca – sobretudo em função do "retorno do recalcado". Por mais difícil que seja (e para algumas pessoas isso é ultrajante), é preciso reconhecer que, muitas vezes, a pessoa preconceituosa apega-se às suas crenças, aos sistemas de disposições socioculturais, para procurar responder à "ameaça" que a diferença lhe parece representar. Tais sentimentos de insuportabilidade e insegurança também constituem uma forma de sofrimento, e recusar-se a percebê-lo equivale a desconsiderar o papel da educação e a continuar pensando e agindo segundo a lógica do "narcisismo das pequenas diferenças" (FREUD, 1930 [1976: 81-171]), moralista, simplista e auto-referente. Esforços pela promoção de uma cultura do reconhecimento que não envolvam ou cativem atores situados em diferentes condições e posições nesse cenário tenderão certamente ao fracasso.[40]

40 Reconhecer a existência desse sofrimento não comporta legitimar e nem mesmo atenuar a gravidade da violência contra pessoas LGBT. Isso, infelizmente, tem ocorrido em alguns países (em especial, nos EUA e no Reino Unido), cujos sistemas legais têm acolhido a tese do "pânico homossexual". Segundo ela, a investida "inoportuna e indesejada" por parte de um/a "homossexual" seria responsável por levar o/a agressor/a, de maneira súbita e incontornável, a "perder o autocontrole" e atacar a vítima/culpada.

Regimes de (in)visibilidade

Todo esse quadro concorre para fazer da escola, como observa Guacira Louro,

> [...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 1999: 30).

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola.

Essa invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado.[41]

A tendência já detectada em pesquisas consagradas segundo as quais a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças de públicos, mostrando-se "indiferente ao diferente",[42] encontra, no caso de estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros, sua expressão mais incontestável. Professores/as costumam dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual ou

41 Analogamente, vale observar que, ao contrário do que crêem alguns, o racismo e outras crenças e formas de discriminação nem sempre necessitam da presença física do "outro" para vigorarem. O ainda forte anti-semitismo na Polônia de hoje é uma evidência disso. O país quase chega a ser um caso de "anti-semitismo sem judeus" por antonomásia. A maior comunidade hebraica da Diáspora (com mais de 3,2 milhões de judeus, em 1939) não passava, nos anos 1960, de 2 a 15 mil indivíduos. Não por acaso, também é um país de fortes manifestações homofóbicas. Para uma análise do quadro polonês, vide: LIÈGE, 2000.

42 BOURDIEU e PASSERON, 1970 [1982]; BONNEWITZ, 2003: 119.

de gênero. Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser "coisa passageira", que "se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa"). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades[43] como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente (BECKER, 2005).

A promoção da exclusão das pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros do campo de reivindicações de direitos é sistematicamente acompanhada pela construção de um conjunto de representações simplificadoras e desumanizantes sobre elas, suas práticas sociais e seus estilos de vida. A invisibilidade aliada a uma visibilidade distorcida pode tornar-lhes ainda mais titubeante e doloroso o processo de construção identitária. Não por acaso, entre muitos jovens e adolescentes verifica-se certa resistência ao emprego dos termos gay e lésbica como forma de autodesignação identitária (RYAN e FRAPPIER, 1994).

As descobertas e as experimentações sexuais vividas na adolescência, por menos repressivo que seja o contexto em que se dão, não costumam ser encaradas com muita tranqüilidade. Evidentemente, as dificuldades de se viverem as homossexualidades nesse período podem ser ainda maiores. Poucos/as jovens se sentirão à vontade para se exporem e, não raro, muitas dessas pessoas enfrentarão processos de profunda negação de sua orientação sexual. Com isso, alimentarão as lógicas de invisibilização e, involuntariamente, reforçarão as crenças alimentadas pelo "princípio da presunção da heterossexualidade".

Essa presunção pode ser ainda mais forte em relação às jovens e faz com que as estudantes lésbicas (e não apenas elas) se tornem ainda mais invisíveis. O fato de a sociedade aceitar certas manifestações de afeto entre as mulheres contribui para o reforço de tal presunção. No entanto, tal aceitação não pode ser confundida com uma maior tolerância em relação à lesbianidade. Pelo contrário, basta notar que o fato de as mulheres serem sujeitos historicamente relegados a um plano secundário em praticamente todos os campos sociais agrava-se ulteriormente no caso das

43 Ao se desconsiderar um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que as categorias "homossexual", "homossexualidade", entre outras, geralmente supõem, também se contribui para produzir uma invisibilidade em relação às homossexualidades. A este propósito Costa (1992: 44) observa: "como a heterossexualidade é uma rubrica que serve para designar fatos tão disparatados [...], assim também homossexualidade designa experiências [em que] sequer a atração pelo mesmo sexo é suficiente, enquanto predicado definitório de cada uma delas. A diversidade de atos, sentimentos e auto-definições incluídos nessa etiqueta, quando examinada de perto, mostra que a suposta homogeneidade teorizada [ou politicamente defendida] nada tem a ver com a heterogeneidade vivida". Uma coisa é a valorização das identidades gay e lésbica para fortalecê-las diante do preconceito; outra é afirmar que elas sejam as únicas identidades possíveis ou desejáveis para todos os indivíduos homoeroticamente orientados (MACRAE, 1990).

mulheres homossexuais. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina em geral) foi construída ao longo da História (e na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância[44] e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral acirram-se no caso das mulheres lésbicas (e ainda mais se forem lésbicas pertencentes a outras "minorias", produzindo em turbilhão de vulnerabilidades).[45]

> É preciso perceber que, em relação à lesbianidade, está se tornando mais aceito socialmente o tipo de par que reúne mulheres brancas, "casadas" (em relação estável), "femininas" e sem disparidade de classe ou geração, ou seja, mais próximas aos tipos socialmente valorados (BORGES, 2005: 23).[46]

O cerceamento do campo das possibilidades legítimas de expressão de uma identidade sexual não inteiramente sintonizada com a heteronormatividade também implica a invisibilidade e a difícil inclusão das pessoas bissexuais no campo das reivindicações de direitos civis.

Nesse caso, as tensões oriundas da construção de uma identidade fronteiriça (comumente estigmatizada entre as figuras do "libertino", do "indeciso" ou do "enrustido"), conduzem muitas pessoas bissexuais a operações em que alternam constantemente o que tornar visível ou invisível (SEFFNER, 2004: 97). Isso, porém, não significa que apenas bissexuais adotem (conscientemente ou não) práticas de visibilização ou de invisibilização estratégica. Afinal, é acaciano lembrar que todas as pessoas vivem processos ao longo dos quais se tensionam o público e o privado.

É preciso notar que o binarismo e o essencialismo produzem, em relação às pessoas bissexuais, dois fenômenos contraditórios e complementares. De um lado, há pessoas que, ao dividirem os contingentes humanos em "gays ou héteros", de-

44 A invisibilidade lésbicas materializa-se ainda "tanto no menor número de estudos e pesquisas sobre a vivência lésbica – quando comparados aos estudos sobre homossexualidade masculina – quanto no maior número de homens com visibilidade social e militância homossexual ostensivas" (MELLO, 2005: 201). Vide: ALMEIDA, 2005; MUNIZ, 1992; PORTINARI, 1989; RICH, 1994; SWAIN, 2000.

45 O que se diz, por ex., acerca das lésbicas negras? Quais representações circulam sobre judias, muçulmanas ou chinesas lésbicas? São distintas as economias de visibilidade, em face da racialização da sexualidade do outro.

46 Sobre as lésbicas "mais masculinizadas", diz Almeida (2005: 166): "As 'fanchas' [...] [têm] cada vez menor lugar no cenário das novas exigências colocadas às lésbicas. [...] Embora ela possa curiosamente [conservar um] lugar substantivo na cultura sexual das lésbicas, [...] ela é mal-vinda, especialmente nas camadas médias, para o estabelecimento de relações duradouras e públicas. Isso ocorre tanto por rejeição estética das próprias parceiras, quanto por traduzir mais visivelmente o risco de relações assimétricas, ou ainda, por restringir as possibilidades de manipulação do estigma [...], [por meio] de estratégias de ocultamento do vínculo".

monstram dificuldades em aceitar a bissexualidade e vêem-na como estratégia de ocultação de uma "real homossexualidade". De outro, uma vez que, segundo a doxa prevalecente, "todo gay é afeminado" (ou que "toda lésbica é masculina"), não é incomum que entre homens bissexuais costume ser rechaçada qualquer proximidade com as identidades homossexuais. Assim, não raro, a construção da masculinidade bissexual passa pela negação de uma semelhança percebida como ameaça. Com efeito, entre os bissexuais, Seffner nota:

> A aproximação com a homossexualidade, especialmente na sua face de homem efeminado, com trejeitos, é recusada de forma peremptória, e isto se expressa de forma muito clara nos anúncios, nos quais são freqüentes referências como "descartam-se bichas efeminadas, pré-travequinhas, entendidos afetados ou outros metidos a mulher" (ibid.: 99).[47]

Como podemos observar, aqui também as questões referentes ao gênero emergem com grande força, intrinsecamente vinculadas a outras relativas à orientação sexual, em um campo minado por preceitos, preconceitos e tensões, fontes de ulterior sofrimento. Não por acaso, dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto-aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão autodesignarem-se "heterossexuais" mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas.

O preconceito, a discriminação e a violência que, na escola, atingem gays, lésbicas e bissexuais e lhes restringem direitos básicos de cidadania, se agravam em relação a travestis e a transexuais. Essas pessoas, ao construírem seus corpos, suas maneiras de ser, expressar-se e agir, não podem passar incógnitas. Por isso, não raro, ficam sujeitas às piores formas de desprezo, abuso e violência. Não por acaso, diversas pesquisas têm revelado que as travestis constituem a parcela com maiores dificuldades de permanência na escola de inserção no mercado de trabalho em função do preconceito e da discriminação sistemática a que estão submetidas (PARKER, 2000; PERES, 2004). Tais preconceitos e discriminações incidem diretamente na constituição de seus perfis sociais, educacionais e econômicos, os

47 Necessitamos de mais estudos sobre as tensões relativas à produção de configurações identitárias entre mulheres bissexuais na sociedade brasileira.

quais, por sua vez, serão usados como elementos legitimadores de ulteriores discriminações e violências contra elas. A sua exclusão da escola passa, inclusive, pelo silenciamento curricular em torno delas.

Escola e desestabilização da homofobia

Sem prejuízo do que foi considerado acerca do papel da escola na reprodução dos mecanismos relativos à dominação masculina e heteronormativa, é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los.

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual ou transgênero. O que dizer a ele ou a uma turma geralmente hostil? O assunto deve ser levado a pais e mães?[48] E, quando sim, de que modo? Como se comportar quando uma criança declara, em sua redação, seu afeto por um/a colega do mesmo sexo? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações no modo de se vestir, falar, gesticular devem receber algum tipo de atenção particular? É legítimo o pedido de uma pessoa para não ser chamada pelo seu nome do registro civil, mas por um nome social de outro gênero? Como lhe garantir acesso a cada espaço da escola e tratamento adequado por parte da comunidade escolar? É possível abordar temáticas relativas aos direitos das pessoas LGBT nas reuniões entre docentes? Como introduzir tais questões no currículo escolar de uma maneira não heteronormativa? Que medidas podem ou devem ser adotadas em defesa das prerrogativas constitucionais do profissional homossexual, travesti ou transexual? Que fazer quando em uma daquelas reuniões de "pais e mestres" comparecerem duas mães ou dois pais para discutir a situação de um mesmo aluno ou aluna?[49] E se um deles é travesti ou transexual? Por isso, é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação,

48 Diante da crise da família patriarcal e da eclosão de novos arranjos familiares (BERQUÓ e OLIVEIRA, 1989; CARVALHO, 1995; CASTELLS, 1999: cap. 4; RIBEIRO e RIBEIRO, 1995; ROUDINESCO, 2003; VAITSMAN, 1994; MELLO, 2005), cabe questionar a pertinência de a escola, a mídia e outros espaços sociais continuarem calcando as celebrações dos Dias das Mães e dos Pais no modelo familhista tradicional.

49 Fenômenos como os da "homoparentalidade" (termo cunhado, em 1997, pela *Association de Parents et Futurs Parents Gays et Lesbiens*) fazem com que até mesmo as crianças tragam para dentro da sala de aula a discussão de temas relativos aos novos arranjos familiares, à homoafetividade, aos direitos conjugais e parentais, entre outros. Sobre homoparentalidade, vide: HALVORSEN, 1996; GROSS, 1999; FERREIRA, 2004; HEILBORN, 2004; MEDEIROS, 2004; TARNOVSKI, 2004 e UZIEL, 2004. Sobre políticas educacionais inclusivas de famílias homoparentais: BRICKLEY et al., 1999; BAUER e GOLDSTEIN, 2003.

diretrizes consistentes; a incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como a estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la.

Agora, esforços voltados à problematização e à desestabilização da homofobia nas escolas tenderão ao fracasso se não observarem o caráter estruturante e não residual do preconceito e da violência homofóbica e seus vínculos com outros fenômenos sociais. O insucesso poderá ser o mesmo se tais iniciativas apenas visarem a instilar nos profissionais da educação certo "senso de culpa" (ou fornecer-lhes um meio para aliviarem-se dele). Tais enfoques tenderiam a desorientar e a imobilizar, pois ensejam a confusão do individual com o social, do episódico com o histórico, do pessoal com o político, da suposta generosidade com o reconhecimento de direitos.

Será preciso também reconhecer a multiplicidade e a dinâmica das construções identitárias e, ao mesmo tempo, ir além das medidas assentadas em premissas bem-intencionadas e comumente limitadas a economias lineares, binárias e moralistas do "politicamente correto" e da "guerra dos gêneros". Suely Rolnik adverte:

> [...] Figuras se desmancham, outras se esboçam; gêneros e identidades se embaralham, outros se delineiam – e a paisagem vai mudando de relevo. Uma lógica das multiplicidades e dos devires rege a simultaneidade dos movimentos que compõem esse plano. Estamos longe dos binarismos (ROLNIK, 1998: 64).
>
> [...] se quisermos evitar que a guerra politicamente correta dos e pelos gêneros se transforme numa guerra politicamente nefasta para a vida, será preciso travar simultaneamente uma guerra contra a redução das subjetividades a gêneros, a favor da vida e das suas misturas (ibid.: 67).

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças. E mais: que também permitam a busca por alternativas às estratégias de invenção e fomento de vínculos identitários pautados por vitimismos, ressentimentos e ódios. Estes últimos, oriundos de auto-representações narcísicas, desatentas à modulação da própria alteridade (e de suas relações de poder) e avessas à necessária ampliação das possibilidades de identificação e de alianças (quer com os "diferentes" invisibilizados dentro do grupo, quer com os de fora).

Ao lado disso, é preciso atentar-se para as possíveis reações. Pedagogias e medidas institucionais voltadas a questionar a homofobia, uma maior visibilidade da diversidade sexual, juntamente com políticas de reconhecimento, valorização e respeito às homossexualidades e às múltiplas identidades de gênero, podem se fazer acompanhar pelo acirramento de manifestações homofóbicas. É possível ocorrer, por exemplo, a organização ou a mobilização de violentos grupos hiper-masculinos, assim como podem ter lugar campanhas conservadoras por parte de diferentes grupos políticos e sociais (muitos dos quais terão na homofobia um dos seus poucos elos comuns). Afinal, observa Norbert Elias (1990 [2001: 136]), para alguns pode ser motivo de forte mal-estar se um grupo socialmente estigmatizado passar a exigir igualdade não só legal e social, mas principalmente humana:

> Um profundo ressentimento pode igualmente surgir [...] sobretudo entre aqueles que têm a impressão de que seu *status* está ameaçado, aqueles cuja consciência de seu próprio valor está ferida e que não se sentem em segurança. [...] a ordem das coisas que aparece para os grupos estabelecidos como natural começa então a vacilar. Seu *status* social superior, que é constitutivo do sentimento que o indivíduo tem de seu próprio valor e do orgulho pessoal de diversos de seus membros, é ameaçado pelo fato de que os membros do grupo *outsider,* na verdade desprezados, reivindicam não apenas uma igualdade social, mas também uma igualdade humana (ibid.: 135-136).

Mais uma vez será central o papel da educação. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Assim, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para a tessitura de articulações políticas e a construção de pedagogias voltadas, ao mesmo tempo, para desestabilizar o "narcisismo das pequenas diferenças" e para ensejar a ampliação das alianças com outras forças sociais – especialmente com aquelas dispostas a colaborar na invenção de sociabilidades e subjetividades mais livres e, ainda, comprometidas com o avanço da democracia e da consolidação dos direitos humanos em uma perspectiva intransigentemente emancipatória.

A homofobia, com sua força desumanizadora, corrói a nossa formação e compromete a construção de uma sociedade democrática e pluralista. Ao desestabilizarmos postulados heteronormativos, poderemos fazer furos na superfície dessa (ir)racionalidade que tem na homofobia uma das suas mais poderosas e cruéis expressões.

É nessa direção que as autoras e os autores aqui reunidos esperam contribuir.

Sobre os artigos

Em *Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação*, Roger Raupp Rios faz uma indispensável reflexão sobre o conceito de homofobia. Mediante uma exposição do estado da arte dos estudos psicológicos e sociológicos sobre preconceito e discriminação, procura compreender a discriminação homofóbica no quadro da reflexão acumulada sobre outras formas de discriminação, tais como o anti-semitismo, o racismo e o sexismo. Valendo-se de categorias do direito da antidiscriminação (tais como os conceitos de discriminação direta e indireta) e da identificação das formas de violência homofóbica engendradas pelo heterossexismo, o autor arrola possíveis respostas jurídicas à homofobia, no horizonte do paradigma dos direitos humanos, valiosas para se pensar em ações no espaço escolar.

Da ótica dos estudos gays e lésbicos e da teoria *queer*, Guacira Lopes Louro, em *Heteronormatividade e homofobia*, analisa o processo histórico a partir do qual se verificou uma proliferação de discursos sobre a sexualidade e a necessidade de se marcar a homossexualidade e a heterossexualidade como bastante distintas, separadas. Na segunda metade do século XIX, enquanto a sexualidade se convertia numa "questão", a norma heterossexual era produzida, reiterada e tornada compulsória, sustentando a heteronormatividade. Médicos, filósofos, moralistas e pensadores passaram a fazer proclamações e "descobertas" sobre o sexo, a inventar classificações de sujeitos e de práticas sexuais e a determinar o que seria ou não "normal", "adequado", "sadio". Disso surgiram o "homossexual" e a "homossexualidade", e as práticas afetivas e sexuais entre pessoas de mesmo sexo ganharam nova conotação, estabelecendo-se o par heterossexualidade-homossexualidade. Para garantir o privilégio da heterossexualidade, sua normalidade e sua naturalidade, investimentos de toda ordem foram postos em ação, em diversas instâncias. A manutenção da lógica que supõe que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais favorece a homofobia e, ao mesmo tempo, o medo e o fascínio pela homossexualidade. A pedagogia da sexualidade que daí emerge mereceria ser desestabilizada, reinventada e tornada plural.

Alípio de Sousa Filho, em *Homossexualidade e preconceito: pelo fim das fraudes que procuram causas e curas para a homossexualidade*, procura demonstrar que uma longa história de colonização pelo preconceito, por meio da qual se representou a homossexualidade como uma exceção, um desvio ou uma inversão no quadro de uma pretendida (e compulsória) normalidade heterossexual, se fez acompanhar pelo desenvolvimento de estudos e teorias em busca de uma causa específica da homossexualidade. O autor sustenta que as formulações que procuram determinar a gênese da homossexualidade, dissimuladas como "teorias científicas", configuram autênticas fraudes de ordem intelectual e moral. Enfatiza que estas teorias resultam da profunda ação da ideologia na cultura (e, nesse sentido, de uma visão social não inteiramente consciente) e que, por isso, sua desmistificação requer empenho sistemático. Afinal, mesmo quando denunciadas como obras do pensamento preconceituoso, elas tendem a não deixar de produzir efeitos no imaginário e de exercer sua influência deletéria sobre todas as pessoas, dentro e fora da escola.

Em *Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar*, Fernando Seffner analisa os desafios na implantação de políticas educacionais inclusivas que considerem os temas da diversidade sexual. O autor observa que o aparente consenso em torno da adoção de um modelo educacional deste tipo tende a desaparecer quando se depara com as demandas de inclusão de determinados públicos, especialmente o de estudantes homossexuais. Defensor do caráter laico da escola pública, considera as dificuldades resultantes de resistências relativas a questões morais e religiosas e da tensão com os movimentos organizados na defesa dos direitos de LGBT. Sugere ações que contribuam para a inserção dos temas da diversidade sexual nos currículos e a inclusão e a permanência de estudantes cuja orientação sexual é diferente da heterossexual.

Com o objetivo de discutir o conceito de gênero e de identidades sexuais e, mais especificamente, a construção das masculinidades na infância e na escola, Jane Felipe e Alexandre Toaldo Bello propõem o artigo *Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da Educação Infantil*. O trabalho suscita olhares sobre os sujeitos infantis masculinos e analisa de que forma determinadas representações de homem que se pretendem hegemônicas são acionadas e percebidas por crianças e educadores/as, especialmente no âmbito da Educação Infantil, produzindo nelas, desde a mais tenra idade, um esboço de homofobia e de misoginia.

Em *A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil*, Luiz Mello, Miriam Grossi e Anna Paula Uziel discutem a inclusão das famílias homoparentais na nossa escola, considerada instituição central na cons-

trução da cidadania e na transmissão de valores democráticos. Observam que, nos últimos anos, a filiação tem se tornado um fenômeno cada vez mais presente nos lares de casais constituídos por pessoas do mesmo sexo e os debates sobre homossexualidade, conjugalidade e parentalidade vêm se ampliando em todas as esferas sociais. Diante desta realidade e do dever de a escola estar preparada para receber todas as crianças em um ambiente livre de preconceitos e de discriminações, as autoras e o autor buscam trazer elementos que auxiliem docentes e corpo diretor a acolher positivamente crianças cujos pais/mães vivam em situação de conjugalidade homoerótica ou que se reconheçam como gays, lésbicas e bissexuais. A partir de uma discussão sobre direitos humanos, cidadania e sexualidade, refletem sobre a diversidade da família como instituição social na contemporaneidade e sobre o processo de conquista de direitos civis relativos à liberdade de orientação sexual. Apontam elementos teóricos que contribuiam para o enfrentamento da homofobia e o apoio a estudantes que vivem em núcleos familiares que fogem ao modelo heterossexual.

Ambientalização de professores homossexuais no espaço escolar, escrito por Paula Regina Costa Ribeiro, Guiomar Freitas Soares e Felipe Bruno Martins Fernandes, retrata uma pesquisa em busca da compreensão acerca de como, no ambiente escolar, a sexualidade é tratada e se torna fator importante na definição identitária dos seus sujeitos e de suas relações sociais. Considerando a sexualidade como uma construção histórica e cultural, as autoras e o autor examinam narrativas de três professores gays e de uma professora lésbica, a fim de conhecer as formas em que se dão suas ambientalizações na instituição escolar. Das narrativas, emergiram registros de episódios relacionados à construção de suas identidades sexuais e de gênero, releituras de como se "perceberam homossexuais", o que representou ser adolescentes homossexuais e hoje, enquanto docentes, a maneira com que "assumem" ou não essa identidade no espaço escolar.

A partir de um conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre educação e relações de gênero, Dagmar E. Estermann Meyer propõe o artigo *Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero*. O trabalho explora algumas das formas pelas quais a violência se inscreve e se naturaliza em relações de poder de gênero. Sua premissa básica: é no contexto de relações de poder de gênero (naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura) que determinadas formas de violência tornam-se possíveis. Sugere que a problematização dessas relações de poder de gênero pode apontar e delinear um campo de possibilidades especialmente significativo para reflexão e intervenção de educadores/as e isso, por sua vez, pode contribuir para minimizar, de forma importante, o exercício de algumas formas de violência de gênero, entre elas, a homofobia.

Em *Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*, Wiliam Siqueira Peres discute, a partir de suas pesquisas sobre processos de subjetivação, o papel cumprido pela escola na promoção da inclusão e da exclusão socioeducacional de travestis, transexuais e transgêneros. Os depoimentos colhidos e analisados evidenciam um complexo quadro de experiências de preconceito, estigmatização, violência, exclusão e morte. Diante disso, o autor enfatiza a necessidade de urgentes reflexões a respeito das novas identidades sexuais e de gênero, a criação de espaços de respeito e convívio pacífico entre os atores que compõem as redes de ensino, fazendo com que as escolas constituam espaços de escuta, também dotados de diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos que promovam e garantam o efetivo enfrentamento da homofobia/travestifobia/transfobia e de seus processos de estigmatização.

Ana Cláudia Bortolozzi Maia, em *Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade*, reflete sobre a imposição social de padrões definidores de normalidade em relação às sexualidade e às assim ditas "deficiências". As deficiências aqui estudadas são mentais e físicas, e a autora chama a atenção para o fato de que lidar com os ideais e os preceitos de normalidade hegemônicos em nossa sociedade é, para todos os indivíduos, um fardo, mas tremendamente mais crítico e penoso para as "pessoas com deficiência". E mais: em questões de gênero e sexualidade, às "deficiências" somam-se ulteriores dificuldades impostas pelos padrões definidores de normalidade sexual, o que reforça preconceitos e gera discriminação. A autora ressalta a necessidade de se pensar criticamente esta questão no cenário da educação, uma tarefa indispensável para a construção de uma escola inclusiva e de uma sociedade democrática.

A educação formal e a escola se deparam, cada vez mais, com projetos, recomendações e diretrizes que trazem novas e inquietantes demandas. Reivindicam-se políticas afirmativas, inclusão curricular, formação para cidadania, promoção da eqüidade, respeito à diversidade etc. Jimena Furlani observa que, ao discutirmos a adoção de ações pedagógicas que tomem como tema a sexualidade, cabe perguntar que Educação Sexual queremos, que princípios e fundamentos ela apresenta, quais são os efeitos sociais desses saberes, a que sujeitos eles dão visibilidade e quem eles ocultam. Em *"Direitos Humanos", "Direitos Sexuais" e "Pedagogia Queer": o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?*, a autora busca explicitar e questionar pressupostos e implicações pedagógicas dessas três abordagens que mais se aproximariam de uma Educação Sexual voltada ao reconhecimento da diversidade, ao respeito à diferença e à problematização das desigualdades e das injustiças sociais. Seu interesse é pensar como a escola e as políticas públicas

podem encontrar, nesses modos de tratar o assuntos, possibilidades didático-metodológicas que contribuam para a construção de uma sociedade menos sexista, menos racista e menos homofóbica.

No artigo *As "diferenças" na literatura infantil e juvenil nas escolas: para entendê-las e aceitá-las,* Lúcia Facco defende que, nos trabalhos de sala de aula com crianças e adolescentes, educadores/as possam se valer de textos literários que tragam de maneira nítida a questão das "diferenças" e, mais propriamente, a discussão que oportunize o aprendizado do respeito às diversidades de gênero, orientação sexual, classe, entre outras. Ao mesmo tempo, ao chamar a atenção para o fato de os textos literários também serem instrumentos poderosos na transmissão de visões de mundo, preconceitos e estigmas, sustenta que a necessária promoção do ensino de uma recepção crítica das mensagens se faça acompanhar de atitudes e de uma pedagogia por meio das quais educadores/as possam melhor incentivar e apontar novas possibilidades de desenvolvimento da cultura do respeito e do reconhecimento não só da diversidade sexual, como também das outras.

Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo, de Antonio Carlos Egypto, trata da importância, nas políticas públicas de educação, de implementar ações voltadas para promover a discussão sobre a sexualidades e os preconceitos nas escolas. O autor, entendendo a "orientação sexual" como conteúdo curricular e processo pedagógico tal como disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, oferece um relato acerca do desenvolvimento, pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, de um amplo projeto de formação de profissionais da educação junto à rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, em 2003 e 2004. O projeto é aqui exposto em suas diferentes fases e aspectos, como os objetivos, os desafios enfrentados, a formação continuada de educadores, a postura, a metodologia e a dimensão alcançada por esse trabalho.

No bojo do debate acerca dos processos de construção de identidades e das disputas em torno de diferentes regimes de visibilidade/invisibilidade identitária LGBT, emergem fortes tensões entre os que defendem a adoção de aguerridas ações afirmativas e os que acreditam em formas mais sutis de militância. Entre os últimos, há ainda os que investem em atitudes ainda mais problematizadoras quanto aos pressupostos teórico-políticos de toda essa discussão. É onde se situa Denilson Lopes, em *Por uma nova invisibilidade*. Ele inicialmente observa que a invisibilidade social tem sido vista pelos movimentos políticos minoritários como um alvo a ser combatido, entendida como resultado da opressão social e histórica. No entanto, a partir de leituras das obras de Silviano Santiago e Caio Fernando Abreu, ele propõe uma reavaliação da invisibilidade como alternativa, seja para uma política

de identidades LGBT estreita, seja para um transplante pouco reflexivo da teoria *queer*. Entre outras coisas, o autor observa o silenciamento dos temas relacionados à sexualidade em seus tempos de escola. Temas associados à sexualidade, deixados para as conversas de corredor ou, no máximo, tocados em aulas de biologia, não tinham vínculo com a vida. As eventuais aulas de educação sexual, à sombra da propagação da Aids, não contribuíam para o entendimento da sexualidade como parte da formação afetiva e política. A criação de espaço para a escuta teria pelo menos ajudado a redimensionar a sensação de isolamento.

Em *Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal*, Rogério Diniz Junqueira reflete sobre as potencialidades da diversidade sexual na formação educacional. Preconiza a problematização da homofobia na escola como meio de proporcionar educação de qualidade. Após discutir o conceito de homofobia e observar seus vínculos com a heteronormatividade e outros fenômenos discriminatórios, analisa estratégias de "negação" adotadas pelos interessados em se eximirem do enfrentamento da homofobia nas escolas e aponta equívocos na polarização entre universalismo e relativismo cultural. A partir de uma perspectiva construcionista, faz restrições às "políticas de identidade", ao multiculturalismo liberal, aos postulados essencialistas, binários e "politicamente corretos" produtores de inclusão periférica, sempre vinculada a lógicas de domesticação, normalização e de subalternização. Considera indispensáveis para um novo modelo de cidadania: o reconhecimento da diversidade sexual a partir da ética democrática e dos direitos humanos e a desestabilização do sexismo, da heteronormatividade e do "narcisismo das pequenas diferenças".

Referências

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

ABRAMOWICZ, Anete. *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 1995.

ALMEIDA, Gláucia Eliane Silva de. *Da invisibilidade à vulnerabilidade:* percursos do "corpo lésbico" na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids. [Doutorado em Saúde Coletiva]. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2005.

ALMEIDA, Miguel Vale. *Senhores de si*: uma representação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas*: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BADINTER, Elizabeth. *XY*: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995 (ed. or.: 1992).

_____. Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005 (ed. or.: 2003).

BAGLEY, Christopher; RAMSEY, Rick. *Suicidal behaviour in adolescent and adults*: research, taxonomy and prevention. Aldershot: Ashgate Publishing, 1997.

BAUER, Allison F.; GOLDSTEIN, Nancy. *Opening more doors*: creating policy chance to include our families. Washington, DC: Family Pride Coalition, 2003.

BECKER, Simone. A visibilidade lésbica como produtora de direitos. *Sexualidade: gênero e sociedade*, Rio de Janeiro, ano XII, n. 23/24/25, out. 2005.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003 (1. ed.: 2002).

BERQUÓ, Elza; OLIVEIRA, Renata. A família no século XXI: um enfoque demográfico. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 6, n. 2, 1989.

BLUMENFELD, Warren J. (Ed.). *Homophobia*: how we all pay the price. Boston: Beacon, 1992.

BÖER, Alexandre (Org.). *Construindo a igualdade*: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre. Porto Alegre: Igualdade, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Lenise Santana. Visibilidade lésbica: um comentário a partir de textos da mídia. *Sexualidade*: gênero e sociedade, Rio de Janeiro, ano XII, n. 23/24/25, out. 2005.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra, 2001 (ed. or.: 2000).

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983 (ed. or.: 1980).

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. *Risposte*: per un'antropologia riflessiva. A cura di Loïc Wacquant. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

_____. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999 (ed. or.: 1998).

_____. *O campo econômico*: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papirus, 2000 (ed. or.: 1999).

_____; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982 (ed. or.: 1970).

BRICKLEY, Margie; GELNAW, Aimée; MARSH, Hilary; RYAN, Daniel. *Opening doors*: lesbian and gay parents and schools. Washington, DC: Educational Advocacy Committee of the Family Pride Coalition, 1999.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (ed. or.: 1990).

CAETANO, Márcio. *Gestos do silêncio*: para esconder a diferença. [Mestrado em Educação]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____; RANGEL, Mary. Os excluídos das representações da exclusão. *I Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*. Uerj, Rio de Janeiro, 2003.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia. *Política, direitos, violência e homossexualidade*: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

_____; _____; SIMÕES, Julio Assis; FACCHINI, Regina. *Política, direitos, violência e homossexualidade*: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: Cepesc, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e educação no Seminário Rizoma. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M.; PORTO, Rozeli Maria; MÜLLER, Rita de Cássia F. (Orgs.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CARVALHO, Renata do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Educ, 1995.

CASTAÑEDA, Marina. *A experiência homossexual*. São Paulo: A Girafa, 2007 (ed. or.: 1999).

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (ed. or.: 1996).

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005 (1. ed.: 1995).

CORRIGAN, Philip R.D. Making the boy: mediations on what grammar school did with, to and for my body. In: GIROUX, Henri (Ed.). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. New York: Suny, 1991.

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

_____. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Ética*. Brasília: Garamond, 1997.

DA MATTA, Roberto. "Tem pente aí?": reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, Dario (Org.). *Homens*. São Paulo: Senac, 1997.

DENIZART, Hugo. *Engenharia erótica*: travestis no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DIAS, Lucy; GAMBINI, Roberto. *Outros 500*: uma conversa sobre a alma brasileira. São Paulo: Senac, 1999.

DOWDNEY, Luke T. *Crianças do tráfico*: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

ECO, Umberto. Definições. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 (ed. or.: 1998).

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001 (ed. or.: 1990).

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro Companhia de Freud, 2008 (ed. or.: 1999).

EUGENIO, Fernanda. Corpos voláteis: estética, amor e amizade no universo gay. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, Igor Torres Oliveira. Homossexualidade, parentalidade e grupos homossexuais. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

FERREIRA, Paulo Rogers da Silva. *Os afectos mal-ditos*: o indizível das sexualidades camponesas. [Mestrado em Antropologia]. Universidade de Brasília, 2006.

FLYNN, Charles. *Insult and society*: patterns of comparative interaction. Port Washington, NY: Kennikat, 1977.

FONSECA, Márcio. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1997 (ed. or.: 1975).

_____. *A história da sexualidade*, 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (ed. or.: 1976).

FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987 (ed. or.: 1930).

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993 (ed. or.: 1992).

GOLDENBERG, Mirian (Org.). *Nu e vestido*: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GROSS, Martine (Dir.). *Homoparentalités*: état des lieux. Paris: ESF, 1999.

HALVORSEN, Annick Prieur. Le droit à l'indifférence: le mariage homosexuel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* Paris, n. 13, 1996.

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.

HEILBORN, Maria Luiza. *Dois é par*: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____; AQUINO, Estela M. L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela R. (Orgs.). *O aprendizado da sexualidade*: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (ed. or.: 1970).

HUMAN WATCH. *Hatred in the hallways*: violence and discrimination against lesbian, gay, bissexual, and transgender students in the U.S. schools. New York, 2001.

JENNINGS, Kevin (Ed.). *One teacher in ten*: LGTB educators share their stories. 2. ed. Los Angeles: Alyson Books, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide; BRANDT, Maria Elisa; HENRIQUES, Ricardo (Orgs.). *Gênero e diversidade sexual*: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

KNAUTH, Daniela; BENEDETTI, Marcos (Orgs.). *Política, direitos, violência e homossexualidade*: Pesquisa 8ª Parada Livre de Porto Alegre. Relatório de pesquisa. Porto Alegre, 2006.

LEAL, Ondina Fachel; BOFF, Adriane de Mello. Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional. In: PARKER, Richard G.; BARBOSA, Regina M. (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

LIÈGE, Câcile. Una comunità in cerca di identità: la rinascita dell'ebraismo in Polonia. *Le Monde Diplomatique,* Roma, gennaio 2000.

LOPES, Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

_____. "Post-gay, teoria queer e cultura contemporânea". Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas "Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos". Brasília, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1. ed.: 1997).

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004b.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade*. Campinas: Unicamp, 1990.

MARTIN, A. D. Learng to hide: the socialization of the gay adolescent. *Adolescent Psychiatry,* Chicago, v. 10, 1982.

MEDEIROS, Luciana Soares. Pais homossexuais: este nome faz sentido? In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004.

MELLO, Luiz. *Novas famílias*: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MILLER, B. Jaye. From silence to suicide: Measuring a mother's loss. In: BLUMENFELD, Warren J. (Ed.). *Homophobia*: how we all pay the price. Boston: Beacon Press, 1992.

MUNIZ, Jaqueline de Oliveira. *Mulher com mulher dá jacaré*: uma abordagem antropológica da homossexualidade feminina. [Mestrado em Antropologia]. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as "masculinidades adolescentes": homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). *Construções da sexualidade*: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

NOLASCO, Sócrates Álvares. *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. Um homem de verdade. CALDAS, Dario (Org.). *Homens*. São Paulo: Senac, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2. ed. (rev. e ampl.). Campinas: Pontes, 1987.

PARKER, Richard G. *Na contramão da Aids*: sexualidade, intervenção, política. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

PERROTTI, Jeff; WESTHEIMER, Kim. *When the drama club is not enough*: lessons from the Safe Schools Program for Gay and Lesbian Students. Boston: Beacon, 2001.

PORTINARI, Denise. *O discurso da homossexualidade feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POSSENTI, Sírio. O humor e a língua. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 176, 2001.

_____. *Os humores da língua*: análises lingüísticas de piadas. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

_____. Estereótipos e identidade: o caso das piadas. *Revista Gragoatá*, Niterói, v. 11, 2002b.

PRADO, Marco Aurélio M.; RODRIGUES, Cristiano Santos; MACHADO, Frederico Viana. *Participação, política e homossexualidade*: 8ª Parada GLBT de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2006.

PRESTON, Kathleen; STANLEY, Kimberley. "What´s the worst thing…?" Gender-directed insults. *Sex Roles*, v. XVII, n. 3-4, 1987.

RAMIRES NETO, Luís. *Habitus de gênero e experiência escolar*: jovens gays no ensino médio em São Paulo. [Mestrado em Educação]. São Paulo: USP, 2006.

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

REAY, Diane. "Spice Girls", "Nice Girls", "Girlies" and "Tomboys": gender discourses, girls' culture and femininities primary classroom. *Gender and Education*, London, v. 13, n. 2, 2001.

RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Famílias em processos contemporâneos*: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

RICH, Adrienne. Compulsory heterossexuality and lesbian existence. *Blood, Bread, and Poetry.* New York: Norton Paperback, 1994.

RICHARDSON, Diane; MAY, Hazel. Deserving victims? Sexual status and the social construction of violence. *The Sociological Review*, Birmingham, n. 47, 1999.

ROLNIK, Suely. Tristes gêneros. In: LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação, mulher e gênero na pesquisa acadêmica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jul 2001.

_____. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003 (ed. or.: 2002).

RYAN, Biel; FRAPPIER, Jean-Yves. Quand l'autre que soi grandit: les difficultés à vivre l'homosexualité à l'adolescence. In: WELZER-LANG, Daniel; DUTEY, Pierre; DORAIS, Michel (dir.). *La peur de l'autre en soi*: du sexisme à l'homophobie. Québec: VLB, 1994.

SABINO, César. Musculação: expansão e manutenção da masculinidade. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). *Os novos desejos*: das academias de musculação às agências de encontros. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Leitura de mundo, letramento, alfabetização*: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade (caderno temático). São Paulo, n. 1, 2003.

_____. *Poetizando diferenças*. São Paulo: SOS, s/d.

SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). *Masculinidades*: múltiplas perspectivas para um objeto plural. São Paulo: Boitempo, 2004.

SEFFNER, Fernando. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidade de intervenção. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy (Orgs.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, Abia, 2004.

SILVA, Carmen; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia; SILVA, Luciana Duarte. Meninas bem-comportadas, boas-alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIMÕES, Júlio Assis. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades e identidades sexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. *Sexualidades e saberes*: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

STECZ, Solange Straub (Org.). *Perfil, identidade e experiências das travestis de Curitiba*. Curitiba: Reproset, 2003.

SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal*: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (ed. or.: 1995).

SWAIN, Tânia Navarro. *O que é lesbianismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. "Pai é tudo igual?": significados da paternidade para homens que se autodefinem como homossexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. *Sexualidades e saberes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TATTUM, Delwyn (Ed.). *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann School, 1993.

TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999 (ed. or.: 1996).

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

UZIEL, Anna Paula. Família e homoparentalidade. In: _____; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). *Construções da sexualidade*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

VAITSMAN, Jeni. *Flexíveis e plurais*: casamento, identidade e família em condições pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VERDIER, Eric; FIRDION, Jean-Marie. *Homosexualité et suicide*: études, témoignages et analyse. Montblanc: H&O, 2003.

WAISELFISZ, Jacobo. *Mapa da violência III*: os jovens do Brasil – Juventude, violência e cidadania. Brasília: Unesco, 2002.

WARNER, Michael. *Fear of a queer planet*: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, n. 2, 2001.

WEST, Peter. Boys' underachievement in school: some persistent problems and some current research. *Issues in Educational Research,* Austrália, v. 9, n. 1, 1999.

WILSON, Gary. Desempenho de garotos e garotas em aprendizagens escolares. *Seminário Educando para a Igualdade de Raça, Gênero e Orientação Sexual*. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação

Roger Raupp Rios*

Anti-semitismo, racismo, sexismo e homofobia são as expressões mais patentes do preconceito e da discriminação nos debates públicos e nas lutas sociais e políticas desde meados do século XX.[1] Desta forma, pois, considerando tais manifestações, o estudo e a compreensão do preconceito e da discriminação têm se estruturado, tanto na esfera acadêmica, quanto nos âmbitos social e político. Dentre tais expressões discriminatórias, a homofobia é aquela menos discutida e a mais controversa. Isto se constata pela discrepância entre a bibliografia e as políticas públicas desenvolvidas a partir de cada um destes temas, sem esquecer da relativa leniência diante de manifestações homofóbicas, se comparadas, por exemplo, às reações diante do racismo ou do sexismo.

O objetivo deste artigo é, por meio de uma breve notícia do estado da arte dos estudos sobre preconceito e discriminação, avançar na compreensão da discriminação perpetrada contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais (à qual se aplica, de modo disseminado, a designação de "homofobia"). Neste esforço, far-se-á o contraste entre a homofobia e as aludidas formas de discriminação (anti-

* Juiz Federal, Mestre e Doutor em Direito/UFRGS. Membro do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – Clam/IMS/Uerj.

1 O elenco do anti-semitismo, do racismo, do sexismo e, mais ultimamente, da homofobia como casos emblemáticos nos estudos sobre preconceito e discriminação não significa menosprezar qualquer outra forma de discriminação, como por deficiência ou idade. Trata-se somente de identificar os casos mais estudados na literatura especializada a partir da segunda metade do século XX.

semitismo, racismo e sexismo). Deste modo, pretende-se não só salientar alguns elementos específicos da discriminação contra homossexuais, como também refletir sobre as diversas manifestações do preconceito e da discriminação e suas mútuas relações. Tudo isto será realizado a partir da perspectiva dos direitos humanos e, em especial, do direito da antidiscriminação. Assim, ganha-se não só em clareza, dada a intensa polêmica em torno do tema, como também em capacidade de reação, dado o alto grau de violação de direitos humanos perpetrado pela homofobia.

Para tanto, este estudo desdobra-se em três momentos. Na primeira parte, visitam-se as principais abordagens sobre o preconceito e a discriminação, buscando aproximações entre o anti-semitismo, o racismo e o sexismo diante da homofobia. Na segunda parte, examina-se a homofobia de modo específico, discutindo sua compreensão, principais abordagens e a sua relação com as demais formas de discriminação. A terceira e última parte propõe uma compreensão da homofobia no quadro conceitual dos direitos humanos, voltada principalmente para o impacto dos institutos do direito da antidiscriminação na percepção e no combate à homofobia. O trabalho se encerra com algumas indicações das possíveis respostas jurídicas em face desta modalidade discriminatória.

1. Preconceito e discriminação: anti-semitismo, racismo, e sexismo diante da homofobia

1.1. Preconceito e discriminação: definições e elementos

Preconceito e discriminação são termos correlatos que, apesar de designarem fenômenos diversos, são por vezes utilizados de modo intercambiado. Para o desenvolvimento deste estudo é necessário, de início, fixar o sentido em que são empregados.

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações sociais conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. O primeiro termo é utilizado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico.

1.2. Preconceito e discriminação: abordagens psicológicas e sociológicas

Há vasta literatura científica sobre o preconceito e a discriminação, sua natureza e dinâmica. Esta produção acadêmica pode ser sumariada mediante a indicação dos dois campos do saber que deles costumeiramente se ocupam, quais sejam, a psicologia e a sociologia. Apesar de conceitualmente distintos, eles têm sido estudados conjuntamente, dada sua evidente relação (YOUNG-BRUEHL, 1996).

1.2.1. Abordagem psicológica

Preconceito é o termo utilizado, de modo geral, para indicar a existência de percepções negativas por parte de indivíduos e grupos, quando estes expressam, de diferentes maneiras e intensidades, juízos desfavoráveis em face de outros indivíduos e grupos, dado o pertencimento ou a identificação destes a uma categoria tida como inferior. Agregam-se a este conceito, de modo exclusivo, preponderante ou conjugado, conforme o caso, as notas de irracionalidade, autoritarismo, ignorância, pouca disposição à abertura mental e inexistência de contato ou pouca convivência com membros dos grupos inferiorizados (LACERDA, PEREIRA e CAMINO, 2002).

As abordagens psicológicas, em síntese, buscam na dinâmica interna dos indivíduos as raízes do preconceito.[2] Basicamente, elas podem ser divididas em dois grandes grupos: as teorias do bode expiatório e as teorias projecionistas.

O primeiro pode ser nomeado como "teorias do bode expiatório". Diante da frustração, os indivíduos procuram identificar culpados e causadores da situação que lhes causa mal-estar, donde a eleição de certos indivíduos e grupos para este lugar.[3]

O segundo grupo, por sua vez, pode ser indicado como "teoria projecionista". Os indivíduos, em conflito interno, tentam solucioná-lo, mediante sua projeção parcial ou completa, em determinados indivíduos e grupos, razão pela qual lhes destinam tratamento desfavorável, chegando às raias da violência física, capaz de alcançar até a pura e simples eliminação. A projeção trata-se, na síntese de Gordon Allport (1979: 391), um aspecto decisivo na psicodinâmica do preconceito, derivada da vida mental inconsciente.

2 Allport (1979) realizou ampla e sistemática investigação, a partir da psicologia social, acerca de raízes, dinâmicas, conseqüências e possíveis respostas a diversas manifestações de preconceito. Sua obra *The Nature of Prejudice*, de fato, é considerada um clássico nos estudos sobre preconceito.

3 Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson e Sanford (1982) titularizam a pesquisa mais célebre, radicada na psicologia social, acerca do preconceito e sua relação com a teoria do bode expiatório. O conjunto de seus estudos, publicados no relatório *The Authoritarian Personality*, preocupa-se centralmente com o "indivíduo potencialmente fascista".

Outra contribuição presente nas abordagens psicológicas diz respeito ao estudo dos processos de aprendizagem e interação sociais, esfera na qual os indivíduos, dado seu pertencimento a certo grupo, a este relacionam atributos positivos, em detrimento dos membros de outros agrupamentos. Nesta dinâmica, a construção de uma autopercepção positiva tem como contraface a atribuição de uma representação negativa dos estranhos ao grupo.

Assim entendido, o preconceito apresenta-se como fenômeno único, com diversas manifestações, tais como racial, sexual, religiosa e étnica. Desvendar suas origens e dinâmicas possibilitaria sua superação, uma vez empregadas as medidas adequadas. Nesta empreitada, a educação, o autoconhecimento e o convívio com outros indivíduos e grupos são apontados como respostas possíveis e eficazes.

1.2.2. Abordagens sociológicas

Numa perspectiva sociológica, o preconceito é definido como uma forma de

> [...] relação intergrupal onde, no quadro específico das relações de poder entre grupos, desenvolvem-se e expressam-se atitudes negativas e depreciativas além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo por pertencerem a esse grupo (CAMINO e PEREIRA, no prelo). Entre os processos cognitivos que se desenvolvem neste tipo de relações sociais, destacam-se a categorização e a construção de estereótipos (Dorai e Deschamps, 1990; Schadron, Morchain e Yzerbyt, 1996; Yzerbyt, Rocher e Schadron 1997) (LACERDA, PEREIRA e CAMINO, 2002).

Destaco, dentre as abordagens sociológicas, por sua relevância teórica e pela influência, duas contribuições específicas: a obra de Erving Goffman e a leitura marxista mais tradicional e divulgada.

Com efeito, é por meio da idéia de estigma, formulada por Goffman (1988), que são conduzidas muitas análises das relações sociais pautadas pelo preconceito e pela discriminação. De acordo com Richard Parker e Peter Aggletton (2002: 11), Goffman, ao identificar no estigma um atributo negativo, mapeado sobre os indivíduos e produtor de uma deterioração identitária, capta uma verdadeira relação de desvantagem, um processo social.

Quanto à perspectiva marxista tradicional, preconceito e discriminação seriam produtos e manifestações das reais condições que mantêm, refletem, criam e recriam a alienação humana; na base de tais condições, a dinâmica própria da sociedade capitalista. Deste modo, para utilizar como exemplo a questão racial, estudada por Octavio Ianni (1988: 89), "contradições étnicas, raciais, culturais e regionais são muito importantes para compreendermos o movimento da sociedade tanto na luta pela conquista da cidadania, como na luta para transformar a sociedade, pela raiz, no sentido do socialismo". A conseqüência desta abordagem, do ponto de vista teórico, é o tratamento colateral, quando não secundário e subordinado do preconceito e da discriminação às "problemáticas maiores" do nacionalismo, do imperialismo, do colonialismo e das classes sociais, no sentido da revolução capitalista e de sua superação pelo socialismo.[4]

Por fim, no rol dos estudos sobre preconceito e discriminação, é de se destacar a contribuição dos estudos culturais. De acordo com esta perspectiva, as identidades são produzidas a partir das diferenças, na medida em que às diferenças são atribuídas determinadas significações. Deste modo, não é a discriminação que é produzida pela diferença e por ela precedida; ao contrário, é a discriminação que atribui certo significado negativo e institui a diferença.[5]

1.3. Anti-semitismo, racismo e sexismo diante da homofobia

Desde o final da II Grande Guerra, preconceito e discriminação são temas disputados e estudados por intermédio de suas manifestações mais contundentes nas sociedades ocidentais: anti-semitismo, racismo e sexismo. Somente nos últimos anos, o preconceito e a discriminação voltados para expressões da sexualidade passaram a merecer atenção.

No esforço de compreensão dos fenômenos do preconceito e da discriminação, a cada uma das aludidas manifestações associou-se um conjunto de circunstâncias, na tentativa de explicar a gênese e a reprodução destes processos. Nesta empreitada, vislumbrou-se na pertinência cultural e genealógica o traço desencadeador do anti-semitismo; na identificação de sinais corporais distintivos, especialmente cor e sinais morfológicos específicos, os marcadores de pertença racial, sob os quais se dinamiza o racismo; pela valorização da distinção morfológica sexual, a atribuição de identidades de gênero binárias, engendrando o sexismo.

4 Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2004) fornece um breve escorço histórico da influência e da superação do marxismo nos estudos sobre discriminação racial no Brasil, salientando como a situação de negros e mulheres, por exemplo, poderia, neste horizonte, ser explicada sem "o apelo para o preconceito e outros elementos subjetivos".

5 Ver SILVA, HALL e WOODWARD (2000).

Considerando as características da modernidade ocidental e as especificidades destas manifestações, foram-lhes relacionados contextos próprios, cuja presença aponta para a sua propulsão e reprodução. Assim, respectivamente, ao anti-semitismo relacionou-se a emergência dos totalitarismos; ao racismo, os desdobramentos da escravidão; ao sexismo, a estrutura familiar patriarcal. As respostas sociais e políticas diante destes preconceitos e discriminações, por sua vez, voltaram-se contra os discursos religiosos, científicos e políticos que tanto os legitimaram quanto os perpetuaram. Daí o esforço, especialmente nos âmbitos científicos e políticos, por se denunciar a deturpação ideológica dos saberes científicos (notadamente no campo da biologia, da psicologia e das ciências sociais), bem como o combate às plataformas políticas que acolhem e acionam tais proposições e perspectivas.

As tentativas de superação do preconceito e da discriminação, neste contexto, estruturam-se a partir da premissa da descoberta dos processos de geração do preconceito e do enfrentamento aos respectivos atos de discriminação. Tanto do ponto de vista das ciências sociais e psicológicas, quanto do direito, cuida-se de identificar as circunstâncias concretas que, diante da dinâmica própria do fenômeno discriminatório, desencadeiam a discriminação e, ao mesmo tempo, combater as suas causas e as suas conseqüências. Nas causas, o totalitarismo, a escravidão e o patriarcado; nas conseqüências, os inumeráveis atos de discriminação e a desigual repartição de poder e benefícios entre os grupos. Entre eles, dinâmicas psicológicas e sociológicas, cuja presença traz à tona as imperfeições subjetivas e as conseqüências de processos de interação social conflitivos e injustos.

Deste ponto de vista, anti-semitismo, racismo e sexismo podem ser superados ou, ao menos, atenuados na medida em que a conjugação de iniciativas individuais (autoconhecimento, abertura para o outro), coletivas (políticas públicas, especialmente educacionais) e jurídicas (repressão de atos discriminatórios e incentivo a medidas reparatórias e positivas) tenha condições de implementação e funcionamento. Totalitarismo, segregação racial e a estrutura familiar patriarcal seriam, portanto, realidades distintas, cujo vencimento aponta para a instituição de relações sociais mais igualitárias e menos discriminatórias, conduzindo, inclusive, não só a uma democratização da vida em sociedade, como também a um processo de aperfeiçoamento pessoal.

Todavia, como referido desde a introdução, os estudos e o combate ao anti-semitismo, ao racismo e ao sexismo revelam-se em estágio diverso daquele experimentado pela homofobia. Examinar mais detidamente a dinâmica da homofobia e sua relação com as aludidas expressões discriminatórias, portanto, é um caminho que necessita ser percorrido, objetivando compreender o porquê desta realidade.

Antes de adentrar nesta tarefa, é preciso sublinhar o caráter interseccional da discriminação. No exame das manifestações discriminatórias aludidas, costuma-se isolar cada uma das diversas expressões do preconceito e da discriminação. Este procedimento, meramente para fins comparativos, não significa ignorar a interseccionalidade da discriminação, isto é, a associação simultânea de múltiplas dinâmicas discriminatórias na realidade concreta de indivíduos e grupos. Também designada como "discriminação composta" ou "discriminação de cargas múltiplas" (CRENSHAW, 2002), a interseccionalidade da discriminação chama a atenção para o resultado da articulação das diversas discriminações, tais como raça, sexo, classe, orientação sexual e deficiência.

2. Homofobia

Na primeira parte deste artigo, foi delineado, de forma sucinta e esquemática, o quadro conceitual por meio do qual é estudado o fenômeno discriminatório nos debates atuais. A partir dele, será analisada a homofobia, mediante a exposição das abordagens psicológica e sociológica e da relação entre as diversas formas de discriminação já referidas. Antes de iniciar tal plano, noticio os usos correntes do termo e um pouco de sua história.

Com efeito, neste percurso investigatório, surgem muitas indagações: a homofobia se restringe a homossexuais ou alcança outros grupos? Quais as semelhanças e as diferenças entre a homofobia e outras formas de discriminação e preconceito? Qual a relação entre a homofobia e as demais manifestações discriminatórias? Diante da polêmica acerca do que seja a homossexualidade e, por conseguinte, de quem sejam homossexuais, como identificar as vítimas da homofobia?

Mesmo que tão abrangentes e disputadas questões extrapolem o objeto desta reflexão, elas serão tangenciadas na medida em que a compreensão da homofobia e de suas manifestações requerer.

2.1. Homofobia: definição e elementos

O que é homofobia? Uma resposta rápida e direta, no horizonte deste estudo, divisa a homofobia como forma de preconceito que pode resultar em discriminação. De modo mais específico,[6] e agora valendo-me da acepção mais corrente, homofobia é a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais.

6 Daniel Welzer-Lang (1994) distingue a utilização do termo homofobia de um modo genérico ou particular. Antes mesmo da "homofobia específica" (aversão dirigida contra homossexuais), há a "homofobia geral" (manifestação do sexismo que resulta em discriminação dos sujeitos em virtude do seu sexo e gênero, sempre que estes carregam características atribuídas ao gênero oposto).

A literatura registra a utilização do termo "homofobia" no final da década de 60 do século passado.[7] Foi na pesquisa do psicólogo estadunidense George Weinberg, procurando identificar os traços da "personalidade homofóbica", realizada nos primeiros anos de 1970, que o termo ganhou foros acadêmicos, correspondendo a uma condensação da expressão "homosexualphobia" (YOUNG-BRUEHL, 1996: 140). Outra nota relevante é a proposição do termo a partir da experiência da homossexualidade masculina, donde a proliferação de outros termos objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, tais como putafobia (prostitutas), transfobia (travestis e transexuais), lesbofobia (lésbicas) e bissexualfobia (bissexuais).

As definições valem-se basicamente de duas dimensões, veiculadas de modo isolado ou combinado, conforme a respectiva compreensão. Enquanto umas salientam a dinâmica subjetiva desencadeadora da homofobia (medo, aversão e ódio, resultando em desprezo pelos homossexuais), outras sublinham as raízes sociais, culturais e políticas desta manifestação discriminatória, dada a institucionalização da heterossexualidade como norma, com o conseqüente vilipêndio de outras manifestações da sexualidade humana.

Neste último sentido, como será explicitado adiante, o termo "heterossexismo" é apontado como mais adequado, disputando a preferência com o termo "homofobia", para designar a discriminação experimentada por homossexuais e por todos aqueles que desafiam a heterossexualidade como parâmetro de normalidade em nossas sociedades.

A formulação de cada conceito, logicamente, é tributária das respectivas compreensões sobre a homofobia, salientando ou combinando, como referido, uma ou outra dimensão. Daí a importância de prosseguir nesta investigação visitando, ainda que sucintamente, a discussão sobre as causas e as origens da homofobia. Como será visto logo a seguir, tal debate tem conexão direta com as abordagens psicológica e sociológica da homofobia.

2.2. Homofobia: aversão fóbica e heterossexismo

De modo geral, a investigação sobre cada modalidade discriminatória estrutura-se a partir da constatação de concepções e práticas discriminatórias, voltadas contra um certo grupo de indivíduos. Verificada esta realidade, a pesquisa dirige-se

7 Há referências anteriores à década de 1920 (conforme registro do *Oxford English Dictionary*); o termo "homoerotophobia", por sua vez, aparece para alguns como precursor, donde se derivou "homofobia" (utilizado por Wainwright Churchill, no livro *Homosexual Behavior among Males: a cross-cultural and cross-species invetigation*, de 1967).

às causas e às origens, objetivando, em seguida, respostas que visem à superação da situação. Esta operação é complexa, pois pressupõe uma série de premissas: desde a injustiça da distinção (que caracteriza a diferenciação como ilegítima e, portanto, merecedora de reparação e combate) até a dinâmica geradora das ações e das omissões discriminatórias, passando pela desafiadora identificação dos indivíduos e dos grupos discriminados.

No caso da homofobia, cada um destes estágios é particularmente controverso. Em primeiro lugar, pelo fato de que, no horizonte contemporâneo do combate ao preconceito e à discriminação, diversamente do que ocorre com o anti-semitismo, o racismo ou o sexismo, ainda persistem posturas que pretendem atribuir à homossexualidade caráter doentio ou, ao menos, condição de desenvolvimento inferior à heterossexualidade. Em segundo lugar, pela complexidade da compreensão das causas e das origens da homofobia. Em terceiro lugar, pelo intenso debate sobre a natureza ou a construção social da homossexualidade, dividindo "essencialistas" e "construcionistas".

Nesta arena de debates conceituais e disputas políticas, destaco as duas grandes vertentes pelas quais se desenrola o entendimento da homofobia. Com efeito, as idéias de "aversão a homossexuais" e de "heterossexismo" operam como pontos de convergência de algumas das controvérsias aludidas, possibilitando examinar o estado da arte destes estudos e uma análise da homofobia dentro do paradigma dos direitos humanos.

2.2.1. A homofobia como aversão fóbica

No rol dos esforços de compreensão da homofobia, a abordagem psicológica tem grande relevo e disseminação. Com efeito, o próprio termo foi cunhado a partir de elaborações psicológicas.[8] Daí a relação direta que se estabeleceu entre a formulação conceitual da homofobia e a vertente psicologista dos estudos sobre discriminação.

Assim compreendida, a homofobia é, em síntese, a rejeição ou a aversão a homossexual ou à homossexualidade. A discriminação homofóbica seria, portanto, sintoma que se cria a fim de evitar uma situação de perigo, cuja presença foi assinalada pela geração de angústia (FREUD, 1998: 56). Como refere Fernando Pocahy (2006), ao descrever a formulação psicológica desta dinâmica, da reação a este medo, geralmente paralisante e voltada para si em caráter de evitação, podem resultar atos de agressão visando suportá-lo. Daí a aplicação das abordagens psicológicas do fenômeno discriminatório à homofobia.

8 Para uma notícia histórica do trabalho de George Weinberg, ver HEREK (2004).

Neste contexto, uma hipótese particularmente divulgada é a de que reações homofóbicas violentas provêm de sujeitos em grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, donde a intolerância à homossexualidade.

Não obstante a discussão sobre a posição freudiana diante da homossexualidade (YOUNG-BRUEHL, 1996: 139[9]), o fato é que a "homofobia clínica", ao lado da "homofobia antropológica", do stalinismo e do nazismo foram as principais ideologias que construíram a homofobia moderna, de caráter laico e não-teológico (BORRILLO, 2000).

O recurso ao campo psicológico como saber apto à compreensão da homofobia, mais que tenso diante da relação desta ciência com as origens da homofobia, pode chegar ao paradoxo. Com efeito, como adverte Michel Dorais (1994), a pesquisa das causas psíquicas da homossexualidade constitui, em si mesma, manifestação preconceituosa e discriminatória, por pressupor a existência de uma sexualidade normal (a heterossexualidade), parâmetro pelo qual as demais expressões da sexualidade serão interpretadas e valoradas.

Na esteira da tese projecionista, a homofobia seria combatida, de um lado, pela adoção de terapias psicológicas objetivando a superação da eventual egodissintonia da homossexualidade que venha a caracterizar certo indivíduo e, de outro, pelo estímulo ao convívio e ao conhecimento do outro e de sua realidade, visando à superação da ignorância e do preconceito.

2.2.2. A homofobia como heterossexismo

Como visto, a compreensão do preconceito e da discriminação sofridos por homossexuais a partir da noção de fobia tem como elemento central as dinâmicas individuais experimentadas pelos sujeitos e presentes em sua socialização. A idéia de heterossexismo apresenta-se como alternativa a esta abordagem, designando um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito. Uma vez institucionalizado, o heterossexismo manifesta-se em instituições culturais e organizações burocráticas, tais como a linguagem e o sistema jurídico. Daí advém, de um lado, superioridade e privilégios a todos que se adequam a tal parâmetro e de outro, opressão

9 Tratando da homossexualidade, Sigmund Freud já em 1905 teria, conforme citação de Young-Bruehl (1996: 139), concluído explicitamente que "a abordagem patológica para o estudo da inversão foi suplantada pela abordagem antropológica", em nota aos célebres "Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade".

e prejuízos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e até mesmo a heterossexuais que porventura se afastem do padrão de heterossexualidade imposto.[10]

Na ideologia e no sistema heterossexistas, mais do que uma questão de preferência ou orientação sexuais, o binômio heterossexualidade/homossexualidade é critério distintivo para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para a distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos. Isto porque o pertencimento a grupos inferiorizados implica a restrição, quando não a supressão completa e arbitrária de direitos e de oportunidades, seja por razões jurídico-formais, seja pelo puro e simples exercício da força física bruta ou em virtude dos efeitos simbólicos das representações sociais.[11] Exemplos destas situações são, respectivamente, a impossibilidade jurídica do acesso de homossexuais a certos institutos jurídicos, como o casamento civil, e o elevado número de agressões físicas e verbais experimentadas por eles/elas.[12]

O heterossexismo originou-se e se alimenta de várias ideologias. Sem esquecer das cosmovisões religiosas e das visões de mundo da Antigüidade greco-romana, Borrillo (2000) fornece um sumário deste amplo e complexo quadro, referindo-se a quatro discursos homofóbicos: a "homofobia antropológica", a "homofobia liberal", a "homofobia stalinista" e a "homofobia nazista". A homofobia antropológica, por fundar-se na crença de que a evolução das sociedades caminha rumo à consagração da conjugalidade heterossexual monogâmica, vê na homossexualidade o risco e a manifestação da desintegração da sociedade e da civilização. Já a "homofobia liberal", por considerar as manifestações da homossexualidade matéria estritamente privada, não provê homossexuais de proteção jurídica no espaço público, considerando este domínio natural e exclusivo da heterossexualidade. A "homofobia stalinista", por reputar comportamentos homossexuais como um sintoma da decadência moral capitalista, promoveu, em nome do "humanismo proletário", a condenação da homossexualidade. Por fim, a "homofobia nazista", preocupada com a expansão da população ariana e a supremacia alemã, valeu-se de bases biológicas e morais para condenar e conduzir pelo menos 500.000 homossexuais à morte nas prisões.

10 Gregory M. Herek (2004: 15) fornece um panorama histórico do surgimento do termo heterossexismo, salientando suas origens no pensamento de feministas lésbicas.

11 Guacira Lopes Louro (2001: 14) demonstra como a classificação binária da heterossexualidade/homossexualidade institui a heteronormatividade compulsória, produzindo normalização e estabilidade, mecanismos não só de controle, como também de acionamento das políticas identitárias de grupos homossexuais.

12 Para um panorama sobre as pesquisas de vitimização sobre homossexuais, ver o documento elaborado por Laura Moutinho (2005). Especificamente, quanto à discriminação sofrida por homossexuais, nada menos que 64,8% dos participantes homossexuais, bissexuais e transgêneros que freqüentaram a 9ª Parada do Orgulho GLBT, realizada em 2004 no Rio de Janeiro, declararam terem sido vítimas de discriminação, chegando a 61,5% o índice dos que experimentaram violência sexual, agressão ou ameaça de agressão física ou verbal e extorsão (CARRARA, 2005: 74).

A relação umbilical entre sexismo e homofobia é um elemento importantíssimo para perceber a homofobia como derivação do heterossexismo. De fato, a literatura dedicada à homossexualidade dialoga constantemente com a noção de gênero.[13] O binarismo classificatório, entre masculino e feminino, analisado nos estudos de gênero, de novo se apresenta no âmbito da sexualidade, agora através do par heterossexualidade/homossexualidade.[14] Mais ainda: Jurandir Freire Costa (1996) salienta como na dinâmica relacional destes duplos-conceituais à dominação masculina sobre o feminino corresponde a superioridade da heterossexualidade sobre a homossexualidade. Neste contexto, o heterossexismo e, por conseguinte, a homofobia têm raízes no diferencialismo presente na divisão dos sexos e na diversidade dos gêneros.

A homofobia revela-se como contraface do sexismo e da superioridade masculina,[15] na medida em que a homossexualidade põe em perigo a estabilidade do binarismo das identidades sexuais e de gênero, estruturadas pela polaridade masculino/feminino. Toda vez que esta diferenciação for ameaçada – hipótese realizada por antonomásia pela homossexualidade – apresentar-se-á todo um sistema de ações e reações prévio ao indivíduo, no qual ele está imerso, nele se reproduz e dele vai muito além: trata-se do caráter institucional da homofobia como heterossexismo.[16]

Nas palavras de Borrillo (2000: 87):

> [...] sexismo e homofobia aparecem portanto como duas faces do mesmo fenômeno social. A homofobia e, em particular, a homofobia masculina, cumpre a função de "guardião da sexualidade", ao reprimir todo comportamento, todo gesto ou todo desejo que ultrapasse as fronteiras "impermeáveis" dos sexos.

13 Regina Facchini (2005) fornece um apanhado das discussões sobre gênero, enfatizando a contribuição de Butler, e sua pertinência às questões identitárias relacionadas à homossexualidade.

14 Para uma crítica da pertinência deste binarismo classificatório diante da realidade brasileira, ver o prefácio de Peter Fry no livro de Edward MacRae (1990). O mesmo autor sustenta a maior significação do binômio masculinidade/feminilidade do que a hetero/homossexualidade entre nós (FRY, 2005: 177). Richard Parker (2002) examina a construção social do gênero no Brasil e suas repercussões para as homossexualidades no país.

15 Fernando Seffner (2004) demonstra como este mecanismo é acionado, reforçando a centralidade da masculinidade heterossexual hegemônica, ao estudar a masculinidade bissexual.

16 Mary Douglas (1998) demonstra não só a pertinência da teoria institucional no debate sociológico contemporâneo, como também o quanto as relações de poder entre os indivíduos e os processos de decisão são engendrados a partir das realidades institucionais.

2.3. A Homofobia diante do anti-semitismo, do racismo e do sexismo

Nas análises teóricas e nas lutas políticas, predomina a concepção de que anti-semitismo, racismo, sexismo e homofobia são manifestações diversificadas dos fenômenos singulares do preconceito e da discriminação. Daí, como acima referido (item 1.3.), a associação a cada uma destas expressões discriminatórias de uma série de notas específicas, relacionadas aos critérios de identificação dos discriminados, aos contextos geradores e reprodutores das discriminações e às estratégias de enfrentamento destas realidades discriminatórias. No que se refere ao anti-semitismo, relacionam-se a pertinência cultural e/ou genealógica e a emergência dos totalitarismos; ao racismo, cor e sinais morfológicos e os regimes escravocratas; ao sexismo, a distinção morfológica sexual, o binarismo quanto ao gênero e o patriarcado. Como estratégias de superação da discriminação, comuns a tais manifestações, a conjugação de iniciativas centradas no indivíduo (autoconhecimento e abertura para o outro) e medidas voltadas para a coletividade (políticas públicas, especialmente educacionais, conjugadas com respostas jurídicas, de cunho reparatório e promotor da diversidade). Diante deste quadro, fica a questão sobre as semelhanças e as diferenças entre a homofobia e as aludidas formas correlatas de discriminação, visando melhor compreender a homofobia.

Quanto aos critérios de identificação dos discriminados, em torno da homossexualidade gravitam acirrados debates, polarizados entre "essencialistas" e "construcionistas". Em apertadíssima síntese, enquanto para os primeiros a identificação dos homossexuais se dá mediante a enunciação de uma característica predefinida e invariável (a conduta e/ou a atração sexual por pessoa do mesmo sexo, por exemplo), para os segundos a própria existência desta categoria e, em caso afirmativo, a caracterização dos discriminados dependem da especificidade de cada contexto cultural, sendo inviável qualquer classificação antecipada.

Uma vez identificadas as vítimas da discriminação homofóbica, não importa qual corrente seja adotada, apresenta-se de modo peculiar a questão da chamada "visibilidade homossexual". Diversamente do sexismo ou do racismo, em que estão presentes marcadores corporais, e do anti-semitismo (em que a pertinência genealógica pode ser rastreada), a homossexualidade está presente em todos os sexos, raças, etnias e convicções religiosas. Não há como, salvo auto-identificação ou atribuição por terceiros, distinguir por mero recurso visual, de antemão, homossexuais de heterossexuais.

Ainda com relação à indicação dos sujeitos discriminados, um dado instigante quanto à homossexualidade é a gênese da identidade homossexual na modernidade. Segundo Michel Foucault (1993: 43), a identidade homossexual em si mesma é fruto de um processo de controle e assujeitamento dos indivíduos. Nas suas palavras,

> [...] é necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie.

Neste sentido, a identidade homossexual como marcadora das vítimas da homofobia revela uma dinâmica bastante singular em face das demais categorias vitimizadas pelo sexismo, pelo racismo e pelo anti-semitismo. Como salienta Young-Bruehl (1996: 142), diversamente da condição feminina, da afrodescendência ou da judaicidade, que não foram instituídas originariamente como destinatárias de discriminação, a homossexualidade foi uma invenção dos homófobos.[17]

Apontada estas características, nas relações entre a homofobia e as demais formas de discriminação, nunca é demais ressaltar a interseccionalidade do fenômeno discriminatório. Para tanto, trago à cena a combinação discriminatória entre orientação sexual e condição sorológica positiva para o vírus HIV. Como alerta Terto Jr. (2002), a identificação dos homossexuais ora como vilões, ora como vítimas da Aids, produz estigmas e preconceitos decorrentes da associação Aids-homossexualidade;[18] conforme a descrição de José Toro-Alfonso (2002), esta dinâmica de discriminação combinada dá origem a situações de vulnerabilidade e violência experimentadas por homossexuais na América Latina. Nesta linha, Richard Parker e Kenneth R. de Camargo (2000) arrolam opressões e discriminações

17 Não se ignora a advertência de Judith Butler quanto à possibilidade de subverter-se internamente a binaridade pressuposta e disseminada quanto aos gêneros até o ponto em que ela deixe de fazer sentido (apud NARDI, SILVEIRA e SILVEIRA, 2003); todavia, salienta-se a intensidade desta dinâmica na homofobia.

18 Sobre o impacto desta associação discriminatória na compreensão do sujeito dos direitos sexuais: RIOS (2002a e 2002b).

múltiplas (pobreza, racismo, desigualdade de gênero e homofobia) interagindo de forma sistemática, fazendo com que homossexuais sujeitem-se a situações de acentuada vulnerabilidade ao HIV.

Ainda quanto à interação das múltiplas discriminações, não se pode deixar de mencionar as combinações da homofobia com o racismo e com o sexismo. Sobre esta última, é suficiente referir a seção anterior, falando da íntima relação entre o sexismo, o heterossexismo e a homofobia; nesta linha, Parker (1993) demonstra como as estruturas de desigualdade de gênero são replicadas pela estigmatização de homossexuais afeminados e de transexuais. Sobre a interseccionalidade entre homofobia e raça, Osmundo Pinho (2005) descreve as dinâmicas internas e externas vividas pelas comunidades homossexuais, precisamente em face da intersecionalidade de raça, cor, classe e sexualidade; Laura Moutinho (2006), por sua vez, acompanhando a trajetória de jovens negros homossexuais que vivem no Rio de Janeiro, fornece material para a percepção da inter-relação entre homossexualidade e raça/cor.[19]

Por fim, resta examinar a homofobia e sua relação com as referidas expressões discriminatórias quanto às estratégias de enfrentamento. De um modo geral, o combate ao preconceito e à discriminação requer a consideração das singularidades de cada dinâmica concreta, suas causas e conseqüências. Feito este diagnóstico, são desenhadas e empregadas estratégias, dirigidas tanto aos indivíduos quanto à coletividade, o que inclui respostas jurídicas (repressão, reparação e prevenção da discriminação).

Quando se volta a atenção para o anti-semitismo, o racismo e o sexismo, deparamo-nos com desafios urgentes e candentes. Entretanto, sem subestimar a intensidade e a injustiça de cada uma destas realidades, no combate à homofobia surgem obstáculos peculiares dignos de nota. Dois deles serão destacados.

Em primeiro lugar, o fato de que, diversamente das aludidas discriminações, ainda pesa contra a homossexualidade, de modo intenso e muitas vezes aberto, a pecha de condenação moral e inaceitabilidade social e política, circunstância que fomenta a homofobia. Além disso, persistem posturas que atribuem à homossexualidade caráter doentio ou, ao menos, condição de desenvolvimento inferior à heterossexualidade.

Em segundo lugar, a afirmação da tolerância étnica e religiosa, do convívio respeitoso entre as raças e da igualdade de gênero, como alternativas ao anti-semitismo, ao racismo e ao sexismo, apresenta-se, de modo geral, compatível ou assimi-

19 A inter-relação entre raça, sexualidade e gênero, particularmente nas suas conseqüências nos processos de saúde e doença, foi objeto de número temático da *Revista de Estudos Feministas* (v. 14, n. 1, jan./abr. 2006), que retrata o "Seminário Internacional Raça, Sexualidade e Saúde: perspectivas regionais", promovido pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos.

lável diante do *modus vivendi* hegemônico. Esta compossibilidade, ainda que por vezes limitada e tensa, se dá particularmente no que respeita a instituições e a dinâmicas que estruturam o cotidiano dos indivíduos e a organização social, tais como a família fundada na heterossexualidade e a generificação da realidade.

A homofobia, como já referido, apresenta-se mais renitente do que outras formas de preconceito e discriminação. De fato, se hoje são inadmissíveis as referências discriminatórias a negros, judeus e mulheres, ainda são toleradas, ou ao menos sobrelevadas, as manifestações homofóbicas. A persistência da homofobia ocorre, dentre outros fatores, porque a homossexualidade tende a afrontar de modo mais radical e incômodo instituições e dinâmicas basilares na vida em sociedade.[20]

É claro que este contraste não rejeita, por exemplo, o potencial revolucionário do feminismo para a organização da vida familiar e social, pública e privada. Com propriedade, pondera-se que, assim como no combate à homofobia, a superação do sexismo pode contender a estrutura tradicional da família heterossexual ou questionar a binariedade do discurso de gênero (BUTLER, 1999). Todavia, na homofobia, o que se reclama não é somente o rearranjo das relações conjugais heterossexuais ou a reorganização do espaço público, possibilitando condições de igualdade entre homens e mulheres. O combate à homofobia reclama não só ir além da "normalidade" da dominação masculina e do sexismo. Ele demanda, além do questionamento aos paradigmas já criticados pelo feminismo, rumar à crítica da heterossexualidade como padrão de normalidade. É preciso, neste sentido, a superação de mais esta "normalidade". Neste passo, abrem-se pelo menos duas alternativas, que denomino de respostas radical e moderada diante da homofobia.

A resposta radical pode ser estruturada como um dilema: a superação da homofobia insta à desconstrução do binômio hetero/homossexualidade, uma vez que a homofobia pressupõe a afirmação da heterossexualidade por meio do repúdio à homossexualidade. Dito de outro modo: para atacar a homofobia em suas raízes é preciso suplantar a heterossexualidade e a homossexualidade como identidades sexuais. Tal resposta pode soar, aos ouvidos de muitos, como "suicídio identitário": acabar definitivamente a homofobia pela abolição da própria homossexualidade. Uma crí-

20 Esta afirmação, de que a homossexualidade tende a desafiar tais instituições e dinâmicas, sem necessariamente fazê-lo, pode ser constatada pelas diversas posturas presentes no movimento gay. Conforme a descrição de Bamforth (1997), enquanto alguns adotam uma perspectiva "revolucionária", pugnando pela superação das identidades hetero/homossexuais e rejeitando a assimilação/adaptação a modalidades de relacionamento tradicionais, outros, "reformistas", pleiteiam a inclusão na estrutura social vigente, basicamente pela eliminação das restrições decorrentes da identidade de sexos nas relações afetivas e sexuais.

tica deste jaez seria improcedente: ela pecaria por não perceber que o vencimento do heterossexismo, levado às últimas conseqüências, é que está em causa.

A resposta moderada, por sua vez, pode redundar em um paradoxo: como sustentar a igualdade entre as orientações sexuais (e, por conseguinte, suprimir a homofobia) se, como sustenta Jonathan Katz (1995), a heterossexualidade se define precisamente pela negação e a desvalorização da homossexualidade? Dito de outro modo: cuida-se de tentar conciliar o inconciliável.

Diante desta encruzilhada teórica e política, é preciso buscar alternativas que ofereçam compreensão e respostas, possibilitando reagir à extensa gama de direitos violados pela discriminação homofóbica. Para tanto, lanço mão do aporte que o paradigma dos direitos humanos e, em particular, seus conteúdos antidiscriminatórios, fornece quando desafiado pela homofobia.

3. Direitos Humanos e antidiscriminação: aporte jurídico para a compreensão e para o combate da homofobia

O objetivo desta seção é, mediante o aporte da perspectiva dos direitos humanos, contribuir para o entendimento da homofobia e seu enfrentamento. Consciente da amplitude de temas, de perspectivas e de questões que o paradigma dos direitos humanos suscita, limito-me ao âmbito do direito da antidiscriminação, entendido como conjunto de conteúdos e institutos jurídicos relativos ao princípio da igualdade enquanto proibição de discriminação e como mandamento de promoção e respeito da diversidade. Deste modo, é possível avançar não só na conceituação da homofobia, como também na efetividade de seu combate, potencializando o raciocínio e o instrumental jurídicos em face desta realidade.

3.1. Conceito jurídico de discriminação

Como referido (item 1.1), o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, originadas do preconceito, capazes de produzir violação de direitos contra indivíduos e grupos estigmatizados. Mais freqüente no vocabulário jurídico, é a partir deste campo que ora se analisa o conceito de discriminação.

Alerte-se que a abordagem da discriminação através de um ponto de vista jurídico não implica desconhecer ou menosprezar o debate sociológico ao redor

deste conceito. Como indica Gordon Marshall (1998), os estudos sociológicos sobre discriminação, inicialmente vinculados à investigação do etnocentrismo, atualmente se concentram em padrões de dominação e opressão, como expressões de poder e privilégio. A adoção de um conceito de discriminação mais jurídico que sociológico tem dupla função neste trabalho: ao mesmo tempo em que possibilita ao leitor um apanhado do estado da arte dos estudos sobre discriminação e sua aplicação para a homofobia, impulsiona um aspecto pouco desenvolvido no esforço de compreensão e superação da discriminação homofóbica.

Nesta perspectiva, o conceito de discriminação aponta para a reprovação jurídica das violações ao princípio isonômico,[21] atentando para os prejuízos experimentados pelos destinatários de tratamentos desiguais. A discriminação aqui é visualizada através de uma ótica mais substantiva que formal:[22] importa enfrentar a instituição de tratamentos desiguais prejudiciais e injustos. Como Sandra Fredman (2004: 95) demonstra, uma abordagem meramente formal poderia levar à rejeição de um pleito de proteção jurídica (fundado na proibição de discriminação sexual) diante de um empregador que praticasse assédio sexual contra homens e mulheres simultaneamente.

Neste contexto, valho-me do conceito de discriminação desenvolvido no direito internacional dos direitos humanos, cujos termos podem ser encontrados na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial[23] e na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher.[24] Segundo estes dizeres, discriminação é "qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública".

21 A propósito, deve-se registrar que o termo "discriminação" tem sido amplamente utilizado numa acepção negativa, tanto no direito nacional quanto no direito comunitário e internacional, ao passo que o termo "diferenciação" tem sido empregado para distinções legítimas. Ver: BOSSUYT (1976: 8) e RHODDIE (1984: 26).

22 Como refere Patmore (1999: 126), a discriminação substantiva caracteriza-se pela referência a uma distinção prejudicial diante de uma pessoa ou grupo relacionada a um fator de diferenciação ilegítimo, ao passo que a discriminação formal pressupõe a ilegitimidade de toda e qualquer distinção.

23 Aprovada pelas Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Reza seu artigo 1º, inciso I: "Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública".

24 Aprovada pelas Nações Unidas em 18 de dezembro de 1979, ratificada pelo Brasil em 31 de março de 1981. Diz seu art. 1º, ao definir discriminação: "toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo".

Por fim, alerte-se que não se subsumem ao conceito jurídico de discriminação hipóteses de diferenciação legítima, decorrentes da elaboração e aplicação de normas jurídicas em face de situações desiguais (dimensão material do princípio jurídico da igualdade); exemplo disso são os tratados internacionais que, na esfera empregatícia, apartam do conceito aquelas distinções fundadas em qualificações exigidas para determinada função.[25]

3.2. A discriminação homofóbica: contrariedade ao direito e formas de violência

Tendo presente a exposição realizada na primeira e na segunda partes deste artigo, fica claro que a indivíduos a grupos distantes dos padrões heterossexistas é destinado um tratamento diverso daquele experimentado por heterossexuais ajustados a tais parâmetros. Esta experiência, comumente designada pelo termo "homofobia", implica discriminação, uma vez que envolve distinção, exclusão ou restrição prejudicial ao reconhecimento, ao gozo ou ao exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais.

O pressuposto para a qualificação jurídica de uma relação social como discriminatória é a contrariedade ao direito. Com efeito, não haverá discriminação se a diferenciação de tratamento for considerada conforme o direito, como se dá, por exemplo, diante da proteção jurídica à mulher no mercado de trabalho.

Sendo assim, a fundamentação jurídica homofobia como expressão discriminatória exige que se destaquem, ao menos, dois aspectos: (1) a contrariedade ao direito dos tratamentos homofóbicos e (2) as modalidades de violência pelas quais a discriminação homofóbica se manifesta.

Quanto ao primeiro tópico, revela-se necessário salientar a injustiça dos tratamentos discriminatórios homofóbicos.[26] Como visto, ainda persistem posturas que pretendem legitimar tais discriminações, diversamente do que ocorre, em larga medida, diante do anti-semitismo, do racismo ou do sexismo. Com efeito, a teoria e a jurisprudência dos direitos humanos e dos direitos fundamentais afirmam, de modo cada vez mais claro e firme, a ilicitude da discriminação por orientação sexual. Tanto tribunais internacionais de direitos humanos, quanto tribunais constitucio-

25 Ver *Convenção sobre Discriminação em Emprego e Profissão*, n. 111 – Organização Internacional do Trabalho, artigo 1, seção 2 – " as distinções, exclusões ou preferências fundadas em qualificações exigidas para um determinado emprego não são consideradas como discriminação".

26 Lopes (2003) analisa a injustiça da discriminação por orientação sexual no contexto dos debates atuais de filosofia moral, demonstrando as implicações para a prática do direito.

nais nacionais, têm vislumbrado ofensa a diversos direitos humanos e fundamentais na discriminação dirigida contra manifestações divorciadas do heterossexismo. Nestes casos, direitos básicos como a privacidade, a liberdade individual, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade humana, a igualdade e a saúde são concretizados e juridicamente protegidos em demandas envolvendo homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais.[27]

Como aludido no parágrafo anterior, a homofobia viola de modo intenso e permanente uma série de direitos básicos, reconhecidos tanto pelo direito internacional dos direitos humanos, quanto pelo direito constitucional. Ao lesionar uma gama tão ampla de bens jurídicos, a homofobia manifesta-se por meio de duas formas de violência: física e não-física.

A violência física, mais visível e brutal, atinge diretamente a integridade corporal, quando não chega às raias do homicídio. A segunda forma de violência, não-física, mas não por isso menos grave e danosa, consiste no não-reconhecimento e na injúria. O não-reconhecimento, configurando uma espécie de ostracismo social, nega valor a um modo de ser ou de viver, criando condições para formas de tratamento degradantes e insultuosas. Já a injúria, relacionada a esta exclusão da esfera de direitos e impedimento da autonomia social e da possibilidade de interação, é uma das manifestações mais difusas e cotidianas da homofobia (LOPES, 2003:20). Nas palavras de Didier Eribon (citado por LOPES, 2003),

> O que a injúria me diz é que sou alguém anormal ou inferior, alguém sobre quem o outro tem poder e, antes de tudo, o poder de me ofender. A injúria é, pois, o meio pelo qual se exprime a assimetria entre os indivíduos. [...]. Ela tem igualmente a força de um poder constituinte. Porque a personalidade, a identidade pessoal, a consciência mais íntima, é fabricada pela existência mesma desta hierarquia e pelo lugar que ocupamos nela e, pois, pelo olhar do outro, do "dominante", e a faculdade que ele tem de inferiorizar-me insultando-me, fazendo-me saber que ele pode me insultar, que sou uma pessoa insultável e insultável ao infinito.
>
> A injúria homofóbica inscreve-se em um contínuo que vai desde a palavra dita na rua que cada gay ou lésbica pode ouvir (veado sem-vergonha, sapata sem-vergonha) até as palavras

27 Um panorama desta evolução no direito internacional dos direitos humanos, ver WINTEMUTE (1995) e HEINZE (1995); no direito brasileiro, RIOS (2001) e GOLIN (2003).

> que estão implicitamente escritas na porta de entrada da sala de casamentos da prefeitura: "proibida a entrada de homossexuais" e, portanto, até as práticas profissionais dos juristas que inscrevem essa proibição no direito, e até os discursos de todos aqueles e aquelas que justificam essas discriminações nos artigos que apresentam como elaborações intelectuais (filosóficas, teológicas, antropológicas, psicanalíticas etc.) e que não passam de discursos pseudocientíficos destinados a perpetuar a ordem desigual, a reinstituí-la, seja invocando a natureza ou a cultura, a lei divina ou as leis de uma ordem simbólica imemorial. Todos estes discursos são atos, e atos de violência.

Estando manifesta a contrariedade ao direito da homofobia, bem como a violência de suas manifestações, deve-se atentar para o quanto a discriminação homofóbica está disseminada em nossa cultura heterossexista. De fato, ao lado de expressões intencionais de homofobia convivem discriminações não-intencionais, mas nem por isso menos graves ou injustas. Uma análise destas modalidades de discriminação homofóbica pode ser desenvolvida a partir das modalidades direta e indireta do fenômeno discriminatório, elaboradas no seio do direito da antidiscriminação.

3.3. Modalidades de discriminação: homofobia direta e indireta

A homofobia, como expressão discriminatória intensa e cotidiana, ocorre sempre que distinções, exclusões, restrições ou preferências anulam ou prejudicam o reconhecimento, o gozo ou o exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública. Assim compreendida, a qualificação de um ato como homofóbico não depende da intencionalidade do ato ou da situação ocasionadora da lesão aos direitos humanos e liberdades fundamentais afetados. Deste modo, há discriminação homofóbica sempre que, de modo proposital ou não, houver tal espécie de lesão a direitos, decorrente da concretização de preconceito diante de estilos de ser e de viver divorciados do heterossexismo. Daí a relevância da análise das formas intencionais (discriminação direta) e não-intencionais (discriminação indireta) de discriminação homofóbica, uma vez que ambas lesionam direitos de modo grave e disseminado.

3.3.1. Discriminação direta e homofobia

Na modalidade direta, cuida-se de evitar discriminação intencional. Três são as suas principais manifestações: a discriminação explícita, a discriminação na aplicação e a discriminação na elaboração da medida ou do tratamento.

Na primeira, tem-se a mais clara e manifesta hipótese: trata-se de diferenciação injusta explicitamente adotada. Uma manifestação homofóbica que ilustra a primeira situação são os cartazes espalhados por grupos neonazistas pregando o extermínio de homossexuais. Discriminação explícita também ocorre quando a diferenciação é imediatamente extraída da norma, ainda que esta não a tenha referido literalmente. É o que ocorre, por exemplo, na discriminação perpetrada contra homossexuais no regime legislativo da Previdência Social: neste caso, a redação da legislação de benefícios, ao arrolar os dependentes, almejou excluir companheiros homossexuais, como revelou de modo inconsteste a Administração[28].

A discriminação na aplicação ocorre quando, independentemente das intenções do instituidor da medida, a diferenciação ocorre de modo proposital na execução da medida. Isto acontece quando a Administração Pública emprega, em concurso público, um critério constitucionalmente proibido através de um procedimento, em tese, neutro: o exame psicotécnico. Em litígios judiciais concretos, por exemplo, constata-se que a Administração Pública já se valeu, de forma deliberada e intencional, deste expediente para discriminar por orientação sexual na seleção de agentes policiais, em que pese inexistir qualquer determinação administrativa oficial neste sentido.

Discriminação na aplicação do direito também ocorre na liberdade de locomoção. Eventual atividade policial, abrangendo vigilância ostensiva, advertências seguidas e averiguações constantes, fundada somente na orientação ou na conduta sexuais juridicamente lícitas, pode configurar tal espécie de discriminação, uma vez que a autoridade policial se vale de prerrogativa genérica e de poder de polícia diante de todos investido de modo especial e mais restritivo a determinado grupo, sem a presença de outra motivação que não a pertinência a um grupo discriminado. Tal foi o examinado pelo Superior Tribunal de Justiça ao julgar o Recurso em *Hábeas Corpus* nº 7.475 - SP.[29] Naquela oportunidade, o voto condutor assentou que "o controle policial da circulação de gays e travestis situa-se no plano do exercício do poder de polícia. Advertências que se fazem a tais indivíduos, quando circulam na busca da clientela, o fenômeno chamado de *trottoir*, atendem a ditames da ordem e segurança públicas, não constituindo restrição ilegal ao direito de locomoção". Registre-se que, em situações

28 Ver, para um histórico do caso e peças processuais mais importantes, LEIVAS (2003).

29 Superior Tribunal de Justiça, DJU 11.12.2000.

desta espécie, é preciso atentar cuidadosamente para todas as circunstâncias do caso concreto, a fim de que legítimas preocupações com a segurança pública não sirvam de pretexto para o exercício de preconceito e discriminação. Por exemplo, a pura e simples identificação, por meio de estereótipos, da homossexualidade com a prostituição pode apontar para uma percepção preconceituosa diante da orientação sexual.

Outra hipótese examinada pela jurisprudência nacional de aplicação discriminatória do direito envolveu o artigo 203 do Código de Processo Penal, que menciona a avaliação da credibilidade da testemunha entre os fatores relevantes para a capacidade de testemunhar. O Superior Tribunal de Justiça reformou decisão da Justiça do Distrito Federal que excluiu homossexual deste encargo exclusivamente em virtude de sua orientação sexual, revelando preconceito e discriminação ilegítimas. Este foi o precedente lavrado no Recurso Especial nº 154.857 – DF,[30] no qual ficou assentada a impropriedade da postura havida no Juízo recorrido ao afastar a testemunha alegando "grave desvio ético e moral".

Por fim, a discriminação pode ocorrer ainda na própria concepção da legislação ou da medida (*discrimination by design*), ainda que do seu texto não se possa inferir, literal e diretamente, a diferenciação. Isto ocorre quando a medida adota exigências que, aparentemente neutras, foram concebidas de modo intencional para causar prejuízo a certo indivíduo ou grupo. Pode-se citar, exemplificativamente, uma regra instituidora de uma exigência desnecessária de escolaridade superior num dado concurso público com o propósito de excluir pessoas negras, dado que os indicadores escolares variam substancialmente em prejuízo da população negra. Outro exemplo mais cotidiano da realidade brasileira foi a utilização, por largo tempo, da referência "boa aparência" em anúncios de emprego, objetivando, na concepção, a exclusão de negros. É importante ressaltar aqui que, não obstante a neutralidade aparente da regra, ela foi concebida com o propósito de excluir do certame ou do emprego pessoas negras, donde a sua classificação como hipótese de discriminação direta.

Como manifestação direta de homofobia no direito brasileiro, pode-se trazer como exemplo o artigo 235 do Código Penal Militar, que define o crime de pederastia ou outro ato de libidinagem. Ao destacar a prática de ato libidinoso homossexual, passivo ou ativo, em lugar sujeito à administração militar, dentre os demais atos libidinosos, fica clara a discriminação na concepção da norma penal. A legislação, é possível inferir, objetivou mais que reprimir condutas libidinosas em estabelecimentos militares. Ela foi concebida especialmente considerando a repressão da homossexualidade. Tal conclusão pode ser reforçada pela análise da jurisprudência castrense. As

30 Superior Tribunal de Justiça, DJU 26.10.1998.

decisões do Superior Tribunal Militar associam à libidinagem homossexual a pecha de conduta infamante, comprometedora do caráter e da moral dos envolvidos, ao passo que atos libidinosos heterossexuais não são assim qualificados e ensejam menores prejuízos (compare-se, por exemplo, a decisão na Apelação 1994.01.047182-0/AM[31] com a proferida no Conselho de Justificação nº 1994.02.000165-5/DF;[32] a primeira, cuidando de heterossexual, a segunda, de homossexual).

3.3.2. Discriminação indireta e homofobia

Independentemente da intenção, a discriminação é um fenômeno que lesiona direitos humanos de modo objetivo. Seu enfrentamento exige, além da censura às suas manifestações intencionais, o cuidado diante de sua reprodução involuntária. Mesmo onde e quando não há vontade de discriminar, distinções, exclusões, restrições e preferências injustas nascem, crescem e se reproduzem, insuflando força e vigor em estruturas sociais perpetuadoras de realidades discriminatórias.

Diante destas realidades, o conceito de discriminação indireta ganha especial relevo e importância. De fato, muitas vezes a discriminação é fruto de medidas, decisões e práticas aparentemente neutras, desprovidas de justificação e de vontade de discriminar, cujos resultados, no entanto, têm impacto diferenciado perante diversos indivíduos e grupos, gerando e fomentando preconceitos e estereótipos inadmissíveis.

Quando se examina a homofobia, fica ainda mais clara a pertinência e a relevância desta preocupação. De fato, em uma cultura heterossexista, condutas individuais e dinâmicas institucionais, formais e informais, reproduzem o tempo todo, freqüentemente de modo não-intencional e desapercebido, o parâmetro da heterosssexualidade hegemônica como norma social e cultural. A naturalização da heterossexualidade acaba por distinguir, restringir, excluir ou preferir, com a conseqüente anulação ou lesão, o reconhecimento, o gozo ou o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais de tantos quantos não se amoldem ao parâmetro heterossexista.

Nesta linha, a discriminação indireta relaciona-se com a chamada discriminação institucional. Enfatiza-se a importância do contexto social e organizacional como efetiva raiz dos preconceitos e dos comportamentos discriminatórios. Ao invés de acentuar a dimensão volitiva individual, ela se volta para a dinâmica social e a "normalidade" da discriminação por ela engendrada, buscando compreender a persistência da discriminação mesmo em indivíduos e instituições que rejeitam cons-

31 Tribunal Superior Militar, DJU 17.02.1995.

32 Tribunal Superior Militar, DJU 19.02.1998.

cientemente sua prática intencional (KORN, 1995). Conforme a teoria institucional, as ações individuais e coletivas produzem efeitos discriminatórios precisamente por estarem inseridas numa sociedade cujas instituições (conceito que abarca desde as normas formais e as práticas informais das organizações burocráticas e dos sistemas regulatórios modernos, até as pré-compreensões mais amplas e difusas, presentes na cultura e não sujeitas a uma discussão prévia e sistemática) atuam em prejuízo de certos indivíduos e grupos, contra quem a discriminação é dirigida.[33]

O estudo da discriminação indireta demonstra a relação entre homofobia e heterossexismo. Não só porque há instituições e práticas, formais e informais, em nossa cultura que historicamente excluem os homossexuais ou restringem o acesso a certas posições e situações apenas a heterossexuais (realidade cujos casos do casamento e do acesso às Forças Armadas ilustram), como também porque fica patente a supremacia heterossexista no convívio social.

Com efeito, a percepção da discriminação indireta põe a nu a posição privilegiada ocupada pela heterossexualidade como fator decisivo na construção das instituições sociais, cuja dinâmica está na base do fenômeno discriminatório, nas suas facetas individual e coletiva. Este privilégio heterossexista faz com que a cosmovisão e as perspectivas próprias de certo grupo sejam concebidas como "neutras do ponto de vista sexual", constitutivos da "normalidade social", considerada "natural": tudo aquilo que é próprio e identificador da heterossexualidade enquanto expressão sexual específica é efetivamente percebido como neutro, genérico e imparcial.

Esta pseudoneutralidade heterossexista, que encobre relações de dominação e sujeição, pode ser entendida, segundo Bárbara Flagg (1998), por meio do "fenômeno da transparência", vale dizer, a tendência de heterossexuais desconsiderarem sua orientação sexual como fator conformador e normatizador da realidade, conduzindo-os a uma espécie de inconsciência de sua heterossexualidade. Este fenômeno só é possível pelo fato de heterossexuais serem socialmente dominantes, o que faz com que a heterossexualidade seja norma sexual e a homossexualidade transformada em diferença.

Registro, para que não paire qualquer dúvida, a compatibilidade da discriminação indireta como forma de violação do princípio da igualdade no direito brasileiro. Não bastasse a previsão explícita da discriminação indireta no próprio conceito jurídico de discriminação presente no ordenamento jurídico nacional (sublinhe-se que a discriminação é distinção, restrição, exclusão ou preferência com o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, o gozo ou o exercício de

33 Sobre as dinâmicas institucionais e seus efeitos concretos independente da vontade dos indivíduos que nelas atuam, ver DOUGLAS (1998).

direitos humanos), há precedente do Supremo Tribunal Federal sancionando com a inconstitucionalidade medida estatal desprovida de intenção discriminatória, que, todavia, produz discriminação em virtude de seu impacto diferenciado contra certo grupo social, no caso, as mulheres.[34]

Conclusão: respostas jurídicas à homofobia

A análise da homofobia no quadro mais amplo dos estudos sobre preconceito e discriminação, acrescida do aporte jurídico do direito da antidiscriminação, fornece elementos a pesquisadores, operadores do direito e ativistas para uma melhor compreensão das violações aos direitos humanos experimentadas por homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. No combate a esta expressão discriminatória, as funções do direito são várias.

A partir da crucial afirmação dos direitos básicos de tais indivíduos e grupos, o ordenamento jurídico pode, na contramão da discriminação homofóbica, colaborar na crítica e no enfrentamento do heterossexismo. Este é o resultado, por exemplo, da censura judicial a laudos psicológicos que excluem homossexuais como inaptos para o acesso a cargos públicos exclusivamente em virtude de sua orientação sexual.

A introdução de diretrizes respeitosas à diversidade sexual na atividade administrativa, por sua vez, pode agir no sentido da promoção de mudanças institucionais e na superação de preconceitos e discriminações historicamente consolidados, mobilizando organizações tradicionalmente associadas ao controle e à repressão de minorias. Este esforço pode ser ilustrado pela adoção de parâmetros curriculares e de cursos de formação do magistério atentos e respeitosos às diversas expressões da sexualidade no ambiente escolar.

Outra resposta jurídica capaz de contribuir com processos mais amplos de mudança é a reparação de injustiças perpetradas, individual ou coletivamente, contra grupos estigmatizados. Neste ponto, apresentam-se tanto as demandas individuais por indenização de danos materiais e morais decorrentes de demissões arbitrárias, quanto iniciativas judiciais coletivas visando à alteração de praxes institucionais discriminatórias, formais ou informais.

Mais diretamente ligados ao direito da antidiscriminação, a denúncia e o combate a tratamentos discriminatórios, de modo direto ou indireto (itens 3.3.1 e 3.3.2), são medidas inequivocamente capazes de concorrer para a luta contra a homofobia.

34 Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.946 – DF, relator Ministro Sydney Sanches, DJU 14.09.2001.

Neste quadro, as violações físicas diretas à vida e à integridade física de grupos contra os quais se dirige a discriminação heterossexista são realidades inadmissíveis, cuja superação é vital para a promoção dos direitos humanos e o combate à homofobia. Diante desses episódios, cuja freqüência horroriza, não se deve exigir menos que a atuação dos órgãos estatais de persecução penal, extraindo-se do direito penal e do direito civil toda a responsabilização cabível.

Já a violência não-física, pontuada pela injúria homofóbica, expõe, além das lesões concretas perpetradas contra determinados indivíduos, a dimensão democrática da luta contra a homofobia. Como demonstra José Reinaldo de Lima Lopes (2003), a estigmatização da diferença por orientação sexual fere o direito ao reconhecimento, a todos devido e necessário para o convívio democrático, intimamente relacionado à dignidade e à liberdade individual.

De fato, a intolerância não é uma conduta dirigida contra determinada pessoa, decorrente de uma condição peculiar e restrita àquela vítima. A intolerância viola o direito à existência simultânea das diversas identidades e expressões da sexualidade, que é um bem comum indivisível. Uma vez acionada, a intolerância ofende o pluralismo, que é requisito para a vida democrática. Daí a compreensão de que os chamados crimes de ódio, manifestação que merece intensa reprovação jurídica, atentam contra a convivência democrática. Daí também a propriedade da utilização de ações coletivas para a proteção e a promoção do direito ao reconhecimento das identidades forjadas e estigmatizadas num contexto heterossexista.

Referências

ADORNO, Theodore W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *The authoritarian personality.* New York: W. W. Norton & Company, 1982.

ALLPORT, Gordon. *The nature of prejudice*. Cambridge: Perseus Books, 1979.

BAMFORTH, Nicholas. *Sexuality, morals and justice*: a theory of lesbian and gay rights law. Londres: Cassell, 1996.

BORRILLO, Daniel. *L'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

BOSSUYT, Marc. *Interdiction de la discrimination dans le Droit International des Droits de L'Homme*. Bruxelas: Bruylant, 1976.

BUTLER, Judith. *Gender trouble*: feminism and the subversion or identity. New York: Routledge, 1999.

CARRARA, Sérgio. *Política, direitos, violência e homossexualidade*: Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CHURCHILL, Wainwright. *Homosexual behavior among males*: a cross-cultural and cross-species invetigation. New York: Hawthorn Books, 1967.

COSTA, Jurandir Freire. O referente da identidade homossexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Abia, Uerj, 1996.

CRENSHAW, Kimberlé. Background paper for the expert meeting on the gender-related aspects of race discrimination. *Revista Estudos Feministas.* Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-26X2002000100011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 16 nov. 2006.

DORAIS, Michel. La recherche des causes de l'homosexualité: une science-fiction? In: WELZER-LANG, Daniel. *La peur de l'autre en soi*: du sexisme à l'homophobie, 1994. Disponível em: <http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.07.fr/livr_dwl/peur/dwlpeur2.htm>. Acesso em 15 nov. 2006.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam.* São Paulo: Edusp, 1998.

FACHINI, Regina. *Sopa de letrinhas?:* movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FLAGG, Barbara. *Was blind, but now I see*: white race consciousness and the law. New York: NYU Press, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*, 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREDMAN, Sandra. *Discrimination law*. New York: Oxford University Press, 2002.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLIN, Célio; POCAHY, Fernando Altair; RIOS, Roger Raupp (Orgs.). *A justiça e os direitos de gays e lésbica*s: jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia.* São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-70120040001000001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2006.

HEINZE, Eric. *Sexual orientation*: a Human Right: an essay on International Human Rights Law. Amsterdam: Martinus Nijhoff Publishers, 1995.

HEREK, Gregory M. Beyond homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the Twenty-First Century. *Sexuality Research & Social Policy,* San Francisco, v. 1, n. 2, abril, 2004.

IANNI, Octavio. *Escravidão e racismo*. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1988.

KATZ, Jonathan. *The invention of heterosexuality*. New York: Penguin, 1995.

KORN, Jane B. Institutional sexism: responsibility and intent. *Texas Journal of Women and Law,* Austin, verão, 1995.

LACERDA, M. T.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 1, 2002.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo. Os homossexuais diante da Justiça: relato de uma Ação Civil Pública. In: GOLIN, Célio; POCAHY, Fernando Altair; RIOS, Roger Raupp (Orgs.). *A Justiça e os direitos de gays e lésbicas*: jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina/Nuances, 2003.

LOPES, José Reinaldo de Lima. O direito ao reconhecimento de gays e lésbicas. In: GOLIN, Célio; POCAHY, Fernando Altair e RIOS, Roger Raupp (Orgs.). *A Justiça e os direitos de gays e lésbicas*: jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina/Nuances, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas,* Rio de Janeiro, 2. sem., v. 9, n. 2, 2001.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade*: identidade sexual e política no Brasil da "abertura". Campinas: Unicamp, 1990.

MARSHALL, Gordon. Discrimination. In: *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1998.

MOUTINHO, Laura; CARRARA, Sérgio; AGUIÃO, Silvia (Orgs.). *Sexualidade e comportamento sexual no Brasil*: dados e pesquisas. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

MOUTINHO, Laura et al. Raça, sexualidade e saúde. *Revista Estudos Feministas.* Florianópolis, v. 14, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100002&lng=en&nrm=isso>. Acesso em 18 nov. 2006.

NARDI, Henrique; SILVEIRA, Raquel; SILVEIRA, Silvia. A destruição do corpo e a emergência do sujeito: a subjetivação em Judith Butler, *Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial*, Rio de Janeiro 2003. Disponível em <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5b_Silveira_45110903_port.pdf>. Acesso em 16 nov. 2006.

PARKER, Richard. The negotiation of difference: male prostitution, bisexual behavior and HIV transmission in Brazil. In: DANIEL, Hebert; PARKER, Richard (Eds.). *Sexuality, Politics and Aids in Brazil.* London: The Falmer Press, 1993.

_____. *Abaixo do Equador*: cultura de desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. *Estigma, discriminação e Aids*. Rio de Janeiro: Abia, 2002.

PARKER, Richard; CAMARGO JR., Kenneth Rochel de. Pobreza e HIV/Aids: aspectos antropológicos e sociológicos. *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 16, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-11X2000000700008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2006.

PATMORE, Glenn. Moving towards a substantive conception of the anti-discrimination principle: Waters v. Public Transportion Corporation of Victoria reconsidered. *Melbourne University Law Review*, 1999.

PINHO, Osmundo. *Desejo e poder*: racismo e violência estrutural em comunidades homossexuais. *Proyecto Sexualidades, Salud y Derechos Humanos en America Latina*, Lima, 2005 Disponível <http://www.ciudadaniasexual.org/boletin/b15/Art_Osmundo_Bol15.pdf>. Acesso em 16 nov. 2006.

POCAHY, Fernando. *A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer*. [Mestrado em Psicologia]. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RHOODIE, Eschel. *Discrimination in the Constitutions of the World.* Atlanta: Brentwood, 1984

RIOS, Roger Raupp. *A Homossexualidade no Direito.* Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

_____. *O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002a.

_____. Soropositividade, homossexualidade e direitos sexuais. In: FRANCESCHI, Maria Cristina Pimentel (Org.). *Aids, Direito e Justiça*: o papel do direito frente à aids. Porto Alegre: Gapa, 2002b.

SEFFNER, Fernando. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard (Orgs.). *Construções da Sexualidade*: gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SPAGNOL, Antonio Sergio. *O desejo marginal*. São Paulo: Arte Ciência/ Villipress, 2001.

TERTO JR., Veriano. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v. 8, n. 17, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832002000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 nov. 2006.

TORO-ALFONSO, José. Vulnerabilidad de hombres gays y hombres que tienem sexo con hombres (HSH) frente a la epidemia del VIH/SIDA en América Latina: la otra historia de la masculinidad. In: CÁCERES, Carlos; PECHENY, Mario; TERTO JR., Veriano (Orgs.). *SIDA y sexo entre hombres en América Latina*: vulnerabilidad, fortalezas, y propuestas para la acción – Perspectivas y reflexiones desde la salud publica, las ciencias sociales y el activismo. UPCH/ONUSIDA, 2002.

WELZER-LANG, Daniel. *La peur de l'autre en soi:* du sexisme à l'homophobie, 1994. Disponível em <http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.07.fr/livr_dwl/peur/dwlpeur0.htm>. Acesso em 15 nov. 2006.

WINTEMUTE, Robert. *Sexual orientation and Human Rights*: the United States Constitution, the European Convention and the Canadian Charter. Oxford: Oxford University Press, 1995.

YOUNG-BRUEHL, Elisabeth. *The anatomy of prejudices*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

Heteronormatividade e Homofobia

Guacira Lopes Louro*

Um diário, escrito no século XIX, é descoberto muitos anos depois. Trata-se das memórias de um jovem hermafrodita que narra suas poucas alegrias e suas muitas tristezas e angústias ao longo da curta vida. Herculine Barbin é inicialmente criada como uma moça, Alexina, no interior de um internato feminino católico e, posteriormente, é reconhecido como um rapaz e se vê obrigado a trocar de sexo. As humilhações e o drama que experimenta neste processo acabam por levá-lo ao suicídio. A história talvez não seja tão extraordinária ou incomum, mas o fato é que as memórias desse/a jovem acabaram sendo publicadas, já em pleno século XX, precedidas de um texto de Michel Foucault.

Apesar de toda a curiosidade que pode cercar o diário de Alexina/Herculine, o que me interessa particularmente explorar, neste momento, é o pequeno prefácio de Foucault ou, mais precisamente, aproveitar sua pergunta inicial. Escreve Foucault: "Precisamos *verdadeiramente* de um *verdadeiro* sexo?". E continua, respondendo em seguida: "Com uma constância que chega às raias da teimosia, as sociedades do ocidente moderno responderam afirmativamente a essa pergunta" (FOUCAULT, 1982).

* Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), Mestre em Educação pela mesma universidade (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da UFRGS, onde atua como colaboradora convidada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero.

Neste pequeníssimo trecho já se colocam duas expressões que me parecem especialmente instigantes: o sexo e a verdade. Por um lado, ao encaminhar uma resposta à pergunta que propôs, Foucault indica de forma categórica que o sexo se constituiu em uma questão não só importante, mas perturbadora e *decisiva* para as sociedades ocidentais. Por outro lado, ele propõe a questão da verdade. Vale dizer que o filósofo teve o cuidado de destacar graficamente neste prefácio o advérbio *verdadeiramente* e o adjetivo *verdadeiro*. Ainda que não seja possível afirmar com segurança porque ele fez isso, parece razoável supor que ele quisesse nos lembrar que colocava essas expressões sob suspeita.

Seguindo seu pensamento, poderíamos dizer que uma "verdade" só aparece quando *pode* aparecer. Em um dado momento, um conjunto de circunstâncias se combina e possibilita que algo seja admitido como verdade. Esse conjunto de circunstâncias está atravessado e ordenado por relações de poder. Sendo assim, é possível compreender que determinadas relações de poder permitem que determinadas "verdades" (e não outras) apareçam. Daí que os saberes ou os enunciados "verdadeiros" em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam. Isto vale para as teorias, as leis ou as regras do passado, mas deve valer também para aquelas que hoje abraçamos, para aquelas que nos mobilizam e nas quais apostamos.

É claro que é mais fácil assumir uma postura crítica em relação ao passado. É provável que possamos entender que determinadas estratégias e tecnologias de poder estão articuladas na constituição dos discursos "científicos" antigos; por exemplo, discursos que "comprovavam" que tais e tais sujeitos ou que tais e tais práticas eram sadios ou doentes, positivos ou negativos. Foi e é assim que se produziram e se produzem discursos jurídicos, religiosos, educativos, psicológicos que mostram ou tornam evidente os sujeitos e as práticas que são bons ou que são maus, integrados ou desintegrados, produtivos ou prejudiciais para o conjunto da sociedade. Determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através desses saberes e "verdades"; elas precisam desses discursos para se tornarem evidentes o que, paradoxalmente, faz com que essas relações de poder se tornem invisíveis. Não há como negar (e todos podemos lembrar situações para comprovar isso!) que quanto menos for notada ou quanto mais for invisível uma relação de poder mais ela será eficiente.

Num determinado momento (numa perspectiva foucaultiana, esse momento seria compreendido como o século XIX ou, mais especialmente, na metade final daquele século), passou-se a prestar uma especialíssima atenção à *definição* da sexualidade. A sexualidade tornou-se uma questão central para os Estados e também

para os indivíduos. Na verdade, o processo já vinha se desenrolando há algum tempo, desde o século XVIII, pelo menos: transformações políticas, culturais, sociais e econômicas articuladas ao industrialismo e à revolução burguesa, acompanhadas por uma outra divisão sexual do trabalho e pela circulação de idéias de caráter feminista, foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados de outro modo. Laqueur (1990) diz que se construiu por essa época um novo corpo sexuado. Mas alerta: não seria adequado afirmar que qualquer um desses eventos "provocou a construção desse novo corpo sexuado", em vez disso seria importante lembrar que "a reconstrução do corpo é, ela própria, intrínseca a cada um desses desenvolvimentos" (LAQUEUR, 1990: 11).

Este estudioso conta que até o início do século XIX as sociedades ocidentais tinham um modelo sexual que hierarquizava os sujeitos ao longo de um único eixo, cujo vértice era o masculino. Entendia-se que os corpos de mulheres e de homens diferiam em "graus" de perfeição; a *"verdade"* era que as mulheres tinham "dentro de seu corpo" os mesmo órgãos genitais que os homens tinham externamente. Em outras palavras, afirmava-se, *cientificamente,* que "as mulheres eram essencialmente homens nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – havia resultado na retenção, interna, de estruturas que nos machos eram visíveis" (ibid.: 4). A substituição desse modelo (de um único sexo) pelo modelo de dois sexos opostos (que é o modelo que até hoje prevalece) não foi um processo simples nem linear. Essa transformação de ordem epistemológica – e também política, é claro – se deu junto com todo aquele conjunto de transformações já mencionadas. E, por um largo tempo, houve embate e disputa entre esses modelos sexuais.

Nesta nova compreensão da sexualidade passava-se a prestar uma atenção especial aos corpos, às suas estruturas e características materiais e físicas. Antes, a explicação para as formas de relacionamento entre mulheres e homens e para as diferenças percebidas entre eles era buscada na Bíblia, nos textos sagrados; as diferenças eram, enfim, vinculadas a uma dimensão cósmica mais ampla. O corpo tinha menos importância. Mas agora ele passava a ter um papel primordial. Como diz Linda Nicholson (2000), o corpo se tornou *causa* e *justificativa* das diferenças. O corpo passou a ser aquilo que dá origem às diferenças.

O que temos aqui, então, é a constituição de uma nova *episteme*, de um outro conjunto de regras ou de formas de compreender e dar sentido ao mundo. Novos saberes, novas verdades são instituídas. Como parte desse contexto – aliás como parte especialmente importante – foram sendo construídas novas formas de representar e dar significado ao homem e à mulher, às suas relações, à sexualidade.

Tais mudanças não são nada banais: elas são constituídas e constituintes de outras estratégias e relações de poder.

Como os novos Estados nacionais estarão agora, mais do que antes, preocupados em controlar suas populações e garantir sua produtividade, seus governantes vão investir numa série de medidas voltadas para a vida: passam a disciplinar a família e a ter especial cuidado com a reprodução e as práticas sexuais. É importante prestar atenção em quem, neste contexto, tem autoridade para afirmar a verdade e quem será o alvo preferencial de ação dos governos.

Ao final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) que vão fazer as mais importantes "descobertas" e definições sobre os corpos de homens e mulheres. Será o seu olhar "autorizado" que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene. Não é de estranhar, pois, que a linguagem e a ótica empregadas em tais definições sejam marcadamente masculinas; que as mulheres sejam concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom. Nascia a sexologia. Inventavam-se tipos sexuais, decidia-se o que era normal ou patológico e esses tipos passavam a ser hierarquizados. Buscava-se tenazmente conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, regrar e disciplinar a sexualidade. Tais discursos, carregados da autoridade da ciência, gozavam do estatuto de verdade e se confrontavam ou se combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei.

É nesse contexto que surge o homossexual e a homossexualidade. Práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas de mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) ganham agora uma nova conotação. Não serão mais compreendidas, como eram até então, como um acidente, um pecado eventual, um erro ou uma falta a que qualquer um poderia incorrer, pelo menos potencialmente. Por certo, em muitas sociedades, aqueles que incorriam nessa falha mereciam ser punidos, e o perdão lhes era concedido a duras penas (quando era!). No entanto, agora tais práticas passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Entende-se que elas revelam uma *verdade oculta* do sujeito. O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra *espécie*. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma seqüência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa.

Tendo sido nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, tornava-se necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Até então, o que era "normal" não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado.

Estabelecia-se, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (e heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Entendia-se o primeiro elemento como primordial e o segundo como subordinado, numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores. Consolidava-se um marco, uma referência-mestra para a construção dos sujeitos.

Numa perspectiva pós-estruturalista, nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário, entender que esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro. Ainda que por toda a parte se afirme a primazia da heterossexualidade, observamos que, curiosamente, ela se constituiu como a sexualidade-referência *depois* da instituição da homossexualidade. A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela *depende* da homossexualidade para existir. O mesmo pode ser dito em relação ao sujeito heterossexual: sua definição carrega a negação de seu oposto. Ao dizer: *eu sou heterossexual*, um homem ou uma mulher acabam invariavelmente por ter de recorrer a algumas características ou marcas atribuídas ao homossexual, na medida em que ele ou ela precisam afirmar também o que *não são.* Do outro lado do par, o movimento será o mesmo: a homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa única lógica.

Mas a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu.

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais freqüente é a desatenção ou a conformação. A heteronormatividade só vem a ser reconhecida como um processo social, ou seja, como algo que é *fabricado, produzido, reiterado,* e somente passa a ser problematizada a partir da ação de intelectuais ligados aos estudos de sexualidade, especialmente aos estudos gays e lésbicos e à teoria *queer*.

Stevi Jackson (2005) diz que a grande utilidade do conceito de heteronormatividade "consiste em poder nos alertar para as formas pelas quais a norma heterossexual é tramada no tecido social de nossas vidas numa série de níveis, do institucional ao cotidiano" e que isso se dá de forma consistente, ainda que, por vezes, seus efeitos sejam contraditórios. Ele sugere também que se pense nas intersecções entre "heterossexualidade" e gênero, afirmando que elas são complexas.

O processo de reiteração da heterossexualidade adquire consistência (e também invisibilidade) exatamente porque é empreendido de forma continuada e constante (muitas vezes, sutil) pelas mais diversas instâncias sociais. Os discursos mais autorizados nas sociedades contemporâneas repetem a norma regulatória que supõe um alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade. Por certo circulam ainda (e cada vez com mais força) discursos divergentes e práticas subversivas dessa norma, produzidos a partir das posições subordinadas. Movimentos organizados das chamadas "minorias sexuais" têm conseguido nas últimas décadas expressivos avanços no campo midiático ou mesmo jurídico, com alguns efeitos também no campo da educação. Há, contudo, sérios limites nesse processo, os quais pretendo indicar a seguir. Antes, me parece importante enfatizar dois pontos:

- Primeiro, que a norma *precisa* ser reiterada constantemente**.** Não há nenhuma garantia de que a heterossexualidade aconteça *naturalmente* (se isso fosse seguro, não seriam feitos tantos esforços para afirmar e reafirmar esta forma de sexualidade).

- Segundo, que a norma *pode* e *é* subvertida. Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política.

Outra idéia sugestiva é a de que há provavelmente especiais intersecções entre heterossexualidade e gênero. Temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito freqüentemente, se mostrem confundidos. Experimentações empreendidas no "território" da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualificação de "mulherzinha" ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma "perda" do seu gênero "original".

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de "abrir o coração" para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A "camaradagem" masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado).

Dessa forma, o processo de heteronormatividade não só se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, como também aparece, neste caso, freqüentemente associado com a homofobia. Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa,

muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.

Observa-se ainda que na construção cultural da identidade masculina a centralidade da sexualidade tem sido mais reiterada do que na construção da identidade feminina (pelo menos em sociedades como a nossa). Uma vida sexual ativa – leia-se uma vida *heterossexual* ativa – parece ser um elemento recorrente na representação da masculinidade, não acontecendo o mesmo em relação à feminilidade (vale lembrar, por exemplo, o quanto a impotência sexual é representada como uma grave ameaça de perda da identidade masculina).

Evidentemente, sendo esse um processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer, é passível de transformações. Ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas, e parece notório que esses processos de subversão e desafio da norma vêm se tornando, contemporaneamente, cada vez mais visíveis. Contudo, sugeri antes que há limites nesse processo e gostaria de fazer um breve comentário a respeito.

A premissa sexo-gênero-sexualidade sustenta-se numa lógica que supõe o sexo como "natural", entendendo este natural como "dado". Ora, segundo esta lógica, o caráter imutável, a-histórico e binário do sexo impõe limites à concepção de gênero e de sexualidade. Na medida em que se equaciona a natureza (ou o que é "natural") com a heterossexualidade, isto é, com o desejo pelo sexo/gênero oposto, passa-se a considerá-la como a forma compulsória de sexualidade. Por esta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência serão tomados como "minoria" e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos "marginalizados" continuam necessários, pois são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como "normais". O limite do "pensável", no campo dos gêneros e da sexualidade, fica assim circunscrito aos contornos dessa seqüência "normal". Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um pólo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado* como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em *múltiplas* sexualidades. A idéia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão. Penso que aqui se inscreve um importante limite epistemológico: onde ficam os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados dessa polaridade? Como se representa, ou o que se "faz" com os sujeitos bissexuais, com os transgêneros, travestis e *drags*?

A episteme dominante não dá conta da ambigüidade e do atravessamento das fronteiras de gênero e de sexualidade. A lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo. Não tenho qualquer pretensão de sugerir uma resposta para este impasse. Parece-me, no entanto, sugestivo que se problematize o estatuto de "verdade" da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea. Será possível descontruir esse binarismo? Demonstrar suas formas de produção? Estranhar sua intrincada presença na intimidade das instituições sociais, nos processos de produção do conhecimento e das relações entre os sujeitos?

Referências

FOUCAULT, Michel (Apresentação de). *Herculine Barbin*: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

JACKSON, Steve. The social complexity of heteronormativity: gender, sexuality and heterosexuality. *Heteronormativity - A Fruitful Concept?* Trondheim, Norway, June 2nd-4th, 2005. Disponível em: <http://www.hf.ntnu.no/itk/heteronormativity-2005/Jackson.pdf>.

LAQUEUR, Thomas. *Making sex*: body and gender from the greeks to Freud. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude

Alípio de Sousa Filho*

Pretendemos, neste artigo, tratar do preconceito em torno da homossexualidade, considerando algo de sua lógica interna nem sempre percebida como tal: a invenção da *causa específica* da homossexualidade. Não é desconhecido de ninguém que teorias e "pesquisas" de muitos tipos procuram causas (biológicas, psicológicas, sociais, "espirituais") para a homossexualidade, deixando entender que os indivíduos concernidos na prática da homossexualidade – ditos *homossexuais* – têm qualquer coisa a menos (ou a mais) que os outros (um gene, um pedaço do cérebro, hormônios, um instinto congênito ou adquirido etc.), são indivíduos que sofreram algum "desvio" ou "suspensão" no chamado "desenvolvimento sexual normal" ou "inversão quanto ao objeto sexual". Estas últimas sendo crenças muito difundidas ainda hoje entre psicólogos e psicanalistas – confundindo-se aí todas as correntes – exceções isoladas à parte.

A tese que sustentaremos aqui é a de que uma longa história de colonização pelo preconceito, praticada sobre o imaginário de diversas sociedades, representando a homossexualidade como uma *exceção* ou como um *desvio* ou *inversão* no quadro de uma pretendida normalidade heterossexual, levou a que se buscasse a *causa específica* que a produziria – e não importando que esta tenha sido pensada, variando as

* Cientista Social. Doutor em sociologia pela *Sorbonne* (Paris V), professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

épocas, como vício, pecado, crime, doença, perversão ou como um desvio no desenvolvimento sexual. Evidentemente, uma história que não deixou de marcar os espíritos... mesmo daqueles bem intencionados. E se sabemos que, desde a metade do século XIX, a homossexualidade não é mais tratada como "contrária à natureza" – a não ser em certos tratados de medicina legal, artigos de códigos penais ou discursos religiosos – permanece até hoje a mesma sempiterna visão de que se trata de uma "tendência sexual" para cuja causa certos fatores devem ter influído, tornando-se matéria de etiologia médica, objeto de arqueologias do "inconsciente" ou, recentemente, assunto de especialistas das áreas da biologia, neuroanatomia, neurociência. Num ou noutro caso, estamos no reino das pretendidas *causas*. O reino da ideologia[1] e do preconceito. As teorias variam – entre idéias propostas por religiões como o espiritismo (a homossexualidade seria *cármica*) e teses sustentadas por correntes das psicologias, passando por opiniões de biólogos – mas a conclusão é sempre a mesma: a homossexualidade seria um fato, na vida do indivíduo afetado, que se tornaria possível explicar por alguma *causa específica*. Nossa reflexão é igual, em conclusão, à

1 Neste artigo, utilizo o termo *ideologia* no sentido próprio de "inversão da realidade" e de "idéias da dominação", sentido outorgado ao termo desde Marx (1845 [1986]). Contudo, deve-se assinalar, nas reflexões deste último, como inversão e dominação, a ideologia corresponderia ao modo particular do imaginário da sociedade capitalista. A ideologia seria a representação da realidade que a classe dominante nesta sociedade produz e procura impor a todas as demais classes, com o objetivo de garantir sua posição de classe dominante. Objetivo que realiza, ao dissimular, justo através da representação ideológica que oferece da realidade, a dominação que pratica sobre as outras classes. Embora o fenômeno da ideologia tome essa forma específica, e não há que se esquecer isso, é importante assinalar que se torna necessário, hoje, acrescentar à elaboração pioneira de Marx novas considerações sobre o fenômeno da ideologia. Em meus textos, somando à minha própria reflexão as contribuições de Louis Althusser (1974; 1985), Maurice Godelier (1980; 1996), John Thompson (1995) e Marilena Chauí (1980; 1981), tenho insistido em formulações na direção de um conceito de ideologia que não fique restrito à dimensão da dominação de classe, e que torne possível pensar o dado antropológico da dominação que *sempre-já* implica a sujeição do indivíduo humano à Cultura, através de sua sujeição a normas, costumes, padrões, crenças, mitos, instituições. Nesse sentido, deve-se entender que a ideologia torna possível a dominação pela via simbólica, desde logo a sujeição do indivíduo à linguagem, via pela qual ocorre de toda estruturação social se constituir, tornando-se uma ordem que se ratifica no simbólico, e constituindo-se ela própria numa *ordem simbólica*. A ideologia, assim, responde a uma exigência anterior à necessidade da reprodução das relações de produção (capitalistas ou outras) e da dominação política de classe, como ainda entendem diversos autores (marxistas ou não). Anterior a qualquer outra coisa, a ideologia assegura, em todo sistema de sociedade, mesmo naqueles nos quais não há classes, que a ordem social não desabe enquanto também uma Ordem Simbólica, ratificando-a, por meio de representações imaginárias, crenças coletivas e certas idéias sociais, como uma ordem natural, única, universal, imutável, divina. Resultado que a ideologia procura obter invertendo e ocultando o caráter de coisa construída, arbitrária e convencional de toda ordem social e suas instituições, e cujo efeito é a eficácia de sua dominação sobre os indivíduos, engendrada e reproduzida sem o recurso da força. A ideologia constitui o modo de operar de qualquer cultura (enquanto sistema de sociedade), ao procurar naturalizar-se e eternizar-se, e atua por meio dos discursos sociais (variando do mito à ciência moderna) que oferecem as significações legitimadoras do que em cada cultura está instituído. Podemos apontar que a eficácia da ideologia, entre outras formas, realiza-se na sua ancoragem nas esferas psíquica, emocional e cognitiva (a subjetividade de cada um; uma parte dela inconsciente) dos indivíduos. O estigma da homossexualidade como prática cuja causa específica deve se desvendar, ainda perdurante em muitas cabeças, que transforma os homossexuais em indivíduos-portadores-de-um-enigma-a-esclarecer (e, assim, objetos *a dominar* no trabalho da ciência, das religiões, da lei etc.), é um entre vários exemplos que se podem oferecer da dominação dos indivíduos por meio do trabalho da ideologia no espaço da cultura. Na ideologia, a homossexualidade é um fenômeno estranho a ser esclarecido na vida dos indivíduos, e o homossexual é portador de uma *causa determinante* que o torna sujeito de uma sexualidade particular. Sobre o conceito de ideologia, ver meus "Medos, mitos e castigos" (SOUSA FILHO, 2001); "Cultura, ideologia e representações" (id., 2003) e "Mito e ideologia" (id., 2006).

posição dos antropólogos Peter Fry e Edward MacRae quando, em texto em que trataram do tema "o que é a homossexualidade", referindo-se brevemente ao assunto das "causas", escreveram: "nenhuma das teorias existentes sobre as causas da homossexualidade nos convence e a nossa tendência é de tratá-las todas, sem exceção, como produções ideológicas" (FRY e MACRAE, 1983: 15).

Neste trabalho, faremos a crítica a teorias que, de tão difundidas, tornaram-se verdadeiro *senso comum social*: as teorias das psicologias – a psicanálise aí incluída – e as produzidas na onda contemporânea do *determinismo biológico* em suas versões mais atuantes: a sociobiologia e a psicologia evolucionista. Trata-se, necessariamente, da visão de um cientista social, mas igualmente subjetiva e que não se esconde como uma visão política do problema. No combate ao preconceito (na ciência ou fora dela) e à violência que ele implica, nenhum cientista pode reivindicar objetividade e neutralidade científicas.

Poder-se-á objetar nossa crítica dizendo que nenhum preconceito há em se pensar uma gênese específica da homossexualidade – Freud já tratava do assunto, acreditando numa "gênese psíquica da homossexualidade" (FREUD, 1910 [1970: 91 e segs.]) – assim como se admitiria uma gênese também particular para a heterossexualidade. Nos dois casos, tratar-se-ia sempre de escolha objetal e, igualmente, existiriam aí *causas* implicadas: para cada um dos casos, as escolhas estariam fundadas em determinações (inconscientes), ignoradas pelo próprio sujeito, que se diferenciariam quanto apenas aos objetivos sexuais, julgamentos de valor não podendo ser aplicados a nenhum dos casos. Em outra ocasião (SOUSA FILHO, 2003b), já nos valemos deste argumento, mas ele é frágil. Ora, a questão que não aparece aí é que, como *a priori* o preconceito sobreatua em certas visões teóricas, as supostas determinações (inconscientes, sociais, culturais) da homossexualidade já são, de antemão, encaradas como determinações de um "problema", de uma "inversão", de um "desvio", de uma "perversão", isto é, de uma escolha não conforme à ideologia da "normalidade".

Simples é ver que o preconceito age em círculo: como a homossexualidade é *a priori* encarada como "inversão", "desvio", "anormalidade", perversão" etc., suas supostas "determinações" não são compreendidas como determinações de uma escolha objetal normal e saudável (uma escolha entre outras, supostamente quando haveria uma compreensão sem juízo de valor), mas, diferentemente, como "causa" de um "problema", de um "desvio" no âmbito da sexualidade dos indivíduos. Até aqui, de todo modo, é o que se pode depreender do discurso de muitos nos diversos modelos teóricos das psicologias, na pedagogia, e mesmo nas ciências sociais. Descontadas as dificuldades de sua época e não deixando de se reconhecer seus autênticos propósitos emancipatórios, os enredamentos de Freud em torno do tema da homossexua-

lidade (é conferir os seus textos em que o assunto aparece...) deixaram para sempre um legado de ambigüidades e preconceitos, marcando profundamente o imaginário de nossas sociedades modernas e o espírito daqueles que, nas psicologias, ao que parece, não perceberam que estão diante tão somente de um *modelo teórico* e não da verdade plena e objetiva sobre um pretendido fenômeno investigado.

Mas, deve-se saber, as sociedades ocidentais foram as primeiras que, na modernidade, constituíram a homossexualidade num problema clínico e os homossexuais em *sujeitos clínicos* – para o que grandemente contribuíram a psicologia e a psicanálise. Fato que se inscreve na realidade mais ampla da criação do que Michel Foucault chamou de "dispositivo de sexualidade" (FOUCAULT, 1985). Segundo o autor, o que denominamos sexualidade é um produto histórico de um *discurso sobre a sexualidade* que se engendrou de muitas formas, uma invenção histórica tardia, data do século XIX. É desse período a criação histórica européia de uma experiência social pela qual "os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma 'sexualidade', que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções" (FOUCAULT, 1984: 10). Isto é, a idéia da sexualidade como uma *substância em si* (objeto natural e universal) e a existência de toda uma "produção especulativa", de um "hiperdesenvolvimento do discurso sobre a sexualidade" (idem, 2004: 58-59) são invenções sociais que, no século XIX, articulam-se a engenhos de saber e poder em suas relações também apontadas pelo autor (idem, 1977; 1979). Nossa reflexão sobre a homossexualidade insere-se nessa linha de compreensão da sexualidade conforme apontada por Michel Foucault. Autor que, fazendo sua "história da sexualidade", indicou igualmente o trabalho a se escrever sobre a imagem-tipo desqualificadora do homossexual produzida na história do Ocidente, desde os gregos (FOUCAULT, 1984: 21).

Em todo caso, sugerir que a gênese da homossexualidade releva uma "tipicidade" na escolha de objeto por ser representada como contrária à pretendida normalidade ou, como ainda querem alguns, não conforme à natureza da divisão sexual, não é mais do que deixar o preconceito falar, mesmo considerando a boa intenção científica ou moral. Em geral, curiosas doutrinas (médicas, psicológicas, religiosas) sobre a sexualidade humana são invocadas para "explicar" a homossexualidade em homens e mulheres. Porém, não se tratando mais do que de preconceito em forma de teoria e ciência, as conclusões dessas doutrinas são não apenas arbitrárias: os "dados" sobre os quais se apóiam são questionáveis ou inexistentes. No caso das psicologias, teóricos que, confundindo casos clínicos individuais com supostas leis gerais de "estrutura", mas arvorando-se à condição de poder teorizar sobre a homossexualidade, praticam generalizações errôneas e profundamente preconceituosas.

É recente a crítica teórica e o combate político ao preconceito em torno da homossexualidade. É a partir dos anos 50, e sobretudo depois dos anos 70 do século XX, que se inicia a formulação crítica, apoiada na antropologia e na história, opondo-se ao discurso até então dominante – mesmo no chamado meio científico – que apontava o caráter patológico, marginal e desviante da homossexualidade.

Como um produto dessa visão que *a priori* entende a homossexualidade como um desvio a explicar, nascem as "pesquisas" determinadas a desvendar a *causa específica* da homossexualidade – e desde já, anote-se, *específica* porque, no preconceito, os homossexuais constituem uma "espécie à parte", é o chamado "terceiro sexo"... não é o *específico* "o que é próprio de uma espécie"? Como veremos, a procura da causa particular (ou causas) da homossexualidade revela mais os preconceitos de quem fala do assunto do que alguma coisa sobre o "fenômeno" pretensamente estudado. A pergunta que poderíamos fazer é: por que razão se procura a *gênese* da homossexualidade e não se procura, na mesma medida, a gênese da heterossexualidade? Por que todo um conjunto de estudos e tratados sobre a origem da homossexualidade?

Não se torna possível compreender o que estas questões envolvem se não consideramos o processo de *colonização do imaginário* de nossas sociedades pelo preconceito, que foi tomando a forma de "explicações" e "teorias" sempre mais aceitas. No limite deste artigo, contudo, estaremos apenas nos ocupando de nossa intenção central, sabendo-se que bom número de estudiosos se encarregou de levantar os elementos históricos que, nas nossas sociedades, produziram, em relação ao sexual, uma educação moralizante, uma teia simbólica de culpabilizações e punições, dispositivos de regulação e disciplina (FOUCAULT, 1977; 1979; BROWN, 1990; LAQUEUR, 2001; BOSWELL, s/d.) – elementos entre os quais o preconceito (sob diversas formas) pôde sempre ser percebido exercendo ação destacada.

É importante ressaltar que, no longo processo de colonização do imaginário de nossas sociedades, ganhou força uma concepção que corresponderia a uma *naturalização* da sexualidade humana, cujo efeito mais destacado é ter criado a idéia segundo a qual a heterossexualidade seria *inata* (a natureza daria os exemplos em todas as espécies), sendo então natural e normal, e a homossexualidade seria uma tendência *adquirida*, nem natural nem normal. Indo da opinião popular a pretensas visões científicas, essa idéia da heterossexualidade como inata, constituída na natureza das espécies e, assim, igualmente na natureza animal da espécie humana, tornaria sem razão de ser qualquer questão sobre sua origem. É dessa concepção naturalizadora da sexualidade que decorre igualmente a idéia segundo a qual nos cromossomos e nos hormônios estariam pré-fixadas as essências masculina e feminina que marcariam o desejo sexual e o destino social de homens e mulheres. A

atração sexual entre homens e mulheres (heterossexual) seria, então, natural, definida biologicamente (seria endocrinológica, inscrita no genoma etc.), com claros (e benéficos) impulsos voltados à reprodução da espécie – impulsos estabelecidos no processo da *seleção natural*. A heterossexualidade vista como inata e inerente à biologia do ser sexual humano, restava à homossexualidade a condição de uma "tendência adquirida" a ser explicada por "causas", um "fenômeno" a ser esclarecido na história da espécie e na vida dos indivíduos: causa hormonal, causa genética, causa neurogenética, causa psicossocial... ? As hipóteses são lançadas.

Todavia, convém lembrar que a classificação da homossexualidade como uma entidade nosológica e sua medicalização remontam à metade do século XIX, quando a medicina e a psiquiatria tendiam a substituir a religião e o direito na definição social da normalidade. Embora a religião nunca tenha deixado de ser uma força na produção do preconceito no imaginário de nossas sociedades ditas laicas e modernas, é no contexto, pois, do desenvolvimento da ciência moderna com fins normativos que ganha lugar a importância dada à identificação da homossexualidade como fenômeno a serem averiguadas as causas.

Ainda que a prática da homossexualidade esteja entre as principais práticas sexuais, ao lado da heterossexualidade e da bissexualidade, na história dos diversos povos, em todas as épocas e em todos os meios sociais, observado já por filósofos como Schopenhauer, e amplamente atestado pelas pesquisas em antropologia e história – e que um meio homossexual masculino tenha se formado nas grandes cidades ocidentais pelo menos desde o século XVI – a representação do homossexual (homem ou mulher) como um tipo clínico, tal como se conhece hoje, somente aparece nas sociedades ocidentais no século XIX. Em 1870, um texto do médico alemão Carl Westphal, intitulado "As Sensações Sexuais Contrárias", definiu a homossexualidade como um desvio sexual, abrindo caminho para teóricos da época e seus herdeiros tratarem de descobrir o que, na anatomia ou na história familiar do "doente", pôde provocar sua "anomalia". O termo passa a designar um tipo social particular, com pretendidas características psicológicas ou fisiológicas. Assinale-se, contudo, que o termo *homossexual* (do alemão *Homosexualität*) aparece, pela primeira vez, em 1869, em artigos de jornais do escritor e advogado húngaro Karol Maria Kertbeny que, como muito bem esclarece o antropólogo brasileiro Luiz Mott, fazia uso do termo "homossexual" e "homossexualismo" como uma maneira de

> [...] lutar contra o parágrafo 175 do Código Penal Alemão, que condenava os praticantes do amor do mesmo sexo à prisão com trabalhos forçados. Para proteger sua pessoa e conferir maior

> respeitabilidade à defesa desta minoria discriminada, Kertbeny usou o pseudônimo de Dr. Benkert, embora nunca tivesse sido médico (MOTT, www.dhnet.org.br/direitos/militantes/luizmott/mott1.html, s/d, s/p).

Transformada numa anormalidade, a homossexualidade foi, durante um século, combatida ao mesmo tempo como doença, vício, crime e pecado. Não foi senão muito recentemente que a homossexualidade cessou de ser considerada como um problema mental, com a decisão, em 1973, da Associação dos psiquiatras americanos de retirá-la da lista das doenças mentais. Até 1975, as sociedades de psicanálise não aceitavam homossexuais como psicanalistas. E foi apenas em 1991 que a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da lista das doenças. Convém observar que no Brasil já nos anos 80, por esforço de Luiz Mott, diversas moções de associações científicas (entre estas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e a Associação Brasileira de Antropologia) foram aprovadas e importantes posições de crítica ao preconceito em torno da homossexualidade foram anunciadas (MOTT, http://br.geocities.com/luizmottbr/artigos08.html, s/d., s/p.). Mas, para a maior parte das religiões, notadamente para os três monoteísmos praticados no mundo, a homossexualidade continua sendo um mal. Em 1994, o papa João Paulo II declarava que a homossexualidade era "um comportamento moralmente inaceitável". Em 2002, o Vaticano publicou seu *Lexicon* – que se pretende um "dicionário dos termos ambíguos" (sic.): poderíamos chamá-lo de dicionário do preconceito – em que se pode ler a homossexualidade definida como "conflito psíquico não resolvido que a sociedade não pode institucionalizar".

A lista das criações preconceituosas pronunciadas contra a homossexualidade poderia ser aumentada se acrescentássemos diversos outros exemplos da história. Uma passada rápida de olhos na legislação de certos países, ao longo do tempo, pode também oferecer uma idéia do que o preconceito produziu e de como se constituiu em dispositivo de domesticação do imaginário de nossas sociedades, tornando-se a base histórica que faz emergir o pensamento generalizado que se pergunta pela *causa específica* da homossexualidade. Quantos bem-intencionados não se puseram a teorizar sobre o assunto, mais vítimas do imaginário domesticado de suas épocas do que livres pensadores?

Uma prática corrente na Grécia, em Roma e na China antigas, ainda que dentro de suas tradições, a homossexualidade existiu como uma instituição pedagógica entre os povos indo-europeus, base da formação dos povos europeus de hoje,

tendo se expandido como uma prática social para além de sua natureza pedagógica inicial (SERGENT, 1986). Após o estabelecimento do cristianismo em Roma, ela se tornou passível de condenação à morte em todo o Ocidente cristão até o fim do século XVIII. A partir do século XIII, a homossexualidade passou a ser objeto da aplicação de penas comparadas às que eram impostas aos crimes de heresia e lesa-majestade. Nos textos da prática jurídica desse tempo, a homossexualidade estava associada à bestialidade. Certas cidades, como Bolonha, tinham leis próprias: no início do século XIII, a pena era o banimento perpétuo. Em Florença, para o caso de reincidência, o "crime" era punido com a fogueira. A Alemanha, em 1871, tinha disposições legais para reprimir a homossexualidade masculina, modificadas somente em 1969. No Reino Unido, ainda em 1885, leis estabeleciam penas de prisão para homens que praticassem relações homossexuais. Leis revogadas apenas entre 1967 e 1982. Na Rússia, antes da revolução socialista de 1917, as penas eram leves e raras as perseguições; com Stalin no poder, foram previstas penas de prisão. Na França, a restrição legal introduzida em 1942, que reprimia relações homossexuais entre um maior e um menor, somente foi abolida em 1982. Irã, Sudão, Zimbábue e Iraque, entre outros, conservam a pena de morte para o que consideram "crime de homossexualismo". No Brasil, os homossexuais foram difamados e perseguidos pela Inquisição em processos que começaram já no século XVI e seguiram até o século XVIII. Os códigos Manuelino, Filipino e Afonsino, aplicados também em terras brasileiras, prescreviam a pena de morte aos sodomitas (MOTT, 1999, entre outros trabalhos do autor). Até aqui, no Brasil, continuamos como uma sociedade em que o preconceito anti-homossexual é abertamente pronunciado em programas de TV, rádio, nas escolas, por professores/as, padres, pastores, políticos/as, estando o país entre aqueles que têm taxas recordes de assassinato de homossexuais (idem, 2001).

Um outro fator histórico contribuiu para reforçar a visão segundo a qual a homossexualidade seria uma *exceção* na sexualidade humana, retardando a crítica do preconceito e, acrescentaríamos, também a crítica da ideologia das pretendidas causas: a negação da homossexualidade na história dos povos e das civilizações. Os notáveis estudos de Bernard Sergent, *L'homosexualité dans la mythologie grecque* (1984) e *L'homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne* (1986), são esclarecedores a esse respeito: adulterando os textos originais, adaptando-os de maneira a neutralizar a realidade homoerótica ou desclassificando como bárbaras ou primitivas as sociedades nas quais a homossexualidade era abertamente praticada, bom número de historiadores e antropólogos contribuiu com a transformação da homossexualidade em um tabu e, posteriormente, na idéia de uma *exceção* dentro de uma suposta normalidade majoritária.

Torna-se importante destacar ainda que na história de nossas sociedades, entre outras de suas expressões, o preconceito tomou a forma da opinião religiosa que, misturando às crenças uma visão também naturalista da sexualidade, se traduz na versão segundo a qual a heterossexualidade é a forma sexual herdada da natureza pelo homem e – sendo a natureza uma criação de Deus... Javé, Allah, os termos variam conforme as crenças... – tudo que esta forma contraria não apenas contraria a natureza, contraria igualmente a vontade divina. Explica-se assim porque a homossexualidade é banida nas religiões para o campo dos "pecados", dos "atos impuros", das "anomalias", dos "vícios", das "depravações" ou, na erudição de seus chefes, representa "quando menos, desordem da identidade de gênero" – os termos são de Joseph Ratzinger, logo após tornar-se Bento XVI.

Considerando a homossexualidade como um problema (ora congênito, ora adquirido), cuja gênese seria um "mistério" que se deve procurar desvendar, as teses patologizantes e moralistas dominaram longamente sem que se lhes opusessem críticas. Apenas nas últimas décadas do século XX os estudos críticos – adotando uma perspectiva antropológica e histórica – iniciaram a desconstrução do discurso do preconceito, estudos que foram nascendo e se fortalecendo a partir da entrada em cena dos movimentos feministas, da contracultura e do movimento gay. Em diferentes países, o movimento gay transformou o homossexual de (inventado) sujeito clínico, em *sujeito de desejo* e *sujeito político* – o que prevalece até hoje, como forma de luta contra o preconceito. Como fruto da ação daqueles que sempre resistiram à dominação em todas as épocas, uma outra concepção rivalizou sempre com o preconceito e com a ideologia naturalista que aprisionam a sexualidade numa suposta realidade natural da divisão e da atração sexuais. A ela chamamos de concepção histórico-antropológica (cultural, construtivista ou, como proporei chamar aqui, *construcionista*). Antes de serem constituídas as ciências humanas modernas, ela já dava sinais de sua existência de muitas maneiras: em filósofos, escritores, poetas e em solitários pesquisadores de pouca fama, podendo ser identificada nas entrelinhas das citações e nos diálogos (explícitos ou implícitos) na obra dos famosos.

Édipo, ratos, hormônios e genes: da ideologia à fraude das causas

Assim é que, situado como um produto histórico e cultural, o preconceito não deixou de fazer seus estragos. E não deixaremos de sugerir que as formulações sobre a(s) pretendida(s) *causa(s)* da homossexualidade, que se dissimulam como "teorias", pretendam ou não ser "científicas", merecem ser chamadas de *fraudes* (de ordem

intelectual e moral), pois constituem um trabalho do pensamento preconceituoso (social, mas também o de cada um) que, embora se reconhecendo como tal, não cessa de agir. Em muitos casos, trabalho que se crê portador da *verdade* da homossexualidade, da qual os próprios homossexuais estariam privados, pois ignorariam a razão (desconhecida para eles; inconsciente; genética, psicossocial, etc.) de sua "tendência sexual". E que se pretenda que no anúncio dessa verdade encontra-se uma posição ética que concorreria para uma maior aceitação social da homossexualidade ou para a liberação dos homossexuais numa maior aceitação de si, tal pretensão não é menos produto do imaginário colonizado pela ideologia da heteronormatividade, colonizado pelo preconceito.

Por efeito da longa memória dessa história de colonização pelo preconceito, pensar que existem causas específicas que produziriam a homossexualidade, estigmatizada como um desvio, tornou-se uma idéia que está na cabeça da maioria, se não de todos. Mesmo às vezes no pensamento daqueles que se crêem sem preconceitos. Quando não manifesto, permanece latente no imaginário social a crença de que um homem ou uma mulher cuja identidade sexual é a de *homossexual*, é alguém que, no seu desenvolvimento sexual, carrega algo que se constitui fundamento de uma variação não conforme à tendência sexual majoritária. O *homossexual* seria sempre alguém que teria uma sexualidade a ser esclarecida, investigada, por ele próprio e pelos outros, pois não coincide em relação à uma pretensa normalidade sexual (que seria também normalidade psíquica, moral, social). Na boa "tradição européia da confissão, que começa pela confissão católica e desemboca na psicanálise" (FOUCAULT, 2004: 30), o homossexual é sempre visto como aquele de quem se deve extrair a *confissão* de sua sexualidade. A homossexualidade como desvio, para cuja existência pesa uma causa específica (talvez variando conforme o caso), é objeto das mais variadas fantasias... das crendices da opinião popular às dos consultórios médicos e dos divãs, passando pelos laboratórios universitários de pesquisa.

Na psicologia e na psicanálise, uma vez que a *naturalização* do sexual é refutada por Freud (FREUD, 1905 [1972]), a homossexualidade aparece como uma concretização dos percalços a que a sexualidade do ser da linguagem pode regularmente ser submetida. Resumidamente, três fatores determinariam a homossexualidade masculina: o forte vínculo do filho com a mãe, a fixação na fase narcísica e problemas na "castração". No primeiro, a homossexualidade teria início em razão de uma intensa e incomum atração do filho pela mãe, o que impediria a ele de se ligar a outra mulher. O segundo fator, a fixação no narcisismo, faria com que o indivíduo investisse menos trabalho (psíquico) em se ligar ao seu igual (mesmo sexo) que a outro sexo (diferente). A homossexualidade representaria uma espécie de "estagna-

ção" na fase narcísica, responsável por tornar o amor-sexual, para o homossexual, uma experiência sempre condicionada a encontrar um órgão genital semelhante ao dele. Terceiro fator, problemas relativos à chamada travessia da castração, isto é, dificuldades emocionais relativas a perdas e à idéia de morte, que deixariam o indivíduo resignado ou acomodado na sua psico(homo)ssexualidade.

Nesses termos, a homossexualidade ilustraria uma *falha* no evento psíquico que se sucederia ao momento original no qual, na infância, a fixação libidinal se realizaria a partir da *imagem de si* – não distinguindo outro traço senão o igual – que, desde então, funcionaria como o protótipo dos objetos que poderiam provocar a atração sexual. Como é sabido, para a teoria freudiana e de seus sucessores, o ser humano, enquanto ser da linguagem e para passar de virtual a qualquer coisa a mais, terá que atravessar uma *crise psíquica* singular em seus efeitos, que provocaria ordinariamente o abandono da (primeira) *imagem de si* em proveito de uma imagem substitutiva. Descartado que não se trata da realidade animal, em que não há escolha, mas pré-formatação instintual do sexo, no ser falante o *narcisismo* (o amor da imagem de si) se encontraria na origem da escolha e da relação libidinal e manteria uma tensão nostálgica e desvalorizadora em relação aos futuros objetos substitutos da *imagem de si*. A *crise psíquica* que causaria o abandono do primeiro objeto e suas substituições foi teorizada por Freud como a do Édipo e, desde aí, a atenção voltou-se para o acesso à sexualidade humana como uma realidade produzida num processo singular, caso único entre todas as espécies animais, por se produzir a partir de uma realidade não biológica mas psíquica e social. (Sem dúvida, definir o caráter psíquico e social da sexualidade humana é uma importante contribuição de Freud para um tema que o aproxima em quase tudo da antropologia, pois essa sexualidade que é uma realidade psíquica é *cultural/social* no sentido antropológico, isto é, realidade que é *construção* de uma configuração cultural particular, que coloca cada um no roteiro que terá que seguir no drama das instituições em cada cultura – a própria psicanálise podendo ser inscrita num projeto de uma antropologia geral). Mas se segue que aquilo que era, em certo sentido, uma teorização revolucionária em Freud – retirar o sexual do campo do biológico e inscrevê-lo na cultura – vai se tornar também o ponto de partida de elaborações de um pensamento sobre a homossexualidade (e já no próprio Freud) que não se distanciaram do preconceito de pensá-la como *adquirida* por vias que a afastariam do percurso normal da sexualidade, *aquisição* esta que se poderia explicar.

Dispondo da teoria do Édipo, o modelo freudiano proporá que, se o objeto desejado não encarna a prevalência do objeto substituto – o outro, o diferente (*héteros*) – sobre o *amor de si* – o igual, o mesmo (*homós*) –, algo de errado terá se

passado no nível da referenciação da crise psíquica que provocaria ordinariamente o abandono dos objetos do amor de si (*homós*) em proveito dos objetos do amor do outro (*héteros*). Conforme esse argumento, a homossexualidade seria o caso de indivíduos que não alcançariam, na sexualidade, o amor do objeto culturalizado – nem instintual, nem narcísico – permanecendo no amor (primário) do igual, do mesmo (*hómos*). Por outro lado, a heterossexualidade seria o caso bem-sucedido da passagem de um estado a outro da escolha objetal no psiquismo, em que sairia ganhando a reprodução da espécie e a organização social humana, baseada na diferença entre os sexos. Daí porque a heterossexualidade corresponderia a uma sexualidade perfeitamente cultural, civilizatória, própria do ser da linguagem, e resultado de uma intervenção humana (na forma do Édipo, do complexo de castração e quejandos), assinalando o acesso do indivíduo à cultura, sob o império da Lei (do Pai) da diferença sexual. Para a ideologia (no discurso freudiano e no de seus seguidores), a homossexualidade estaria para a natureza assim como a heterossexualidade estaria para a cultura?

Ainda no modelo teórico das psicologias, a homossexualidade (masculina) seria efeito de uma mensagem da mãe, recebida pelo filho, na rivalidade com o marido. Tratar-se-ia, assim, de um lado, da figura do pai que, desde a aurora dos tempos freudianos, é identificado com a lei, e, de outro, da figura da mãe, que seria uma mulher que nutriria uma queixa essencial em relação a essa lei, pois lei que parece dispensá-la da castração e do seu reconhecimento. Mãe, ela espera do seu filho uma vingança decisiva contra a instância demasiada injusta para fazê-la submissa e demasiado absurda para separar uma mãe de seu produto. Ora, como se sabe que esse pai não está aí senão por procuração – ele é o pai simbólico –, a mãe (do homossexual), nessa fábula, o que tem é um problema com a lei (do pai) e oferece ao filho uma alternativa de ser a outra versão – (per)versão? (sub)versão? – da lei do pai. A mãe, transferindo – inconsciente – o desejo de ser uma outra versão da lei do pai, deixa ao filho o combate a uma lei patriarcal que, introduzindo o pai no centro de tudo, também a subjuga e a oprime: "*A mãe faz lei no lugar do pai*", "*a mãe dita a lei ao pai*" (LACAN, 1957-1958 [1999]). O homossexual seria aquele que, levado a negar a castração, terminaria riscando do seu programa a diferença entre os sexos (observar que Freud já concluía pela mesma curiosa idéia em 1915 – FREUD, 1916 [1976: 356]).

Nos termos propostos por Jacques Lacan, em um de seus célebres *Seminários*, o homossexual seria aquele que conservaria uma "relação profunda e perpétua com a mãe", manteria "identificação com a posição da mãe", mãe diretiva, "que cuidou mais do filho que o pai" etc.

> A mãe que mostra ter sido a lei para o pai num momento decisivo... no momento que a intervenção proibidora do pai deveria ter introduzido o sujeito na fase de dissolução de sua relação com o objeto do desejo da mãe, e cortado pela raiz qualquer possibilidade de ele se identificar com o falo, o sujeito encontra na estrutura da mãe, ao contrário, o suporte, o reforço... que faz com que essa crise não ocorra (LACAN, 1957-1958 [1999: 215]).

Não identificados com a posição do pai, os homossexuais conservariam para sempre – "*não são curados*" (ibid.: 214) – um "medo pavoroso de ver o órgão da mulher [...], pela suposição de que a vagina [perigosa] ingeriu o falo do pai: [...] o que é temido na penetração [homem/homossexual – mulher] é justamente o encontro com esse falo" (ibid.: 218). Mais ainda:

> [...] a exigência do homossexual de encontrar em seu parceiro o órgão peniano corresponde precisamente a que, na posição primitiva, aquela ocupada pela mãe que dita a lei ao pai, o que é questionado – não resolvido, mas posto em questão – é saber se, na verdade, o pai tem ou não tem, e é exatamente [o homossexual exige] a seu parceiro, acima de qualquer outra coisa, e de um modo preponderante em relação às outras coisas (ibid.: 217).

Tais eventos psíquicos constituem o homossexual como aquele que "agarra-se extremante à sua posição homossexual", como aquele que tem "dificuldade de abalar sua posição" – é ler Lacan... e conferir (para todas as citações: LACAN, 1957-1958 [1999: 214-220]).

Generalizações como estas ignoram a diversidade das culturas,[2] a variabilidade das famílias, mesmo que apenas no interior das sociedades ocidentais, assim como a amplitude, a variabilidade e o dinamismo das relações humanas que engendram a biografia de cada indivíduo, incluindo aí a sua sexualidade – esta seguramente não sendo construída apenas pelas relações que se produzem no microcosmo familiar e na infância. Acrescente-se, igualmente: as generalizações de um tal modelo teórico (que se pretende validado pela clínica) tornam-se responsáveis pela reificação do preconceito, ao traduzirem, mais uma vez, a homossexualidade como "problema"

2 Já Malinowski (1927 [1973]) apontava críticas a Freud sobre as generalizações de sua teoria, embora críticas consideradas ingênuas por estudos posteriores – entre outros, Duvereux (1972), Ortigues e Ortigues (1989).

que se quer intrínseco à sua própria natureza como orientação ou variante sexual, embora a realidade demonstre o contrário: o número daqueles que são homossexuais, para os quais a homossexualidade não é um "problema", é muito maior do que o preconceito (da opinião popular ou do senso comum douto) é capaz de admitir.

Convém anotar, entretanto, que nossa crítica à abordagem da homossexualidade pela psicologia e pela psicanálise não ignora a importante contribuição destas áreas ao estudo de diversos outros fenômenos humanos. E não podemos deixar de ressaltar o importante papel que a psicanálise desempenha hoje, por exemplo, no combate às tentativas de biologização dos atos humanos, no que ela se reúne à crítica das demais ciências sociais à nova vaga do determinismo biológico. Foi exatamente esse combate que inspirou a psicanalista e historiadora das idéias Elisabeth Roudinesco a escrever seu ensaio *Por que a psicanálise*?, no qual diz:

> [...] violentamente atacada hoje em dia pelos que pretendem substituí-la por tratamentos químicos, julgados mais eficazes porque atingiriam as chamadas causas cerebrais das dilacerações da alma [...] [a psicanálise] restaura a idéia de que o homem é livre por sua fala e de que seu destino não se restringe a seu ser biológico (ROUDINESCO, 2000: 9).

É com a crítica ao determinismo biológico e sua tentativa de igualmente definir a gênese própria da homossexualidade que nos ocuparemos daqui por diante. A procura por explicar os fenômenos humanos a partir de bases biológicas não é um fato de hoje na história da ciência. Mas não resta dúvida que a onda atual do *determinismo biológico* tem permitido retornar com força, nas últimas décadas, explicações biologizantes de fatos sociais e fenômenos culturais, com ampla aceitação e difusão pelas mídias. Destacam-se, entre outras expressões, a atuação da sociobiologia (e desde Edward Wilson) – com variações entre os autores, que podem ir de comentários mais ou menos comprometidos (ROSE, 2000), hibridismos teóricos entre antropologia cultural e sociobiologia (PARÍS, 2002) ou formulações fortemente comprometidas (WINSTON, 2006) – e a atuação do seu subproduto correspondente: a chamada psicologia evolucionista (WRIGHT, 1996; PINKER, 2004).

Acreditando que a subjetividade humana possui fundamentos biológicos, autores desta vertente afirmam a existência de um "componente genético" para a homossexualidade. E o fazem, ao que parece, pretendendo fundamentar uma visão "não preconceituosa", não baseada em juízos morais, que concorreria para se ter uma compreensão (justa?) da homossexualidade, esta definida como uma prática para

cujas razões (na espécie humana e na vida do indivíduo homossexual) a natureza teria concorrido. Como escreve Robert Winston, em *Instinto Humano*:

> Do ponto de vista da seleção natural, a homossexualidade deveria ser um beco sem saída. Não pode haver nenhuma vantagem evolucionista em ser exclusivamente gay ou lésbica. Contudo, os seres humanos não são os únicos com comportamento homossexual: os bonobos – chimpanzés pigmeus – freqüentemente são vistos se agarrando com parceiros do mesmo sexo (WINSTON, 2006: 120).

E mais adiante diz o autor: "a homossexualidade pode parecer ir de encontro à adaptação evolucionista, mas isto não significa que seja uma prática moralmente ruim" (ibid., 2006: 122). Uma posição semelhante parece ser a de Simon Le Vay, especialista norte-americano em neuroanatomia e autor do livro *The Sexual Brain*, publicado em 1991, ele próprio homossexual, que procurou enraizar a homossexualidade em um "cérebro gay", certamente por acreditar que a naturalização da homossexualidade poderia ajudar a diminuir o preconceito contra homossexuais. Essa posição não nos parece, contudo, afastar-se do preconceito. Voltaremos ao assunto.

As teses da sociobiologia e da psicologia evolucionista retomam a chamada controvérsia "natureza *versus* cultura", conhecida de antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos. Controvérsia iniciada no final do século XIX, permanecem até as primeiras décadas do século XX, nas disputas entre biólogos e psicólogos ao discutirem os fundamentos dos chamados "traços comportamentais", gerando uma polêmica na qual se considerava, de um lado, que certos padrões de comportamento eram herdados, inatos, inscritos nos genes (etólogos, psicólogos *fisicalistas*) e, de outro, que os comportamentos eram aprendidos (psicólogos *behavioristas*), sendo moldados ou pela seleção natural (biólogos e fisicalistas) ou pelas experiências do indivíduo (psicólogos comportamentalistas, behavioristas).

Esta dicotomia foi retomada por Edward O. Wilson, um entomologista e biólogo de Harvard, considerado o fundador da sociobiologia (ROSE, 2000; PARÍS, 2002), para quem, mesmo numa sociedade mais igualitária, as desigualdades e as hierarquias sociais continuariam a existir, como os homens dominando as mulheres, pelo peso da herança biológica animal sobre o comportamento social humano. Somos (machistas) como os macacos (PINKER, 2004). Seu projeto, apresentado no livro *Sociobiologia: a nova síntese*, publicado em 1975, estabelecia que "a sociobiologia, assim como as outras ciências sociais e as humanidades, são os últimos ramos da Biologia

e esperam ser incluídas na moderna síntese" (apud PARÍS, 2002: 42). Nessa "ciência unificada do comportamento", como assinala Michael Rose, "o comportamento humano deveria passar a ser estudado como o comportamento da mosca das frutas e dos gansos, num esforço sistemático de resolver ou revelar todas as motivações darwinianas inerentes a ele" (ROSE, 2000: 195). Tese que, de lá para cá, tem ganhado cada vez mais força e adeptos, mesmo no interior das ciências humanas nas universidades.

A sociobiologia pretende explicar as sociedades humanas (instituições sociais, padrões culturais) a partir de uma teoria evolucionista que se pretende baseada nas conclusões da biologia sobre origem e evolução das espécies animais. Uma espécie de neodarwinismo, aceito por certos darwinianos, contestado por outros.[3] Os sociobiólogos sugerem, com pequenas variações de ênfases entre eles, que os comportamentos sociais humanos, de algum modo, são determinados geneticamente e sua manutenção deve-se à *seleção natural* no processo da evolução da espécie (WINSTON, 2006; WRIGHT, 1996; PINKER, 2004). Nas últimas décadas, a sociobiologia e a psicologia evolucionista têm se fortalecido com a expansão da biologia molecular e com os desdobramentos do Projeto Genoma. Igualmente, sem que seja estranho à *episteme* de nossa época, a neurociência tem assumido a dianteira das explicações sobre comportamento humano centradas somente na biologia, na genética.

No tocante às orientações sexuais e à homossexualidade, em particular, as teses do determinismo biológico vão variando mais ou menos conforme o tempo e os "avanços" que estabelecem. Já se falou de comparecimento de algum gene (ou grupo de genes) no zigoto do indivíduo, levando-o a apresentar um traço correspondente de comportamento sexual, sem relação com o ambiente (relações sociais, padrões culturais) no qual se desenvolve. Já se atribuiu aos hormônios funções determinantes na orientação sexual: testosterona, progesterona e estrógenos concorreriam para definir as tendências sexuais dos indivíduos. Homens homossexuais seriam "feminilizados" e mulheres homossexuais seriam "masculinizadas" pelos hormônios, estes conformando suas tendências sexuais. Por fim, mais recentemente, seguidores das ciências que estudam o cérebro acreditam que os genes, alterando a estrutura cerebral, gerariam a orientação sexual correspondente. O exemplo mais conhecido é a tentativa de reputar aos genes de certa região cerebral a responsabilidade pelas diferenças no hipotálamo e de se concluir que este fenômeno determinaria a orientação sexual. No cérebro, estaria definido se somos homossexuais ou heterossexuais.

3 Michael Rose, em *O Espectro de Darwin*, traz alguns dos problemas que aplicações do darwinismo têm acarretado. E como demonstra o autor, embora alguns chamados neodarwinistas adotem posições claramente reacionárias e de direita, o darwinismo, como concepção da origem e evolução das espécies e do ser humano, é crítico e revolucionário. Não é por outra razão que é violentamente combatido pelas diversas religiões (ROSE, 2000).

Diversas críticas podem ser feitas ao determinismo biológico e não apenas quanto à sua tentativa de definir a "causa" da homossexualidade. Destacaremos rapidamente algumas delas. Como discurso científico, o determinismo biológico é uma reificação reducionista de processos e realidades (mesmo biológicas), em termos de uma natureza humana biológica fixa, que não podem ser compreendidos se não se consideram suas relações com práticas culturais, históricas e sociais, que são dinâmicas e diversas. Constitui um procedimento igualmente reducionista por pretender a existência de "genes" ou "hormônios" específicos para cada gesto, emoção, atitude, desejo, eliminando a complexidade de fatores envolvida na produção dos atos humano-sociais. O mais curioso de observar, tratando-se de trabalhos no campo científico, é a inversão na ordem das coisas: o efeito torna-se a causa. É comum a descrição de fenômenos tomados como desencadeados por "ações do cérebro", à simples vista fenômenos que são reflexos ou reações fisiológicas provocadas por situações emocionais, subjetivas, sociais. O uso das imagens feitas com ressonância magnética talvez seja, hoje, o melhor exemplo dessa inversão (a edição de 31/01/07 da revista Veja traz matéria sobre as "bases cerebrais" da atitude de compradores compulsivos, atestadas por imagens produzidas com a técnica da ressonância: são o *nucleus accumbens, o córtex insular e o córtex pré-frontal médio* que nos fazem comprar o carro da propaganda na TV, a camisa que está na vitrine ou o perfume que adoramos!).

O determinismo biológico é também uma extrapolação questionável à esfera da realidade humano-social de estudos realizados com animais, tornando-se uma ampliação de modelos que se mostram válidos apenas para certos tipos de fenômenos e não para todos. Um exemplo dessa extrapolação é Gunther Dörner que, trabalhando na Universidade Humboldt, em Berlim, e estudando cérebros de ratos, concluiu que a identidade de gênero dos bichinhos podia ser modificada quando se interferia em partes de seu cérebro. Gunther Dörner partiu daí para fazer afirmações sobre a homossexualidade humana... Outro exemplo de extrapolação é Simon Le Vay, a quem já nos referimos: estudando cérebros de cadáveres, com tecidos naturalmente modificados pela morte, afirma ter encontrado uma diferença estrutural de tamanho nos hipotálamos de gays e lésbicas: nos homossexuais, seria de menor tamanho. O neuroespecialista estudou os cérebros de 41 cadáveres, incluindo 6 mulheres, 19 homens homossexuais e 16 outros que supôs serem heterossexuais. No seu estudo, afirma ter encontrado uma pequena área do cérebro, o INAH-3, que era de medida menor e similar em mulheres e homens homossexuais e maior em homens que supôs serem heterossexuais. Para o determinismo biológico, ratos e cadáveres servem para definir aspectos da subjetividade humana, o desejo, a gênese da homossexualidade.

Por fim, por seus termos, o determinismo biológico corresponde a uma elisão do social, do cultural, da história e da política na vida de nossas sociedades. A constatar pelos "estudos" divulgados pela mídia, sempre com muito estardalhaço, as diversas expressões dessa corrente de pensamento estão prontas a estabelecer uma sociedade humana inteiramente dominada por genes, neurônios, hormônios, e sem instituições culturais, padrões sociais, classes, Estado, relações de poder, sujeições à ideologia, conflitos, lutas políticas etc. Em outros termos, uma ciência do social sem sociedade.

Mas o determinismo biológico não segue sem críticas. As ciências sociais, através de diferentes autores, nunca deixaram de realizar a crítica às tentativas de biologização e naturalização do social (SAHLINS, 1980; BOURDIEU, 1989; 1998; 1999; HÉRITIER, 1996; GODELIER, 1982; KURZ, 1997, entre outros exemplos). Hoje, diversas vozes têm se levantado para denunciar os significados conservadores de suas teses e advertir que algumas delas representam ameaças a conquistas emancipatórias importantes. Nomeando a vaga biologizante atual de *pretensões obscurantistas*, valeria mais uma vez citar Elisabeth Roudinesco, ao acusar as tentativas de biologização do social de pretenderem "reduzir o pensamento a um neurônio ou confundir o desejo com uma secreção química" (ROUDINESCO, 2000:9). A crítica ao determinismo biológico na ciência não deve ser confundida, entretanto, com o combate à ciência como tal, empreendida por religiosos conservadores e outros.

Homossexualidade: uma orientação sexual, uma expressão sexual como outra

O que o preconceito oculta? O que para o preconceito se torna insuportável quando se trata de pensar a homossexualidade? Que é a homossexualidade?

Não é mais desconhecida a formulação teórica (em psicologia, antropologia, sociologia, pedagogia etc.) que define a homossexualidade como uma *orientação sexual* em direção a pessoas do mesmo sexo. Deve se evitar, contudo, a confusão de pensar apenas a homossexualidade (e talvez também a bissexualidade) como uma orientação sexual, como se a heterossexualidade fosse coisa diferente de uma orientação. Que é uma *orientação sexual*? Em geral, define-se a orientação sexual como a atração e o desejo sexuais (paixões, fantasias) do indivíduo por um outro de um gênero particular. O gênero é a conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir, nas espécies, os machos e as fêmeas e, na espécie humana, o homem e a mulher, o sexo masculino e o sexo feminino. Mas, nesses termos, uma

definição ainda muito limitada, pois o gênero, para homens e mulheres, é uma construção social que se configura numa relação com o que, em cada cultura e época histórica, se define como a identidade sexual, os papéis sexuais, as idéias de masculinidade, feminilidade etc. (BUTLER, 2003; HÉRITIER, 1996; BADINTER, 1985; 1986; 1993; BOURDIEU, 1999; CECCARELLI, 1998b). Em geral, ao gênero se vincula uma identidade sexual mas, como advertem os estudiosos do assunto, essa relação entre gênero e identidade é uma realidade bem mais complexa: "o modelo biológico do masculino e do feminino é válido para a definição celular; mas seria ilusório pensar que a identidade sexuada poderia ser definida a partir do biológico" (CECCARELLI, 1998a, s/p). A orientação sexual, na maior parte dos casos, não interfere na identidade sexual. Ficam de fora os casos de transexualismo (idem, 1998b) Assim, contrariamente ao que imagina a opinião popular, um homossexual masculino não se identifica como "feminino", não se sente "mulher". Conceber a sexualidade do indivíduo em termos de *orientação sexual* (e esta como atração, fantasias e desejo direcionados a indivíduos de outro, do mesmo ou de ambos os gêneros) é quase um consenso entre especialistas hoje (SUPLICY, 1983).

Não resta a menor dúvida, o conceito de orientação sexual é válido para pensar a homossexualidade. Deve-se saber, todavia, que a orientação sexual é algo complexo, cuja compreensão envolve entender a relação *sui generis* de elementos diversos, que desconhecemos e deformamos ao querer captá-los em sua totalidade e como *causação*, permanecendo alguns deles para sempre insondáveis. Porém, para um uso mais crítico do conceito e para evitar possíveis apropriações preconceituosas e conservadoras, torna-se importante dessubstancializar a orientação sexual, relativizando o papel que as variáveis psicológicas e pedagógicas ocupam no conceito, que tornam a orientação sexual uma *substância em si* (um objeto natural e universal), levando a crer, mais uma vez, que os indivíduos portam algo identificável em relação a uma sexualidade fixa, inteligível, coerente, inteira, um conjunto de atributos idêntico a si mesmo, provavelmente também "com uma gênese específica". Para evitar a substancialização da orientação sexual, é importante trazer a reflexão sobre o assunto para o terreno da reflexão antropológica e sociológica: a orientação sexual é uma construção subjetiva, certo!, como *desejo* é singular e em grande medida inconsciente, mas é igualmente uma construção de caráter social. Constituída de prazeres, sensações, fantasias, imaginação, práticas eróticas etc., a orientação sexual é construída nos embates subjetivos e sociais, produzidos nas interações, a partir de padrões culturais, relações de poder, idéias sociais, configurando-se como um fenômeno individual tanto quanto coletivo. Constitui uma *expressão sexual*, uma manifestação das possibilidades sexuais e eróticas humanas, sempre contextualizadas e socialmente comuns a muitos indivíduos.

Uma orientação sexual expressa a plasticidade e as possibilidades humanas no terreno da sexualidade, como em outros. Expressões das capacidades criativas e variáveis humanas. Os estudos em antropologia e sociologia, alguns deles já citados neste trabalho, demonstram que, na espécie humana, as orientações sexuais podem assumir várias formas. Os estudos também mostram que a variedade de orientações sexuais é encontrada em todas as culturas e em diferentes épocas, embora não se constituam necessariamente nas identidades sociais como conhecemos, hoje, nas sociedades ocidentais modernas.

Definida em termos de orientação ou expressão sexual, a homossexualidade não é uma opção que depende da vontade do indivíduo, como uma deliberação consciente, mas nenhuma orientação sexual o é, assim como não é algo da ordem de uma *causa específica* (como pretendem as tentativas de explicação criticadas logo acima). Se há que se falar de *causa*, a causa da homossexualidade é a mesma de toda orientação/expressão sexual, a mesma da sexualidade humana como tal: a pulsão sexual sobre a qual se estrutura o desejo que, como Freud a caracterizou, não tem objeto nem fixo nem único, não determina nenhum objetivo como natural ou normal, e faz suas escolhas segundo uma economia cujo único princípio é o prazer (FREUD, 1905 [1972], entre outros textos do autor). Assim, heterossexualidade, homossexualidade ou bissexualidade são nomenclaturas usuais (todas com sentidos culturais e históricos) para expressões sociais do desejo sexual humano calcadas na pulsão. A sexualidade ligada à pulsão e ao desejo não se estrutura por uma disposição orgânica ou em dados fisiológicos. Assim,

> Ao buscar o prazer, a sexualidade escapa à ordem da natureza e age a serviço próprio "pervertendo" seu suposto objetivo natural: a procriação. Subordinar a sexualidade à função reprodutora é "um critério demasiadamente limitado", adverte Freud. Isto vem mostrar à biologia, à moral, à religião e à opinião popular o quanto elas se enganam no que diz respeito à natureza da sexualidade humana: a sexualidade humana é, sem si, perversa - entendida aqui em seu sentido primeiro: desvio de uma finalidade específica. Ou seja, em se tratando de sexualidade, não existe "natureza humana" pois a pulsão sexual não tem um objeto específico, único e muito menos pré-determinado biologicamente (CECCARELLI, 2000, s/p).

Desestabilizando ingenuidades e confrontando a opinião comum, as esferas do desejo e da sexualidade são possibilidades abertas e sempre mais surpreen-

dentes, superando toda predeterminação e naturalismo. As diversas orientações/expressões sexuais são construtos da mesma estrutura da pulsão e dos mesmos desígnios insondáveis do desejo. A nosso favor, citaremos mais uma vez o psicanalista Paulo Roberto Ceccarelli:

> Tanto a heterossexualidade quanto a homossexualidade são posições libidinais e identificatórias que o sujeito alcança dentro da particularidade de sua história: as duas formas de manifestação da sexualidade são igualmente legítimas (CECCARELLI, 2000, s/p.).

E, no âmbito do desejo e da sexualidade, toda procura de inteligibilidade – causas específicas – está fadada a cair em preconceitos, nos discursos de poder, na ideologia, porque buscarão determinações sempre arbitrárias, reducionistas, e sob o domínio dos discursos de normalidade social. Foi o próprio Freud quem escreveu que

> [...] a pesquisa psicanalítica se opõe com o máximo de decisão que se destaquem os homossexuais, colocando-os em um grupo à parte do resto da humanidade, como possuidores de características especiais. Estudando as excitações sexuais, além das que se manifestam abertamente, descobriu que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha-de-objeto homossexual e que na realidade o fizeram no seu inconsciente (FREUD, 1905 [1972: 146]).

E mais adiante:

> [...] assim, do ponto de vista da psicanálise, o interesse sexual exclusivo de homens por mulheres também constitui um problema que precisa ser elucidado, pois não é fato evidente em si mesmo (ibid.: 146).

O que toda uma abordagem histórico-sócio-antropológica tem demonstrado até aqui é que, por sobre o prazer e por sobre o desejo, a intervenção da cultura (por meio de diversas formas) elege sempre *uma* expressão sexual como *a* forma normal (ou natural) – escolha da ordem do que sociólogos e antropólogos, depois de Pierre Bourdieu, chamam de "arbitrário cultural" (BOURDIEU, 1982: 20) – *foracluindo* várias outras como anormalidades. Isto é, uma ordem social-

cultural (em qualquer tempo e lugar), na medida em que é uma construção de caráter convencional, elege aleatoriamente – não inteiramente consciente, e num acontecer anônimo, coletivo e impessoal – suas instituições, padrões, crenças etc. que se integrarão à ordem (enquanto também uma "máquina simbólica" (BOURDIEU, 1999: 18) como uma realidade única, universal e necessária, invalidando todas as demais alternativas por ela não ratificadas. A sexualidade não fica menos fora desse processo, que em ciências sociais chamamos de "institucionalização" do social (BERGER e LUCKMANN, 1985) – assunto para cuja reflexão se pode igualmente mencionar Freud (FREUD, 1929 [1974]).

Na história das nossas sociedades, a história da heterossexualidade angariou um notável privilégio, mas não menos sustentado pela eficácia da ideologia. Sendo o sexual polimorfo, variegado, diverso, o que ocorreu até aqui é que a institucionalização social procurou reduzi-lo a uma única forma, tendo sido a heterossexualidade a forma consentida e legitimada nas nossas sociedades. Este fato não guarda nenhum mistério, nem se deve a qualquer razão alheia às razões humanas: o consentimento da heterossexualidade, construída ao lado da negação da homossexualidade, não se deve a qualquer razão indiferente aos fatos que produzem a cultura, a história. Não é a heterossexualidade uma forma inata da sexualidade; como uma prática sexual, ela é social e historicamente construída, e sua naturalização e hegemonia ocorreram por efeito de um longo trabalho de domesticação do imaginário social das sociedades humanas, que se fez invalidando, ao mesmo tempo, a prática da homossexualidade, excluída como uma "inversão" da sexualidade "normal". O próprio Freud considera essa hipótese da domesticação e da "proibição terminante pela sociedade" como fator de exclusão da homossexualidade na sexualidade dos indivíduos (FREUD, 1905 [1972: 236]; 1929 [1974: *passim*]).

Sendo uma instituição histórico-social como outra, a heterossexualidade estabeleceu-se estigmatizando a homossexualidade, fato que se deu com a mesma semelhança e força com que a dominação masculina emergiu em todas as culturas. Aliás, a prevalência da dominação masculina e a supremacia da heterossexualidade são fatos que guardam relações entre si na história cultural das sociedades humanas. Porém, como assinalam diversos estudos (ROSALDO e LAMPHERE, 1979; GODELIER, 1996), o fato de não encontrarmos, nas diversas sociedades conhecidas, casos em que a dominação masculina não seja um dado antropológico, e conseqüentemente a submissão feminina seja sempre uma realidade, isto nada revela sobre uma pretendida inferioridade natural da mulher, mas revela, ao contrário, tão somente a longa história de dominação social dos homens que se baseou nos modelos de sociedade que a humanidade construiu até aqui.

O mesmo se deu com a valorização da heterossexualidade em detrimento da homossexualidade: um puro fato da história humana, que não possui nenhuma razão imanente (de qualquer ordem), mas que não foi sem conseqüência para o pensamento humano, como tem sido o caso também da questão da desigualdade entre homens e mulheres. Vale lembrar: o que toda uma perspectiva crítica – que volto a chamar *construcionista*[4] – tem procurado demonstrar é que a sexualidade é um construto social como outro e que sua existência se deve a um processo de *construção* que em nada difere de todo o processo de institucionalização da realidade. Não havendo sexualidade natural, mas social, o que ocorre com o sexual é o mesmo que ocorre com todas as demais esferas da vida social: algo que é uma construção arbitrária, uma instituição de caráter convencional e histórico, ganha, no curso histórico, a aparência de uma realidade natural, universal, necessária e irreversível, tornando inválidas todas as demais formas que ficaram foracluídas no processo da institucionalização. A homossexualidade é uma das formas foracluídas do sexual nas nossas sociedades, estigmatizada pelo discurso da instituição social da sexualidade.

Do ponto de vista de uma constante antropológica e psíquica, ninguém está afastado da possibilidade de práticas eróticas com pessoas do mesmo sexo, de relações homossexuais. Conforme o Relatório Kinsey, já em 1948 um quarto dos jovens americanos tinha tido relações homoeróticas. Não há o que se possa chamar de predisposição (inata ou adquirida) à homossexualidade em alguns e sua inexistência absoluta em outros, como algo determinado por movimentos internos do psiquismo ou como fenômeno enzimático-endocrinológico. De novo aqui, Freud, por mais que tenha fechado algumas vezes a via crítica aberta por ele próprio, deve ser lembrado entre os autores que indicaram a existência de uma "bissexualidade psíquica originária" no ser humano (FREUD, 1972, 1974; cf. também ROUDINESCO, 2002: 41), o que torna possível pensar que é somente à custa de prolongada domesticação cultural que essa disposição psíquica desaparece para dar lugar à heterossexualidade ratificada como "normal" e "em conformidade com a natureza". O preconceito inverteu as razões e apresentou a homossexualidade como um desvio de um suposto desenvolvimento normal, quando se trata de uma variante da sexualidade existindo em todos, mas inibida pela sujeição cultural – através da ideologia da heteronormatividade. A própria normalidade não sendo mais do que uma construção simbólica reversível, mas que, para se perpetuar, procura todos os meios de sua naturalização

4 Situaremos como construcionistas, por agora sem maiores distinções, os estudos *configuracionistas* em antropologia (Ruth Benedict, Margareth Mead, Melville Herskovits), a antropologia do simbólico (Lévi-Strauss, Geertz), a abordagem da aprendizagem social (Georg Herbert Mead, Peter Berger) e os estudos socio-históricos e socioantropológicos (Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Maurice Godelier, Françoise Héritier, Elisabeth Badinter, Judith Butler, Michel Maffesoli, entre outros).

e divinização. O horror à homossexualidade manifestado por muitos sistemas de sociedade e religiões deve ser visto como expressão de uma ordem simbólica em seu temor (metafísico-ideológico) de desaparecer enquanto ordem reversível, que tem na heterossexualidade sua base.

Assim, se a sexualidade humana como um todo tem sido objeto de visões preconceituosas, a homossexualidade, dentre as suas expressões, é a que, histórica e incomparavelmente, vem sendo submetida a mais ataques em função dos preconceitos produzidos em religiões, moral, ciência e no direito em todas as partes. Preconceito que se tem constituído em fonte de opressão para milhares de homens e mulheres em todas as idades, classes sociais e nos diversos países.

Desfazendo enganos

Por fim, quando o preconceito crê como certo que a homossexualidade é um fenômeno a ser esclarecido em sua *causa específica*, devemos deslocar a questão sobre a sua pretendida causa para uma outra: assim, ao invés de se querer saber "qual a causa da homossexualidade?", deve-se perguntar: por que e qual a origem do preconceito em torno da homossexualidade?

Muito ainda resta a ser feito. É a própria compreensão da sexualidade humana que deve ser revista ou a própria idéia de uma substância chamada sexualidade que deve desaparecer. Após séculos de condenação pela religião, pelo Estado e pela ciência (ou pseudo-ciência?), um conhecimento livre de preconceito na compreensão da sexualidade, do desejo sexual, permanece uma construção a ser continuamente desenvolvida e um desafio a ser assumido por aqueles que tenham compromisso com a crítica do preconceito e com a emancipação e a felicidade humanas.

A crítica ao preconceito tem sempre novas lutas a empreender. E uma delas é desfazer o engano de correntes entre os próprios homossexuais que, caídos também no determinismo biológico que criticamos antes, acreditam que encontraram nos favores da genética uma maneira de enfrentar o preconceito: admitindo a tese segunda a qual a homossexualidade é um fenômeno enzimático, endocrinológico, ou genético, teria se chegado assim ao patamar no qual se poderia impor a verdade de uma "homossexualidade natural", seguindo o engano de uma "heterossexualidade natural". Poder-se-ia, dessa forma, combater os preconceituosos, o discurso religioso, alegando a natureza natural da homossexualidade – espécie de apelo à sociedade para que aceite os homossexuais, pois tratar-se-ia de algo da ordem do nascimento (estaria, pois, nos planos do Criador) em re-

lação ao que "não se pode ir contra". Mais uma vez o preconceito vencerá caso se caia nessa armadilha: ora, a aceitação da homossexualidade deve acontecer na sociedade por sua mudança de conceitos, paradigmas, valores e não por acomodação a uma pretendida "verdade" que estaria na "própria constituição genética" dos homossexuais. A invenção do "gene da homossexualidade" é outra vez o trabalho do preconceito e da ideologia na história.

Uma outra batalha a se empreender é fazer com que se compreenda que as lutas dos homossexuais pela cidadania plena (direito ao reconhecimento pelo Estado e pela lei de suas uniões conjugais, direitos de herança, direito à adoção por casais gays, entre outros direitos que se têm conquistado em diversos países) não são um ingênuo "desejo de normalização", uma queda na ideologia (burguesa ou outra), mas um nível de luta política em que se questionam as idéias de normalidade e de democracia, quando esta se limita a direitos que excluem significativos segmentos da população em diversos países – os homossexuais entre os mais excluídos (MOTT, s/d.).

Por fim, poderíamos assinalar o fracasso, mais uma vez, de teses que pretendem aprisionar os homossexuais numa espécie à parte, pois as lutas pela cidadania plena desconstroem até mesmo aquelas teses que se apresentam com o charme libertário que destina aos homossexuais o papel de "sublimes perversos" da cultura, subversivos marginais da ordem. Esta tese, como assinalou Elisabeth Roudinesco, "está prestes a desaparecer" (ROUDINESCO, 2002: 46) com a atitude dos homossexuais que, sabendo que toda normalidade é uma construção social e histórica, procuram redefinir uma nova normalidade social em que a homossexualidade não seja estigmatizada como exceção, desvio, inversão, patologia, anormalidade, mas seja vista como uma expressão da sexualidade humana, uma orientação sexual, entre outras, em torno da qual se podem organizar afetos, laços, famílias. Aqui, quando os homossexuais questionam os próprios conceitos de normalidade social, democracia e cidadania nas sociedades nas quais vivemos.

Amanhã, teremos superado todo o preconceito se não tivermos mais questões a colocar sobre a *causa própria* da homossexualidade.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. *Freud e Lacan/Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BADINTER, Elisabeth. *L'un est l'autre*. Paris: Odile Jacob, 1986.

_____. *XY*: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Um amor conquistado*: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A economia das trocas lingüísticas*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOSWELL, John. *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad*. Madrid: Muchnik, s/d.

BROWN, Peter. *Corpo e sociedade*: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CECCARELLI, Paulo Roberto. *Homossexualidade e preconceito*. Disponível em: http://www.ceccarelli.psc.br, 2000. Acesso em 30/01/2007.

_____. *A construção da masculinidade*. Disponível em: <http://www.ceccarelli.psc.br>, 1998a. Acesso em 30/01/2007.

_____. *Transexualismo e identidade sexuada*. <http://www.ceccarelli.psc.br>, 1998b. Acesso em 30/01/2007.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. Crítica e ideologia. In: _____. *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CUATRECASAS, Alfonso. *Erotismo no império romano*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade,* 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Ditos e escritos; V).

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1972 (Obras Completas, v. VII) (ed. or.: 1905).

_____. *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância*. Rio de Janeiro: Imago, 1970 (Obras Completas, v. XI) (ed. or.: 1910).

_____. *A vida sexual dos seres humanos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976 (Obras Completas, v. XVI) (ed. or.: 1916).

_____. *Mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974 (Obras Completas, v. XXI) (ed. or.: 1929).

GODELIER, Maurice. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1980.

_____. *La production des grandes hommes*. Paris: Fayard, 1996.

_____. *Godelier*: antropologia. São Paulo: Ática, 1981.

HÉRITIER, Françoise. *Masculin/Féminin*: la pensée de la différence. Paris: Odile Jacob, 1996.

LACAN, Jacques. *O seminário 5 :* As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

KURZ, Robert. *Últimos combates*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo*: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *A sombra de Dionísio*: contribuição a uma sociologia da orgia. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Sexo e repressão na sociedade selvagem*. Petrópolis: Vozes, 1973 (ed. or.: 1927).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 (ed. or.: 1932).

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

_____. *Homossexuais da Bahia:* dicionário biográfico. Salvador: Editora do Grupo Gay da Bahia (séculos XVI-XIX), 1999.

_____. *Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.

_____. *Em defesa do homossexual*. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/luizmott/mott1.html> (s/d.). Acesso em 15/12/2006.

_____. *Intelligentsia homossexual e militância gay no Brasil*: de taturana à borboleta: a metamorfose de um antropólogo enrustido em militante *gay*. Disponível em <http://br.geocities.com/luizmottbr/artigos08.html> (s/d.). Acesso em 15/12/2006.

_____. *Sobre discriminação, homofobia*. Disponível em <http://br.geocities.com/luizmottbr/entre9.html> (s/d.). Acesso em 15/12/2006.

ORTIGUES, Marie-Cecile; ORTIGUES, Edmond. *Édipo africano*. São Paulo: Escuta, 1989.

PARÍS, Carlos. *O animal cultural*. São Carlos: EdUFSCar, 2002 (ed. or.: 1984).

PINKER, Steven. *Tábula rasa*: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RICHARDS, Jeffrey. *Sexo, desvio e danação*: as minorias na Idade Média. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. *A mulher, a cultura, a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSE, Michael. *O espectro de Darwin*: a teoria da evolução e suas implicações no mundo moderno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. Psicanálise e homossexualidade. *Pulsional*: revista de psicanálise, São Paulo, ano IV, n. 161, set. 2002.

SAHLINS, Marshall. *Critique de la sociobiologie*. Paris: Gallimard, 1980 (ed. or.: 1976).

SERGENT, Bernard. *L'homosexualité dans la mythologie grecque*. Paris: Payot, 1984.

_____. *L'homosexualité initiatique dans l'Europe ancienne*. Paris: Payot, 1986.

SOUSA FILHO, Alípio. *Medos, mitos e castigos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cultura, ideologia e representações sociais. In: CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGGI, Maria da Conceição; SOBRINHO, Moisés Domingos (Orgs.). *Representações sociais*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003a.

_____. Homossexualidade e preconceito: crítica de uma fraude nos campos científico e moral. *Revista da Articulação de Mulheres Brasileiras* – AMB. Recife, Ano I, jun. 2003b.

_____. Mito e ideologia. In: *Comunicologia*: revista de comunicação e espistemologia da Universidade Católica de Brasília, Brasília, ano 0, n. 1, 2006. <http://www.ucb.br/comsocial/comunicologia>

SUPLICY, Marta. *Conversando sobre sexo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

WINSTON, ROBERT. *Instinto humano*: como os nossos impulsos primitivos moldaram o que somos hoje. São Paulo: Globo, 2006.

WRIGHT, Robert. *O animal moral*: porque somos como somos – a nova ciência da psicologia evolucionista. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar

Fernando Seffner*

O lugar sobre o qual falo é um campo de tensão. Em linhas gerais, não é difícil entender sua composição. De um lado, o movimento social brasileiro (e mundial) de gueis, lésbicas, homens e mulheres bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e simpatizantes. Lutando por direitos que consideram justos, fazendo pressão sobre as agências do Estado, organizando manifestações de forte visibilidade, denunciando os casos de violência e homofobia, investindo em programas e projetos para sensibilizar a sociedade acerca de suas reivindicações, estes setores estão mais ativos do que nunca. Pela importância estratégica que detém, um dos alvos de atuação desse movimento é a escola pública. O movimento social pela diversidade sexual tem interesse em ter a escola pública como um dos seus aliados, e, em particular, os professores e as professoras responsáveis pela formação de crianças e adolescentes.

De outro lado, temos a escola pública. Nos últimos anos, contra todas as adversidades, a escola pública brasileira experimentou um notável crescimento no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir o acesso universal. Ou seja, pela primeira vez na história brasileira, temos vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do Ensino Fundamental. Também ti-

* Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Mestre em Sociologia (1995) e Doutor em Educação (2003) na mesma universidade, onde atua como professor da Faculdade de Educação.

vemos uma grande ampliação no acesso ao Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O ingresso de tantas e tão diferentes crianças e jovens, a maioria pertencente a setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação (e, por conseqüência, do exercício da cidadania) vem causando forte impacto nas estruturas escolares. Em particular, esse impacto é percebido quando da definição de temas e conteúdos a serem ensinados, de regras de conduta e convívio escolar a serem obedecidas, de modalidades de avaliação dos conhecimentos e das atitudes, de formas de progressão (ou retenção) do aluno em determinada série, dentre outros quesitos. Diante de novos públicos de alunos, seguiremos ensinando o que sempre ensinamos? Diante de novas demandas da sociedade, seguiremos mantendo o currículo que sempre praticamos? Que critérios devemos adotar para proceder a mudanças curriculares na escola? Tudo o que a sociedade solicita a escola deve atender? E, se a escola tiver que escolher entre atender a uma demanda de um setor, que é contrária à demanda de outro setor, de que critérios ela deve lançar mão para fazer tal escolha? Estas são perguntas bastante complexas de responder, não admitem respostas simples, dando margem a muita discussão.

O ingresso dos tradicionalmente excluídos na escola conta, em princípio, com a simpatia dos professores e das professoras, e isto se manifesta no uso dos termos "inclusão", "escola inclusiva", "inclusão escolar", "avaliação inclusiva", "dinâmicas de inclusão", "pedagogia inclusiva", cada vez mais freqüentes no vocabulário docente. Também no nível dos administradores de sistemas escolares esta idéia está presente, particularmente na profusão de *slogans* do tipo "escola para todos" ou "educação para todos". A idéia da inclusão conquistou hoje uma quase unanimidade no discurso pedagógico. É praticamente impossível escutar alguém dizer "eu não sou favorável à inclusão dessa gente toda na escola, é aluno demais". Ocorre, hoje, com a idéia da inclusão algo parecido com o que já aconteceu com a interdisciplinaridade. Nos últimos anos, todos são favoráveis à criação de estratégias interdisciplinares na escola. É difícil escutar algum professor dizer "cada um deve ensinar e se preocupar com a sua própria disciplina, e pronto!". A aparente unanimidade entre os professores e os administradores do ensino e o enorme consenso em torno da meta da inclusão não são suficientes para esconder a polêmica: se, por um lado, todos concordam com a noção geral de que os indivíduos têm que ser incluídos nos processos educativos, por outro, as divergências sobre como fazer isso são enormes. Ao enfrentar uma discussão mais detalhada sobre as modalidades de inclusão efetiva e concreta de determinados alunos, nós nos deparamos com preconceitos, manifestações de estigma e

discriminação contra os alunos negros, os alunos pobres, aqueles que são provenientes de famílias com arranjos bem diferentes do modelo tradicional, aqueles com deficiências auditivas, motoras, visuais ou cognitivas, aqueles que são portadores do vírus HIV, aqueles que demonstram uma orientação sexual diversa da heterossexual, os muito gordos, os feios e tantos outros.

Falar de inclusão, enquanto tratada em nível geral, não traz problemas. Mas encontramos divergências de todo tipo quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer. As divergências não se dão apenas na discussão dos caminhos e dos métodos para efetuar a inclusão. Há um nível mais problemático de discussão que diz respeito a quem "merece" ou não ser incluído. Exemplificando: quando se fala na inclusão de alunos surdos, em geral todos os professores, os administradores do sistema educacional e as comunidades escolares são favoráveis, e a discussão se concentra em "como" vamos fazer para incluir estes alunos nos processos de aprendizagem, que materiais necessitamos para realizar a inclusão, que estratégias de trabalho temos que aprender para auxiliar estes alunos, que equipamentos a escola deve ter para fazer o trabalho etc. Ou seja, é claramente uma discussão acerca de métodos pedagógicos. Mas quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma "sem-vergonha", e o jovem guei um "abusador" em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluído, e quem não merece tem que ser então excluído, o que produz, muitas vezes, uma exclusão na inclusão, situação que analisarei com mais calma ao longo do presente artigo.

Minha proposta de abordagem do tema

É acerca deste terreno minado que este texto quer tratar. Voltando à figura do campo de tensão, neste artigo analisarei com mais detalhes o pólo da escola, das dinâmicas escolares. Vou deixar de lado o pólo do movimento social, mas sobre ele quero deixar claro que, muitas vezes, falta aos militantes do movimento pela diversidade sexual – em outras palavras, aos militantes

das ONGs de gueis, lésbicas, travestis, transgêneros, transexuais, dentre outros militantes de questões da sexualidade – uma compreensão do que é a escola pública, de quais são as grandes questões que a atravessam neste momento histórico e, fundamentalmente, do que é construir uma proposta pedagógica adequada a crianças e a adolescentes. Os militantes do movimento pela diversidade sexual repetem estratégias já utilizadas por outros movimentos sociais, como a de simplesmente exigirem da escola que ela trate de tal ou qual tema, sem demonstrarem sensibilidade para com as questões próprias do espaço escolar. Muitas vezes, essa ação desastrada dos movimentos sociais compromete a abordagem dos temas que eles desejam tratar no interior da escola. Mas esta questão fica para outro texto, para outro momento.

Na tentativa de tratar adequadamente os problemas da inclusão escolar em sua interface com a diversidade sexual, este artigo apresenta mais duas partes. Na primeira, discutem-se considerações e questões sobre o tema inclusão escolar, articulando metas genéricas com situações específicas envolvendo a diversidade sexual. Na segunda, apresentam-se sugestões de trabalho e ações para garantir o adequado tratamento das questões de inclusão escolar em relação à diversidade sexual. Em alguns momentos do texto retomo questões já tratadas em escritos anteriores de minha autoria, aprofundando argumentações. Ao final, faço algumas indicações de leitura.

Inclusão escolar da diversidade sexual

Retomando o que já foi dito acima, a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os "diferentes", aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras. Mas o desafio vai além da aceitação, o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens desses alunos, pois escola é lugar de aprendizagens, esta é a tarefa da escola e principalmente do professor, o profissional que lá está para organizar e avaliar as aprendizagens.

A escola pública brasileira foi, e ainda é, largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania. Numa sociedade como a brasileira, em que muito poucos estão equilibrados no patamar superior, acima de uma enorme massa de

excluídos, é normal que os de cima queiram utilizar a escola para justificar essa situação. Infelizmente, boa parte do trabalho pedagógico ainda tem tal viés, e isso vale em especial para os processos de avaliação e progressão dos alunos. As boas oportunidades, de vida e de trabalho, são poucas no Brasil. É necessário encontrar uma justificativa plausível para dizer aos pobres por que eles não conseguem ocupar certas posições. A escola colaborou ativamente com isso por décadas. Ela fornecia uma espécie de "atestado" para os mais pobres de que eles não tinham mesmo condições de seguir adiante nos estudos, viviam sendo reprovados, tinham um desempenho péssimo no rendimento escolar, não sabiam ter comportamentos adequados em sala de aula etc. Entretanto, de forma corajosa, grupos de professores e de administradores escolares vêm se esforçando, ao longo de décadas, para efetivamente mostrar que a escola pode ser um local de aprendizagens e instrumento de melhoria de vida para os mais pobres, para os excluídos em geral, como vieram a ser conhecidos nos últimos anos.

Em resumo, o percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão. Não há uma garantia, *a priori*, de que as coisas irão se passar de acordo com um determinado percurso ou outro. E isso depende de uma soma variável de fatores, entre os quais a família, a rede de apoio do aluno (em termos de amigos e de serviços que ele pode acessar), as políticas educacionais, a sua autoestima, o momento político e social que vive o país etc. No meio dessa soma variável, o que interessa ver de perto neste texto são aqueles fatores que dizem respeito mais diretamente à formação do professor, ao currículo e à organização do espaço escolar como um espaço que garanta inclusão e aprendizados efetivos. Pois a escola, repito, é local fundamentalmente de aprendizagens, embora saibamos que nelas os alunos e as alunas vivem muitas outras situações, mas elas interessam sempre segundo a ótica das aprendizagens possíveis.

Uma tarefa fundamental da escola pública brasileira neste momento é constituir-se como um local que efetivamente possa fazer diferença na vida dos alunos provenientes de situações que acarretavam não-acesso a ela. E para que isso aconteça com estes alunos, que têm demandas tão diversas, a escola precisa se organizar-se para conhecer o que são estas diferentes realidades das quais provêm os alunos, e que antes estavam ausentes do espaço escolar. A escola pública brasileira necessita livrar-se da sina de ser um local de exclusão, o que não é tarefa fácil, pois ela está marcada fortemente por este sinal. E não devemos esquecer

que há diversos grupos na sociedade que ainda pressionam a escola para que ela seja uma aliada nos processos de exclusão. Dizendo de novo, num país onde tão poucos têm acesso a tantos benefícios e riquezas, é bastante plausível pensar que estes poucos, que detêm grande influência sobre o funcionamento do aparelho estatal e particularmente da mídia, queiram ter a escola como aliada no sentido de manter tal situação, engrossando o contingente dos excluídos, e jogando neles a culpa da própria exclusão.

Antes de passar adiante na argumentação, queria me demorar um pouco mais na compreensão das dinâmicas de exclusão na escola. O aparelho escolar foi montado a partir de um sem-número de pequenos procedimentos, mínimos rituais, rotinas, obrigações, códigos de direitos e deveres, construídos através da ótica da exclusão e da segregação dos alunos em grupos particulares. A idéia de que o aluno que está incomodando deve ser expulso da sala de aula é recorrente, assim como a de que quem não apresenta um bom rendimento escolar tem que ser expulso de um determinado grupo e colocado em outro. Há muitas visões: o aluno que é um pouco mais velho tem que ser colocado junto com os mais velhos; uma outra que esteve em vigência por muitos anos: meninos estudam com meninos, e meninas estudam com meninas; e ainda: alunos que têm deficiências físicas ou mentais devem estudar junto com os outros alunos que também são portadores das mesmas deficiências etc.

Nós professores precisamos reconhecer que fomos formados por um pensamento pedagógico que nos faz olhar para uma turma de alunos, e começar a retirar de dentro dela tudo o que em princípio "atrapalha": aquele aluno ali que vive bagunçando poderia ser expulso; aquela aluna que engravidou tomara que saia da escola, porque senão vai atrapalhar, vai exigir cuidados especiais; alunos cegos ou surdos, nem pensar em estar na minha sala de aula, atrapalham demais; como vou criar atividades levando isso em conta e ainda atender aos "normais"; alunos com deficiência mental não podem estar junto com os demais, serão fatalmente motivo de gozação e piadas; aqueles que já "descobriram" sua sexualidade constituem um perigo junto aos que ainda não a descobriram, e devem então ser separados. E isso sem falar de sociedades e países onde negros e brancos, ricos e pobres, plebeus e nobres não podiam estudar juntos.

Exige de cada professor uma grande dose de força e de empenho pedagógico olhar para uma turma de alunos e alunas, com tanta gente diferente, e dizer: todos aqui podem aprender, e todos aqui têm algo a ensinar para os demais. Isto é algo que está na contramão de quase tudo que se vive na sociedade,

e na de boa parte do pensamento pedagógico de senso comum mais tradicional e, especialmente, está na contramão do que a mídia em geral divulga como "modelos de sucesso" em matéria de se dar bem na vida, carreiras marcadas por forte individualismo. Nos dias de hoje, uma professora ou um professor tem que ter uma enorme dose de sensibilidade para lidar com a inclusão escolar, pois é difícil acreditar que surdos, cegos, gueis, lésbicas, travestis, cadeirantes, deficientes mentais, gente mais velha, bagunceiros e comportados, umbandistas e católicos possam aprender em conjunto, num clima de inclusão, aceitação, respeito e harmonia. O fato explica porque, na maior parte das vezes, quando perguntado acerca da inclusão escolar, o professor diga que é favorável, mas logo em seguida comece a enumerar os problemas de se fazer isso. Os problemas logicamente existem, mas eles não devem constituir motivo para que se volte ao antigo sistema de exclusão sistemática dos diferentes.

Em parte, o professor precisa ser "convencido" de que a inclusão é boa. No geral, para ele, ela não é boa, ela é fonte de problemas intermináveis. É necessário estudo, paciência, debates, reflexões sobre o atual momento político e educacional brasileiro para que nós, professores, possamos perceber a riqueza da diversidade em sala de aula, sob todos os aspectos, e particularmente na questão da diversidade sexual. Se, por um lado, todos concordam acerca da beleza do aprendizado entre os diferentes, por outro, isso é muito difícil de ser conseguido, exigindo de nós grande esforço de trabalho e uma disposição para a aceitação e a superação de preconceitos que não é fácil de ser mantida.

Tratando especialmente das diferenças relacionadas à preferência sexual, vale lembrar que é comum os professores e as professoras serem de uma geração, e os alunos de outra. Ao longo da vida profissional, vai se alargando a distância entre a geração e o contexto moral em que o professor foi criado, e as novas gerações e os novos contextos morais nos quais nossos alunos vivem e dos quais retiram seus valores. Não se trata de pedir ao professor que esqueça seus valores, e abrace os da nova geração, tornando-se então um "professor moderno" ou uma "professora avançada". Também não se trata de querer que os alunos vivam segundo os valores em que fomos criados, repetindo na sala de aula frases do tipo "no meu tempo não tinha essa sem-vergonhice toda", ou "no meu tempo a gente se respeitava". Nenhum destes extremos é possível, e nem desejável. O ideal é que se estabeleça um diálogo produtivo entre o conjunto de valores e os códigos morais e éticos da professora ou do professor, e o conjunto de valores dos alunos que, por vezes, em ambos os casos, podem ser bastante variados. Nessa medida, a professora se constrói como um adulto de referência diante de seus alunos, alguém com

quem eles podem dialogar, embora nem sempre tenham as mesmas opiniões. O professor é um importante adulto de referência, por vezes a primeira pessoa fora do círculo familiar com quem a criança ou o adolescente pode conversar com franqueza sobre temas do seu cotidiano. Novamente repito: a escola é um lugar de aprendizagens, e o professor deve conduzir sua relação com os alunos no sentido de explorar as possibilidades desta aprendizagem.

O ingresso, a acolhida e a efetiva inclusão de alunos gueis, alunas lésbicas e jovens travestis, para ficar apenas nesses três exemplos de diversidade sexual, exigem da estrutura escolar muita modificação. A primeira é a abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas "diferentes" dos padrões heterossexuais ditos "normais". Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade. É necessário construir um ambiente de respeito e aceitação, o que não significa permitir que todos os desejos dos alunos em relação à vida amorosa e particularmente sexual sejam admitidos na escola. Mas as regras que valem para os namoros entre moças e rapazes devem ser as mesmas para os namoros entre rapazes ou entre moças. Por que não se aceitaria que dois alunos ficassem de mãos dadas no recreio, se aceitamos que um rapaz e uma moça façam isso? Se a escola estabeleceu limites para os namoros em termos de contato físico (beijos, "amassos" etc.), estas regras devem servir para os diferentes tipos de casais que se constituem. E todos devem cumpri-las.

A escola é um espaço público. É o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. O estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar. Isto não vale apenas para os indivíduos que apresentam orientação sexual diferente daquela tida como "normal". Na escola pública, o aluno intensamente evangélico precisa aprender a respeitar o aluno que professa uma religião afro, e vice-versa; a aluna heterossexual deve aprender a respeitar sua colega lésbica, e vice-versa; alunos que manifestam diferenças de pertencimento partidário precisam aprender a discutir e se respeitar; alunos mais velhos precisam respeitar os alunos mais novos, e vice-versa; professores e alunos necessitam demonstrar respeito uns pelos outros, em particular por conta das diferenças de geração e de posição hierárquica; alunos brancos devem compreender e respeitar os alunos negros, e todos precisam perceber que o peso dos 400 anos de regime escravista ainda é muito forte na estruturação da sociedade brasileira; alunas que decidem manter-se virgens

até o casamento carecem de encontrar na escola um espaço onde possam dizer isto sem sentir vergonha, e necessitam entender que outras alunas podem não querer fazer o mesmo, e que as duas opções são válidas e trazem conseqüências importantes para a trajetória de vida das pessoas.

O que precisa ficar claro para toda a comunidade escolar é que a escola pública é, como o próprio nome diz, um espaço público. Local de aprendizagem e de negociação das diferenças. Não existem pessoas menos ou mais merecedoras de estar na escola e nela estudar. Todos merecem estudar. É claro que a escola tem seu regimento e uma determinada organização do espaço e do regime das aprendizagens. Mas temos que cuidar para não organizar as coisas de tal maneira que excluamos justamente aqueles que mais precisam dos conhecimentos escolares para melhorar de vida. As razões alegadas pela escola para barrar alunos gueis, alunas lésbicas e jovens travestis são muitas vezes apenas a demonstração de preconceitos antigos em relação às sexualidades ditas "desviantes". Muitos estudos e pesquisas acerca da epidemia de aids, por exemplo, mostram que a vulnerabilidade à doença está na razão direta da falta de escolaridade (AYRES, 1997). Isto significa que quem estuda mais, permanecendo mais tempo na escola, diminui sua chance de se infectar pelo HIV. O mesmo raciocínio vale para o tabagismo e para o alcoolismo: os menores índices de abuso de fumo e de álcool estão em geral associados a níveis mais elevados de educação escolar. Dessa forma, a permanência da criança e do adolescente na escola deve ser vista como prioridade absoluta. Nossa tarefa é então criar verdadeiras condições de acesso à escola e de acolhida e permanência nela, caracterizando a verdadeira inclusão.

Para concluir este item e passar ao seguinte, no qual vou apresentar algumas sugestões de ação, cabe ainda refletir sobre questão posta logo ao início: não estaremos, muitas vezes, produzindo uma exclusão na inclusão? Para explicar melhor, estabeleço a diferença entre acesso e inclusão. Para muita gente, o que se deve oferecer aos excluídos é simplesmente o acesso à educação, ou seja, garantir uma vaga na sala de aula. Exemplifico com os alunos negros, tradicionalmente os mais prejudicados em número pela exclusão escolar. Em certos discursos de autoridades educacionais o que verificamos hoje em dia é uma postura autoritária, cujo raciocínio, em termos mais diretos, é do tipo: "Você aluno negro agora vai receber uma vaga na sala de aula, para estudar. Mas vamos fazê-lo estudar os assuntos e obedecer às regras que tradicionalmente temos aqui na escola. Não pense que a sua entrada na sala de aula vai implicar que discutamos questões ligadas a racismo, a preconceito e à escravidão. Seguiremos estudando o que sempre estudamos, e você que se vire, agradeça por ter uma vaga, fique quieto e aprenda".

Vou mais adiante no exemplo que envolve o quesito raça, articulado com o quesito religião: em escolas públicas onde a maioria dos alunos está ligada a religiões de tradição afro-brasileira, seguem as diretoras mantendo nas paredes apenas crucifixos católicos – quando não quadros da Virgem Maria ou do Sagrado Coração, num evidente desconhecimento – ou desprezo – em relação com os demais pertencimentos religiosos. Será pedir demais que, ao pensar em colocar símbolos religiosos pelas paredes da escola ou das salas de aula, se busque verificar quantas e quais são as religiões professadas pelos nossos alunos? O simples acesso à educação escolar pode ser armadilha bastante perversa para os tradicionalmente excluídos: eles ingressam no espaço escolar, verificam que ali apenas são discutidas questões que não dizem respeito ao seu cotidiano, passam a ter um péssimo rendimento escolar, são expulsos do sistema, e ainda vão ter que escutar frases do tipo "a gente deu chance, mas eles não aprendem mesmo".

O que queremos não é o simples acesso à educação. A diferença entre acesso e inclusão é enorme. As estratégias de inclusão implicam ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola. Pelo conhecimento destes variados perfis, suas questões e seus problemas, suas necessidades de conhecimentos, os professores e as professoras, que detêm autonomia pedagógica, devem elaborar outros programas e diretrizes para o ensino. Não se trata de jogar fora o que vem sendo tradicionalmente ensinado, mas sim de pensar a inclusão de diversos temas e questões trazidos pelos novos tempos, e de indagar-se sobre o que deve ser mantido. Não é um "modismo" de ficar simplesmente mudando programas e currículos; é uma discussão necessária de ser feita, de tempos em tempos, quando a escola se indaga acerca da pertinência dos conteúdos que ensina. Nem tudo o que a sociedade traz de novidade vai virar "matéria" de sala de aula e nem tudo o que ali está vai ser retirado dos programas. Mas temos que enfrentar a tarefa da seleção de conteúdos, competências e habilidades prioritárias, e isto deve ser feito de olho nas necessidades dos novos públicos atendidos pela escola.

Somente com esta compreensão estaremos promovendo a verdadeira inclusão daqueles que sempre estiveram excluídos ou tiveram muita dificuldade de permanecer na escola, entre os quais se incluem os alunos gueis, as alunas lésbicas e as jovens travestis. Também estaremos criando um ambiente de maior respeito às diferenças, e de maior democracia, duas características muito necessárias na construção dos espaços públicos em nosso país.

Pensando em ações efetivas de inclusão da diversidade sexual

Ao pensar na elaboração de ações que contribuam para garantir a efetiva inclusão da questão da diversidade sexual na pauta de estudos das escolas, e da inclusão e da permanência efetiva dos alunos e das alunas que manifestam orientação sexual diferente da heterossexual, penso que devemos dar atenção aos seguintes pontos:

a) O objetivo maior de todas as ações de inclusão é criar um ambiente de respeito e valorização da diferença, então, não se trata de abordar gueis, lésbicas e travestis como "coitadinhos" que necessitam apenas de proteção, mas como sujeitos que trazem uma discussão importante para todos, inclusive os heterossexuais, sobre o respeito à sexualidade e à diversidade sexual. Ou seja, as atividades educativas planejadas devem considerar que os rapazes heterossexuais têm muito a aprender sobre sua heterossexualidade no convívio e por meio da discussão com os rapazes homossexuais, e vice-versa.

b) A adequada discussão dessas questões deve ser feita sempre levando em conta que a escola é um espaço público, e necessariamente laico. Desta forma, aquilo que as religiões pensam e dizem acerca da sexualidade humana não deve virar regra dentro da escola. As regras da escola são as regras do espaço público, regras democráticas de convívio, valorização e respeito da diferença. Escola não é igreja e professor não é sacerdote ou pastor. Quem quiser participar de um espaço onde homossexuais não entrem pode criar o seu espaço para isto, mas a escola não é local onde isso possa ser feito; ela é um espaço público, como o são ruas, praças, hospitais públicos, postos de saúde, assembléias legislativas, apenas com regras diferentes de acesso e convivência, e propósitos e objetivos claramente diferentes de outros espaços públicos.

c) As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade devem constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino e de Estudo etc. Esses temas devem ser discutidos com a comunidade escolar, e precisam ser traçadas diretrizes claras sobre o que se deseja com esta

discussão. Nada deve ser feito "por baixo dos panos", como se os assuntos que dizem respeito à vida sexual dos alunos fossem proibidos de ser discutidos. Há uma farta legislação nos níveis federal e estadual, inclusive no âmbito dos municípios, apoiando as iniciativas que visem discutir temas de sexualidade nas escolas.

d) Dada a complexidade e o caráter polêmico das questões que envolvem a sexualidade, bem como a forte presença de movimentos sociais e a influência das igrejas neste assunto, recomenda-se que a escola busque parcerias para abordar estes temas. Estas parcerias podem ser feitas com ONGs, instituições de saúde, outras escolas, universidades, igrejas, movimentos sociais, empresas privadas etc. Mas a parceria não significa que a escola vai simplesmente abrir os portões para que outros venham abordar os temas. O trabalho em parceria pressupõe uma discussão e o estabelecimento de objetivos comuns, e a escola pode perfeitamente recusar certas propostas por razões pedagógicas, pois ela tem autonomia para isso. Não se trata de dizer "sim" a qualquer proposta de trabalho, mas de refletir como ela se integra nos objetivos da escola, verificando sua pertinência.

e) Conforme já foi discutido acima, nem tudo o que é importante para o movimento social é pertinente ao ensino escolar, que tem suas especificidades, seus objetivos, suas limitações. O movimento social também precisa criar suas próprias instâncias de educação, e a escola pode ser parceira. Nem tudo precisa virar matéria escolar, matéria de aula, e acontecer na sala de aula. Podemos ter projetos em parceria por livre adesão dos alunos; podem ser atividades oferecidas no turno inverso ao das aulas, na forma de oficinas ou grupos de discussão. A escola apóia, designa um professor para acompanhar, mas não necessariamente as coisas precisam acontecer no horário escolar tradicional. E muito menos precisam ser obrigatórias para todos os alunos.

f) As questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e exigem estudo por parte dos professores. Devemos lutar para ter acesso a materiais pedagógicos adequados, a cursos de formação, a participação em eventos que discutam os temas da sexualidade. Não devemos abordar nenhum tema de forma improvisada na escola. Escola é lugar de aprendizagens, e isto se faz de forma planejada.

g) O tema da diversidade sexual pode ser abordado no âmbito específico de algumas disciplinas, ou na forma de projetos que juntem diversas disciplinas; pode estar presente nos serviços da escola, como biblioteca, supervisão, orientação educacional ou acontecer paralelamente a atividades do movimento social, como "Paradas do Orgulho Gay". Enfim, temos que ter criatividade para fazer emergir o tema de muitas maneiras e especialmente articulado com os interesses dos alunos e com as situações por eles vivenciadas.

h) Quais professores e professoras estão habilitados a trabalhar com os temas de diversidade sexual na escola? Penso que nenhum professor deva ser obrigado a abordá-los em sua sala de aula, se não se sentir confortável e esclarecido para fazer isso. Reconheço também que o pertencimento religioso e/ou os valores morais de alguns professores não os habilitam a uma abordagem esclarecida e que permita a valorização da diferença. Estas questões são difíceis de serem discutidas pelo corpo de professores, mas precisam ser enfrentadas. A escola deve escolher professores e professoras que se sintam preparados e com vontade de debater esses temas com os alunos. Os professores devem buscar formação e estudo, bem como coletar material específico para ficar arquivado na escola, subsidiando outros colegas que também queiram abordar estas questões em sua sala de aula.

Por fim, cabe salientar mais uma vez: não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da – e o respeito pela – diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível.

Bibliografia para aprofundamento

AYRES, José Ricardo C.M. et al. Aids, vulnerabilidade e prevenção. *II Seminário Saúde Reprodutiva em Tempos de Aids.* Rio de Janeiro, Abia/IMS-Uerj, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, v. 10.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da Sexualidade, 2:* O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

_____. *História da Sexualidade,* 3: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GREEN, James N.; POLITO, Ronald. *Frescos Trópicos*: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980). Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RIOS, Luís Felipe; ALMEIDA, Vagner de; PARKER, Richard; PIMENTA, Cristina; TERTO JR., Veriano. *Homossexualidade*: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau. *Políticas públicas e igualdade de gênero*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*: a homossexualidade no Brasil da Colônia à atualidade. São Paulo: Record, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

Sítios importantes na Internet

www.clam.org.br

www.abiaids.org.br

www.dhnet.org.br

www.paradasp.org.br

Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil

Jane Felipe*
Alexandre Toaldo Bello**

O conceito de gênero tem uma trajetória histórica, já amplamente debatida por várias estudiosas feministas (SCOTT, 1995; LOURO, 1995), em que homens e mulheres devem ser pensados uns em relação aos outros. Até este ponto não estamos dizendo nenhuma novidade. Comecemos pelo centro que atrai todas as diversas formas de gênero. Como afirmou Louro (2004: 17):

> Uma matriz *heterossexual* delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem (Grifos nossos).

Essa *matriz*, como centro de gravidade aprisionador de todas as possibilidades de gênero e sexualidade à sua volta, serve de guia para que nos aproximemos

* Professora da Faculdade de Educação da UFRGS; Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge), da Faculdade de Educação da UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil (Gein), na mesma instituição.

** Alexandre Toaldo Bello é especialista e mestre em educação pela UFRGS. Foi diretor da creche Francesca Zacaro Faraco, da UFRGS, no período de 2001 a 2003. Atualmente é professor da rede municipal de educação do município de Porto Alegre, além de integrar a equipe de pesquisa "*Pedofilização" como prática social contemporânea: uma análise cultural a partir dos estudos de gênero.*

ou nos afastemos desses entes ficcionais que são os homens e as mulheres que dão conta de todos os ideais normativos que dizem respeito às formas de como masculino e feminino devem ser. Podemos inclusive pensar que poucos são os homens ou mulheres que se aproximam minimamente desses modelos preconizados pela norma. No entanto, utilizaremos aqui a metáfora das órbitas e elipses para falar sobre gênero.[1] Cabe, porém, lembrar que, na perspectiva pós-estruturalista com a qual trabalhamos os conceitos escorregam, de modo que quaisquer metáforas de que venhamos a nos valer não terão a pretensão de dar conta de todos os elementos que a teoria original tenta explicar. Dessa forma, os conceitos são sempre passíveis de revisão, sendo necessário problematizá-los constantemente.

Considerações iniciais em torno do campo teórico: gênero 3 D

Retomando as imagens das órbitas, das elipses, podemos pensar que os nossos corpos são como corpos celestiais, aqueles que, por serem atraídos ou repelidos pela matriz heterossexual, vão constituindo as diversas maneiras pensáveis e impensáveis de gênero. Abre-se, assim, a possibilidade de imaginarmos esses modos particulares de ser como corpos que orbitam um centro de gravidade, segundo uma configuração na qual os corpos de maior massa e, portanto, com maior gravidade, conseguem manter outros ao seu redor. A desproporção dos corpos envolvidos produz os satélites, que passam a girar em torno do centro gravitacional dos corpos "mais pesados" (o satélite da Terra, por exemplo, é a Lua). Porém, é importante lembrar que as órbitas são elípticas, ou seja, no seu traçado algumas vezes se afastam do seu ponto de atração e, em outras, aproximam-se. A Terra, em sua viagem em torno do Sol, que é aquele que a mantém aprisionada e viva, tem alguns momentos de maior proximidade e outros de maior afastamento em relação a ele, o que de alguma forma determina a maneira como ela própria se apresenta.

Acreditamos que algo semelhante aconteça conosco, pois ao longo de nossas vidas vamos orbitando essa "matriz heterossexual", estando algumas vezes mais próximos do que ela nos indica, outras vezes, mais distantes. Desde que nascemos, instâncias sociais fazem muitos investimentos para que nos tornemos como o "modelo" de masculinidade e feminilidade normatizados ou, ao menos, nos aproximemos dele. Buscar formas mais confortáveis de se viver o que se pensa ser, ou o que se pretende ser, ou, melhor ainda, buscar formas para dar conta do projeto/rascunho

1 As metáforas das órbitas e das elipses para discutir o conceito de gênero foram desenvolvidas por Alexandre Bello (2006).

que desenhamos para nossas vidas pode ser bastante problemático, principalmente se estivermos muito conectados ao nosso centro de atração.

Essa atração não é, em muitos casos, visível; ela ocorre sem que possamos notar. De maneira contínua e quase imperceptível, ela nos guia, tenta nos dar o mapa a seguir. Seus efeitos tornam-se mais claros quando, em algum momento de nossas vidas, chegamos a uma distância que está alargando demais as possibilidades de tranqüilidade, de equilíbrio entre as normas e os nossos encaminhamentos de vida.

Algumas vezes, nessa dinâmica de construção, como agentes mediadores dos nossos prazeres, nós nos rebelamos contra nossas "amarras"; porém, em movimento contrário, valemo-nos de "nós" para darmos um jeito de amarrar aqueles para quem desejamos a maior proximidade possível da matriz heterossexual: nossos filhos e filhas, alunos e alunas, amigos e amigas, enfim, servimos nós também como agentes de garantia da normatização dos corpos, sejam quais forem.

As fronteiras, as margens, os pontos de contato dos quais tentamos nos afastar precisam de um policiamento constante; é necessário que cada um seja mantido em seu lugar, as transgressões devem ser permanentemente observadas e combatidas. Com a possibilidade de pensarmos que as configurações de gênero podem estar à mesma distância da matriz, porém em planos diferentes, em localizações espaciais diferenciadas, é possível supor que a mesma proximidade ou afastamento desse centro (matriz heterossexual) não garanta as mesmas formas de ser. Então, em uma determinada posição, pode haver várias possibilidades de masculinidade ou feminilidade. É como se estivessem todas essas possibilidades "pairando" no vácuo.[2] Não existirá dessa forma a figura da fronteira; o problema da zona de contato deixa de ser central e passa-se a pensar que as diversas formas de gênero têm localização específica no momento em que são observadas, posição esta que é efêmera, pois tudo está em constante movimento em torno de um centro de atração.

Acreditamos que esse olhar nos faz pensar em um jogo de poder em que não se conquista posições à força. Talvez isso possa se coadunar com a idéia de invisibilidade da heterossexualidade, pois existe um poder/saber que a instaura como correta, natural, inerente à humanidade, sendo legitimada através dos discursos médicos, psiquiátricos, pedagógicos, religiosos, entre outros (FOUCAULT, 1999).

Quanto à masculinidade hegemônica à qual se referem alguns autores, dentre os quais destacaríamos Fernando Seffner (2003: 137), pode-se afirmar que:

2 É importante entender vácuo não como um lugar onde não exista nada, mas sim como o não-lugar, ou seja, o espaço onde atuam as forças que fazem movimentar todas essas representações de gênero.

> Poucos homens detêm o conjunto completo dos atributos prescritos para a masculinidade hegemônica, e talvez se possa dizer que são mesmo poucos aqueles que conseguem reunir uma quantidade razoável daqueles atributos. Desta forma, muitos homens mantêm alguma forma de conexão com o modelo hegemônico que não cumprem na totalidade. Investir nestas características que permitem a conexão com o modelo dominante torna-se importante como forma de desfrutar dos privilégios àqueles concedidos.

Gostaríamos de traçar aqui algumas considerações sobre esse aspecto. Primeiro, é plausível acreditar que essa masculinidade inatingível deva ser posta em questão quanto à sua hegemonia – o que significa dizer que alcançar tal posto de supremacia é possível apenas se acreditarmos na presença de "ganchos celestiais", locais onde se misturam coisas terrenas com coisas transcendentes, coisas que não são do nosso mundo. Depois que essa figura que nos serve de referente do que é ser masculino está posta fora das possibilidades de nos tornarmos humanos – sendo, portanto, problemático operarmos com um referencial desse tipo –, é necessário que comecemos a buscar outros entendimentos de como se dão as configurações de masculinidade. Muitos dos problemas que são criados entre os homens se devem justamente ao fato de termos que nos aproximar desse ente ficcional que está no centro de atração de nossas vontades de normalidade.

Essa vontade de normalidade nos acompanha desde a infância, visto que vivemos em uma cultura que tende a padronizações, que define os modos de ser corretos e os que são desviantes. Nesse sentido, podemos pensar em alguns desdobramentos que podem gerar formas diferenciadas de encarar certas posições de sujeito. Se tomarmos como verdadeira essa vontade de normalidade, poderemos pensar nos diversos desdobramentos que dela podem surgir. Quando queremos/precisamos articular as nossas identidades, é premente que comecemos a indicar os diferentes de nós (aqueles sujeitos em oposição aos quais nos identificamos), utilizando-os como referência, para localizar quem estamos tentando ser. Tais sujeitos constituem uma espécie de ponto de afastamento e serão aqueles a quem dirigiremos nossos olhares, nossos discursos, nossos mais caros esforços para dizer: "eu não sou isso".

Quanto mais distantes mantivermos de formas diferentes de se estar no gênero, mais nos aproximaremos da matriz heterossexual. Então não basta que fiquemos atentos àquilo que as normas sociais determinam; é central que estejamos o

tempo todo nos comparando, escrutinando, reelaborando para que não percamos o contato com o projeto de masculinidade (e de feminilidade) que arquitetamos para nós mesmos. É importante referir que essa arquitetura foi elaborada (e é infinitamente reelaborada) a partir de um conjunto infindável de discursos que colaboram com a constituição disso que somos. Do mesmo modo, é fundamental lembrar que tais relações entre os sexos são constituídas no âmbito de diversas culturas, possuindo características bastante diferentes nas formas de ser homem ou mulher, menino ou menina, dependendo do contexto e de seus múltiplos atravessamentos (de classe, raça, etnia, grau de instrução etc.).

Apesar de estarmos dando visibilidade à construção das masculinidades, cabe lembrar que essa relação é desenhada pela impossibilidade de se estudarem/analisarem homens e mulheres separadamente, uma vez que a elaboração de conceitos que envolvam masculinidade e feminilidade só é possível na relação de reciprocidade entre eles/elas. Percebemos em que consiste a masculinidade pelo movimento que é feito pelo homem ou pelo menino de se diferenciar do feminino. Da mesma forma, é possível dizer que os sujeitos femininos também executam, em alguma medida, esse movimento de diferenciação. No entanto, é possível dizer que a construção da masculinidade, em especial aquela que se pretende hegemônica, se dá a partir do desprezo e da inferiorização em relação a tudo aquilo que possa parecer feminino.

Nesse jogo de construção da masculinidade torna-se importante discutir de que forma os processos homofóbicos vão se formando e se enraizando nas crianças e, também dessa forma, se espalhando para as mais diversas instâncias sociais. As manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circula na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz.

Patrícia Balestrin (2006) mostra que a norma que rege a vivência da sexualidade tanto para homens como para mulheres é pautada pela heteronormatividade. No que se refere a este investimento heteronormativo, a ordem para os meninos seria: a escolha do objeto de desejo *deve* ser por uma menina, e quanto mais cedo isto ficar evidente, melhor – mais garantida estará a norma heterossexual e menos trabalho para professoras, pais e mães. Em relação às meninas, a espera do desejo pelo sexo "oposto" pode estar intimamente relacionada aos modos como desempenha sua feminilidade e, ainda que muitas transformações estejam em movimento, parece existir um desejo constante de se vincularem determinados tipos de feminilidade a maiores ou menores chances de conseguir um "bom parceiro". Então, percebe-se

que os meninos/homens têm sido os maiores alvos de ações homofóbicas, enquanto as meninas/mulheres são alvo de ações sexistas, ou seja, a elas cabe investir mais na afirmação da identidade de gênero e a eles, na afirmação da identidade sexual.

Existem inúmeros mecanismos que, de uma forma ou de outra, dentro e fora da escola, "ensinam" modos de viver não apenas as relações de gênero, mas também o exercício da sexualidade, seus prazeres e desejos, movimentando, dessa maneira, os processos de construção das identidades sexuais. Guacira Lopes Louro (2000: 31) pontua que:

> Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Outro ponto importante que nos parece crucial nessa discussão é que não nos interessa aqui descobrir se existem "tendências" homossexuais em um ou em outro menino ou menina, embora muitas vezes se perceba uma preocupação da escola (e da família) em procurar as "causas" que levam as crianças a terem determinado comportamento. O que buscamos é analisar quais são os investimentos da escola infantil para garantir a manutenção da "ordem" heterossexual, isto é, para a reiteração do heterossexismo.

Alguns desdobramentos se dão a partir desses investimentos. Um deles pode ser um "esboço" de homofobia ainda na infância: se pensarmos que nos constituímos ao longo do tempo a partir das diferenças, ou seja, sou como me apresento, pois me diferencio daquilo que não sou ou, talvez, que não pretendo ser. Se aceitarmos também como possível que nossa cultura é heteronormativa, poderemos acreditar que o binômio homo/hetero é pertinente, que ele é "real". Então poderemos dizer que o homossexual é a figura que distingue, define e desenha o que é ser um heterossexual.

Vale lembrar que a homossexualidade tem uma história recente, pois ela é dependente da noção de sexualidade que foi constituída na modernidade (FOUCAULT, 1999; WEEKS, 1999). Sua definição surgiu no final do século XIX. Antes disso, ela era entendida como um "vacilo" que todos poderiam cometer, sem que com isso se passasse a ser um outro tipo de pessoa. Seria considerado pecador, sodomita quem usufruísse dessas práticas e, como pecadores, deveriam pagar pelos

seus erros (TREVISAN, 2000). Ao se aproximar o final desse século, a heterossexualidade tornou-se uma norma definidora do possível (ela própria) e do inaceitável (o que dela se afasta).

Quanto à heterossexualidade, podemos dizer que esta não tem história; não se encontra um marco que a funde, ela simplesmente é tomada como natural.

O cotidiano das escolas infantis: delineando masculinidades e feminilidades

A idéia de naturalização de determinados comportamentos em torno das masculinidades e das feminilidades está amplamente incorporada em nossa sociedade e se torna muito visível nos procedimentos escolares. Tais comportamentos, percebidos de forma essencializada (meninos são mais agitados, agressivos, meninas são mais meigas, passivas; meninos devem gostar de determinadas coisas, meninas de outras), estão pautados por relações de poder entre os sexos desde a infância (FELIPE e GUIZZO, 2004). Cabe, portanto, perguntar o que temos ensinado às crianças e de que forma temos feito isso, especialmente no que diz respeito às representações de gênero no âmbito da Educação Infantil (ARGUELLO, 2005).

Algumas pesquisas no campo da educação têm mostrado o quanto essas aprendizagens se fazem de forma violenta, principalmente em relação aos meninos, que são constantemente vigiados e instigados para a construção de um determinado tipo de masculinidade, como demonstram os recentes trabalhos de Bianca Guizzo (2005), Judite Guerra (2005), Taís Brasil (2005), Adriane Câmara (2005) e Alexandre Bello (2006).[3]

Inúmeros exemplos poderiam ser aqui citados sobre esta questão: mesmo entre crianças pequenas (4-6 anos), já existe um comportamento que chamaremos aqui de um delineamento "homofóbico" – embora muitos autores e autoras prefiram o termo heterossexismo para demarcar como há constantes reiterações da heteronormatividade, como referimos anteriormente. De qualquer modo, apesar de reconhecermos o quanto pode ser precipitado nomear de homofobia determinados comportamentos na infância, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade. Em especial, os meninos expressam muito claramen-

3 Tais aspectos têm sido trabalhados no eixo temático *Infância, gênero e sexualidade* da linha de pesquisa *Educação, sexualidade e gênero* do PPGEDU/UFRGS.

te sua repulsa aos "bichinhas", "gays", "boiolas". De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço "homofóbico", inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma auto-regulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos. Cabe aqui citar um exemplo observado por Guerra (2005) em sua pesquisa sobre gênero e sexualidade na infância. Um dos meninos da turma de Educação Infantil estava brincando com uma pulseira. De repente, ele pareceu ter se lembrado que aquele objeto era "de menina", retirando-o do braço com violência e, atirando a pulseira longe, comentou numa espécie de censura a si mesmo: "– Besteira!". Tal situação demonstra ainda o quanto a construção das masculinidades vai se delineando também a partir de um comportamento misógino, isto é, uma repulsa e uma desvalorização a tudo aquilo que possa parecer feminino (FELIPE, 1999).

É interessante observar que em muitas famílias especialmente os pais (homens) se sentem extremamente ameaçados na sua própria masculinidade quando seus filhos, embora pequenos, não dão sinais claros de masculinidade. Por exemplo, meninos que têm a voz fina ou que mostram interesse por objetos e brincadeiras de meninas, ou que têm uma postura corporal mais afeminada são vistos como homossexuais em potencial, despertando assim um excesso de preocupação por parte dos pais. Estes chegam mesmo a pedir às professoras que não permitam que seus filhos brinquem com coisas de meninas, tais como utilizar os objetos do "Canto da Fantasia",[4] experimentar maquiagem, sapato alto, bolsas, colares, fantasias diversas (bailarinas, princesas, bruxas etc). Também é comum que os pais (e a família em geral) usem de violência física para que os meninos tenham um comportamento esperado de "macho" (BELLO, 2006). Os pais costumam ainda pedir às professoras que controlem e proíbam os meninos de se sentarem dessa ou daquela forma.

Quanto ao papel das educadoras que atuam no âmbito da Educação Infantil, é possível perceber o quanto elas desempenham várias funções, ao mesmo tempo, no trato com as crianças: auxiliam na higiene, na alimentação e na sua educação, elaboram e aplicam projetos pedagógicos, são figuras centrais nas contações de histórias, formam rodas de conversas (as famosas "rodinhas"), lidam com a insegurança de pais e mães em relação ao seu trabalho, dentre tantas outras atribuições. No entanto, muitas delas se colocam ainda como vigilantes incansáveis da sexualidade infantil. Alguns exemplos podem ser aqui mencionados: é possível observar que as relações de amizade entre as meninas em idade pré-escolar são

4 O "Canto da Beleza" e o "Canto da Fantasia" são espaços muito utilizados nas escolas infantis, destinados ao encontro das crianças com o lúdico, à fantasia, ao embelezamento. Nesses "cantinhos" há fantasias, adornos variados, como perucas, espelhos, chapéus, gravatas, colares etc.

permeadas por uma série de "liberdades" que umas podem ter em relação às outras. As manifestações de carinho, em certa medida, são autorizadas, em alguns casos, até estimuladas. Não nos causa estranheza ver meninas passeando de mãos dadas, trocando afagos, beijando-se no rosto. Essas manifestações parecem nos indicar que a sua feminilidade está sendo "garantida", pois se espera das meninas que sejam carinhosas, meigas, cuidadoras, que se mantenham distantes das brincadeiras violentas, barulhentas, que elas prescindam de movimentos amplos. Às meninas é imposta uma série de regulações, não há dúvida disso, porém cabe aqui ressaltar que se esses comportamentos partissem dos meninos, seriam considerados um claro "afastamento" da matriz heterossexual. Rapidamente seriam acionados uma série de mecanismos para tentar colocar esse menino na órbita certa. Bello (2006), em sua pesquisa, observou a seguinte situação:

> [...] [Ana][5] havia me "alertado" que o menino Sílvio costumava ter comportamentos "estranhos", fazendo uma alusão ao cruzamento das fronteiras de gênero [...]
>
> Sílvio brinca com uma boneca Barbie que está à disposição na sala, penteando-a cuidadosa e longamente, o que não causa nenhum estranhamento nos colegas; a educadora parece sentir-se incomodada com tal situação e sugere que o menino largue a boneca e vá brincar com os demais colegas (Diário de campo, 11/08/05).

As educadoras, quando buscam de forma insistente conduzir as crianças para um determinado tipo de brincadeira, estão transformando o brincar e o brinquedo em poderosos "instrumentos pedagógicos". Neste sentido, é importante lembrar que não só a escola, mas várias outras instâncias sociais, tais como a família, a igreja, a mídia, costumam, por meio de seus discursos, aprisionar, controlar, regular os sujeitos, subjetivando-os a partir de disciplinamentos que são próprios da cultura na qual estão inseridos (BUJES, 2000). Caso o sujeito não dê conta desse conjunto de ditames e disciplinamentos, poderá vir a ser desconsiderado como indivíduo, destacando-se assim dos ditos "normais". Ao ser categorizado como um ser diferente dos demais, prescindirá de tratamento individualizado. Essa individualização nos parece crítica, pois se passa da condição de sujeito – submetido às regras da cultura – para uma condição anterior, uma condição em que uma ressocialização se faz necessária na tentativa de impor ao sujeito novas regras disciplinares.

5 Os nomes aqui citados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

No caso das crianças, uma estratégia muito acionada consiste no controle do brincar. O brincar e o brinquedo são, portanto, nesse contexto, um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero. Pensar que o brincar faz parte da "natureza infantil" com um fim em si mesmo é não problematizá-lo. Em suas pesquisas, Felipe (1999), Guizzo (2005), Guerra (2005) e Bello (2006) demonstraram como as professoras criam estratégias sutis (às vezes nem tanto) para que os brinquedos e as brincadeiras sejam utilizados de forma a garantir as normas de gênero.

Esse tipo de encaminhamento dado pela educadora Ana nos leva a pensar o quanto, para os meninos, esse distanciamento da matriz torna-se mais aparente, menos permitido, mais regulado, e em grande medida, mais problemático. É como se as "garras" da heteronormatividade, assim como acontece com as pinças dos caranguejos, não possuíssem o mesmo tamanho e a mesma força. Elas acabam aprisionando todos, entretanto, não da mesma maneira.

Em uma das entrevistas realizadas com as crianças, foi possível perceber como também as meninas são cuidadosamente guiadas rumo à heterossexualidade (BELLO, 2006). Quanto mais perto da matriz elas chegarem, menos sofrerão. Não um sofrimento futuro de talvez serem discriminadas por sua condição de sexualidade e gênero, mas um sofrimento presente, uma punição aos corpos para, a partir deles (dos corpos), a alma ser tocada.

É por meio do suplício, da pressão psicológica, da violência que se vai forjando o menino e a menina que se deseja. O suplício, ao longo do tempo, vai sendo substituído pelo autogoverno. Na escola, a prática da violência se dá pela persuasão (sem descartar o constrangimento). Passa-se a exercer um poder sobre o próprio sujeito, entretanto, este só aprende a se autovigiar (autogovernar) a partir de uma vigilância anterior e externa. Daí, podermos supor que a escola é baseada na vigilância, é uma máquina que nos introjeta o cuidado de si. Esse é outro argumento na caracterização da escola como uma espécie de panóptico (FOUCAULT, 1999).

Educação para a sexualidade: alguns aspectos a considerar na formação docente

A partir das considerações até aqui feitas, podemos nos perguntar: quais as estratégias utilizadas pela escola para a reiteração do heterossexismo? Quais as narrativas que são acionadas no âmbito escolar sobre masculinidade e feminilidade? Como são tratados aqueles que se afastam da matriz heterossexual?

De que forma as meninas seguem suas vidas cruzando determinadas fronteiras de gênero, quando para os meninos tal cruzamento é visto como extremamente ameaçador à masculinidade? Por que discutir temáticas ligadas à sexualidade, mesmo na Educação Infantil?

É preciso reconhecer que a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais começam a se delinear desde cedo e que várias representações sexuais circulam nas diversas instâncias sociais, inclusive dentro das instituições educativas (FELIPE, 2005; 2006; CÂMARA, 2005). Como afirma Louro (2001: 29),

> [...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, "como se a homossexualidade fosse "contagiosa".

Por outro lado, quando se argumenta que a homossexualidade é "minoria", a escola acaba considerando relevante tratar dessas questões apenas se isso se tornar um problema visível naquele ambiente educativo. O silenciamento em relação à sexualidade é muito comum no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, pois se teme que o simples fato de falar sobre tais temáticas vá suscitar mais curiosidade, encorajando determinadas práticas.[6]

Convém ainda lembrar que, embora realmente não possamos afirmar que a identidade sexual das crianças se instale em determinada idade – na perspectiva pós-estruturalista as identidades estão sempre em construção –, não é possível ignorar a homossexualidade como se ela simplesmente não existisse dentro e fora da escola (BRASIL, 2005). Tal silenciamento, geralmente baseado na justificativa de que este não é um tema relevante para a Educação Infantil, não contribui efetivamente para que as crianças tenham uma visão menos preconceituosa da vida, das pessoas e de si mesmas.

É preciso considerar que meninos e meninas, de uma forma ou de outra, têm contato com diversas realidades (seja na sua própria família, no seu círculo de relações, com amigos/as ou vizinhos/as, seja através das novelas, filmes, propagandas), em que os sujeitos homossexuais são visibilizados. No entanto, nem sempre a

6 Em muitos países já existe uma ampla literatura infantil abordando o tema da homossexualidade. Ver, por exemplo: HAAN e NIJLAND, 2000; RICHARDSON e PARNELL, 2005; GARDEN, 2004; FIERSTEIN, 2002; CONSIDINE, 2005.

visibilidade é suficiente para garantir o respeito e a aceitação das demais pessoas: em muitos casos, ela pode produzir apenas uma certa tolerância em relação a esses sujeitos "diferentes", "estranhos", "esquisitos" (LOURO, 2004; BOHM, 2007).[7]

Gostaríamos de enfatizar o quanto a idéia de tolerância para com os chamados "diferentes" é perigosa e escorregadia, pois quando simplesmente toleramos o outro, exercemos o poder de suportá-los com suas práticas. É como se disséssemos: no fundo, não entendo, não aceito, apenas tolero, permito que o outro seja assim, dessa maneira. Em resumo, a tolerância não significa necessariamente aceitação Pelo contrário, ela pode disfarçar a não-aceitação, especialmente em tempos de diversidade, quando as pessoas começam a se sentir impelidas a se dar conta do que é e do que não é "politicamente correto" dizer ou fazer.

Desta forma, entender os processos de produção de representações de gênero e sexualidade como locais de disputas políticas e que envolvem relações desiguais de poder torna-se fundamental para uma prática pedagógica que reconhece seus limites e reconfigura suas possibilidades. É possível elaborarmos projetos que possibilitem a educandos e a educandas uma compreensão de que as identidades de gênero e sexuais são construídas socialmente, portanto, não são naturais, e que existem outros modos e formas de se viver a sexualidade, bem como outros tipos de masculinidade e feminilidade. Afinal, conforme observa Stuart Hall (2000: 38)

> A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento... Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.

Isto significa construir um espaço de entendimento da pluralidade das identidades, sejam elas masculinas, femininas, sexuais, percebendo-as como transitórias, capazes de assumirem diferentes posições, sendo híbridas, já que provêm e compõem-se de elementos culturais diversos, também estes em permanente transformação e hibridação.

Masculinidades infantis líquidas

Por último, especificamente em relação às masculinidades, em especial em se tratando de discuti-las no âmbito da infância, entendemos que as considerações de Robert Connel (1995) – que afirma existir uma masculinidade hegemônica que

7 Ver o trabalho desenvolvido por Alessandra Maria Bohm (2007).

subordina todas as outras – são uma das possibilidades de se tentar entender como se dão suas diferentes construções. Essa maneira de compreender as tensões de poder que podem ocorrer entre os diversos grupos sociais não está distanciada das formulações de David Morgan (1999), quando afirma que a masculinidade vai se delineando a partir dos discursos que são produzidos e legitimados pelos sujeitos masculinos. Sócrates Nolasco (1993, 1995, 2001), em seus estudos, nos alerta para as dificuldades que os homens vêm enfrentando desde o início da modernidade, sugerindo que haja, inclusive, uma espécie de crise nas masculinidades.

Todas essas perspectivas nos ajudam a pensar a masculinidade a partir de um determinado período da vida situado além da infância. Nela, todos esses discursos são uma possibilidade futura, um por vir. Entretanto, não acreditamos que tais explicações dêem conta de cogitar a masculinidade infantil como algo já existente, com um funcionamento próprio, com características peculiares. Podemos pensar, a exemplo do que fez Zygmunt Bauman (2001) quando escreveu a respeito da liquefação da modernidade, que as masculinidades infantis também são líquidas, na medida em que elas não se prendem a estruturas rigidamente sólidas, ao menos nesse momento da vida. Embora haja um conjunto de suportes que lhes dão sustentação, elas estão em certa medida atreladas às expectativas adultas, ou seja, parece que os modos com que se apresentam estão ligados ao entendimento que fazem do desejo adulto para as suas constituições de gênero. As crianças percebem aquilo que pode ser feito na frente dos adultos. Podemos notar isto quando elas fazem gestos, mantêm posturas corporais ou utilizam determinado vocabulário para demarcar certo tipo de masculinidade ou feminilidade que se espera delas.

A grande preocupação com esse trânsito em torno de uma masculinidade se dá por conta dos muitos investimentos feitos para que ela seja atingida, estando bastante relacionado às expectativas adultas.

Quanto à adesão dos adultos à masculinidade, poderíamos nos permitir uma outra imagem: a de um sistema orbital constituído de um centro gravitacional em torno do qual corpos girariam, perfazendo trajetórias circulares e concêntricas e não mais elípticas em sentido estrito. Essas órbitas se disporiam em camadas, umas após as outras. Quanto mais longe do centro menos identificadas com a sua matriz. O trânsito, nessas órbitas circulares, se dá em níveis, pois dependendo do ponto onde se está fixado, é possível definir a que tipo de masculinidade se está filiado, havendo nesse modelo a possibilidade de se hierarquizarem as formas de ser homem. Daí, surge então a figura hegemônica inatingível (transcendental) e todas as outras que a ela se subordinam.

Tendo os olhos voltados para a masculinidade infantil, é necessário buscar uma outra explicação para o fato de elas estarem em um processo dinâmico, construindo-se e sendo construídas. Surgem-nos, dessa forma, dúvidas difíceis de serem sanadas: existe a figura do sujeito infantil masculino? Ou trata-se de algo que precisa ser inventado? Ou, simplesmente, deixado de lado?

Deixarmo-nos pensar que a infância é um momento de descobertas e que ser homem é algo que se aprende a partir dela é acreditar que existe a masculinidade "lá fora", ou no caso das descobertas, "lá por baixo". Imaginar que ser homem é uma coisa que se aprende ao longo do tempo é estar atestando o por vir.

Mas se tomarmos isto como plausível, teremos pelo menos mais duas questões: levando-se em conta a grande diversidade de masculinidades, será que as práticas discursivas que nos ensinam o que é ser homem vêm, ao longo dos tempos, flexibilizando-se, vêm se transformando em algo mais permeável a novas formas de se experimentar a vida masculina? Ou, ao contrário, o que estamos vivendo é justamente o recrudescimento das normas de gênero, uma vez que a normatização é uma experiência moderna? Novo homem? Homem guerreiro? Homem sensível? Afinal, o que é ser homem?

Acreditamos que existam projetos distintos de masculinidades para adultos e crianças, porém, a arquitetura que se pretende para a masculinidade dos meninos não possui uma rigidez tão grande quanto a que é impressa ao projeto adulto. No adulto, podemos pensar que as edificações já estejam concluídas, o concreto já secou e está tudo garantido. Ledo engano. Mesmo as construções mais sólidas precisam ser reparadas, reestilizadas, reformadas para que não desmoronem, para que continuem funcionais. Porém, no caso dos meninos, como estamos recém-erguendo as fundações do que pretendemos para eles, não admitimos retoques no projeto. Daremos conta dele a qualquer preço. Depois, se necessário, que se façam as reformas. Assim, fica evidenciado que os meninos vão se constituindo no cotidiano desse canteiro de obras. Claro que devemos pensar que construir algo em movimento é inusitado, difícil, sem controle. As crianças, nesse sentido, são bastante frenéticas, pois elas estão descomprometidas com esse futuro que lhes é imposto. Surge aí a figura do panóptico, o olho que tudo vê, analisa e determina o funcionamento (FOUCAULT, 1999).

Comparativamente aos adultos, cremos que as crianças estejam mais expostas às observações, às intervenções, talvez porque elas ainda estejam desenvolvendo seus mecanismos de escamotear o que não se deve apresentar. Uma possibilidade de entendimento dos funcionamentos masculinos seja o fato de que, durante nosso aprendizado, não consertamos nossos desvios da matriz, mas sim aprendemos a ocultá-los e buscamos formas de não trazer ao conhecimento dos outros os nossos

segredos mais caros. Nesse sentido, podemos acreditar que os homens que mais se aproximam da matriz heterossexual são aqueles que melhor conseguem encobrir os elementos de sua vida que o afastam dela.

Discurso difícil este, pois estamos novamente procurando o que há por baixo, o que se pretende esconder, o que não deve ser exposto. Como a intenção aqui não é descobrir nada, visto que não acreditamos na possibilidade de desvelamento de realidades, nem tão pouco que exista essa verdade definitiva, única, inquestionável, escondida, podemos concluir que esses movimentos de dissimulação, de camuflagem, de disfarce são justamente os que constituem as figuras generificadas masculinas e femininas.

Enfim, talvez seja possível dizer que, mesmo exercendo seus efeitos, a masculinidade e a feminilidade são leis que não "pegaram". Legislações existem, mas nem sempre são cumpridas. Criadas para regular rigidamente o funcionamento das relações, são porém dotadas de um relativo grau de flexibilidade prática e de reelaboração discursiva e simbólica.

Referências

ARGUELLO, Zandra. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BALESTRIN, Patrícia. *Sexismo, homofobia e misoginia na produção das identidades de gênero e sexuais*. 2006. Disponível em: <http://discutindosexualidades.blogspot.com>.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos*: homens por vir? [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

BOHM, Alessandra Maria. *Os "monstros" vão à escola*: pensando as relações, identidades e performances de jovens travestis, transexuais, lésbicas e gueis nas instituições de ensino. 2007. Digitado.

BRASIL, Taís. *Meninos sob vigilância*: construindo a heteronormatividade na infância. [Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil]. Digitado. 2005.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema* ... Porto Alegre: Universidade, 2000.

CÂMARA, Adriane Peixoto. 2005. *Masculinidade heterossexual e pedofilização: o universo infantil como recurso erótico em revistas masculinas*. [Proposta de Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

CONSIDINE, Kaitlyn. *Emma and Meesha My Boy*: a two mom story. USA: Xlibris, 2005.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H (Org.). *Século XXI*: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu,* Campinas, n. 26, p. 201-224, jan./jun. 2006.

FIERSTEIN, Harvey. *The Sissy Duckling*. New York: Simon & Schurter, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GARDEN, Nancy. *Molly's Family*. Canadá: Douglas & McIntyre, 2004.

GUERRA, Judite. *Dos "segredos sagrados"*: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GUIZZO, Bianca S. *Identidades de gênero e propagandas televisivas*: um estudo no contexto da Educação Infantil. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

HAAN, Linda; NIJLAND, Stern. *King & King*. Bel Air, CA: Tricycle Press, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

_____. Teoria *Queer* : uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, vol 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORGAN, David. Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. In: LUKE, Carmen (Org.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana.* Madrid: Morata, 1999.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

_____. (Org). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. *De Tarzan a Homer Simpson*: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

RICHARDSON, Justin; PARNELL, Peter. *And Tango makes three*. New York: Simon & Schurter Books, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade*: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. [Doutorado em Educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SETTERINGTON, Ken. *Mom and mum are getting married*. Toronto: Second Story, 2004.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*: a homossexualidade no Brasil, da colônia até à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil

Luiz Mello*
Miriam Pillar Grossi**
Anna Paula Uziel***

Buscamos neste texto trazer elementos que auxiliem profissionais do ensino e do corpo diretor de escolas a acolher positivamente crianças cujos pais vivam em situação de conjugalidade homoerótica ou que se reconheçam socialmente como gays, lésbicas ou bissexuais. Como questão social, o tema parece ainda invisível no Brasil mas, a partir da bibliografia especializada e dos trabalhos que temos realizado na rede de pesquisa "Parceria civil, conjugalidades e homoparentalidades",[1] sabemos que a filiação é um fenômeno cada vez mais

* Professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Possui Graduação em Ciências Sociais (1989), Mestrado (1991) e Doutorado (1999) em Sociologia pela Universidade de Brasília. Realizou Pós-Doutorado na *Universidad Complutense de Madrid* (2006/2007), onde desenvolveu a pesquisa "Novas famílias e uniões homossexuais: um estudo comparativo Espanha, Portugal e Brasil". Coordenador do Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UFG.

** É professora dos Programas de Pós-graduação em Antropologia Social e Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), Mestrado (1983), Doutorado (1988) em Antropologia Social e Cultural pela *Université de Paris V* (1983) e Pós-doutorado realizado no *Laboratoire d´Anthropologie Sociale* (1996/1998). Coordenadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC.

*** Psicóloga, professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora associada do Centro-Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (IMS/Uerj). Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, doutora em Ciências Sociais pela Unicamp. É professora também do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Uerj. Coordena o Curso de Especialização em Psicologia Jurídica/Uerj.

1 Esta rede foi fundada em 2004 e é coordenada pelos professores Miriam Pillar Grossi, Luiz Mello e Anna Paula Uziel. Reúne docentes, pesquisadores e estudantes do Brasil e da América Latina que se debruçam sobre questões relativas à parentalidade e à conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo.

presente nos lares de casais de pessoas do mesmo sexo, no Brasil e no mundo. Pensamos que a escola precisa se preparar para receber estas crianças em um ambiente livre de preconceitos e de discriminações.

Como fio condutor, abordamos sucintamente a seguir aspectos da questão que consideramos fundamentais: 1. direitos humanos, sexualidades e identidades de gênero não-convencionais; 2. a família como instituição social e sua diversidade na contemporaneidade; 3. a liberdade de orientação sexual e de identidade de gênero como campos de luta política; 4. a especificidade das famílias formadas por adultos homossexuais e seus filhos; 5. a escola como instituição central na aceitação social de famílias homoparentais.

Direitos humanos, sexualidades e identidades de gênero não convencionais

Ao refletimos sobre os direitos civis de gays e lésbicas, geralmente temos em mente adultos a quem são negadas prerrogativas elementares de cidadania. Isto se dá, especialmente no âmbito da conjugalidade e da parentalidade, dada a inexistência de arcabouço legal que regulamente as uniões afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo e a adoção de crianças por homens e mulheres cuja orientação sexual e identidade de gênero não sejam convencionais.[2] Dificilmente pensamos que jovens e crianças possam também ter seus direitos civis negados por serem filhos e filhas de pais e mães homossexuais. Saímos de nosso adultocentrismo, no máximo, quando ficamos chocados com as informações estatísticas que explicitam o fato de que adolescentes gays, lésbicas e transgêneros têm uma probabilidade significativamente mais alta de cometer suicídio, quando comparados a seus iguais heterossexuais, devido às pressões internas e sociais que são obrigados a enfrentar em conseqüência de sua não-inserção nos padrões dominantes de exercício da afetividade e da sexualidade.[3]

Da mesma forma, pouco se aborda na escola a situação de crianças que não se enquadram nos modelos de identidade de gênero hegemônicos, ignorando-se conflitos e sofrimentos decorrentes de preconceitos, discriminações e violências de gênero, homofóbicas ou transfóbicas. Os casos de *bullying*[4] associados à intolerância sexual e

2 Utilizamos a expressão "orientação sexual e identidade de gênero não-convencionais" para definir escolhas afetivas, sexuais e de identidades corporais de indivíduos que fogem aos padrões culturais vigentes em nossa sociedade, que associam sexo (biológico) ao gênero, construto social que define identidades masculinas e femininas (HÉRITIER, 1996; SCOTT, 1998; BUTLER, 2003b).

3 Artigo publicado na *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* (GAROFALO *et al.*,1999) sustenta que o índice de suicídio entre adolescentes homossexuais é três vezes maior que entre seus pares heterossexuais.

4 Entende-se por *bullying* "o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar" (FANTE, 2005: 27).

de gênero são freqüentes e assustadores no âmbito escolar desde tenra idade, e muitas vezes ainda continuam ignorados em nível institucional. Relatos de estudantes que questionam mais ostensivamente os binarismos de gênero, a partir de suas maneiras de vestir, andar, falar e gesticular – que comumente são chamados na escola de "meninas masculinizadas" ou de "meninos efeminados" – revelam que, em geral, são obrigados a abandonar os estudos devido aos preconceitos que sofrem por não seguirem os modelos de gênero esperados para seu sexo.[5] Sabemos, portanto, que gays, lésbicas e transgêneros não apenas têm menos direitos do que os indivíduos heterossexuais, mas que também estão mais sujeitos à violência, à discriminação e ao preconceito em diversos âmbitos da vida social, tanto na vida adulta quanto na infância e na juventude.

Refletimos aqui, porém, sobre uma nova modalidade de preconceito e de discriminação, também associada à orientação sexual e à identidade de gênero não hegemônicas, que é a sofrida por crianças e por jovens em idade escolar – os filhos e as filhas de mulheres lésbicas e de homens gays – seja vivendo em situações de conjugalidade e, portanto, de dupla filiação, seja em situações de monoparentalidade. Tais crianças constituem um conjunto crescente de alunos e alunas das escolas brasileiras, até o momento praticamente ignorado, já que a vivência pública da maternidade e da paternidade por gays e lésbicas ainda é uma realidade recente no Brasil. Na escola, essas famílias são geralmente invisíveis, com pais e mães muitas vezes orientando seus filhos e filhas a omitirem de seus colegas, professores, funcionários e diretores a composição não-convencional de sua família, especialmente nos casos em que as crianças convivem com um casal de indivíduos do mesmo sexo, por receio de que sejam vítimas de preconceito, de discriminação e de violência. Poucas são também as iniciativas, nas escolas voltadas a escutar e a respeitar estas diferenças na organização familiar de seus estudantes, mesmo nos casos em que é visível o compartilhamento da guarda das crianças por casais não-heterossexuais.

A dimensão social da família e sua diversidade na contemporaneidade

Cientistas sociais de todas as partes do mundo há muito têm constatado que as formas de organização da família variam muito no tempo e no espaço, havendo múltiplas possibilidades de organização dos laços de consangüinidade e de afinidade entre as pessoas (PARKIN e STONE, 2004).

5 Pesquisas realizadas em Santa Catarina são ilustrativas sobre este ponto. O trabalho de Fernanda Cardozo (2006) sobre parentalidades travestis recupera depoimentos de travestis que foram obrigadas a abandonar a escola por esta razão. As observações de Débora Sayão (2005) sobre jogos e performances infantis na pré-escola mostram que crianças são consideradas "fora de seu gênero" quando não correspondem aos padrões esperados para meninos e meninas.

Não há dúvidas, porém, de que com o advento da modernidade nas sociedades ocidentais os modelos familiares se transformaram significativamente. Ao longo do século 20, isto se deu especialmente a partir da difusão crescente de práticas e de valores democráticos relacionados à diminuição da ascendência religiosa sobre a vida mundana e à consolidação de um ideário de identidade individual, o qual faculta aos sujeitos a possibilidade de organizarem suas vidas com base em escolhas pessoais diante de temas como o trabalho, a experiência religiosa, a sexualidade, a política, o lazer e a família, entre tantos outros.

Trata-se de um longo processo estudado por autores como Norbert Elias (1990), Georg Simmel (1988), Michel Foucault (1977), Anthony Giddens (1993) e David Harvey (2006), entre outros, que mostraram como a modernidade trouxe mudanças relativas à constituição de sujeitos que buscam se constituir como indivíduos autônomos em relação a seus vínculos sociais e familiares. Esse processo está fortemente associado à melhora das condições de saúde e de educação da população, ao aumento da expectativa de vida, ao ingresso massivo das mulheres no mercado de trabalho, à diminuição das jornadas de trabalho, à maior capacidade de enfrentamento das catástrofes naturais e das epidemias etc.

Neste cenário, viver em família continua sendo um componente básico da vida social, com a diferença significativa de que não existe mais, no interior de uma mesma sociedade, um modelo de família considerado o único válido e aceitável para todos. Como disse Michelle Perrot (1993), os indivíduos querem libertar-se das amarras e dos controles tradicionalmente característicos da família, mas pretendem, ao mesmo tempo, perpetuá-la como espaço de afetividade, de segurança emocional e de compartilhamento de projetos e de expectativas, o que a caracteriza como uma instituição-ninho.

Por outro lado, não se pode esquecer de que, depois de muitas lutas comandadas especialmente pelos movimentos feministas e de mulheres, o combate ao machismo, à misoginia e à homofobia também tem proporcionado um maior espaço de liberdade para grupos oprimidos, como mulheres, jovens, crianças e homossexuais. Isto significa dizer que as transformações nas relações de gênero e de gerações talvez sejam as principais responsáveis pelas grandes mudanças no âmbito da família, expressas na diminuição do poder de vida e de morte por parte do pai sobre os filhos e as filhas, no questionamento da subordinação das mulheres aos homens no âmbito do casal e na superação do tabu da homossexualidade (GODELIER, 2004).

No Brasil, um exemplo emblemático dessas transformações na esfera da família foi a aprovação, em 1977, depois de anos de tramitação no Congresso Nacional, da lei que facultou às pessoas casadas o direito de se divorciarem, superando as fortes resistências da Igreja Católica e de setores conservadores da sociedade. À época, o que grupos conservadores diziam é que a aprovação do divórcio significaria um abalo profundo na organização da vida em sociedade, colocando em risco a estabilidade e a coesão social dada em torno da família formada pelo "casal indissolúvel e seus filhos". O que se observou, no entanto, é que, após a aprovação do divórcio, não diminuiu o valor social do casamento, já que o desejo de casar-se continua integrando os projetos de vida adulta da grande maioria de homens e de mulheres, incluindo gays e lésbicas. O que se constatou, ao invés do que o pensamento conservador temia, é que se tornou mais freqüente que casais se divorciem depois de alguns anos de casamento e que os ex-cônjuges reconstituam suas vidas a partir de outros casamentos ou da opção pela vida sem cônjuge. São cada vez mais comuns hoje no Brasil, portanto, as chamadas "famílias recompostas", formadas por indivíduos que constituem novas composições familiares que incluem filhos de casamentos anteriores, os quais passam a conviver com novos irmãos "de sangue" ou "por afinidade". Ao invés de "acabar com a família", o divórcio tem propiciado a ampliação do leque de parentesco das crianças filhas de pais separados, com a existência de novos tios, primos e avós de variadas origens. As famílias recompostas têm dimensões e formatos bastante diversificados, misturando vínculos sangüíneos e de afinidade e inventando relações que juridicamente não existem.

Desta forma, podemos comparar o *status* atual das crianças filhas de pais e mães gays e lésbicas à situação vivida há não mais de vinte e cinco anos pelos filhos de mulheres solteiras ou separadas, vistos com desprezo social. Hoje este tipo de discriminação social é praticamente inexistente, especialmente quando consideramos o grande número de crianças que, desde o nascimento, vive apenas com um dos pais (geralmente a mãe) ou que passou a viver com apenas um deles depois de um divórcio não seguido de novo casamento (outra vez, também geralmente com a mãe). Por fim, não é demais lembrar que, até pouco tempo, os filhos tidos fora do casamento legal não podiam ser reconhecidos por seus pais – situação que mudou por completo apenas a partir da Constituição Federal de 1988, quando a filiação deixou de estar vinculada ao casamento dos progenitores.

Orientação sexual e identidade de gênero como campos de luta política

Há pouco mais de vinte e cinco anos, gays, lésbicas e transgêneros passaram a se organizar politicamente no Brasil e a reivindicar, na esfera pública, o reconhecimento de sua intrínseca condição de seres humanos e de seu estatuto de cidadãos. No final dos anos 70, surgiu o *Grupo Somos de Afirmação Homossexual*, na cidade de São Paulo, o primeiro a articular-se no Brasil em torno do apoio psicológico a gays e a lésbicas e da reivindicação de direitos para o livre exercício da homossexualidade (MACRAE, 1990). Praticamente na mesma época, ainda durante a ditadura militar, foi lançado o jornal *Lampião de Esquina*, editado por intelectuais e ativistas, primeiro periódico de circulação nacional a tratar abertamente das questões relativas à homossexualidade e à transexualidade no Brasil.

Tanto o *Somos* quanto o *Lampião* foram fortemente influenciados pelo exemplo do movimento homossexual estadunidense, cujo marco contemporâneo de origem mais reconhecido é a revolta de Stonewall, ocorrida em 1969, em Nova York. Centenas de gays, lésbicas e travestis lutaram por quase dois dias contra policiais que costumavam invadir os bares freqüentados por esse público. O *Stonewall Inn* era um deles. Para celebrar esse momento fundador de resistência ocorrido no dia 28 de junho daquele ano, passou-se a realizar, originalmente nos EUA e depois em todos os continentes do planeta, as marchas pelo orgulho gay, que são conhecidas hoje também como *Paradas do Orgulho LGBT*.[6] No Brasil, estas manifestações começaram a ocorrer de forma mais organizada em 1995, quando, ao final do congresso da *International Lesbian and Gay Association* (ILGA), realizado no Rio de Janeiro, muitas pessoas caminharam pela praia de Copacabana para reivindicar a garantia dos direitos humanos e de cidadania de gays, lésbicas e transgêneros. Nos anos seguintes, essa manifestação passou a ser realizada em dezenas de cidades do Brasil, inclusive em muitas de pequeno e de médio porte. Foi em São Paulo que ela ganhou força e amplidão, constituindo-se a maior manifestação política realizada nas ruas de nosso país, em todos os tempos e também a maior parada LGBT do mundo, reunindo, em 2007, mais de 3 milhões de pessoas.

Mesmo que gays e lésbicas ainda estejam lutando por aceitação social plena, é importante dizer que desde 1823, logo após a independência, a homossexualidade deixou de ser considerada crime no Brasil. Foi apenas em 1985, porém, seguindo decisão da Associação Americana de Psiquiatria (1973), que o Conselho Federal

6 Expressão que se refere a um conjunto de diferenciados grupos que são oprimidos e marginalizados em função de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero, a saber: lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

de Medicina deixou de reconhecê-la como doença, antecipando-se à decisão de igual teor da Organização Mundial de Saúde que, em 1993, excluiu definitivamente a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças. Faz poucos anos, portanto, que a comunidade médica brasileira passou a reconhecer publicamente que a homossexualidade não deveria ser considerada doença, pois não constitui um transtorno físico ou psiquiátrico. Ao invés, o preconceito, a discriminação e a violência decorrentes da rejeição social à homossexualidade são os fatores responsáveis por eventuais problemas emocionais ou processos de somatização associados à depressão, à angústia ou à ansiedade.

No entanto, muitas pessoas ainda vêem na homossexualidade um distúrbio psicológico. Este fato levou o Conselho Federal de Psicologia, em 1999, a aprovar a Resolução nº 1, que prevê punição para os psicólogos que proponham tratamentos para "cura" da homossexualidade ou que se posicionem, nos meios de comunicação de massa, defendendo a eficácia de tratamentos psicoterápicos de qualquer ordem que objetivem a "conversão" de homossexuais em heterossexuais. A lógica fundante da proibição é simples: não faz sentido propor tratamento para características e atributos humanos que não são cientificamente reconhecidos como doenças. O que se observa, portanto, é que a rejeição social existente em relação à homossexualidade está pautada em preconceitos e em pré-juízos, sem qualquer fundamento científico, que atribuem a gays e a lésbicas, geralmente a partir de uma perspectiva religiosa fundamentalista, características inferiorizantes, degradantes e humilhantes que colocam em xeque sua plena saúde psíquica e sua capacidade de viver de forma pacífica e integrada na sociedade.

O que hoje se sabe é que não há informações seguras sobre o que faz uma pessoa ter preferências afetivo-sexuais homo, bi ou heterossexual, por maiores que sejam as especulações acerca de supostas bases genéticas, endocrinológicas, fisiológicas, psíquicas ou sociais da orientação sexual dos seres humanos. Aqui vale destacar que a expressão "orientação sexual" é a que tem sido usada por cientistas, ativistas de direitos humanos, jornalistas e políticos para nomear a direção do desejo sexual e amoroso. Esta expressão parece-nos a mais adequada quando se pretende descrever a atração sexual entre dois indivíduos, já que idéias como "opção", "escolha" ou "preferência" sexual possuem um componente de vontade racional e deliberada que não faz parte das experiências sexuais e amorosas da maioria dos indivíduos modernos. Ou seja, o fato de alguém sentir atração por pessoas do sexo oposto (orientação sexual heterossexual), do mesmo sexo (orientação sexual homossexual) ou de ambos os sexos (orientação sexual bissexual) geralmente não é o resultado de um ato racional, de uma escolha deliberada, de uma vontade intencional, mas de algo que se passa no mundo psíquico dos sujeitos a partir de suas experiências

sociais (GAGNON, 2006). Em outras palavras, gays, lésbicas e bissexuais, assim como heterossexuais, descobrem sua orientação sexual desde a experiência concreta do desejo, com freqüência quando chegam à adolescência e começam a ter sonhos eróticos ou práticas masturbatórias com homens, com mulheres ou com ambos. Não há razão, portanto, para acreditar, por exemplo, que a aprovação de uma lei que reconheça direitos de cidadania para pessoas homossexuais fará com que aumente o número de gays e de lésbicas numa sociedade, já que o desejo não se constrói a partir de um efeito de imitação puro e simples, mas por meio de um complexo e pouco conhecido processo que, provavelmente, reúne componentes sociais, psicológicos e biológicos, intrínsecos à história singular de cada sujeito.

O que é certo, não resta dúvida, é que os indivíduos são livres para decidir se vão externar ou não sua orientação sexual, sendo este um dilema que habitualmente só atinge pessoas homo e bissexuais, dadas as adversidades sociais e as pressões homofóbicas que provavelmente receberão de suas famílias, de seus amigos, vizinhos, colegas de trabalho, da escola etc. Importante ressaltar que, *diferentemente de outros preconceitos, a discriminação em relação à homossexualidade começa muitas vezes na própria família, locus*, em geral, de acolhimento e de fortalecimento das diferenças para o enfrentamento das adversidades sociais, como nos casos de racismo e de perseguição religiosa. Claro que o fato de uma sociedade ser mais ou menos aberta à homossexualidade influenciará fortemente a decisão dos sujeitos de "saírem ou não do armário",[7] o que implicará maiores ou menores conflitos em face da maior ou menor homofobia nela existente. Mediante crescentes desejo e necessidade de visibilidade, parece haver em nossa sociedade um número cada vez maior de homossexuais que não se escondem mais. Isto é conseqüência de um conjunto de transformações sociais que criou as condições para que, especialmente nas grandes cidades, homens gays e mulheres lésbicas não mais se curvem às pressões homofóbicas de seu meio circundante, até porque estas pressões estão cada vez menores, dada a maior liberalização dos costumes, especialmente a partir da diminuição da ascendência de valores religiosos e da laicização do Estado.

Aqui deve ser destacado que a homofobia[8] é um problema social e político dos mais graves, mas que varia de intensidade e de freqüência, de sociedade para sociedade e no interior de cada uma delas. É interessante observar como essa noção ganhou o domínio público, no ativismo, na academia e também na mídia, ainda que seja pouco precisa para descrever o largo espectro de fenômenos aos quais se refe-

7 Expressão usada para descrever o fato de um indivíduo publicizar ou não sua orientação sexual homossexual.

8 Expressão usada para definir a violência e a discriminação contra homossexuais, que é geralmente usada de maneira a englobar também transfobia e lesbofobia, que são expressões específicas para a rejeição a transgêneros e a lésbicas.

re. Afinal, fobias são distúrbios psiquiátricos (agorafobia, demofobia e malaxofobia, entre tantos outros exemplos) que se expressam na forma de aversão e de medo mórbido, irracional, desproporcional, persistente e repugnante, que pode e deve ser tratado, nos casos mais graves, com recursos terapêuticos e farmacológicos, com resultados bem promissores.[9] Todavia, na maior parte das vezes, os fenômenos da intolerância, do preconceito e da discriminação em relação a gays, lésbicas e transgêneros devem ser tratados não com terapia e antidepressivos, como no caso das demais fobias, mas sim com punição legal e educação. Neste sentido, consideramos fundamental que o Congresso Nacional aprove o projeto de lei nº 5003/2001, de autoria da deputada Iara Bernardi, que prevê punição para a discriminação e para o preconceito relacionados à orientação sexual e à identidade de gênero, nos mesmos termos em que já se faz em relação ao racismo.

No plano das políticas públicas, temos no Brasil o programa governamental "Brasil sem homofobia", aprovado em 2004 a partir de demandas dos grupos LGBT, que tem como objetivo promover ações de combate ao preconceito, à discriminação e à violência. Este programa começa a dar resultados e a se ampliar em níveis federal, estadual e municipal, com campanhas educativas com vistas a construir uma cultura de respeito à diversidade sexual. Trata-se de um projeto que deve estar associado ao combate ao machismo, à misoginia e a todas as formas de violências de gênero, voltado especialmente para jovens rapazes e homens adultos, aqueles que seguramente são os principais protagonistas da violência homofóbica e de gênero.

É interessante destacar que nos países onde os direitos civis de gays, lésbicas e transgêneros já foram plenamente assegurados – inclusive no tocante à aprovação de uma lei de matrimônio e de adoção de crianças – quando as lideranças LGBT são questionadas sobre as prioridades atuais do movimento, a resposta quase sempre é unânime: educação. Estudos têm mostrado que sem um processo massivo de educação, em todas as esferas da sociedade é praticamente impossível assegurar uma igualdade legal e social entre diferenciados grupos sociossexuais em qualquer sociedade, pois ninguém nasce homofóbico, tampouco homofílico, sendo nossas crenças, valores e atitudes resultantes de um processo de aprendizagem social. Enquanto meninos e rapazes, em especial, forem estimulados por seus pais, pela escola, pelas igrejas e pelos meios de comunicação de massa a considerar homossexuais e transgêneros seres humanos inferiores e cidadãos de segunda categoria, uma lei que puna a homofobia, por si só, não será capaz de parar a violência social contra gays, lésbicas e transgêneros.

9 Não restam dúvidas de que existe homofobia internalizada em muitos gays e lésbicas, o que os leva a negar obsessivamente os desejos homossexuais que sentem por meio do ataque e da agressão direcionados à homossexualidade alheia.

No Brasil, o movimento LGBT está cada vez mais organizado e articulado, com os mais de 200 grupos existentes conseguindo ampliar sistematicamente o número de manifestações públicas contra o preconceito e a discriminação – com dezenas de paradas LGBT por todo o país e inúmeros atos de protesto e de denúncia contra estabelecimentos comerciais, como bares e restaurantes, cujos funcionários tentam impedir as demonstrações públicas de afeto de casais homossexuais. Seguindo o exemplo dos movimentos feministas e de mulheres, os integrantes das ONGs LGBT também têm realizado um trabalho de *advocacy* junto aos parlamentares com vistas à aprovação de proposições legislativas que lhes assegurem direitos de cidadania. Todavia, tem sido difícil a aprovação destas leis, entre outras razões, em face da inexistência de fidelidade partidária para a aprovação de proposições legislativas. Cada parlamentar, em geral, está livre para se posicionar em relação a matérias específicas e não se vê obrigado a seguir uma posição previamente discutida e aprovada em seu partido.[10]

No Congresso Nacional, composto por 513 deputados e 81 senadores, funciona desde 2003 a Frente Parlamentar pela Cidadania GLBT. Ela reúne, suprapartidariamente, mais de 150 parlamentares e tem como objetivo propor e executar ações de combate à homofobia e trabalhar pela aprovação de proposições legislativas concernentes aos direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Entre as prioridades da Frente, definidas em parceria com representantes dos grupos LGBT, destacam-se os projetos de lei relativos aos direitos conjugais e parentais de gays e lésbicas, à criminalização da homofobia, ao acesso de transexuais a uma nova identidade de gênero, além de uma proposta de emenda constitucional que proíba a discriminação por orientação sexual ou por identidade de gênero. Todavia, o machismo prevalecente nas instituições ainda é o principal responsável pelas dificuldades de aprovação de plenos direitos civis para cidadãos e cidadãs gays, lésbicas e transgêneros no Brasil – e também no mundo. Ainda nas eleições de 2006, observou-se que o número de parlamentares mulheres na Câmara dos Deputados e no Senado Federal continua praticamente inalterado nos últimos dez anos (em torno de 10%), cabendo as principais decisões a um conjunto composto majoritariamente de parlamentares de sexo masculino que, em não poucas circunstâncias, não têm hesitado em fazer pronunciamentos de caráter androcêntrico e heterocêntrico. Parlamentares vinculados às igrejas católicas e evangélicas têm aparecido freqüentemente nos debates parlamentares a respeito dos direitos civis de homossexuais, representando o combustível ideológico que legitima discursos homofóbicos, preconceituosos e discriminatórios contra gays, lésbicas e transgêneros e suas famílias.

10 O projeto de lei nº 1.151/95, da então deputada Marta Suplicy, sofreu inúmeras modificações e ainda tramita na forma de um substitutivo que versa sobre parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo. Sobre a tramitação do projeto de lei, ver os estudos de Mello (2005), Uziel (2002) e Santin (2005).

As famílias de gays e lésbicas e seus filhos e filhas

Nos últimos quinze anos, direitos relativos ao reconhecimento social e legal da conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo foram conquistados, paradoxalmente associados à emergência da Aids, doença que estigmatizou brutalmente os homossexuais, mas que também deu visibilidade às suas demandas (OLTRAMARI, 2007). As primeiras leis que asseguraram tais direitos datam do final dos anos 80, nos países escandinavos, e foram aprovadas, ao longo dos anos seguintes, em várias partes do mundo, especialmente nos países europeus de democracia consolidada, mas também em outros cuja institucionalidade democrática é uma realidade em construção. Holanda, Bélgica, Espanha, Canadá e África do Sul são os países que mais avançaram na ampliação do alcance de suas concepções jurídicas de família para além da norma heterocêntrica, com uma equiparação praticamente total entre direitos conjugais e parentais para casais homo e heterossexuais.

Os debates sobre este tema passaram a integrar, nos últimos anos, a agenda política de praticamente todos os países onde a homossexualidade não é tipificada como crime. Nas eleições presidenciais de 2006 no Brasil, por exemplo, os candidatos Luís Inácio Lula da Silva, Geraldo Alckmin, Heloísa Helena e Cristovam Buarque posicionaram-se a favor do reconhecimento de direitos civis decorrentes de uniões homossexuais – embora, em geral, tenham silenciado no tocante à possibilidade de adoção de crianças. É importante destacar que o *Programa para Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros do Governo Lula*, apresentado para estas eleições, trazia explicitamente duas propostas que contemplam este debate, inclusive no campo da adoção:

> 1. assegurar que os órgãos da administração pública e as empresas estatais reconheçam as relações estáveis de seus servidores homossexuais, seguindo o exemplo do Banco do Brasil, Radiobrás, Ministério do Desenvolvimento Agrário e outros;
>
> 2. aprovar a união civil entre pessoas do mesmo sexo, estendendo aos casais homossexuais os mesmos direitos que os casais heterossexuais possuem, inclusive o reconhecimento e a proteção de suas famílias, garantindo o direito à adoção.

No Brasil, todavia, as conquistas no campo da conjugalidade e da adoção por casais do mesmo sexo ainda se têm dado basicamente por via judicial (OLIVEIRA, 2007; MELLO, 2005; UZIEL, 2002). Até o final de 2006, não havia sido aprovada nenhuma lei federal que assegurasse direitos conjugais ou parentais a gays e a lésbicas. O nosso sistema federativo não permite que estados e municípios tenham

leis próprias sobre direito de família, podendo estes, no máximo, assegurar direitos de herança e de pensão a seus servidores, como já acontece, por exemplo, nos casos dos funcionários públicos vinculados aos municípios de Recife, Porto Alegre e São Paulo, entre outros locais.

Mesmo na ausência de uma legislação que claramente reconheça a dimensão familiar dos laços conjugais e parentais de gays e lésbicas, no Brasil muitos sinais de mudança já podem ser identificados, a começar por um conjunto de decisões judiciais em que juízes e magistrados têm se manifestado sobre os casos concretos que envolvem demandas por herança, pensão, inclusão de companheiro como dependente em planos de saúde, direito de imigração e adoção de crianças, consolidando um número crescente de conquistas em que se reconhece a dimensão familiar dos vínculos entre pessoas do mesmo sexo, com ou sem filhos, biológicos ou adotados.[11] Mas essas decisões ainda não são consensuais ou unânimes, dependentes que estão do livre arbítrio, dos valores e das crenças dos juízes, dada a inexistência de previsão legal inequívoca para tais direitos. Por outro lado, também exigem dos demandantes a convicção política e pessoal de enfrentarem uma demanda judicial, que pode levar anos até a última instância de decisão e requerer investimentos financeiros significativos com a contratação de advogados.

O ano de 2006, porém, marcou uma mudança importante na forma como o Poder Judiciário começou a reconhecer a parentalidade de casais de gays e de lésbicas em nosso país. Três decisões judiciais ocorridas nesse ano foram as primeiras a assegurar que dois casais de mulheres (um em Bagé/RS e outro na cidade do Rio de Janeiro) e um de homens (em Catanduva/SP) fossem legalmente reconhecidos como mães, nos dois primeiros casos, e como pais, no último, de filhos adotados. Os nomes dos integrantes do casal passaram a constar da certidão de nascimento de seus filhos, sem que sejam mencionadas as palavras "pai" e "mãe" e sem que a referência a avós faça alusão à condição materna ou paterna.[12] Esses três casos são apenas a ponta do iceberg de um grupo cada vez maior de famílias no Brasil e no mundo.

Uma questão fundamental, muitas vezes ignorada nos debates nos meios de comunicação de massa e nas demandas judiciais e legislativas, é: por que pessoas adultas, legalmente reconhecidas como livres e capazes civilmente, não podem eleger outras de seu próprio sexo como parceiros afetivo-sexuais e adotar filhos, constituindo núcleos familiares? O Código Civil brasileiro, em seu art. 1.622, prevê expressamente que

11 A pesquisa de Rosa Oliveira (2007) sobre o reconhecimento da conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo pelo Poder Judiciário brasileiro aponta que os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo são os que têm maior número de decisões na última década.

12 Ver a respeito reportagem na *Revista Época*, n. 453, p. 80-87, de 22 de janeiro de 2007.

"ninguém poderá ser adotado por duas pessoas, salvo se forem marido e mulher, ou se viverem em união estável". Mas foi justamente em torno da interpretação deste artigo que parece ter se dado o entendimento legal que favoreceu os três primeiros casos antes referidos de adoção de crianças por casais de gays ou de lésbicas. Os juízes reconheceram, por analogia com a união estável heterossexual, que aqueles casais, igualmente, têm uma relação caracterizada pela estabilidade, ostensibililidade, convivência e afetividade. Isto os habilitaria plenamente à adoção, dada também a concordância expressa nos pareceres de psicólogos e de assistentes sociais que acompanharam os casos e que confirmaram a "competência" social e psicológica dos requerentes para o exercício da parentalidade. Essas famílias, ao assegurarem seu reconhecimento público como casais de pessoas do mesmo sexo responsáveis legalmente por uma criança, colocaram em xeque o modelo familiar hegemônico institucionalizado no conjunto pai-mãe-filhos.

Trata-se de um movimento mundial de mudança do modelo tradicional expresso em muitas outras famílias, milhares no Brasil e milhões no mundo, em que crianças estão sendo socialmente reconhecidas como filhas de casais de pessoas do mesmo sexo, ainda que não haja acolhimento legal explícito da composição familiar. Neste sentido, são freqüentes os casos de crianças que foram adotadas apenas por um dos integrantes do casal, mesmo quando este já mantinha um vínculo conjugal de longo prazo com seu parceiro ou parceira do mesmo sexo. Até recentemente, não havia qualquer jurisprudência relativa à adoção de crianças por casais de pessoas do mesmo sexo no Brasil, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) não preveja qualquer discriminação de requerentes que pleiteiem a adoção em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Por outro lado, deve ser destacado que ainda hoje, em muitas partes do país, gays e lésbicas solteiros podem encontrar grandes resistências ao longo dos processos de adoção, não sendo raros os casos que não foram recomendados em face da homofobia velada de assistentes sociais, psicólogos e juízes. Muitas vezes, no entanto, observa-se que gays e lésbicas têm prole de relações heterossexuais anteriores, o que implica registros de nascimento de seus filhos e filhas com a referência expressa a pai e a mãe biológicos, sendo mais raros os casos de fecundação *in vitro* e/ou inseminação artificial de um único cônjuge.

@s filh@s de gays e de lésbicas e a escola

É indiscutível que o ambiente escolar ainda é uma arena de muitos preconceitos e de discriminações contra filhos e filhas de gays e lésbicas, vistos como potencialmente perigosos para as outras crianças, particularmente em escolas reli-

giosas. Os três setores que compõem as instituições escolares – alunado, professorado e setor administrativo – parecem ainda não estar preparados para lidar com a diferença e com a diversidade no campo da organização familiar e da sexualidade.

Na escola, estudantes que vêm de estruturas familiares não-convencionais geralmente são submetidos a situações embaraçosas, para não dizer constrangedoras e mesmo aterrorizadoras. Alia-se a estes preconceitos o fato de que muitas vezes a família da criança omite da escola, por temor de discriminação, que é uma família homoparental. Nestes casos, o risco é que a criança se veja esmagada entre a destruição identitária decorrente do segredo de suas origens e assédio moral e psicológico derivado da homofobia dirigida a seus pais e mães.

Por outro lado, quando pais e mães homossexuais procuram claramente situar diretores e professores de seus filhos e filhas sobre o universo familiar em que vivem, isso também não lhes assegura acolhimento e compreensão automáticos. Os preconceitos que atingirão seus filhos e filhas podem ser antecipadamente dirigidos a eles próprios, sob o argumento de que "Deus", a "natureza", a "sociedade" ou a "lei" não reconhecem como legítimos seus vínculos afetivo-sexuais. O próprio ambiente familiar em que a criança vive é então condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado. Às vezes, sob aparente aceitação, educadores reificam preconceitos, excluindo estas crianças e suas famílias de atividades coletivas da escola, com a alegação de "protegê-las" do preconceito e da discriminação. Apesar das mudanças sociais, a ainda presente sacralidade da família pode contribuir para o estranhamento da sua conjugação com homossexualidade (FONSECA, 2005).

Como pode a escola contribuir para maior aceitação social das famílias compostas por pessoas homossexuais, solteiras ou em situação de conjugalidade?

Inicialmente, *criando condições para que estas famílias sejam visíveis no contexto da escola*. Para isto é importante que os formulários com informações sobre a família sejam amplos e permitam que casais do mesmo sexo possam preencher dados sobre paternidade e maternidade. Itens como nome da mãe e do pai devem contemplar a possibilidade de inclusão de outras pessoas que "cuidem" da criança, até mesmo nos casos de monoparentalidade, como avós e tios. Em segundo lugar, *facultando a possibilidade de parceiros do mesmo sexo, na medida de seu interesse e disponibilidade, participem das reuniões de pais e mestres e sejam reconhecidos enquanto um casal homoparental*, inclusive nas tradicionais festas de dias das mães e dos pais, datas nas quais geralmente quem não tem vínculo biológico fica ausente das comemorações escolares. Em terceiro lugar, incluindo a temática da homossexualidade e das famílias homoparentais no conteúdo das disciplinas da escola.

No que diz respeito ao primeiro item – a criação de condições de visibilidade das famílias homoparentais na escola –, é importante que haja um conhecimento maior por parte do corpo docente da farta literatura científica,[13] especialmente nos campos da psicologia e da antropologia, a respeito do fato de uma criança ser socializada (por dois pais, duas mães, um pai e uma mãe, apenas um pai, apenas uma mãe, nenhum pai e nenhuma mãe e tantos outros arranjos parentais) pode impactar sua vida psíquica e história pessoal. No âmbito específico das investigações sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças socializadas por gays e lésbicas solteiros ou por casais de pessoas do mesmo sexo, prevalece o entendimento praticamente consensual de que não há evidências científicas de que estas crianças possuam qualquer característica de personalidade ou de comportamento que as coloque em situação de desvantagem social quando comparadas às crianças socializadas por indivíduos ou por casais heterossexuais (KLEBER et al., 1986; CADORET, 2002; NADAUD, 2002; TASKER e GOLOMBOK, 2002; GROSS, 2002).

Muitas variáveis influenciam o processo de socialização de uma criança (classe social, nível de escolaridade e idade dos pais, local de moradia, religião, nacionalidade, entre outros), sendo a orientação sexual dos pais apenas uma a mais, e seguramente não a mais fundamental, sobretudo quando pensamos na importância central do tipo de vínculo que une o casal e na qualidade da relação que os pais estabelecem com os filhos. Uma das falsas premissas psicológicas utilizadas contra as famílias homoparentais seria a "falta de referenciais femininos ou masculinos". Nos estudos realizados com crianças socializadas por um casal de homens ou de mulheres, lembra-se que funções paternas e maternas igualmente podem ser cumpridas por indivíduos mulheres e homens, respectivamente, também em famílias heterossexuais. Da mesma forma, crianças criadas em famílias não-convencionais têm o mesmo acesso que outras crianças a diferenciados modelos de masculinidade e de feminilidade na família ampliada, na vizinhança, na escola, na igreja, nos meios de comunicação de massa. Além disso, os atributos socialmente definidos como masculinos e femininos não se confundem com os corpos de homens e de mulheres que os apresentam (BUTLER, 2003), o que permite também que modelos de masculinidade e feminilidade sejam percebidos no interior da própria família homoparental.

Um dos grandes medos manifestos pelo senso comum em relação à socialização de crianças por casais homossexuais é de que estas crianças tenderiam a repetir o modelo de seus pais e se tornariam homossexuais também. No entanto, a maior parte dos estudos (BORRILLO, 2005) mostra que não há uma presença maior ou

13 Para uma ampla discussão sobre homoparentalidade e famílias homoparentais no Brasil, incluindo a apresentação de expressivo material bibliográfico internacional, ver ZAMBRANO et al. (2006).

menor de homossexualidade entre pessoas socializadas por pais gays ou mães lésbicas, verificando-se geralmente a mesma freqüência encontrada no âmbito do casal heterossexual. Além disto, o que alguns pesquisadores observaram é que, de uma maneira geral, filhos e filhas de gays e lésbicas são pessoas mais abertas à aceitação da diferença, menos preconceituosas e intolerantes, menos rígidas em relação aos estereótipos de gênero, talvez exatamente pelas vivências sociais a que estiveram expostas desde a infância (MEDEIROS, 2006; GÓMES, 2002; PATERSON, 1992). Mesmo que na maior parte das vezes os debates ainda se concentrem nas supostas "desvantagens sociais" e nos "perigos" para as crianças que vivem em famílias com pais gays ou mães lésbicas, já se começa a discutir, por outro lado, em que medida viver numa família homoparental, ao contrário do que se imagina, pode ser uma experiência muito positiva, que contribui para a formação de indivíduos democráticos e não-sexistas.

No que diz respeito ao segundo item – o reconhecimento e a inclusão do casal de mesmo sexo nas atividades escolares – a forma como a instituição de ensino acolheu a família homoparental de Chicão, filho biológico de Cássia Eller e de sua companheira Maria Eugênia, parece-nos exemplar. O debate público em torno da homossexualidade veio à tona em 2002, quando da disputa da guarda de Chicão entre Maria Eugênia, reconhecida publicamente como mãe social e cuidadora do menino, e seu avô materno, pai de Cássia. Chicão então estudava em uma escola de classe média, no Rio de Janeiro, considerada de esquerda. Familiares, docentes e estudantes da escola mobilizaram-se em favor de Eugênia, companheira da cantora. Acredita-se que o apoio institucional, com adesão a um manifesto encaminhado ao juiz responsável pelo processo, tenha sido importante para o desenrolar do caso. Esta situação mostra o quanto a visibilidade da maternidade lésbica em uma escola que soube acolher essa diversidade foi decisiva para o reconhecimento dos direitos do menino de continuar a viver com a mãe sobrevivente e, talvez, possa ser compreendida como sinalização das mudanças na sociedade brasileira no que diz respeito ao direito das crianças filhas de pais gays e de mães lésbicas.

Além das situações cotidianas de sala de aula, de construção do saber e de transmissão de conteúdos, os espaços de sociabilidade, as comemorações de datas festivas e as reuniões sobre aproveitamento das turmas são momentos privilegiados para a escola ensinar e oferecer acolhimento à diversidade. A participação de professores nas conversas de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos e formas de organização de suas famílias pode ter um peso grande na compreensão de que normalidade e anormalidade não são categorias de sentido nem para a sexualidade, nem para os arranjos familiares que a nossa sociedade abriga. O tempo que crianças e adolescentes passam na escola pode proporcionar ótimos espaços de questiona-

mento das regras que definem os supostamente dignos e não-dignos de usufruírem direitos, respeito e reconhecimento.

No que diz respeito ao terceiro item – a inclusão curricular das discussões sobre homossexualidade e diversidade familiar –, consideramos fundamental contemplá-las nas mais diferentes disciplinas e fases escolares, tanto nos termos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto por meio das disciplinas Sociologia e Filosofia, recentemente incluídas como obrigatórias no Ensino Médio.

Os PCN foram lançados pelo governo federal no final dos anos 90. Segundo esta resolução, os assuntos relacionados à ética, à saúde, ao meio ambiente, à orientação sexual (sexualidade) e à pluralidade cultural devem ser tratados na escola como temas transversais. A intenção não era a criação de novas disciplinas, mas a incorporação dessas temáticas às existentes, incentivando professores das diversas áreas a tratarem dos assuntos eleitos. Nos PCN, constata-se a atual variedade de formatos das famílias brasileiras e alerta-se para a necessidade de introduzir o debate sobre essa diversidade no cotidiano dos jovens, considerando que a instituição escolar é um espaço privilegiado para fomentar o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias. Nesse sentido, abordar "orientação sexual" na escola significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade.

Observa-se que cada vez mais as famílias têm depositado na escola a tarefa de educar e de responder a questões que consideram difíceis, como as relativas à sexualidade. No entanto, mesmo quando este tema é abordado em disciplinas de educação sexual, em geral o foco está na heteronormatividade, e há pouco espaço para o questionamento e para a inclusão de temas tabus como homossexualidade, bissexualidade e transexualidade. Na disciplina de educação sexual, a preocupação com a patologia e com as doenças expressa-se no foco da prevenção à DST/Aids e à gravidez na adolescência. A homossexualidade surge, em geral, como tema importante no âmbito das reflexões sobre prevenção à Aids, uma vez que homossexuais, equivocadamente, continuam sendo vistos como "grupo de risco", apesar da evidência da ampla disseminação do HIV entre heterossexuais (OLTRAMARI, 2007).

Como cientistas sociais, consideramos que a inclusão das temáticas da sexualidade e dos novos arranjos familiares deve ser um dos itens indispensáveis da disciplina Sociologia, que começa a ser implantada em grande número de escolas do Brasil neste momento. Pensamos também que a disciplina Filosofia deve certamente incluir nas discussões sobre ética, conflito e violência, as temáticas que envolvem o combate à homofobia e o respeito às orientações sexuais e às identidades de gênero não-hegemônicas.

Considerações finais

Vivemos um momento histórico em que é indiscutível a aceitação social do divórcio, do recasamento, da maternidade e da paternidade solteiras, da monoparentalidade, da não-coabitação de cônjuges, do casal sem filhos, da adoção, do casal interracial (e de diferentes classes sociais, religiões, idades, compleições corporais, hábitos, tradições etc). Neste cenário, gays e lésbicas aparecem como potenciais candidatos a pais e a mães e permitem ampliar os modelos tradicionais de família no que se refere à composição sexual e de gênero do casal responsável pela socialização de crianças. Assim, no mundo ocidental, homossexualidade e parentalidade começam a deixar de ser termos considerados excludentes.

Algumas características das sociedades modernas são importantes para a compreensão das transformações em curso: 1. o fato de as pessoas serem livres para escolher seus parceiros afetivo-sexuais; 2. o entendimento prevalecente de que sexualidade, conjugalidade e reprodução são termos independentes de uma equação que antes insistia em definir como marginal qualquer tipo de vínculo amoroso e sexual que não os trouxesse reunidos num único modelo de casal; e 3. a compreensão de que compromisso, responsabilidade e dedicação são os pré-requisitos básicos para que quaisquer pessoas/casais possam responsabilizar-se pela socialização de crianças, independente de renda, escolaridade, idade, religião e, mais recentemente, orientação sexual, entre tantos outros atributos possíveis.

As discussões sobre sexualidade e novas famílias estão longe de se esgotarem. Podemos dizer o mesmo em relação à homofobia. E não há manuais para mudança de comportamento, tampouco a certeza quanto à melhor conduta a seguir. O que pretendemos com este texto foi chamar a atenção para a necessidade urgente de se incluir, de forma abrangente, o tema da diversidade na formação dos olhares sobre o mundo, de se duvidar das dicotomias atribuídas às várias esferas da vida e de se enfrentarem naturalizações que caminhem no sentido de produzir sofrimento. A indignação com essas práticas promete um mundo melhor.

A escola é uma instituição fundamental nessa mudança de rumos. No Brasil, cada vez mais pessoas passam por ela, um lugar que pode ser espaço de abertura para novos valores, oferecendo a crianças e a jovens uma pluralidade de pensamentos, além de informações importantes para o seu crescimento e o convívio social. A escola não só absorve muitas horas do dia, mas acompanha o sujeito durante muitos anos de sua vida – um motivo a mais para ser um ambiente acolhedor. Filhos e filhas de pais gays e de mães lésbicas (como também filhos e filhas de pais ou mães travestis ou transexuais) precisam ter o direito de falar sobre sua família, de

convidá-la a freqüentar a escola, de receber amigos e colegas em casa sem medo de preconceito, sem que sejam considerados família de segunda categoria.

Diretores, professores e funcionários de apoio são personagens fundamentais na construção dessa história. Podem vir a contribuir de maneira importante no estranhamento das afirmações ainda comuns, apesar da inconsistência científica, da aparente incompatibilidade entre homossexualidade e família. A qualidade da relação entre pais e filhos não depende da orientação sexual de nenhum dos envolvidos. Quando a escola tematiza estas questões e problematiza preconceitos, transforma-se em um importante ator na promoção do respeito à diversidade sexual. Assim fazendo, a escola também contribui para a construção de uma sociedade democrática, da qual todas as pessoas e famílias podem fazer parte, sem ameaças e com mesma dignidade.

Referências bibliográficas e sugestões de leituras

ALMEIDA, Miguel Vale de. O casamento entre pessoas do mesmo sexo: sobre "gentes remotas e estranhas" numa "sociedade decente". *VI Reunião de Antropologia do Mercosul*. Montevidéu, 2005. Mimeo.

AQUINO, Luis Octávio Rodrigues. Discurso lésbico e construções de gênero. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 79-94, 1995.

ÁVILA, Maria Betânia. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. *Cadernos de Saúde Pública,* Rio de Janeiro, 19 (Sup. 2), S465-S469, 2003.

BORRILLO, Daniel. *O indivíduo homossexual, o casal de mesmo sexo e as famílias homoparentais*: análise da realidade jurídica francesa no contexto internacional, 2005. Disponível em: <www.mundojuridico.adv.br/cgi-bin/upload/texto891.rtf>, acesso em 15/01/2007.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

_____. O parentesco é sempre tido como heterossexual? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 219-260, 2003b.

CADORET, Anne. *Des parents comme des autres*: homosexualité et parente. Paris: Odile Jacob, 2002.

CARDOZO, Fernanda. *Parentesco e parentalidades de travestis em Florianópolis*. [Conclusão de Curso em Ciências Sociais]. Florianópolis: UFSC, 2006.

CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002)*: revisão crítica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.

CORRÊA, Sonia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos sexuais e reprodutivos: uma perspectiva feminista. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1/2, p. 147-77, 1996.

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

DIAS, Maria Berenice. *Homoafetividade*: o que diz a justiça! Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ERIBON, Didier. Sur cet instant fragile... *Carnets*, Paris, jan./août 2004.

FABRE, Clarisse; FASSIN, Eric. *Liberté, egalité, sexualités*: actualité politique des questions sexuelles. Paris: Belfond, 2003.

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

FONSECA, Claudia. Sexualidade, família e legalidade: questionando fronteiras. In: ÁVILA, Maria Betania; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica (Orgs.). *Novas legalidades e democratizaão da vida social*: família, sexualidade e aborto. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 53-64.

_____. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Família, fofoca e honra*: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. Amor e família: vacas sagradas da nossa época. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara. *Família em processos contemporâneos*: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. p. 69-89.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOX, Robin. *Parentesco e casamento*: uma perspectiva antropológica. Lisboa: Veja, 1986.

FRY, Peter. *Para inglês ver*: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GAGNON, John H. *Uma interpretação do desejo*: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GAROFALO, Robert; WOLF, R. Cameron; WISSOW, Lawrence S.; WOODS, Elizabeth R.; GOODMAN, Elizabeth. Sexual orientation and risk of suicide attempts among a representative sample of youth. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine,* 153, p. 487-49 3, 1999.

GIDDENS, Anthoy. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Edusp, 1993.

GODELIER, Maurice. *Métamorphoses de la parenté*. Paris: Arthème Fayard, 2004.

GÓMES, Ana B. Parejas lesbianas y maternidad en la psicología. *Orientaciones*: revista de homosexualidades, Madrid, n. 4, p. 43-64, 2. sem. 2002.

GROSS, Martine (sous la direction de). *Homoparentalité, état des lieux*: parenté et différence des sexes. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2002.

GROSS, Martine; PEYCERÉ, Mathieu. *Fonder une famille homoparentale***:** questions éthiques, juridiques, psychologiques... et quelques réponses pratiques. Paris: Ramsay, 2005.

GROSSI, Miriam Pillar. Famílias homossexuais: novas famílias? Algumas reflexões sobre a parentalidade *gay* e lésbica no Brasil e na França. In: RIAL, Carmen S. M.; TONELI, Maria Juracy F. *Genealogias do silêncio*: feminismo e gênero. Florianópolis: Mulheres, 2004. p. 85-93.

_____. Gênero e parentesco: famílias *gays* e lésbicas no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 261-280, 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2006.

HEILBORN, Maria Luíza. *Dois é par*: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HERITIER, Françoise. *Masculin/Féminin*: la pensée de la différence. Paris: Odile Jacob, 1996.

JESUS, Beto et al. *Diversidade sexual na escola*: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

KLEBER, David J.; HOWELL, Robert J.; TIBBITS-KLEBER, Alta Lura. The impact of parental homosexuality in child custody cases: a review of the literature. *Bulletin of American Academy of Psychiatry Law*, v. 14, n. 1, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade*. Campinas: Unicamp, 1990.

MEDEIROS, Camila Pinheiro. *Sobre deveres e prazeres*: estudo acerca de mulheres que se assumiram lésbicas depois de terem sido mães. [Conclusão de Curso em Ciências Sociais]. Florianópolis: UFSC, 2004.

_____. *Mulheres de Kêto*: etnografia de uma sociedade lésbica na periferia de São Paulo. [Mestrado em Antropologia Social]. Rio de Janeiro: Museu Nacional/ UFRJ, 2006.

MELLO, Luiz. *Novas famílias*: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005a.

_____. Outras famílias. A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. *Cadernos Pagu,* Campinas, n. 24, p. 197-225, jan./jun. 2005b.

_____. (Anti)familismo homossexual e regulação da cidadania no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 497-508, 2006.

NADAUD, Stéphane. *Homoparentalité*: une nouvelle chance pour la famille? Paris: Arthème Fayard, 2002.

OLIVEIRA, Rosa. *Discursos do Poder Judiciário sobre conjugalidades homeróticas no Brasil Contemporâneo*. [Projeto de Doutorado]. Florianópolis: UFSC, 2007.

OLTRAMARI, Leandro C. *"Aids dá medo. A conjugalidade, segurança"*: representações sociais sobre a aids entre homens e mulheres em conjugalidade**.** [Doutorado em Ciências Humanas]. Florianópolis: UFSC, 2007.

PARKIN, Robert; STONE, Linda (Eds.). *Kinship and family*: an Anthropological Reader. Oxford: Blackwell, 2004.

PATTERSON, Charlotte J. Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63, p. 1025-1042, 1992.

PELÚCIO, Larissa. Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, 2006, p. 522-534.

PEREIRA, Angelo. *Retrato em branco e preto*: manual prático para pais solteiros. São Paulo: Summus, 2002.

PERROT, Michelle. O nó e o ninho. *Veja 25*: reflexões para o futuro. São Paulo: Editora Abril, 1993.

SANTIN, Miriam Aldana Vargas. *Sexualidade e reprodução*: da natureza aos direitos: a incidência da Igreja Católica na tramitação do Projeto de Lei 20/91 - aborto legal e Projeto de Lei 1151/95 - união civil. [Doutorado em Ciências Humanas]. Florianópolis: UFSC, 2005.

SAYÃO, Débora. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil*: um estudo de professores em creche. [Doutorado em Educação]. Florianópolis: UFSC, 2005.

SCOTT, Joan W. Entrevista com Joan Wallach Scott realizada por Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p 114-125, 1998.

SIMMEL, Georg. *Philosophie de l´amour*. Paris: Rivages, 1988.

TARNOVSKI, Flavio. *"Pais assumidos"*: adoção e paternidade homossexual no Brasil contemporâneo. [Mestrado em Antropologia Social]. Florianópolis: UFSC, 2004.

TASKER, Fiona; GOLOMBOK, Susan. *Grandir dans une famille lesbienne*: quels effets sur le développement de l´enfant? Issy-les-Moulineux: ESF, 2002.

UZIEL, Anna Paula. *Família e homossexualidade*: velhas questões, novos problemas. [Doutorado em Ciências Sociais]. Campinas: Unicamp, 2002.

ZAMBRANO, Elizabeth et al. *O direito à homoparentalidade*: cartilha sobre famílias cujos pais são homossexuais. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://homoparentalidade.blogspot.com>. Acessado em 08 mar. 2007.

A Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar

Paula Regina Costa Ribeiro*
Guiomar Freitas Soares**
Felipe Bruno Martins Fernandes***

Em virtude de na sociedade contemporânea diferenças e multiplicidades que a caracterizam virem se tornando cada vez mais visíveis, questões relacionadas a corpos, gêneros e sexualidades têm ocupado uma significativa centralidade em diversas instâncias culturais. A mídia, por exemplo, por meio de novelas, filmes, revistas e programas de auditório, tem mostrado e, a seu modo, debatido as identidades sexuais, principalmente aquelas consideradas "anormais", como a homossexualidade, visto que na nossa sociedade a identidade concebida como "natural", "normal" e "universal" é a heterossexual. Nesses debates, vemos com freqüência serem acionados elementos de diversas ordens – seja da patologia, da genética, da psicologia, da psiquiatria etc. – trazendo-se "especialistas" a fim de discutir os sujeitos que se desviaram da norma e "revelar" quem é "culpado" (a mãe, seus genes, suas companhias...), quem pode "curá-los", como "tratá-los" e assim por diante. Discursos estes que mobilizam saberes e emissores "autorizados" e atravessam, inclusive, o espaço escolar sem nele se deterem, traduzindo e produzindo formas de ver, pensar e agir opressivos em relação à diversidade sexual.

* Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Depto. de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG) e Educação em Ciências (UFRGS). Lidera o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

** Mestre em Educação Ambiental pela FURG, onde é professora do Depto. de Educação e Ciências do Comportamento e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola.

*** Mestre em Educação Ambiental pela FURG, doutorando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Daí a importância de se discutirem e problematizarem as representações culturais associadas ao sujeito homossexual nas diversas instâncias sociais, especialmente na escola. A propósito do assunto, Guacira Lopes Louro (2004: 57) afirma:

> Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo "comum", "compreensivo", "corriqueiro". Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejos; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero intolerável.

Neste estudo, interessa-nos discutir as identidades sexuais, entendendo-as como construções culturais que inscrevem as distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais (LOURO, 1997, 1998, 2001). Ademais, embora estejamos destacando a identidade sexual, consideramos que os sujeitos são constituídos por múltiplas identidades – gênero, raça, etnia, geração, classe, nacionalidade, entre outras. Os sujeitos são muitas coisas ao mesmo tempo, possuem diversas identidades – por exemplo, sua identidade profissional, de mãe/pai, filha/o, esposa/o etc., que não são fixas, essenciais ou permanentes. Segundo Stuart Hall, na medida em que os sistemas de significação e representações culturais são produzidos e transformados, "somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente" (1997: 13). Nesse sentido, essas múltiplas identidades constituem os sujeitos, conforme eles sejam interpelados e posicionados a partir de diferentes situações e discursos que circulam nos diversos espaços sociais. Louro (2001: 12) destaca:

> Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. [...] Essas muitas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Além disso, é interessante salientar que as identidades são construídas por meio da atribuição de diferenças marcadas por relações de poder. Para Tomaz Tadeu da Silva (2004), a diferença é estabelecida por processos lingüísticos e discursivos no interior de uma determinada cultura, em um determinado contexto histórico. Do mesmo modo, a significação das diferenças também pode variar de acordo com a sociedade. A diferença é entendida de forma relacional a partir do reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos. De acordo com Louro (2001: 15), as sociedades "constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens". Sabemos que na nossa sociedade a norma estabelecida tem como referência o sujeito masculino, heterossexual, branco, saudável, burguês e cristão. Assim, aqueles/as que não se enquadram nestes atributos são nomeados/as "diferentes".

Não por acaso, a escola, espaço público e coletivo por excelência, importante instância social constituidora de identidades, evita discutir e problematizar as sexualidades e as possíveis identidades sexuais. Muito pouco tem ela oportunizado discussões sobre os processos em que os sujeitos ditos "diferentes" (como as pessoas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros) são objeto de preconceito e estigma, por considerar ou entender que existe uma única forma de sexualidade "normal" e que essa temática é uma questão privada e difícil de ser abordada nesse ambiente. Outro argumento utilizado nesse sentido é que, se os/as alunos/as não "souberem sobre homossexualismo, mais estarão protegidos/as em relação a ele. Ou seja, o não-conhecer pode ser preventivo de decisões consideradas não adequadas ou fora da norma" (SILVA e SOARES, 2003: 89).

Jimena Furlani (2005: 235), no entanto, contrapõe-se a estes argumentos afirmando que:

> [...] embora possamos pensar que qualquer vivência sexual será mais afirmada quanto mais for "visível" e "permitida" socialmente, isso não significa dizer que impedindo o conhecimento da homossexualidade ou dessas comunidades (na escola, na mídia etc.), estar-se-ia garantindo que todos "decidam ser" heterossexuais.

Sabemos o quanto as escolas exercem uma pedagogia da sexualidade; para Debbie Epstein e Richard Johnson (2000: 14), estas instituições

> [...] são lugares onde se desenvolvem, se praticam e se elaboram de forma ativa a identidade sexual e as de outro tipo. Ali os alunos se "escolarizam" como seres sexuados e de distinto

> gênero, porém também os professores e, em menor grau, outros participantes (pais, mães, sobretudo, e outros responsáveis pelas crianças, por exemplo). A identidade sexual e outras identidades sociais, assim como as diversas formas de vida, se produzem em relação às ofertas culturais e às condições institucionais da escola. A produção da identidade que se fundamenta na escola nunca é definitiva, nem pode abranger toda a vida (nem sequer a sexual), porém também é verdade que pode produzir nos indivíduos conseqüências duradouras e de efeitos múltiplos.

Considerando a importância da temática sexualidade e todas as questões que ela envolve, principalmente no âmbito educacional, desde 2000 o Grupo de Pesquisa "Sexualidade e Escola" (GESE) tem buscado junto às instituições de ensino da rede pública do município do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, investigar discursos e práticas relacionados à sexualidade no ambiente escolar. Procuramos compreender como tais discursos e práticas atuam na constituição das identidades de gênero e sexuais, das configurações familiares, dos prazeres, dos desejos, das DST/Aids. O GESE começou a questionar também como se dá o processo de interação dos/as professores/as homossexuais na escola. Como eles/as percebem os processos que disciplinaram e disciplinam seus corpos no espaço escolar? Como ocorrem as relações desses indivíduos com os/as colegas-professores/as, os/as estudantes e a direção da escola? Como suas identidades são construídas, veladas ou reveladas? Como se deu o seu processo de escolarização? A partir de tais questionamentos, buscamos conhecer como se dá a ambientalização do/a professor/a homossexual na instituição educacional.

Na perspectiva de discutir e de refletir sobre tal temática, temos buscado estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais[1] nas suas vertentes pós-estruturalistas,[2] bem como com algumas proposições de Michel Foucault. Para tanto, estamos entendendo sexualidade como uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo por meio de estratégias de poder/saber[3] sobre os sexos (FOUCAULT, 1987; LOURO, 2001; RIBEIRO, 2003; WEEKS, 1993, 2001).

1 Os Estudos Culturais constituem-se em um campo de teorização, investigação e intervenção que estuda os aspectos culturais da sociedade. Sobre os Estudos Culturais, ver: SILVA, 1999; COSTA, 2004; VEIGA-NETO, 2004.

2 Para discussões sobre o pós-estruturalismo, ver: VEIGA-NETO, 1995, 1996 e 2004; SILVA, 1994 e 2004; PETERS, 2000.

3 Estamos usando a expressão poder/saber num sentido foucaultiano em que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (FOUCAULT, 1999: 27).

Tecendo breves considerações sobre homossexualidade

O corpo das pessoas que se relacionam afetivo-sexualmente com aquelas do mesmo sexo foi histórica e socialmente investido de conhecimento e significados. Nos últimos séculos, compondo um grupo nomeado como "fora da norma", por um dispositivo de sexualidade, essas pessoas passaram a ter coladas em si mesmas – e também inscritas em si – as mais variadas nomeações, como "invertidos", "uranistas", "bichas", "lésbicas", "entendidos", "homossexuais", dentre outras.

As nomeações contemporâneas constituem modos de ser, de vivenciar comportamentos, sentimentos, prazeres: posições-de-sujeito (FERNANDES, 2007). Estas identificações emergiram, em parte, da instituição médica, constituindo no século XIX[4] um saber científico, com status de verdade, sobre a homossexualidade. Segundo Tambin Spargo, "o homossexual entrou na patologia como uma classe perversa ou anômala [...] uma aberração à norma heterossexual" (2004: 31). Foucault sintetiza essa diferenciação entre o comportamento sodomita e a identidade homossexual, afirmando que:

> [...] a sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constitui-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie

4 Principalmente com a constituição dos termos uranista e homossexual. No dicionário, uranista seria a "pessoa que tem a perversão do uranismo" (BUENO, 1983: 1.169), sendo o uranismo a "inversão do desejo sexual, homossexualidade; perversão do sexo" (id., ibid.). Em Fry e MacRae (1984: 62), encontramos que a palavra homossexual "foi usada pela primeira vez em 1869 por um médico húngaro, Karoly Maria Benkert".

> de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 1987: 43-44).

A este ponto, é importante lembrar que em nossa sociedade ocidental contemporânea o pensamento moderno produziu classificações binárias, estabelecendo oposições polarizadas, inclusive entre os sujeitos. Tal classificação, como observa Silva (2004), constitui-se em uma forma de organizar a vida social segundo identidades específicas. Nesse sentido, temos que entender que o saber médico e científico, a partir do qual muitas dessas oposições binárias foram edificadas, não é algo dotado de neutralidade, isento ou imune às relações de poder. O saber deve ser concebido como implicado com o poder, e o poder como algo que produz saber: não há quaisquer relações de poder em que não se constitua um campo de saber, ou um campo de saber que não constitua relações de poder (FOUCAULT, 1999).

No Brasil, as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo deixaram de constituir crime no início do século XIX. O que, décadas depois, veio a ser denominado "homossexualismo" (e "homossexualidade", um pouco mais tarde) não foi penalmente tipificado. No entanto, como observa Cristina Câmara (2002: 17), "apesar de a homossexualidade nunca ter sido considerada crime, a medicina legal se encarregou de puni-la". Além disso, "a não existência de uma lei brasileira que puna a homossexualidade parece funcionar como correspondente de uma suposta inexistência da orientação sexual para o mesmo sexo. Inexistência embrenhada em um silêncio que tende a adiar o conflito, neste caso, essencialmente simbólico" (id.: 148).

Na esteira dos conflitos simbólicos e das correlações de poder em que se dão os processos de nomeações e classificações das identidades, vêem-se a constituição e a disputa entre diferentes modos de ver, de perceber e de nomear, inclusive por parte dos grupos historicamente discriminados. Daí, termos como bicha, gay, *queer* etc. são (re)inventados, ressignificados pelo próprio grupo discursiva e politicamente inferiorizado. Ao mesmo tempo, políticas públicas (sobretudo na área de saúde) vão se delineando enquanto biopolíticas[5] governamentais que produzem efeitos nos processos de configuração identitárias de indivíduos e de grupos homossexuais, que passam cada vez mais a constituir uma "população específica". Esse processo, em certa medida, também é alimentado por movimentações estratégicas de setores empresariais interessados no que veio a se chamar de "pink money" ou "mercado GLS".

5 Para Foucault (1997: 89), biopolítica é "a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidades, raças...".

Seja como for, é importante lembrar que os indivíduos passam, em função de vários fatores, a dividir certos marcadores identitários com outros indivíduos, percebidos como pertencentes ao mesmo grupo. Tais marcadores são, então, coletivamente construídos e potencializados paralelamente à constituição deste grupo e à possibilidade de sua organização política, que oportunizam processos em que as terminologias usadas na nomeação desses indivíduos são ou podem ser por eles reelaboradas ou (re)inventadas. No caso do movimento homossexual (ou dos movimentos homossexuais), nota-se sobretudo uma busca do afastamento de sua identidade coletiva do campo "puramente" médico, com a tentativa de ressignificar termos até então utilizados de modo degradante, patologizante ou genericamente pejorativo. Conforme observa Spargo (2004: 39):

> La palabra 'gay', aplicada a las mujeres de dudosa reputación en el siglo XIX, se utilizó en la década de 1960 como una alternativa de "homosexual", un hecho que provocó la consternación de algunas personas, que lamentaban la corrupción de un vocablo "inocente".

Outro exemplo de ressignificação vem se dando coma noção de *queer*, "antes vociferada o murmurada como un insulto, es pronunciada hoy orgullosamente como un indicador de transgresión por quienes un vez se llamaron a sí mismos lesbianas o gays" (id.: 9).

Ainda na esteira desse processo de ressignificação e rechaço de representações estigmatizantes ou biologizantes, no final da década de 1980, o movimento homossexual passou a trabalhar também com a noção de "orientação sexual":

> [...] a homossexualidade, em um determinado momento, foi reinventada pelos participantes do movimento gay, é verdade, mas não foi "inventada por eles", foi a reapropriação de uma categoria já existente, "criada para eles". Mesmo utilizando os termos homossexual e homossexualidade, a luta pela garantia dos direitos individuais de gays e lésbicas, através da expressão orientação sexual pode ser vista como uma tentativa de saída desse imaginário médico (CÂMARA, 2002: 154).[6]

6 É importante lembrar que, no exterior e recentemente também no Brasil, os movimentos de travestis e, sobretudo, de transexuais, vêm adotando cada vez mais o conceito de identidade de gênero. Por muitas travestis e transexuais não se identificarem como "homossexuais", denunciam sofrer discriminação em função de suas identidades, construções, expressões ou performances de gênero, mais do que, segundo elas, por suas orientações sexuais.

É preciso enfatizar que, embora quase sempre com pouca visibilidade no contexto social, a prática sexual entre pessoas de mesmo sexo sempre existiu e só passou, nomeada como "homossexualidade", a ser objeto de reflexões e estudos empreendidos por médicos e higienistas somente a partir do século XIX. As pesquisas acadêmicas, porém, restringiam-se às buscas de medidas sanitárias e repressivas que visavam eliminar ou reduzir os efeitos "perniciosos" da presença dessas pessoas na sociedade (GÓIS, 2004). Esse discurso médico apontava o homossexual como um indivíduo "doente", portanto, sujeito a tratamento e possivelmente à cura. Com o passar dos anos e o surgimento de outras possibilidades de pensar a homossexualidade, mudança considerável ocorreu na análise desta questão. Tornou-se necessário buscar estratégias voltadas à diminuição da "opressão" enfrentada pelos homossexuais, e não mais às origens e às causas de seu modo de ser e das suas supostas conseqüências "maléficas". Percebe-se hoje, uma "maior aceitação" em relação a essas práticas; no entanto, de acordo com Foucault (1982: 4), "continuamos a pensar que algumas dentre elas insultam a 'verdade': um homem 'passivo', uma mulher 'viril', pessoas do mesmo sexo que se amam...". Mesmo que não nos deixemos envolver pela idéia de que elas possam representar uma ameaça à ordem estabelecida, percebemos certa relevância na afirmação de Foucault: "estamos sempre prontos a acreditar que há nelas algum 'erro'" (ibid.).

Segundo Louro (2004), a homossexualidade e o/a homossexual são invenções do século XX. Tal afirmação prende-se ao fato de que, em épocas anteriores, no Ocidente judaico-cristão, o relacionamento afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo era qualificado como "sodomia", um ato considerado pecaminoso ao qual qualquer pessoa poderia sucumbir. Foucault diz que a sodomia "era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico" (1987: 43). Esta concepção mudou radicalmente com o decorrer dos tempos, de modo que a pessoa reconhecida como homossexual passou a ser definida como sujeito especial, uma "espécie" (id.: 43), que teria "um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida" (id., ibid.), marcado e categorizado como um/a desviante e, nesse sentido, um/a segregado/a. Embora assim definidos e reprimidos pelas autoridades policiais, sanitárias, religiosas e pelos grupos conservadores, homens e mulheres homossexuais vêm lutando por visibilidade e respeito no contexto social.

Tambin Spargo (2004: 27) coloca que, para Foucault, a categoria de homossexual "surgiu a partir de um contexto específico na década de 1870 e que, à semelhança da sexualidade, é preciso considerá-la uma categoria construída do conhecimento, e não uma identidade descoberta". Louro (2004: 30) observa ainda que "a homossexualidade produzida através do discurso" tornou-se questão social relevante,

gravitando, porém, entre a acepção de "anormalidade" ou "inferioridade" apontada por uma facção, e a de "normalidade" ou "naturalidade" defendida por outra.

No Brasil, os movimentos de organizações homossexuais inicialmente tiveram uma trajetória um tanto lenta e custaram a ganhar certa visibilidade, se compararmos com os de outros países como os Estados Unidos e a Inglaterra. No final dos anos de 1960, após duas décadas em que se testemunhou certa tolerância em relação à homossexualidade e a determinados espaços de sociabilidade homossexual, algumas manifestações culturais começaram a aparecer (revistas, jornais, teatros e músicas) e a mexer com a opinião pública. Porém, conforme estudos de James Green (2000), as medidas repressivas do governo militar tiveram sobre elas um efeito desalentador. Segundo o pesquisador, existia na época toda "uma subcultura gay em formação e uma contracultura brotando que já começava a questionar os papéis rígidos de masculinidade e feminilidade". Tendo diante de si um crescente número de questões urgentes a encarar, a ditadura foi perdendo a batalha, "por suas próprias fraquezas e sua indiferença básica em relação à conduta privada" (ibid.: 400). O lento processo de "abertura política" repercutiu em todos os setores e em todas as iniciativas contrárias às normas vigentes. Nesse novo contexto, as organizações que congregavam grupos homossexuais que haviam sobrevivido praticamente na clandestinidade tiveram possibilidades de se reestabelecerem a partir de uma nova identidade "gay" que ganhava terreno (ibid.: 424). Ao lado disso, nos anos 80, à medida que novos movimentos sociais surgiam e forçavam os limites da "transição democrática", a temática homossexual passava também a constituir questão de pesquisa acadêmica. Este fato, associado ao discurso que defendia a positividade da homossexualidade, gradativamente favoreceu a construção de novas mentalidades relacionadas à questão. Obras importantes sobre o tema foram elaboradas a partir de então, dentre as quais destacamos *Para inglês ver*, de Peter Fry, publicado em 1982, e *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*, de Néstor Perlongher, em 1987.

A maior visibilidade do movimento de gays e lésbicas insinuava-se na sociedade e as reações já não se caracterizaram de forma tão homofóbica quanto antes. No entanto, como denuncia Green (ibid.) na sua pesquisa sobre a história da homossexualidade no Brasil,[7] embora a homossexualidade masculina tivesse acesso ao espaço público, para as mulheres essa era uma situação inviável. Segundo nos narra o pesquisador, as lésbicas não poderiam sequer se encontrar na rua. Aquelas que tinham melhor condição econômica organizavam festas e reuniões em suas próprias casas, e as mais pobres masculinizavam-se para conquistar seu espaço e impor-se na sua

7 Ver também GATTI, 2000.

comunidade. Daí a pluralização das lutas, isto é, enquanto uns buscam a integração social, outros, como as lésbicas, pelejam pela construção de comunidades próprias.

Este relato nos leva a refletir sobre o quanto a homossexualidade é atravessada por dimensões de classe, gênero, etnia, raça, nacionalidade etc. Um dos exemplos desse atravessamento, no que se refere às identidades sexuais e de raça, pode ser encontrado em Perlongher (1987: 146), em que são descritas manifestações do "racismo homossexual" entre michês (sujeitos da prostituição viril) e clientes negros: "pode se dar o caso de um michê branco aceitar um 'caso' com uma bicha negra, para ganhar comida, moradia etc., mas se recusando a transar: 'sacanagens das quais os michês se orgulham'".

O advento da Aids, nos anos 80, determinou a intensificação do preconceito contra os homossexuais, e a própria homossexualidade masculina acabou por se transformar num sinônimo da doença, inicialmente conhecida nos meios científicos e na imprensa como *câncer gay*, *peste gay* ou *peste rosa.* A homofobia a partir daí mostrou-se com enorme crueza; mas, em contraposição, a tragédia da Aids fez com que a discussão assumisse novos contornos e constituiu-se também numa motivação para que as organizações homossexuais se mobilizassem. A própria sociedade viu-se obrigada a buscar as informações necessárias para se esclarecer sobre as formas de transmissão do mal, sexo seguro e, gradualmente, cresceu no país a compreensão da importância da promoção dos direitos humanos e da solidariedade como princípios básicos do trabalho de prevenção.

Segundo Regina Facchini (2005), durante a década de 80, o movimento sofreu uma dramática redução na quantidade de grupos, desarticulados ou deslocados para a construção de uma resposta coletiva à Aids, principalmente no que concernia à prevenção e assistência aos pacientes. Um dos discursos marcantes desse período foi o de que a Aids "era uma vingança da natureza" (LINDNER, 2005: 20), ou então "uma condenação divina de uma sociedade que não vive conforme os mandamentos de Deus" (ibid.: 20). Portanto, a doença era tida, nessa época, como um "efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da 'perversidade sexual'" (WEEKS, 2001: 37). Esses discursos prevaleceram na década de 80, contaminando e expondo a imagem social de homossexuais. E uma vez que os órgãos governamentais davam pouca atenção à epidemia, coube à sociedade civil o papel de protagonista na organização e criação de redes de solidariedade e apoio mútuos. O empenho do movimento homossexual brasileiro foi decisivo para conferir uma resposta não-governamental à epidemia de Aids, que promoveu mudanças de paradigmas nas políticas públicas de saúde no país (GALVÃO, 2000).

Desde os anos 90, houve um aumento no número de grupos institucionalizados do movimento homossexual. Em 1995, foi fundada a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), com 31 grupos homossexuais filiados. Na década de 1990 houve, segundo Facchini:

> [...] o reflorescimento do movimento homossexual [...] ressaltando que não somente aumentou o número de grupos/organizações do movimento, como houve uma diversificação de formatos institucionais e propostas de atuação. Por outro lado, notam-se também uma ampliação da rede de relações sociais do movimento e a presença de novos atores (FACCHINI, 2005: 149).

Atualmente, a ABGLT conta com mais de 200 organizações locais que atuam na defesa, na promoção e na garantia de direitos, estando estruturada em todas as capitais, em muitas cidades médias, e crescendo no interior de cada estado brasileiro. Além da ABGLT, existem outras redes e coletivos, tais como a Associação Nacional das Travestis (Antra), o Coletivo Nacional de Transexuais (CNT), a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), a Associação Brasileira de Gays (Abragay).

O movimento homossexual brasileiro tem tido encontros regulares de discussão e encaminha sua agenda política e bandeiras prioritárias de luta. Nacionalmente, a cada dois anos, existe o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (EBGLT). Há também o Congresso da ABGLT, o Encontro Nacional de Transgêneros, Travestis e Transexuais que Lutam na Prevenção da Aids (Entlaids), o Seminário Nacional de Lésbicas (Senale).

Atualmente, permanece presente boa parte dos pontos da agenda do movimento homossexual brasileiro da década de 80, embora com novas ênfases. Suas bandeiras continuam pautadas na luta pela igualdade de direitos e reconhecimento jurídico de demandas como cidadãos que vivenciam uma prática de exclusão. O preconceito, a discriminação e as agressões físicas são preocupações cotidianas que não podiam deixar de ocupar a pauta do movimento (FERNANDES, 2007). Mas a ênfase é estrategicamente mais centrada na pressão junto ao Estado para a criação de instrumentos jurídicos mais eficientes e a implementação de políticas públicas voltadas para atender as demandas de cidadania da população homossexual.

Nesse sentido, o movimento vem atuando junto ao Congresso Nacional para que aprove o projeto de lei que criminaliza as práticas de discriminação em razão da orientação sexual e da identidade de gênero, do mesmo modo como já

prevê o crime de racismo. A defesa da proposta é justificada pelo movimento como um instrumento importante para o combate à homofobia e à impunidade, e também como referência simbólica de inclusão das pessoas homossexuais no ordenamento jurídico brasileiro.

Nos níveis municipal e estadual já são mais de 90 municípios e 7 unidades da federação com leis que proíbem e punem pessoas jurídicas pela discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Esta estratégia de aprovação de leis anti-discriminatórias foi apresentada na década de 90, quando o movimento percebeu as dificuldades políticas para a aprovação da lei no plano federal. Assumiu então esta nova estratégia para fortalecer a luta pela lei nacional, acumulando forças, ao mostrar que vários municípios e estados vêm reconhecendo as demandas desta população.

Ainda no plano nacional, o movimento tem reivindicado a aprovação da união civil entre pessoas do mesmo sexo. O projeto foi apresentado em 1995 pela ex-deputada Marta Suplicy, e tramitou por todas as comissões da Câmara. Desde 1996, está pronto para ser votado, mas todas as vezes em que se tentou, foi retirado da pauta, por manobras regimentais orquestradas por parlamentares ligados a setores religiosos e reacionários. No âmbito acadêmico, esta discussão (entre tantas outras questões) vem sendo fortalecida por diversas instituições e redes de pesquisa, como a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (Abeh) e a Rede de Pesquisas Parceria Civil, Conjugalidades e Homoparentalidade.

Em 2004, fruto da pressão do movimento homossexual, foi lançado pelo governo federal o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), com o seguinte subtítulo: "Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual". Atuaram em sua formulação governo e sociedade civil, através da Comissão Provisória de Trabalho, ligada ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação, vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Segundo a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (2006: 20):

> [...] apesar de o Programa Brasil Sem Homofobia ter a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República como órgão responsável pela sua articulação, implementação e avaliação, a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações de Políticas Públicas se estende a todos os Ministérios e Secretarias do governo federal, estaduais e municipais, cabendo ao Movimento GLBT Brasileiro acompanhar e monitorar a sua efetiva implementação.

Um programa com o teor que possui o BSH foi reivindicado pelo movimento homossexual por quase uma década, e sua "conquista" se deve, segundo o movimento, à ocupação das ruas durante as paradas do orgulho (ABGLT, 2006). O movimento homossexual definiu, em 2005, como ação prioritária em relação a este programa, "monitoramento, articulação e pressão" que darão "o tom de sua execução" (ibid.: 21), tendo como táticas a divulgação ampla desta proposta para que seja conhecida pelo maior número de pessoas e cidades possível; o estímulo à criação de Grupos de Trabalho formais e comunitários por áreas de atuação do programa, visando ao controle social e ao monitoramento de sua execução; além do estímulo à criação de programas semelhantes nos estados e nos municípios, de modo a enraizarem-se os objetivos da proposta.[8]

Ao lado de tudo isso, em um cenário acadêmico de questionamento acerca da produção e da afirmação de identidades, é preciso reter que, em nossa sociedade, o desprezo pela pessoa homossexual não é apenas aceito como prática "normal", "corriqueira", "natural", mas com freqüência ensinado, aprovado e incentivado – inclusive na escola. Nesse sentido, cremos ser importante nos questionamos quanto à vivência e às relações das pessoas assim identificadas ao desenvolvermos atividades profissionais numa instituição educacional, em geral organizada segundo normas convencionais e, portanto, pautadas pela heteronormatividade.

Tecendo as estratégias metodológicas: a investigação narrativa

As pesquisas na área educacional têm seguido nas últimas décadas os mais variados tipos de abordagem qualitativa, tendo como um dos objetivos estabelecer a interação do/a pesquisador/a com o sujeito pesquisado e seu contexto sociocultural. Essas abordagens defendem a idéia de que o ser humano só pode ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, em certo espaço, em certa época. Dentre as abordagens qualitativas, optamos pela investigação narrativa.

Michel Connelly e Jean Clandinin (1995) situam as investigações narrativas no campo das abordagens qualitativas, uma vez que tais investigações se baseiam na experiência vivida e na qualidade de vida e de educação dos sujeitos da pesquisa. Destacam eles: "a narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o

8 Apenas como exemplo, citamos o caso do Ministério da Educação (MEC), que instituiu, em maio de 2005, o Grupo de Trabalho que deverá acompanhar e discutir "como será implementado o programa Brasil Sem Homofobia na área educacional" (FARIA, 2006). Integram o GT representantes de cada Secretaria do MEC, Capes e Inep, da comunidade acadêmica e dos movimentos de lésbicas, gays, travestis e transexuais.

atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentido" (ibid.: 43). Os autores defendem o uso da narrativa na investigação em educação por serem os humanos "organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experienciam o mundo" (ibid.: 11). Esse é um processo complexo que requer um outro olhar para a pesquisa, pois quando recontamos as histórias de experiências passadas, elas são narradas tal como se refletem em experiências presentes. Assim, tanto as histórias como seus sentidos vão sendo (re)elaborados ao longo do tempo, a partir de formas distintas de interpretá-las.

Para Jorge Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, profissional, de classe social, de mãe/pai, filha/o, esposa/o, entre outras. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas lingüísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor,

> [...] cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que nos preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (ibid.: 471-472).

A história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, "nossa história é sempre uma história polifônica" (ibid.: 475). E nesse complexo jogo narrativo, aprendemos a construir a nossa identidade, a dar sentido a quem somos, a quem vamos nos tornando. Dessa forma, a identidade (quem sou) não é algo que encontro ou descubro, como se fizesse parte da minha essência, mas é algo que fabrico, que invento, construo e modifico, não de modo solitário, mas nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida, a vida em sociedade. Uma conversação que inclui as pessoas com quem, direta e indiretamente, me relaciono e com cujas histórias me relaciono (LARROSA, 1996). Uma trama polifônica na qual se enredam também crenças, mentalidades, instituições.

Ao optar por esse tipo de investigação, é preciso considerar que as narrativas são construídas e reconstruídas em relação a textos – da família, da igreja, da escola, da mídia, da medicina, da psicologia, entre outros. A narrativa da experiência de si é produzida a partir das vivências e suas relações: "não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos" (id., 1994: 70).

Nesse campo metodológico, conforme lembram Connelly e Clandinin (1995), os métodos de coleta dos dados são variados. Para esta pesquisa, decidimos utilizar entrevistas individuais abertas com professores/as homossexuais que trabalham em escolas do município do Rio Grande. Entrevistamos três professores gays e uma professora lésbica.[9] Os três professores trabalham, em média, há seis anos, atuando em escolas públicas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, nas áreas de Química, Biologia e Português, como também em cursinhos pré-vestibulares. Suas idades variavam de 26 a 28 anos. A professora lésbica tinha 26 anos e trabalhava em uma instituição privada – um cursinho pré-vestibular – nas áreas de Português e Literatura Brasileira.

Tecendo narrativas de professores homossexuais

Os sujeitos, desde a mais tenra idade, encontram-se inseridos em práticas de significação – família, escola, mídia, saúde, entre outras – que, conforme o sexo/gênero, ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, desejos, valores, pensamentos, vestuários, inscrevendo a sexualidade nos corpos. Essas práticas de significação vão constituindo os sujeitos ao longo de toda a vida, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e por meio do qual dão sentido às suas vidas e suas subjetividades são produzidas e transformadas.

9 A fim de preservar os/as docentes cujas narrativas são aqui analisadas, seus nomes são apresentados na forma de codinomes.

Ao entendermos que os sujeitos são produzidos desde o nascimento através de múltiplas instâncias sociais, buscamos nas histórias narradas pelos professores gays e pela professora lésbica conhecer e compreender alguns episódios relativos à construção das suas identidades sexuais, a fim de problematizarmos os processos culturais, históricos, lingüísticos e simbólicos mais amplos e profundos que estão envolvidos na constituição das identidades desses sujeitos como homossexuais.

Entre as histórias que contam, há várias recordações sobre como e quando se "perceberam homossexuais". Esses professores comentam que, desde a infância, mostravam interesses por coisas que na nossa sociedade são ditas próprias do sexo oposto como:

> Nossa, acho que quando eu era criança, cara, eu sempre senti esse lado que eu não sabia o que era. Desde pequeno, eu sempre gostei do lado da força feminina. Os meus grandes ídolos eram a mulher maravilha, a mulher biônica, coisas assim. Eu não sabia o que era ser homossexual (Prof. Romeu).
>
> Olha, na verdade, desde criança, eu gostava de bonecas e coisas deste tipo (Prof. Otaviano).

Podemos perceber nessas falas o marcador social de gênero agindo como um dos definidores da identidade sexual, à medida que são acionados alguns atributos de gênero culturalmente estabelecidos como femininos e binariamente vinculados às mulheres, como: a mulher maravilha, a mulher biônica, o gosto por bonecas e "coisas de mulheres".

Embora a força do binarismo nos leve, em geral, a pensar identidades de gênero e identidades sexuais como quase sinônimas ou como coisas indissociáveis, é necessário reter que identidades de gênero e identidades sexuais não se superpõem e podem inclusive trilhar percursos distintos, aparentemente incoerentes. Como nos lembra Louro (2004: 67),

> [...] a identidade é assegurada através de conceitos estáveis de sexo-gênero e sexualidade; mas há sujeitos de gênero "incoerentes", "descontínuos", indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos.

Um destes exemplos em Louro (2004: 85) é o personagem da *drag queen*, que "assume, explicitamente, que fabrica seu corpo; ela intervém, esconde, agrega, expõe [dissimulando o pênis, incluindo seios e cílios postiços, muito *blush*]".

Todos/as os/as professores/as destacaram que foi na adolescência que começaram a "assumir" essa identidade, ou seja, revelaram publicamente sua identidade sexual. Porém, eles/as falam que foi um processo cravejado de dificuldades, pois aprenderam que a sexualidade "normal" era a heterossexualidade:

> Acho que com 12, 13 anos eu me percebi homossexual, eu me sentia um anormal (Prof. Igor).
>
> Aos 14, 15 anos eu já tinha minha primeira namorada (Profª. Veridiana).
>
> Só que foi muito dolorido porque eu custei a me aceitar. Eu achava que só eu no mundo era assim. Eu era o errado, Deus tinha errado comigo Por que Deus tinha feito isso? Tinha um monte de nóia assim na minha cabeça. Entendeu? Eu não me aceitava (Prof. Romeu).
>
> Nós somos porque somos, sofremos por isso até algum momento. Depois esse sofrimento passa, e a gente acaba se aceitando. Acaba vendo que o mundo não é tão cruel assim com a gente (Prof. Otaviano).

A crença socialmente institucionalizada segundo a qual existiria apenas um modo legítimo de viver as masculinidades e as feminilidades e uma única forma "sadia e normal" de expressar-se sexualmente – a heterossexual – vem fazendo com que os sujeitos que não se enquadrem nessa representação sejam colocados e se sintam à margem, como "desviantes", "aberrações", "contra a natureza". É o que observa Fernando Seffner (2006: 91-92):

> As múltiplas identidades construídas no campo da sexualidade (homens homossexuais, mulheres lésbicas, travestis, transgêneros, homens bissexuais, mulheres bissexuais etc.) pode se dizer que são identidades "complicadas", uma vez que marcadas como "desviantes", pois as identidades "nomeadas no contexto da cultura experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas gozam de privilégios, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas. Enfim, algumas identidades são tão "normais" que não precisam dizer de si; enquanto outras se tornam "marcadas" e, geralmente, não podem falar por si.

Das narrativas de suas memórias escolares na adolescência emergiu um quadro marcado por uma instituição escolar que, por suas imposições e proibições, não lhes possibilitou conhecimentos e vivências que lhes permitissem o afloramento de suas identidades sexuais de gays e lésbicas, levando-os a processos cuidadosos de autocontrole e ocultação de comportamentos, gestos e desejos a elas associados. Como coloca o Prof. Romeu:

> Na realidade, era complicado conviver com pessoas que não eram homossexuais e, por ser homossexual, eu me repreendia bastante, em função dos meus colegas e professores.

A Professora Veridiana comenta:

> Até o Ensino Médio, era um pouquinho conturbado, porque a gente sempre escuta alguma coisa.

Embora não se devam atribuir à escola o poder e a responsabilidade de produzir sozinha as identidades sociais, é preciso considerar que ela, por suas determinações e proibições, produz efeitos de verdade, constituindo-se em uma instância importante nas histórias e nas formações das pessoas enquanto sujeitos. Não por acaso, Louro (2001: 31) nota que

> [...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

As narrativas dos/as professores vão ao encontro da afirmação de Furlani (2005: 235):

> [...] a escola tem se apresentado como um instrumento de grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura.

Determinada vivência não é apenas inferiorizada, mas autodisciplinada (*eu me repreendia*) e torna-se alvo de nomeações cotidianas de caráter persecutório e estigmatizante (*a gente sempre escuta alguma coisa*). Assim, além dos dispositivos postos

pela heteronormatividade e que a instituição escolar cultiva e propaga, a "anormalidade" homossexual é ali construída também por meio de ações pedagógicas pequeninas, ou melhor, não-institucionais – xingamentos dos colegas, piadas, fofocas, brincadeiras dos/as professores/as. Para usar a terminologia de Foucault, trata-se de um disciplinamento infinitesimal, responsável por reproduzir a homofobia na escola e constituir os sujeitos homossexuais como "transgressores da norma" e, não raro, "desmerecedores" do direito à educação.

As narrativas deixam transparecer o permanente estado de vigilância exercido ao longo de todo o processo formativo. Os/as professores entrevistados/as destacaram que, quando seus corpos expressavam de forma mais evidente sua sexualidade e sua diferença, eles/as sofriam assédio, repressão, pois seus comportamentos ou a suas atitudes eram considerados em desconformidade com o esperado e o disposto pelo binarismo heterossexista.

> A partir da quinta série foi complicado, porque os outros guris, percebiam que eu era afeminado e tal. E tinha aquelas coisas da brincadeira do banheiro: ficavam me mostrando o pênis. Era complicado (Prof. Igor).
>
> A gente sempre escuta uma piadinha de alguém... Tipo: ah, porque ela gosta de mulher, e, ela tem que gostar de homem, coisas assim (Profª. Veridiana).

Essas narrativas nos levam a refletir sobre o fato de cruzar a fronteira do masculino e feminino poder resultar no questionamento social das identidades e no processo de marginalização e exclusão escolar (especialmente no caso das estudantes travestis). Conforme observa Wiliam Peres (2005: 57), a escola

> [..] reifica os modelos sociais de exclusão, por intermédio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da discriminação).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006) diagnostica a situação de violência a que são submetidos gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais e, entre as importantes questões que enfatiza em relação a esta temática na escola, destacamos:

> Sexismo e homofobia encontram na experiência escolar um dos seus mais decisivos momentos. A escola desempenha papel

> fundamental na construção, na introjeção, no reforço e na transformação das noções de masculinidade, feminilidade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade e, por conseguinte, na formação identitária e na atuação das pessoas em todas as arenas da vida social. [...].
>
> Entretanto, a escola é, ao mesmo tempo, um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas que se pautem pelo reconhecimento da diversidade e pelos direitos humanos [...]. Reside aí, portanto, a inquestionável importância de se promoverem ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diversidades de corpos, gêneros, identidades, sexualidades [...].
>
> O sexismo e a homofobia [...] no ambiente escolar encontram diversas formas de manifestação. Vale lembrar [...] a existência de concepções pedagógicas, curriculares e livros didáticos que, apesar dos importantes avanços alcançados, ainda veiculam conteúdos discriminatórios, imagens estereotipadas [...] e concepções restritivas e naturalizadoras [...].

Segundo Louro (2001), nossos corpos constituem culturalmente uma referência que ancora as identidades. Assim sendo, esperamos que os corpos ditem a identidade, e que o façam sem ambigüidades. Em geral, deduzimos as identidades de gênero, sexual ou étnica a partir de marcas supostamente biológicas (se nasceu com pênis, é homem; se é homem, é masculino; se é masculino, deve ser "machão", heterossexual, forte, corajoso, não-afeminado etc.). Trata-se, no entanto, de uma dedução simplificadora, linear e binária. Nesta dedução, ignora-se, por exemplo, que tais marcas são apenas aparentemente dadas, fixas e naturais e que a elas não devem, forçosa e binariamente, corresponder este ou aquele atributo. Pode ocorrer que as necessidades, os desejos, os comportamentos, os gestos, os gostos de alguém sejam "discordantes" da aparência física do seu corpo. Se é másculo, o rapaz não deve ser necessariamente heterossexual; se é uma travesti, não deve ser obrigatoriamente homossexual. Nada impede que uma jovem considerada muito feminina tenha desejos por outra mulher. Do mesmo modo, uma pessoa que nasceu com pênis pode fazer a operação de mudança de sexo e sentir-se sexualmente atraída por mulheres, ou seja, ser uma transexual lésbica.

Louro (2004:83) ainda observa:

> [...] é no corpo e através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam e se expressam. Assim os corpos são marcados social, simbólica e materialmente – pelo próprio sujeito e pelos outros.

Uma das narrativas importantes trazidas por todos os sujeitos entrevistados foi quanto à questão de se "assumirem" no espaço escolar, na condição de professores gays e professora lésbica. Em diversos ambientes parece-lhes ser mais fácil assumir essa identidade:

> Eu sou assumido em todos os ambientes, minha família sabe, meus amigos sabem. Claro que eu não dou um cartãozinho: "Aqui ó, eu sou o Sr. Gay". Mas todo mundo que convive comigo sabe quem eu sou, porque eu não tenho que usar máscaras, entendeu? (Prof. Romeu).

Porém, não em "todos os ambientes", pois destacam que na escola essa questão parece ser ainda muito delicada. Fica mais "velada", e as outras pessoas "suspeitam" ou "deduzem" que esses sujeitos sejam homossexuais por suas aparências, modos de falar, andar e agir. Assim se expressa a professora Veridiana:

> Olha, eu nunca falei em aula porque eu acho que não cabia. Mas se algum me perguntasse, com certeza entraria no assunto. Mas pela aparência.

Por sua vez, diz o professor Otaviano:

> Não sei se os pais sabem. Mas a diretoria e os pais me olham com uma cara diferente. Isso eu já percebi. Os paisme olham com uma cara diferente, e eu noto os cochichos.

Estas narrativas vão ao encontro do que o movimento homossexual brasileiro vem discutindo sobre a invisibilidade desses sujeitos: "ainda se configura nas escolas brasileiras a invisibilidade dos sujeitos homossexuais que cotidianamente as ocupam" (ABGLT, 2006: 48).

Richard Johnson (apud LOURO, 2001) fala do *closet*, "essa forma escondida e 'enrustida' de viver a sexualidade não-hegemônica" (ibid.: 30), e comenta que as escolas, instâncias de conhecimento, são locais de ocultamento, do desconhecimento e da ignorância.

Um ocultamento que, muitas vezes, se justifica pelo fato de ser a escola uma dos mais refratários espaços para essa "revelação" e por essa dimensão identitária supervalorizada. Uma professora que, entre outras tantas características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como "professora lésbica" – e, quem sabe, por isso, menos professora. Com efeito, Seffner (2006: 87) destaca que é a partir da identidade sexual que "todas as demais construções identitárias do sujeito se ordenam, em outras palavras, esta dimensão da sua vida torna-se totalizadora de sua identidade, e quando dele se fala, é para lembrar, em primeiro lugar, sua identidade sexual".

Apenas um professor destacou que teve problemas com os/as alunos/as na escola:

> Já tive problemas, assim, no meu primeiro ano de serviço de Ensino Fundamental. Perguntando, falando, tens que ser mais macho, essas coisas, né. Não é homem suficiente. E eu disse o seguinte: eu sou homem o suficiente para estar aqui, por ter passado num concurso. Passei em primeiro lugar. Estou aqui e um macho para mim não é simplesmente um pênis. Enfrentei barreiras na própria escola por ser gay (Prof. Otaviano).

Para Louro (2001: 30), a escola é um dos espaços mais difíceis para os sujeitos assumirem sua condição de homossexual, pois, segundo a concepção hegemônica

> [...] só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, em relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Porém, nas narrativas observadas, houve certa unanimidade quanto ao serem respeitados na escola:

> Sempre fui muito respeitada, porque eu respeito muito as pessoas (Prof. Igor).

Isto nos leva a considerar que parece existir um discurso construído da tolerância e do respeito para com a diversidade sexual, em especial as homossexualidades. Silva (2004: 96) acrescenta:

> [...] por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder.

Os professores referiram que o assunto da homossexualidade não era abordado na escola em seus tempos de estudantes. Apenas a professora mencionou que o tema havia sido tratado na aula de Psicologia.

> Não me lembro de ter tido isso. Depois, no curso de Biologia, me preocupei com isso e fui fazer no meu estágio. Fiz um curso, um curso de sexualidade que apliquei numa escola. Aí sim, aí eu trabalhei com esses assuntos. Mas nunca ninguém trabalhou com isso (Prof. Romeu).

> Olha, no meu primeiro grau, nunca nenhum professor, nenhum colega, tocou no assunto. Mas no segundo grau, eu fiz magistério, e a professora de psicologia tocava muito nesse assunto (Profª. Veridiana).

Os dispositivos pedagógicos têm atuado na constituição de normas discursivas que constituem modos da sexualidade ser tratada na escola e o "não me lembro de ter tido isso" no ensino do professor Romeu não exclui essa "temática" da escola, pois ela é abordada segundo regras que controlam e legitimam os discursos autorizados, como o biológico, o da prevenção, o da reprodução... Sobre este suposto "silenciamento" do sexo nas práticas escolares, Foucault afirma:

> Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores (1988: 31-32).

E acrescenta, mais adiante:

> É preciso não esquecer que a pastoral cristã, fazendo do sexo aquilo que, por excelência, devia ser confessado, apresentou-o sempre como enigma inquietante: não o que se mostra obstinadamente mas o que se esconde em toda a parte, presença insidiosa que se corre o risco de se ouvir, porque fala em voz tão baixa e muitas vezes disfarçada (ibid.: 36).

Sobre a questão, Paula Regina Costa Ribeiro, ao dissertar acerca do pensamento foucaultiano, reitera:

> [...] a partir do século XVII, em torno do sexo não funcionou o silêncio, o não-dizer, como regra fundamental, [...] mas sim o silêncio articulou-se a um outro mecanismo de poder, o da enunciação em determinadas condições e a determinadas pessoas (2003: 11).

Porém, hoje, os professores e a professora homossexuais buscam tratar dessa temática em suas práticas escolares. Quando questionamos sobre o modo como abordariam a temática da homossexualidade na escola enquanto docentes, emergiram as seguintes narrativas:

> Acho que o fundamental, o que sempre procuro trabalhar é o respeito à diversidade, entende? Tanto a diversidade sexual... Como eu trabalho com língua portuguesa, as variações lingüísticas, não tachar como certo e errado, e tentar colocar na cabeça das pessoas que é aceitável (Profª. Veridiana).

> Eu acho assim ó: se tiver um trabalho de mostrar o respeito, de mostrar a dignidade, de mostrar o que é certo. Não impor tipo: "ah eu sou e quero que tu sejas". Não, só me respeita. Acho que vai ficar mais fácil para os adolescentes, para os jovens que estão surgindo aí e que são homossexuais se aceitarem e verem que não é nenhum crime, não é nenhum pecado, verem que não é nenhuma sujeira, que é natural e que as diferenças estão aí para serem respeitadas, entendeu? É assim que eu penso, é assim que eu tento trabalhar, assim que é a minha cabeça. Nunca quis, nunca levantei bandeira em colégio nenhum, nem em cursinho, nem nada (Prof. Igor).

> A partir do momento em que os professores que forem homossexuais, tanto as mulheres quanto os homens, começarem a trabalhar a sexualidade, amostrar as opções, mostrar o respeito, mostrar que é natural, que não é um crime, que não é um pecado, acho que para a geração que vai surgir, de repente, vem uma coisa mais atenuada, entendeu? (Prof. Otaviano).

Estas narrativas nos apontam algumas estratégias que esses docentes utilizam para tratar a temática na escola: ensinar o respeito às diferenças, mostrar que existem diversas formas de ser homem de ser mulher, diferentes maneiras de amar, de se ter prazer, que não existe apenas uma forma de se nomear a sexualidade, que existem outras possibilidades e outras famílias. Nesse sentido, Deborah Britzman (1996: 71) coloca:

> Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem "navegar as fronteiras culturais" do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Esta pesquisa tem nos possibilitado repensar as identidades sexuais e estabelecer, ao mesmo tempo, uma articulação com a identidade profissional. Neste caso, de docente. Pela narrativa dos envolvidos na pesquisa, pudemos notar que, em diversos espaços sociais, os professores e a professora tendem a deixar mais tranqüilamente perceberem como gays e lésbica. No entanto, isto não ocorre na escola, pois é ainda o local que, por sua estrutura, organização e conservadorismo, faz com que tanto os professores quanto a professora se mantenham reticentes em dar visibilidade a essa dimensão identitária. De todo modo, mesmo sem se explicitarem como gays ou lésbica na escola, percebem que são "definidos" como tais e que esta não é uma questão que possa ser tratada abertamente no grupo.

Pelas narrativas, constata-se haver na escola um cultivado e acentuado silenciamento em relação à homossexualidade, às pessoas homossexuais aos seus modos de viver. Um silenciamento produtor e reprodutor de outras falas, modos de ver e de agir. Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se,

obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais.

Ao lado disso, vivemos num momento significativo em que não poucos teóricos/as e profissionais da educação buscam romper com a heteronormatividade, com suas crenças e lógica binária (homem/mulher, forte/fraco, heterossexualidade/homossexualidade etc.) e, com isso, reduzir seus efeitos. Pretendem instigar o repensar das práticas sociais que dão sentido e organizam a sociedade contemporânea, e que estão calcadas em regimes opressivos de poder/saber. Não se trata, assim, apenas de lutar contra as manifestações homofóbicas, presentes também nas instituições educacionais, mas principalmente de também fazer desses espaços locais de problematização dos processos de produção das diferenças e das desigualdades, percebendo a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.

Ao elaborarmos este texto, não foi nosso propósito produzir uma "metanarrativa" a respeito de como pensar e agir em relação à homossexualidade, mas sim, por meio da análise de histórias narradas, contribuir para a construção de outras "verdades" e de outras estratégias relacionadas à temática.

Referências

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT). *Resoluções do I Congresso da ABGLT*: avanços e perspectivas. Curitiba: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Instruções para Apresentação e Seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resumo.pdf>.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante.

CÂMARA, Cristina. *Cidadania e orientação sexual*: a trajetória do grupo Triângulo Rosa. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002.

CONNELLY, Michel; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al*. *Dejáme que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação***:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000.

FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas?*: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos 1990. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERNANDES, Felipe Bruno. *Muito Prazer, Sou CELLOS, Sou de Luta*: a produção da identidade ativista homossexual [Mestrado em Educação Ambiental]. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: BARBIN, Herculine. *Herculine Barbin*: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

_____. Resumo dos cursos do Collége de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRY, Peter. *Para inglês ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____.; MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (Orgs). *Movimentos sociais, educação e sexualidades.* Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 219-238.

GALVÃO, Jane. *Aids no Brasil*: a agenda de construção de uma epidemia. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.

GATTI, José. Mais amor e mais tesão: história da homossexualidade no Brasil. Entrevista com James Green. *Revista de Estudos Feministas,* Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

GÓIS, João Bosco Hora. Desencontros: As relações entre os estudos sobre homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil. In: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer (Orgs.). *Produzindo gênero*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

GREEN, James N. *Além do carnaval*: a homossexualidade no Brasil do século XX. São Paulo: Unesp, 2000.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. (Org.). *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: Sage, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LINDNER, Liandro (Org.). *Enong - Encontro Nacional de ONG/Aids*: construção de sonhos e lutas. Curitiba: L. Lindner, 2005.

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

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e sexualidade na escola.* Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-34.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACRAE, Edward. *A construção da igualdade*: identidade sexual e política no Brasil da "abertura". Campinas: Unicamp, 1990.

PERES, William Siqueira. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Miriam Pilar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha M., PORTO, Rozeli Maria; MULLER, Rita de Cássia F. (Orgs). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 53-68.

PERLONGHER, Néstor Osvaldo. *O negócio do michê*: prostituição viril em São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade*: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. [Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica]. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas, SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-94.

SILVA, Rosimeri Aquino da e SOARES, Rosângela. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, Guacira Louro, NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 82-94.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

_____. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPARGO, Tamsin. *Foucault y la teoria queer.* Barcelona: Gedisa, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In:_____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. *Porto* Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-176, jul./dez. 1996.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 37-72.

WEEKS, Jeffrey. *El malestar de la sexualidad*: significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa, 1993.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero

Dagmar E. Estermann Meyer* **

Violência é um tema que invade as nossas vidas todos os dias: pauta os noticiários dos jornais impressos, radiofônicos, televisivos e eletrônicos e deixou de ser considerado um assunto exclusivo de páginas policiais. A violência é também uma preocupação e um fantasma; ela atravessa nossas conversas familiares, nosso fazer profissional, as rodas de conversa de amigos, rearranja nossos modos de viver e de nos movimentarmos na *polis* e nos assombra a tal ponto que é referida nas pesquisas de opinião, e também em pesquisas científicas, como sendo um dos problemas que mais afetam a população urbana brasileira.[1] "Nunca vivemos tempos tão violentos" é uma frase-síntese desse processo de familiarização, quase naturalização, de uma "condição" que nos é apresentada como sendo constitutiva da vida nas sociedades contemporâneas.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS, onde atua no curso de Licenciatura em Enfermagem e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Enfermagem.

** Este artigo é uma versão ampliada e revista de comunicação apresentada na mesa redonda *Corpo, Violência e Educação*, na 28ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu/MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005, publicada nos anais do evento sob a forma de "resumo expandido". O atual é um texto pensado, tecido e revisto por muitas pessoas a quem agradeço: Guacira L. Louro, Rosângela Soares, Jimena Furlani, Jane Felipe, Sandra Andrade, Simone Schwengber, Carin Klein, José S. Damico, Maria Claudia Dal'Igna, Ileana Wenetz e, na etapa final, Rogério Diniz Junqueira.

1 Reportagem de capa, publicada no *Jornal Zero Hora* de 17 de novembro de 2006 – dia em eu fechava a versão definitiva deste texto –, informava já em seu título que "o Brasil é o quarto país mais violento do mundo", segundo o último Relatório da Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI).

É, portanto, justificado, legítimo e mesmo esperado que o tema se coloque também como uma prioridade na pauta de discussões de uma área tão fortemente implicada no que Norbert Elias chamou de "processo civilizador", como o é a educação. Entretanto, em um ensaio em que discute a tensão entre pacificação e um tipo prevalente de violência, o mesmo autor (1997) faz uma consideração que desarranja um pouco essa representação acerca da onipresença da violência na vida social atual. Exatamente por que desarranja, vou me permitir trazê-la para o texto em uma citação mais demorada. Diz ele:

> Quando se empenham em examinar o problema da violência física na vida social dos seres humanos, as pessoas fazem freqüentemente o tipo errado de perguntas. É costume perguntar-se: como é possível que pessoas vivendo numa sociedade possam agredir fisicamente e matar outras [..]? Ajustar-se-ia melhor aos fatos e seria, assim, mais proveitoso, se a pergunta fosse formulada de modo diferente [...]: como é possível que tantas pessoas consigam viver normalmente juntas em paz, sem medo de serem atacadas ou mortas por pessoas mais fortes do que elas, como é hoje o caso em grande parte [das sociedades em que vivemos]? [...] Talvez esse fato se evidencie primeiro quando nos apercebemos de quão mais elevado era o nível de violência nas relações entre pessoas em épocas pregressas do desenvolvimento humano. [...] É uma questão de despertar de novo o sentimento das pessoas para um fato que é surpreendente e ímpar: o grau relativamente elevado de não-violência que é característico das organizações sociais atuais. (ELIAS, 1997: 161).

O argumento de Elias me é útil por várias razões. Em primeiro lugar, pela desacomodação que a inversão da pergunta provoca, quando sugere que a violência continua sendo exceção e não regra nestes tempos em que vivemos. Em segundo lugar porque, ao fazer referência à violência física e remeter às organizações sociais, a citação nos coloca diante da complexidade e da pluralidade de significações que envolvem o tema, que também são referidas por várias/os estudiosas/os que se têm dedicado a discutir a violência em seus diferentes desdobramentos e nuances. Ao admitirmos essa complexidade, estamos assumindo que aquilo que se entende, se nomeia, se pratica e se sofre como violência muda ao longo do tempo, e também no mesmo tempo, nas diferentes sociedades e nos grupos culturais.

Claudia Fonseca (2000) é uma das autoras que apontam para essa pluralidade de significações (e dos seus efeitos na vida das pessoas) através do ponto de vista das relações de gênero, quando discute as formas e os sentidos particulares que a violência assume no contexto de um extenso trabalho etnográfico que desenvolveu com grupos das camadas populares de Porto Alegre. Também Lilia Schreiber e cols. (2003: 44), em um estudo que focaliza especificamente a violência doméstica entre mulheres usuárias de um serviço de atenção primária à saúde, referem-se "à dor que não tem nome", quando discutem "as definições dadas ao termo violência" e os modos com os quais "as mulheres que apontavam ter vivido episódios de violência denominavam este vivido". Nas entrevistas que fizeram, nas primeiras questões, os episódios de violência foram focados a partir de atos específicos (dimensão psicológica da percepção de abuso e agressão, violência física, violência sexual). O termo *violência* só foi usado ao final da entrevista, quando se pediu às informantes que relatassem um episódio marcante de suas vidas nesse domínio, que procurassem nomeá-lo e, por fim, que definissem o que consideram violência. O estudo revela que a impressionante cifra de 69,9% das mulheres afirmaram já ter passado por algum tipo de humilhação, desrespeito ou alguma agressão física ou sexual na vida adulta, mas que apenas 36,6% delas (re)conhece e nomeiam esses episódios como *violência*, portanto, como um fato passível de ser tratado como tal, sobretudo em termos jurídicos e policiais. Ao ler este estudo, fiquei me perguntando se haveria mudanças nesses resultados (e, nesse caso, quais) se o questionário tivesse sido aplicado também a homens adultos ou a jovens e crianças...

A leitura do Código Penal, no capítulo que legisla acerca dos crimes contra a liberdade sexual, é um outro exemplo que se presta para ampliar essa pluralidade de significações e as reflexões que dela se decorrem, quando define, por exemplo, o que é considerado estupro, no seu artigo 213: "Constranger a mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça", devendo-se destacar que conjunção carnal, neste caso, implica penetração vaginal. Dois aspectos se tornam-se imediatamente visíveis aqui: o estupro é um crime que, nestes termos, só pode ser praticado por homens, sendo suas vítimas necessariamente mulheres, uma vez que a associação intrínseca entre penetração vaginal e conjunção carnal restringe a possibilidade de perpetração deste ato a quem é dotado de um pênis; e atos sexuais que envolvem *apenas* penetração anal, praticados mediante violência e ameaça a homens e meninos ou a mulheres e meninas, não são considerados e, portanto, não são puníveis como estupro, mas configuram um outro tipo de crime classificado como "atentado violento ao pudor".

Estes exemplos são particularmente importantes quando admitimos que a linguagem, em sentido lato, é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentidos ao mundo e a nós mesmos e, por isso, está fortemente ligada à organização do social e da cultura. Isto nos leva a admitir em primeiro lugar, a contingência e a historicidade daquilo que se define como violência; em segundo lugar, a multiplicidade de outros sentidos que também se agregam ou derivam do termo e dos atos que ele nomeia; em terceiro lugar, que o que se define como violência é intrinsecamente dependente daquilo que, no mesmo tempo e contexto, se define como não-violência e, por último, que é preciso reconhecer a luta política, travada dentro e entre diferentes grupos sociais, quando se trata desta significação (e de outras significações). Como se pode ver com o exemplo do excerto do Código Penal, faz uma diferença enorme, para mulheres e homens, heterossexuais e homossexuais, envolvidos em casos de estupro e de atentados violentos ao pudor, como julgadores/as, agressores/as e, sobretudo, como vítimas, se tais atos são definidos ou não como violência e como crimes passíveis de punição; e faz ainda mais diferença o que resulta da seleção social e legal dos elementos lingüísticos que passam a compor cada uma dessas definições.

Associadas, pois, à citação de Elias, estas questões nos fazem perguntar mais enfaticamente: do que é mesmo que se fala quando se usa o termo violência? Como ela se desdobra e se visibiliza nas relações sociais? Com que efeitos? Para quem? E o que temos, como educadores e educadoras interessados/as em abordagens de gênero, a ver com isso?

É importante frisar que não tenho a pretensão de responder a perguntas desta complexidade, sobretudo porque não sou especialista estrito senso do tema em pauta. Como sugere Clarice Lispector (1990: 13) em um de seus belos livros, dou-me conta de que esta complexidade "está muito acima de mim". Assim, é com a humildade intelectual que a escritora invoca que me dispus a fazer esta reflexão, relendo e articulando de outros modos algumas investigações realizadas no âmbito de um grupo de pesquisas sobre educação e relações de gênero,[2] do qual faço parte, o que me permite desenvolver um exercício de

2 Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É importante enfatizar que tais investigações não tiveram o propósito de fazer a discussão que proponho aqui. Elas se propuseram a discutir diferentes "pedagogias de gênero e de sexualidade" que estão em ação em nossa cultura; exatamente por isso, é possível estabelecer nexos entre algumas das questões que elas levantam para pensar como a naturalização de determinadas relações de poder de gênero pode vir a contribuir para, ou traduzir-se como, violência em situações de "acirramento" de desigualdades, de disputas, de enquadramentos e de ameaças de diversas ordens. E os nexos aqui realizados e explorados são de minha inteira responsabilidade.

pensamento acerca dessas amplas e complexas questões. E é de um lugar "entre campos" – educação, saúde e gênero – que o faço, com o objetivo explícito de problematizar algumas das formas pelas quais determinadas tipos de violência *se inscrevem – e se naturalizam* – no âmbito de relações de poder de gênero. Refiro-me aqui especialmente a formas de violência de gênero que incidem sobre mulheres mas também sobre homens, que tanto podem ser físicas e psicológicas, quanto sistêmicas ou estruturais, considerando-se as diferentes abordagens e os desdobramentos teórico-conceituais utilizados por estudiosos/as do campo (cf., por exemplo, SUÁREZ e BANDEIRA, 2000; SCHILLING, 2000; SAFFIOTI, 2000; LOUREIRO, 1999; FELIPE, 1998, dentre outros).

Com este recorte, faço o movimento intencional de deslocar a discussão do tema da *violência de gênero* para o tema das *relações de poder de gênero* apoiando-me, especialmente na diferenciação que Michel Foucault (1999: 12) faz entre relações de poder e relações de violência. Para ele, o que define uma relação de poder é que

> [...] este é um modo de ação que não opera direta ou imediatamente sobre os outros [...] o poder atua sobre as ações dos outros: uma ação sobre outra ação, naquelas ações existentes ou naquelas que podem se engendrar no presente ou no futuro (ibid.).

Assim considerado, o exercício do poder supõe "um elemento muito importante: a liberdade. O poder somente se exerce sobre sujeitos livres e somente enquanto eles são livres". Sujeitos livres, para o autor, são "sujeitos individuais ou coletivos que estão inseridos e que se confrontam com um campo de possibilidades", no qual algumas formas de ser, de viver e de comportar-se, bem como algumas reações e escolhas (ainda que mínimas) podem ser realizadas. "Quando os fatores determinantes saturam a totalidade, não há relações de poder [...]. Neste caso, trata-se de relações de constrangimento físico" (idem: 13). Com essa afirmação, o autor remete àquilo que, para ele, constitui uma importante diferenciação entre uma *relação de poder* e uma *relação de violência*, e que me parece importante demarcar aqui:

> [...] uma relação de violência atua sobre um corpo ou coisas, ela força, dobra, destrói, ou fecha a porta a todas as possibilidades. Seu pólo oposto só pode ser a passividade, e se ela se encontra com qualquer resistência, não tem outra opção que tratar de minimizá-la (ibid: 12).

Com esta diferenciação e entendendo que relações de gênero e sexualidade são vividas, na maior parte de nossas vidas, como relações de poder (portanto, dentro de um "campo de possibilidades" de re-ações, como sugere Foucault) e não como relações de violência, pretendo pensar tais relações a partir de alguns dos desdobramentos do conceito de gênero, quais sejam: sua dimensão relacional; sua interseção com outros marcadores sociais, como geração, sexualidade, raça e classe social, por exemplo, e a relação indissociável entre gênero e processos de conhecer e descrever os mundos em que vivemos.

Com este exercício de pensamento que empreendo aqui, encaminho-me para sugerir que é no contexto de relações de poder de gênero e sexualidade *naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura que determinadas formas de violência tornam-se possíveis*. Busco sugerir ainda, com a realização do próprio exercício, que a problematização e a desconstrução dessas (e de outras) relações de poder – profundamente entranhadas em nossas vidas e também em nossas práticas educativas e políticas – apontam e delineiam um campo de possibilidades especialmente significativo para reflexão e intervenção de educadoras e educadores; e que estes/as, ao inseri-los em suas práticas pedagógicas, podem contribuir para diminuir e/ou modificar de forma importante a ocorrência desses tipos de violência.

Gênero, corpo e poder: delimitando um campo de discussão teórico-política

Estudiosas como Linda Nicholson defendem a idéia de que "a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece" (2000: 9), sendo esse processo inseparável do exercício de formas variadas de poder. Desse ponto de vista, o corpo é assumido aqui como uma variável que se constrói na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura (MEYER e SOARES, 2004). É preciso lembrar que intersecção é diferente de adição: não é a cultura adicionada a uma natureza preexistente, mas uma imbricação em que nossa materialidade é invadida, nomeada, descrita e moldada pelos processos de significação – dentre eles os processos de significação de gênero – que configuram os mundos plurais em que vivemos e nos movimentamos.

Guacira Louro refere-se a isto dizendo que "os corpos são o que são na cultura" e que as marcas que lhes são impressas são "decisivas para dizer do lugar social de um sujeito" já que, como marcas culturais, elas "distinguem su-

jeitos e se constituem como marcas de poder" (LOURO, 2004: 75-76). Como esses processos de significação são fundamentalmente lingüísticos e se assume neste texto que "a linguagem vaza", isto é, embora ela seja o único meio do qual dispomos para produzir e fixar significados, ela é incapaz de fazê-lo de uma vez para sempre, esses processos de significação são sempre indeterminados, ambíguos, provisórios e instáveis (SILVA, 2000). Nesse sentido, pode-se dizer que, ao mesmo tempo que significam e inscrevem determinadas marcas nos corpos em diferentes espaços e tempos, eles são incapazes de fixar nos corpos, de uma vez para sempre, um conjunto verdadeiro, definido e homogêneo de marcas e sentidos: "a significação que se atribui aos corpos é arbitrária, relacional e é também disputada" e seus movimentos "são tramados e funcionam através de redes de poder" (LOURO, 2004: 89). E isto remete diretamente a uma divisão localizada em todos os agrupamentos humanos conhecidos até hoje e que, exatamente por isso, é usualmente "compreendida como primeira, originária ou essencial, e quase sempre relacionada ao corpo" (ibid.: 76) – a divisão masculino/feminino – a qual nos insere nas redes de significação de gênero.

No âmbito dessas redes, a sociedade e a cultura ocidentais, *lato sensu*, têm buscado investir de forma mais incisiva, desde o séc. XVIII, em certa "coerência e continuidade entre sexo-gênero-sexualidade", o que sustenta a constituição e legitimação de uma forma *normal* de vida em sociedade cuja base seria a família (mononuclear moderna). Esta, "por sua vez, se sustenta sobre a reprodução sexual [e social] e, conseqüentemente, sobre a heterossexualidade" (ibid.: 88). Pode se dizer, então, que esta forma específica de articulação entre corpo, gênero e sexualidade não é natural e nem universal, mas se torna inteligível e operante no interior de redes de poder que a definem e que permitem que ela funcione como tal.

Assumir o conceito de gênero, nessa perspectiva, supõe assumir também uma série de disposições e operações analítico-políticas que temos exercitado em nossos estudos: considerar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens – no plural – são social, cultural e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas; deslocar o foco de atenção da "mulher dominada, em si" para a relação de poder em que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são produzidas e legitimadas; "rachar" a homogeneidade, a essencialização e a universalidade contidas em termos como mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros grafados no singular para, com isso, tornar visíveis os mecanismos e as estratégias de poder-saber que as instituem e as atravessam; explorar a pluralidade e conflitualidade constitutiva dos processos que (de)limitam possibilidades de se definirem o gênero e a sexualida-

de e vivê-los em cada sociedade, nos seus diferentes segmentos culturais e sociais**;** admitir e reconhecer que representações de gênero e de sexualidade, ativas em um determinado contexto cultural, atravessam e constituem formas científicas (e outras formas) de conhecer e, mais do que isso, tornam esses conhecimentos possíveis (MEYER, 2004).

Em convergência com essas disposições assume-se que o corpo funciona, *ao mesmo tempo*, como território de inscrição de identidades de gênero (que se intersectam, modificando-se com outras identidades, como sexualidade, geração e classe, por exemplo) *e* como operador de sistemas de classificação e hierarquização social (na medida em que seus atributos são elevados a critérios que posicionam e valoram, diferentemente, estilos de vida e sujeitos na cultura contemporânea).

Com a explicitação desses pressupostos, passo a colocar em relação algumas pesquisas sobre gênero e sexualidade com as quais pretendo estar exercitando a problematização sugerida na primeira parte deste texto.

Um exercício de problematização para inspirar formas de intervenção

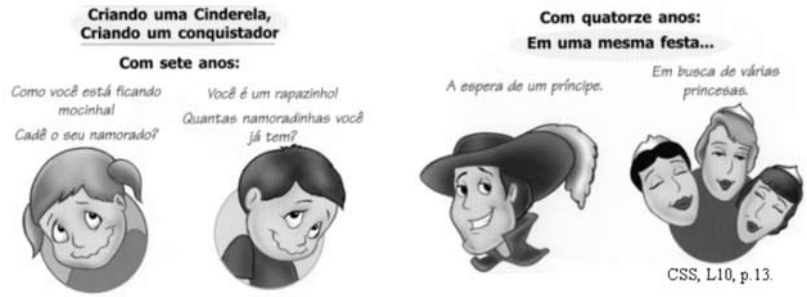
Em sua tese de doutorado, intitulada *Namoro MTV: juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo*, Rosângela Soares (2005) coloca em foco relações amorosas tal como estas se definem e se atualizam no âmbito do discurso do amor romântico. A autora nos permite pensar que esse discurso é apresentado e atualizado como a marca por excelência dos relacionamentos e dos enlaces amorosos nas sociedades ocidentais modernas, incluindo-se aqui também aqueles relacionamentos que contemporaneamente desafiam a heteronormatidade constitutiva de noções como casal, conjugalidade, casamento, dentre outras. Nesse discurso do amor romântico mobilizam-se, a meu ver, algumas das relações de poder de gênero e sexuais mais naturalizadas e menos problematizadas da cultura contemporânea. Relações de poder que, quando questionadas e colocadas sob tensão, constituem algumas das muitas faces que a violência de gênero costuma assumir, por exemplo, no cotidiano dos consultórios terapêuticos, das empresas de advogacia, dos serviços de saúde e das delegacias de polícia. Como diz a autora, "a *naturalidade* dos sentimentos [especialmente daqueles vinculados ao] amor romântico é algo quase inquestionável e tem servido, muitas vezes, para justificar uma diversidade de atos; em nome do amor, praticam-se atos criminosos, como os chamados crimes passionais mas também cometem-se outras 'loucuras' mais glamourosas e radicais, como 'abandonar tudo' (família, profissão) e seguir o [seu] chamado..." (ibid.: 95);

em nome do amor muda-se de vida, constrói-se um novo projeto, abre-se mão dele e, por vezes, da própria vida (chega a ser justificado morrer de amor), dentre outras coisas. Entretanto, "a relação de homens e mulheres com o amor tem tido historicamente diferentes significados e importância" (ibid.: 112).

Tomando um, dentre tantos exemplos banais que caracterizam o jogo amoroso/sexual no programa "Fica Comigo" (e, eu diria, também na vida), em que a apresentadora pede aos interessados e às interessadas uma "prova de amor" para o/a *querido*/a do dia, Rosângela torna visíveis algumas dessas diferentes posições atribuídas a homens e a mulheres nessa relação. Diz a apresentadora aos interessados pela *querida*: *Segundo o papo que nós tivemos com a Ana Paula, nós sabemos o que faz perder ou ganhar pontos com ela. Ana Paula é bem romântica. Qual a maior prova de amor que vocês dariam para ela?*[3] A questão apresentada às interessadas pelo *querido,* no entanto, assumiu a seguinte formulação: *Você e o Jeferson estão completando um ano de namoro e, para comemorar a data, ele pede para vocês realizarem um antigo sonho dele: uma fantasia/fetiche. Qual fantasia vocês escolheriam usar para ele?* A análise da autora nos faz ver que a inserção da informação de que Ana Paula é romântica, na pergunta em que se pede a enunciação de uma prova de amor, direciona as respostas dos candidatos para o campo do amor romântico. Enquanto isso, a pergunta referente ao Jeferson, também denominada de prova de amor, é direcionada para o campo da sexualidade (ibid: 106).

Que implicações um encaminhamento como este pode ter? Dentre outras coisas, é possível visibilizar, neste caso, a suposição naturalizada de que "a conduta adequada de gênero está intimamente relacionada a práticas sexuais e amorosas apropriadas" (SOARES, 2005: 112), que só se tornam possíveis em relações de poder que procuram "colar'" certas identidades sexuais e amorosas a um determinado gênero que precisa ser exercitado desde muito cedo. Por isso, elas são reiteradas (e também contestadas) em quase todos os espaços pelos quais nos movimentamos. Duas imagens analisadas na tese de doutorado em que Jimena Furlani (2005) discute representações de gênero e de sexualidade, destacadas de livros paradidáticos infantis, são particularmente interessantes para visualizarmos como essa operação de poder é retomada e exercitada em um contexto completamente diverso deste da TV. Nessas imagens, meninos e meninas assumem distintas posições de sujeito no que se refere ao amor e ao exercício da sexualidade e, com isso, reforça-se a relação de continuidade entre sexo-gênero-sexualidade no domínio da heteronormatividade.

3 As citações que integram o "material empírico" analisado nas pesquisas aqui referenciadas estão apresentadas, sempre, no corpo do texto principal e em itálico.



"A cinderela e o conquistador" (LOPES, 2000: 13)

Deparamos-nos, nessas imagens e no programa de TV, com elementos de representações hegemônicas de gênero e de sexualidade masculina e feminina, no singular, que podemos ver funcionando também em políticas e programas públicos (por exemplo, em algumas abordagens de prevenção às DSTs/HIV-Aids), quando incorporam o pressuposto de que os homens 'são infiéis por natureza'; o sexo é um instinto incontrolável e uma necessidade biológica básica dos homens; eles mais facilmente desvinculam sexo de amor etc.; ou reforçando a idéia de uma relação intrínseca entre mulher e monogamia (que hoje até já inclui a perspectiva de ter um parceiro depois do outro, mas não dois ao mesmo tempo) e aceitando o pressuposto de que amor e confiança são requisitos femininos para a relação amorosa e sexual (Cf. MEYER e cols., 2004). Nesse sentido, Jane Felipe e Bianca Guizzo (2004) enfatizam que as relações amorosas e as múltiplas possibilidade de vivê-las são temas que precisariam ser melhor examinados quando se trata de discussões que envolvem gênero, sexualidade e relações de poder, sobretudo se quisermos entender como elas se conectam com (e materializam como) atos violentos entre homens e mulheres, mas também entre homens e entre mulheres. A meu ver, trata-se de perguntar, mais demorada e repetidamente: o que aprendemos com essas pedagogias sobre amor, sexualidade e relações afetivas e sexuais? E onde, sobretudo como, as fazemos?

Esta é uma questão importante se trabalharmos com a noção de que educação envolve o conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e "lugares pedagógicos" para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de "socialização". Eles podem, grosso modo, ser divididos em intencionais e não-intencionais, sendo que

quase tudo o que aprendemos a definir como educação nos cursos de formação de professores/as e também o que se privilegia discutir como objeto específico desse campo se inclui na categoria de processos educativos intencionais (que poderiam, ainda, ser desdobrados em formais e não-formais). Os processos educativos não-intencionais têm sido muito pouco (re)conhecidos, visibilizados e problematizados, a não ser em alguns campos específicos que se ocupam, por exemplo, de gênero, raça e sexualidade, onde eles assumem uma importância capital, uma vez que a produção dessas identidades resulta, na maioria das vezes, de pedagogias que envolvem estratégias sutis, refinadas e naturalizadas, exaustivamente repetidas e atualizadas que quase não percebemos como tais (MEYER et al., 2004).

As pedagogias culturais que são colocadas para funcionar através de artefatos culturais da mídia contemporânea, dentre outros, têm-se revelado, pois, como processos educativos potentes quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e sexualidade. E o corpo feminino é um destes lugares onde uma pedagogia incessante articula e (re)produz o estímulo constante ao "cuidado de si", nos termos de Foucault (1985). Esse cuidado de si pode ser operado sobre o corpo como estímulo decorrente da ação de um outro ou como iniciativa do próprio sujeito.

Algumas dessas relações de poder que constroem corpos femininos – e que, como contraponto, podem nos desafiar a pensar como se dá a construção de corpos masculinos nas mesmas relações são analisadas por Sandra Andrade (2002) tomando como referência a revista *Boa Forma*. A autora descreve o corpo que a revista apresenta como ideal e desejável que pode, desde a perspectiva da *Boa Forma*, ser modelado, transformado, adaptado e projetado através da minuciosa execução dos diversos programas de emagrecimento e remodelagem que, nela, são assumidos e colocados em circulação. As leitoras são incentivadas a escrever sobre suas experiências, focando tanto suas dificuldades quanto, sobretudo, suas vitórias que são, via de regra, temperadas por uma força de vontade férrea: perder no mínimo uma meia dúzia de quilos num curto período de tempo e, com muita dedicação, seguir a dieta de restrição calórica, fazer os exercícios físicos e modificar o contorno de seu corpo com determinação e garra, de modo que sua história seja capaz de emocionar e interpelar leitoras para seguirem o programa no próximo ano.

Pesquisas como esta ajudam-nos a perceber que o corpo magro, malhado, saudável, jovem e bonito funciona na atualidade como um imperativo e um objetivo de vida que pode produzir, ao mesmo tempo, prazer, liberdade, aumento da auto-estima, contenção e uma eterna insatisfação consigo mesmo; e que isto,

em algumas circunstâncias, borra e embaralha fortemente as fronteiras entre aquilo que a cultura do corpo define contemporaneamente como "cuidado de si" e como "violência sobre si".[4]

A dissertação de José Soares Damico (2004: 72) descreve uma das dimensões desse embaralhamento quando analisa uma das estratégias que jovens escolares "normais" utilizam para manejar o que ele nomeia de corpo-problema. Diz uma das jovens: [...] *se eu vou sair amanhã, eu fico ontem e hoje sem comer. Eu fico dois dias sem comer, para no dia da festa eu ficar magra* [...] E outra complementa: *É que, se tu quiseres botar uma blusinha curtinha* [...] *e tem aquela "baita" barriga* [...] *se tu vais a uma festa te achando gordinha e vês alguém bem magra, tu já te sentes inferior*. Para essas jovens, ficar dois dias sem comer funciona como estratégia para alcançar um objetivo, qual seja, o de poder usar um vestido colado sem que a barriga fique saltada, aparecendo. Nesse sentido, o corpo feminino é o território da luta por "fechar a boca" para torná-lo aceitável e desejável, uma vez que sua aparência, ou a de algumas de suas partes, como o abdômen e o glúteo, exige das mulheres uma dose de sacrifício, autodisciplina, autocontrole e força de vontade. As ações intencionais que essas jovens desenvolvem não são apenas práticas de intervenção sobre o corpo, mas assemelham-se também a uma moralização das condutas, na medida em que dependem tanto do domínio da mente – a força de vontade – quanto do domínio do corpo, cuja necessidade e aparência podem e devem ser "domadas" (LUPTON, 2000).

Também os corpos maternos, em especial, têm se constituído como territórios de governo das biopolíticas contemporâneas, e a análise desses processos vem se desdobrando em várias pesquisas elaboradas ou orientadas por mim desde 2000. Analisando um programa do então governo FHC – o Bolsa Escola – Carin Klein (2005), por exemplo, discute essa discursividade que investe sobre os corpos de mulheres e de homens na direção de produzir determinadas formas de exercício da maternidade e da paternidade. Dentre os vários enunciados analisados por ela, interessa-me destacar três, porque eles são modelares para que pensemos como relações de poder (que podem vir a se traduzir como violência) extrapolam relações entre indivíduos e de indivíduos consigo mesmos, inscrevendo-se nas estruturas, nos conhecimentos e nas políticas que conhecemos e que deveriam nos proteger, as quais, por isso mesmo, na maior parte das vezes, legitimamos; dessa forma, tais políticas e programas terminam por reforçar algumas das diferenças e das desigualdades de gênero que buscam modificar e romper.

4 "Anorexia mata modelo de 1,74 e 40 kg" foi uma das chamadas de capa do *Jornal Zero Hora*, em 16 de novembro de 2006, período em que eu fazia os ajustes finais para encaminhar este texto para publicação.

Em 1999 e 2000, o então ex-governador do Distrito Federal Cristovam Buarque, por meio de uma entidade por ele presidida, o Missão Criança, fez publicar uma cartilha intitulada "Cem perguntas e respostas que você precisa saber sobre a bolsa escola", [5] na qual se informa: *O bolsa escola é um programa educacional. Primeiro porque não se trata de doação às famílias, mas de emprego das mães para serem fiscais da freqüência às aulas de seus filhos. Tanto assim que não recebem a bolsa no mês em que um de seus filhos faltar mais de dois dias às aulas* (Buarque, apud KLEIN, 2005: 38). Mais adiante, ao indicar a quem deve ser pago o benefício, informa o texto: *A bolsa escola é um benefício pago à família, mas de preferência à mãe. Em sua ausência, procura-se fazer o pagamento à avó ou a outra figura feminina que tenha poder de controle e de decisão sobre as crianças a serem beneficiadas. Só em último caso, onde a criança é mantida e educada pelo pai solteiro ou viúvo, é que o pai passa a ser beneficiário da bolsa-escola* (Buarque, apud KLEIN, 2005: 44).

Acerca desse programa, então implementado como programa de governo, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza publicou, na *Folha de S. Paulo*, em 13 de maio de 2001 (Dia das Mães), um artigo dirigido "Às mães dos estudantes brasileiros", por meio do qual convocava as mulheres/mães brasileiras a acompanharem o desempenho "dos nossos alunos": *As mulheres estão à frente dos homens em todos os indicadores sociais* [...]. *Vocês, mulheres campeãs em educação, são as mães dos nossos alunos. Nós contamos com vocês para mandá-los à escola, para acompanharem seu desempenho, para ajudá-los a vencer as dificuldades* (Souza, apud KLEIN, 2005: 4).

Os excertos aqui citados nos instigam a perguntar: o que mais esse discurso promove, e de forma imperativa, para além dessa forma de empoderamento das mulheres às quais se dirige e de escolarização das crianças? Acho que não podemos deixar de reconhecer, dentre outras coisas, que ele incorpora e reforça a representação de mãe como primeira, melhor e principal responsável pelo cuidado dos filhos – a ponto de significar isto como um emprego (bastante mal-remunerado, diga-se de passagem!) com previsão de punições para alguns grupos de mulheres Nesse mesmo movimento, incorpora e reforça determinadas representações de maternidade e paternidade que são problemáticas em vários aspectos: a mulher como sinônimo de mãe é uma delas; a outra é a de paternidade ausente ou irresponsável como regra nos núcleos familiares mais pobres, o que produz, dentre outras coisas, sua (des)responsabilização pela vida das crianças que o integram. Estas representa-

5 Uma versão já um pouco modificada dessa cartilha continua disponível em BUARQUE, Cristovam. Missão Criança. 100 perguntas e respostas que você precisa saber sobre a Bolsa-Escola. 2. ed. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.missaocriança.org.br>

ções, ao mesmo tempo, invisibilizam outras formas de exercício da maternidade e da paternidade que também coexistem nesses contextos. Essa operação produz, por um lado, o posicionamento do Estado no lugar de autoridade conferido ao pai-provedor na família mononuclear moderna e, por outro, a sobreposição de uma parte significativa dos deveres até então definidos como "paternos" (sobretudo aqueles vinculados ao provimento do lar) aos já consagrados "deveres maternos".

Mas também a escola continua sendo um espaço importante para observar e discutir articulações entre corpo, gênero e sexualidade do ponto de vista das relações de poder. Caberia então perguntar, por exemplo: em que medida normas de comportamento e práticas corporais vigentes no espaço escolar estão implicadas na produção de diferenças e desigualdades de gênero potencialmente violentas?

Ileana Wenetz (2005: 161)[6] problematizou algumas dessas relações no recreio escolar e descreve, com três exemplos, como agressões físicas e verbais são utilizadas como recurso ou estratégia para (re)estabelecer, reiterar e subverter relações de poder de gênero nesse espaço. Pedro, que faz balé no seu bairro na parte da tarde, na escola só brinca de futebol. Como ele é um menino "que faz as coisas que um menino deveria fazer", ninguém implica com ele, apesar de os outros meninos saberem que ele faz balé. João, menino que brinca com um grupo de meninas, é chamado de "bicha" por vários dos/as colegas. Ele não brinca de futebol e nem de "lutinhas", classificadas como coisas de um menino que se preza e, mesmo que suas práticas sexuais estrito senso não estejam em questão aqui, é a adjetivação de sua sexualidade que funciona como recurso para posicioná-lo como masculino desviante. No terceiro caso, uma menina brinca só com meninos e joga futebol. Sua "transgressão" parece ser menos penalizada, pois, segundo algumas colegas, só *às vezes os meninos pegam no pé dela, que ela é meio menino* [...] *que ela tem jeito de menino, até a voz dela parece de 'menino', ela quer jogar bola e nunca vai brincar com as meninas de pular corda*. Os dois últimos exemplos permitem uma reflexão que é, no mínimo, interessante, uma vez que ela desarranja tanto a fixidez da feminilidade e da masculinidade apresentadas com artigo definido singular (*a* menina e *o* menino), quanto a narrativa hegemônica da dominação masculina e da subordinação feminina *per se*, um desarranjo que também vem sendo visibilizado em outras dissertações, qual seja, a de que as redes de vigilância e controle do gênero e da sexualidade parecem estreitar-se mais, contemporaneamente, em torno dos corpos masculinos quando se trata de cruzamentos ou borramentos de fronteiras historicamente instituídas para a masculinidade heterossexual.

6 Ileana Wenetz fez sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na UFRGS, sob orientação do professor Marco Paulo Stigger e minha co-orientação.

Bianca Guizzo (2005), Judite Guerra (2005) e Alexandre Bello (2005) também discutem aprendizagens de gênero dirigidas aos meninos, indicando que, como as meninas, eles são constantemente vigiados e instigados para a construção de um determinado tipo de masculinidade. Exemplos banais podem ser citados sobre esta questão: já entre crianças pequenas (4-6 anos), podem ser encontradas ressonâncias do discurso homofóbico presente na sociedade mais ampla, quando as crianças rejeitam e rotulam comportamentos que fogem aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade hegemônica. Os meninos utilizam, de forma muito freqüente, termos como "bichinhas", "gays" e "boiolas" para se referirem aos transgressores das brincadeiras e dos comportamentos considerados como sendo masculinos nessa idade e contexto e, seguidamente, excluem esses meninos de suas próprias brincadeiras. Dessa forma, com práticas aparentemente inocentes ou que não têm conseqüências visíveis, vai-se aprendendo e se exercitando tanto uma maneira de viver a masculinidade, que supõe e naturaliza sua imbricação com a heterossexualidade, quanto a hierarquizar e a demarcar aquelas que escapam dessa norma.

Ainda no contexto escolar, Maria Cláudia Dal Igna (2005: 125-128) investigou significados atribuídos ao desempenho escolar de meninos e meninas por professoras de séries iniciais. Seu estudo contribui para pensar como o cotidiano escolar está implicado na construção de posições e expectativas distintas de gênero, as quais acabam funcionando como normas que regulam os modos de ser dos/as estudantes, na medida em que se atribuem diferentes significados aos seus comportamentos. Para visibilizar melhor essas operações, observemos a discussão desencadeada pelo documentário "Por que os homens não passam a ferro"(exibido pela GNT), analisado pelas professoras no contexto da pesquisa. Comentando as diferenças entre meninos e meninas, uma das professoras afirma: [...] *as diferenças naturais existem. Até porque a gente sabe que existe mesmo a questão do biológico, que é diferente, a questão do entendimento, a questão da vivência deles, tanto biológica, quanto a questão cultural. É bem como apareceu ali [referindo-se ao documentário], a gente vai tratando o menino diferente desde que ele nasce...*

Ainda sobre esta questão, outra professora acrescenta: *Tentando pensar sobre isso... É um tipo de inteligência ou um tipo de capacidade? Porque as meninas, a gente observa assim: se for trabalhar com elas o traçado das letras, por exemplo, o som, elas se atêm mais a isso, detalhes, percepção, observação, estabelecer relações, são várias habilidades que entram que podem estar ligadas a um tipo de quê? De inteligência. A um tipo de desenvolvimento do cérebro... Já os meninos... Coloca os meninos para montar um carro, pede para eles montarem qualquer coisa... Estragou um negócio na escola, mas*

eles estão prontos: "me dá a chave de fenda que eu quero", mesmo os pequeninhos da pré-escola. [...] Tem que haver alguma coisa no meio disso aí...

Nessa discursividade articulam-se fragmentos de discursos da medicina e da biologia que contribuem para significar diferenças de corpos masculinos e femininos e um exemplo disso são as explicações acerca do funcionamento cerebral de meninos e meninas. Steve Biddulph (2002), por exemplo, cita duas das maiores diferenças que, em sua perspectiva, "influem" sobre a aprendizagem e o desenvolvimento: a) os efeitos dos hormônios masculinos, mais especificamente a testosterona, no comportamento e no desenvolvimento dos meninos; b) o formato e a configuração do cérebro de meninos e meninas, que se desenvolveria de maneiras diferentes, afetando seus modos de pensar e agir. Ele explica que é preciso saber que a produção de testosterona afeta o comportamento de meninos, e que esse saber nos ajudaria a responder a perguntas como estas: por que eles têm um comportamento mais agitado e competitivo? Por que eles se interessam por brincadeiras movimentadas? Por que seu rendimento é melhor nas ciências lógico-matemáticas? Ou: por que as dificuldades de aprendizagem, o autismo e outras disfunções atingem os meninos em maior número? E eu, indo ao encontro da argumentação desenvolvida neste texto, perguntaria: essa retórica não estaria nos ajudando a acreditar e, por isso a aceitar, que meninos e homens são *naturalmente* mais agressivos e violentos do que meninas e mulheres? E ela não estaria nos ajudando, sobretudo, a ser mais tolerantes com determinadas formas de exercício da violência cometida por meninos e homens (relembro aqui o enunciado clássico, mas ainda operante, de que "homem que é homem não leva desaforo para casa"...)?

Articulando gênero e poder, poderíamos problematizar estes e outros discursos sobre diferenças biológicas que têm significado e organizado tanto o contexto social, de modo mais amplo, quanto o contexto escolar. Diferenças biológicas parecem contribuir para reiterar e legitimar diferenças e desigualdades de gênero em quase todas as instâncias do social. Retomemos, por exemplo, as falas das professoras quando tensionam, no mesmo argumento e sem perceber, enunciados como *as diferenças naturais existem* e *a gente vai tratando o menino diferente desde que ele nasce.* Falas como essas acionam – reiterando e ao mesmo tempo pluralizando e contestando – fragmentos de discursos científicos articulados a noções de senso comum acerca de uma "natureza" da masculinidade e da feminilidade (no singular) que os indivíduos, *para se tornarem sujeitos dessa cultura*, precisariam corporificar e exercitar.

... e para finalizar sem prescrever....

De forma especial, este conjunto de pesquisas nos desafia a explorar com mais consistência os pressupostos de que gênero é uma construção social plural e relacional e um organizador do social e da cultura, o que demanda dois esforços analíticos e políticos importantes. O primeiro implica aceitar o desafio de desconstruir a oposição binária masculino/feminino que, de forma simples e linear, posiciona o homem como dominador e a mulher como dominada. Isto porque essa oposição, dentre outras coisas, dificulta a visibilização e a compreensão de que: processos de diferenciação e hierarquização de gênero e sexualidade não incidem da mesma forma sobre todas as mulheres e sobre todos os homens; que eles podem materializar-se como relações de violência também entre mulheres e entre homens; e, sobretudo, que eles podem resultar da incorporação e da (re)produção de representações naturalizadas de gênero e de sexualidade nos conhecimentos científicos, nas instituições, nos códigos morais e jurídicos, nas políticas e nos programas públicos etc. O segundo esforço supõe o descolamento de abordagens que focalizam apenas um dos termos dessa oposição, para dar-nos conta de que o mesmo movimento que "naturaliza" a subordinação como um atributo do feminino a ser modificado, define a dominação como uma característica intrínseca do masculino que não seria modificável; e esse pressuposto explicita-se, por exemplo, no ainda pequeno volume de políticas e de ações programáticas e curriculares que investem na (re)configuração e na educação de meninos e de homens para o exercício de outras formas de masculinidade e paternidade.

Para finalizar, poderíamos perguntar-nos, então, considerando as pesquisas aqui articuladas e a problematização inicialmente enunciada: quais são as implicações de naturalizações que estabelecem diferenças entre meninos e meninas e entre homens e mulheres, quando estas os colocam em posições diferenciadas de poder? Como estas naturalizações atravessam e legitimam os conhecimentos que produzimos e as práticas educativas, escolares ou não, que eles sustentam? Como elas incidem sobre o corpo, produzindo-o de determinados modos, com que efeitos, para quem? E, ainda: como estas relações de poder se conectam, facilitando e, em alguns casos, até mesmo legitimando o exercício de determinadas formas de violência?

Estas são algumas das questões que se colocam para quem trabalha com noções de corpo, gênero e sexualidade, considerando-as como construções discursivas instituídas e instituidoras de relações de poder, algumas delas postas

como indagações e problemas antes impensáveis. E, por privilegiar as perguntas mais do que as respostas que elas ensejam, deixo de colocar-me aqui na posição de quem prescreve o que se pode ou se deveria fazer, a partir delas para prevenir e "erradicar" formas de violência. Ao invés disso, sugiro que tais questões possam instigar o nosso pensamento e a nossa inventividade, ajudando-nos tanto a estranhar o que aceitamos como familiar, quanto a familiarizar-nos, minimamente, com aquilo e aqueles que costumamos estranhar. No contexto das investigações a que recorri esse exercício tem permitido "olhar de fora", como se não as conhecêssemos, teorias e práticas que nos constituem tão profundamente que nem as percebíamos mais como apre(e)ndidas e esta é uma das possibilidades que se abrem com essas abordagens: a de (re)inventarnos a nós mesmas/os enquanto sujeitos de gênero e, de forma articulada a isso, (re)inventarmos algumas das práticas educativas que se constituem como instâncias dessas atribuições.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Sandra dos Santos. "*Uma Boa Forma de ser feliz*": representações de corpo feminino na revista Boa Forma. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos*: homens por vir? [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BIDDULPH, Steve. *Criando meninos*. São Paulo: Fundamento, 2002.

DAL IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"?* Relações entre desempenho escolar e gênero. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DAMICO, José Soares. "*Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?"* Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ELIAS, Norbert. *Os alemães*. A luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-38.

FELIPE, Sônia T.; PHILIPPI, Jeanine N. *O corpo violentado*: estupro e atentado violento ao pudor – um ensaio sobre a violência e três estudos de filmes à luz do contratualismo e da leitura cruzada entre direito e psicanálise. Florianópolis: UFSC, 1998.

FONSECA, Claudia. *Famílía, fofoca e honra:* Etnografia de relações de gênero e violência nos grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder.* 1999. Disponível em: <http://www.continents.com/art10.htm>. Acessado em: 5 de julho de 2005.

_____. *História da sexualidade,* 3: O cuidado de si. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FURLANI, Jimena. *"O bicho vai pegar!"*: um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir do livro paradidático infantil. [Doutorado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GUERRA, Judite. *Dos "segredos sagrados":* gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas*: um estudo no contexto da Educação Infantil. [Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

KLEIN, Carin. A produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Revista Estudos Feministas,* Florianópolis, v.13, n. 1, p. 31-52, 2005.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres.* 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOPES, Cida. *Coleção Sexo e Sexualidade*. [S.L.] BrasiLeitura, 2000.

LOUREIRO, Altair Macedo L. Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. *Revista Interface*: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 51-60, 1999.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUPTON, Débora. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação & Realidade,* Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 15-48, jul./dez. 2000.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004.

MEYER, Dagmar et al. "Mulher sem-vergonha" e "traidor responsável": problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids**.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 13-34, 2004.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

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

SCHILLING, Flávia. Um olhar sobre a violência da perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima. *Revista Imesc,* São Paulo, n.2, p. 59-65, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Editora 34; FCC, 2000. p. 321-329.

SCHREIBER, Lilia et al. Violência vivida: a dor que não tem nome. *Interface*: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 41-54, fev. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Rosângela. *Namoro MTV*: juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo. [Doutorado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes. A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. 34; FCC, 2000. p. 295-320.

WENETZ, Ileana. *Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio.* [Mestrado em Ciências do Movimento Humano]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira

Wiliam Siqueira Peres* **

Há dez anos, quando coordenei uma capacitação contratada pela Prefeitura de Londrina sobre sexualidades, preconceitos e formação de equipe, em função da criação de um Centro de Referência em DST/HIV/Aids, conheci diversas pessoas provindas de distintos lugares existenciais que dialogavam entre si, mesclando profissionais da área da saúde e usuários dos serviços de saúde que se inseriam nos movimentos sociais da cidade.

Nessa época, já era professor de Psicologia na Unesp/Assis, e minhas pesquisas orientavam-se pela análise institucional francesa, para a qual toda forma de grupalidade se mostrava como interesse de estudo. Ao final da capacitação, fui procurado por um dos participantes que me indagou sobre a possibilidade de fazer uma oficina de prevenção do HIV/Aids com um outro grupo de pessoas, a saber: de travestis.

A proposta era tentadora e surgia como um desafio, representado pela possibilidade de entrar em contato com modos muito singulares de composição grupal e que, ao mesmo tempo, me fascinava, por se tratar de uma realidade muito distante da minha. No primeiro encontro, me deparei com oito travestis, com idades que

* Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1985), Especialista em Psicologia Clínica (1987) e Mestre em Psicologia (2000) pela mesma universidade. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). Professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Assis.

** Agradeço ao professor Fernando Silva Teixeira Filho pela leitura prévia deste artigo.

variavam de 25 a 39 anos, sendo cinco brancas e três negras, algumas com experiências de prostituição na Europa e outras restritas ao universo de batalha local.

Apesar de a proposta inicial da oficina se ater às questões de prevenção do HIV/Aids, as conversas foram se enredando por temas outros da existência de cada uma delas, que traziam questões relacionadas às suas relações com a família, com a vizinhança, com a escola, com os serviços de saúde, com a segurança pública, mas também sobre suas fantasias, desejos, sonhos e projetos de vida, sobre as expectativas de serem respeitadas e beneficiadas pelo acesso a bens e serviços de qualidade que seriam de direito a todo cidadão comum.

Esse primeiro encontro serviu como "start" para uma série de outros, que acontecem até os dias de hoje. Eles foram estabelecendo novos campos de interesses e de estudos em minha vida profissional, assim como a construção de novos modos de relações que se incorporaram à minha vida, inserindo-me na comunidade de travestis e transexuais brasileiras. Modos de relações marcados por vínculos de respeito e admiração, fortalecedores de amizades muito especiais, desencadeadoras de muitas reflexões que foram clarificando e modificando meus próprios valores, produzindo ao contrário da atração, um fascínio intenso que me levou a concordar com Denilson Lopes (2002), que se tivesse uma alma, ela seria travesti. Ele pergunta: "E eu não sou um travesti também?".

Vou tomar esta questão como um disparador de algumas reflexões que desejo fazer sobre o universo existencial das travestis, transexuais e transgêneros (as TTTs) no decorrer deste texto. De modo bastante rápido, defino as travestis como pessoas que se identificam com a imagem e o estilo feminino, apropriando-se de indumentárias e adereços de sua estética, realizando com freqüência a transformação de seus corpos, quer por meio da ingestão de hormônios, quer através da aplicação de silicone industrial e das cirurgias de correção estética e de próteses. As transexuais são pessoas com demandas de cirurgias de mudança de sexo e de identidade civil, demandas que não encontramos nas reivindicações emancipatórias das travestis. Já as transgêneros são pessoas que se caracterizam esteticamente por orientação do gênero oposto, não se mantendo o tempo todo nesta caracterização, como o fazem as travestis e as transexuais. Como exemplos destas últimas podemos elencar as/os transformistas, as *drags queens*, os *drag kings* etc.

Gosto muito da assertiva proposta pelo filósofo Gilles Deleuze de que somos constituídos por multiplicidades, logo, a nossa constituição enquanto sujeito se processa por meio de múltiplos devires, múltiplas possibilidades graças às quais podemos expressar muitas formas de discursos e corporalidades, variando temporalmente em cada espaço sócio-histórico, cultural e político pelo qual transitamos.

Neste sentido, em nós habitariam diversas possibilidades de vir a ser, de modo que a pergunta sobre se uma pessoa "é" isso ou aquilo (homossexual/heterossexual) perde a sua função e importância ao ser substituído pela dimensão do "estar sendo".

A dimensão da multiplicidade mostra que em cada situação relacional nos expressamos de formas diferentes, variando de grupo para grupo, de pessoa para pessoa, marcando a necessidade de uma ampliação de nossos universos de referências para que possamos ser mais respeitosos com as expressões das diferenças. Isto exige um trabalho pessoal de aproximação e diálogos com pessoas, valores e espaços que diferem de nós mesmos, de modo a diminuir as nossas ignorâncias e a produzir novos "modos de existencialização" em que a vida possa ser tomada como valor maior.

Sendo assim, de maneira mais aberta, vou tentar nos aproximar um pouco mais do universo das travestis, transexuais e transgêneros, através do mapeamento das cenas vividas e expressadas por essas pessoas em seus cotidianos existenciais, de forma a demarcar alguns processos de estigmatização e os modos de subjetivação. Processos de estigmatização são aqueles em que as pessoas, ao romperem com os modelos previamente dados pela normatização, ficam marcadas negativamente, depreciadas a ponto de serem desprovidas de direitos a ter direitos, aproximando-se daquilo que Judith Butler (2003) vem nomeando como *corpos abjetos*. Esses processos podem ser vistos através dos encontros diversos que mantemos cotidianamente com o universo de travestis, transexuais e transgêneros. Os processos de estigmatização vividos por travestis e transexuais denotam toda a organização de suas subjetividades, construídas ao longo das relações que estabelecem com os outros, com o mundo e consigo mesmas.

Neste sentido, quando falamos de subjetividade, estamos nos referindo às maneiras com que as pessoas são colocadas à disposição do campo social. Ou seja, dependendo da forma como são concebidas as práticas relacionais (com seus valores, sentidos e discursos), teremos a construção de determinados modos de existir no mundo, estabelecidos em decorrência do que Felix Guattari e Suely Rolnik (1986) denominam *processos de subjetivação*, concebendo os mesmos como construídos nos registros do social, do político e do cultural.

Assim, ao nascer,[1] o ser humano cai em uma rede de saber-poder que determinam os modelos existenciais, em sua maioria marcados por modos capitalistas, cristãos, patriarcalistas e heterossexistas, em uma perspectiva de dobragem binária, premiando os normatizados com respeito e oportunidades, e castigando as diferenças com desprezos e obstáculos. Esses processos de subjetivação (BAREMBLITT, 1992; GUATTARI e ROLNIK, 1986) podem ser entendidos como de duas ordens: normatizadores e/ou singularizadores.

1 Mesmo antes de nascer os corpos já são carregados de significados, tornam-se alvos de atenção, controle, expectativas e investimentos sociais.

Os modos de subjetivação normatizadores seriam responsáveis pela manutenção da ordem estabelecida, da moral vigente e do *status quo*, enquanto os modos de subjetivação singularizadores se mostrariam como linhas de fuga, como contrapoderes ou resistências em face do poder (no sentido foucaultiano), que facilitam a expressão da diferença, da singularidade e dos processos desejantes, entendidos aqui na forma proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), que propõem o desejo como uma "usina de produção de real social". Nesta perspectiva, dependendo do modo de subjetivação (normatizador e/ou singularizador) em ação, teremos pessoas mais normatizadas ou mais resistentes aos processos de normatização.

No caso da população travesti, conforme observações etnográficas realizadas por nós, assim como por outros autores, iremos encontrar um *mix* de subjetivação em que ora as travestis se mostram extremamente revolucionárias e criativas, ora se mostram normatizadas, reproduzindo modelos familiaristas, burgueses, patriarcalistas e heterossexistas, expressando desejos e discursos de submissão e passividade diante da figura masculina – pai, cliente, marido.

Esses modos existenciais são produzidos através das relações que o sujeito vai estabelecendo com a família, com a comunidade, com a escola, com os serviços de saúde, com a segurança pública, nas relações amorosas e afetivas, sexuais e/ou de amizades, nas relações de trabalho e voluntariado etc. Por conseguinte, vivenciam todo um processo de subjetivação que tentará sempre normatizá-lo por meio de discursos cristalizados por valores moralistas, legalistas e conservadores.

Quando da expressão da homossexualidade, e mais especificamente da travestilidade ou transexualidade, ainda na infância e depois na adolescência, o que temos percebido nos relatos ouvidos e nas observações etnográficas realizadas são histórias de discriminação, violência e exclusão, muitas vezes seguidas de morte e que têm início dentro da própria família. Começa aí o processo de estigmatização que se desenvolverá como ondas, propagando-se da família para a comunidade, da comunidade para a escola, para os serviços de saúde e demais espaços e contextos de relações com que essas pessoas venham a interagir (PERES, 2005a).

Nos processos de estigmatização, é paulatinamente estabelecido todo um sistema de depreciação e desvalorização que leva a pessoa a se inferiorizar, perder a auto-estima e aceitar toda a imposição dos estigmas, em decorrência da introjeção de valores como verdades absolutas e de modos de ver que justificariam a sua desqualificação e exclusão como algo natural, justo e inevitável (id., 2004).

A partir dessa subjetivação de assujeitamento, as pessoas vão se tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica. Ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso

dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania.

Promovendo culturas de resistências

Para refletir sobre os processos de estigmatização, os apontamentos feitos por Richard Parker e Peter Aggleton (2001) sobre a relação dos estigmas com a produção das relações de poder que promovem desigualdades sociais nos permitem problematizar os modos de estigmatização, tomando como objeto útil de análise a questão do poder. Poder que é experimentado em todas as instâncias da vida social, econômica e política e que, na visão de Michel Foucault (1985), deve ser entendido

> [...] como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1985: 88-89).

Nesta perspectiva, todas as relações estabelecidas são relações de poder e, como tal, trazem em seu bojo um contrapoder, ou seja, uma resistência. É nessa direção que Foucault (1985: 91) afirma "que lá onde há poder há resistência e, no entanto ou melhor, por isso mesmo, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder".

Para este autor, as correlações de poder

> [...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a preensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irre-

> conciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1985: 91).

Este modo de análise do poder e das resistências pode ser tomado como ferramenta para problematização das cenas de estigmatização vividas pelas travestis e transexuais brasileiras e do modo como respondem politicamente e constroem estratégias de luta e resistência para a defesa de seus direitos e a construção da cidadania.

As informações que temos recebido a respeito da organização social e política das travestis brasileiras têm revelado intenso trabalho estratégico de enfrentamento aos estigmas e às discriminações, por meio de projetos financiados por órgãos governamentais (Ministérios da Saúde, Justiça, Educação, Cultura e Secretaria Especial de Direitos Humanos) e agências internacionais, que têm promovido oficinas de profissionalização, de formação política, de gerenciamento de projetos que, entre outros, têm proporcionado acesso a informações importantes para a emancipação psicossocial de uma comunidade sistematicamente tão discriminada e excluída de quase todos os espaços sociais.

Além dos projetos sociais desenvolvidos, as travestis brasileiras criaram em 1993 o I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Trabalham com Aids (Entlaids), organizado pelo Grupo Astral (Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro), para poderem trocar experiências e definir estratégias na defesa dos direitos humanos e promoção da saúde e da cidadania.

Deste então, nos encontros nacionais são definidas as ações estratégicas a serem desenvolvidas nacionalmente e, a partir de 2002, com o surgimento da Antra (Articulação Nacional das Travestis, Transexuais e Transgêneros), além das aprovações nos encontros nacionais, as ações passam a ser validadas pela articulação nacional em reuniões anuais em que se fazem os encaminhamentos políticos mais importantes.

Em decorrência de todos os encontros nacionais de travestis, no ano de 2003 o Entlaids realizou a sua décima edição em Porto Alegre, e elaborou um documento que ficou conhecido como a Carta de Porto Alegre. A Carta reunia as principais reivindicações da comunidade de travestis, transexuais e transgêneros brasileiras e foi encaminhada à Presidência da República, a todos os órgãos ministeriais, à Organização Mundial da Saúde, às Comissões de Direitos Humanos, à Organização das Nações Unidas, à Comunidade Européia e à Organização Pan-americana de Saúde. Foi publicada no livro *Construindo a igualdade: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre*, organizado por Alexandre Böer et al. (2003: 167-168), nos termos que segue:

1. Recomendam a elaboração de seminários regionais com apoio de secretarias locais para discussões de temas específicos para a população transgênero, como: transgêneros e prostituição; transgêneros e redução de danos; transgêneros e mercado de trabalho; direitos humanos e cidadania;

2. Recomendam que, através de decreto-lei federal sejam incluídas nos currículos escolares a homossexualidade e suas especificidades;

3. Recomendam a participação de outros órgãos (ministeriais) como: Ministério do Trabalho, Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Ação Social, Ministérios das Cidades e outros, na elaboração de projetos e políticas específicas e ações afirmativas, trabalhando na transversalidade das ações para a população transgênero;

4. Recomendam que seja feito *lobby* entre as ONGs que trabalham com transgêneros para a regulamentação da prostituição;

5. Recomendam que sejam criadas campanhas específicas pelo Ministério da Saúde para a população transgênero, sendo as mesmas acompanhadas de perto pelos grupos específicos;

6. Recomendam aos gestores de saúde, educação, trabalho e segurança pública, oficinas de sensibilização e treinamentos para todos os seus profissionais relativas à questão de gênero, tendo em vista que isso vai ao encontro às diretrizes do SUS;

7. Tendo em vista os avanços científicos na área de vacinas anti-HIV, recomendamos que as ONGs que desenvolvem atividades com transgêneros incluam na sua agenda esse tema para discussão, para maior participação com outras ONGs e o Ministério da Saúde;

8. [Solicitam] que a expressão "liberados" seja retirada da nomenclatura do evento a fim de dar maior visibilidade ao movimento das transgêneros;

9. Recomendam ao Ministério da Saúde que o Entlaids [mantenha] seu formato de evento anual para um maior fortalecimento do movimento transgênero, posteriormente colocado em votação e transformado em [bianual] segundo deliberação de assembléia;

10. Exigem das Embaixadas, Ministério das Relações Exteriores, Consulados e representantes do país no exterior, maior

apoio à população transgênero em outros países, no que tange a questão de gênero;

11. Recomendam que os casos de denúncias de violência, discriminação, crimes, ou mesmo violação dos direitos como cidadão, sejam levados a todas as instâncias de governo e a órgãos de segurança, para que sejam tomadas as providências cabíveis;

12. Recomendam que seja fomentada uma rede de informação para o fortalecimento do movimento;

13. Encaminham para que seja emitida pelos órgãos competentes carta de recomendação para as clínicas e os hospitais que fazem atendimentos pelo SUS, a fim de se criarem projetos ou cotas para atendimento às transgêneros, no que diz respeito à colocação de próteses de silicone, promovendo a redução de danos pelo uso indevido, bem como reparação facial pela distrofia causada pelos anti-retrovirais;

14. Recomendam às associações de travestis para se filiarem aos Fóruns de ONGs Aids e de Direitos Humanos, às Comissões de Direitos Humanos, aos Conselhos Municipais e Estaduais de Saúde, a fim de participar ativamente nas discussões e maior controle social no que tange às aplicações dos fundos de saúde;

15. Recomendam à Secretaria Nacional de Direitos Humanos que crie mecanismos de denúncia para combater a violação dos direitos humanos das travestis, como o DDH;

16. Propõem ao Legislativo a abertura da discussão para criação de cotas para transgêneros nas universidades e nos concursos públicos;

17. As transexuais vêm requerer ao Ministério da Saúde inclusão, junto ao programa do SUS, de atendimento para as travestis e as transexuais nos estados, possibilitando aos hospitais universitários ou de base a realizarem acompanhamento terapêutico na questão da cirurgia de transgenitalização a ser feita por uma equipe composta por médicos urologistas, cirurgiões e psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, que acompanharão antes e após a cirurgia, incluindo também um endocrinologista para a medição de acetato de ciproterona e estrogênio, [de modo] conjugado e gratuito (BÖER, 2003).[2]

2 Naquela época, o termo transgênero (do inglês, *transgender*) chegava ao movimento nacional de travestis

No centro dos modos de subjetivação brasileira deparamos com movimentos de organização social e política das travestis e transexuais brasileiras, que passam a reivindicar direitos a ter direitos, participando das tomadas de decisões e reivindicando respeito e diálogo para com as diferenças. Esses processos de participação e organização social e política, que chamamos de promoção da cidadania, podem ser entendidos através do que Foucault (2003) denominou de *encontros com o poder*.

Foucault apropria-se da teoria das forças nietzschiana para conceber uma teoria sobre o poder que não se centraria em algo ou alguém, mas se efetuaria por todas as relações humanas, amparadas por dispositivos de saberes e práticas que, por sua vez, se orientariam pelas idéias de norma, disciplina e controle; trata-se do surgimento de um biopoder: um poder que deixa de produzir morte para centrar-se na defesa da vida. A trilogia formada por norma, disciplina e controle promove uma biotecnologia de controle dos corpos e de regulação das populações, estabelecendo uma subjetivação de normatização, que administrará a manutenção da ordem estabelecida, com seus valores, sentidos e discursos, e excluirá e punirá qualquer expressão da existência que se contraponha aos modelos dados. Por sorte, como bem aponta Foucault (1985), todo poder traz em seu bojo um contra-poder, ou seja, toda imposição feita pelo poder terá, no sentido contrário, uma resistência.

Seguindo os passos de Foucault de que o poder se dá em todas as relações, e tomando os processos de estigmatização como relações sociais e de poder, é importante observar que a organização social e política das travestis brasileiras vem ganhando visibilidade no cenário nacional, mostrando-se madura e pertinente em suas reivindicações, construindo uma nova configuração de luta que eu gostaria de chamar de culturas de resistência:

> [...] criadas por atores que se encontram em posição/condição desvalorizada e/ou estigmatizada pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo, opostos a estes últimos. (CASTELLS, 1999: 24).

A partir da clarificação das estratégias, consolidadas nos encontros e nas capacitações dirigidas à população de travestis, transexuais e transgêneros, ações de resistência são formadas nas mais diversas localidades brasileiras, permitindo que elas

e transexuais, sendo usado de maneira a congregar travestis e transexuais. Nos anos seguintes, dado o processo de construção de especificidades identitárias, passou-se a distinguir o termo transgênero de travesti e de transexual.

se organizem e reivindiquem melhores condições de vida, desconstruindo estigmas e preconceitos e promovendo a construção da cidadania.

Na promoção da cultura da resistência, podemos perceber estratégias de empoderamento pessoal, social e político que levam as travestis e as transexuais a estabelecerem um *encontro com o poder*.

> O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido permanecer, é o ENCONTRO COM O PODER: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidio trajeto. O poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi ele que suscitou as poucas palavras que disso nos restam; seja por se ter querido dirigir a ele para denunciar, queixar-se, solicitar, suplicar, seja por ele ter querido intervir e tenha, em poucas palavras, julgado e decidido. Todas essas vidas destinadas a passar por baixo de qualquer discurso e a desaparecer sem nunca terem sido faladas só puderam deixar rastros – breves, incisivos, com freqüência enigmáticos – a partir do momento de seu contato instantâneo com o poder. (FOUCAULT, 2003: 207-208, grifo do autor).

A construção de uma cultura de resistência e o encontro com o poder, vivenciados pelas travestis brasileiras, mostram-se como conseqüência da organização social e política dessa comunidade, que cada vez mais tem participado de conselhos municipais, estaduais e federais, levando as reivindicações de suas companheiras e propondo saídas para o enfrentamento dos estigmas e das discriminações tão intensamente vividos por milhares de travestis e transexuais em todo o território nacional.

Com essas reflexões preliminares pretendo contribuir para a desconstrução dos estigmas e dos preconceitos experimentados por essa comunidade e incentivar a promoção de espaços de discussões e agendas de pesquisas e estudos que possam colaborar para a promoção da saúde, dos direitos humanos e da construção da cidadania enquanto direito de participação social e política nas tomadas de decisões da sociedade como um todo.

Como podemos perceber, existem diversos problemas presentes no cotidiano das travestis, das transexuais e das transgêneros, o que caracteriza uma complexidade que solicita espaços específicos e privilegiados para dialogar com temáticas dife-

renciadas e, assim, problematizar em profundidade as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, sexuais e de gêneros que estão presentes no cenário contemporâneo. Uma complexidade que requer problematizações com outras categorias políticas de análise, entre elas, classes sociais, raças e etnias, gêneros, orientação sexual, relações inter-geracionais etc.

Diante de tal complexidade, de forma bastante rápida, propomos um recorte sobre as relações possíveis entre essa comunidade e o campo da educação.

Escola: a vontade de saber

A partir da exclusão familiar e da vizinhança, as relações estabelecidas entre travestis, transexuais e transgêneros e a escola também se mostram bastante prejudicadas. A escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Neste sentido, reifica os modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual etc., é possível localizar em algumas delas ensaios de superação desse quadro. Isto, muitas vezes por iniciativa de alguns professores ou diretores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e a inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à sua expressão. Porém, no espaço escolar, ainda ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia, mais especificamente de transfobia (medo, nojo e vergonha de se relacionar com travestis, transexuais e transgêneros).

É importante lembrar que quando uma travesti chega à escola, ela já viveu alguns transtornos na esfera familiar e comunitária, apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade.

Em minhas escutas e observações etnográficas tem sido freqüente ouvir histórias de travestis que reclamam por não terem conseguido estudar, não poderem fazer uma faculdade e exercerem uma profissão que lhes garanta a sobrevivência, sem terem que recorrer à prostituição. Em suas falas é freqüente ouvir reclamações por precisarem se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda, sobrando-lhes apenas a rua como possibilidade de ganhos financeiros.

Porém, gostaria de clarificar que embora algumas travestis afirmem gostar de se prostituir, a maioria delas não se sente à vontade em ocupar esse lugar no mundo, reclamando da ausência de oportunidades de estudos e empregos, o que nos leva a desmistificar a crença segundo a qual travestis, transexuais e transgêneros seriam sinônimos de prostituição; outrossim, nos faz perceber que são empurradas para os espaços de batalha em conseqüência da violência estrutural (PERES, 2005b).

Essas ocorrências da estigmatização e da discriminação, vividas por travestis, transexuais e transgêneros no ambiente escolar prejudicam a própria socialização dessas pessoas, que passam a ter um universo existencial bastante restrito. No gueto, elas ficam imersas em um contexto de opressão e marginalização que solicita a sua adequação a uma realidade bastante singular: o universo travesti, de uma complexidade de valores e significados próprios, marcados como expressão de vida infame (FOUCAULT, 2003).

Vejamos algumas cenas vividas que nos foram relatadas em diversas ocasiões e localidades diferentes:

Lilith, uma travesti negra, pobre, candombleira, portadora do vírus HIV, aos 42 anos nos fala de um episódio ocorrido ainda em sua infância, quando cursava a quarta série primária. Lilith ainda não era travesti e se portava como menino, mas devido aos seus trejeitos femininos sempre era molestada e agredida pelos outros meninos que a humilhavam constantemente. Um dia, após o sinal de retorno do recreio, Lilith dirigiu-se ao banheiro (deixava para ir por último para evitar molestações) e foi atacada por nove meninos que a obrigaram a fazer sexo oral e anal com todos do grupo.

Após a experiência da "curra", ficou algum tempo caída no chão, chorando, até ser encontrada pela servente da escola, que a levou até a diretoria, onde fez a queixa e a denúncia dos meninos que a haviam violentado. Após a denúncia, a diretora chamou os meninos envolvidos e constatou que entre eles estavam seu filho e um sobrinho que, em prantos, negavam a participação no episódio. Após alguns dias, a diretora da escola convocou Lilith e seus familiares para promulgar a sua expulsão por "atentado violento ao pudor". Como conseqüência de negociação entre

os familiares e a diretora, foi feita a transferência de Lilith para uma escola particular, mesmo sabendo das condições de pobreza em que vivia sua família e o quão difícil seria arcar com os custos de uma escola particular.

Lilith diz ser uma pessoa revoltada e indignada com a experiência vivida na escola e que, muitas vezes, pensou em abandonar os estudos. Constantemente fugia da escola devido às molestações e às agressões dos outros meninos ou ainda por piadas emitidas pelos próprios funcionários da escola. Porém, quando descoberta era obrigada por sua mãe a retornar à escola, mesmo com todas as justificativas que tinha para não voltar.

Nessa situação, vemos a passagem do lugar de vítima para o de ré de Lilith. Nela, a própria diretora se furta da obrigação de realizar maiores investigações, abre mão da lisura e, comodamente, acata as justificativas de seu filho, de seu sobrinho e demais cúmplices, protegendo-os da versão apresentada por uma criança pobre, negra e homossexual – vista como uma ameaça à ordem estabelecida capaz de ferir a imagem da moral e dos bons costumes.

Em uma outra situação, temos o depoimento de Lara, uma travesti de 38 anos, costureira e dançarina de boate, vivendo há doze anos com seu companheiro, que relembra e nos fala de sua relação com a escola:

> […] isso, eu devia ter uns oito anos de idade. Eu estava na segunda série e comecei a perceber que os outros meninos tinham comportamentos e falavam de coisas que eu não entendia muito bem. Sempre preferia ficar com as meninas durante o recreio e, muitas vezes, a diretora vinha falar que eu tinha que ficar do lado dos meninos. E eu não entendia o porquê de ela vir sempre me falar disso. Tinha um menino que sempre se aproximava de mim, era maior do que eu e mais velho também, porque ele já estava na quarta série. No recreio, ele vinha me chamar para ver figurinhas, mas sempre me puxava para o fundo da escola, onde quase ninguém ia. Havia um servente que cuidava, mas sempre dava uma risadinha e fazia de conta que nada estava acontecendo. Aí, uma vez, ele me levou lá no fundo e não tinha ninguém. Aí, ele foi pegando na minha mão e falando que eu tinha que pegar no pênis dele, e que se eu não pegasse ele ia contar para todo mundo que eu era mulherzinha. Eu não entendia o que ele falava porque eu era uma criança muito pura e fiquei meio paralisada. Aí ele tirou o pênis para fora e disse: "eu vou comer o seu cu!". Eu saí correndo, assustada e sem sa-

> ber o que fazer. Fui até o banheiro e me tranquei lá, chorando muito. Eu tomei um pânico e um pavor naquela referência que me traumatizou por muito tempo. Tanto que só vim a ter um contato sexual com outra pessoa quando já estava com 18 anos, quando ia começar um curso de italiano, na rua do Catete, em uma escola estadual que aceitava pessoas da comunidade. Fiz minha inscrição e comecei o curso de italiano. Estava muito feliz porque eu sou descendente de italianos e tinha a chance de ter cidadania italiana. E já pensou eu poder ir morar na Itália? Seria um luxo! Mas, como se diz, alegria de pobre dura pouco. Logo na segunda semana, quando cheguei na escola, uma funcionária que estava na porta disse que eu deveria esperar ali na entrada que a diretora queria falar comigo. Fiquei ali por meia hora e só depois a funcionária me levou até a diretora, que estava no computador e nem me olhou na cara, dizendo: "Então você resolveu se sentir gente? Com a vida que você leva, você acha que pode freqüentar lugares de gente de bem? Mas você é muito atrevido mesmo, você quer desmoralizar a minha escola? Você quer sujar o nome da escola? Saia imediatamente daqui ou terei que chamar a polícia!"

Lara nos relata que ficou imobilizada, com dificuldades até mesmo para caminhar. Saiu e foi para a casa de uma amiga (também travesti) e lá teve uma crise de choro intensa, pensando obstinadamente em se suicidar. Caiu em uma tristeza profunda que a levou a uma crise de depressão. Foi hospitalizada e lá ficou durante alguns meses. A experiência da humilhação, proporcionada por uma diretora de uma escola pública que agiu como se a instituição fosse um espaço privado dela, do qual poderiam fazer parte somente pessoas que ela própria, fincada no mais puro preconceito, definia como "gente de bem", seria certamente marcante até mesmo para a mais centrada das pessoas. De fato, Lara informa que essa cena e as palavras ditas pela diretora de vez em quando ainda voltam à sua mente e que de lá para cá sente dificuldade em estar entre pessoas desconhecidas, assim como de entrar em certos lugares e de voltar a estudar. Na análise de Lara: "Para mim, depois da experiência do colégio, a vida acabou e eu passei a não acreditar mais nas pessoas, eu fiquei arrasada!". Essa experiência teria contribuído para o encaminhamento de Lara para a prostituição e as drogas, pois como ela mesma nos relata: "Se eu não ficar colocada, não tenho coragem para abordar os clientes".

Diz o ditado que "quem bate não lembra, mas quem apanha nunca esquece". Isto também vale para as experiências vividas de discriminação e exclusão que se tornam marcas de estigmatização tão profundas que podem persistir por toda a vida de uma pessoa.

A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito da diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias. Fazendo uso de *slogan* do movimento nacional de travestis, transexuais e transgêneros, vale recordar que: "Cidadania não tem roupa certa!".

Uma outra cena é descrita por Brunete, 23 anos, travesti profissional do sexo. Quando indagada sobre suas lembranças a respeito de sua ligação com a escola, relata que sempre teve boas relações com colegas e professores, pois era uma aluna exemplar. Tirava 10 em todas as disciplinas e era admirada pelos professores e referência para os colegas, que, diante das dificuldades com as matérias, sempre recorriam ao "geninho". Brunete tem consciência do quanto suas notas ajudaram a maquiar a sua homossexualidade, mesmo porque, nos informa, era bem afeminada, só se reunia com as meninas, embora algumas vezes jogasse voleibol com os meninos. Além das boas notas, era uma aluna envolvida nas atividades extracurriculares, quando era convidada para participar de peças de teatro, de shows e outras festividades realizadas quando da comemoração de alguma data especial.

Mas, relembra Brunete, houve um momento em que ela vivenciou uma situação que lhe marcou bastante. Quando estava na quarta série, alguns meninos começaram a chamá-la de "cu de veludo", em referência a um personagem do filme "Navalha na Carne", que tinha sido exibido na televisão. Confessa ter ficado muito chateada, mas, como era uma criança muito alegre e sociável, logo relevou o incidente e deu continuidade às suas relações. Ainda nesse período, conta Brunete:

> […] como eu gostava muito de dançar, de interpretar, de rebolar, minha professora de Educação Artística, que era muito minha amiga, me convidou para participar de um show que ela estava organizando em comemoração ao Dia das Mães. Aí, ela falou que eu deveria interpretar uma música do Ney Matogros-

> so e que deveria dançar igual a ele, que ali na escola só eu tinha condições de fazer um número tão difícil. Ensaiei a música e a coreografia, e a professora falava que eu deveria rebolar mais, senão as pessoas não iam me aplaudir. No dia da apresentação, passei o maior ridículo, pois na hora do meu número as pessoas começaram a dar risadas e a me apontar como uma coisa ridícula. Fiquei meio confusa e, ao olhar para os bastidores, vi a professora dando muita risada de mim. Foi um choque muito forte, porque eu percebi que a professora tinha feito de propósito para me expor e me ridicularizar; mas eu fiz aquilo como artista, me dediquei muito nos ensaios, mas as pessoas tiveram esse intuito de me expor com uma conotação pejorativa, de deboche da homossexualidade. No meio de tantos alunos, por que eu fui a escolhida? Porque já tinha um buchicho a meu respeito e se aproveitaram disso.

A experiência de Brunete nos mostra alguns traços das pessoas em quererem desqualificar, ridicularizar e debochar da expressão da homossexualidade em um ambiente hostil e preconceituoso que protege o agressor, impede o exercício crítico de ampliação do universo de referência dos indivíduos e dificulta que eles possam crescer enquanto seres humanos, tornando-se agentes de cultura da paz e da inclusão. Situações como essas vividas por Brunete denunciam o despreparo de muitas pessoas que se dizem educadoras e constroem discursos bem distantes de suas práticas.

Com Alice, 34 anos, travesti negra, agente de saúde, a experiência de discriminação na escola que consegue lembrar foi a tentativa de uma diretora de expulsá-la quando tinha 13 anos e começava a se travestir. Além de se travestir, Alice havia arrumado um namorado e andava pelo pátio do colégio de mãos dadas no recreio e ao término das aulas. Após algumas repreensões da diretora e sem resultados, ela resolveu convocar seu pai para que ele tomasse providências diante do comportamento de seu filho. Assim nos relata Alice:

> No princípio, eu tinha medo do meu pai e da minha mãe, mas me trancava no meu quarto, e com a mesada que meu pai me dava, eu comprava algumas coisas, umas roupas, maquiagens, e ali eu me montava [...] demorou para que eu saísse na rua, montada. No começo, eu levava algumas roupas e maquiagem e me montava no banheiro e saía no pátio do colégio, um escândalo!!! Eu adorava, me sentia! Meu pai não sabia que eu me montava na escola, só o pessoal da escola. Aí, a diretora

> chamou meu pai e me pôs na frente dele e contou tudo. Meu pai ficou calado e eu desesperada, porque não sabia qual ia ser a reação dele. Aí, ele olhou para mim, olhou para a diretora e perguntou: "E o que é que a senhora quer que eu faça? Que eu espanque, que eu mate? A senhora vai me desculpar, mas ele é meu filho e eu tenho que amar ele do jeito que ele for". Levantou, pegou o chapéu e saiu sem olhar para trás. Fiquei mais apavorada ainda, fui para casa e me enfiei no meu quarto. À noite, ele foi ao meu quarto, bateu na porta, entrou e me deu um presente e perguntou se eu sabia o que eu estava fazendo. Disse que sabia, e me deu sua bênção e saiu do quarto. Abri a caixa do presente e tive a maior surpresa da minha vida: uma calcinha de renda, vermelha, linda!

Esta situação nos mostra que um outro olhar e uma outra relação são possíveis diante da expressão das homossexualidades e também das travestilidades. E mais ainda: mostra-nos um pai que soube se sobrepor ao preconceito de uma diretora regida por práticas discriminatórias orientadas apenas por referenciais pseudo-moralistas e conservadores.

Quanto mais enrijecidos e cristalizados forem os valores norteadores dos programas de ensino, quanto mais reguladoras forem as atividades formadoras, mais reificação de desigualdades, discriminação e exclusão social será estabelecida.

Ainda a respeito da relação das travestis e das transexuais com a escola, diz Bianca:

> […] ah, na escola a gente ouvia piadinhas, mas eu não sou muito de agüentar piadas e já pergunto: "O que que é, hem? O que tá acontecendo?" Já dou um show e, assim, a gente vive, né? Às vezes, a gente tem que baixar o nível porque as chacotas são exageradas. O pior é que muitas vezes as piadinhas são feitas pelos próprios professores, que incentivam os guris a abusarem da situação. Imagina que uma professora que eu tive na quinta série chegou a falar em sala de aula que eu tinha uma doença muito grave e que as pessoas que ficavam perto de mim poderiam virar travesti. Depois disso, minha vida virou um inferno e tive que abandonar a escola. Até hoje, com 32 anos, às vezes penso em voltar a estudar, mas já foi o tempo, né? Agora só me

> resta rezar pela proteção divina, porque das pessoas a gente não pode esperar muito não.

De modo complementar, Luciana, transexual gaúcha de 28 anos, ao ser indagada sobre suas lembranças da escola relata:

> Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e nos risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: "Seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando". Quando eu via aquele guri, eu entrava em pânico e pensava: "Meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo?". Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando, ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim, eu ainda agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola.

Como podemos perceber, os processos de estigmatização e de violências em relação às expressões travestis, transexuais e transgêneros são muito freqüentes no espaço escolar, e as cenas apresentadas apenas ilustram algumas ocorrências que se multiplicam por todo o território nacional.

As ausências de flexibilidade diante das diferenças da parte dos profissionais da educação mostram o quanto as pessoas podem estar presas a padrões e a modelos de verdades que revelam a presença do que Gilles Deleuze (1992) chamava de micro-fascismos em nós, expressos por meio do dedo em riste, do tom de voz alterado, das expressões faciais depreciativas. Essas situações aproximam-se das análises feitas por Hélio Silva (1993: 16) quando aponta:

> Assim como no caso dos meninos de rua [...] o problema não é a travesti. A questão é quem as mata, espanca e desdenha. Talvez possamos estabelecer uma linha de comunicação entre o risinho no canto direito da boca do intelectual macho (ou do gay respeitável) com a bala que fere o seio esquerdo da travesti.

> O risinho cria na verdade a ambiência que neutraliza a decisão de apertar o gatilho.

Os diversos relatos evidenciam um mundo de terror e de violência em que as pessoas que escolhem romper com os padrões morais e estéticos, na busca de sua felicidade são submetidas às atrocidades dos preconceitos de outras viciadas em identidades pré-fixadas, crendo-se donas de uma verdade fundada em modelos estabelecidos *a priori* dos modos existenciais.

É interessante observar que o preconceito e a discriminação não se restringem apenas às pessoas diretamente estigmatizadas, mas também atingem aquelas que fazem parte de seu convívio. Vejamos uma cena sobre isso. Pérola, uma travesti nordestina, diferenciada por ter tido a oportunidade de freqüentar uma universidade e por manter relações afetivas cordiais com seus familiares primários, mora com uma irmã divorciada e dois sobrinhos: uma menina de 11 anos e um menino de 8. Apesar de sua estética feminina, Pérola é chamada pelos familiares no masculino e tratada pelo nome de batismo. Um dia, o sobrinho pediu à Pérola para levá-lo até a escola. Ao ali chegarem, o menino quis ser acompanhado até a sala de aula. Quando chegaram, o garoto chamou a professora e disse: "Eu não disse que meu tio tinha cabelão e peitão?". Dias antes, a professora havia solicitado a seus alunos e alunas que desenhassem suas famílias. O menino, então, desenhou três figuras femininas e uma masculina. Identificou a figura masculina como ele e as outras três figuras femininas como a mãe, a irmã e o "Tio Júlio", caracterizado com cabelos longos, seios fartos e indumentária feminina.

Este episódio revela quão cristalizadas se encontram as referências que as pessoas têm acerca dos gêneros. Revela ainda como uma possível alteração nos padrões de masculinidades e de feminilidades produz resistências e não-aceitação das diferenças. Ao ver o desenho do menino, a professora havia feito comentários depreciativos: disse que ele estaria "louco", atestando o seu erro e sentenciando-o a uma penalidade. Antes mesmo de procurar saber e entender a situação a partir da qual o aluno se orientava para produzir o desenho, emitiu juízos de valor, julgou o seu trabalho e reiterou normas socialmente impostas e modelos preestabelecidos.

Acredito que esses "incidentes" possam ser tomados como dispositivos para dialogar e problematizar sobre as diferenças e promover uma aproximação das pessoas com temáticas e modos de existencialização distantes dos seus universos particulares. Penso que o diálogo sobre as expressões das diferenças seja uma das atribuições da escola, e assim possa ela contribuir com uma formação voltada para a cidadania e a paz.

Meu corpo, meu tesouro: construções de corpos e gêneros

Quando nos aproximamos do universo travesti, encontramos uma singularidade própria dos estilos de vida criados por essas pessoas. Trata-se de um universo que, além de ter linguagens específicas, impõe regras de aceitabilidade, tais como a transformação do corpo e a reprodução de modelo previamente dado da maneira de ser uma travesti. Os ensinamentos são passados de forma oral e corporal: informações como: hormonizar-se, "bombar silicone", conseguir roupas, sapatos, acessórios e maquiagens, enfim, encontrar os produtos certos para sua transformação estética e corporal. Também informações de como sobreviver, conseguir clientes para poder pagar as contas, por não ter emprego para suprir suas necessidades mais básicas de sobrevivência.

A construção do corpo da travesti espelha-se na imagem feminina. Essa imagem, porém, em nenhum momento é tomada como acabada e absoluta, sempre variando, se processando, uma feminilidade em construção permanente que vai se transformando por meio das formas corporais, cada vez mais remodeladas pela ingestão de hormônios e aplicação de silicone, mas também pela depilação, maquiagens e adoção de maneirismos.

A maioria das travestis nos fala de sua passagem de "homossexual" para "travesti" a partir de uma forte identificação com a imagem daquela travesti que é vista nas esquinas dos pontos de batalha ou fazendo shows pela televisão. Ao verem a figura da travesti, na rua ou na televisão, é como se uma onda de encantamento se apoderasse delas, levando-as a desejar urgentemente se transformar para serem iguais ao modelo dado. Josefina Fernandez (2004) fala de três modelos de referências de identificação com a figura feminina considerados pelas travestis de Buenos Aires: a *Vedete,* a *Prostituta,* a *Mãe.*

A imagem da vedete reflete o glamour, a beleza e o brilho que toda travesti busca quando se apresenta em shows e performances teatrais; a imagem da puta transmite a sensualidade, a sedução e a luxúria da *femme fatale*; e a figura da mãe revela a afetividade, a tolerância e o amor que não cobra nada por isso, que sempre se disponibiliza afetivamente. Interessante lembrar aqui que muitas travestis e transexuais que batalham como profissionais do sexo às vezes atendem a homens que não querem sexo, mas pagam pelo programa para conversar sobre a vida e seus problemas.

Nos meus registros também tenho percebido, segundo esses modelos, as mesmas referências de identificação por parte das travestis brasileiras. Tais referências se manifestam já nas escolhas para si mesmas de nomes de mulher: o da própria mãe,

ou de uma artista do cinema ou da televisão, ou outro adaptado ou inteiramente inventado, mas igualmente glamouroso.

Essas constatações também são feitas por Marcos Benedetti (2000: 95), que observa ainda:

> É ainda na infância também que o primeiro contato com outras travestis acontece, seja através da televisão ou mesmo nas ruas das grandes cidades onde estas personagens há tempo deixaram de ser obscuras e pouco visíveis. A primeira visão ou contato com outra travesti é sempre relembrada com muito entusiasmo e emoção e é marcada necessariamente por um processo de auto-identificação.

Nessa nova interação existencial, a aspirante a travesti vai percebendo um universo social completamente diverso do que havia conhecido até então, marcado por valores e significados diferentes, novas formas de comunicação e linguagem que trazem a criação de um novo corpo, uma nova sexualidade, um novo gênero, logo, de novas formas de existir no mundo.

Os gêneros em chamas

Podemos perceber a construção de relações diferenciadas pelas travestis tanto nas relações com as pessoas, como nas relações que estabelecem com seus corpos e com seus gêneros. A esse respeito uma travesti nos fala: "Quando eu faço ativo, eu penso e sinto como um homem, quando eu faço passiva, eu penso e sinto como uma mulher".

Neste tipo de discurso apresentado pela travesti, em momento algum se caracteriza uma dicotomia entre o feminino e o masculino, mas o convívio do masculino e do feminino no mesmo corpo. Isto por si só nos leva a questionar a respeito das classificações de gêneros tradicionais, que dicotomizam radicalmente os comportamentos, estabelecendo reducionismos sobre o que seria masculino e o que seria feminino. A esse respeito muitas travestis e/ou transexuais comentam orgulhosamente sobre cenas em que passaram despercebidas, ao serem tratadas como uma mulher; ou ainda, sobre mulheres que são confundidas como travestis, principalmente aquelas que usam maquiagens fortes e roupas insinuantes. Sobre isso, Rebeca, que sempre usou roupas femininas discretas (saia longa e blusa sem decote), comenta uma cena vivida em uma cafeteria de um aeroporto:

> […] eu estava tomando café em uma cafeteria do aeroporto e havia dois rapazes próximos, quando passou uma mulher superperua, cabelo armado, supermaquiada, cheia de colares e pulseiras, e um dos rapazes comentou que a mulher seria uma travesti. Neste momento, me virei par os rapazes e disse: – Meu amor, travesti sou eu, ela é mulher! Quando a própria mulher ouviu e disse: – É isso mesmo, e eu adoraria ser uma travesti!

Esta cena mostra o quanto as classificações de gêneros têm sido borradas nos últimos anos e, ao mesmo tempo, evidencia a percepção freqüente das pessoas que têm como referência a beleza e o glamour de uma travesti bem montada, quando está batalhando ou em situação social e de festa, deixando claro que nada sabem da realidade das travestis nas outras horas do dia, quando são discriminadas e desprezadas pela sociedade.

Estas constatações nos levam a concordar com Marcos Benedetti (2002: 148), para quem:

> […] o gênero das travestis se pauta pelo feminino. Um feminino tipicamente travesti, ou seja, sempre negociado, reconstruído, ressignificado, fluido. Um feminino que se quer evidente, mas também confuso e borrado, às vezes apenas esboçado [...]. É o feminino travesti.

Diante disso, o contato com a realidade das travestis aponta e afirma que tanto os gêneros quanto os corpos e as sexualidades só podem ser entendidos como construções sociais e históricas marcadas pela cultura, com seus sentidos e significações pertinentes, com seus processos de subjetivação.

Também nessa área nossas definições, crenças, convenções, identidades sexuais e de gênero e nossos comportamentos, em vez de realidades naturais, são realidades sociais produzidas historicamente por meio de relações de saber-poder e de dispositivos sociais, econômicos e culturais (FOUCAULT, 1985).

Percebê-lo nos possibilita abrir novas discussões a respeito de como podemos contribuir para o debate sobre as relações humanas, as produções de subjetividades e a educação, de modo a ampliar o respeito em face das diferenças e o convívio com elas, distanciando-nos das leituras essencialistas sobre os sexos, os gêneros, as identidades, a fim de dialogarmos com múltiplos saberes.

Apontamentos sobre a produção da subjetividade de travestis, transexuais e transgêneros

Creio que, com base no que vim até aqui considerando, em vez de propor uma conclusão, será mais oportuno fazer alguns apontamentos relativos às inúmeras questões que atravessam o universo existencial da população de travestis, transexuais e transgêneros (TTTs) para reflexão e debate.

Um primeiro apontamento possível diz respeito aos obstáculos ainda encontrados nos modos de produção do pensar e do sentir contemporâneos, marcados intensamente pela filosofia platônica, que impõe um modelo único de verdade, a partir do qual poderia ser reproduzida a "boa cópia". Deriva daí o estabelecimento de binaridades que apenas contribuem para a cristalização de identidades que se fecham em si mesmas e não permitem questionamentos e/ou abertura para outras possibilidades de existência. Encontramos aqui as oposições binárias (fixas e polarizadas) entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade, o certo e o errado, o normal e o patológico, o pecado e a virtude. Binarismos estes que enfraquecem a vida e fazem dela uma normatização opaca e cristalizada.

A rigidez e a intensidade com que as binaridades atuam fazem com que as pessoas se fixem em padrões inquestionáveis de verdade e se viciem em identidades reificadas. Diante da expressão de desejos e de realização de práticas que não se adequam às normas rigidamente estabelecidas, essas pessoas podem entrar em uma zona de turbulência e de *nonsense*. Trata-se do estabelecimento de confusão mental em que os modelos dados não correspondem às necessidades pessoais e singulares de seus atores, forjando vidas (freqüentemente dentro do armário), contraditórias diante das aspirações, sujeitas a sofrimento e promotoras de infelicidade. Um processo particularmente cruel, sobretudo em relação às pessoas consideradas diferentes, mas que não poupa ninguém.

Talvez, uma saída possível esteja na flexibilização dos saberes e dos poderes que nos atravessam o tempo todo, de modo a dirigir nossa atenção para o diferente, o efêmero, o infame e a produzir mais inclusão e solidariedade. Para além da sexologia, é preciso que tomemos as sexualidades diferentemente de estruturas, personalismos e energias, para tomá-las como fluxos de desejos e de prazeres, sempre intempestivos e singulares. Como diz Gilles Deleuze (1998) em seu livro *Diálogos*, a sexualidade só pode ser pensada como um fluxo entre outros, que entra em conexão com outros fluxos, metamorfoseando-se de acordo com as conexões possíveis a partir de uma perspectiva rizomática infinita.[3]

3 Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o rizoma se mostra "oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre pontos e relações unívocas entre estas

Essa flexibilização diz respeito a um longo processo de abertura e respeito para com as diferenças, de diálogo e aceitação dos modos de existir no mundo que não se coadunam com nossas crenças, valores e temores, assim como com o repertório adquirido sobre tudo aquilo que passamos um dia a acreditar como verdadeiro e absoluto. Se não conseguimos aceitar o diferente, precisamos criar dispositivos para que possamos vir a respeitá-lo.

Uma chamada importante – e que serve de revisão de toda a discussão sobre essas temáticas – remete à problematização das novas identidades sexuais e de gêneros com que nos deparamos na atualidade e solicita uma cartografia das forças que engendram novos modos de relações. Estas forças forjam a produção de novas dúvidas que, por sua vez, enunciam novas questões. Assim, cada vez mais podemos perceber o grande arco-íris de sexualidades que se multiplica e se expressa na diversidade sexual, estabelecendo novas conexões e possibilidades de encontros afetivos, amorosos, sexuais, financeiros, marginais. Encontros que expressam modos de vida que ora nos fascinam ora nos amedrontam, porque, de certa forma, nos colocam em contato com dimensões em nós nunca percebidas até então. Nesse momento entramos em uma zona de indiferenciação em que nos tornamos confusos, inseguros e preconceituosos. Nem sempre sabemos o que fazer diante do outro que coloca em cheque os nossos valores e a nossas referências, deixando-nos inseguros acerca de nós mesmos e de nossas certezas.

Um segundo apontamento diz respeito ao princípio de universalização, que homogeneíza travestis, transexuais e transgêneros como se fossem todas iguais, sem distinção, produzindo generalização estereotipante.

Quando nos referirmos às travestilidades, às transexualidades e às transgeneridades, deveremos sempre fazer referências no plural, ou seja, não podemos tomar um modo de ser e transformá-lo numa matriz reprodutiva, de modo fabril, em que todas as TTTs seriam vistas como cópias de uma única matriz. Por isso, a importância de falarmos no plural e, na medida do possível, mapear, cartografar as

posições o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, ao segui-la, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza. Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura-árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória cura ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que devem ser referidos aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não-hierárquico e não-significante, sem General, sem memória organizada ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de devires" (DELEUZE e GUATTARI, 1995: 32-33).

diversas linhas e os traços que compõem modos específicos e singulares (ao mesmo tempo plurais) de ser.[4]

O uso das identidades sexuais e de gêneros no plural propõe, entre outras coisas, que existem muitos modos de ser TTTs no mundo, e que ganham mais especificidades quando correlacionados com outras categorias de análise histórica: classe social, raça/etnia, gêneros, orientação sexual, relações intergeracionais, estética física etc.

Dito isso, gostaria de pontuar um terceiro apontamento: o da violência estrutural sobre a comunidade TTTs.

A inserção de uma pessoa em um contexto social pressupõe que ela deva incorporar ou lidar com modos de ser, agir e ver relativos a valores, representações, imagens, signos, significados etc. Logo, implica processos de subjetivação marcadamente organizados pela matriz heterossexual (processos de subjetivação heterossexista – heteronormativa), com modelos rígidos dos gêneros, organizados através de relações de saberes e poderes centrados no patriarcalismo e na heterossexualidade compulsória. A ordem está dada: todos deverão ter claro o que é ser homem e ser mulher, todos deverão ser heterossexuais, constituir família, ter filhos, netos... E se por esta razão estiver para morrer de tédio ou angústia, a ordem é a de buscar as razões disso naqueles que descumprem as normas.

Os processos de normatização pretendem constituir identidades fixas e rígidas centradas nas premissas da heteronormatividade. Com isso, as pessoas que sentem desejo e amam pessoas do mesmo sexo passam a ter enormes dificuldades para conseguir tranqüilidade e clareza, indispensáveis para uma formação e uma socialização menos atormentadas e uma homossociabilidade mais serena e saudável. A partir do momento em que uma criança ou um/a adolescente percebe que tem desejos e vontades que diferem das de seus colegas de mesmo gênero, tende a retrair-se e a distanciar-se do mundo, dando início à interiorização de uma homofobia que poderá ter como má companheira durante toda a sua vida. A esse respeito, Marina Castañeda afirma:

> A homofobia interiorizada não tem fim: ela ressurge, sobre diferentes formas, ao longo do ciclo vital. Complica a percepção que o homossexual tem de si mesmo e dos outros; colore todas as suas relações interpessoais assim como o seu projeto de vida e sua visão de mundo. Constitui provavelmente a diferença subjetiva mais importante entre homossexuais e heterossexuais.

4 Ademais, aprendemos com Foucault que ninguém pode ser tomado como modelo para comparação com outra pessoa. É preciso problematizar a respeito dos componentes de subjetivação que constituem esse modo de ser, ou ainda, para continuar na cumplicidade com Foucault, que componentes contribuem para a construção de uma estilística da existência.

> A palavra "homofobia" significa medo ou rejeição da homossexualidade. Esse medo pode parecer instintivo, como o medo do fogo, mas não o é. Constitui mais um fenômeno cultural que está longe de ser universal, e que reveste diferentes formas e significações segundo o contexto (CASTAÑEDA, 1999:71).

A produção de homofobia está presente tanto nos heterossexuais quanto nos homossexuais e, por conseguinte, entre as travestis, as transexuais e as transgêneros. E é entre estas últimas que uma variação da homofobia, no caso, a transfobia, pode exercer seus mais profundos efeitos, em seus processos intricados de construção identitários e de subjetivação.

Impedida de poder ser o que é, necessita de espaços de escuta e de clarificação de suas dúvidas. Como não consegue interlocução com a família e nem com a escola, acaba tendo que descobrir sozinha. Se tiver a sorte de ter um amigo de mesma pertença, poderá dividir sua dor e falar de seus desejos, amores, prazeres e paixões.

Tem-se aí a eclosão de um longo processo de estigmatização, discriminação e exclusão que ganhará picos de intensidades de acordo com a qualificação e *status* de sua visibilidade. Assim, uma TTT rica será menos discriminada do que uma TTT pobre; uma TTT branca menos que uma TTT negra; uma TTT "mais discreta/educada", menos que uma TTT "mais barraqueira"; uma transexual "educada e feminina", menos que uma transexual "perua"; uma travesti jovem, menos que uma travesti idosa.

Além desses componentes, uma outra perspectiva da violência estrutural nos remeteria à confusão em face das referências de gênero. Afinal, as referências sobre os significados e os valores atribuídos às categorias de masculino e feminino sempre foram marcadas por fortes influências essencialistas que os associavam às características sexuais, limitados a uma perspectiva biológica, centrada na fisiologia do "aparelho reprodutor" (ou seja, "destinado" para a reprodução e não para a sexualidade e o prazer) e na filosofia moral. Seguindo a lógica essencialista, são elaboradas justificativas para as formas de produção e de reprodução de desigualdades entre homens e mulheres, que normatizam suas relações, vistas como naturais e universais. Seja na esfera do senso comum, seja na esfera do discurso científico, a distinção sexual tem servido para analisar e justificar as desigualdades sociais.

No cenário contemporâneo, as referências disponíveis sobre gêneros começam a perder seus sentidos, tendo seus contornos borrados e seus significados desmanchados. Os gêneros estão em chamas. Uma confusão nos códigos de inteligibilidade começa a ser estabelecida e a levar muitas pessoas a questionarem: o que é ser homem? O que é ser mulher?

O dispositivo dos gêneros, em interface com o das sexualidades, atuaria no centro das subjetividades humanas, administrando a percepção, a cognição e as sensações presentes nas relações dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigos mesmos.

Muitas são as questões que atravessam a estilística existencial das TTTs, de modo que, de forma mais efusiva, gostaria de resgatar, para encerrar, algumas temáticas que considero mais urgentes:

1. Uma crítica aos modos de produção do pensar e do sentir que se organizam a partir da referência binária. É preciso romper com essa perspectiva dualista para tomarmos o ser humano como um ser da multiplicidade, no qual as homossexualidades e os gêneros não seriam mais tidos como opositores às heterossexualidades e aos padrões identitários, mas como complementares e processuais;
2. Uma crítica à idéia de universalidade e de verdades absolutas. Quando falamos em TTTs precisamos apontá-las em suas singularidades, ou seja, tomá-las como pluralidades processuais em que cada pessoa traz suas especificidades. As marcas disparadas pelos processos de estigmatização decorrentes da heteronormatividade sobre as TTTs solicitam interfaces com as categorias de classes, raças/etnias, gêneros e orientações sexuais;
3. As problematizações a respeito das TTTs demandam urgentemente a criação de agendas que incluam em suas pautas a criação de estratégias de enfrentamento específico às travestifobias, às transfobias, aos crimes de ódio;
4. O cenário contemporâneo necessita de revisão dos paradigmas sobre as famílias nucleares e monogâmicas, para incluir em suas referências a contemplação de novos arranjos familiares que expressam os desejos de conjugalidades, por meio da efetivação da PCR – Parceria Civil Registrada, do reconhecimento da homoparentalidade e da adoção de crianças por casais homossexuais;
5. Considerando que a inflexão de gênero presente nos dicionários de língua portuguesa associa travesti ao artigo masculino e tendo em vista a reivindicação política de respeito à sua identidade de gênero, acredito que o uso de tratamento para as TTTs no feminino pode ser um efetivo avanço para a construção do respeito às diferenças;
6. As cartografias existenciais das TTTs evidenciam experiências de estigmatização, violências, exclusões e mortes que por si mesmas solicitam urgências na criação de políticas públicas que garantam o direito fundamental à singularidade, o direito de ir e vir, o direito à dignidade humana na expressão do exercício da cidadania plena e participativa, no qual a escola e seus currículos têm importante responsabilidade social.

Diante do panorama contemporâneo, torna-se urgente a inclusão de debates e reflexões a respeito das novas identidades sexuais e de gêneros. É preciso criar espaços de respeito e convívio pacífico entre os atores que compõem as redes de ensino e socialização. Ao mesmo tempo, é necessário que as escolas constituam espaços de escuta e sejam dotadas de diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos que promovam e garantam um enfrentamento efetivo da homofobia/travestifobia/transfobia e dos processos de estigmatização.

Referências

BAREMBLIT, Gregorio. *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BENEDETTI, Marcos. *Toda feita*: o corpo e o gênero das travestis. [Mestrado em Antropologia Social]. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. A calçada das máscaras. In: GOLIN, Célio; WEILER, Luís Gustavo (Orgs.). *Homossexualidades*: cultura e política. Porto Alegre: Nuances, 2002.

BÖER, Alexandre et al. (Orgs). *Construindo a igualdade*: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre. Porto Alegre: Igualdade, 2003.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

CASTAÑEDA, Marina. *Comprendre l'homosexualité*: des clés, des conseils pour les homosexuels, leurs familes, leurs therapeutes. Paris: Robert Laffond, 1999.

CASTELLS, Manoel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Introdução: Rizoma. In: _____. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FERNANDEZ, Josefina. *Cuerpos desobedientes*: travestismo e identidad de género. Buenos Aires: Edhasa, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. *Ditos e Escritos IV*: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOPES. Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARKER, Richard. *Abaixo do Equador*: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, Richard; AGGLETON, Peter. *Estigma, discriminação e Aids*. Rio de Janeiro: Abia, 2001.

PERES, Wiliam Siqueira. Processos de estigmatização e estratégias de resistência: violência, exclusão e sofrimento psíquico. In: PARKER, Richard G. et al. (Orgs.). *Homossexualidade*: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: Abia, 2004.

_____. *Subjetividade das travestis brasileiras*: da vulnerabilidade dos estigmas à construção da cidadania. [Doutorado em Saúde Coletiva]. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2005a.

_____. Travestis brasileiras: construindo identidades cidadãs. In: GROSSI, Mirian et al. (Orgs.). *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005b.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 16, n. 2, 1995.

SILVA, Hélio. *Travesti*: a invenção do feminino. Rio de Janeiro: Iser/Relume-Dumará, 1993.

VANCE, Carole. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis*: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 1995.

Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade

Ana Cláudia Bortolozzi Maia* **

Certa vez, um adolescente pediu à sua mãe que comprasse um tênis porque o dele, embora fosse ainda novo, não estava na moda. Sua mãe então argumentou que o tênis que ele tinha era melhor do que os dos amigos. Além disso, os tênis dos colegas eram muito semelhantes entre si e o dele era diferente e, por isso, mais legal. Foi aí que o menino argumentou: "– Mãe, é exatamente este o problema do meu tênis, eu não quero um tênis diferente, eu quero um que seja igual."

Inicio este texto com esta pequena narrativa de uma cena cotidiana para refletirmos sobre a importância que tem o desejo de ser igual, embora nossa sociedade seja tão desigual. Mesmo considerando os estudos da psicologia sobre a adolescência e a necessidade de identificação com o grupo, apontada como uma característica comum neste período, penso que é importante considerar em alguma medida o argumento do menino: ser diferente, ainda que melhor, tem um custo em nossa sociedade. O padrão de normalidade está inserido no princípio da "igualdade", e uma parte do sentido ideológico dessa igualdade fica explicitado na fala do menino, isto é, lidar com a diferença em relação ao padrão almejado é uma tarefa custosa,

* Psicóloga. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Unesp, Campus de Bauru.

** Agradeço, especialmente, ao professor Ari Fernando Maia, com quem mantive uma interlocução que em muito contribuiu e enriqueceu a redação deste texto.

emocional e socialmente. Mas por que chegamos a esse absurdo paradoxo? Por que reconhecemos que conviver com a diversidade é salutar se, ao mesmo tempo, há tanta resistência em assumirmos nossa condição desigual?

Sabemos que o conceito de normalidade é social e historicamente constituído. O que é considerado normal em nossa sociedade não o é, ou nem sempre o foi, para outras; o que foi considerado anormal em outros momentos passados não o é atualmente, e vive-versa. O que é tido como normal numa dada região no Brasil, por exemplo, não o é em outras. Parece difícil definir teoricamente o que significam os termos normal e patológico. No entanto, ao mesmo tempo em que nos parece tão difícil definir o que é "normal" conceitualmente, nos parece fácil atribuir a palavra "normal" a um conjunto de padrões ideologicamente retratados em uma dada cultura, como se este mesmo padrão fosse imutável e inquestionável, ou tivesse para nós um sentido prático irretocável.

Uma análise mais detida dessa problemática exige deslocar a discussão para temas não imediatamente implicados, como a questão da relação entre a sexualidade, as deficiências e os padrões de normalidade operantes na cultura em um dado momento.

1. A normalidade e a sexualidade

O que é normal em sexualidade humana? Embora pareça fácil categorizar e diferençar comportamentos normais dos comportamentos considerados não-normais em relação às manifestações sexuais, a definição para esta questão, sem dúvida, é intrinsecamente ambígua e complexa.

Repetidamente tenho ouvido de pais, educadores/as e adolescentes este questionamento: *"É normal fazer isso?", "É normal desejar isso?", "É normal ser isso?"*. Parece que ao fazer esse tipo de questão, relativa às concepções de normalidade quanto aos desejos, às práticas e às condições sexuais, as pessoas que perguntam projetam, em relação ao profissional, o poder – ainda que ilusório, claro – de livrá-las da responsabilidade relacionada às escolhas que inevitavelmente elas mesmas têm de fazer nesse campo. A ciência, no meu caso a Psicologia, esclareceria o que é normal e, portanto, permitiria aos ouvintes sentir, fazer e desejar somente aquilo que fosse condizente com os, supostamente estabelecidos, padrões de normalidade. Quero dizer com isto que os sujeitos se sentem livres para realizar o que desejam quando esse desejo corresponde aos parâmetros normativos presentes no discurso científico, mas não se discute ou não se problematiza o fato de que a dimensão normativa é intrínseca aos saberes da própria ciência, ou seja, ela não é neutra nem alheia às demandas histórico-sociais que medeiam os fins que dirigem sua ação.

Sobre esta discussão, que inclui os temas normalidade, desvio e variações sexuais, cito Robert Stoller (1998), que apresenta idéias interessantes. Para ele, o cerne das perversões é a transgressão; a atividade perversa está diretamente relacionada à excitação erótica e, ao classificarmos essas práticas, enfatizamos que seu lado erótico seria anormal, longe dos domínios da normalidade. Diz o autor:

> Pode ser difícil estudar as perversões, em parte porque os casos repulsivos nos cegam para as sutilezas subjacentes. Se você é como eu era, você fica tão chocado pelo absurdo e monstruosidade do comportamento que pára de pensar, acomodado com a perversão em seu sentido acusatório. Você não precisa de explicação: "Ele deve ser louco" ou "isso é antinatural" (STOLLER, 1998: 22).

Ocorre, porém, que ao lado das classificações presentes nos compêndios científicos, vários profissionais da área da Psicologia) têm também trabalhado irrefletidamente, tomando como fundamento concepções pessoais que correspondem aos padrões de normalidade vigentes. Compreendo que essa postura é decorrente da história de educação sexual desses profissionais, mas essa educação resulta em um conjunto de valores pessoais que não poderiam, em hipótese alguma, ser generalizados aos demais. Há todo um aparato técnico, filosófico e científico que embasa nossas práticas sobre a sexualidade humana, mas há também uma necessidade premente de reconhecer que a ciência é um modelo histórico e social, e que a literatura sobre esse tema não deveria apresentar, de modo algum, padrões irrefletidos de normalidade para a conduta sexual humana.

Existe, dessa forma, um modelo de normalidade, presente tanto nas concepções pessoais quanto nas argumentações científicas, mas não podemos nos furtar de refletir sobre essa questão, correndo o risco de reproduzir a repressão sexual que impede àqueles considerados anormais de usufruirem a própria sexualidade. Sobretudo, deve se considerar que as concepções sobre a normalidade em sexualidade só podem ser compreendidas, como nos lembra Nelson Vitiello (1996), a partir de uma determinada época e meio sociocultural.

Para além dos discursos da psicologia, podemos pensar na população leiga. No senso comum, e quando digo isso penso principalmente nos meios de comunicação de massas, como a televisão, revistas impressas, internet, rádio ou discursos cotidianos, a idéia de normalidade em sexualidade nos parece explícita e clara. Pelo menos assim parece quando ocorrem a discriminação e o preconceito em relação às chamadas "minorias".

Atualmente, o padrão normal em sexualidade, na nossa sociedade, se traduz por diversas regras sociais: ser heterossexual, casar-se na maturidade, encontrar um par que seja igualmente compatível com seu nível educacional e econômico, respeitar a moral, não praticar crimes sexuais, usar da pornografia para fins pessoais e privados sem a exploração de outras pessoas etc.

O que pretendo discutir são os modos com que reforçamos determinados padrões considerados desejáveis, reprimindo, com punições físicas e psicológicas, os padrões indesejáveis ou diferentes. Stoller (1998) já nos lembrava que, se pensarmos na normalidade a partir de um critério exclusivamente quantitativo (que usualmente é considerado entre leigos, jornalistas, professores/as e até mesmo cientistas o único critério válido), as chamadas "parafilias" não poderiam ser classificadas como práticas anormais, uma vez que seria enorme o número dos adeptos dessas práticas, e seria recorrente sua manifestação em diversas culturas.[1] Nas palavras do autor:

> De maneira que você possa sentir o levemente bizarro – ou talvez, sentir que o bizarro é pleno – esquadrinhei estes anúncios, tirados ao acaso de revistas pornográficas. Eles são representativos de milhares de anúncios em centenas de revistas publicadas a cada ano. Não podemos saber quantas pessoas praticam cada uma dessas... (dessas o quê? Você desautorizaria "perversões" como seu rótulo adequado?), mas pode-se dizer com segurança que são mais numerosas do que se supõe. [...] Espero que esta lista lhe dê a impressão, na falta de melhores dados – estudos estatísticos que não podem ser feitos – de que a perversão pode ser mais corriqueira do que em geral se crê e que há mais categorias do que se pode imaginar em nossos manuais (STOLLER, 1998: 23-27).

Até aqui fica evidente que nossa sexualidade se manifesta numa dada cultura e que, historicamente, cada sociedade a considera em termos de comportamentos adequados ou não-adequados, que devem ser incentivados ou reprimidos. Falamos, então, da repressão sexual compreendendo-a como um determinado conjunto de re-

1 O termo parafilia tem sido preferido pelos estudiosos por enfatizar menos a idéia pejorativa do uso da palavra perversão. Significa literalmente desvio (*para*) e aquilo pelo qual o indivíduo é atraído (*filia*); ou seja, o desvio está no objeto erótico e não na pessoa. Mas aí também devemos reconhecer que há um julgamento de valor na idéia de desejo erótico normal. Além disso, é importante ressaltar que não desconsidero que algumas práticas sexuais possam violar os chamados direitos humanos, como o uso da violência sexual (crimes como abuso sexual ou estupro), ou mesmo que algumas das *parafilias* ou, antes, das *perversões sexuais* ferem a convivência íntegra na sociedade e que por essa razão, necessitem do controle do Estado, com leis punitivas. Cito, por exemplo, a necrofilia (pessoas mortas), a pedofilia (crianças e adolescentes menores).

gras, normas, leis e atitudes sobre sexualidade presente numa diferenciada sociedade e cultura, acompanhado da ameaça de isolamento e de punições aos indivíduos se eles não seguirem essas regras, que têm formas específicas na religião, na moral, no direito e, no caso de nossa sociedade, também na ciência (CHAUÍ, 1985; FOUCAULT, 1988). Segundo Marilena Chauí (1985: 9): "A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidos histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade".

A repressão, tomada como sinônimo de regra, não aparece somente nos imperativos negativos: "não pode" e "não faça", mas também, no imperativo: "faça". Tal forma de repressão aparece nas imposições às mulheres em relação a como e a quantos orgasmos devem sentir, na necessidade de masturbar-se, de ter namorado, de perder a virgindade na mocidade, de ficar com vários parceiros e ganhar experiência sexual, de ser magra, além da necessidade de viver o sexo ativamente, pois um certo grau de promiscuidade significaria liberdade sexual. Também há imposições aos homens em relação à heterossexualidade, à necessidade de terem várias parceiras sexuais, de evidenciarem um ótimo desempenho sexual e de se destacarem na sociedade. Atualmente, também podemos pensar em imperativos comuns a homens e a mulheres, por exemplo, àqueles relativos aos padrões de beleza,[2] impostos pela cultura diariamente na educação formal e informal.

Assim, o processo de repressão sexual tanto pode ser evidente e explícito como pode ser velado e disfarçado, pois ele se revela não somente nas proibições, ou seja, nos imperativos negativos, mas também nas permissões, aquelas regras sobre o que se deve ou não fazer (CHAUÍ, 1985). Na mesma direção, Hebert Marcuse (1988) discute uma forma de repressão que aparece como satisfação. Dizendo de outro modo, em nossa sociedade há um tipo de repressão sexual que não é sentida como tal pelos sujeitos, vítimas dessa repressão, uma vez que, como comento com Ari Fernando Maia:

> O sujeito tem várias liberdades, e pode usufruir de várias mercadorias que satisfazem seus desejos. Mas justamente essa satisfação é repressiva porque implica, no próprio ato de satisfazer-se, a repressão, pois sempre o sujeito cede à sociedade na realização do ato. Isso porque a própria forma de obter satisfação é padronizada, isto é, não permite a expressão individual do desejo, elemento este essencial à própria natureza deste desejo. A liberdade

2 Lembro que os jornais e a televisão têm chamado a atenção para o fato de que atualmente há uma maior preocupação por parte dos homens em relação a manutenção de um corpo físico valorizado pela beleza e pela correspondência aos padrões estéticos.

> individual, a satisfação que afrontava a sociedade, que quando reprimida permitia constatar a distância entre os interesses do indivíduo e os interesses da cultura, é atualmente administrada tecnicamente de um modo que o indivíduo é reprimido sem que sinta a repressão (MAIA e MAIA, 2005: 57).

2. A normalidade e as deficiências

Da mesma forma que existem certos padrões de normalidade em relação às condutas sexuais existem também padrões culturais em relação ao desenvolvimento humano considerado saudável, que incluem expectativas direcionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, da linguagem etc. Ocorre que os padrões de normalidade no desenvolvimento não estão somente vinculados à saúde, mas também a certo sentido de perfeição. Atualmente, na contramão da ideologia da eugenia, parece que finalmente torna-se predominante a tendência que defende aceitar e adotar uma postura que almeja uma sociedade inclusiva.

Num inegável avanço histórico, o paradigma de suportes prevê disponibilizar oportunidades sociais que possibilitem a todos direitos igualitários em direção à realização da cidadania. Mais do que integrar a pessoa diferente numa sociedade ideal trata-se de preparar a sociedade para receber e considerar todos, diferentes como somos, na mesma condição de cidadão (ARANHA, 2001; OMOTE, 1999; SAINT-LAURENT, 1997).

Maria Salete Fábio Aranha (2001) explica:

> A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, que é o direito da pessoa com deficiência de ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade. Diferem, entretanto, no sentido de que o paradigma de serviços, no qual se contextualiza a idéia da integração, pressupõe o investimento principal na promoção de mudanças do indivíduo, na direção de sua normalização. Obviamente que no paradigma de serviços também se atua junto a diferentes instâncias da sociedade (família, escola, comunidade). Entretanto, isto se dá na maioria das vezes em complementação ao processo de intervenção no sujeito. [...] Já o paradigma de suportes, no qual se contextualiza a idéia da inclusão, prevê intervenções decisivas e afirmativas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Conquanto, preveja

> o trabalho direto com o sujeito, adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com deficiência possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida na sociedade (ARANHA, 2001: 171).

A sociedade inclusiva prevê considerar todos (reconhecendo a existência da diversidade), ressaltando o oferecimento de condições que respeitem as necessidades das chamadas "minorias", sejam elas de cunho educacional, econômico, racial, sexual (homossexual, bissexual, transexual, por exemplo), intelectual ou físico. Priorizei, neste texto, comentar especificamente a inclusão educacional. Antes, porém, volto à questão da deficiência, enquanto condição que diferencia as pessoas identificadas como deficientes do conceito de normalidade socialmente estabelecido.

Já percebemos que responder à questão da normalidade em relação à sexualidade não é fácil. E em relação ao desenvolvimento em geral, o que entendemos por "ser normal" na nossa sociedade? Ou, de outra feita, podemos traduzir essa questão por meio de outras: o que é ser anormal?; o que é ser deficiente?

O conceito de deficiência também está relacionado às relações sociais em uma dada cultura e em um dado momento histórico, isto é, tem também raízes culturais e históricas (ARANHA, 1995; OMOTE, 1994; MENDES, 1995). A busca por diferentes denominações para o mesmo fenômeno reflete uma tentativa atual de não estigmatizar o conceito de deficiência, implicando a progressiva substituição dos termos utilizados para se referir à igual problemática: palavras como: "excepcional", "desviante", "deficiente", "portador de deficiência", "portador de necessidades educacionais especiais", foram elaboradas com o intuito de questionar certos preconceitos ou minimizar os efeitos de alguns estereótipos.[3]

Apesar desta tentativa e a despeito do nome, devemos reconhecer, infelizmente, que na nossa sociedade a deficiência é compreendida, pela maioria das pessoas, como um conjunto de diferenças desvantajosas, o que é uma condição que agrava a discriminação e a rejeição social (AMARAL, 1994; MAIA, 2003 e 2005; MOURA, 1992; OMOTE, 1994; RIBAS, 1998; TOMASINI, 1998).

3 As autoras Ana Rita Paula, Mina Regen e Penha Lopes defendem a distinção entre o conceito de "necessidades educacionais especiais" e o de "deficiência". Elas argumentam que há pessoas deficientes que não necessitam de condições nem de recursos especiais para a aprendizagem, enquanto há pessoas que necessitam, mas não são consideradas deficientes (PAULA, REGEN e LOPES, 2005: 19-20).

Um dos desejos mais comuns dos pais é que seus/suas filhos/as "sejam perfeitos e saudáveis". Penso que as expectativas em relação ao nascimento de um bebê vão muito além dessa premissa, pois almejamos em relação à prole muito mais do que a saúde, uma vez que o conceito de perfeição refere-se, muitas vezes, também ao desejo de corresponder a certos padrões ideais e normais valorizados pela cultura. Por exemplo, o desejo de que a criança seja de um sexo específico, tenha uma heterossexualidade imperativa, apresente potenciais intelectuais para profissões importantes, realize uma vida futura plena de recursos financeiros, viva uma estabilidade emocional, desenvolva vínculos afetivos duradouros, amorosos e sexuais, quando adulto, constitua uma família, tenha um desempenho sexual satisfatório, corresponda bem aos padrões estéticos desejáveis etc.

Com estes exemplos já é possível perceber que as expectativas sobre a descendência vão além da perfeição física e, é claro, não incluem nem ocorrência de "desvios", como a homossexualidade, a transexualidade, nem tampouco a ocorrência de deficiências visuais, auditivas, físicas ou cognitivas. Por isso, o processo de luto do "filho/a perfeito/a" é muitas vezes vivido por famílias quando do nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência ou comprometimento no desenvolvimento. Dito isso, vivemos em uma sociedade em que não há espaço para a deficiência como uma condição vantajosa e desejada, pois a vida das pessoas com alguma incapacidade limitante é extremamente difícil; a competitividade é a regra nos meios sociais e uma condição orgânica considerada desvantajosa é sinônimo de fracasso eminente.

Partindo dessa premissa, Luís Celso Marcondes de Moura (1992) comenta que quando alguém com uma limitação consegue realizar algum feito passa de "coitadinho" (punido pelos deuses ou pelos demônios pela deficiência) à super herói (por ser alguém ou produzir algo lucrativo, a despeito da deficiência). Mas, quando se pensa que a deficiência é percebida como "defeito", "falha" ou "falta de" (PAULA, 1993; MOURA 1992; MAIA, 2001), torna-se necessário considerar que o efeito social desta "falta" é representar, como condição desvantajosa, uma incapacidade que só o é em uma sociedade capitalista marcada pelo produtivismo. Não é qualquer "falta" ou "diferença" que faz de alguém uma pessoa com deficiência. Desde que essa falta ou diferença não atrapalhe as condições de adaptação social, isto é, os padrões de produtividade relacionados ao trabalho e à vida reprodutiva, ela não será identificada como tal.[4]

4 Lembre-se, por exemplo, que crianças com altas habilidades, que foram consideradas na literatura como "excepcionais", hoje merecem igualmente condições especiais, adaptações curriculares na escola ou, ainda, são também chamadas de "portadoras de necessidades educacionais especiais". No entanto, é significativamente diferente a ocorrência de possíveis manifestações de discriminação e de preconceito da família, da comunidade escolar e da sociedade em geral perante este tipo de "diferença". São crianças e

É bastante sintomático que, visando explicitamente a uma adaptação social, certas "diferenças", por exemplo, a falta de um membro, uma orelha de abano, um nariz saliente, mamas caídas, barrigas flácidas, sejam minimizadas, isto é, "consertadas" por uma grande rede de profissionais e de especialistas, obviamente só disponíveis para quem tem recursos econômicos e pode investir em tratamentos estéticos e/ou em cirurgias corretivas. Também há pequenas diferenças, como cor de pele, tipo de cabelo e estatura, que desagradam à maioria, para a qual se oferece um enorme aparato de produtos industrializados, alisamentos de cabelos, uso de saltos altos etc... que vão contra qualquer princípio de saúde e, ao mesmo, tempo, são incentivados em grande escala pelos modelos televisivos como solução para a beleza de homens e mulheres.

Porém, há marcas das deficiências que são por demais visíveis, ou em outra perspectiva, há pessoas que não podem usufruir destes meios de disfarce de diferenças. Há aquelass cujo grau de comprometimento social interfere em demasia na possibilidade de adaptação educacional, econômica e social. Há diferenças que implicam um enorme investimento econômico e emocional pessoal e da família, quando não do Estado, para que esta pessoa sobreviva minimamente com dignidade.

Neste contexto de diferenças que se articulam em vários graus de comprometimento, ao discutir a questão da normalidade, não me refiro nem às pessoas que disfarçam as estrias com vestimenta específica nem às pessoas que necessitam de ajuda para se alimentar e sobreviver. Refiro-me a uma *grande parcela da população que apresenta alguma diferença em relação ao desenvolvimento dos sentidos (audição, visão), motor e/ou cognitivo*. Para estas pessoas, o estereótipo da anormalidade é um desafio que inclui seus familiares e toda a sociedade, caso esta almeje ser inclusiva.

O que são pessoas deficientes, não-normais? São aquelas que não correspondem aos padrões físicos e intelectuais desejados pela sociedade capitalista e competitiva? São aquelas que não correspondem ao imperativo de se inserirem no mercado de trabalho e produzirem renda? São aquelas que não conseguem constituir famílias e cuidar a contento de seus filhos e filhas? São aquelas que são dependentes financeira e emocionalmente de seus cuidadores? Aquelas que são compreendidas como eternas crianças, e cujas expectativas da vida adulta são inexistentes?

futuros adultos altamente produtivos e acabam sendo "valorizados", e não marginalizados por todos.

3. A sexualidade e as deficiências

Pensemos então na pessoa com deficiência mental e/ou com deficiência física,[5] considerando a amplitude das manifestações destas deficiências. Há ainda uma grande ignorância sobre o assunto, pois muitas pessoas compreendem que qualquer sujeito com deficiência tem uma sexualidade patológica. A idéia – distorcida – de que há uma sexualidade atípica para todas as pessoas com deficiência decorre de um preconceito, da falta de informação daqueles que lidam com indivíduos deficientes e da generalização de uma possível limitação específica para toda a vida da pessoa em questão, portanto, também para a vida sexual (AMOR PAN, 2003; GLAT, 1992; GLAT e FREITAS, 1996; MAIA, 2001 e 2003; PINEL, 1999; SALIMENE, 1995).

O pressuposto errôneo pode ser resumido na seguinte questão: se determinados problemas são identificados no corpo físico como um estigma e tais problemas são generalizados, afetarão também a manifestação da vida sexual e da vivência da sexualidade dessas pessoas. Esse é o grande equívoco preconceituoso que coloca em destaque a sexualidade e as deficiências. Defendo, de antemão, que toda pessoa é íntegra na sua sexualidade, qualquer que seja a ocorrência de deficiências (sensoriais, físicas e mentais) e as especificidades relacionadas a tais condições.

Além disso, é preciso considerar que em todos esses casos há diferentes graus e potencialidades que não podem, *a priori*, ser considerados nem previstos; todo o desenvolvimento necessariamente depende da interação do organismo com o meio social em que ele se desenvolve, ou seja, não podemos prever quaisquer manifestações sobre a sexualidade em função de alguma deficiência sem considerar as condições de aprendizado e desenvolvimento desse sujeito.

No caso da deficiência mental, desde o estudo clássico de Alain Giami e Claude Revault D'Allonnes (1984), a literatura internacional e os estudos recentes no Brasil têm reafirmado que a crença em uma sexualidade atípica projeta para os deficientes ou a imagem de uma sexualidade ausente, isto é, o mito da assexualidade, ou de uma sexualidade exagerada, isto é, o mito da hipersexualidade (AMOR PAN, 2003; GHERPELLI, 1995; MAIA, 2001 e 2003; PINEL, 1999; TANG e LEE, 1999).

Nas instituições educacionais e de reabilitação, encontramos no discurso dos profissionais e dos pais a idéia de uma sexualidade exagerada, "exacerbada", decorrente da observação (num ambiente de socialização intenso e, muitas vezes, segre-

5 Na literatura, são escassos os estudos sobre a sexualidade e as deficiências sensoriais, como a auditiva e a visual, até porque estas deficiências não se relacionam diretamente com a resposta sexual; porém, o argumento é o mesmo sobre as implicações psicossociais relacionadas a qualquer deficiência. Já discuti este tema em outros textos e oportunidades (por exemplo: MAIA, 2006). Nessa ocasião, no entanto, optei por discorrer apenas sobre a deficiência mental e física.

gado) de manifestações sexuais consideradas inadequadas pelos adultos. No mesmo sentido, encontramos no discurso dos pais e dos familiares a crença de que seus filhos/as são por demais infantis para manifestarem a sexualidade, como se ela, neste caso, fosse uma coisa aberrante, um monstro prestes a sair do corpo do deficiente! Se os deficientes mentais são considerados "puros" e "anjos", não podem ter o demônio do sexo e do desejo em si mesmos. Sobre isso sabemos, desde Freud, que a sexualidade é considerada fato inerente ao ser humano, portanto, faz parte da vida, o que é traduzido pelo conceito de libido (MAIA, 2001, 2003).

Além disso, sabemos também que o conceito de sexualidade não é sinônimo de sexo.[6] O fato de filhos e filhas, num ambiente reservado e vigiado como a casa e o quarto, no caso do deficiente, não manifestarem nenhum comportamento considerado inadequado, não significa que não sejam dotados de desejo sexual, não sejam mulheres ou homens ou tenham necessidades, intrínsecas ao humano, de dar e receber afeto e prazer (BLACKBURN, 2002; MAIA, 2001).

Neste sentido, defendo que a observação de certas manifestações da sexualidade consideradas desviantes nessas pessoas não permite deduzir uma sexualidade anormal, porque é importante considerar que tais manifestações são avaliadas como inadequadas somente porque ocorrem em um ambiente tido como inadequado. Em geral, não se apresenta um questionamento essencial em relação a esta questão: o aprendizado das condições nas quais esses comportamentos sexuais socialmente desejáveis podem ser realizados foi oportunizado? Este ponto permanece obscuro.

> [...] para a pessoa com deficiência, a descoberta do corpo e do prazer em manipulá-lo pode ocorrer tardiamente, na puberdade, quando o corpo já está desenvolvido; os deficientes podem manifestar inadequadamente essas condutas por falta de aprendizado, o que pode levá-los à ansiedade e a sofrer repressões sociais. Com o avanço da idade, a socialização e a interação com outras pessoas podem ficar ainda mais restritivas, limitadas ao ambiente da família e da escola, de modo que muitas pessoas com deficiência podem ter dificuldades para discriminar códigos de conduta e regras sociais. Por isso, muitas pessoas compreendem a sexualidade da pessoa com deficiência como incontrolável em relação aos desejos e aos comportamentos, o que é, na verdade, fruto de uma educação inadequada em relação a

6 Sexo limita-se à genitalidade; sexualidade, porém, é um conceito amplo que envolve a afetividade, o prazer, o erotismo, valores, concepções e atitudes sob a influência de diferentes culturas, considerando os aspectos históricos (CHAUÍ, 1985; GUIMARÃES, 1995; LOYOLA e CAVALCANTI, 1990; MAIA, 2001; RIBEIRO, 1990; VITIELLO, 1995).

> essa questão e não a um atributo inerente e imutável, próprio da deficiência (MAIA, 2005: 104).

A despeito da existência de questões gerais, é importante não descartamos as especificidades relacionadas às deficiências mentais. Cito, por exemplo, a *Síndrome de Down*. Há particularidades que envolvem a saúde sexual e reprodutiva nesta síndrome. Comparados à população em geral, sabemos que os meninos que apresentam esta síndrome são, em tese, inférteis, porque não há ou há baixa produção de espermatozóides, o tamanho dos testículos é reduzido e a sua estatura é menor; há pouca presença das características sexuais secundárias e aumento de massa corporal. As meninas são, por outro lado, férteis, manifestam a menarca com uma alteração cronológica que não difere da média de variação típica e apresentam menor estatura e aumento de massa corporal (ASSUMPÇÃO JÚNIOR e SPROVIERI, 1987; EDWARDS, 1995; EVANS e McKINLAY, 1988; GHERPELLI, 1995; ZETLIN e TURNER, 1985).

De qualquer forma, essas variações físicas que envolvem o crescimento e o amadurecimento estão relacionadas à puberdade que, como sabemos, é fato universal e, guardadas as variações individuais, ocorre igualmente entre meninos e meninas com *Síndrome de Down* e não-sindrômicos. De forma diferente, a adolescência, compreendida como um fenômeno social e cultural, implica um aprendizado de papéis sociais que, em geral, é pouco estimulado pela sociedade quando se trata de pessoas identificadas como deficientes, o que reforça o estigma de incapaz e a faceta de infantilidade dessas pessoas.

As vivências nesta fase têm implicações diretas no desenvolvimento emocional da pessoa com deficiência. Há um ideal dominante em nossa sociedade que acaba por ser imposto a uma grande parcela da população adolescente e jovem, que aspira ao estabelecimento de vínculos afetivos e sexuais satisfatórios e ao sucesso profissional; entretanto, já que as mesmas condições sociais que produzem esse ideal não propiciam sua concretização, e que para as pessoas consideradas deficientes os obstáculos sejam ainda maiores, essas aspirações e expectativas podem tornar-se desejos utópicos para essas pessoas.

Considerando este cenário, autores como Assumpção Júnior e Strovieri (1993); Blackburn (2002), Glat (1992), Glat e Freitas (1996), Guerpelli (1995) e Zetlin e Turner (1985) lembram que a educação das pessoas com deficiência é caracterizada por se realizar em espaços segregados, com pouco ou nenhum convívio social, o que pode aumentar os sentimentos de baixa auto-estima, inadequação pessoal e frustração aliados a uma imaturidade emocional.

Maddie Blackburn (2002) comenta sobre a vida social e sexual dessas pessoas:

> Pode ser difícil para um adolescente não-deficiente atingir uma plena e satisfatória vida social e sexual. Eles devem enfrentar muitos obstáculos, como a autoridade e a desaprovação dos pais, restrições financeiras, demandas da educação escolar etc. antes de encontrarem uma pessoa ou um grupo compatível. Para um jovem deficiente, esses problemas cotidianos são incrementados pelas dificuldades causadas pelas restrições de mobilidade, incontinência, poucas facilidades de acesso, doença, pressão dos pares e aceitabilidade. É provável que os adolescentes deficientes encarem um acréscimo de isolamento, num momento freqüentemente relatado como um período em que seu círculo social deveria estar aumentando [Tradução nossa] (BLACKBURN, 2002: 23).

No caso da deficiência física, a literatura aponta que as crenças sobre uma sexualidade atípica supõem uma generalização das incapacidades físicas para o campo da sexualidade e uma compreensão genitalizada da sexualidade, isto é, se há limitações no plano do sexo (Resposta Sexual[7]), também haverá no plano das emoções e do erotismo, e vice-versa. Como afirma Arlete Camargo de Melo Salimene (1995), prevalece nas instituições uma visão fragmentada do corpo imperfeito que generaliza uma determinada incapacidade física para o campo da vida afetivo-sexual.

Nas instituições baseadas nos parâmetros ditados pelas práticas médicas, a preocupação maior está voltada para os cuidados com saúde, higiene, controle de infecções e reabilitação motora (MAIOR, 1988; PUHLMANN, 2000). Recentemente no Brasil, alguns profissionais têm se preocupado com a reabilitação sexual. No discurso médico há um desencontro de informações (até porque há pouca iniciativa para discutir e estudar o assunto) e um desinteresse acadêmico. No discurso dos familiares há certo descrédito sobre a possibilidade de ocorrer uma realização sexual na vida dos deficientes e de se estabelecerem vínculos amorosos prazerosos, o que reflete em demasia o preconceito geral da sociedade sobre a incapacidade física de homens e mulheres com deficiência.

Sobre esta questão, mais uma vez, é preciso lembrar que sexo e sexualidade são manifestações complementares, mas não idênticas; que as dificuldades relacio-

7 A clássica caracterização da Resposta Sexual Humana refere-se a quatro fases: excitação, platô, orgasmo e resolução (MASTERS e JONHSON, 1979). Atualmente, no Ciclo da Resposta Sexual, consideram-se as fases de desejo, excitação, orgasmo e resolução (KAPLAN, 1974; SOUZA, 1990).

nadas à resposta sexual podem e devem ser consideradas num processo de reabilitação e, finalmente, que deve haver uma mudança de entendimento sobre o padrão de desempenho sexual imposto pela sociedade, abarcando o padrão vivido e possível no âmbito da vida privada. Além disso, o fato de eventualmente uma pessoa não realizar certas práticas sexuais satisfatoriamente não significa que ela não seja dotada de desejo sexual, que deixe de ser uma mulher ou um homem, que não possa ter experiências gratificantes com sua sexualidade, ou ainda que ela não mantenha necessidades, intrínsecas ao ser humano, de dar e receber afeto e prazer.

Ainda que consideremos os diferentes graus de comprometimentos possíveis e a imprevisibilidade dos prognósticos sobre a manifestação da resposta sexual entre pessoas com alguma deficiência física, é preciso considerar de forma genérica que, em relação à resposta sexual, não devemos descartar as especificidades relacionadas a estas deficiências.

Cito, por exemplo, as pessoas com *Lesão Medular*. Há particularidades que envolvem a saúde sexual e reprodutiva. Comparados à população em geral, sabemos que os homens podem manifestar alteração de desejo sexual, disfunções sexuais na excitabilidade (problemas de ereção total, parcial e de manutenção) e também disfunções sexuais de orgasmo (bloqueio ejaculatório, ejaculação retrógrada e sensações de orgasmo prazerosas, porém diferentes de antes da lesão). Essas disfunções sexuais estão diretamente relacionadas ao grau e à altura da lesão medular e, em tese, a maioria dos lesionados pode até ter uma ereção, mas terá dificuldades na ejaculação, portanto, na concepção natural. Isto, no entanto, não os torna menos homens! As mulheres, por sua vez, em geral, apresentam alterações de sensibilidade que dificultam a estimulação do clitóris e da região anal. A lubrificação, dessa forma, também pode estar comprometida. Mesmo assim, algumas mulheres relatam um desejo sexual preservado, a capacidade de excitação e de sentirem orgasmos. Em tese, todas mantêm a capacidade reprodutiva (ALZUGARAY e ALZUGARAY, 1995; PINEL, 1999; SALIMENE, 1995).

Em relação à deficiência física e à população jovem, considerando, por exemplo, as ocorrências no nascimento ou na primeira infância, o crescimento e o amadurecimento físico na puberdade irão se dar com variações semelhantes às da população não-deficiente, entre meninos e meninas com deficiência física ou não. De forma diferente, como já disse, seria a adolescência que implicaria o aprendizado de papéis sociais que, em geral, são pouco estimulados pela sociedade, o que reforça o estigma de incapaz e a faceta de improdutividade dessas pessoas.

Juliana da Silva-Costa (2000) esclarece:

> Ao se adicionar às dificuldades da adolescência uma deficiência física qualquer, o indivíduo poderá encontrar-se numa condição que dificultará o acesso e/ou pertencimento a uma "turma", a um grupo de "iguais". As características diferenciadas do deficiente físico, sejam as pernas paralisadas ou os braços defeituosos, apresentam-se como uma barreira, um obstáculo que distancia as outras pessoas; tal distância envolve os interesses afetivos e também a atração sexual. A aparência física passa a ser uma marca que o indivíduo possui e que o distingue pejorativamente dos outros; uma diferença que leva à segregação social, fazendo com que seja marginalizado pela sociedade. O desenvolvimento da sexualidade como um aspecto comum da vida passa então a ser um entrave, ainda maior para o desenvolvimento do adolescente portador de deficiência (SILVA-COSTA, 2000: 51).

Seja em relação à deficiência mental, seja em relação à deficiência física, devemos considerar o que a condição deficiente pode implicar para a vida sexual e para a sexualidade: em termos da ocorrência de problemas orgânicos ou em relação aos fatores psicológicos e sociais. Na medida em que consideramos que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos são múltiplas, e que irão influenciar a maneira como a própria pessoa com deficiência vai desenvolver a sua sexualidade e compreender suas possíveis limitações físicas no campo sexual, os profissionais que trabalham com esses sujeitos não podem limitar sua visão a estereótipos, a preconceitos ou a uma visão que se limita a reproduzir concepções pessoais, mas eles devem, necessariamente, refletir de forma contínua sobre tais concepções de modo que sua ação implique sempre uma compreensão clara sobre os fins almejados e sobre o modo como eles foram definidos.

Também é preciso considerar que o julgamento de determinadas características como algo ruim está inserido em um contexto histórico e cultural. Assim, em nossa sociedade, por exemplo, à condição da deficiência somam-se, eventualmente, outros preconceitos, como os relativos a gênero, à orientação sexual, à raça, à etnia e à condição sociocultural e econômica. Exemplifico ao citar o estudo de Arlete Camargo Salimene (1995) que enfatizou, a partir do relato tanto de homens que sofreram lesão medular como de suas companheiras, que os limites na resposta sexual desses homens lesionados referem-se a um impacto quanto à identidade masculina. Segundo a autora, muitas vezes as dificuldades desses homens em relação à ereção e ao orgasmo foram menores que as dificuldades relativas à manutenção do papel masculino, provedor e patriarcal diante das esposas e da sociedade.

Para além das possíveis limitações relativas ao campo da vida sexual, quando se trata da deficiência mental e/ou física, em que pese o estigma da deficiência como uma "diferença inegável", duas questões atreladas diretamente aos estereótipos do corpo físico perfeito e saudável são fundamentais para a compreensão do sentido de desvantagem que é imposto socialmente no processo de desenvolvimento dessas pessoas: a da imagem corporal e a da auto-estima.

A imagem corporal é aquela formada a partir de um referencial social e cultural que temos do nosso corpo, isto é, uma imagem nem sempre compatível com o real, mas construída tendo em vista um imaginário desejável socialmente. O processo de construção da imagem corporal, quando se trata da pessoa com deficiência, revela a ela um corpo desvantajoso em relação aos outros não-deficientes (WEREBE, 1984). A auto-estima estaria favorecida quando os processos educacionais, na mediação social, fossem marcados prioritariamente pela aceitação, pelo respeito e pelo afeto em relação ao corpo de determinado sujeito.

O desenvolvimento de uma imagem corporal e a decorrente auto-estima em relação ao corpo ocorreriam de maneira enfática no período da adolescência, seja a partir dos modelos dos pares, seja pelos familiares ou pela comunidade. Segundo Blackburn (2002), a auto-estima e a imagem corporal são fundamentais para uma transição saudável da infância para a idade adulta, e a família tem uma importante contribuição educativa a dar, pois pode favorecer, no processo de socialização, o desenvolvimento da saúde psíquica e sexual da criança e do adolescente.

Não é difícil conceber que o desenvolvimento da auto-imagem, para alguém que tenha uma deficiência, baseia-se na concepção de um corpo deformado e/ou distorcido, dificilmente enquadrado nos padrões sociais de "normalidade" (BLACKBURN, 2002; SILVA-COSTA, 2000; WEREBE, 1984). Lidar com esta questão é uma fonte de sofrimento para a pessoa com deficiência. Segundo Maria José Garcia Werebe (1984), há fatores socioculturais que influenciam a elaboração da imagem corporal e que, no caso em questão, estimulam padrões de beleza e estética corporal apelativos tanto para as pessoas não-deficientes, quanto para as com deficiência ou diferentes. Ou seja, a percepção corporal atrelada ao ideário da estética fascista, como dizia Dulce Whitaker (1995), atinge de forma negativa e preconceituosa todas as pessoas, deficientes ou não-deficientes.

4. Deficiência e questões de gênero

A discussão sobre gênero é complexa até mesmo na academia; diferentes autores e abordagens teóricas têm contribuído com diálogos e reflexões sobre esta

questão.[8] Ainda que não haja consenso sobre a maneira de olhar para o fenômeno do gênero, parece que um objetivo é comum à maioria dos teóricos: denunciar discriminações e buscar a eqüidade de direitos e deveres entre todos os cidadãos.

Para Marcos Nascimento (2004), uma discussão recorrente na literatura denuncia a ocorrência de padrões estereotipados de comportamentos em função do gênero masculino e feminino, presente em condutas como: independência emocional e financeira, força física, rudeza, insensibilidade, agressividade e violência, associadas à condição masculina, e dependência emocional e financeira, fragilidade, sensibilidade, submissão e passividade associadas à condição feminina. Vários autores já discorreram sobre estas características e outras e como elas são atribuídas socialmente aos gêneros masculino e feminino (ALVES e SOARES, 2001; GROSSI, 1992; MAIA, 2005; MORENO, 1999; TOSCANO, 2000; WHITAKER, 1995).

Entretanto, reflexões recentes têm apontado que essas características tradicionais não expressariam atributos inerentes às condições de gênero e, além disso, poderiam reforçar uma outra discriminação, pois ao se produzir um discurso que se consubstancia num conjunto de modelos, novas formas de expressão do masculino e do feminino tornam-se "desviantes".

Nascimento (2004) comenta que

> Essas narrativas "tradicionais" não dão conta da dimensão e da diversidade de experiências humanas e passam a ser relativizadas por outros atributos presentes na vida cotidiana. [...] O exercício de masculinidade de um homem branco, heterossexual e de classe média certamente não é o mesmo de um homem negro, homossexual e pobre. Nesse sentido, gênero se entrecruza com raça e etnia, classe social e orientação sexual. (NASCIMENTO, 2004: 106-107).

Neste sentido, é preciso reconhecer que a condição de gênero, na cultura, tem expressões diversas. Para Sócrates Nolasco (1993) e Nascimento (2004), no caso da experiência do masculino, a "masculinidade" aparece atrelada a outras dimensões sociais como: raça, etnia, poder econômico, nível educacional, expressões afetivo-sexuais etc. Além disso, na nossa sociedade, o homem precisaria provar e confirmar continuamente sua condição de homem, refutando sempre atributos como: "não ser

8 A discussão mais recente diz respeito à *Teoria Queer*. Recomendo a leitura de: "Um Corpo Estranho: Ensaios sobre Sexualidade e Teoria Queer" (2004) de Guacira Lopes Louro e também "O Corpo Educado – pedagogias da Sexualidade" (1999), obra organizada pela mesma autora.

mulher" e "não ser homossexual". O mesmo não ocorreria com as mulheres, que não precisariam provar, constantemente, "não serem homens" e "não serem lésbicas", e nem deixariam de serem "vistas" socialmente como mulheres.

Juntamente com condições como raça, etnia, recursos econômicos, educacionais e manifestações afetivo-sexuais, somam-se preconceitos e discriminações relativos à condição deficiente, contrapondo-se a padrões do corpo perfeito, belo e saudável, viril e reprodutor que atingem homens e mulheres em diferentes contextos e dimensões.

Historicamente o comportamento das pessoas em relação à orientação afetiva e sexual foi sempre avaliado tendo como modelo o padrão da heterossexualidade. Neste sentido, a identificação de determinado indivíduo humano como homossexual ou bissexual reforça a idéia da existência de uma identidade diferente baseada exclusivamente em uma orientação afetivo-sexual que difere da considerada normal. Essas classificações, inicialmente, tiveram sua base em concepções religiosas associadas à noção de pecado e em concepções psiquiátricas e médicas associadas à noção de doença, perversão e desvio (ROUDINESCO, 2003; SPENCER, 1996).

Jurandir Freire Costa (1992; 1995) e Michel Foucault (1988) defendem a idéia de que a heterossexualidade e a homossexualidade foram, de certa forma, fenômenos inventados pela sociedade, tomando como padrão ideal e saudável a heterossexualidade. A identidade "estranha" e "diferente" só existiria diante da identidade do não-homossexual, aquela que seria considerada normal. Para Miriam Piber Campos (2006), da mesma forma, a identidade da pessoa com deficiência só existe porque há uma outra identidade de não-deficiente, um modelo de "normal" que inclui um padrão de estética, de um corpo físico e de uma sexualidade.

Recentemente, o modo como se classifica a orientação afetivo-sexual parece ser menos influenciado por representações oriundas da visão de mundo religiosa ou médico-cientificista. Apesar disso, essa influência ainda está presente, e a classificação segue ocorrendo de uma forma ou de outra.

Jurandir Freire Costa (1992: 21) defende que a melhor maneira de nos referirmos às pessoas consideradas homossexuais em relação à sua orientação afetivo-sexual seria pelo uso da expressão homoerotismo, por se tratar esta de uma expressão "mais flexível e que descreve melhor a pluralidade das práticas ou desejos dos homens *same-sex oriented*". Seja como for, é interessante notar que o autor acrescenta o seguinte:

> [...] cada vez que dizemos que "alguém é homossexual", definimos a identidade da pessoa, etiquetada por sua preferência eró-

> tica. Não temos o hábito de nos referir à maioria dos indivíduos dizendo "fulano é heterossexual", mas sim professor, industrial (COSTA, 1995: 115).

Para além da pertinente discussão acerca da substituição do termo "homossexualidade" por "homoerotismo", é preciso de todo modo considerar que a nossa sociedade toma como padrão um modelo hegemônico de identidade e de orientação afetivo-sexual que tem na heterossexualidade seu ponto de referência central: a heteronormatividade. Assumindo uma condição homossexual ou bissexual, por exemplo, a pessoa passa a ser vista de forma diferente: em lugar de ser considerada um sujeito histórico e social, passa a ser vista como uma "coisa", uma "identidade" relacionada a um fenômeno que, em geral, tem representações culturais nas quais predomina o sentido desvantajoso.

A necessidade de refletir sobre o que significa uma identidade ao mesmo tempo deficiente e homossexual, ou seja, uma identidade em que se somam duas ou mais características consideradas desvantajosas, é imperativa atualmente, porque sempre que nos defrontamos com padrões históricos e estes são considerados em algumas instâncias ou instituições como realidades inflexíveis, temos diante de nós uma ideologia perigosa, que produz exclusão, violência e discriminação.

Segundo Guacira Lopes Louro (2006), a sociedade brasileira compactua, em geral, com um conjunto de leis, normas e idéias religiosas e morais que discriminam os sujeitos em função do exercício de sua sexualidade, incluindo aí a prática sexual não-heterossexual.

> Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade; que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder (LOURO, 2006: 2).

Neste sentido, o "estranho", o "diferente" é o deficiente, é o homossexual ou homoerótico, são aqueles que a sociedade rotula com uma "identidade" que designa o fenômeno socialmente identificado e julgado, sobrepondo-se o rótulo; o estereótipo à existência do sujeito e à sua individualidade.

Como as deficiências – física ou mental – se expressam na vida de alguém que se reconhece como gay ou lésbica? No caso dos deficientes mentais algumas considerações são importantes. Na adolescência de pessoas com deficiência mental, em geral os encontros amorosos são vigiados e controlados por adultos, sejam estes pais, familiares, ou professores/as. Quando a relação explícita é de cunho heterossexual, o medo que justifica essa repressão é o da reprodução; no entanto, quando a relação é de cunho homossexual, o temor é justificado pela identificação da relação como um abuso sexual. Evidentemente que pode haver casos de abuso sexual entre deficientes mentais e entre deficientes mentais e não-deficientes; entretanto, falo dos casos em que isso não é fato real, mas é compreendido preconceituosamente como tal.

Nas instituições, especiais ou não, assim como em qualquer outro espaço social, há deficientes que serão adultos heterossexuais e outros que serão homossexuais, mas ninguém considera esta possibilidade. Quando é expresso o desejo homossexual nessas pessoas, isso é considerado como patologia, aberração e agressividade (direcionada) ao outro. Mas, insisto, não há casos de amores homossexuais que ocorrem nessa população?

A literatura apresenta vários estudos sobre os relacionamentos entre deficientes, enfatizando tanto as dificuldades quanto as possibilidades e os direitos dessa população em relação à realização do casamento, ao exercício da reprodução, à escolha da esterilização ou não etc. Mas pouco se fala sobre relações homoeróticas estáveis e saudáveis. Quando se fala dessas relações, em geral enfatizando o homoerotismo masculino, elas estão associadas a casos de contágio por HIV e Aids ou a outros de abuso e violência.

Por outro lado, no caso dos deficientes físicos, algumas outras considerações também são importantes. A mesma dificuldade que ocorre no processo de socialização com estas pessoas, ocorre também quanto ao exercício da sexualidade e a práticas como namoros, "ficar com" etc., que exigem oportunidades de realizar encontros que são limitadas às pessoas com deficiência física. Além disso, a discriminação e a valorização do corpo perfeito também ocorre entre as pessoas homossexuais e a discriminação pode se dar com grande intensidade mesmo entre os "discriminados". Dizendo de outro modo: parece haver um forte preconceito contra homossexuais quando estes têm uma deficiência física, preconceito este que provém também dos seus pares em relação à orientação afetivo-sexual. Pessoas homossexuais com deficiência física costumam encontrar dificuldades sociais para achar parceiros/as e realizarem-se afetiva e sexualmente em comunidades gays, pois nesse meio habitualmente vigora uma ultravalorização da beleza física. Evidentemente, tal fenômeno não se encontra circunscrito a essas comunidades.

5. Considerações finais: em uma sociedade em que o modelo ideal é ser cisne, todos somos "patinhos feios"

Tanto a sexualidade quanto a deficiência e a questão de gênero implicam concepções históricas e sociais. No âmbito dessas concepções, em nossa sociedade, o conceito de normalidade parece ter se tornado uma espécie de camisa de força, que define e classifica uma ampla gama de comportamentos em relação ao desenvolvimento humano e às manifestações da resposta sexual e da sexualidade.

Questionar esses padrões quanto à sexualidade e à deficiência me parece um desafio importante por tratar-se de condições que geram nas pessoas em geral (e até mesmo entre as pessoas com deficiência e seus familiares) piedade, desconfiança, negação, preconceito, discriminação e uma gama de limitações e impedimentos a partir de características erroneamente atribuídas àquelas pessoas com deficiência. Além disso, reforçam a idéia de que haveria limites orgânicos intransponíveis, o que eximiria a própria sociedade de considerar estratégias educacionais que permitissem a todas as pessoas o exercício livre, consciente e responsável da própria sexualidade, para além da mera reprodução de papéis sociais ideologicamente estabelecidos como normais.

Acredito que parte da tarefa dos profissionais da área da saúde (médicos/as, fisioterapeutas, psicólogos/as, enfermeiros/as etc.), da área da educação (educadores/as, dirigentes de instituições, pessoal administrativo etc.), dos que defendem as políticas públicas (governos municipais, estaduais e federais), dos familiares e de todos os que se propuserem a pensar esta questão é debater sobre a dinâmica da manifestação da sexualidade e das deficiências no cenário de uma sociedade inclusiva, focando as necessidades intrínsecas de reabilitação e de educação da população diversificada, por um lado, e questionando a efetividade social dos padrões que produzem o preconceito, por outro.

Também defendo que o trabalho de todos os profissionais envolvidos com pesquisas acadêmicas é investigar, estudar e propor condições e recursos que contribuam para o bem-estar e a educação dessas pessoas. Por fim, mas não menos importante, penso que a tarefa dos que têm alguma deficiência e de seus familiares é mostrarem-se como são e denunciarem as discriminações vividas, reivindicando condições de eqüidade para que possam exercer seu direito de viver a sexualidade não como uma concessão, mas como uma conquista social, de fato.

A meu ver, é preciso dialogar sobre as questões psicológicas e sociais que envolvem a sexualidade quando pensamos na diversidade, no caso, na deficiência. Neste sentido, é imperativo refletir sobre as seguintes questões:

a) Como é possível questionar uma imagem corporal baseada na valorização de um corpo supostamente perfeito, quando os meios de comunicação de massas nos quais essa imagem é divulgada se multiplicam e se tornam cada vez mais abrangentes?

b) Como trabalhar a questão da auto-estima em relação às pessoas consideradas diferentes, se o padrão ao qual elas não correspondem não for também questionado por todos os que se acercam delas?

c) Como considerar a reprodução como uma escolha possível entre deficientes quando a descendência pode reproduzir a imagem do imperfeito que tantos de nós tememos? Como poderemos refletir sobre este e outros medos relacionados à questão da deficiência?

d) Como contribuir para diminuir o preconceito em relação aos sujeitos deficientes? Como nosso trabalho ou nossa prática social reflete aspectos desse preconceito ou o questiona?

e) Como proceder em relação às condições desvantajosas criadas pelo preconceito se considerarmos que, eventualmente, às deficiências somam-se outras características consideradas desvantajosas, como pobreza, raça, etnia, gênero, orientação afetivo-sexual etc.?

f) Como pensar a pessoa gay, lésbica ou transgênero que é também deficiente? Se a sociedade limita e não favorece a possibilidade de essas pessoas encontrarem pares, exercitarem as relações afetivas e sexuais, quais as chances de exteriorizarem o desejo homossexual já que se trata de deficientes?

g) No caso da orientação afetivo-sexual, como as pesquisas, os estudos teóricos, a comunidade e os grupos de deficientes têm debatido esta questão? O silêncio sobre o assunto reforça valores e crenças com base nos quais as deficiências são pensadas apenas a partir da heterossexualidade e, mais exatamente, da heteronormatividade? Se se desconsidera que a experiência da sexualidade é individual, também são desconsiderados os diferentes desejos inerentes a qualquer ser humano.

É indispensável refletir constantemente sobre estas e outras questões e problematizá-las, principalmente porque a omissão diante do preconceito e da violên-

cia inerente a tais padrões reforça a discriminação e impede a inclusão social de todos. Lidar com os ideais de normalidade existentes em nossa sociedade é difícil para qualquer um de nós, mas é muito mais difícil para "pessoas com deficiência", especialmente quando se trata da deficiência mental e da física. No cenário da educação, mais do que indispensável, é inadiável pensarmos criticamente esta questão se desejamos construir uma sociedade inclusiva e efetivamente democrática.

Referências

ALVES, Francisca Elenir; SOARES, Viani da Silva. Meninos e meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). *Ensaios sobre gênero e educação.* Salvador: UFBA, 2001. p. 115-128.

ALZUGARAY, Domingo; ALZUGARAY, Cátia (Eds.). *Enciclopédia da sexualidade.* São Paulo: Oceano, 1995.

AMARAL, Lígia. Assumpção. Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada. *Temas em Psicologia,* São Paulo, n. 2, p. 75-79, 1994.

AMOR PAN, José Ramón. *Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental.* São Paulo: Loyola, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia,* São Paulo, n. 2, p. 63-70, 1995.

_____. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho,* Brasília, ano 11, n. 21, p 160-173, 2001.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena Siqueira. *Deficiência mental, família e sexualidade.* São Paulo: Memnon, 1993.

BLACKBURN, Maddie. *Sexuality and disability.* Oxford: Butterworth Heinemann, 2002.

CAMPOS, Miriam Piber. Identidades "anormais": a desconstrução dos corpos "deficientes". *29ª Reunião Anual da Anped*. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/GT23-1941.pdf>. Acesso em 27. out. 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

_____. *A ética e o espelho da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

EDWARDS, Jean. Adolescência e vida adulta. In: PUESCHEL, Siegfried (Org.). *Síndrome de Down:* guia para pais e educadores. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 267-276.

EVANS, Andrew; McKINLAY, Ian. Sexual maturation in girls with severe mental handicap. *Child Care, Health and Development.* Oxford, v. 14, n. 1, p. 59-69, 1988.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. São Paulo: Graal, 1988.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. *Diferente, mas não desigual:* a sexualidade no deficiente mental. 2. ed. São Paulo: Gente, 1995.

GIAMI, Alain; D'ALLONNES, Claude Revault. O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In: D'AVILLA NETO, Maria Inácia (Org.). *A negação da deficiência:* a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/Socii, 1984. p. 29-41.

GLAT, Rosana. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 1, 1992, p. 65-74.

_____; FREITAS, Rute Cândida de. *Sexualidade e deficiência mental:* pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

GROSSI, Miriam Pillar. O masculino e o feminino na educação. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *Paixão de aprender.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 252-258.

GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola:* mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KAPLAN, Helen Singer. *A nova terapia do sexo*: tratamento dinâmico das disfunções sexuais. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.

LOYOLA, Cristina; CAVALCANTI, Mabel. Ampliando o conceito de sexualidade. In: CAVALCANTI, Ricardo (Coord.). *Saúde sexual e reprodutiva:* ensinando a ensinar. Brasília: Cesex, 1990. p. 315-318.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *29ª Reunião Anual da Anped*. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhosencomendados/GT23>. Acesso em 27. out. 2006.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Reflexões sobre a sexualidade da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, v. 7, n. 1, p. 35-46, 2001a.

_____. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. *Sbpn: Scientific Journal*. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 45-48, 2001b.

_____. *Sexualidade e deficiência no contexto escolar*. 2003. [Doutorado em Educação]. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2003.

_____. Identidade e papéis sexuais: uma discussão sobre gênero na escola. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (Orgs.). *Sexualidade e infância.* São Paulo: Cecemca/UNESP. 2005.

_____. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Unesp, 2006.

_____; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Revista Interação em Psicologia,* Curitiba, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2005.

_____; MAIA, Ari Fernando. Processo de educação e repressão sexual. In: _____. (Orgs.). *Sexualidade e infância*. São Paulo: Cecemca/Uesp. 2005.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. *Reabilitação sexual do paraplégico e tetraplégico*. São Paulo: Revinter, 1988.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização:* uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARQUES, Carlos A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, 1997. p. 18-23.

MASTERS, William; JOHNSON, Virginia. *A conduta sexual humana*. 3. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Deficiência mental:* a construção científica de um conceito e a realidade educacional. [Doutorado em Psicologia]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina:* o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MOURA, Luís Celso Marcondes de. *A deficiência nossa de cada dia:* de coitadinho a super-herói. São Paulo: Iglu, 1992.

NASCIMENTO, Marcos. (Re)pensando as "masculinidades adolescentes": homens jovens, gênero e saúde. In: UZIEL, Ana Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard Guy (Orgs.). *Construções da Sexualidade:* gênero, identidade e comportamento em tempos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, IMS/Uerj, Abia, 2004. p. 105-112.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, Eduardo José; BRANCATTI, Paulo. (Orgs.). *Educação especial e estigma:* corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp, 1999. p. 3-21.

PAULA, Ana Rita. *Corpo e deficiência:* espaços do desejo: reflexões sob(re) a perspectiva feminina. [Mestrado em Psicologia]. São Paulo: USP, 1993.

PAULA, Ana Rita; REGEN, Mina; LOPES, Penha. *Sexualidade e deficiência*: rompendo o silêncio. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2005.

PINEL, Arletty. Educação sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). *O prazer e o pensar:* orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Gente, 1999. p. 211-226.

PUHLMANN, Fabiano. *A revolução sexual sobre rodas:* conquistando o afeto e a autonomia. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000.

RIBAS, João Baptista C. *O que são as pessoas deficientes.* São Paulo: Brasiliense, 1998.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *Educação sexual:* além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 67-76.

SALIMENE, Arlete Camargo de Melo. *Sexo: caminho para a reabilitação:* um estudo sobre a manifestação da sexualidade em homens paraplégicos. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA-COSTA, Juliana da. Educação inclusiva e orientação sexual: dá para combinar? *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 20, n. 4, p. 50-57, 2000.

SOUZA, Aulus Plautus de. Anatomia e fisiologia da resposta sexual humana. In: CAVALCANTI, Ricardo (Coord.). *Saúde sexual e reprodutiva:* ensinando a ensinar. Brasília: Cesex, p. 269-297, 1990.

STOLLER, Robert. *Observando a imaginação erótica*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

TANG, Catherine So-Kum; LEE, Yvonne Kit-Shan. Knowledge on sexual abuse and self-protection skills: a study on female Chinese adolescents with mild mental retardation. *Child Abuse and Neglect,* Elmsford, v. 23, n. 3, p. 269-279, 1999.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 111-134.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação:* um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

VITIELLO, Nelson. A educação sexual necessária. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana,* São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-28, 1995.

_____. O que é normal em sexualidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana,* São Paulo, v. 7, n. 1, p. 153-156, 1996.

WEREBE, Maria José Garcia. Corpo e sexo: imagem corporal e identidade sexual. In: D'AVILA NETO, Maria Inácia. *A negação da deficiência*: a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/Socii, 1984. p. 43-55.

WHITAKER, Dulce. Menino – menina: sexo ou gênero? In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, Maria Aparecida (Orgs.). *A escola e seus alunos:* o problema da diversidade cultural. São Paulo: Unesp, 1995. p. 31-52.

ZETLIN, Andrea; TURNER, Jim. Transition from adolescence to adulthood: perspectives of mentally retarded individuals and their families. *American Journal of Mental Deficiency*, Washington, v. 89, n. 6, p. 570-579, 1985.

Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual?

Jimena Furlani*

O atual momento educacional parece que explicita uma trajetória histórica e social de reivindicações dos movimentos sociais e de comprometimentos da gestão pública. A educação e a escola têm se deparado com projetos, recomendações e diretrizes que apontam para inquietantes debates, entendimentos e problematizações de questões como: políticas afirmativas, inclusão curricular, formação para cidadania, parcerias e interfaces, perspectivas holísticas, combate aos estereótipos, promoção da eqüidade, respeito à diversidade, aceitação da diferença, extensão de direitos, diminuição de danos, educação continuada, ação de multiplicadores(as)...[1]

Afinal, que Educação Sexual nós queremos? Que pressupostos a norteiam? Que premissas e fundamentos ela apresenta? Que sujeitos visibiliza, que sujeitos

* Educadora Sexual, Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas; Mestre em Educação; Doutora em Educação (2005), com tese no campo da Educação Sexual; professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Membro do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NES/Udesc) e do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS).

1 No presente artigo, retomo algumas reflexões de minha tese de Doutorado (FURLANI, 2005), que escrevi sob a orientação da professora Guacira Lopes Louro. Aqui, mesmo me valendo das normas da ABNT, assumo um "modo feminista de escrever", ou seja: 1. Oponho-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral. Explicito o masculino e o feminino, ora com linguagem inclusiva (ex.: meninos e meninas), ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero (por exemplo: criança). Não utilizo "homem" para me referir à humanidade. 2. Escrevo na primeira pessoa. Assumo, portanto, uma postura contrária à suposta "neutralidade da ciência moderna", uma vez que os Estudos Feministas – e suas(seus) estudiosas(os) – são assumidamente interessadas(os) numa sociedade menos desigual em gênero. 3. Nas citações bibliográficas, dou visibilidade à autoria, citando o prenome e o sobrenome da(o) autora(or) quando da sua primeira aparição no texto.

ela oculta e como os interpela? Os contextos políticos, mundial, nacional e local, acenam para que prática(s) pedagógica(s)?

Por exemplo, Jeffrey Weeks (2000: 74) afirmou que vivemos um tempo de "crise sobre o(s) significado(s) da sexualidade". Uma preocupação intensa com o controle da sexualidade tem sido observada nas sociedades modernas. O relacionamento entre os sexos (homens e mulheres) foi substancialmente abalado pelos estudos feministas, tanto do ponto de vista epistemológico quanto político. O autor classificou os significados atribuídos à sexualidade (e em decorrência, nossas atitudes diante da temática) em três estratégias distintas de regulação: a) a posição absolutista – em que "o sexo é considerado perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social"; essa educação seria baseada em "posições morais que propõem um controle autoritário e rígido" da sexualidade; b) a aposição libertária – que vê o desejo sexual como "benigno, vitalizante e libertador"; e c) a posição liberal – cautelosa em qualificar o sexo; considera desvantajoso tanto o "autoritarismo moral quanto o excesso" (ibid.: 74) em que cabe "à lei controlar e manter a esfera pública – os padrões comuns de decência" (ibid.: 74-75).

> [...] somos herdeiros de uma tradição absolutista [...] inscrita em instituições sociais: o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e a monogamia. Embora tenha suas raízes na tradição religiosa judaico-cristã, o absolutismo está agora muito mais amplamente enraizado. Sabemos que um código moral essencialmente autoritário dominou a regulação da sexualidade até os anos 1960 (WEEKS, 2000: 75).

Este, sem dúvida, é um modo de ver a questão da sexualidade no social...

Deborah Britzman (2000: 92-93), em seu artigo "Curiosidade, Sexualidade e Currículo", apresenta uma revisão do que denominou "três versões da Educação Sexual: a versão normal, a versão crítica e aquela versão que ainda não é tolerada". Para a autora, as duas primeiras são difíceis de serem distinguidas, uma vez que ambas não conseguem "ultrapassar o moralismo e as categorias eugenistas da normalização".

> A versão da sexualidade ainda não tolerada (pelo menos no currículo escolar) é exercida, entretanto, nas vidas cotidianas das pessoas e no domínio da cultura mais ampla: na literatura, no filme, na música, na dança, nos esportes, na moda e nas piadas (BRITZMAN, 2000: 92).

Tanto Weeks (2000) quanto Britzman (2000) apresentaram formas de classificação da sexualidade em função de um contexto político, que é regulador e que se mostra conflitante nas disputas por significados.

Em minha tese de doutorado (FURLANI, 2005), tendo a sociedade contemporânea ocidental como foco, sistematizei oito diferentes abordagens acerca da Educação Sexual que, de certa forma, estão presentes e/ou repercutem no atual universo educacional, pedagógico e político brasileiro. As oito abordagens foram por mim denominadas de: biológica-higienista, moral tradicionalista, terapêutica, religiosa radical, emancipatória, dos Direitos Humanos, dos direitos sexuais e q*ueer*. Cada qual, entendo, está articulada com distintos discursos e possui uma lógica em seus enunciados que constroem determinado(s) conhecimento(s) acerca dos objetivos da educação sexual por ela pretendida.

Quando, em 1966, Michel Foucault publicou "As palavras e as coisas", o até então *status*, conferido pelas ciências sociais à análise histórica, baseado na "continuidade dos fatos", foi abalado. Para Foucault, a descontinuidade instaurava o entendimento epistêmico de "ruptura". Esse entendimento me pareceu útil para problematizar como as distintas abordagens entre si possuem interfaces de articulação ou total discordância entre si, mas que, acima de tudo, compartilham um mesmo espaço histórico-social. Procurei fazer este exercício de distinção em minha tese.

Neste artigo, vou pinçar três delas (a abordagem "dos Direitos Humanos", a "dos Direitos Sexuais" e aquela baseada na "pedagogia *Queer*") e discutir seus enunciados, seus argumentos, sua lógica política e suas possibilidades na Educação Sexual em qualquer nível de ensino e formação. Meu objetivo é proporcionar uma reflexão, sobretudo útil aos campos da Educação e das Políticas Públicas de ações afirmativas para os grupos subordinados. Estas três abordagens parecem possuir pressupostos e princípios mais próximos de um compromisso político e pedagógico de uma Educação Sexual voltada para o reconhecimento da diversidade, o respeito da diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais, especialmente quando pensamos em sujeitos subordinados em função das suas identidades culturais (sexuais, de gênero, de geração, de classe e/ou étnico-raciais).

A abordagem dos Direitos Humanos

A partir dos anos de 1970, no Ocidente, intensificaram-se as discussões acerca da exclusão social. Os movimentos sociais críticos e suas denúncias sobre as desigualdades chamaram a atenção para a inexistência da universalidade dos direitos

humanos, enfatizando a importância de estender a isonomia das leis aos sujeitos pertencentes aos chamados grupos subordinados.

A utilização da expressão "exclusão social" nos contextos da vida subjetiva e material de homens e mulheres (e a conseqüente denominação de sujeitos "excluídos") pode ser vista como recente – decorrente dos movimentos sociais emergentes, especialmente a partir dos anos de 1980.[2] Durante muito tempo, as Ciências Humanas, Sociais e Educacionais utilizaram o termo "marginal" para admitir a existência e permanência de conflitos seletivos em distintas sociedades, sobretudo, para se referir àqueles sujeitos que ocupavam não o privilégio do "centro social", mas sua margem. A tensão do termo reportava também ao seu significado negativo – favorecendo a associação daqueles sujeitos e de suas identidades "marginais" com as representações de banditismo, delinqüência e/ou vagabundagem.

Igualmente problemática foi a utilização massiva da palavra "minoria", pois mesmo se referindo aos grupos cujo aspecto identitário não assumia o *status* de ser hegemônico, reforçou a acomodação social na busca pela minimização do isolamento experimentado por esta suposta parcela populacional "numericamente inferior". Da mesma forma, legitimou a representação de que tais grupos não eram merecedores de uma mudança social de inserção, principalmente pela crença na natural condição de inferioridade de seus sujeitos. A situação das mulheres exemplifica esse estado, especialmente quando nos reportamos à história e percebemos o quanto nos foi negado o acesso social, em todos os níveis, tendo como base o argumento de uma inferioridade, de uma incapacidade e destinos atrelados às construções/invenções culturais sobre um gênero. Um gênero fadado e destinado à reprodução, ao casamento, ao espaço doméstico e ao conseqüente atraso no acesso à educação, à profissionalização e ao mercado de trabalho.[3]

A representação e a nominação, hoje, do termo "excluídos" provavelmente se originaram do contexto da análise das desigualdades econômicas, sobretudo nos países do Terceiro Mundo, no final do século XX. Em 1974, a obra francesa *Les Exclus* definiu "os(as) excluídos(as)" como aquelas pessoas concebidas como "resíduos dos trinta anos gloriosos do desenvolvimento econômico francês". Nesse mesmo ano, no

2 Por exemplo, os movimentos de mulheres e feministas certamente criaram condições favoráveis para que a ONU decretasse a "Década das Mulheres", de 1975 (Ano Internacional da Mulher) a 1985, recomendando aos países-membros a adoção de medidas públicas para reconhecimento e inserção desses sujeitos no contexto social, político e material.

3 O IBGE (www.ibge.gov.br) apresenta dados da População Residente no Brasil referente a 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991 e 1996. Apenas na década de 1960 a população de homens (35.055.457) foi superior a de mulheres (35.015.000). O Instituto afirma ainda que em 2000 havia 2,5 milhões de mulheres a mais no Brasil do que homens, e apresenta uma projeção para o ano de 2050 – haverá um excedente de 6 milhões de mulheres.

Brasil, Hélio Jaguaribe afirmou que os excluídos constituíam-se na "pobreza crescente", resultante da crise econômica que se instalou no país a partir dos anos 1980; nos anos 1990, Cristovam Buarque alegou que a exclusão afetava a "paz social" e podia confinar grande parte da população num "*apartheid*[4] informal", numa separação social cada vez mais evidente entre pobres e ricos (FISCHER e MARQUES, 2001: 1).

No contexto mundial dos países capitalistas ocidentais, o direcionamento dado inicialmente ao conceito e à compreensão de uma **exclusão social** atrelada a fatores econômicos deveu-se, em muito, à influência e ao poder de análise conjuntural baseados no materialismo dialético. No entanto, mesmo reconhecendo a influência do marxismo no pensamento analítico contemporâneo, a classe social não é a única identidade cultural constitutiva dos sujeitos sociais, nem tampouco ocupa a centralidade dos processos de desigualdade e exclusão social para muitas pessoas. Para a teorização pós-estruturalista e para as teorias educacionais (pedagógicas) pós-críticas, os sujeitos sociais são constituídos de inúmeras **identidades culturais** (como a classe social, o sexo, o gênero, a nacionalidade, a raça, a etnia, a geração, a sexualidade, a religião etc.). Essas identidades estabelecem entre si interdependências e interfaces que podem ser convergentes ou divergentes, complementares ou excludentes, definindo o tipo de experiência social de cada pessoa. Por exemplo, para muitas mulheres, não é a classe o fator determinante de sua subordinação e/ou exclusão social, mas sim o gênero; para outras pessoas, pode ser a raça ou a sexualidade. Se entendermos que os sujeitos se constituem de **múltiplas identidades**, torna-se inadequado eleger "uma" como "a" identidade explicativa universal – como o marcador central para compreensão dos mecanismos que levam às desigualdades sociais.

"Marginais", "minorias", "excluídos/as", todos/as construídos/as por um processo de segregação concebido não apenas a partir do ponto de vista da inacessibilidade aos meios econômicos de subsistência (como ao emprego, aos bens e serviços decorrentes da renda), mas também da falta de acesso à segurança, à moradia, à justiça, aos direitos civis, à cidadania. Uma inacessibilidade decorrente, sobretudo, dos possíveis níveis de negatividade no contexto social, cultural e político das representações, dos significados culturais presentes e constituintes das identidades desses sujeitos.

O que isso tem a ver com a Educação? Qual a relação disso com a Educação Sexual?

4 O termo *apartheid* significa "viver em separado" em africânder, dialeto holandês falado pela minoria boera sul-africana. O termo se refere ao regime político de segregação racial instituído na África do Sul, que vigorou de 1948 a 1990.

É possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados. A posição de produção e reprodução das formas de exclusão, que cada vez mais compromete politicamente a Escola com as mudanças sociais, tem possibilitado, nos tempos recentes, discussões sobre o papel desta instituição na aproximação na convergência de temas tão eminentes como os "direitos humanos", a "cidadania plena" e a "inclusão social".

A suposta neutralidade política escolar está sendo definitivamente posta em xeque. O momento atual aponta para um processo escolar que em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/res) esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais. Um bom começo é problematizar o entendimento de **Direitos Humanos**...

Pertencer à espécie humana é a condição universal de todas as pessoas do planeta, sejam elas brancos(as) europeus, negros(as) africanos(as), índios(as) tupi-guarani, aborígines australianos, esquimós da Groenlândia etc. Por esse aspecto biológico, todos os homens e mulheres são indiscutivelmente seres humanos, pois pertencem à espécie *Homo sapiens sapiens*. No entanto, é possível dizer que poucos são aqueles e aquelas que detêm a condição indiscutível de serem, ao mesmo tempo, "seres humanos" e "seres de direitos humanos". Para a Declaração Universal dos Direitos Humanos,[5] o "humano" teve como referência o sujeito tido como universal, ou seja, o sujeito homem, masculino, branco, adulto, heterossexual, de classe média, cristão, ocidental. Nos últimos cinqüenta anos, a crítica contundente dos movimentos sociais (feminismos, movimentos de negros e negras, de comunidades LGBTTT[6]) mostrou o evidente anacronismo político e histórico dessa Declaração, tanto sob o aspecto do sujeito-objeto de sua atenção, quanto pela sua incapacidade em interferir nos mecanismos de desigualdade social. Tal análise foi flagrante principalmente nos países que excluíram dos benefícios de sua "lei" o contingente de pessoas que hoje constitui os grupos de identidades subordinadas que reclamam por visibilidade e direitos civis, políticos, jurídicos, sociais.

5 Esse documento, que em 10 de dezembro de 1998 completou 50 anos, foi elaborado em 1948, no período posterior à II Guerra Mundial – na época, chamado de Declaração Universal dos Direitos do Homem. "Em 13 de maio de 1996, o Brasil adotou o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos) – sendo um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, Áustria, 1993), atribuindo ineditamente aos direitos humanos o *status* de política pública governamental. Sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o programa original conferiu maior ênfase à garantia de proteção dos direitos civis. O processo de revisão do PNDH I constitui um novo marco na promoção e na proteção dos direitos humanos no país, ao elevar os direitos econômicos, sociais e culturais ao mesmo patamar de importância dos direitos civis e políticos, atendendo a reivindicação formulada pela sociedade civil por ocasião da IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, realizada em 13 e 14 de maio de 1999 na Câmara dos Deputados, em Brasília. O PNDH II foi lançado no dia 13 de maio de 2002 e deverá servir de parâmetro e orientação para a definição dos programas sociais a serem desenvolvidos no país até 2007 – ano em que se procederá à nova revisão do PNDH" (cf.:< http://www.mj.gov/pndh/index.htm>, acessado em 13 de maio de 2003).

6 LGBTTT – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, trangêneros.

O entendimento de uma "humanidade universal" começou a ser abalado a partir da metade do século XX em função da idéia de multiplicidade presentes nos movimentos de contestação e crítica social. O "homem" (substantivo masculino – sujeito privilegiado, até então, da história) começou a dar lugar ao "humano" – reconhecido como um adjetivo que traz consigo uma pluralidade, até então negada, excluída, ocultada. Num contexto histórico recente, segundo Guacira Lopes Louro, temos:

> [...] de um lado, o discurso hegemônico que remete à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes dos grupos sociais não hegemônicos que lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos (LOURO, 2000a: 56).

Portanto, "ser humano" realmente não foi o único requisito para alguém ter "direito". Era preciso ser "um tipo" de sujeito e ocupar o privilegiado *status* hegemônico. Certamente que esta condição não foi garantida por atributos naturais, ou pela "indiscutível" qualidade de sua essência, ou pela maioria numérica de seus sujeitos. O local socialmente privilegiado deste conjunto de identidades (que define "o tipo" de sujeito de direito) reflete o seu sucesso na disputa pela sua representação num contexto discursivo, histórico e político. Estes sujeitos tiveram o "poder" que lhes garantiu o acesso material, a existência e a manutenção de sua representação como positiva e socialmente hegemônica. Este é o mesmo jogo de poder que assegura não apenas a hierarquização dos diferentes, mas a definição dos incluídos e dos excluídos, a posição dos que serão visibilizados e dos que serão ocultados (no âmbito social em geral, e nos currículos escolares, em especial).

A partir da segunda metade do século XX, principalmente os movimentos sociais mostraram que os mecanismos de desigualdades e injustiças articulavam-se relacionados a múltiplos marcadores sociais: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, geração. De acordo com estes marcadores, os homens e as mulheres, pertencentes às identidades subordinadas, tinham, não apenas seu estado de "sujeito de direitos" violado, mas também eram "vítimas" de específicos modos de discriminação, preconceito e violência decorrentes de cada identidade cultural: às mulheres: o sexismo, o machismo e a misoginia; a gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros: a homofobia, a lesbofobia e a transfobia; aos negros e às negras: o racismo e o etnocentrismo; aos estrangeiros e aos migrantes: a xenofobia.[7]

7 Entendo que a explicitação dessas possíveis articulações (entre identidades culturais e formas de preconceito) permite, no trabalho da Educação Sexual, articular discussões sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais numa assumida postura política de respeito à diversidade.

Na década de 1990 foram realizadas inúmeras conferências internacionais que trouxeram para pauta discussões sobre a mulher, a criança, o racismo, o meio ambiente, os direitos humanos. Embora as conclusões e as recomendações desses eventos não tenham tido força de lei, tiveram o mérito de garantir "legitimidades a determinadas demandas" e estabeleceram "um novo patamar ético" em que as diferenças decorrentes do sexo, do gênero, da raça e etnia, da idade, da sexualidade, da classe, da nacionalidade "deveriam ser reconhecidas como categorias fundamentais na definição de esferas específicas de respeito e proteção dos direitos individuais, deixando de ser variáveis de cidadãos de segunda categoria" (PITANGUY, 2002: 114).

O ideal de vivência de uma cidadania[8] plena, associada à luta pelo acesso aos direitos humanos ou pela inclusão social, apontou para uma necessidade de revisão conceitual. Além do já mencionado conceito de "humano", a compreensão de violência parecia precisar ser contextualizada à luz das inúmeras formas que ela assume no social, assim como o reconhecimento de sua ocorrência tanto no âmbito da esfera doméstica, quanto no âmbito da esfera pública. Para que os Estados pudessem assegurar às "vítimas" a proteção e o acesso à justiça, seria preciso igual ingerência jurídica nesses espaços, garantindo a criminalização da violação do direito de preservação da integridade física, moral e mental de cada pessoa.

Nesta lógica, Jaqueline Pitanguy (2002: 111) considera que a cidadania e os direitos humanos só podem ser assegurados na existência social "na medida em que são enunciados em normas, legislações e tratados, configurando o espaço da cidadania formal". Isto explica as recentes investidas, no âmbito legislativo, dos movimentos sociais de mulheres, de gays e lésbicas, de negros, de índios, de portadores de necessidades especiais, dos movimentos ecológicos, dos movimentos em favor das crianças, dos idosos, entre outros – um empenho em garantir a viabilidade jurídica de seus direitos através da aprovação de leis e da punição exemplar daqueles/as que violarem esses direitos.

No Brasil, quando o Programa Nacional de Direitos Humanos II (aprovado em maio de 2002) reconheceu a necessidade de "Proteção do Direito à Vida", deixou clara a necessidade de garantir a segurança das pessoas e a luta contra a impunidade. Mencionou a preocupação com a violência urbana e rural e reconheceu a necessidade de apoiar programas para prevenir a violência (de todos os tipos e

8 Adoto as definições: Cidadania – qualidade ou condição de cidadão; condições de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. Cidadão – indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas (HOUAISS 1.0).

níveis) contra "grupos em situação mais vulnerável". Num incontestável reconhecimento daqueles grupos que ocupam o âmbito da exclusão social em nosso país, o documento "mostrou a cara" dos excluídos ao falar explicitamente de crianças e adolescentes, idosos/as, mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, estrangeiros/as, refugiados/as e migrantes, ciganos/as, portadores/as de necessidades especiais, gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais.

Parece-me que uma Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói as representações negativas socialmente impostas a esses sujeitos e às suas identidades "excluídas". Num processo educacional que é assumidamente político e comprometido com a construção de uma sociedade melhor, menos desigual, mais humana (na totalidade semântica deste termo).

A abordagem dos Direitos Sexuais

> Prefeitura lança campanha pela diversidade em escolas municipais
>
> [...] "Aceitar é uma opção; respeitar é um dever". [...] A intenção dos organizadores é implantar nas escolas uma "pedagogia da diversidade", na qual os estudantes percebam que há pessoas diferentes que precisam ser respeitadas, sejam negros, amarelos ou deficientes. [...] "Nenhum professor poderá ficar omisso ou alheio diante de um aluno que esteja sendo humilhado por ser homossexual ou diferente dos outros". [...] Toda luta pelos **direitos sexuais** acontece na família, que ainda expulsa de casa o filho que se revela homossexual (Folha de S. Paulo, 08/06/2004, seção Cotidiano. Grifos meus).

A "Declaração dos Direitos Sexuais" foi elaborada no 13º. Congresso Mundial de Sexologia, realizado em 1997, em Valência (Espanha). Posteriormente, foi revisada e aprovada pela Assembléia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS - World Association for Sexology) em 26 de agosto de 1999, no 14º Congresso Mundial de Sexologia (Hong Kong, República Popular da China, de 23 a 27 de agosto de 1999). Embora tenha sido elaborada no sentido generalizado, no que concerne às diversas identidades sexuais, a Declaração pode ser vista como um documento político, de reivindicações conquistas, reconhecimento aos grupos e/ou sujeitos subordinados e de respeito a eles.

Declaração dos Direitos Sexuais[9]

Os Direitos Sexuais são Direitos Humanos Fundamentais e Universais

Sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, quais sejam: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor.

A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social.

Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos. Uma vez que a saúde sexual é um direito fundamental, então a saúde sexual deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os seres humanos e a sociedade desenvolvam uma sexualidade saudável, os direitos sexuais, a seguir, devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais.

1. **O direito à liberdade sexual** – A liberdade sexual está relacionada à possibilidade de os indivíduos expressarem sua plenitude sexual. Contudo, isto exclui todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações na vida.
2. **O direito à autonomia sexual, à integridade sexual e à segurança do corpo sexual** – Este direito envolve a capacidade de tomar decisões autônomas sobre a sua própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também se relaciona com o controle e o prazer de nossos próprios corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
3. **O direito à privacidade sexual** – Este envolve o direito às decisões individuais e aos comportamentos ou às condutas em relação à intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
4. **O direito à justiça (eqüidade) sexual** – Este se refere à libertação de todas as formas de discriminação relacionadas a sexo, gênero,

9 O texto a seguir é uma tradução minha (revisada por Guacira Lopes Louro) a partir do original, em inglês. Disponível em: <http://www.tc.umn.edu/~colem001/was/wdeclara.htm>. Acesso em: 9 jul. 2004.

orientação sexual, idade, raça, classe social, religião ou incapacidades físicas ou emocionais.

5. **O direito ao prazer sexual** – O prazer sexual, incluindo o auto-erotismo, é uma fonte de bem-estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.

6. **O direito à expressão sexual emocional** – A expressão sexual é mais do que prazer erótico ou atos sexuais. Os indivíduos têm o direito de expressar sua sexualidade através da comunicação, do toque, da expressão emocional e do amor.

7. **O direito à livre parceria sexual** – Isto significa a possibilidade de casamento ou não, de divórcio e do estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.

8. **O direito a fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis** – Isto diz respeito ao direito em decidir ter ou não filhos, o número e o intervalo de tempo entre cada um e o direito ao pleno acesso aos métodos de controle da fertilidade.

9. **O direito à informações baseada na investigação científica** – Este direito implica que a informação sexual deve ser gerada por uma pesquisa científica ética e difundida por meios apropriados a todos os níveis sociais.

10. **O direito à educação sexual integral** – Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais.

11. **O direito à atenção à saúde sexual** – A atenção com a saúde sexual deveria estar acessível para a prevenção e o tratamento de todas as preocupações, dos problemas e das doenças sexuais.

Penso que esta abordagem tem produzido recentemente um efeito no contexto da educação, das mídias, das instituições públicas, dos Conselhos Profissionais (médicos/as, professores/as, psicólogos/as etc.): refiro-me a discussões sobre ética sexual.

Um fato paradigmático desse momento ético, e que demonstra a prevalência do "direito à justiça (eqüidade) sexual" (Art. 4º), foi observado no Brasil com a publicação, pelo Conselho Federal de Psicologia, da Resolução CFP nº 001/99 (23/03/1999) que estabeleceu "normas de atuação para os psicólogos em relação à

questão da orientação sexual". O documento recomendou a todos/as os/as profissionais da psicologia no país que nenhuma pessoa deveria/deve ser submetida a qualquer tipo de "tratamento de cura" por desejar relacionar-se afetiva e sexualmente com pessoa do mesmo sexo (FURLANI, 2007: 155). Para Ana Bock (2001), "Os psicólogos deram, naquela data, um passo a mais na defesa dos direitos humanos e da igualdade social. Além disso, colocaram-se em dia com as leituras mais modernas da homossexualidade".

A idéia de eqüidade sexual acompanha uma mudança epistêmica na área da sexualidade. Os "direitos sexuais" surgem (e ganham força) num contexto histórico em que se destaca também a força do discurso favorável aos "direitos humanos". Os grupos subordinados que se organizaram e se mobilizaram politicamente nos movimentos sociais, sobretudo a partir dos anos 1950, contribuíram com o contexto e impulsionaram o posicionamento teórico/acadêmico dos ditos "especialistas das ciências" na revisão em modificação dos enquadramentos patológicos e das definições de algumas "doenças", antes usadas como justificativa para a exclusão social e a privação de direitos desses sujeitos discriminados.[10]

Quais os efeitos desses entendimentos no campo da Educação? Como seria uma pedagogia baseada nos "direitos sexuais"? Quais os debates pertinentes numa Educação Sexual que procuraria basear sua discussão da sexualidade reconhecendo os "direitos sexuais" como legítimos? Quais as diferenças na pauta curricular dessa Educação Sexual quando se consideram diferentes interesses no interior de diferentes identidades culturais: gays e lésbicas, mulheres negras, feministas, crianças e adolescentes? Quais as identidades merecedoras de "direitos sexuais"?

Por exemplo, em relação às mulheres, se pensarmos no feminismo, veremos que, mais intensamente a partir dos anos 1970, esse movimento baseou sua estratégia por mudanças sociais em duas frentes: na primeira, de cunho epistemológico, buscando acirrar o debate acerca das concepções em face da sexualidade da mulher (denunciando a lógica reprodutiva como base da sexualidade normal, ao mesmo tempo em que trazia à tona o princípio do "direito ao controle do próprio corpo"); em outra frente, de ordem política, definiu lutas sociais e jurídicas (em favor da contracepção e da legalização e descriminalização do aborto). Observa Maria Betânia Ávila:

10 Por exemplo, quanto aos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, somente a partir dos anos 1980 é que instituições da saúde começaram a rever os significados diante dessa sexualidade subordinada: em 1985, o Conselho Federal de Medicina, no Brasil, considerou sem efeito o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID), da OMS, que catalogava o "homossexualismo" como desvio e transtorno sexual. Em 1991, a Anistia Internacional passou a considerar violação dos direitos humanos a proibição da prática homossexual. Em 1993, a OMS tornou sem efeito o código 302.0 (que vigorava desde 1948) (FURLANI, 2007: 154).

> Para o feminismo, o que estava em questão era a relação entre liberdade e exercício da sexualidade. É importante chamar a atenção para o aspecto histórico: esse debate nasce como uma demanda no campo da liberdade sexual, inclusive no marco da vivência da heterossexualidade (ÁVILA, 2001: 11).

Para ela, nos anos 1970, o feminismo no Brasil diferiu daquele desenvolvido nos EUA: aqui, havia maior ênfase no campo da liberdade reprodutiva decorrente da forte politização influenciada pelas discussões ligadas à desigualdade socioeconômica. A desigualdade e a exploração da mulher no controle da natalidade eram questões políticas no âmbito da saúde pública. Para o feminismo, temas como igualdade social, igualdade de gênero e igualdade de classe eram prioridades. Contudo, a autora lembra que os rigores do contexto político "fizeram com que se perdesse uma certa radicalidade do sentido da liberdade, tanto na vida reprodutiva quanto na vida sexual" (ibid.: 12).

> A discussão sobre prazer e autonomia e o exercício mesmo da liberdade acabaram perdendo densidade no debate político. Evidentemente, havia uma premissa – ainda válida e importante – que se referia à impossibilidade de se pensar o exercício da liberdade em um contexto de desigualdade, pobreza, miséria e discriminação (ibid.).

Vamos pensar: para a Educação Sexual, como seria uma pedagogia baseada nos Direitos Sexuais?

Falar em Direitos Sexuais das mulheres é falar não só de questões de ordem biológica/reprodutiva (concepção, anticoncepção, aborto, tecnologias reprodutivas), mas também daquelas de ordem afetiva/prazerosa (ligadas à representação de "liberdade sexual"). Se aspectos reprodutivos reportam à heterossexualidade (mas não são exclusivos dela), outras identidades sexuais precisam ser enfrentadas: a lesbianidade e todas as problematizações advindas das diversas posições de sujeitos ocupadas pelas mulheres em decorrência das interseções de raça, gênero, sexualidade, classe.

A sexualidadevem sendo cada vez mais discutida nos encontros internacionais promovidos pelas Nações Unidas que, ao destacarem as frentes de ação para os projetos nos diversos países, traçam uma cartografia dos direitos sexuais das mulheres. Por exemplo, violência sexual, escravidão sexual e prostituição forçada foram consi-

deradas violações dos direitos das mulheres na Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, Áustria, 1993); a saúde sexual foi enquadrada no contexto dos direitos reprodutivos na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento (Cairo, Egito, 1994). A Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim/China, 1995) lutou, sem êxito, para incluir a não-discriminação por "orientação sexual" como Plataforma de Ação (Seção de Direitos Humanos). No entanto, o texto final fez uma menção à sexualidade no contexto da saúde, afirmando que as mulheres devem ter o direito de realizar escolhas sexuais livres de discriminação, coação e violência.

Falar em Direitos Sexuais para o movimento LGBTTT passa por alterar o contexto social que promove a exclusão social, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e a discriminação sexual.[11] Garantir a visibilidade da diferença é uma estratégia mundial (as passeatas do Dia do Orgulho Gay – 28 de junho; no Brasil, o Dia da Visibilidade Lésbica – 29 de agosto), bem como a aparição na mídia, em eventos culturais, em processos políticos em eleições (lançando candidatas/os) – forçando o "assumir" público de celebridades (para aquelas facções mais radicais do movimento).

A luta jurídica consiste em alterar as Constituições Federais dos países, incluindo a orientação sexual como um dos aspectos proibitivos à discriminação. No Brasil, a Câmara dos Deputados está apreciando, desde 1995, a Proposta de Emenda Constitucional nº 139/95, da ex-deputada Marta Suplicy, que visa incluir no art. 5º a expressão "orientação sexual". Se a não-discriminação por orientação sexual não consta ainda a Constituição Brasileira, ela está prevista nas constituições de vários estados e na lei orgânica de muitos municípios do país.

O Grupo Gay da Bahia (GGB), na pessoa do professor Luis Mott, tem encabeçado a luta pelo reconhecimento da homofobia como crime inafiançável, a exemplo da Lei do Racismo.

Outra agenda de luta política da comunidade LGBTTT brasileira passa pela aprovação do Projeto de Lei nº 1.151/95, que trata da "Parceria Civil entre Pessoas do Mesmo Sexo". Esta lei propõe que homens e mulheres gays, se assim o desejarem, tenham o direito à herança; à sucessão; aos benefícios previdenciários; ao seguro de saúde conjunto; à declaração de imposto de renda conjunta; ao direito à nacionalidade, no caso de estrangeiros que tenham como parceiros cidadã ou cidadão brasileiro; à renda conjunta na compra de imóvel. A criação dessa lei, além de preservar os valores patrimoniais e o respeito aos direitos humanos fundamentais

11 A transfobia é uma palavra construída a partir da lógica que expressa a discriminação, específica para sujeitos transexuais e transgêneros. Decidi usá-la para mostrar, propositadamente, o caráter "vivo" da linguagem na visibilização de sujeitos e identidades. Reconheço que o caráter semântico da palavra "fobia" requer discussões mais profundas.

dos sujeitos LGBTTT, daria garantias totais a esse grupo de cidadãos(ãs), hoje alijados de seus direitos pela inexistência de um recurso jurídico legal – embora "garantidos" pela esparsa jurisprudência.

A regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais é outro ponto reivindicatório da agenda LGBTTT. Até o ano de 1997 era proibida no Brasil a cirurgia de mudança de sexo. Naquele ano, o Conselho Federal de Medicina, através da Resolução 1482/97, regulamentou as condições para a cirurgia transgenital e definiu aspectos legais e éticos, atrelando-a somente aos hospitais universitários (hospital-escola) a título de pesquisa científica, sem o caráter financeiro. Hoje, após a cirurgia, processos judiciais específicos, visando à alteração do registro civil, permitem que transexuais obtenham nova carteira de identidade com nome adequado ao novo sexo e ao novo gênero.

E sobre os **Direitos Sexuais no âmbito da infância e da adolescência**? O primeiro ponto seria o reconhecimento da existência de uma sexualidade infantil e o "direito à Educação Sexual" formal. Neste sentido, mesmo que reconheçamos que os cursos de formação de professores e professoras, de um modo geral, não habilitem, adequadamente tais profissionais para o trabalho de educação sexual na escola, a formação continuada pode e deve buscar suprir esta lacuna. O contexto escolar pode articular discussões que reflitam, a respeito de como a exclusão social da infância a da adolescência tem sido apontada, de forma mais enfatica, a partir da perspectiva da violência, seja ela econômica, física, emocional, moral, material. Mais especificamente associada às vivências da sexualidade, a vitimização sexual infanto-juvenil tem ocupado a mídia e alertado a humanidade para as situações sexuais como: exposição de seus corpos, submissão física, abuso sexual, pedofilia, pornografia, prostituição e turismo infantis. Estas temáticas, juntamente com o entendimento dos 11 artigos da Declaração, podem estar presentes numa Educação Sexual baseada na abordagem dos Direitos Sexuais.

Os efeitos de um equívoco de tradução

A Declaração dos Direitos Sexuais, desde sua aprovação, tem sido amplamente divulgada, impressa, discutida e utilizada por inúmeras/os profissionais, sobretudo do campo da educação, das políticas públicas de ações afirmativas para os grupos subordinados, em campos como a psicologia, a sociologia, a política etc. São inúmeros os sites (institucionais ou particulares), bem como as publicações, que reproduzem a Declaração, aprovada em 1999 e disponibilizada para todos/as a partir de uma tradução para o português do texto em inglês.

Entretanto, destaco um equívoco na tradução do Artigo 10, transcrito aqui no original em inglês: *The right to comprehensive sexuality education* e traduzido como "O direito a uma Educação Sexual Compreensiva".

Onde está o engano? A palavra "*comprehensive*", em vez de ser traduzida como "integral, ampla, completa", foi traduzida como "compreensiva, tolerante, aceitável". Tal equívoco pode ser definitivamente confirmado quando se observa o Art. 10 da Declaração nas versões de países de outras línguas:

- Espanhol: *"El derecho a la educación sexual* **integral***"*.
- Italiano: *"Il diritto all'educazione sessuale* **integrale***"*.
- Francês: *"Le droit à une éducation sexuelle* **complete***"*.
- Alemão: *"Das Recht zur* **kompletten** *Sexualitätausbildung"*.

(grifos meus)

O equívoco da tradução pode ser constatado pela leitura do artigo 10, que corrobora o entendimento de que a tradução correta seria "Educação Sexual Integral", entendida como um processo educacional capaz de ser visto como presente em todo o desenvolvimento humano:

> Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais (Artigo 10 – Declaração dos Direitos Sexuais).

Entendo que ao conceder ênfase à "educação sexual integral", a Declaração reconhece e admite não apenas a existência de uma sexualidade infantil (que deve ser trabalhada na Escola, no meio social), mas também que há uma vida sexual, por exemplo, na terceira idade (prerrogativa negada pela histórica e hegemônica representação de uma sexualidade justificada pela reprodução e admitida, portanto, somente para adolescência e vida adulta).

O entendimento da "integralidade" dessa educação pode também ser transferida ao conjunto dos conhecimentos, dos saberes e da multiplicidade de sujeitos que integram a vida social, ou seja, uma representação conceitual a favor do reconhecimento de uma abordagem interdisciplinar para essa Educação Sexual e voltada ao reconhecimento da diversidade sexual, de gênero e étnico-racial.

Quais os efeitos semânticos desse equívoco na tradução para o trabalho de Educação Sexual? Qual é o efeito pedagógico e político quando trabalhamos com a representação de uma educação sexual que deve "ser compreensiva"?

Talvez possamos começar perguntando: Qual seria o significado, o sentido da palavra "compreensiva" na educação? Ela seria sinônimo de uma Educação Sexual "tolerante"? Ser "compreensivo/a" com o quê? Com conteúdos, informações? Ou ser "compreensivo/a" com quem? Que sujeitos seriam merecedores de compreensão? A compreensão seria com estilos de vida, vivências da sexualidade, práticas sexuais? Em que medida a "compreensão", no sentido de "tolerância", pode ser problematizada na Educação Sexual?

Ensaiando uma crítica sobre "Diferença e Identidade: o currículo multiculturalista", Tomaz Tadeu da Silva (2001: 85), ao destacar o *status* que o mundo contemporâneo concede "à diversidade das formas culturais", define o multiculturalismo como "um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional". Em se tratando de grupos marcados pela identidade racial, étnica ou nacional, essa discussão não pode ser desvinculada das relações de poder e de exploração responsáveis pelas desigualdades sociais e civis vividas por esses sujeitos. O multiculturalismo, assim, é "um importante instrumento de luta política" (SILVA, 2001: 86). Para o autor, é a visão liberal ou humanista que deve aqui ser questionada, uma vez que ela "enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas" (ibid.: 88).

A utilização dos termos "tolerância" e "respeito" (assim como compreensão) têm suas implicações semânticas quando estas palavras são analisadas a partir de referenciais pós-críticos.

> Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra "tolerância". Por outro lado, a noção de "respeito" implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas "respeitá-las" (ibid.: 88).

Parece que a questão traz para a Educação Sexual uma reflexão didático-metodológica e política, ou seja, uma vez que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais estão sendo permanentemente construídas, significadas e hierarquizadas nos processos discursivos da cultura, há fortes implicações para uma educação que se pretende apenas "respeitá-las", "tolerá-las" ou "compreendê-las" (as diferenças e os sujeitos subordinados). É preciso insistir na explicitação das relações de poder existentes nesse contexto social.

> Insistir na [...] análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (ibid.: 89).

Guacira Louro (2002) mostra como a escola costuma "contemplar" as chamadas "minorias" sexuais e raciais em atividades e/ou projetos pontuais que, no seu entendimento, estariam explicitando e/ou camuflando a preocupação com a "tolerância" e o "respeito". Buscando suprir a ausência dos currículos escolares desses sujeitos e de suas identidades, buscam-se datas comemorativas.

> [...] Professoras e professores bem-intencionados se esforçam para listar as "contribuições" desses grupos para o país. [...] Com tais providências, dá-se por atendida a tal ausência reclamada. [...] As atividades não chegam a perturbar o curso "normal" dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar a norma oficial. São apenas estratégias que podem tranqüilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades "marcadas". [...] Acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central (LOURO, 2002: s/p.).

Portanto, uma Educação Sexual que tolera e/ou compreende não altera significativamente o *status* hierárquico e as relações sociais de poder que definem as desigualdades sociais. Devemos nos perguntar e perturbar o modelo que define "quem tolera/ quem compreende", de um lado, e "quem é tolerado/quem é compreendido", de outro. Parece evidente que há efeitos, distintos e marcantes, quando se buscam princípios educacionais, baseados em uma "educação sexual compreensiva", ou baseados no pressuposto de uma "educação sexual integral", múltipla, aberta, completa, diversa. Os efeitos dessa "escolha" não são apenas conceituais, eles são políticos.

A abordagem *queer*

Durante meu doutoramento, nos seminários oferecidos por Guacira Lopes Louro no Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (Geerge), discutimos as contribuições da teoria *queer* à educação. Intrigou-me, em especial, o texto

de Debora Britzman (1995). Nele reconheci uma tentativa de refletir sobre a possibilidade de a teoria *queer* estar presente num trabalho prático no âmbito escolar (como um princípio "inspirador" e como integrante de um conjunto de atitudes e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos). O desafio que a autora apontava pareceu-me compreensível para quem (como eu) atuava/atua profissionalmente na área de formação de pedagogas/os e educadoras/res sexuais.

Reconheço que tentar enquadrar a teoria *queer*, mesmo numa pedagogia que se proponha ser não-normativa, pode não apenas parecer uma impossibilidade, mas uma heresia. Sem dúvida, hesito... E tomo emprestado de Louro (2004: 47) o questionamento: "Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normatização e do ajustamento?"[12]

A questão então está posta: A teoria *queer* pode tornar-se pragmática? Como seria uma Educação Sexual baseada nos pressupostos críticos da teoria *queer*? Como a teoria *queer* pode estar presente na formação das/os educadoras/res sexuais? Pode uma professora se autodenominar "educadora *queer*"?

Buscando caminhos para estas questões é que apresento a discussão a seguir, por certo não no sentido de consagrar uma abordagem *queer* à Educação Sexual, mas vendo a possibilidade de instigar discussões acerca de posturas e encaminhamentos pedagógicos, tendo o referencial *queer* como um ponto de partida provocador capaz de tornar o ato pedagógico da Educação Sexual infindavelmente provocativo e instigante.

O contexto atual das discussões de gênero e sexualidade pode ser compreendido como resultante da influência das mudanças sociais e teóricas, ocorridas no mundo Ocidental, nos últimos anos, proporcionado, especialmente, pelas contribuições oriundas de movimentos políticos de contestação da dita "normalidade" (como o feminismo, os movimentos gay e lésbico, os movimentos raciais e étnicos, os movimentos ecológicos). Louro (2001) afirma que, hoje, as representações que as históricas "minorias" assumem no contexto social são resultantes tanto do discurso dominante, quanto das próprias representações oriundas do interior dos seus movimentos que, pela visibilidade, gozam ora da aceitação, ora do recrudescimento da rejeição social de setores tradicionais. Para a autora,

12 No Brasil, a primeira publicação acerca da teorização *queer* voltada para a Educação, em livro único, foi editada em 2004. Trata-se de *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer,* de Guacira Lopes Louro, que pode ser considerada a pioneira neste assunto, sobretudo por "institucionalizar" a temática, na Linha de Pesquisa "Educação, Sexualidade e Relações de Gênero", no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, mostrando como as questões levantadas por essa teorização podem ser consideradas politicamente relevantes para os cursos de formação de educadoras/es.

> [...] o grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira (LOURO, 2001: 542).

Pode se dizer que as reflexões e as críticas advindas do movimento de liberação gay e do feminismo lésbico contribuíram para o surgimento da teoria *queer* na medida em que algumas de suas análises possibilitaram o rompimento com os modelos que buscavam definir e legitimar uma única identidade homossexual. A política da identidade, desenvolvida até então, passou a ser criticada pela perspectiva *queer*, ao passo que esta deixava de fora certos sujeitos que não faziam parte de um pretenso modelo identitário de homossexualidade, então hegemônico, construído pelo movimento gay e lésbico. Por exemplo, travestis, *drag queens*, sadomasoquistas, além de não possuírem um mesmo *status* de reconhecimento identitário, eram vítimas de preconceito e exclusão dentro do próprio movimento. A teoria *queer* irá questionar não só o caráter fixo desta suposta "identidade homossexual", mas também seus limites e suas fronteiras. Com isso, substitui-se a visão de uma identidade fixa e única por uma política da diferença – conceito central presente no pós-estruturalismo – caracterizando um novo momento: uma política pós-identitária.[13]

As análises foucaultianas das "inter-relações do conhecimento, poder e sexualidade foram o mais importante catalisador intelectual da teoria *queer*" (SPARGO, 1999: 8). Para a autora, Foucault não é a origem da teoria *queer* nem é a teoria *queer* o destino do seu pensamento, entretanto, ele demonstrou como discursos sobre a sexualidade foram construídos pela humanidade ao longo de sua história, proporcionando o movimento intelectual que "culminou no atual momento *queer*" (ibid.: 10).

Diferentes vozes dentro do próprio movimento homossexual continuavam denunciando uma excludente política da identidade, pondo em dúvida a necessidade de uma identidade unificada. A epidemia do HIV, no início da década de 1980, mostrou a fragilidade do discurso político identitário voltado para esta unidade anteriormente

13 Louro (2001: 544) apresenta um panorama histórico do discurso político e teórico no movimento homossexual, nas últimas três décadas, apontando para a tentativa reguladora de se determinar uma representação "positiva" para identidade gay baseada na "escolha do objeto amoroso" (alguém do mesmo sexo) como definidor da identidade sexual. Este modelo parece não ter sido o suficiente para explicar, por exemplo, os grupos que se definem pelo tipo de práticas sexuais (os/as que praticam o sadomasoquismo), ou os grupos que escorregam nas fronteiras de gênero (os/as transexuais), ou o grupo que não direciona de modo fixo o seu objeto de desejo (como os/as bissexuais).

pretendida. O momento histórico, negativamente, acentuou a homofobia, a discriminação, a intolerância e a violência aos gays. Em contrapartida, redes de solidariedade foram sendo formadas a partir de uma nova identidade baseada no compartilhamento dos efeitos decorrentes da Aids. "[...] Agora os discursos se dirigem menos às identidades e se concentram mais nas práticas sexuais" (LOURO, 2001: 545).

Portanto, a teoria *queer* surge da cultura intelectual gay e lésbica[14] a partir da metade dos anos 80, inspirada especialmente pela crítica aos modelos de definição das identidades sexuais e de gênero (como estáveis e fixas); ela é desenvolvida pela "vertente pós-estruturalista francesa" e inspirada "na desconstrução como um método de crítica literária e social" (Seidman apud LOURO, 2001: 546-547).

O termo *queer*, nos países de língua inglesa, sempre foi usado como expressão da homofobia para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, estranhas, ou seja, por apresentarem sua identidade sexual e de gênero fora dos padrões da "normalidade" instituída e esperada. O termo posicionava essas pessoas como "diferentes" dentro de uma estrutura discursiva baseada na heteronormatividade. Para Spargo (1999: 9), o termo *queer* pode ter a função de substantivo, adjetivo ou de verbo; "em cada caso é definido contra o 'normal' ou contra a normalidade" (ibid: 9).

A teoria *queer*, portanto, rejeita a posição de um essencialismo sobre a identidade sexual; ela admite os predicados normativos e homofóbicos construídos historicamente sobre o termo *queer*, fazendo disso uma humorada afirmação paródica dessa inscrição negativa. Ao utilizar o termo *queer* (a princípio negativo e pejorativo), esse grupo marca uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade.

Por todo esse caráter irreverente, fora da norma, contra qualquer enquadramento e/ou classificação, pergunto: a teoria *queer* pode se constituir em uma abordagem da Educação Sexual? (ou pode sugerir uma abordagem?). Essa tentativa seria uma ousadia, uma presunção, uma incoerência ou uma impossibilidade?

Poderíamos pensar que, do ponto de vista conceitual, a teoria *queer* vai além da análise e da crítica das identidades e das diferenças sexuais. Podemos falar em epistemologia *queer*, ou seja, "uma forma de pensar", "um modo de produzir, articular e problematizar o conhecimento".

> A teoria *queer* permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso,

14 Em especial, no interior dos estudos e das teorizações gays e lésbicos, nos EUA e Inglaterra, consolidando-se como campo de estudo nos anos 1990.

> também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (LOURO, 2004: 47).[15]

Esse processo de "provocar outro modo de conhecer e de pensar" torna a teoria *queer* "uma política de conhecimento cultural" (LOURO, 2004: 60). Assim, creio que a epistemologia *queer* pode ser transferida para qualquer categoria de análise sociocultural, uma vez que sua premissa básica (rejeitar qualquer forma de normatividade) se presta tanto às discussões sexuais (que a originaram), como também às questões racial, étnica, colonial, de gênero, geracional. Trata-se de uma atitude intelectual, investigativa e crítica, de recusa a um sistema de significação normativo. Sobre isso Britzman (1995: 153) é enfática "[...] o *queer* e a teoria, na Teoria *Queer,* significam ações, não atores. Ele pode ser entendido como um verbo ou como uma reação citacional que significa mais do que o significante".

Suzanne Luhmann (1998: 141), ao considerar o espaço escolar como local das diferenças, pergunta: "como imaginar uma pedagogia *queer*?"... Questionando, a partir da existência dessa pedagogia, a autora indaga se "ela seria sobre e para os/as estudantes *queer* ou para os/as professores/as *queer*?" Ou ainda, "ela seria uma questão de currículo *queer* (métodos educacionais adequados aos conteúdos *queer*) ou ensino e aprendizagem *queer*?" E ela questiona ainda: "O que a teoria *queer* oferece às pedagogias que desejam práticas emancipatórias?". Parece que o caráter polêmico, contestador e inconformado das teorias críticas emancipatórias encontra nas perturbadoras e irônicas proposituras *queer* uma convergência coerente. Sobre "classificações", Louro (2004: 51) enfaticamente afirma que "são improváveis".

> Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação (ibid.: 47).

Entretanto, como no âmbito pedagógico entraria em ação um currículo *queer*? Em seu livro *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, Louro (2004) joga com o significado cultural do verbo "estranhar". Para ela, a questão produtiva posta pela teoria *queer* à Educação é a possibilidade de "estranhar o currículo", ou seja, "um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta)". Desconcertá-lo, transtorná-lo, ou seja,

15 A autora afirma em relação à teoria *queer*: "[...] Para educadores e educadoras [...] o caminho talvez seja o de ampliar o sentido da teoria para além da conotação sexual e de gênero e voltar-se para um jeito *queer* de pensar a educação, o conhecimento, o poder e a construção das identidades" (LOURO, 2004: 211).

> [...] colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele "corpo de conhecimentos"; enfim, fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento [...]? (ibid.: 64).

Talvez, "o modo *queer* de pensar" possa nos apontar algum caminho. A ignorância de certas identidades subordinadas e de seus sujeitos tem sido significada por estudiosas *queer*, "como um efeito do conhecimento, de fato, como seu limite, e não como um estado originário ou inocente" (BRITZMAN, 1995: 154). A ignorância explicitaria "[...] uma dinâmica ativa da negação, uma recusa ativa da informação" (Felman apud LUHMANN, 1998: 149) e, segundo Luhmann (1998: 150), precisamos "compreender a ignorância não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento".

Contudo, poderia a ignorância ser desconstruída na Educação Sexual? Desconstruir a ignorância poderia ser interpretada como uma forma de levar a teoria *queer* para a prática da escola? Neste caso a inclusão curricular de conteúdos que expressassem a experiência gay e lésbica, contrapondo com a heterossexualidade, seria uma solução para essa ignorância?

Em relação a tal questão, a teoria *queer* vem sinalizando para o rompimento do modelo normal heterossexual de análise e para a legitimação das identidades sexuais e de gênero. Para Louro (2001: 549), "[...] segundo os teóricos e as teóricas *queer*, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão". Parece que esta inclusão curricular das representações de gays e lésbicas pode ser vista como uma possível estratégia de ação contra a homofobia, da mesma forma que pode ser vista como uma estratégia de subversão, conforme alerta Luhmann (1998: 146).

Mas não é suficiente!

A instabilidade proporcionada pela teoria *queer* atua especialmente no sistema discursivo em que vivemos, no qual cada identidade sexual (homo, hetero ou bissexual) é construída através do eixo sexo/gênero, claramente identificável e interdependente, pois se espera a convergência lógica entre um corpo sexuado (que deve ser macho-homem ou fêmea-mulher), sua identidade de gênero (masculina ou feminina) e seu objeto de desejo (dirigido ao sexo oposto). A teoria *queer* caracteriza-se por "uma coleção de compromissos intelectuais com a relação existente entre sexo, gênero e desejo sexual" (SPARGO, 1999: 9).[16]

16 Sobre essa premissa que atrela um sexo a um gênero e este a uma dada sexualidade e suas implicações,

Penso que certa subversão, no âmbito social e escolar, já ocorra através da gradual visibilidade *queer,* seja ela do ativismo gay e lésbico, dos estilos de vida *queer*, das práticas sexuais *queer*, seja das identidades *queer*. Esta visibilidade é fundamental para subverter a dicotomia sexo/gênero heteronormativa, mostrando uma infinidade de estranhos arranjos de identidades e de estilos, o que possibilita uma desestabilização do entendimento de as configurações de gênero e do desejo serem únicas ou fixas, até mesmo no contexto das identidades marginais. Neste sentido, o "modo *queer* de pensar" tanto abalaria questões de ordem conceitual e reflexiva envolvidas na produção dos discursos que definem essas representações acerca das identidades, como facilitaria seu processo de desconstrução. Talvez, a partir do "olhar *queer*", pudéssemos perguntar: Como cada representação (do normal e do anormal) é criada e/ou recusada? Como cada representação marca as posições dos sujeitos no âmbito escolar e social? Como seria possível subverter essas posições de sujeito? Seria o caso de redefinir sua representação?

Esta ênfase de "redefinição de representações" como estratégia sobre, contudo, limitações e esbarra na estratégia intelectual da própria teoria *queer* – ser contra qualquer imposição, norma ou padrão fixo. Portanto, parece que aquilo que deve ser "ensinado" não é qualquer tipo de nova identidade (esse processo se mostraria interminável). O que interessa é discutir na Educação Sexual como cada identidade é construída, (des)valorizada, assumida ou não, e desconstruir o processo que estabelece a normalidade. Assim, uma postura pedagógica baseada numa atitude *queer* poderia ser rigorosamente contra qualquer forma de normatização da sexualidade. Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável.

Penso ser importante reforçar o caráter reflexivo da teoria *queer* que, no meu modo de ver, é anterior e superior a qualquer tentativa de definir posturas metodológicas fixas. Entendo que o foco da teoria *queer* na educação é o constante questionamento e a crítica ao pensamento normativo que permeia os currículos escolares, em geral, e às representações da sexualidade e do gênero, em particular. Neste sentido, a teoria *queer* pode ter uma lógica – a de problematizar as redes de poder e os interesses que definem as representações negativas, inferiores e propositadamente excluídas dos currículos acerca dos gêneros, das sexualidades, das relações étnico-raciais.

ver LOURO (2004: 65 e 80).

Quando Britzman (1995) afirma que o "estudo dos limites"'(visto como um método de reflexão) consiste em exercitar a capacidade de perceber como o pensamento é formado, ou seja, "o que torna algo pensável", sugere-me a necessidade de se duvidar constantemente da relevância e da valoração social de algumas identidades. Como, no âmbito da cultura, algo é considerado relevante/valorizado enquanto seu "diferente" é considerado irrelevante/desvalorizado?

Neste sentido, a teoria *queer* pode ser vista como aquela que apresenta (como método?) a estratégia de confrontar explicações de ordem essencialista e construtivista tão comuns nas explicações acerca das questões das diferenças. Isto porque são essas explicações e esses modos de pensamento e significados que tornam "reais" as representações que definem, segundo Judith Butler (2000), os "corpos que pesam" – aqueles que têm sua devida importância social, seja do ponto de vista sexual, de gênero, racial, étnico, ou geracional, e que são construídos nas relações de poder que podem ser problematizadas pela postura crítica de uma pedagogia *queer* escolar, presente na atitude da/o educadora/or.

Para Britzman (1995: 157), na teoria *queer*, a normalidade (o estado normal) é uma ordem conceitual que rejeita imaginar como real a possibilidade do "outro", precisamente porque a produção da diversidade é central para ela própria se autoreconhecer. Na ação pedagógica educacional, estar atento e apontar para essa produção da normalidade permite-nos considerar, de modo simultâneo, "as 'instáveis relações diferenciais' entre aqueles que transgridem o normal e aqueles que trabalham para ser reconhecidos como normais". Isto torna inevitável o entendimento de identidade como aquilo que se estabelece sempre em um processo de relação, nunca isolada de seu outro.

Luhmann (1998: 142) lembra que "gays e lésbicas educam nossas crianças", quando introduz a reflexão sobre a possibilidade de a "teoria *queer* ser trazida à pedagogia". A existência de educadoras/es gays e lésbicas é tão convenientemente ignorada no espaço social e escolar quanto conteúdos gays e lésbicos nos currículos oficiais. Para Luhmann (1998: 143), trata-se da evidência da:

> [...] marginalização dos sujeitos gays e lésbicos na escola, em sua desigualdade e invisibilidade [...]. Os efeitos prejudiciais da representação ausente podem ser minimizados pela inclusão de conteúdos gays e lésbicos como remédio contra homofobia, auto-estima e presença segura dos/as *queer* em sala de aula.

Provocando a constatação de uma aparente contradição pergunto: como pode um currículo escolar excluir deliberadamente uma identidade por considerá-la inferior e negativa (a homossexual) se ela é fundamental para a consolidação da identidade normativa (a heterossexual)? Como pode a Educação discursar sobre sua importância nos processos de combate às desigualdades sociais, na busca pela proclamada cidadania plena, se o seu currículo não oferece a alunos/as e professoras/res as representações de todas as identidades? Sobre este aspecto Louro manifesta-se:

> Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (LOURO, 2004: 48).

Quando falo em incluir representações positivas da identidade gay e lésbica nos currículos escolares admito que possam surgir outros impasses: Que representação é essa? Quem a define? Para Luhmann (1998: 143), um caminho a seguir seria contestar a representação gay como pertencente a uma pessoa "doente, sexualmente pervertida, infeliz e anti-social". Qual modelo de "representação positiva" seria apresentado, na medida em que há ampla diversidade na própria identidade gay? Isto torna qualquer modelo altamente contestável mesmo no interior das comunidades gay e lésbica e, por certo, na própria teoria *queer*.

Mais do que combater a homofobia, a lesbofobia, a transfobia ou auxiliar na auto-estima gay e lésbica pela inclusão de temas, ou aumentar sua visibilidade, ou contribuir para a representação de pluralidade sexual, a teoria *queer* pretende indagar que condições tornam possíveis as aprendizagens de certas identidades e não de outras. O que é possível "tolerar" de conhecimento e por que a ignorância é buscada como estratégia de defesa, de preservação e de deliberada recusa de outras identidades? No jogo das identidades, que "eu" é fixado e que "eu" é negado? Que "outro" é fixado e que "outro" é negado?

A pedagogia poderia começar questionando: Como nós adquirimos o conhecimento e como este saber é produzido na inter-relação entre professor/a-texto-aluno/a? Penso que esta visão supera a idéia de que na educação se dá transmissão do conhecimento, tirando-se assim, também, do/a professora/or, o *status* de ser o/a único/a que detém o conhecimento. Segundo Felman (apud LUHMANN, 1998: 148),

"ensinar é... não a transmissão do conhecimento já feito. Ela é, antes, a criação de uma nova condição do saber, a criação de uma disposição original de aprendizagem".

Na introdução de seu artigo, ao mencionar o estado generalizado de desconhecimento (ou surpresa) de seus colegas ao ouvirem a expressão "teoria *queer*", Britzman (1995: 151) questionou os motivos pelos quais, para muitos, é impensável que as experiências de gays e lésbicas possam estar presentes no currículo escolar. E perguntou: "que espécie de diferença poderia ela fazer para todos numa sala de aula se a escrita gay e lésbica fosse colocada livremente longe das confirmações da homofobia, das malícias da inclusão ou como um evento especial?".

Essa teórica *queer* é enfática ao dizer que "[...] a ausência da teorização gay e lésbica na educação é colocada na tensão com a crítica cultural e trocas históricas que concerne à constituição dos corpos do conhecimento e do conhecimento dos corpos" (BRITZMAN, 1995: 151). Para ela (idem: 152), a contribuição da teorização *queer*, demandada pelos movimentos de direitos humanos gays e lésbicos, tende a provocar uma "redefinição de família, das economias públicas do afeto e das representações e do direito de um dia-a-dia não organizado pela violência, exclusão, medicalização, criminalização". Essa teorização apontaria ainda para "a estabilidade e campos fundamentalistas de categorias como masculinidade, feminilidade, sexualidade, cidadania, nação, cultura, alfabetização, maioridade sexual,[17] legalidade, e assim por diante; categorias que são completamente centrais nos caminhos nos quais a educação organiza o conhecimento dos corpos e os corpos do conhecimento" (ibid.: 152).

17 A "idade do consentimento" difere em muitos países: Holanda (12); Espanha (13); Itália, Alemanha e Canadá (14); França (15); Inglaterra e Japão (16); Estados Unidos (14 a 18, dependendo do estado). No Brasil, o entendimento jurídico acerca da "idade do consentimento sexual" se dá na legislação sobre o casamento, portanto, atrelado à heterossexualidade. Hoje, casamentos legais no Brasil são possíveis a partir dos 16 anos (quando autorizados ou consentidos pelos pais ou se autorizados por um juiz); casamentos abaixo de 18 anos, se válidos, trazem emancipação automática pela Lei. A idade do consentimento (ou idade da maioridade sexual) indica a idade mínima legal a partir da qual um adolescente pode ter sexo com um parceiro maior de 18 anos que atualmente, no Brasil, é de 14 anos (se autorizado ou consentido pelos pais). O Código Penal (Art. 225) estabelece que o Estado não pode iniciar uma ação legal em crimes sexuais; ela deve ser iniciada pela própria vítima ou pelos pais da vítima (quando se tratar de um menor). Considerado um ato de natureza privada (não pública), o sexo é parte da vida privada do cidadão. Somente quando não aprovada pelos pais é que a relação sexual com menores (entre 14 e 18 anos) pode ser objeto de apreciação pela Justiça, sob o argumento de sedução (se direcionado a uma moça virgem) e/ou de corrupção de menores (em qualquer caso). Não há referência às relações homossexuais na Lei. A "idade do consentimento" refere-se não apenas à conjunção carnal (pênis na vagina), mas também a todas as formas de "atos libidinosos" (sexo oral e anal, manipulação e/ou contato da boca com os seios e a vagina, e a masturbação do outro). Alguém pode ser processado pelos pais de um menor se realizar qualquer destes atos libidinosos com o menor (e não apenas no caso da conjunção carnal). Namorar e beijar são permitidos em todas as idades e não são suscetíveis à restrição legal (do namoro não se presume o sexo). Por outro lado, a prostituição e a pornografia (e até atuar em cenas de sexo em filmes não-pornô) são proibidas para todos os menores abaixo de 18 anos, mesmo quando emancipados por casamento ou por qualquer outro motivo. Fontes: Códigos Civil e Penal Brasileiros, disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decret0-Lei/Del2848.htm>. Acesso em: 27 ago,2004.

Emmanuel Levina (apud BRITZMAN, 1995: 152) usa o termo "a dignidade da inteligibilidade" quando discute a possibilidade de postura prática de inserção da reflexão *queer* no âmbito escolar:

> [...] trabalhar dentro dos termos da teoria gay e lésbica permite a consideração de dois tipos de suporte pedagógico. Um é fazer pensar eticamente sobre que discursos da diferença estão nas salas de aula, na pedagogia e como a educação pode pensar sobre isso. Um outro é pensar as estruturas da contradição/desaprovação/negação dentro da educação ou a rejeição – quer seja curricular, social ou pedagógica – para empenhar uma percepção traumática que produz o sujeito da diferença como uma quebra/ruptura/um rompimento com o exterior do estado normal.

Para Britzman (1995: 152), a introdução da teoria *queer* na educação vai muito além do que trazer e tornar acessível o conhecimento dos sujeitos gays e lésbicos. Ela "requer um projeto ético que se inicia ao engajar a diferença como um campo de politicalidade e comunidade". Neste sentido, parece-me que, talvez, o primeiro aspecto de uma pedagogia *queer* escolar consista na crítica desconstrutiva da educação dominante, que apresenta a heterossexualidade como a identidade hegemônica, compulsória e incontestável. Segundo Louro (2001: 551), "uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores".

Essa Educação Sexual poderia começar por se apresentar como perturbadora das "verdades" que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero.

Considerações finais

Ao apresentar possibilidades políticas, conceituais e didáticas, possíveis nas abordagens "dos direitos humanos", "dos direitos sexuais" e "de uma pedagogia *queer*", procurei ensaiar como a Educação Sexual pode ser diferenciada das conservadoras concepções ainda existentes em muitas escolas e em muitas instituições públicas. Entretanto, como alerta Louro (1999: 136), até "[...] mesmo o texto mais radical e contestador pode ser 'domesticado' e pode perder sua força dependendo da forma como é tratado". Mais do que isso, talvez devamos pensar como os significados da-

quilo que vemos, lemos e ouvimos a partir dos recursos didáticos escolares "tocam" e "marcam" os sujeitos da educação. Portanto, "[...] é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que eles aprendem" (ibid.: 137).

Os métodos e os artefatos escolares, as linguagens envolvidas nos processos de comunicação, as atitudes pessoais diante do que é dito e do que não é dito na escola, tudo isso nos constitui: meninas e meninos, mulheres e homens, negros, brancas, indígenas, gays, heterossexuais, negras, lésbicas... Essa construção das identidades culturais é um processo permanente, articulado por inúmeras instâncias sociais (entre elas a Escola) que realizam pedagogias da sexualidade, do gênero e das relações étnico-raciais. Essas pedagogias podem tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas.

É importante compreender que os sujeitos não participam desses processos de produção "[...] como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias [...] Os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades" (id., 2000b: 25).

Na escola e na vida social, há pessoas que simples e ingenuamente aderem à eficiência do *marketing* identitário hegemônico ou às pressões normativas que impõem os padrões, as práticas e os sujeitos ditos "normais". No entanto, parece evidente que muitas pessoas resistem às imposições e às implicações das hegemonias, reagem ao caráter limitado dos padrões normativos, explicitam a pluralidade, subvertem as regras, "escapam" do controle e da regulação. Que ótimo que conseguimos escapar! Parece-me uma boa forma de a Educação, a Escola e a Sociedade tornarem-se menos sexistas, menos racistas e menos homofóbicas.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia. Orientação sexual: um avanço na regulamentação da psicologia. *Jornal da Rede Feminista de Saúde*, n. 24, p.17-21, dez. 2001. Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/rede/admin/publicacoes/78.doc>. Acesso em 14 nov. 2006.

ÁVILA, Maria Betânia. Os Direitos Sexuais devem ser uma pauta constante do Feminismo. *Jornal da Rede Feminista de Saúde*, n. 24, p. 11-16, dez., 2001. Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/rede/admin/publicacoes/78.doc>. Acesso em 14 nov. 2006.

BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*. Urbana, Illinois, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado***:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

FISCHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão social. *Trabalhos para Discussão*, n. 113/2001, agosto 2001. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/ 113.html>. Acesso em 12 dez. 2002.

FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar!:* um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. [Doutorado em Educação]. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. *Mitos e tabus da sexualidade humana*: subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*, 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000a.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. p. 7-34.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *V Colóquio sobre Questões Curriculares* (*I Colóquio Luso-Brasileiro*). Universidade Federal do Rio de Janeiro/Universidade do Minho, 2002. Disponível em: <http: //www.ufrgs.br.faced/geeerg/vcolquio.htm>. Acesso em 11 jun. 2002.

_____. *O corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUHMANN, Suzanne. Queering/queryng pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, William (Org.). *Queer theory in education*. New Jersey, London: Lawrence Eribaum, 1998. p. 141-156.

PITANGUY, Jacqueline. Gênero, cidadania e Direitos Humanos. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

SPARGO, Tamsin. *Foucault and queer theory*. New York: Totem Books, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-82.

As "Diferenças" na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las

Lúcia Facco*

É mais fácil desintegrar um átomo
que um preconceito.
Einstein

Hoje em dia ouvimos muito falar em "diversidade", "alteridade", "identidades múltiplas" e outras inúmeras palavras que nos trazem a noção de que aquele "monolito" estabelecido pela sociedade ocidental/patriarcal homem, branco, heterossexual, classe média, de formação judaico-cristã deve ser repensado. Até bem pouco tempo atrás, sequer era questionado o fato de que toda e qualquer pessoa que não se enquadrasse em todos estes citados "pré-requisitos" fazia parte da chamada "minoria". Esta noção não estaria associada à quantidade, mas a uma conceituação qualitativa. Sendo assim, as mulheres, por exemplo, seriam consideradas "minoria", independente de representarem mais de 50% da população mundial.

Com o surgimento dos Estudos Culturais nas universidades, desenvolvidos especialmente a partir da proliferação de movimentos sociais de afirmação, como o feminismo, o movimento negro, o movimento LGBT, bem como o aprofundamento da percepção da importância dos produtos culturais na formação e na representação, seja de estereótipos, seja de novos modelos de identidade, torna-se primordial que os(as) educadores(as) desenvolvam algum tipo de trabalho no sentido de atenuar os inúmeros problemas de socialização enfrentados por todos/as aqueles/as que carregam consigo algum estigma, alguma marca que os/as insira na categoria das "minorias".

* Graduada em Letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pela mesma universidade, é Especialista em Literatura Brasileira e Mestre em Literatura Brasileira.

Em uma pesquisa realizada por três organizações latino-americanas – o Projeto Yachay Tinkuy (Cochabamba, Bolívia), o Centro Cultural Poveda (Santo Domingo, República Dominicana) e a Novamérica, ONG com sede no Rio de Janeiro, para compreender o posicionamento de professores/as e alunos/as diante das manifestações de discriminação na escola, chegou-se à conclusão de que:

> A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por muitas vezes reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo, as formas de se relacionar com *o outro*, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. Os veículos de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, freqüentemente, no nível dos comportamentos e das práticas explícitas. [...] o ambiente escolar pode tornar-se um local de reprodução do preconceito, sem que haja problematização ou tentativas de desnaturalização do mesmo (SOMOS tod@s iguais? Sociedade, discriminação e educação, 2003: 24-25).

Durante essa pesquisa, foram realizadas diversas entrevistas. Em relação à temática da discriminação e cotidiano escolar

> [...] um primeiro aspecto a se destacar tem a ver com o depoimento de um grupo de professores/as que salientou a tendência da escola a neutralizar as diferenças, não as valorizando, tentando fazer da escola um ambiente desprovido de ideologia, como uma forma de diminuir os conflitos, claramente expresso pelo seguinte depoimento:
>
> Há um respeito, quase uma neutralização da escola diante da diversidade social, cultural. Há um culto a isso, os professores não podem ser muito políticos, não podem ser muito religiosos, muito qualquer coisa. Como se nós estivéssemos ali para reproduzir o livro, para reproduzir determinados valores [...] Aqueles que buscam implementar ou se posicionar diante de sua própria

> ideologia, seja política, religiosa, são lembrados que aquilo ali é uma escola. Como se a escola pairasse fora de tudo isso, como se não fosse um lugar de representação da religião, da política [...] (ibid.: 41.).

Ou seja, há, na verdade, um silenciamento "imposto" pela cultura escolar. Não podemos nos esquecer, contudo, que o fato de não falarmos sobre alguma coisa não anula a sua existência. Não falar sobre o preconceito não faz com que ele deixe de existir. Ele continua existindo, porém de forma velada.

Segundo Nelly Novaes Coelho,

> Partindo do dado básico de que é através de sua *consciência cultural* que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a Literatura pode desempenhar para *os seus em formação*. É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de *dar forma e de divulgar os valores culturais* que dinamizam uma sociedade ou uma civilização (COELHO, 1982: 3).

Mais adiante ela prossegue dizendo que, ao estudarmos a história das culturas, podemos verificar que sua transmissão de geração para geração teve como principal veículo a Literatura.

> Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados.
>
> E é no sentido dessa transformação necessária e essencial [...] que apontamos na Literatura Infantil (e na Literatura em geral...) a "abertura" ideal para que a nova mentalidade, que se faz urgente conquistar, possa ser descoberta (ibid.: 4).

Antenor Antônio Gonçalves Filho exorta a "investir no Logos social do discurso literário ao invés de se enclausurar no texto em si e para si" (GONÇALVES FILHO, 2000: 7) e prossegue afirmando: "deve se fixar sobre a noção de literatura, não como uma zona de sombras que nos impede de ingressar em seu

território iluminado, mas como uma das mais ricas dimensões de cultura a serviço da educação do homem" (ibid.).

Para ele, a "literatura permanece como a grande reserva de cultura, percebida como ideal de formação humana – a nossa *paidéia* [...] Ao reconhecer o papel de destaque do ensino da língua e da literatura, os/as legisladores/as da educação evocam a idéia de que sobretudo a literatura tem a 'missão' de civilizar o homem na medida em que vai insinuando melhores formas de vida" (ibid.: 13).

Quando falamos em "melhores formas de vida" devemos tomar cuidado, pois aí verificamos a delicada questão das ideologias que permeiam os textos literários. Definitivamente o conceito de "melhor forma de vida" é subjetivo e variável de um/a autor/a para outro/a. Por outro lado, podemos perceber claramente que os textos literários lidos nas escolas pelas nossas crianças e por adolescentes têm seus conceitos invariavelmente baseados na ideologia dominante da sociedade hetero-patriarcal-falocêntrica.

Acabamos em um impasse: não adianta ouvir a afirmação de alguns/algumas educadores/as e críticos/as literários/as que dizem que a literatura não deve ser portadora de nenhum tipo de ideologia, pois esta é uma idéia totalmente infundada. Gonçalves Filho diz:

> Já nos advertia Max Weber em algum lugar de sua obra que a pretensão de que o conhecimento deve ser "isento de valores" é, em si, um juízo de valor. [...] Não existe [...] na literatura um conteúdo descritivo neutro. Todo nosso discurso ou designação emerge sempre de esquemas argumentativos quer ocultos, quer explícitos. Nossa linguagem oral ou escrita não sonoriza e escreve por si mesma, mas se sustenta a partir dos sentidos auferidos por uma rede de mecanismos discursivos repletos de valores e de crenças. É por isso que a literatura, sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba por nos ensinar muito mais. Esse "ensino" pode nos levar à sabedoria ou à loucura, ajudar o homem em seu processo civilizatório em oposição à barbárie ou "estetizar" essa barbárie, mas é sempre um ensino. E isso porque a realidade de onde emerge a literatura não é uma realidade especial – é a mesma realidade que toma conta de nós indiretamente, diferenciada apenas pelas múltiplas maneiras como é vista. E essa realidade não é, para todos nós, a própria coisa em si, mas é sempre o já simbolizado, construído e reconhecido por mecanismos simbólicos (ibid.: 90).

Se hoje em dia vemos muitos/as autores/as preocupados/as em incluir em seus livros personagens negros, gordinhos, míopes e meninas (embora em grande parte das histórias elas continuem sendo meras coadjuvantes, deixando a função de protagonista para os meninos), por outro lado, há uma parcela da população que continua sendo não apenas invisível, mas inexistente nos livros infantis e juvenis adotados pelas escolas. São os/as homossexuais.

Na pesquisa citada anteriormente, quando foi perguntado aos/às professores/as quais os tipos de discriminação mais freqüentes no Brasil, apareceram no gráfico das respostas: racial, classe social, religiosa, gênero, deficiente físico, cultural regional, política e um escorregadio "outros". Espantosamente, a questão da orientação sexual não é sequer citada, embora volta e meia surjam notícias em jornais falando a respeito de casos de discriminação que resultam em agressões físicas sérias, espancamentos, estupros e assassinatos de homossexuais.

No ano de 2003, foi realizado um estudo com crianças e adolescentes em escolas canadenses que revelou

> [...] que as meninas lésbicas têm mais chances de tentar o suicídio do que gays ou heterossexuais da mesma faixa etária. A sondagem foi feita pelo McCreary Center Society e a conclusão dos pesquisadores é de que 38% das lésbicas e 30,4% das bissexuais tentaram o suicídio no ano anterior à entrevista, comparado a 8,2% das heterossexuais. Quanto aos rapazes, 8,8% dos gays, 2,8% dos bissexuais teens e 3,3 % dos heterossexuais tentaram se suicidar. As estatísticas são resultado de pesquisa de 2003 com 30 mil estudantes entre 7 e 12 anos.
>
> A diretora do instituto disse que a depressão provocada pela impossibilidade de se assumir e as ameaças devido a sua orientação sexual são as principais razões deste quadro. Acrescido a isso, meninas lésbicas também sofrem mais isolamento do que gays e há menos informações sobre a sua orientação sexual.
>
> Aliado a isso, o estudo mostra que há diferença em relação à saúde, 15% das lésbicas e das bissexuais fumam comparado a 4% das heterossexuais. Com relação aos rapazes, as taxas caem para 11% dos gays e bissexuais e 4% dos heterossexuais (Pesquisa escolar diz que meninas lésbicas têm mais tendência ao suicídio, 2006).

Recentemente foi publicado, pelo Grupo Gay da Bahia, o relatório sobre assassinatos de homossexuais no Brasil. Neste relatório podemos verificar dados alarmantes.

> Entre 1980-2005, foram assassinados no Brasil 2.511 homossexuais, em sua maior parte vítimas de crimes homofóbicos, nos quais o ódio pela homossexualidade se manifesta através de requintes de crueldade com que são praticados tais homicídios: dezenas de tiros ou facadas, uso de múltiplas armas, tortura prévia, declaração do assassino "matei porque odeio gay!"[...] No Brasil registra-se [...] um crime de ódio anti-homossexual a cada 3 dias. Dois por semana. Oito por mês. Uma média de 100 homicídios anuais. A partir de 2000 essa média vem aumentando: 125 crimes por ano, sendo que em 2004 atingiu o recorde: 158 homicídios. [...] Se comparado com outros países do mundo, numa lista de 25 nações sobre as quais há informações disponíveis, incluindo Irã, Arábia, Somália, Argentina, Peru e Colômbia, além dos principais países europeus, o Brasil ocupa o vergonhoso primeiro lugar, com mais de cem crimes homofóbicos por ano, seguido do México com 35 mortes anuais e dos Estados Unidos, com 25 – sendo que este país, além de ter 100 milhões de habitantes a mais, dispõe de coleta rigorosa de estatísticas sobre "hate crimes" – crimes de ódio, enquanto no Brasil tais dados dependem do limitado levantamento em jornais e Internet. [...] Segundo o antropólogo Luiz Mott, fundador do GGB e responsável por esta pesquisa: "estes números são apenas a ponta de um pavoroso iceberg de ódio e sangue. Não estamos sendo vitimistas nem exagerando ao indicar que certamente todo dia ao menos um homossexual é assassinado no Brasil, embora tais informações nem sempre cheguem até os militantes. Prova disto é que em 2004 foram registrados 158 crimes e em 2005 este número baixou incrivelmente para 81 – infelizmente não porque estamos conseguindo erradicar o ódio homofóbico ou porque os gays estão se cuidando mais. Tal redução pela metade se deveu à suspensão do "clipping" semanal sobre homicídios, devido à falta de financiamento para a manutenção desta pesquisa (MOTT, 2005: 1**).**

O insistente silêncio, a invisibilidade à qual os/as homossexuais são condenados(as), se devem, segundo Rick Santos, a três fatores importantes: a "ho-

mofobia" (o medo irracional de homossexuais), o "heterocentrismo" (crença de que todos os alunos e o mundo em geral são heterossexuais) e o "mito da conversão" (de acordo com esse mito, todos/as os/as homossexuais são criaturas solitárias e predadoras como um vampiro, cuja única meta na vida é "converter" jovens inocentes ao seu tipo de vida marginal de promiscuidade e pecado) (SANTOS, 1997: 183-184).

Ele chama a atenção para a importância de se questionarem os cânones literários, que normalmente excluem, por exemplo, livros com a temática homoerótica. E quando estes aparecem, em geral são utilizados como exemplos das "patologias" descritas pelo movimento literário conhecido como Naturalismo. Enquanto os alunos e as alunas heterossexuais se deparam constantemente com modelos de identificação nos livros lidos, os/as estudantes homossexuais não encontram esses modelos, o que acarreta, na maioria das vezes, um sentimento de inadaptação, de inadequação à sociedade e ao mundo em geral.

Para Rick Santos:

> Debater a questão e os valores gays honestamente beneficia todos os alunos independente de suas orientações sexuais, origens raciais e religiosas. Primeiramente a literatura gay e lésbica cria um elo orgânico com as vozes de nossos(as) alunos(as) homossexuais que normalmente não vêem uma auto-imagem positiva refletida na pedagogia tradicional e heterocêntrica dos estudos literários. Segundo, a questão de gênero providencia para todos os alunos a oportunidade de identificar e debater criticamente os valores, a linguagem e a ideologia de gays e lésbicas que, afinal, compõem uma significativa parte da população. Terceiro, a desmistificação da homossexualidade ajuda a prevenir a discriminação e a violência contra homossexuais. Além disso, a prática de leitura que encoraje a diversidade desenvolve em todos os alunos a habilidade de questionar práticas institucionais e históricas que marginalizam as minorias em geral e, dessa forma, desenvolve-se a habilidade de ler criticamente (ibid.:187).

Calar-se diante desse quadro, repetindo ano a ano a velha fórmula já garantida dos livros referendados pelo cânone, não garante a educadores/as uma confortável posição "neutra", que lhes evitará possíveis reclamações de pais/mães e responsáveis, mas insere-os/as no papel de coadjuvantes da manutenção desse mesmo cânone.

Todas as mudanças são, em princípio, rejeitadas, mas com a continuidade do processo, a melhoria dos canais de diálogo entre educadores/as, responsáveis e estudantes, a implementação de políticas públicas que trabalhem as questões polêmicas, como a orientação sexual e o preconceito, poderão ser notados consideráveis avanços neste campo.

Em Massachussetts, um dos estados norte-americanos que já legalizaram o casamento entre pessoas do mesmo sexo,

> @s encarregad@s de educação d@s alun@s de uma escola pública [...] não gostaram de saber que a professora tinha lido para as suas crianças, na sala de aula, um conto de fadas em que as personagens principais eram homossexuais. Foi instaurado um processo contra a escola porque se alega que @s encarregad@s da educação dessas crianças deveriam ter sido avisad@ s antes da leitura do conto já que uma lei, que data de 1996, exige que @s mesm@s sejam notificad@s sempre que haja aulas sobre educação sexual. O conto intitula-se "King & King" e foi lido para crianças de cerca de 7 anos e conta a história de um príncipe que está apaixonado por outro príncipe, recusando-se a casar com uma princesa (Guida, s. s., 2006: 17).

Este fato serve para demonstrar a "sexualização excessiva" das relações homoafetivas. No conto, por ser destinado a crianças, obviamente não aparecem cenas de sexo, mas mesmo assim ele foi considerado como componente de uma aula de educação sexual. Isto reforça a teoria de Rick Santos quando se refere ao heterocentrismo, pois nos contos de fadas tradicionais, como *Cinderela*, ou *A Bela Adormecida*, ninguém questiona se os personagens principais farão ou não sexo, embora se casem e "sejam felizes para sempre". A consumação do casamento, com a realização do ato sexual, não é considerada relevante, já que isso seria um fato perfeitamente "normal" na sociedade em que todos/as são heterossexuais.

Situações como esta são extremamente bem-vindas no movimento LGBT, já que denunciam os preconceitos, convidando as pessoas à reflexão, e esgarçam as linhas fixas que limitam as discussões sobre orientação sexual nas escolas e na sociedade em geral.

Rosa Maria Hessel Silveira trata deste assunto em trabalho intitulado *Nas Tramas da Literatura Infantil: Olhares sobre Personagens "Diferentes"*. Os títulos analisados por ela apresentam personagens com as mais variadas diferenças, os mais

variados estigmas sociais. Seu trabalho objetiva discutir as representações do "diferente" e sua inserção na sociedade constituída pelos ditos "normais", bem como as diversas formas como a literatura infanto-juvenil tem abordado essas questões, destacando suas intenções obviamente pedagógicas e formativas.

No campo dos Estudos Culturais, a literatura é estudada não como assunto estanque, mas em relação a outros campos de estudo, como sociologia, psicologia, história, etc. Na atualidade temos visto, felizmente, proliferarem discussões voltadas para o multiculturalismo, a diversidade e os direitos das chamadas minorias. Segundo Rosa Silveira, "No cruzamento de tais discussões, os produtos culturais considerados artísticos merecem nossa atenção, reconhecendo-se seu poder de produção ou reprodução de representações, imagens e estereótipos" (SILVEIRA, 2003: s/p.). Ela segue dizendo que seu trabalho objetiva discutir as representações do "diferente" e sua inserção na sociedade constituída pelos/as ditos/as "normais", bem como as diversas formas como a literatura infanto-juvenil tem abordado tais questões, destacando suas intenções obviamente pedagógicas e formativas.

Dentre os livros analisados nesse trabalho, o que mais me chamou a atenção foi o *Menino ama menino*, de Marilene Godinho (2000), já que a questão da orientação sexual continua sendo a menos abordada em livros voltados para o público infantil e juvenil. Nesse livro ela é mostrada através do personagem Toni. Quem vai falar com ele a respeito desta questão é a Tia Elza, apresentada como uma pessoa inteligente e religiosa (mas que não deixa nenhum tipo de fanatismo interferir em suas concepções a respeito da vida). Interessante que ela, ao falar com Toni, diz que a "solução" para o "problema" é ser uma pessoa "bem resolvida". Ora, ao fazer então a falta de auto-aceitação da sua homossexualidade. Ser homossexual, ensina Tia Elza, não é em si um problema. O problema existe sim, mas é a intolerância social.

Se antigamente víamos na literatura infanto-juvenil histórias nas quais as questões de diferença apareciam, a abordagem era outra, bem como as "soluções" para os problemas decorrentes da "diferença" apresentada. Como exemplo claro teríamos o *Patinho Feio*, que é espancado, enxovalhado, humilhado durante toda a história, levando as crianças às lágrimas. (Eu fui uma delas. Quantas vezes chorei pensando na vida do desventurado patinho). Se no final da história ele supera sua condição de diferente, não foi pelo fato de os outros o terem aceitado como era, mas porque se descobriu pertencente a uma outra categoria, por sinal mais nobre e imponente do que aos pobres patos. Ele era um elegante cisne. Era diferente de um grupo onde acidentalmente nascera, mas era igual aos outros. Não há, na verdade, uma situação em que as diferenças sejam aceitas e respeitadas, mas uma guetização; nela, cada qual é aceito apenas no seu próprio meio, entre seus iguais.

Mas os livros dos quais estou falando agora não são assim. Há uma preocupação politicamente correta de incentivar nos/as leitores/as uma real apreensão dos problemas enfrentados por aqueles/as considerados/as "diferentes" e, conseqüentemente, um estímulo a uma real aceitação dessas diferenças.

Há um livro de Georgina Martins chamado *O menino que brincava de ser*. Este livro não trata diretamente da questão da orientação sexual, mas de gênero. O personagem principal é Dudu, um menino que gostava de vestir fantasias femininas nas brincadeiras. Ele era a princesa, ou a fada, ou a bruxa. O grande conflito criado é com o pai, que não aceita essa maneira de ser do filho, já que isso poderia ser uma demonstração de que ele seria homossexual. Ao longo do texto essa idéia vai sendo reforçada, pois o menino se dispõe a passar debaixo de um arco-íris para se transformar em menina e poder se vestir como quiser, mas ao mesmo tempo conquistar o amor, a aceitação do pai.

No final da história, contudo, a idéia é desconstruída, quando ele decide que será ator, pois assim poderá se vestir como quiser sem precisar se transformar em menina.

Este texto foi aclamado como um "livro gay para crianças" pois, embora o personagem principal continue sendo menino e não exista nenhuma indicação se ele será ou não homossexual (e isso não é relevante na história), há um claro forçamento dos limites da questão da identidade de gênero em uma história voltada para crianças. O texto passa a mensagem da importância da aceitação das pessoas como elas são, independente do seu comportamento. O menino estava disposto a mudar o seu corpo biológico apenas para ter a aceitação do pai e se sentia angustiado por isso.

Infelizmente, devido aos três fatores apontados por Rick Santos (1997), cristalizados na nossa sociedade, ainda são muito poucos os livros voltados para o público juvenil e, principalmente o infantil, que tratem da questão da orientação sexual.

Em novembro de 2004, proferi palestra no CCBB de São Paulo direcionada a professores/as de escolas do município e do estado. O tema era "Sexo, literatura e subliteratura – pornografia e erotismo". Ao final da palestra, falei sobre a minha pesquisa de doutorado e a minha dissertação de mestrado, nas quais tratei da literatura lésbica contemporânea que intenta fornecer um "modelo positivo de identificação" para as lésbicas. Confesso ter ficado impressionada com a quantidade de professores/as que relataram não ter referências nem o menor conhecimento de obras literárias que abordassem positivamente as questões das "diferenças". Afirmaram ainda a satisfação de estarem tendo, naquele momento, contato com a minha pesquisa, já que por várias vezes tinham querido trabalhar este tipo de texto com seus/suas alunos/as.

Hoje, entre dezenas de outros, temos o projeto do Grupo Corsa de São Paulo, que visa trabalhar a questão da orientação sexual com educadores/as, a fim de que estes levem a discussão para as salas de aula, bem como para os/as responsáveis, disseminando, de maneira saudável e produtiva um trabalho de incentivo ao respeito às diferenças. Lula Ramires, do Corsa, explica:

> Chamo sua atenção para o fato de que estamos no terceiro projeto. O primeiro chama-se *Educando para a Diversidade – Os GLBTs na Escola*. Foi financiado pelo Ministério da Justiça e implantado junto a professores da rede municipal de ensino da Prefeitura de São Paulo, durante dois anos (2001-2003). O segundo, nasceu de uma parceria do Corsa com a ong ECOS - Comunicação em Sexualidade. Seu nome era Diversidade Sexual na Escola: novas práticas educativas para a sexualidade e cidadania. Foi financiado pelo Prosare - Programa de Direitos Sexuais e Reprodutivos do Cebrap, com recursos da Fundação MacArthur (EUA). Foi executado junto a professores da rede pública estadual vinculados à Diretoria de Ensino Norte 1, em São Paulo, Capital. A terceira iniciativa continua e aprimora as duas anteriores. Trata-se do projeto *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*. Foi financiado pelo Ministério da Educação (MEC) sob os auspícios do Programa Brasil Sem Homofobia, do Governo Federal. Realiza curso de formação junto a professores da rede estadual de ensino ligados à Diretoria de Ensino Sul 1, na cidade de São Paulo. No segundo projeto produzimos um livro-guia chamado *Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens* [...] (RAMIRES, 2006).

Penso que a literatura seria uma disciplina extremamente importante para sedimentar este processo de se educar para a diversidade, ao qual Lula se refere. Nelly Novaes Coelho diz:

> Muitos e muitos escritores, hoje, já estão conscientemente buscando [...] novos caminhos que servirão de estímulo, de sugestão ou de iluminação aos novos comportamentos, idéias, sentimentos que darão forma definitiva ao mundo de amanhã.
>
> A área é extremamente diversificada; os processos os mais variados; valores, idéias, comportamentos existem numa pluralidade fecunda, pois a humanidade é feita de diversidade e não de

> um bloco monolítico de valores, tendências ou aspirações. [...] Tudo aquilo que uma Sociedade incorpora como *código de valores ou desvalores* a pautar o comportamento de seus cidadãos, e em relação ao qual cada indivíduo deve se situar para conseguir, ou não, sua própria realização, está expresso (ou deve estar) na literatura que os adultos destinam aos mais jovens, para que estes conheçam tal "código" desde cedo e o incorporem (uma vez que ele é a base, é o fundamento que sustenta toda a construção social). (COELHO, 1982: 5).

Por maior que seja o interesse em "apresentar" a enorme diversidade de valores contida nesse "código", devemos lembrar, contudo, às crianças e adolescentes, sob risco de levar para as escolas textos "panfletários", de qualidade questionável, que a "*Literatura* deverá ser sempre, e acima de tudo, literatura... E, nesse caso, os *valores* [...] estarão participando de seu corpo literário transformados em sangue, isto é, imperceptíveis à superfície do texto" (ibid.: 10).

Caberá então a educadores/as a tarefa de selecionar textos de qualidade literária, ou seja, que cumpram a função de provocar reflexões, ao invés de serem textos de simples entretenimento, dos quais nos esquecemos alguns minutos após fecharmos suas páginas – textos que tenham a capacidade de "arejar" o imaginário social, trazendo à luz toda a imensa gama de pensamentos, idéias e comportamentos, ensinando às crianças e aos jovens a "serem cidadãos críticos ao invés de comportados" (GIROUX, apud SANTOS,1997: 187).

Referências

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*: história, teoria, análise – das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Quirón/Global, 1982.

GODINHO, Marilene. *Menino ama menino.* Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Guida (sem sobrenome). E.U.A : conto de fadas gay. *Zona Livre* (seção: Notícias do Mundo). Lisboa, n. 53, p.17, jun. 2006.

MOTT, Luiz. *Assassinatos de homossexuais no Brasi*l 2005. Relatório do Grupo Gay da Bahia. Disponível em <http://ggb.org.br/assassinatos2005.html>. Acesso em 2 jun. 2006.

PESQUISA escolar diz que meninas lésbicas têm mais tendência ao suicídio. Disponível em <http//glsplanet.terra.com.br/cgi-bin/seachnews.cgi?category=1&keyword=revista&page=2>. Acesso em 7 jun. 2006.

RAMIRES, Lula. Publicação eletrônica. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lufacco@oi.com.br> em 28 jun. 2006.

SANTOS, Rick. Subvertendo o cânone: literatura gay e lésbica no currículo. In: *Gragoatá*. Niterói, n. 2, p. 181-189, 1º sem. 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Nas tramas da literatura infantil: olhares sobre personagens "diferentes". *II Seminário Internacional Educação Intercultural, gênero e movimentos sociais*. Florianópolis: UFSC, 2003.

SOMOS tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos/ Vera Maria Candau (Coord.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Sugestões de leitura

ALECRIM, Alberto. *A história de Dani-Boy*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. Ilustrações de Warck.

AZEVEDO, Alexandre. *O menino que via com as mãos.* São Paulo: Paulinas, 1996. Ilustrações Grego.

AZEVEDO, Eliane. Meninas no armário. *Jornal do Brasil*, Caderno B, Rio de Janeiro, p. 1-2, 10 nov. 2001.

BARCELLOS, José Carlos. Literatura e homoerotismo masculino: perspectivas teórico-metodológicas e práticas críticas. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 8, p. 7-42, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*, 2: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERND, Zilá. Identidades e nomadismos. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999. p. 95-111.

BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca – uma história de dois mundos.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001. Ilustrações Marco Cena. Participação especial de Tibiriçá Vianna Maineri.

CALDAS, Waldenyr. *Literatura da cultura de massa*. São Paulo: Musa, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual* : essa nossa (des)conhecida. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COSTA, Antonia. *O menino.* Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2000.

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

CUNHA, Marcelo Carneiro da. *Ímpar.* Porto Alegre: Projeto, 2002.

ECO, Umberto; CARMI, Eugenio. *Os três astronautas.* São Paulo: Ática, 2000.

FACCO, Lúcia. *As heroínas saem do armário*: literatura lésbica contemporânea. São Paulo: GLS, 2004.

FERNANDES, Paulo Dias. *A gaivota que não podia ver.* Erechim: Edelbra, s/d.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *História da sexualidade,* 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRY, Peter, MACRAE, Edward. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: J.L.J.S. Fonseca, 1999. p. 115-124.

HELENA, Lucia. Ficção e gênero (gender) na literatura brasileira. *Gragoatá*. Niterói, n. 3, p. 23-34, 2º sem. 1997.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: História, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LAZZARO, Livia. *A Teoria da Recepção e a leitura de objetos históricos*. Disponível em: <http:www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao/textos/livisfinal.htm>. Acesso em 7 ago. 2003.

LOPES, Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LUNA, Fernando. A perseguida. *Tpm*. São Paulo: Trip, n. 3, p. 2-11, jul. 2001.

LYRA, Pedro. *Literatura e ideologia*: ensaios de sociologia da arte. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

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

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser*. 2. ed. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

MÍCCOLIS, Leila; DANIEL, Herbert. *Jacarés e lobisomens*: dois ensaios sobre a homossexualidade. Rio de Janeiro: Achiamé-socii, 1983.

MORICONI, Ítalo. *Resenha do livro Literatura e homoerotismo*: uma introdução. 2003. (Texto avulso).

RITER, Caio Dussarrat. *Um palito diferente.* Porto Alegre: Interpreta-Vida, 1994.

SANTOS, Rick; GARCIA, Wilson (Orgs.). *A escrita de Adé:* perspectivas teóricas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

SCHLOSSMACHER, Martina. *A galinha preta*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Ilustrações Iskender Gider.

URBIM, Carlos. *Um guri daltônico.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. Ilustrações Eloar Guazelli.

WERNECK, Cláudia. *Um amigo diferente?* Rio de Janeiro: WVA, 1996. Ilustrações Ana Paula.

Orientação Sexual nas Escolas Públicas de São Paulo

Antonio Carlos Egypto*

A sexualidade nos remete à nossa origem (quem somos, de onde viemos, como fomos concebidos) e, conseqüentemente, à origem do próprio conhecimento, da curiosidade e da disposição para aprender. Sexualidade tem a ver com identidade e com as infinitas maneiras de ser homem ou de ser mulher na sociedade e na cultura e com o caminho pessoal da construção de cada um. As relações de gênero que a partir daí se estabelecem são outra questão central relacionada à sexualidade humana. O corpo, suas sensações, desejos, sentimentos, a saúde e as doenças, o prazer e a reprodução são partes fundamentais dessa história.

Uma questão tão importante como é a da sexualidade não poderia deixar de ser trabalhada na educação e se constituir política pública. Por considerá-la um tema social urgente, de caráter nacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) do MEC incorporaram a "orientação sexual" como tema transversal na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1997-1998. O Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) teve a oportunidade de ver seu trabalho reconhecido e contemplado ao ter na equipe de elaboração dos PCN sobre o tema dois de seus membros:

* Psicólogo educacional e clínico, sociólogo. Membro fundador do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, no qual atua desde 1987.

Antonio Carlos Egypto e Yara Sayão. Na cidade de São Paulo, a Lei n.º 11.972, de 4 de janeiro de 1996, de autoria da então vereadora Ana Maria Quadros, do PSDB, aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito Paulo Maluf à época, determina que as escolas públicas da cidade desenvolvam projetos com o objetivo de orientação e educação sexual para todos os alunos.

A expressão *orientação sexual na escola* foi cunhada para designar o processo pedagógico planejado e sistematizado que cabe às instituições educacionais, de forma a atender às demandas que decorrem de uma discussão franca e aberta da sexualidade, tão absolutamente indispensável na contemporaneidade. Não deve ser confundido com a *orientação do desejo sexual*, que é um dos temas trabalhados no processo educativo, mas não o único nem o central da discussão, em que pese sua grande importância. Utiliza-se também mais genericamente o termo *educação sexual*, mas entendemos que a educação sexual sempre existe, mesmo que se dê por omissão ou repressão, como foi tradicional em nosso passado, mesmo recente. Essas formas de "educação sexual" ainda estão presentes em muitos espaços da nossa complexa organização social, inclusive nos grandes aglomerados urbanos, mas pouco a pouco vão se tornando minoritárias. Os principais atores da educação sexual a que estamos expostos são inevitavelmente os membros da família: pais, mães e irmãos, especialmente os mais velhos. Mas ela está também na vizinhança, na igreja, em toda a comunidade e, de forma intensa, nos dias contemporâneos, por intermédio da mídia, cada vez mais presente e operante na vida de todos: crianças, adolescentes, adultos ou idosos, homens e mulheres.

À escola cabe definir objetivos, métodos e técnicas de ação, além de avaliar e revisar continuamente todo o processo pedagógico. O caráter intencional, planejado e sistematizado da *orientação sexual na escola* pretende ser uma intervenção pedagógica no processo informal da educação sexual que todos recebemos, favorecendo a reflexão sobre a sexualidade, problematizando os temas polêmicos, favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor que visa a promover bem-estar sexual e vínculos mais significativos, ampliando a cidadania.

O GTPOS – uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, com sede em São Paulo, de caráter educativo e especializada em sexualidade – tem se dedicado a esse trabalho, de forma prioritária, há quase vinte anos. Ele realizou a implantação de projetos de *orientação sexual na escola* em toda a rede pública de ensino da cidade de São Paulo em dois momentos, de 1989 a 1992, e em 2003 e 2004. Além disso, desenvolveu projetos para as escolas das redes

municipais de diversas cidades brasileiras, como São Luís do Maranhão, Recife e Cabo de Santo Agostinho, Belo Horizonte, Goiânia, Porto Alegre, Florianópolis, Campo Grande, Campina Grande, Santos e Mauá. Esses trabalhos supunham a adoção da política pela Prefeitura local e, na maioria dos casos, recebeu apoio e financiamento do Ministério da Saúde.

O trabalho com sexualidade na educação supõe objetivos amplos e até pretensiosos. A questão é complexa, multidisciplinar, desafiadora. Mas é preciso pensar grande e buscar eficácia nas ações.

O projeto "Orientação Sexual na Escola" visa à discussão sobre a sexualidade, os preconceitos, os tabus, as emoções e as questões sócio-político-culturais que permeiam o tema, proporcionando aos educandos das escolas a oportunidade de refletir sobre os seus próprios valores e os dos outros, bem como uma vivência da sexualidade com maiores possibilidades de segurança, de prazer, de amor e do exercício de liberdade com responsabilidade.

A orientação sexual na escola supõe um trabalho contínuo, sistemático e regular, que acontece ao longo de toda a seriação escolar. Deve começar na Educação Infantil e se estender até o final do Ensino Médio. Pressupõe a capacitação, a reciclagem e o acompanhamento do trabalho dos educadores, caracterizando um espírito de formação permanente.

O ponto de partida é um curso inicial que aborda os passos básicos para a implantação de programas de orientação sexual nas escolas, incluindo postura, metodologia, aspectos biológicos, psicológicos e temas sociais polêmicos. Procura gerar reflexão, ajudando o educador a lidar com suas dificuldades, barreiras e seus preconceitos diante do tema da sexualidade. Trata também de discutir a sexualidade na infância e na adolescência e procura trabalhar dinâmicas de atuação em sala de aula.

A etapa seguinte é o trabalho de acompanhamento das ações pedagógicas que chamamos de supervisão. Nas supervisões, um pequeno grupo de educadores e ducadoras se reúne semanalmente com um formador no caso do Ensino Fundamental, ou quinzenalmente, no caso da Educação Infantil, para debater temas, posturas, metodologia, estratégias de ação e avaliar permanentemente o trabalho que está sendo feito. Dessa forma, os educadores estão constantemente refletindo sobre a teoria e a prática da *orientação eexual na escola*, recebendo subsídios, trocando experiências, num processo de formação continuada. Aí está a alma do projeto. É pelo envolvimento constante com o tema da sexualidade

que é possível entender e elaborar as principais dificuldades, acolher e trabalhar com necessidades, interesses e desejos das crianças e dos adolescentes, avançar no conhecimento e no domínio da questão. As supervisões acompanham de perto o planejamento e a execução das ações, definindo estratégias, material didático e garantindo uma linha de atuação aberta, democrática e de inclusão, com base numa metodologia participativa.

O GTPOS desenvolveu para a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2003 e 2004, um amplo projeto de implantação do trabalho de orientação sexual em toda a rede municipal de ensino. Este projeto dirigiu-se aos educadores de todos os níveis de ensino: Educação Infantil (inclusive creches), Ensino Fundamental, Médio, Educação Especial e de Jovens e Adultos. Os cerca de 100 mil alunos que se beneficiaram da ação empreendida por esses educadores vão de zero a 80 anos. E não é força de expressão, é fato.

Foi realizado um trabalho processual, na busca de garantir ações permanentes e continuadas que, por sua constância e persistência, pudessem mudar significativamente a atuação dos educadores e o trabalho pedagógico realizado com os alunos, visando a conquistar bem-estar sexual, relações de gênero com igualdade, respeito à diversidade sexual e prevenir problemas, como a gravidez não-planejada, o abuso sexual ou as doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a Aids.

Os 33 formadores que compuseram a equipe técnica desse projeto são membros do GTPOS ou foram escolhidos por sua experiência de anos de trabalho com orientação sexual nas escolas, sob a supervisão do GTPOS, ou por outras experiências que desenvolvemos nas áreas de sexualidade e adolescência ou sexualidade infantil. Além deles, contamos com uma equipe administrativa na organização e uma equipe central de apoio na Secretaria de Educação.

Os formadores reuniam-se periodicamente com a coordenação técnica do projeto para planejar, executar e avaliar o trabalho que estava sendo desenvolvido. As diversas regiões da cidade mostravam suas especificidades, seus problemas, e também revelavam o papel das lideranças institucionais em cada subprefeitura. Essa diversidade toda também enriqueceu a experiência de cada um e possibilitou o compartilhar de vivências profissionais muito intensas. A metodologia participativa mostrou uma vez mais sua vitalidade e adequação aos diferentes contextos.

O processo teve início com a apresentação das bases da ação que iria ser desenvolvida às coordenadorias de educação das 31 subprefeituras da cidade de São Paulo, reunidas com a secretária da Educação, Maria Aparecida Perez. Em

seguida, foram realizados quatro seminários, divididos por regiões da cidade, dirigidos aos diretores, dos coordenadores e às equipes técnicas das escolas, que contaram com a participação de, em média, 450 pessoas por encontro.

A partir daí, saímos a campo promovendo em toda a rede municipal de ensino a inscrição dos educadores das escolas que desejassem adotar o projeto. Após a inscrição, começaram os cursos iniciais de capacitação, primeira etapa da implantação efetiva do trabalho nas escolas.

O curso inicial tinha 24 horas de duração e tratava tanto da sexualidade infantil quanto daquela do adolescente, apesar das diferenças de abordagem no contexto educativo. Basta dizer que as escolas se estruturam diferentemente em cada caso: professores polivalentes na Educação Infantil e matérias distintas com professores especializados a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Consideramos, porém, que todos os educadores precisavam ter a visão do todo. Afinal, a sexualidade não começa na adolescência, nem termina com a infância. Dessa forma, os professores de Educação Infantil e os de adolescentes e adultos fizeram juntos o curso, ampliaram seus repertórios e trocaram experiências entre si. Foi muito rico todo esse processo.

Os cursos foram desenvolvidos nos locais designados pelas coordenadorias de educação, em todas as subprefeituras, atendendo aos professores que atuavam nas escolas da região. Esse curso era condição indispensável para entrar no projeto, e mesmo aqueles que já tinham feito cursos na área da sexualidade e prevenção das DST/Aids ou já dispunham de experiência nesse tipo de trabalho tiveram de fazê-lo. Em alguns casos, realizamos cursos de menor duração para educadores e educadoras já tarimbados, mas isso foi exceção. Assim, os cursos iniciais foram o meio pelo qual os educadores se integraram ao projeto, puderam avaliar o seu interesse, recursos, possibilidades e limitações pessoais para realizar o trabalho de orientação sexual nas suas escolas. Realizamos ao longo do projeto 100 cursos para 2.310 educadores de 1.113 escolas e creches.

Para as supervisões, foram formados pequenos grupos, agora já divididos em Educação Infantil e Ensino Fundamental. No primeiro ano, os educadores de creches formaram grupos independentes, mas no segundo ano do projeto, unificaram-se os grupos das Escolas de Educação Infantil e os das creches ou Centros de Educação Infantil.

Como a supervisão é direcionada para o acompanhamento da atividade que está concretamente sendo desenvolvida nas unidades escolares, além do

estudo, da reflexão e do aprofundamento das questões, a especificidade da faixa etária torna-se necessária para que a operacionalização do projeto aconteça de forma eficaz. O tempo de cada supervisão era de duas horas e ela acontecia semanalmente para os professores do Ensino Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos e, quinzenalmente, para os educadores que lidavam com as crianças nas escolas infantis e creches.

A necessidade da periodicidade semanal para os educadores que trabalhavam com adolescentes e adultos justificou-se porque é preciso pensar num projeto em espaço pedagógico específico, além da "transversazação" do tema nas diferentes matérias, por diversos professores. Os temas polêmicos, ou seja, que envolvem maior discussão de valores e posicionamentos ideológicos diversificados, são a base do trabalho com adolescentes e adultos. São as questões polêmicas que mobilizam e pedem debates constantes, como as relações de gênero, a gravidez na adolescência, a anticoncepção, o aborto, a tecnologia da reprodução, a homossexualidade, a bissexualidade e toda a diversidade sexual, o abuso sexual, a prostituição, as doenças sexualmente transmissíveis, o sexo na mídia e muito mais. Elas exigem um planejamento bem realizado para dar conta da demanda dos jovens e dos adultos. Não que as questões que envolvem a nossa própria origem e concepção, que estão na base do conhecimento para as crianças, não sejam extremamente importantes, mas sua demanda é mais facilmente atendida pela própria estrutura escolar, que trabalha com professores polivalentes até a 4ª série do Ensino Fundamental, mas depois especializa sua ação pedagógica, dividindo-a em áreas e professores específicos. Com a periodicidade semanal ou quinzenal das supervisões, procuramos atender a essas diferentes necessidades.

Mantivemos 71 grupos de supervisão, com 734 educadores de 513 unidades escolares, no ano de 2003. No primeiro semestre de 2004, aconteceram 66 grupos de supervisão, com 681 educadores de 459 unidades escolares e, no segundo semestre de 2004, foram mantidos 61 grupos de supervisão para 637 educadores de 464 unidades escolares. A variação desses números se dá porque, embora uma parte significativa dos educadores tenha acompanhado o processo total, houve perda de professores e de escolas, bem como novas adesões, que provinham dos novos cursos iniciais que íamos desenvolvendo.

Um bom número de professores, apesar de desejar, não conseguiu freqüentar as supervisões, porque elas aconteciam fora do horário de aulas, enquanto para os cursos houve dispensa de ponto. Muitos professores estavam

comprometidos com trabalho em todos os períodos do dia, e mesmo as supervisões abertas aos sábados não conseguiram abarcá-los.

Previmos e realizamos encontros temáticos que reuniram ora todos os educadores vinculados ao projeto, ora todos os de Educação Infantil e os de adolescentes e adultos, separadamente e, em outras oportunidades, todos os educadores, divididos por regiões da cidade. Esses momentos foram uma oportunidade para aprofundar certos temas (como abuso sexual e relações de gênero), contando com palestrantes convidados ou alguns especialistas do próprio grupo de formadores. Foi também uma oportunidade para dialogar com escritores e cineasta de material utilizado pedagogicamente no projeto. Constituiu-se ainda para os educadores, em uma oportunidade de encontrar os colegas das diferentes regiões da cidade e avaliar a extensão das ações que estavam sendo desenvolvidas. Foram 13 encontros, que contaram com 2.850 participantes.

A implantação do trabalho e sua divulgação pela rede municipal de ensino gerou demandas diversas: convites para participação em encontros e congressos promovidos pela Secretaria de Educação, pedidos de palestras, oficinas, e participação em reuniões gerais de pólo, promovidas pelas coordenadorias de educação de toda a cidade. Participamos de 49 eventos, nos dois anos de vigência do projeto, atingindo 8.519 educadores. Isto mostra tanto a dimensão da necessidade quanto do interesse que a discussão da sexualidade na educação de crianças e adolescentes gera nos professores e nas equipes técnicas das escolas ou coordenadorias regionais de educação. O tema, ao mesmo tempo que intimida, também entusiasma, apaixona os educadores.

O mesmo se dá com referência aos pais e às mães, às famílias e, por extensão, à comunidade onde as escolas estão inseridas. Num primeiro momento, invariavelmente, os professores temem pela reação de pais e mães, principalmente das crianças. Apesar dos estudos e dos esforços de Freud no início do século XX, em pleno século XXI a crença na criança angelical e assexuada persiste. As múltiplas evidências em contrário são freqüentemente negadas ou ignoradas, pelo menos até que a adolescência escancare, com seus hormônios à flor da pele, o quanto a sexualidade representa na estruturação e na vida das pessoas.

O fato, porém, é que a imensa maioria das famílias e a comunidade quase como um todo não só apóiam o trabalho como pedem que o mesmo as inclua, o que nem sempre é possível, pelo menos de forma sistemática. Combato a idéia de que a *orientação sexual na escola* implique necessariamente um trabalho com as famílias. Primeiro, porque isso engessa e dificulta o trabalho com as

crianças e os adolescentes. Acaba adiando uma já tardia ação sistemática da escola. Depois, porque o cliente da escola é o aluno. Sempre que possível é bom e desejável trabalhar com os pais e as mães, mas não é uma condição *sine qua non*. Até porque os que comparecem aos chamamentos e aos convites da escola geralmente são os pais e as mães mais esclarecidos e que até precisam menos da ação educativa. Os que permanecem em casa são os mais necessitados, mas também os mais resistentes a essas ações e, conseqüentemente, à mudança.

Um outro aspecto fundamental do trabalho com *orientação sexual na escola* é poder contar com material apropriado. O material didático deve possibilitar a problematização e o debate, portanto, deve ser aberto, instigador, lúdico. A sua distribuição para as escolas foi um dos grandes diferenciais do projeto. Apoiou as ações dos professores de forma muito evidente. Foi possível obter um material farto e muito bem selecionado para dar suporte ao trabalho reflexivo pretendido. Após varios anos de trabalho, avançamos muito e há coisas muito boas produzidas pelo mercado, pelos artistas e literatos e por organizações governamentais e não-governamentais.

Além de todas essas opções, o projeto previu a elaboração de alguns materiais originais, concebidos especialmente para suas ações. Foram então criados dois jogos: "A Cidade e a Sexualidade", para adolescentes, e "Brincando de Corpo e Gênero", para crianças. Foi também produzido um vídeo de registro de todo o processo.

Um livro dedicado à orientação sexual infantil, e dirigido aos professores que atuam nesta faixa etária, foi concebido, escrito, publicado e distribuído nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino. A equipe que cuidou do projeto nas creches foi a responsável pelo material.

Ao longo dos dois anos de trabalho, publicamos boletins informativos, que foram distribuídos para todas as escolas que fizeram parte do projeto textos e artigos de interesse dos educadores foram concebidos para alimentar os encontros temáticos, as supervisões e também para constar do boletim informativo comemorativo de um ano e meio do projeto.

Fizemos um levantamento completo dos projetos desenvolvidos pelos professores das escolas municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Selecionamos 57 deles, para comporem uma nova publicação em livro para ser objeto de consulta em toda a rede de ensino e manter viva a chama do trabalho realizado. O livro *Orientação Sexual:*

Os Educadores Relatam Experiências retoma relatos de trabalhos realizados em 2003 e 2004 que podem servir de proposta, sugestão, dicas para o início de atividades nessa área, inclusão de uma atividade em projeto já em andamento, oportunidade para experimentar alguma nova ação pedagógica ou integrar diferentes conteúdos. Não pretende ser diretivo ou normativo, mas sim um elemento estimulador da continuidade de ações pedagógicas, da sua renovação ou de uma disposição para que elas comecem a acontecer. Sua publicação foi inicialmente prevista para ser lançada ao final de 2004, mas isso só pôde efetivamente acontecer em 2006, visto que os pagamentos da Prefeitura de São Paulo foram suspensos e escalonados em vários anos, após o término oficial do projeto.

Contamos com uma equipe de avaliação externa que acompanhou todo o trabalho do projeto, reuniu-se periodicamente com a coordenação, elaborou e orientou a aplicação de instrumentos, tabulou e analisou os dados da avaliação. A instituição contratada para esse trabalho foi o Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural, de Ação Comunitária (Ideca), que nos deu *feedbacks* valiosos ao longo das atividades e realizou uma avaliação final que pode servir de subsídio a outros trabalhos, do mesmo porte de dificuldades que aquele que implementamos.

No trabalho de *orientação sexual na escola*, lida-se com valores sem procurar impô-los, o que não é tarefa fácil. A postura utilizada é a da condução de debates, nos quais a informação é elemento essencial, mas não suficiente. Daí o uso de metodologia participativa, em que o conhecimento se constrói coletivamente. Verdades não são impostas, nem o professor assume posicionamentos diretivos. Ele tem como referência valores gerais, como o respeito ao outro, à diversidade, à inclusão social e à democracia. O que importa é o processo de construir conhecimentos e incorporar comportamentos e ações consistentes.

Quem participou do processo, formadores e educadores, sabe a importância que isso tem. Não há milagre. E nada se faz da noite para o dia. É o esforço permanente, continuado, que dá frutos. O tema é complexo e atualizar-se dá trabalho, supõe tempo, estudo, disposição para aprender, rever-se, como atestam projetos desenvolvidos por muitos anos em escolas particulares de São Paulo, onde assessorei e coordenei, pelo GTPOS, trabalhos de orientação sexual. São os colégios Pio XII, Miguel de Cervantes, Beatíssima Virgem Maria, Bandeirantes, Santa Maria, Porto Seguro e Santa Cruz, entre outros. Sua eficácia já foi muitas vezes testada, os resultados são sempre compensadores.

É preciso superar a visão imediatista para construir processos educativos mais sólidos e duradouros.

Esse projeto desenvolvido em 2003 e 2004 já tinha uma história. Ele aconteceu em moldes similares, também com a coordenação do GTPOS, de 1989 a 1992, com financiamento da Fundação MacArthur. O desafio naquela oportunidade já era enorme, pela novidade de implantar um projeto de larga escala numa rede pública de educação, com alta qualidade técnica, demandando grande controle das ações realizadas. Uma década depois, todos os números da rede de ensino multiplicaram-se de forma superlativa: escolas, alunos, educadores, atividades, coordenadorias, subprefeituras. Mas os caminhos já eram conhecidos, estavam definidos pela experiência que foi desenvolvida ao longo daqueles quatro anos. Os secretários de educação daquele período, em que a prefeita era Maria Luíza Erundina, foram o saudoso professor Paulo Freire e o professor Mário Sérgio Cortella. Marta Suplicy, sexóloga e psicanalista, participou da experiência e depois, em sua gestão à frente da prefeitura, nos deu as condições para que esse novo projeto pudesse acontecer. É um trabalho do qual nos orgulhamos.

Sugestões bibliográficas

ABDO, C. H. Najjar. (Org.). *Sexualidade humana e seus transtornos.* São Paulo: Lemos, 1997.

ABRAPIA. *Abuso sexual*: mitos e realidade. Rio de Janeiro: Autores e Agentes Associados, 1997.

AQUINO, Júlio G. (Org.). *Sexualidade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARATANGY, Lídia R. *Sexualidade*: a difícil arte do encontro. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. *Sexo e juventude*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOUER, Jairo. *Sexo & Cia*. São Paulo: Publifolha, 2002.

BRANCO, Sandra. *Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?* São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Tema Transversal: Orientação Sexual (1ª. a 4ª. Séries / 5ª. a 8ª. séries). Brasília: MEC/SEF, 1997/1998.

CASA SILOÉ/GIV – Grupo de Incentivo à Vida. *Daniel / Letícia falando sobre Aids*. São Paulo: Ave Maria, 1999.

COLE, Babette. *Mamãe botou um ovo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Cabelinhos nuns lugares engraçados*. São Paulo: Ática, 1999.

CONSTANTINE, Larry L.; MARTINSON, Floyd M. *Sexualidade infantil*: novos conceitos, novas perspectivas. São Paulo: Roca, 1984.

COSTA, Moacir. *Sexualidade na adolescência*: dilemas e crescimento. Porto Alegre: L&PM, 1997.

EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). *Orientação sexual na escola*: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Sexo, prazeres e riscos.* São Paulo: Saraiva, 2005.

FURNISS, Tilman. *Abuso sexual da criança*: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Elisabeth Maria Vieira; PERES, Camila Alves; BESSA, Celi; SILVA, Ricardo de Castro; PAIVA, Vera. *Fala Educadora! Fala Educador!* São Paulo: Laboratório Organon, 2000.

GTPOS. *Antes, durante, depois*: gravidez na adolescência. São Paulo: GTPOS, 2002.

_____. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GTPOS, ABIA, ECOS. *Guia de orientação sexual*: diretrizes e metodologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola*: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, Georgina da Costa. *O menino que brincava de ser.* São Paulo: DCL, 2000.

MAYLE, Peter; ROBINS, Arthur; WALTER, Paul. *De onde viemos*: explicando às crianças os fatos da vida, sem absurdos. São Paulo: Nobel, 1985.

MAYLE, Peter; ROBINS, Arthur; WALTER, Paul. *O que está acontecendo comigo*: guia para a puberdade, com respostas às perguntas mais embaraçosas. São Paulo: Nobel, 1984.

MULLINAR, Gill. *Dicionário de orientação sexual para adolescente*s. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

NEMGE/CECAE. *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência*: guia prático para educadores e educadoras. São Paulo: USP, 1996.

PAAR, Todd. *O livro da família*. São Paulo: Panda Books, 2003.

PAIVA, Vera et al. *Em tempos de aids*. São Paulo: Summus, 1992.

PETRI, Valéria. *Sexo, fábulas & perigos*. São Paulo: Iglu, 1990.

PETTA, Carlos Alberto; FAÚNDES, Aníbal. *Métodos anticoncepcionais.* São Paulo: Contexto, 1998.

PICAZIO, Cláudio. *Diferentes desejos*: adolescentes homo, bi e heterossexuais. São Paulo: Summus, 1998.

RAMOS, Rossana. *Na minha escola todo mundo é igual*. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca?* Conversando sobre o que é ser menino e menina. 7. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.

_____. (Org.). *O prazer e o pensar*. 2 vol. São Paulo: Gente, 1999.

_____. *Sexo não é bicho-papão*. Rio de Janeiro: Vit, 2006.

RIBEIRO, Paulo R. M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

SÃO PAULO. PROGRAMA DST/Aids. *Fala Garota! Fala Garoto!* São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde, 1996; Laboratório Organon, 2001.

SAYÃO, Rosely. *Sexo*: prazer em conhecê-lo. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

SOARES, Marcelo. *A Aids*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SOUZA, Herbert de. *A cura da Aids*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SUPLICY, Marta. *Papai, mamãe e eu*. São Paulo: FTD, 1990.

_____. *Sexo para adolescentes*. Edição atualizada. São Paulo: FTD, 1998.

_____. *Conversando sobre sexo*. 20. ed. (atualizada). Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TAVISTOCK, Clínica. *Compreendendo seu filho de 4 ... 17 anos.* Rio de Janeiro: Imago, 1992.

TOSCANO, Moema. *Igualdade na escola*: preconceitos sexuais na educação. Rio de Janeiro: Cedim, 1995.

WÜSSTHOF, Roberto. *Descobrir o sexo*. São Paulo: Ática, 1994.

Por uma nova invisibilidade

Denilson Lopes*

É fundamental, ao pensar a relevância de uma identidade LGBTS, questionar até que ponto sua institucionalização é necessária ou desejável. Nomear é sempre um perigo, mas se não nos nomeamos, outros o farão. Dar um nome não significa simplesmente classificar, mas explorar, problematizar.

Falar em *queers*[1] é ainda algo restrito a circuitos acadêmicos. Além do mais, a falta de tradução lingüística bem pode ser um indício da falta de tradução intelectual. Está sempre presente "o perigo constante na tradução de qualquer informação cultural advinda de registro lingüístico minoritário: a tendência a reduzir as distinções de identidade, assim apagando as distinções sutis que são o epicentro de seu sistema significante" (LARKOSH, 2000: s.p.).

Há que se refletir sobre a opção do Festival Mix de sexualidades múltiplas e o termo GLS ou ainda a tônica do "homoerotismo", termo clássico, colocado novamente em circulação entre nós por Jurandir Freire Costa, com eco nos estudos universitários, mas praticamente não utilizado entre os militantes. Os debochados e coloquiais "bicha", "viado" ou a construção transnacional de uma homocultura ou

* Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília e pós-doutor pela *City University of New York*. Professor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do CNPq.

1 Para uma outra posição, ver: LUGARINHO (2001).

do gay? A saída não está em apontar para um nome único, mas em estratégias diferenciadas em função de realidades culturais e regionais distintas.

Pessoalmente, acreditei que a melhor resposta se daria a partir de uma aliança com o multiculturalismo para evitar um fechamento intelectual, para compor espaços que nos dessem visibilidade e espessura. Não se tratava de uma adesão incondicional ao modelo culturalista norte-americano, mas a necessidade fundamental de ir além de toda guetização, de toda política isolacionista. Era e é necessário não perder de vista que toda identidade é relacional. O redimensionamento da homossexualidade implica repensar a heterossexualidade, bem como a transitividade sexual historicamente presente na cultura brasileira, muito antes do *boom* bissexual dos anos 70 que, se nunca impediu a violência homofóbica, não pode ser reduzida à alienação, ao enrustimento. Pensar a sexualidade e a afetividade implica discutir formas de adesão a projetos coletivos e a temas que transitem para o conjunto da sociedade civil, como a tentativa de militantes brasileiras e brasileiros de incluir mais decisivamente o preconceito contra homossexuais no espectro da luta por direitos humanos fundamentais, dentro de uma sociedade mais justa para todos, como vem sendo feito com mais sucesso em relação à Aids e a seus portadores e portadoras.

De minha parte, que nunca tive um pendor militante, ter conhecido os grupos gays Arco-Íris, no Rio de Janeiro, e Estruturação, em Brasília, ter participado de algumas de suas reuniões após ter voltado de período de estudos nos EUA e no Canadá, foi fundamental para deixar de ter uma relação silenciosa com a homossexualidade e ter coragem em lidar com minha própria experiência e, ao fazê-lo, me sentir mais parte do mundo. E como isto foi difícil! Ainda, por incrível que possa parecer, e não pernóstico, ao menos espero, havia sentimentos que eram mais fáceis de serem ditos em inglês do que em português.

Quando adolescente, no fim dos anos 70 e início dos anos 80, em Brasília, não tive grupos de gays, o que vejo entre amigos mais jovens, entre meus alunos agora, com tanta visibilidade. Mesmo amigos que eram gays no colégio ou na época de faculdade fui saber muito tempo depois sobre sua orientação. Talvez porque os tempos eram outros – fim da ditadura militar – temas associados à sexualidade eram silenciados, deixados para as conversas de corredor ou, no máximo, tocados em aulas de biologia. Estas pálidas referências como depois eventuais aulas de educação sexual que se multiplicaram à sombra da propagação da Aids não conseguiam fazer conexões para que se entendesse a sexualidade como parte da formação afetiva e política. Era muito pouco saber quais eram os órgãos sexuais, suas funções ou como colocar uma camisinha. Faltava o vínculo com a vida, com a experiência viva. E isto, certamente, teria ajudado a superar ou, pelo menos, redimensionar uma sensação de

isolamento que me acompanhou da adolescência até a juventude. Só não me sentia excluído porque encarnava o papel do "melhor aluno". O que teria acontecido se fosse também o "gay da turma"? De toda forma, não foi nem na universidade que encontrei este tipo de acolhimento, de possibilidade de discussão. Curiosamente, mesmo nos anos 90, a quase totalidade dos grupos gays se concentrava fora da universidade, fora do universo escolar.

Foi no Arco-Íris e, sobretudo, no Estruturação quando voltei de vez para Brasília, que me senti mais à vontade do que em bares e boates. Encontrei um espaço em que se podia falar e discutir sobre homossexualidade com naturalidade, um espaço no qual me sentia fazer parte, ao reconhecer mesmo as minhas diferenças. A alegria, a vitalidade com que saía de muitas reuniões foi decisiva para mudar minhas relações com minha família e amigos, me tirar um pouco da imagem que ainda me assombra do adolescente melancólico, uma encarnação possível do gay deprimido de antes dos anos 60. Mas em muitos aspectos eu estava lá nos 50. Nos EUA, não se falava então que não havia gays, só tímidos? Exagero, certamente, mas não de todo descabido.

Muitos não sentem necessidade de falar de sua sexualidade, mas fez uma enorme diferença para mim não só saber que eu gostava de homens, o que sabia desde criança. Compartilhar esta experiência, mesmo sem precisar dizer com todas as palavras, foi perturbador. Eu estava lá. Certamente não escreveria o que venho escrevendo, não teria começado a falar em sala de aula e em congressos, se não tivesse passado por esta experiência.

Foi desta experiência que se construiu a percepção de que minhas responsabilidades como intelectual, gay e brasileiro não podiam se restringir ao de um intelectual orgânico, vinculado a um grupo social, sem levar em consideração complexos processos de exclusão e inclusão social. Não se trata de buscar aceitação e integração numa sociedade injusta, em que o termo gay se restringirá a só mais um rótulo numa sociedade de segmentação de mercado. Não sei se é o caso de recuperar uma tônica libertária ou radical, o que pode parecer ingênuo ou simplesmente ineficiente, mas certamente me sinto incomodado ao ver como cada vez mais o termo *gay* parece mais um item banal na nossa classe média com complexo de Miami ou de Nova York, propalador de um consumismo desenfreado.

Na busca de referências intelectuais que pudessem lidar com estes impasses, o encontro com a obra de Silviano Santiago, especialmente a partir da leitura de seu romance *Stella Manhattan*, me fez mudar de rota. Talvez nenhum outro crítico de cultura, entre os mestres de nossa geração, tenha nos trazido tantas sugestões para a construção dos estudos gays no Brasil do que Silviano Santiago. Desde seu

antológico ensaio de 1971, "O Entre-lugar do discurso latino-americano", agora reeditado, diferente de uma perspectiva marxista, que vai insistir, anos 80 adentro, exclusivamente na exclusão por classe social, como Roberto Schwarz no seu "Nacional por Subtração",[2] Silviano Santiago descortina o horizonte de uma sociedade em que outras diferenças foram excluídas, como as identidades índias e o *negraso*, estabelecendo um diálogo fecundo entre Brasil e América hispânica, que cada vez fica mais relevante, em face dos desafios do Mercosul e da hispanização dos EUA.

Mais recentemente, quando discutia com estudantes e professores da Uerj, Silviano apresentou-se substantivamente como "escritor, gay", parafraseando Murilo Mendes, que se dizia "escritor, católico". Quando da publicação de *Keith Jarrett no Blue Note*, coletânea de contos assumidamente gays, Heloísa Buarque de Hollanda nos lembra na orelha do livro que "não existem papéis sexuais muito definidos. São improvisos que têm como *leitmotiv* o *ethos* gay de uma permeável disponibilidade para o sexo". Silviano ainda escreve, em consonância com sua obra ficcional, "O Homossexual Astucioso", recusando a vitimização e o "exibicionismo público, protestante, exigido do homossexual pelos movimentos militantes norte-americanos" (2004: 202) e defendendo a busca de formas mais sutis de militância do que a política do *outing* (assumir publicamente a homossexualidade). Silviano se pergunta no final:

> Se a subversão através do anonimato corajoso das subjetividades em jogo, processo mais lento da conscientização, não adiciona melhor ao futuro diálogo entre heterossexuais e homossexuais, do que o afrontamento aberto por parte de um grupo que se auto-marginaliza, processo dado pela cultura norte-americana como mais rápido e eficiente? (SANTIAGO, 2000, 15-16).

Foi com esta questão em mente que procurei resgatar a invisibilidade, o desaparecimento e a leveza como estratégias mais sutis e menos definidas por uma posição de confronto, num contexto pós-identitário e transcultural, tendo como referência as ficções de Silviano Santiago e de Caio Fernando Abreu como uma alternativa aos discursos sobre a visibilidade, hegemônicos entre os grupos militantes e nas ciências sociais.

Minha busca começa por *Stella Manhattan*, romance de Silviano Santiago (1985), que se passa em 1969, enquanto a ditadura militar tornava-se mais e mais selvagem no Brasil, entre um grupo de brasileiros em Nova York. Uma ilha brasi-

2 Para uma leitura comparativa da crítica de Roberto Schwarz e Silviano Santiago, ver: CUNHA (1997).

leira na ilha de Manhattan. "É aí, na margem colonial, que a cultura do Ocidente revela sua diferença, seu texto-limite assim como sua prática de autoridade" (Bhabha apud HOLLANDA: 1991, 177). Tais margens não se restringem mais a uma divisão norte-sul, centro-periferia, elas podem estar no fim do bairro, nos limites do corpo. Nesse espaço, onde o olhar impera, os personagens são também verdadeiras ilhas em movimento, talvez fosse melhor dizer, fluxos em constante (des)encontro.

Eles não são representações de classe ou grupos sociais, e sim imagens que encenam a crise do individualismo, caracterizada por uma progressiva perda, por parte do sujeito, de uma identidade claramente definida – crise de todo o século XX, que resulta em posturas que vão desde um narcisismo exacerbado, como observado por Cristopher Lasch em *O Mínimo Eu* (1987) até o predomínio de associações efêmeras, as novas tribos cartografadas por Michel Maffesoli em *O Tempo das Tribos* (1987).[3]

Essa crise do sujeito delineia-se num quadro em que sensibilidades transclassistas e transnacionais se confrontam. Sujeito no qual até a própria sexualidade se põe à deriva. "Perda das mitologias viris, mas também dos emblemas femininos – em benefício de uma miragem narcísica transexual comum aos dois (sexos) e que só toma falsamente um ar de homossexualidade" (BAUDRILLARD, 1987: 67).

Estas personagens-dobradiças constituem-se em verdadeiras metáforas da realidade midiática, cotidiana, no qual cada pessoa quer brilhar ainda que por um breve momento, como uma *star*. "Personagens sem fundo, sem privacidade, quase imagens de vídeo num texto espelhado onde se cruzam fragmentárias, velozes, outras imagens, outros pedaços de prosa igualmente anônimos, igualmente pela metade" (SÜSSEKIND, 1993, 240). Nova York se constitui em labirinto multicultural para personagens não mais individualizados mas fantasmas periclitantes.

O jogo de máscaras atinge seu ápice de complexidade no protagonista. Três máscaras: Stella Manhattan, o funcionário do consulado brasileiro em Nova York, Eduardo Costa e Silva e a empregada Bastiana. Não se trata de heterônimos ou duplos resultantes de uma fratura interior do personagem, mas máscaras móveis, em diálogo, representadas pela fala, mais do que por uma caracterização psicológica. Sexos diferentes, comportamentos diferentes num só, fluxos em curto-circuito.

O drama do protagonista explicita-se à medida que seu sentimental apego se contrapõe à lógica dura de Marcelo (p. 184-185); este representa diferentes papéis sem que um interfira no outro. Já Eduardo é um sentimental numa época em que os sentimentos são racionalizados, mortos com uma velocidade estonteante.

3 Para o desenvolvimento desta questão, ver meu ensaio "Terceiro Manifesto Camp", em *O Homem que Amava Rapazes e Outros Ensaios* (2002).

O confronto entre memória e olhar, central para a obra de Silviano Santiago e para repensar as possibilidades da narrativa contemporânea, é encenado uma vez mais: o personagem que lembra/o mundo que o esquece. Stella é um personagem entre a melancolia e um jogo de máscaras. A consciência se torna olhar em crise diante de um mundo simulacral.

O drama do efêmero completa-se com o da experiência sexual, na voz de Marcelo: "a principal característica da bicha hoje (entendamos 1969) é a de uma constante busca de estilo próprio" (p. 212). A falta de identidade leva à procura de uma subjetividade via espetacularização de si mesmo, sempre, no entanto, precária, posto que mutante. Acentua-se a fragilidade do protagonista pelo desafio do deslocamento entre as malhas da repressão cotidiana. Não devemos esquecer que ele foi "exilado" em Nova Yorke pela família e dos ecos vindos da ditadura militar no Brasil. Stella/Eduardo memoriosa, sentimental, confirma sua diferença em face da maioria silenciosa e da minoria inserida numa prática política de esquerda tradicional. Jogado no cotidiano, cada dia é cada dia.

Stella Manhattan representa o predomínio da fantasia, da ficcionalização do real em contraste com escleroses políticas e sexuais que assumem posições rígidas, imobilizadoras. Stella está livre da prisão de outros olhares, mas sofre num mundo de fugacidades. O momento de seu corpo é anti-histórico, o agora concreto. O imagético contra o discursivo.

No decorrer da narrativa, Eduardo desaparece gradualmente. Corpo de neon. Os vínculos com outros personagens vão se rompendo. A perda completa das referências vem simbolicamente com o telefonema do Cel. Vianna, adido militar no consulado brasileiro, mais conhecido como Viúva Negra, que afirma Sérgio não ser pai de Eduardo. Aí se dá a ruptura definitiva da comunicação entre Eduardo e o mundo. No desenraizamento, na última perda do vínculo com a família, a leveza da solidão mais plena.

> Eduardo não tem mais. Eduardo nunca teve. Pensou que tivesse, o bobo. Pensou errado. Ninguém tem Eduardo. Ninguém teve Eduardo algum dia. Sente-se tão solto, tão solto que todo o ambiente concreto e pesado ao seu redor parece reduzido a puro ar. Uma pedra no ar. Um avião. Um meteorito. Um acrobata liberado da gravidade. Nada o puxa mais para a terra. Um corpo que não atrai e que não é atraído. Solto. [...]. O doce prazer de deixar o nada existir. A pluma ao vento não quer saber dos quatro pontos cardeais, e se quisesse, de nada adiantaria (p. 231).

O fim de Eduardo é o vazio, a rarefação. No entanto, o mistério de Stella não é o de seu simples desaparecimento, em suas várias versões, mas de como o visível se torna opaco, uma máscara na frente do nada. O desaparecimento de Stella revela a dificuldade da encenação social e do simulacro na sociedade de massas, no qual a intimidade se vê invadida e o espaço público desvalorizado.

As possibilidades do jogo que vivificam a subjetividade pelo uso de máscaras residem na compreensão da natureza imagética da sociedade contemporânea. A máscara não é disfarce de um vazio existencial, mas uma tática de coexistir em que o primado é o da velocidade. Há um confronto permanente entre o desejo de pertencimento e a deriva, entre narcisismo e tribalismo. Seu centramento na vida pessoal é difícil de ser mantido diante de às mudanças do mundo exterior. Stella Manhattan é uma Mme. Bovary contemporânea. Em Nova York deseja a praia, o sol do Rio de Janeiro, e Ricky, em quem ela vê um James Dean reencarnado, a possibilidade de uma grande paixão e não um mero michê. *Stella Manhattan* é um romance de ilusões perdidas, de uma formação (*Bildung)* frustrada, ou talvez de uma impossibilidade contemporânea de articular satisfatoriamente o efêmero e o durável nas relações intersubjetivas. Stella, no fim, pode dizer "agora sou uma estrela", ainda que ela tivesse morrido numa prisão norte-americana, violentada pelos presos (uma das versões do fim). Stella de fato não morre, ela desaparece nas palavras dos outros personagens. Seu corpo se dispersa. "Viado não morre, vira purpurina" (Laura de Vison).

Seu desaparecimento pode nos oferecer senão um caminho, pelo menos uma pista para reavaliar a invisibilidade. Se a invisibilidade comumente tem um sentido negativo num primeiro momento de uma política de identidades, talvez agora ela possa significar algo diferente. Ser invisível numa sociedade consumista pode ser uma maneira de fazer uma diferença pela pausa e pela sutileza. Numa sociedade na qual tudo, todos devem ser visíveis a qualquer custo, incluindo mais e mais diversos grupos minoritários, mesmo a transgressão e a diferença são apenas estratégias de *marketing*. Por certo, invisibilidade não significa se esconder, fugir da realidade, mas simplesmente uma forma de enfrentar o poder corrosivo do simulacro, o excesso de imagens e signos cada vez mais desprovidos de sentido.

A desaparição em *Stella Manhattan* pode ser melhor compreendida não exatamente por razões políticas relacionadas aos regimes autoritários latino-americanos. É algo mais comum. As pessoas desaparecem todo dia, se perdem, não voltam pra casa. Basta ler os jornais ou as estórias de Paul Auster, repletas de personagens anônimos, sempre a ponto de desaparecerem.

A desaparição seria, então, uma outra maneira de viver, de se reinventar e de pertencer. A desaparição está sempre em constante tensão com a visibilidade, nos

seus vários sentidos, seja político, cultural, comercial ou existencial. Como então desaparecer? Não é só uma questão de saber como lidar com a imagem pública, como no caso de *pop stars* e políticos. É algo mais amplo. A invisibilidade tem menos a ver com o fascínio romântico por *outsiders* do que por apontar para uma subjetividade formada pelos fluxos do mundo, sem contudo aderir às superteorizações dos sujeitos nômades e pós-humanos. É só uma questão de deixar o mundo exterior ser o interior, a superficialidade ser a profundidade. Desaparecer para reaparecer. Aparecer para desaparecer. Uma brincadeira de pique-esconde.

Esta busca iniciada com *Stella Manhattan* é uma busca também por silêncio. Agora, o silêncio não mais significa morte. Clamar por uma nova invisibilidade não significa auto-repressão, voltar a um momento anterior, a uma política de identidades necessária e eficiente na conquista de direitos, mas pensar para além, para o futuro. Trata-se de buscar menos confronto e mais sutileza diante do crescente uso conservador das políticas de representação exercidas por movimentos religiosos e étnicos fundamentalistas, uma estratégia que privilegie e amplie o necessário diálogo com outros sujeitos na esfera pública. Onde é esperado um confronto, uma luta, mudar de posição. Onde é esperado o grito, baixar a voz. "Que a minha única negação seja *desviar o olhar*! E, tudo somado em suma: quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim!" (NIETZSCHE, 2002: 188). E este sim é um ato de entrega, de desejo de pertencimento, mas de pertencimento a quê?

Do fim dos anos 60 pulamos a ressaca de *Morangos Mofados*, e entramos nos anos 80 pelas mãos de Caio Fernando Abreu. A invisibilidade seria, então, um sinal de modéstia, como o protagonista de *Onde Andará Dulce Veiga?* (1990) descobre. No início do romance, ele vive sua invisibilidade social como mediocridade e fracasso. Quando ele consegue um emprego num jornal de quinta categoria, sua primeira grande matéria foi procurar por Dulce Veiga, cantora que desaparecera muito tempo atrás, nos anos 70, talvez. Ela some quando iria se apresentar no show que a consagraria como um dos grandes nomes da música popular brasileira. Ela não aparece e nunca mais se teve notícia dela. Subitamente Dulce Veiga, que tinha sido entrevistada pelo jornalista ainda jovem numa de suas primeiras reportagens, começa a surgir em vários lugares na cidade de São Paulo. Estas aparições não só o fizeram compreender melhor a si mesmo, o passado, mas conquistar uma outra invisibilidade, um outro desaparecimento. Quando finalmente ele, que sempre fora apenas o fã, o que falava de outros, encontra Dulce Veiga numa pequena cidade no centro do Brasil; ele canta pela primeira vez, encontra sua voz apenas para que possa desaparecer melhor sem mágoas nem ressentimento. Desaparecer para o protagonista, que até o fim do livro não tem um nome, é encontrar-se diferentemente num outro tempo e num outro lugar.

Não se trata mais de fracasso nem de ser devorado pelo mundo da velocidade e da fugacidade. Coisas que pareciam tão importantes ficam sem sentido. Por ora, talvez seja razoável falar menos quando os vencedores não param de falar. É difícil competir com eles no mesmo campo. Não precisamos discutir mas mudar de jogo. Aprender novamente coisas básicas como ouvir e prestar atenção antes de falar. Não ter medo do nada e do vazio nem procurar tão desesperadamente por uma identidade.

Perdoem-me aqueles entre nós mais céticos ou cínicos, mas não posso evitar um tom religioso, como o próprio Caio Fernando Abreu não evitou em seus últimos trabalhos. Não tanto fruto tardio de um misticismo orientalizante e celebratório dos anos 60, há muito já transformado pela indústria do esoterismo. Um ato de fé. Não mais procurar. Calar. Olhar as palavras. "Quero ser livre para brincar nos campos do Senhor", Caio Fernando Abreu declarou em uma de suas últimas entrevistas.[4] Sim, estou falando de salvação sem nenhum pudor. Uma salvação através das coisas deste mundo, como sente o protagonista também sem nome de *Bem Longe de Marienbad* (1996), ao ver duas enguias num aquário de "uma cidade do Norte" deserta. Na procura do enigmático K, o que parece se delinear é uma "arte de desaparecer. Mesmo assim, essa desaparição deixa vestígios, seja ela o lugar de aparição do Outro, do mundo, ou do objeto". O outro, paradoxalmente, só aparece pelo seu desaparecimento (BAUDRILLARD, 1997: 34). O protagonista se despede. "Preciso ficar sempre atento. Ainda não anoiteceu e alguns dizem que há castelos pelo caminho" (ibid.: 42).

Como seria possível, hoje então, não só uma estética (VIRILIO, 1980), mas uma ética encarnada no desaparecimento em tempos de máxima exposição, quando o marginal, o revolucionário, o alternativo, o independente, o minoritário são glamourizados, vendidos e empacotados nas mais populares empresas de entretenimento? Há um frágil legado de leveza, uma posição, uma brecha, se permitirmos sermos reeducados para a delicadeza e para o desamparo. Leveza para lidar com o conflito, para evitar polarizações desnecessárias. Tudo poderia ser mais simples. Sofrimentos desnecessários, decorrentes do preconceito e da intolerância, poderiam ser evitados. A vida já nos traz tantos outros. Às vezes, nem é preciso muito. Apenas ouvir e ser ouvido. Uma conversa que pode nos abrir mundos que não sonhávamos existir, mas que podem nos fazer diferentes. Aprender a sermos diferentes mesmo com o que não somos. Não estaria toda uma lição de verdadeira democracia, ao invés de colocar cada um numa gaveta, numa estante, num canto em que podemos reconhecer um lugar, contanto que não saia do seu lugar, não cruze fronteiras, não nos toque?

4 A última frase é de Caio Fernando Abreu, em entrevista a Marcelo Secron Bessa (1997).

Esta não é uma posição extrema, mas por que as posições extremas, intempestivas seriam necessariamente as mais críticas, ricas ou eficientes na nossa época? Certamente, a contundência sempre ocupou um lugar importante de dissonância e insatisfação, como observamos em várias manifestações: das políticas de identidades aos movimentos antiglobalização. Mas por que não a sutileza e a delicadeza? Talvez seja um esforço geracional de quem se formou nos anos 80, viu-se silenciado tanto pelo envelhecido discurso revolucionário e transgressor dos anos 60, quanto por muito que tem ganhado atenção neste início de milênio. Talvez não se trate de oposição, seja apenas uma posição discreta, uma forma de ser solidário na diferença, de busca da conversa entre estranhos, da comunidade de estrangeiros. Nossa busca ainda não terminou. Não se trata de negar as identidades, nem de considerá-las superadas. São muitos os caminhos. Esta foi apenas uma estória. Há muitas para serem contadas.É preciso estar atento a esta diversidade para gerar encontros inusitados, movimentos e espaços sociais mais plurais.

Até onde pode levar a leveza? Há uma salvação pelas fragilidades e precariedades, não por verdades acabadas, sistemas fechados, pesados. Por mais que o mundo nos pese, ainda resta uma brecha, nem que seja para rirmos de nós mesmos, de onde estamos, até onde caímos. E neste riso, num gesto tolo, num ato gratuito, voa algo que não se pode prender: uma "modesta alegria" (ABREU, 1988: 157) ou "a irreprimível leveza e alegria de ser comunista" (HARDT e NEGRI, 2004: 437).

O vento nas árvores visto pela vidraça não tem barulho. Os galhos, as folhas suaves se movem. Uma onda verde cruza o ar. Não me pertencem. Estou do outro lado, em outra margem.

Referências

ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofado*s. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Os Dragões não Conhecem o Paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Estranhos Estrangeiros*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Onde Andará Dulce Veiga?*. 2. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *Cartas*. Org. por Ítalo Moriconi. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. *A arte da desaparição*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

BESSA, Marcelo Secrom. Quero brincar livre nos campos do Senhor: uma entrevista com Caio Fernando de Abreu. *PaLavra.* Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-15, 1997.

BHABHA, Homi. A questão do "Outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

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

CUNHA, Eneida Leal. Leituras da Dependência Cultural. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo (Orgs.). *Navegar é preciso, viver*: escritos para Silviano Santiago. Belo Horizonte: UFMG; Salvador: UFBA; Niterói: UFF, 1997.

HARDT, Michael; NEGRI, Toni. *Império.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

LARKOSH, Cristopher. Néstor e Caio: cartografias multilíngues. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Caio Fernando Abreu*: palavra e pessoa. Manuscrito. 2000.

LASCH, Cristopher. *O Mínimo Eu*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOPES, Denilson. *O Homem que Amava os Rapazes.* Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LUGARINHO, Mario. Como traduzir a teoria *queer* para a língua portuguesa. *Gênero,* Niteroi, Nuteg/UFF, v. I, n. 2, , 1º sem. 2001.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: _____. *Uma Literatura nos Trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Stella Manhattan*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. O homossexual astucioso. In: _____. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SÜSSEKIND, Flora. Ficção 80: dobradiças e vitrines. In: _____. *Papéis colados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

VIRILIO, Paul. *Esthétique de la disparition*. Paris: Balland, 1980.

Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal

Rogério Diniz Junqueira* **

A educação é um meio de ampliar o eu com experiências que só podem ser vividas através do outro.

Deborah Britzman (2004: 165)

O cada vez mais freqüente e difuso emprego do conceito de homofobia por parte de variados setores sociais sugere existir uma crescente sensibilidade e disposição para se lidar mais criticamente com representações e práticas sociais de teor homofóbico. Faz crer também em uma maior conscientização acerca do papel das instituições (entre elas, a escola) na reprodução e na problematização de preconceitos, discriminações e violências sexistas, misóginas e homofóbicas. Ao mesmo tempo, isso ainda nos leva a refletir sobre as potencialidades e os limites de diferentes (e em geral desarticuladas) abordagens diante de um fenômeno em torno do qual gravita uma notável disparidade de percepções, entendimentos, juízos e interesses.

Com efeito, a preocupação com a homofobia vem se fazendo presente, de modo bastante diversificado, ao longo de um sem-número de iniciativas de estu-

* Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas (Universidades de Milão e Macerata - Itália). Pesquisador do INEP.

** Agradeço a leitura preliminar de Alípio de Sousa Filho, Marco Aurélio Prado, Sérgio Carrara, Marco Antônio Coutinho Jorge, Sílvia Ramos, Eliane Maio, Paula Regina da Costa Ribeiro, Cláudia Vianna, Jeane Félix da Silva, Maria Thereza Ferraz Negrão de Mello, Rachel Diniz Junqueira e Leonardo Villares de Almeida Affonso.

diosos/as, agentes de movimentos sociais e políticos, gestores públicos e operadores de diferentes áreas, como educação, direito, saúde, trabalho, segurança, cultura, comunicação etc. Nesse cenário, parece razoável supor que os raios de alcance do conceito de homofobia e das iniciativas que o tematizam[1] não dependam apenas do caráter polissêmico do conceito, das suas adoções imprecisas e das modalidades de enfrentamento adotadas. Além das disputas em torno dos entendimentos sobre homofobia, ainda poderão ser igualmente determinantes tanto as dinâmicas dos conflitos existentes ou desencadeados a partir das suas tematizações, como a compreensão acerca de seus nexos com outros fenômenos.

A consistência das atuações que problematizam e visam desestabilizar ou superar a homofobia parece também estar relacionada às condições objetivas dos campos sociais[2] onde elas têm lugar e a partir dos quais se desdobram. Assim, o seu alcance relaciona-se ao conjunto e às dinâmicas das disputas e dos conflitos desencadeados quer internamente, quer externamente a esses campos. Os efeitos do empenho anti-homofóbico podem depender das lutas travadas não só entre setores contrapostos quanto às diferentes modalidades de reconhecimento da diversidade e, mais especificamente, da diversidade sexual: podem ser igualmente decisivos os conflitos travados no interior de cada uma dessas áreas. É politicamente relevante o fato de que agentes situados ou identificados como pertencentes às fileiras da anti-homofobia ou da promoção de um "modelo democrático de compreensão dos direitos sexuais"[3] dissintam a respeito de concepções e disputem, às vezes duramente, posições e recursos com outros agentes situados nas mesmas fileiras.

No cerne dessas variadas disputas, é preciso atentar que estão em jogo diferentes compreensões em torno do fenômeno homofóbico e das suas inter-relações com outros fenômenos sociais e políticos que o alimentam e/ou são por ele alimentados. Por isso, no decorrer desse processo, parecem ser extremamente relevantes as tensões entre diferentes concepções de "educação", "diversidade", "diferença", "identidade", "Estado", "democracia", entre outras. Acionadas ao sabor de conflitos e concorrências (estruturados com base em valores, interesses, recursos, expecta-

1 O que distingue um "tema" de um evento ou de uma classe de eventos não é apenas o fato de se coletar uma série deles ao longo de um período, mas o de "fazer convergir esta série de eventos na indicação de um problema que tenha significado público e que reclame uma solução (ou decisão)" (ROSITI, 1982: 139).

2 Reporto-me ao conceito de "campo" tal como o concebe Pierre Bourdieu, enquanto espaço dotado de configuração relacional e de tensões internas, com estrutura e fronteiras dinâmicas, definidas de maneira processual, à medida que se desdobram conflitos sociais, simbólicos e políticos, interna ou externamente ao próprio campo. Merece maiores estudos o papel que os conflitos envolvidos em iniciativas de problematização da homofobia podem cumprir na (re)estruturação do campo escolar. Sobre o conceito de "campo", vide: BOURDIEU, 1983b: 89-94; 1992: 62-83; 1995: 108-122; BOURDIEU, CHARTIER e DARNTON, 1985: 86-93; PINTO, 2000: 65-89, *passim*; JUNQUEIRA, 2001: 127-131.

3 A expressão é de Roger Raupp Rios (s/d). Vide também: RIOS, 2007; CORRÊA, 2006.

tivas, cálculos e conjunturas específicas), tais concepções integram dialeticamente conjuntos polifônicos[4] de subjetividades e enunciações, que contribuem para que as medidas de caráter anti-homofóbico e de promoção de direitos tenham diferentes contornos, sentidos, direções, resultados e possibilidades.

Diante de um cenário marcado por inúmeras tensões, disputas e possibilidades, parece indispensável atentarmos para os limites de determinadas políticas multiculturalistas que, embora aparentemente generosas quanto ao "respeito à diferença", não se mostram dispostas a favorecer um reconhecimento da diversidade que possa colocar em risco normas, valores e hierarquias estabelecidas e promover distribuição de recursos.

Igualmente indispensáveis creio também serem os esforços para nos tornarmos capazes de desativar as armadilhas desses multiculturalismos e nos orientarmos ao sabor de princípios que ensejem atitudes críticas, dialógicas e criativas, permanentemente abertas para negociar e reconstruir sentidos, desestabilizar relações de poder e doutrinas opressivas, bem como subverter lógicas concentradoras de recursos e geradoras de novas modalidades de opressão. Inclusive por meio do envolvimento do mundo da educação e do questionamento permanente de seus valores, práticas e correlações de forças, talvez possamos, entre outras coisas, construir uma cultura de reconhecimento radical, ético, emancipatório[5] e insurgente da pluralidade e da multiplicidade das manifestações humanas, das quais a diversidade sexual[6] é autêntica expressão.

Homofobia: limites, tensões e entrecruzamentos de um conceito

Parece-me oportuno propor, inicialmente, uma breve reflexão acerca do conceito de "homofobia", com o intuito de discutir a sua validade e a eficácia de seus distintos empregos, sem deixar de indagar as possibilidades e os limites que apresenta para a compreensão dos fenômenos relacionados à homofobia e de seus nexos com outros fenômenos sociais.

4 "Polifonia" diz respeito à compreensão de que não existem enunciados puros, pois sempre se compõem de múltiplas vozes (pontos de vista, visões de mundo, tendências etc), que dialogam umas com as outras, implícita ou explicitamente. Vale ainda lembrar do "plurilingüismo": sobre cada enunciação incidem outras linguagens, discursos, intenções, "numa rede que engloba não só os interlocutores mas também os objetos, todos eles se apresentando a nós já saturados previamente de linguagem e de valor" (TEZZA, 2007: s.p.). Vide: BAKHTIN (1929 [1981a] e 1934-5/1975 [1981b: 259-422]).

5 Sublinho, desde já, minha distância em relação tanto às visões edulcoradas de emancipação, quantos ao ceticismo *blasé*, despreocupado em buscar meios para contrastarmos a heteronormatividade.

6 As relações de gênero, como amplo processo de socialização, conformam identidades de gênero e sexuais. Assim, a noção de diversidade sexual é aqui empregada em referência a um conjunto dinâmico, plural e multíplice de práticas, formas e experiências multifariamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re)configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero.

O termo é um neologismo resultante da justaposição de dois radicais gregos – όμός (semelhante) e φόβος (temor, medo) – que se difundiu após o psicólogo clínico George Weinberg (1972) definir homofobia como "medo de estar próximo a homossexuais". O conceito logo teve sua abrangência semântica ampliada e passou a englobar uma variada gama de sentimentos e atitudes negativas em relação a homossexuais e à homossexualidade. No entanto, sua paulatina ressignificação, deu-se às custas de sua precisão, aprofundou o dissenso em torno do que seriam as "reações anti-homossexuais" (LOGAN, 1996: 33) e não parece ter sido suficiente para suplantar o discurso clínico e medicalizante que lhe deu origem. Isto se nota, por exemplo, na ainda freqüente associação entre homofobia e certas *atitudes* e *emoções*, e destas com algumas *psicopatologias*.

Com efeito, nesse sentido, o termo costuma ser insistentemente empregado em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais[7] ou assim identificadas.[8] Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e "doentio") de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou "sintomas") de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, "patológico") às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais. A homofobia aparece aí como um produto de uma patologia.

Mas não pára aí. O termo chega a ter, em alguns casos, uma carga semântica ulteriormente medicalizada,[9] na medida em que a homofobia é, em si mesma, objetivada como "doença".[10] Assistimos, então, a um fogo cruzado entre discursos igualmente medicalizados: de um lado, os que ainda definem a homossexualidade como doença e, de outro, os que rechaçam essa afirmação dizendo que a doença seria a homofobia.[11] Não muito distantes destes últimos, encontram-se aqueles/as

7 Autores como Jurandir Freire Costa (1992 e 2000: 113-122) e John H. Gagnon (2006: 372, passim) consideram impróprio o uso dos termos "homossexualidade", "homossexualismo" e "homossexual". Sem discordar deles, emprego aqui o primeiro e o último (juntamente com "homoerotismo" e os seus derivados) não só para manter certa uniformidade lexical, mas por não saber como evitá-los sem dificultar a leitura.

8 Por ex., nas estatísticas criminais, travestis e transexuais, embora não sejam forçosamente homossexuais, costumam figurar como um dos principais alvos da homofobia.

9 A "medicalização" está ligada ao uso de vocabulário e de modelos médicos ou de outros saberes da área da saúde para definir uma situação como um "problema". Vide: BELL, 1987: 535-542. Os termos "homossexualismo", "travestismo" e "transexualismo" trazem marcas profundas dessa medicalização.

10 Considerar equivocado pensar a homofobia como expressão de uma "fobia" não comporta discordar que determinadas manifestações de caráter homofóbico derivem de graves psicopatologias ou sejam, em raríssimos casos, genuínas expressões fóbicas.

11 Em tal caso, costumam-se priorizar práticas terapêuticas contra "atitudes psicológicas inapropriadas":

que buscam obter um reconhecimento social das homossexualidades por meio da aquiescência dos saberes médico ou clínico. Neste último caso, costuma-se mencionar que, em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria retirou a homossexualidade de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais e que, em 1990, a Organização Mundial de Saúde excluiu-a do Código Internacional de Doenças. Lembra-se também que, no Brasil, os Conselhos Federais de Medicina (desde 1985) e de Psicologia (somente desde 1999) não consideram a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão.

É certamente inegável a importância desses posicionamentos por parte da comunidade médica e clínica. No entanto, considero problemático que os discursos e as estratégias em busca de reconhecimento da diversidade sexual priorizem tal enfoque ou a ele se atenham. A medicina e a clínica constituem campos de saber-poder cujas proposições, modernamente, se tornaram importantes parâmetros nas discussões acerca de vários aspectos relativos às experiências e às condições humanas.[12] Justamente por isso, são capazes de produzir efeitos em diversas áreas e podem contribuir tanto para facultar quanto para limitar compreensões e possibilidades de reconhecimento e de construção de novos direitos. Diante das "verdades" da medicina e da clínica, é preciso não esquecer que todas as formas de conhecimento, pensamento ou prática social são construções interpenetradas de concepções de mundo, ideologias, relações de força, interesses e que, assim como qualquer forma de conhecimento, seus enunciados e enunciações são produzidos em meio a tensões sociais, históricas, culturais, políticas, jurídicas, econômicas etc. Além disso, não se deve negligenciar que, quer sejam da área médica, clínica ou de outra, pesquisas relacionadas às esferas da sexualidade podem ser (e comumente são) fortemente afetadas pelos padrões morais e religiosos de cada época, sociedade ou grupo hegemônico.[13] Percebê-lo certamente nos ajuda a compreender a obsessiva preocupação demonstrada por parte de cientistas das áreas biológicas, médicas ou clínicas em localizar as "causas naturais" (genéticas, hormonais, orgânicas, ambientais etc.) do desejo homoerótico[14].

acompanhamento psicológico, dinâmicas de grupo, psicodramatizações, exercícios corporais etc.

12 Hannah Arendt (1958 [1981] e 1965 [1983]) não aceita a idéia de uma "natureza humana". Insiste na unidade do gênero humano e fala de *condição humana*, cujos ingredientes principais são a pluralidade, a diversidade e a singularidade da natalidade.

13 No Brasil, superados os arcabouços jurídicos e pseudocientíficos que faziam da homossexualidade um crime e/ou uma doença, a homofobia ainda encontra respaldo no discurso religioso e em um conjunto difuso de representações pseudomoralistas e desumanizantes em relação às homossexualidades e às pessoas LGBTI. Parte dessas representações não possui teor nitidamente religioso e pode encontrar-se revestida de um caráter supostamente científico, geralmente medicalizado.

14 Por razões que julgo não ser o caso explorar aqui, lembro que setores importantes dos movimentos LGBT têm buscado legitimar as identidades homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais com base em discursos que afirmam seu caráter biológico. No entanto, creio que, para além da discussão em torno das "reais causas" da homo, da bissexualidade e da transgeneridade, é necessário reter que há razões éticas suficientemente sólidas para se exigir o devido reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, sem que seja necessário lançar mão de argumentos de ordem naturalizante.

Não questiono a legitimidade de cientistas se interrogarem acerca dos fenômenos e procurarem oferecer respostas, novos modelos explicativos. Lembro porém que, no caso em questão, essa busca produziu, até o momento, mais de setenta diferentes teorias sobre as causas da homossexualidade,[15] sem apresentar iguais esforços para se descobrir as da heterossexualidade. Essa unidirecionalidade leva a pensar que estamos, mais uma vez, em busca de sua cura e não de sua compreensão. Além disso, a resistência por parte de importantes parcelas da comunidade médica em abandonar concepções patologizantes acerca da intersexualidade[16] e das experiências de gênero desenvolvidas por travestis e transexuais evidenciam, ulteriormente, os limites que decorrem dessa interpenetração de saberes científicos e outros saberes, crenças, ideologias.[17] Em outras palavras: a homofobia pode encontrar em certas representações, crenças e práticas "científicas" uma forma laica e não evidentemente religiosa de se atualizar, se fortalecer e se disseminar.[18]

Outros estudiosos e estudiosas adotam um posicionamento algo diferente. A visão que, neste caso, prevalece acerca da homofobia se dá, em geral, a partir da manutenção da referência àquele conjunto de emoções negativas, mas sem enfatizar exclusivamente aspectos de ordem psicológica e, ao mesmo tempo, rechaçando acepções patologizantes. O que é mais marcante neste caso é a tentativa de se conferir outra espessura ao conceito, na medida em que ele é associado, sobretudo, a *situações e mecanismos sociais* relacionados a preconceitos, discriminações e violências contra homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais e transgêneros (especialmente travestis e transexuais), seus comportamentos, aparências e estilos de vida[19]. A tônica deixa de ser posta na "fobia" e em modelos explicativos centrados no indivíduo e

15 Neste volume, Alípio de Sousa Filho critica as teorias "científicas" sobre as causas da homossexualidade.

16 Sobre intersexualidade, vide, por ex.: CABRAL e BENZUR, 2005. Sobre transexualidade: BENTO, 2008.

17 Existe uma crescente mobilização internacional, por parte de especialistas e várias forças sociais, contra essa postura patologizante. Questões relativas à sexualidade e aos processos de configuração identitária têm sido abordadas de modos distintos em diferentes áreas do conhecimento. Por ex., as ciências sociais (ou parte delas) têm procurado manter interlocução com diversos setores sociais, com vistas a construir modelos explicativos que extrapolem limites disciplinares e dar conta da complexidade dos fenômenos estudados.

18 O empenho em construir um Estado laico será insuficiente se não observarmos que a homofobia, tal como ocorreu com o anti-semitismo no séc. XIX, pode encontrar meios não-religiosos para se reconfigurar, ampliar seu raio de influência e contribuir para a preservação da hegemonia heterossexista. A hegemonia é um processo que não existe passivamente como forma de dominação: requer contínua renovação, recriação, defesa e modificação (WILLIAMS, 1979: 115). No caso, podem colaborar ramos da psicanálise fundados no preconceito contra o homoerotismo, que fazem "terrorismo ideológico-político" diante de qualquer proposta de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTI. Vide: COSTA, 1992; ÉRIBON, 2004; BORRILLO, 2001.

19 Vide, por ex.: WELZER-LANG, DUTEY e DORAIS, 1994. Para sublinhar seu afastamento de abordagens centradas na "fobia", alguns autores falam em *homopreconceito* (LOGAN, 1996: 31-53), *heterocentrismo*, *heterossexismo*, *homonegatividade* etc. Este último, ainda com foco em crenças e atitudes negativas quanto à homossexualidade e aos homossexuais (HUDSON e RICKETT, 1980: 357–372; BELLING et al., 2004).

na sua mera "reação anti-homossexual" e passa a ser de reflexão, crítica e denúncia contra comportamentos e situações que poderiam ser melhor abordados em outros campos: o cultural, o educacional, o político, o institucional, o jurídico, o sociológico, o antropológico. A homofobia passa a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos[20] e, por isso, chega a ser proposta a sua criminalização.[21] Abrem-se aí novas frentes de batalhas, fogos cruzados, possibilidades e paradoxos políticos.[22]

Sem que se verifique uma necessária dissociação em relação a esse último entendimento, um ulterior salto parece ser promovido ao se procurar entender a homofobia a partir de reflexões sobre as *relações de poder* e os *processos de produção de diferenças culturais*, em que se examinam e se assinalam os indissociáveis vínculos entre homofobia e processos de construção de padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos a questões de gênero[23] e à dominação masculina.[24] Afinal, demonstram, a matriz a partir da qual se constroem preconceitos e se desencadeiam discriminações homofóbicas é a mesma em que se estrutura o campo de disputas em que se definem socialmente o masculino (e as masculinidades), o feminino (e as feminilidades), como também o neutro,[25] o ambíguo, o fronteiriço ou o semovente.

Judith Butler (2002: 334) observa que a homofobia opera por meio da atribuição de um "gênero prejudicado", "defeituoso", "falho", "abjeto" às pessoas homossexuais. Segundo ela, a matriz heterossexual regula a sexualidade "mediante a vigilância e a humilhação do gênero", de sorte que a homofobia "pode se expressar ainda numa espécie de 'terror em relação à perda do gênero', ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher 'reais' ou 'autênticos/as'" (LOURO,

20 A Anistia Internacional considera, desde 1991, violação dos direitos humanos o cerceamento da prática homossexual, bem como a discriminação contra homossexuais, bissexuais e transgêneros.

21 O discurso pode também se situar em uma posição intermediária, mantendo traços da fala medicalizante ao mesmo tempo em que confere maior tônica à coercitividade legal, punitiva e preventiva. "Homofobia [...] é uma *doença* anti-social [...] que se *cura* com a *informação* e a *punição* daqueles que desrespeitam os direitos humanos dos homossexuais" (GRUPO GAY DA BAHIA, 1996: 11, grifos meus).

22 Para uma reflexão sobre os paradoxos relativos à multiplicação dos direitos em conflito, vide, por ex.: BOBBIO, 1990: 67 e segs.; SANTOS, 1989: 3 e segs.; FERRARI, 1997: 315-321.

23 Vide, por ex.: WELZER-LANG, 2001; BORRILLO, 2001: 95, *passim*; ALMEIDA, 1995; BUTLER, 2003.

24 Segundo Bourdieu (1998b: 23): "A ordem masculina está [...] inscrita tanto nas instituições quanto nos agentes, tanto nas posições quanto nas disposições, nas coisas (e palavras) [...] e nos corpos [...]. A masculinidade está costurada no *habitus*, em todo *habitus*, tanto do homem quanto da mulher". Agora, conforme alerta Badinter (2005), é preciso afastar noções de "dominação masculina" com pressupostos essencialistas, simplistas e restritivos de "masculinidades" e de "feminilidades". As relações entre homens e mulheres são complexas, históricas, dinâmicas. Um conceito de dominação masculina que procure abarcar tudo, encerrando-os em dois pólos opostos, "fecha a porta a qualquer esperança de compreendermos a influência recíproca que [ambos] exercem e de medir sua inserção comum na humanidade" (ibid.: 53).

25 Em diversos idiomas indo-europeus, a categoria "neutro" consiste em uma ulterior possibilidade de classificação, distinção e relação social (SCOTT, 1995).

2004a: 28-29). Neste sentido, as *normas de gênero* (BUTLER, 1999, 2002 e 2006) parecem operar aí com toda a sua força,[26] fazendo com que o sexismo e a homofobia se configurem "como componentes necessários do regime binário das sexualidades", de modo que a homofobia acaba por aí se converter em "uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e das de gênero (masculino/feminino)" (BORRILLO, 2001: 16). Bem por isso, é preciso considerar que ela age e produz efeitos sobre todos os indivíduos – homossexuais ou não, homens e mulheres, e caprichosamente sobre os homens heterossexuais. Sérgio Carrara problematiza ulteriormente ao observar que:

> [...] se um adolescente ou um aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de "mulherzinha" ou "mariquinha". O que poucos se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? (CARRARA, 2006: 24).

A dificuldade de se perceber a homofobia como um fenômeno intrinsecamente relacionado a questões, relações e normas de gênero parece manter forte nexo com as repetidas críticas de que o conceito de homofobia se refere apenas a casos de discriminação contra homossexuais masculinos. Essa dificuldade é alimentada pelo equívoco em se pensar que seu radical *homo* tenha sido tomado do latim (língua na qual corresponde a "homem") e não do grego. De todo modo, é preciso admitir que existe o risco de se falar quase que exclusivamente de gays quando se aborda os temas das homossexualidades e da homofobia. No entanto, é razoável supor que a responsabilidade pelo silenciamento, pela *negação* ou pelo *deslocamento* da sexualidade feminina (KEHL, 1998: 81-94) e, portanto, da lesbianidade, deva ser buscada em outro lugar, e não no conceito de homofobia.

Isto, porém, não retira a razão de grupos de lésbicas e de transgêneros empregarem os termos "lesbofobia" e "transfobia" (entre outros) com o intuito de conferirem maior visibilidade política às suas lutas, chamarem a atenção para determinadas especificidades e denunciarem o machismo presente na sociedade, nas instituições, nos movimentos sociais, no imaginário. Vale notar, todavia, que lesbofobia, transfobia e gayfobia são categorias políticas referentes a fenômenos que não encontram sentido ou possibilidade de realização a não ser a partir de uma homofobia de largo espectro. Uma ação discriminatória dirigida contra lésbicas parte sempre de

26 Fundamentadas na "ideologia do dimorfismo sexual" e produtoras de subjetividades e estruturadoras de relações sociais, as normas de gênero encontram no campo da sexualidade reprodutiva um dos mais poderosos argumentos para justificar suas teses naturalizantes acerca das identidades sexuais e de gênero e, especialmente, as violações dos direitos das pessoas LGBTI. Vide: BORRILLO, 2001: 95-99; BENTO, 2006.

pressupostos homofóbicos mais amplos e termina por atingir os demais. Lesbo/trans/gayfobia pressupõem homofobia, e todas se implicam. Sem desconsiderar a complexidade do quadro de violência contra as lésbicas e a crueza que esta pode assumir, seria temerário falar em lesbofobia (ou outra) em estado cristalino, isolado ou autônomo. Tais discriminações desdobram-se em variadas e imbricadas manifestações homofóbicas – todas necessariamente atreladas às normas de gênero.

A íntima relação entre homofobia e normas de gênero tanto se traduz em noções, crenças, valores, expectativas, quanto em atitudes, edificação de hierarquias opressivas e mecanismos reguladores discriminatórios bastante amplos. Assim, pode comportar drásticas conseqüências a qualquer pessoa que ouse descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher. Nesse sentido, a noção de homofobia pode ser estendida para nos referirmos também a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não) cujas *performances*[27] e/ou expressões de gênero (gostos, estilos, comportamentos etc.) não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas.

É preciso, então, considerar a existência de um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a determinar padrões e imposições normalizantes[28] no que concerne a corpo, gênero, sexualidade e ao que lhes diz respeito, direta ou indiretamente. A homofobia, nesse sentido, transcende tanto aspectos de ordem psicológica, quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única seqüência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero.

O que vemos, então, é um sistema binário, disciplinador, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo (genitalizado, tido como "natural", "dado", "pré-discursivo" e, portanto, "evidente" e

27 Performances de gênero são "ficções sociais prevalentes, coactivas, sedimentadas [que geram] um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural [...] dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar" (BENTO, 2003, s.p.). Vide: BUTLER, 1998, 1999, 2002: 323-339; 2003: 48, 59, 168, 192-201.

28 Estabelecer uma identidade como norma é "uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. [...] Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa" (SILVA, 2000: 83).

anterior à cultura – como se existisse corpo *avant la lettre*).[29] Desta feita, o gênero acaba por ser não só o mediador: é o responsável mais por revelar do que por possibilitar as supostas coerência e unidade entre anatomia, comportamento, sexualidade e identidade. Em outras palavras: tal seqüência tem sua eficácia garantida por mecanismos de introjeção e controle (sexualmente diferenciados e sexualmente diferenciantes)[30] ligados à crença de que a determinado sexo deva corresponder, de modo biunívoco, um determinado gênero, o qual, por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual.[31]

Tal sistema talvez possa ser melhor compreendido a partir da sua articulação com outro conceito: a heteronormatividade. Como observa Michael Warner (1993), por meio da heteronormatividade, a heterossexualidade (e acrescente-se: pensada invariavelmente no singular, embora seja um fenômeno plural) é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual, ao passo que as homossexualidades tornam-se desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado.[32] Mesmo que distintos, homofobia e heteronormatividade são conceitos próximos, convergentes e, não raro, sobrepostos.[33]

Mais do que o conceito de homofobia, mas sem dele se dissociar, o de heteronormatividade, ao se relacionar mais diretamente com a produção e com a regulação de materialidades corporais, subjetividades e relações sociais, parece melhor destacar os nexos entre as relações de poder e os eixos que atuam na construção, na legitimação e na hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos e estilos de vida. Especial ênfase pode então ser posta nos fortes vínculos da hete-

29 "Corpo" e "sexo" são aqui entendidos como artefatos socioculturais, constituídos discursivamente em relações de poder. Uma vez que "não existem corpos livres de investimento e expectativas sociais" (BENTO, 2004: 125), o corpo não pode ser entendido como uma totalidade imanente, essencial, a-histórica, universal e pré-discursiva. Além disso, é preciso lembrar que as noções segundo as quais homens e mulheres pertencem a dois sexos diferentes foram construídas historicamente, a partir do séc. XVIII e, sobretudo, no séc. XIX, por razões mais políticas que científicas. Laqueur (1992) mostra que, no mundo burguês, era preciso reordenar os procedimentos de diferenciação que permitissem justificar a desigualdade a que eram sujeitas as mulheres. Com a superação do modelo metafísico do corpo humano (cujo ideal o homem representava), o *one-sex mode*l, a concepção dominante no pensamento ocidental, foi substituído pelo *two-sex model*. A mulher passou de "homem invertido" a "oposto do homem". Características físicas e "sexuais" passaram a ser consideradas a *fonte* (e não um efeito ou manifestação de distinções sociais), um fator legitimador de um quadro de opressão.

30 Vide: BOURDIEU, 1992: 133 e 1999: 15 e segs.

31 Sobre corpo como construção social, vide: BUTLER, 1999, 2002 e 2003; NICHOLSON, 2000; BENTO, 2003, 2004 e 2006; LOURO, FELIPE e GOELLNER, 2003; MEYER e SOARES, 2004; LE BRETON, 2007.

32 O conceito muito se aproxima da definição estadunidense de "heterossexismo": "a discriminação e a opressão baseadas em uma distinção feita a propósito da orientação sexual. [...] é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação [...] da homossexualidade. [...] Toda forma reivindicada de sexualidade que se distingue da heterossexualidade é desvalorizada e considerada como diferente da doxa de sexo que se impõe como modelo único." (WELZER-LANG, 2001: 467-468). O conceito de heterossexismo, nesta publicação, é explorado por Roger Raupp Rios.

33 Vide artigo de Guacira Lopes Louro neste volume.

ronormatividade com outros regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes que agem nesses mesmos terrenos, tais como: racismo, sexismo, misoginia, xenofobia, classismo, entre outros.

No âmbito da construção social dos corpos, a ordem da sexualidade não se constitui isoladamente, mas ao sabor das dinâmicas das posições e das oposições que organizam todo o mundo social (BOURDIEU, 1999: 15). Desse modo, marcadores identitários relativos a "sexo", "gênero", "orientação sexual" não se constroem separadamente e sem fortes pressões sociais concernentes a outros marcadores sociais, como "cor", "raça", "etnia", "corpo", "idade", "condição físico-mental", "classe", "origem" etc. Por isso, tanto estes quanto aqueles não poderiam ser tomados de maneira isolada e sem levar em consideração os contextos de produção de seus significados, os múltiplos nexos e entrecruzamentos que estabelecem entre si e os mútuos efeitos que produzem. As identificações aí produzidas, como observa Butler (2002: 174), são plurais justamente por estarem imbricadas: "uma é veículo da outra". E, não por acaso, alerta Deborah Britzman (2004: 164): "o corpo não é vivido a prestações", e, considerados em conjunto, "os marcadores do corpo agem uns sobre os outros de maneira que se afiguram imprevisíveis e surpreendentes".

Assim, não se pode descurar que processos de construção de identidades étnicas ou racializadas tendem a se dar em torno da produção e da circulação de representações sociais naturalizadoras não apenas acerca ou a partir das noções de etnia e de raça, mas também das de corpo, gênero, sexualidade, entre outras. Ou seja, sexismo, misoginia, homofobia e racismo encontram-se, reforçam-se e (con)fundem-se. Com efeito, Britzman lembra que "a história da racialização judaica sugere que as construções racistas do corpo exigem que ele também seja construído através do gênero e da sexualidade, para que a categoria raça seja inteligível" (ibid.: 165).[34]

Não à toa, ao discutir as relações raciais entre brancos e negros nos Estados Unidos, Cornel West (1994: 102) assinala que "as percepções sexuais influenciam as questões raciais". E vice-versa, acrescentemos. É suficiente atentar para os estudos pós-colonialistas[35] para facilmente concordarmos com Butler (2002: 174) quando sublinha que "o que se considera 'etnia' marca e erotiza a sexualidade ou pode constituir em si mesmo uma marcação sexual". Para ela, as normas de gênero e as nor-

34 A passagem do medieval antijudaísmo teológico (contra a prática do judaísmo) ao moderno anti-semitismo científico (contra a "raça judaica") e a formulação dos discursos colonial e neocolonial promoveram a gradual invenção do corpo específico do "outro", cuja raça, gênero e sexualidade atestariam sua inferioridade. Por ter o anti-semitismo se constituído uma ideologia laica e não uma versão secularizada de superstições medievais (ARENDT, 1951 [1996]; LAFER, 2003: 43), pode-se pensar na sua centralidade para a formulação de outras enunciações racistas e homofóbicas de caráter laico que lhe foram subseqüentes. Vide: MARCHETTI, 2001.

35 Vide, por ex.: MELLINO, 2005; YOUNG, 2005.

mas de racialização coexistem e articulam-se reciprocamente,[36] indo juntas compor o terreno do simbólico.[37] E o que daí deriva nos faz mais uma vez retomar Deborah Britzman (2004: 176): "O encontro do olhar é uma relação erótica e assombrada e, nesse espaço, *as questões raciais são inseparáveis das questões do desejo e da memória cultural*" (grifos meus).

A intricada produção de corpos e identidades étnico-raciais, sexuais e de gênero apresenta nexo direto com a elevação e a consolidação da "branquidade" (WARE, 2004) e da masculinidade heterossexual como referências. A complexa formação de gênero e sexualidade racializados, de raças generizadas (ou de normas de gênero racializadas e de normas raciais sexualizadas) ao se relacionar com a promoção da naturalização da heterossexualidade, se faz também acompanhar, entre outras coisas, da produção e do acionamento de representações, crenças e mitos que vinculam (de modo essencialista[38] e excludente) grupos raciais a práticas, a habilidades e a atributos sexuais.[39] Com a racialização do gênero e da sexualidade, práticas e mitos sexuais são fixados, essencializados e explorados como objetos de consumo[40] e como um dos alvos importantes da intolerância.[41]

Esses mitos não dizem respeito apenas a representações ou a percepções simplificadas, mas a expectativas e a processos de legitimação de relações de poder, bem como à produção de efeitos performativos. Assim, seria preciso ir além da identificação e da problematização dos significados fixos das imagens de masculinidades e feminilidades racialmente codificadas. É necessário atentar para a inter-relação de tais construções e os modos como discursos sobre a produção e a significação de diferenças culturais articulam-se à supremacia masculina, branca e heterossexual (WARE, 2004: 289).

---

36 Graças a tais imbricações, alguém pode, entre outras coisas, "optar por uma identidade de gênero para poder repudiar (ou participar de) uma identificação de raça" (BUTLER, 2002: 174).

37 "[...] é necessário reconceber radicalmente quais relações sociais compõem esta esfera do simbólico [e] qual conjunto convergente de formações históricas de gênero racializado, de raça generizada e de sexualização dos ideais raciais ou de racialização das normas de gênero integram a regulação social da sexualidade e suas articulações psíquicas" (BUTLER, 2002: 262).

38 Discursos essencialistas buscam, em geral, oferecer explicações biologizantes. No entanto, freqüentemente encontramos quem se refira à *cultura* de maneira essencialista, entendendo determinada cultura como exclusiva (e intrínseca) a um determinado grupo, que a carregaria presa à alma e aos corpos de seus integrantes – uma cultura homogênea, sem história, sem social, um álibi para o separatismo e a segregação.

39 O imaginário homoerótico não está imune a esse processo. Vide, por ex.: MERCER, 1992; WAUGH, 2004.

40 A sexualização do "outro" e a exotificação sexualizada da diversidade dão suporte às marcas do turismo contemporâneo (WARE, 2004; GAGNON, 2006), às estratégias de comercialização de "produtos étnicos" (a música e a culinária "étnicas", por ex.) e podem estar presentes em nossas concepções pedagógicas.

41 Sobre mitos e fantasias sexuais depositadas e realimentadas a partir da expansão neocolonial, vide o célebre ensaio "O Capitão Cook e a penetração do Pacífico" (GAGNON, 2006: 363-385). Ele lembra que a representação do "outro" como inocente sexual ou selvagem sexual, além de freqüentemente ligada a concepções racializadas, integra a vida erótica ocidental moderna. "A viagem para fora da cultura do próprio indivíduo [...] foi e continua a ser uma viagem sexual para homens que mantêm relações sexuais com homens e os que mantêm com mulheres" (ibid., 384).

Nesse contexto, homens negros são em geral percebidos como "negros de verdade" se e somente se apresentarem determinados dotes "naturais", "próprios da raça", tais como: abundante virilidade – suposto atributo de uma acentuada masculinidade heterossexual[42] – e habilidade para determinados ritmos, danças, esportes e trabalhos. Deles se espera um igualmente "natural" pendor à malandragem, à indolência e à arremetida sexual.[43] Da "negra de verdade" (e mais: da "mulata autêntica"), por sua vez, se espera que condiga com a imagem de mulher imoderadamente sensual, lasciva e dadivosa, de feminilidade exuberante, gingado inebriante, musicalidade envolvente e pura malícia.[44] As "orientais" (ou melhor, as nipônicas) podem se ver revestidas de uma mística sensual, enigmática, disciplinada e subserviente, que remete à gueixa e as encerra em uma trama inapelavelmente heterossexual. Enquanto isso, as representações de "homem japonês" tendem a referir a uma masculinidade e a uma identidade sexual oscilantes entre mitos que, de um lado, produzem escárnio quanto às suas supostas proporções físicas e, de outro, encarecem sua honra, bravura e disciplina, oriundas de um atavismo samurai (cujas histórias acerca das práticas homoeróticas são acuradamente silenciadas)[45]. As "árabes" ou as "muçulmanas" (em geral tratadas como sinônimos) são aprisionadas em pólos aparentemente antagônicos: o da mulher envolta (literalmente, em algo como um *foulard*, uma *shayla,* um *niqāb*, um *chador*, uma *burka*...) ou o da desenvolta: uma odalisca desinibida – e, quem sabe, igualmente reclusa em um harém junto a um sem-número de esposas, todas inexoravelmente heterossexuais.[46] E assim por diante no que concerne à virilidade dos homens árabes e eslavos,[47] à licenciosidade pueril das mulheres ameríndias e à generosidade dos maridos *inuit* (inadequadamente chamados de esquimós), representados com um semblante entre o infantil e o afeminado, ofertando suas esposas aos hóspedes forasteiros (como também faziam certos ameríndios) etc.[48]

42 Nos anos de 1990, as ações contra a minoria branca no Zimbabwe tiveram um teor abertamente homofóbico – justificadas com base na crença de que a prática homoerótica seria estranha aos africanos e resultaria do contato com os europeus.

43 A construção de masculinidades e feminilidades racializadas também implicava a subordinação da mulher heterossexual branca e legitimava a prática de linchamentos de massa no Sul dos EUA – com base na ameaça que os homens negros (indiscutivelmente heterossexuais) representariam para as brancas. A acusação mais comum era a de estupro ou a de sua tentativa. Vide: WARE, 2004: 286, 290; FREDRICKSON, 2002: 130.

44 Vide, por ex.: CORRÊA, 1996; PINHO, 2004.

45 Sobre o homoerotismo entre samurais e a erotização do gay asiático, vide respectivamente: WATANABE e IWATA, 1989 e FUNG, 1992.

46 O inquietante silêncio sobre as práticas homoeróticas entre mulheres no mundo islâmico contrasta com a brutalidade das penas a elas ali infligidas. Vide: ILGA, 2007. Para uma ampla referência sobre a mulher no Islam, vide: PUDIOLI, 1998.

47 Durante a guerra na ex-lugoslávia, feministas de ambos os lados do Atlântico vincularam as ações de "limpezas étnicas" à "intrínseca virilidade dos eslavos". Houve quem afirmasse existirem neles genes do estupro e da limpeza étnica. Para um confronto, vide: STIGLMAYER, 1994 e BADINTER, 2005.

48 O "outro sexualizado" podemos ser nós mesmos, oficialmente estereotipados e transformados em item de exportação: "o homem e a mulher brasileira", representados e auto-representados como seres de uma

Em suma, o olhar normativo interpreta e fixa o corpo como uma confirmação literal da cor, da raça, da etnia e da sexualidade. A partir dele, os atos são percebidos como reiteração da "natureza intrínseca" de seus portadores (BAUMAN, 1998a). Ficam assim definidos não só o destino natural de corpos e seus respectivos lugares na sociedade: o engessamento identitário impõe severos limites a quaisquer outras alternativas de expressão, identidade ou inclusão e comporta altos custos aos que ousam transgredir o que é demarcado, de modo dinâmico e multifário, pelo racismo, pela xenofobia, pelo sexismo, pela misoginia e amalgamado pela heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2003: 188).

Tais processos fazem com que diferentes grupos e categorias possuam diferentes economias ou regimes de visibilidade. Britzman (2004: 169), no caso dos judeus, observa:

> No plano cultural, [os homens] judeus são obrigados a marcar – na verdade, a cortar – seu corpo masculino. Não há nada comparável entre as mulheres judias [...] Em público, os homens judeus religiosos podem usar um quipá para se identificarem como judeus, ao passo que as judias religiosas só são obrigadas a expressar sua relação com o estado civil heterossexual.[49]

Esses processos se dão também (ou sobretudo) porque o corpo, como observa Homi Bhabha (2001: 167), está simultaneamente inscrito "tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso e do poder". Não por acaso, as relações de poder e de dominação tendem a procurar sustento na degradação do corpo do "outro", como meio de subjugá-lo, destituí-lo de inteligência e de capacidade de autocontrole e de resistência. A sexualidade do "outro" é então, quase que automaticamente, definida como afeita a prazeres e a impulsos primitivos, inferiores, sem restrições e tida como ameaçadora.[50]

> O medo que os brancos têm da sexualidade dos negros é um ingrediente básico de seu racismo. [...] o medo do sexo e do ca-

democracia não apenas racial mas também sexual (DIAS e GAMBINI, 1999: cap. 9).

49 A propaganda nazista inovou ao produzir a imagem do homem judeu como ardiloso sedutor e estuprador. No entanto, no universo de crenças anti-semitas, continuou a prevalecer a codificação do "judeu" como feminino, dotado de masculinidade falha, sem virilidade (GILMAN, 1991: 76, 188-189, *passim*). O esforço da comunidade hebraica para renunciar a tais representações produziu uma reelaboração masculinizante da identidade judaica que levou ao "esquecimento" de suas diferenças sexuais (BRITZMAN, 2004: 179).

50 Gilberto Freyre (1933 [2000: 172]), nas impressões dos primeiros cronistas brancos nas Américas, observa a inversão: "Era natural europeus surpreendidos por uma moral sexual tão diversa da sua concluírem pela extrema luxúria dos indígenas; entretanto, dos dois povos, o conquistador talvez fosse o mais luxurioso".

> samento inter-racial é a fonte mais observável do temor que os brancos têm dos negros – assim como as repetidas castrações de negros vítimas de linchamento demandam uma séria explicação psicocultural (WEST, 1994: 104-5).[51]

Não por acaso, conforme reitera Britzman, nos Estados Unidos, os debates conduzidos pelas correntes conservadoras dominantes entre afro-americanos e entre judeus têm sido, em ambos os casos, debates entre, sobre e a partir de homens heterossexuais de classe média (BRITZMAN, 2004: 169). West vai na mesma direção ao denunciar os equívocos de lideranças do movimento negro norte-americano que, ao insistirem em cerrar fileiras contra os "hostis norte-americanos brancos", acabam por fortalecer o poder masculino e, assim, alimentar ulteriormente um conservadorismo sociocultural que conduz à manifestação sistemática do machismo e da homofobia (WEST, 1994: 40-41, 101-109).

A visão homofóbica que negros e não-negros partilham acerca de homens negros homossexuais é uma visão racista. Os mitos sexuais que homens negros costumam cultivar de sua própria sexualidade não são apenas resultado da eficiência da violência simbólica da visão racista anti-negra, mas também um dos ingredientes básicos de sua homofobia.

Ao insistir nos vínculos entre racismo e homofobia, não pretendo fazer crer que eles sejam fenômenos forçosamente dependentes, embora me pareça importante sublinhar que a elaboração do anti-semitismo científico no século XIX foi fundamental na edificação de um pensamento nitidamente racista e na organização do olhar etnocêntrico e heteronormativo contemporâneo.[52] É célebre a visão

51 A censura a relacionamentos afetivos inter-raciais não é apanágio de ordenamentos impostos por brancos (que encontraram suas versões mais acabadas no nazismo e no *Apartheid*). Podemos encontrar hoje pessoas pertencentes a grupos dos "historicamente subjugados" e particularmente afeitas a determinada política de identidade que vêem essas relações apenas como reedições de "estupros coloniais", "estratégias de ascensão social", "traição da raça" etc. Manter tal posição equivale a ignorar a multiplicidade da economia (e a imponderabilidade transgressiva) dos afetos e do desejo. Sem desconsiderar a relação histórica entre miscigenação e racismo e o quadro de violência contra mulheres e homossexuais, não admitir que as pessoas possam manifestar interesses sexuais diversificados equivale, entre outras coisas, a deslocar o feminino e a negar o reconhecimento do direito à livre expressão sexual.

52 Não foi necessário esperar a elaboração medieval do antijudaísmo teológico para que contra as práticas homoeróticas se expressassem duras condenações (as quais, aliás, tiveram no judaísmo uma de suas mais importantes fontes). No entanto, as alterações paradigmáticas que envolveram a elaboração do anti-semitismo científico no século XIX associaram-se diretamente à edificação, à organização e à eficiência de enunciações e de tecnologias sociais e políticas de classificação, segregação e eliminação de todo aquele que viria a ser definido como o "outro" – especialmente no âmbito das políticas eugenistas, mas sem a elas se limitarem (BAUMAN, 1998a; FREDRICKSON, 2002). Mais tarde, o lugar da alteridade inferior, maléfica e invasiva do judeu (o "inimigo objetivo" por excelência) passou a ser ocupado pelo o "oriental", sobretudo o árabe islâmico (SAÏD, 1978 [1996]). E mais: Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1997) sugerem que, a partir da II Guerra Mundial, se pense o racismo contra as populações imigrantes na Europa em termos de um modelo de "anti-semitismo generalizado". Ainda outros falam da homofobia como um novo

de John Boswell (1980: 16), segundo quem anti-semitismo e homofobia sempre estiveram juntos na história européia: as mesmas leis que oprimiram judeus, discriminaram homossexuais; os mesmos grupos que pretenderam eliminar os primeiros, perseguiram igualmente os segundos, usando-se contra ambos idênticos métodos de propaganda. Se, por um lado, tal afirmação pode soar linear para alguns; por outro, é difícil desconsiderar os nexos entre homofobia e anti-semitismo ao longo (e a partir) de uma importante mudança ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, apontada por Hannah Arendt (1951 [1996: 112-122]): as noções de "crime" de prática do judaísmo ou da sodomia foram simultaneamente transformadas em "vício" de *ser judeu* ou de *ser homossexual*. Dois vícios considerados semelhantes, praticamente equivalentes, resultantes da condição psicológica intrínseca de indivíduos naturalmente predestinados a cometer determinados crimes.[53] Até aquele momento, as práticas "criminosas" em questão poderiam ser punidas com um castigo ou evitadas com a conversão ou a abstinência. A partir de então, a extirpação de vícios inerentes a indivíduos e seus grupos exigiria decisões não apenas voltadas a punir "delinqüentes efetivos" mas, sobretudo, a liquidar todos os "racialmente culpados" (ibid.: 113). Uma libertação social de um perigo em potencial.[54]

É preciso, ademais, sublinhar que, nas suas expressões contemporâneas, homofobia e racismo são fenômenos que, com freqüência, convergem e se nutrem mútua e intermitentemente.[55] E mais: imbricadas, homofobia e heteronormatividade, à medida que se articulam de modo dinâmico e múltiplo com as lógicas relativas ao sexismo, à misoginia, ao racismo, à xenofobia,[56] parecem adquirir maiores potência, capilaridade e capacidade de atualização (JUNQUEIRA, 2006: 23-42), elementos

anti-semitismo. Em todo o caso, não se trata simplesmente de uma substituição do "judeu" pelo "árabe", pelos imigrantes em geral ou pelos homossexuais, nem tampouco apenas de "racismo". Creio estarmos diante de um processo em que uma modalidade de "anti-semitismo a 360 graus" se atualiza, se fortalece, se aprofunda e se desdobra, imbricado na (re)produção de múltiplos mecanismos (hetero)normativos.

53 Sobre a construção da distinção, no séc. XIX, entre as noção de "sodomita" (categoria religiosa relativa ao praticante da sodomia) e de "homossexual" (categoria psicológica, psiquiátrica e médica referente a uma classe de sujeitos vistos como uma "espécie" em si), vide: FOUCAULT, 1976 [1988] e ARIÈS, 1985.

54 Tal passagem foi crucial para possibilitar a formulação e a difusão de políticas eugenistas e higienistas. Todas elas racistas, anti-semitas e homofóbicas. Vide: BLACK, 2003; CARRARA, 1996; COSTA, 1983; DÁVILA, 2003. Sobre a perseguição aos homossexuais no regime nazista, vide: CONSOLI, 1991.

55 Não é casual a quase completa justaposição entre as características negativas atribuídas a judeus e a homossexuais: ambos seriam ardilosos, dissimulados, vingativos, imorais, inconfiáveis, traiçoeiros, mentirosos, aberrantes, ligados a "lobbies" poderosos, "complôs", subversão etc.

56 Pode ser mais do que uma infeliz coincidência que o forte anti-semitismo na Polônia de hoje conviva com a mais explícita manifestação de homofobia institucional do continente europeu. Em março de 2007, entre outras medidas e declarações contra o "vício homossexual", o governo polonês enviou ao Parlamento um projeto de lei proibindo a discussão sobre a homossexualidade nas escolas, para limitar "a propaganda homossexual", proteger as crianças de "uma visão imprópria da família" e "impedir a promoção da cultura homossexual e outras aberrações". Vide: "Polônia terá lei antigay nas escolas": <http://www.estado.com.br/editorias/2007/03/21/int-1.93.9.20070321.10.1.xml> e "Poland: Official Homophobia Threatens Basic Freedoms": <http://hrw.org/english/docs/2006/06/05/poland13512.htm>.

indispensáveis para que a hegemonia urdida em torno delas ganhe eficácia, magnitude e produza ulteriores efeitos[57].

Isso tampouco significa dizer que as discriminações se equivalham. Como afirma Étienne Balibar (2004: 87), "os ódios também têm sua história". Embora racismo e homofobia com freqüência convirjam e se reforcem, são fenômenos que não desencadeiam idênticos discursos, práticas e modalidades de explicitação ou ocultamento de seus mecanismos. Basta lembrar que, aqui, onde o racismo é sistematicamente camuflado, o preconceito homofóbico, mesmo sem deixar de também ter suas sutilezas, comumente encontra manifestação ostensiva e insistente, e seus mecanismos discriminatórios operam às claras sob o beneplácito aquiescente de instituições e opinião pública.[58] E mais: de todos os setores sociais minorizados (SANTOS, 1995: 140), os "homossexuais" figuram entre os que suscitam maior aversão.[59] Assim, ao lado de numerosos discursos que não salvaguardam nem sequer vagas enunciações acerca de princípios de igualdade, não são poucos os que, dentro e fora da escola, se sentem confortavelmente legitimados a adotar, de maneira ostensiva, posições preconceituosas e discriminatórias heterossexistas e homofóbicas, amparados em uma maior aceitação da expressão de preconceito, discriminação e violência contra transgêneros, homossexuais e bissexuais.

Em que pese não existirem fórmulas, creio que a eficácia dos esforços voltados para problematizar a homofobia (ou qualquer outro conceito que se prefira empregar)[60] também depende muito da compreensão que se tem acerca do grau de

57 O anti-semitismo moderno representou uma das antecipações paradigmáticas dos regimes totalitários (ARENDT, 1951 [1996]) e depois esteve, com a homofobia, presente em quase todos os regimes autoritários.

58 Em ambos os casos, lida-se com um não-reconhecimento que comporta enormes custos sociais, civis, materiais, simbólicos, psicológicos. Sem desconsiderar o fardo do racismo à brasileira, é importante sublinhar que a população homossexual é a única que não pode legalmente contrair matrimônio, inscrever parceiro/a como dependente ou beneficiário de INSS e plano de saúde. Enfrenta dificuldades para adotar e ter a guarda dos próprios filhos ou os do/a companheiro/a falecido/a. Não tem direito a receber herança do/a companheiro/a ou de tomar decisão quando ele/a se encontra impossibilitado/a. Tem dificuldades para participar de reuniões de "pais e mestres" e das atividades da escola dos filhos, etc. A atuação do movimento LGBT, sentenças judiciais e os debates em torno do reconhecimento da parceria civil e da criminalização da homofobia têm, entre outros fatores, contribuído para alterar esse cenário gradualmente. Vide: MELLO, 2005.

59 Segundo pesquisa da Fundação Perseu Abramo, no Brasil os índices de repulsa contra homossexuais somente são menores do que aqueles contra ateus e contra usuários de drogas, chegando a ser 8 vezes mais altos do que em relação a negros e a idosos (VENTURI, 2008).

60 Mesmo que o conceito de homofobia se preste a diferentes entendimentos e o de heteronormatividade nos acene com a possibilidade de análises mais fecundas e ações potencialmente mais incisivas, não creio ser prudente defender o imediato abandono do primeiro em favor do último. Tive breves mas ricas oportunidades de discutir o assunto com Berenice Bento, Beto de Jesus, Fernando Pocahy, Veriano Terto Jr. e Guacira Lopes Louro. A todos o conceito apresenta limitações, e não tínhamos posição definitiva. Berenice e Beto sublinharam a necessidade de enfatizarmos seus vínculos com as normas de gênero. Pocahy considerou a insuficiência de sua ressignificação. Veriano defendeu a pronta busca por um termo que o substitua; Guacira, sua manutenção provisória. Seja como for, distintos mas fortemente relacionados, os conceitos de homofobia e heteronormatividade talvez possam contribuir para compreendermos

sua institucionalização entre diferentes setores sociais e de suas conexões com outros fenômenos discriminatórios (e sem perder de vista as especificidades de discursos, práticas e economias de in-visibilização de cada um deles). É necessário também se atentar para as condições e as tensões sociais que produzem e alimentam a homofobia e para as circunstâncias nas quais o ódio homofóbico pode ser instrumentalizado. Isto sem descurar de adotar agendas políticas que, ao levarem em conta os cuidados acima mencionados, promovam a cultura dos direitos humanos a partir de uma lógica criativa e insurgente, efetivamente emancipatória, ou seja, voltada para afinar olhares e escutas, estimular inquietações, promover sensibilidades, ensejar atitudes anticonformistas, desestabilizar doutrinas vigentes, enfim, mantendo-se sempre atenta a possíveis mecanismos de opressão que o próprio enfrentamento possa vir a produzir.

Fogo amigo: os "não-homofóbicos" e suas estratégias de denegação[61]

Em cenários caracterizados por fortes embates em torno dos direitos humanos, não surpreende que a adesão à "cultura dos direitos" não se faça acompanhar necessariamente de um diálogo mais aprofundado ou de medidas que favoreçam o avanço dos direitos sexuais. Trata-se, digamos, de uma indisposição que parece ser mais alta quanto mais a sexualidade é pensada a partir de pressupostos plurais e se ensejam a construção e a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento de preconceitos e de discriminações por orientação sexual e identidade de gênero, bem como a desestabilização de sistemas de representações hierarquizantes e estigmatizadoras.

Essa indisposição assume corpo de diversos modos, intencionalmente ou não.[62] Em não poucas situações, em virtude de um possível cálculo de que uma ma-

diferentes dimensões de mesmos fenômenos ou de processos conexos. Abandonar o conceito de homofobia pode comportar o risco de jogarmos fora a criança junto com a água do banho, mas empregá-lo de modo acrítico, impreciso, desatento e desarticulado pode certamente comprometer a produção dos efeitos que dele se espera.

61 Freud utiliza dois termos diferentes para "negação": *Verleugnen* (geralmente reservado para designar a recusa da percepção de um fato que se impõe no mundo exterior) e *Verneinung* (também traduzido como "denegação" ou "negativa", refere-se ao processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcados, continua a defender-se dele negando que lhe pertença). "A negativa (Verneinung) constitui um modo de tomar conhecimento do que está sendo reprimido; com efeito, é uma suspensão da repressão, embora não, naturalmente, uma aceitação do que está reprimido. [...] Negar (*Verneinen*) algo em um julgamento é no fundo dizer: 'Isso é algo que eu preferiria reprimir'" (FREUD, 1925 [1987a: 296]). Vide ainda: HANNS, 1996: 303-323; LAPLANCHE, 2000: 293-294, 436-438. Para uma leitura sobre "estados de negação" (a partir do conceito de *Verleugnen*), vide: COHEN, 2002.

62 Não é o caso de me deter aqui em considerações acerca do que ocorre na mente de quem denega. Lembro apenas que a psicologia cognitiva tem falado de "elaboração", "controle", "percepção seletiva", "filtragem", "arco de atenção" ou, em termos mais neurológicos, "agnosia visual".

nifestação explicitamente contrária ao reconhecimento da diversidade sexual possa conduzir a uma perda política ou produzir algum embaraço entre bem-pensantes,[63] a estratégia[64] comumente adotada é a da *concordância infrutífera*: expressa-se um aparente consenso em relação à necessidade de se enfrentar a homofobia que, no entanto, além de geralmente ter como principal efeito a interrupção do fluxo da conversação, não se traduz em nenhuma medida efetiva. De algum modo, deve também servir para amainar a *mauvaise conscience*.

Também não é muito difícil encontrar expoentes defensores dos direitos humanos reticentes (ou até hostis) à idéia de incorporar em suas agendas o reconhecimento da diversidade sexual como expressão legítima, por meio do qual se problematizariam homofobia, sexismo, misoginia e repressão sexual.[65] Respaldadas por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, algumas dessas pessoas sentem-se confortáveis ao manter suas posições em nome dos "valores tradicionais" ou dos "princípios defendidos pela maioria".[66] Ora expostas nitidamente, ora camufladas pela ambigüidade ou expressas por meio de um silêncio cúmplice, tais posições lhes permitem refrescarem-se em uma gigantesca bacia de Pilatos.

Com previsível facilidade, sentimentos difusos e desconexos em relação às homossexualidades e às pessoas LGBTI podem se transformar em férreas convicções e desencadear ações concretas contra elas, que vão desde a indiferença e o desdém à violência psicológica ou física. O fato de o Brasil manter um dos mais altos índices de assassinatos de matriz homofóbica[67] não suscita clamor público de idênticas proporções e só recentemente passou a receber atenção por parte de políticas públicas.

63 Tomo de empréstimo do italiano o termo *benpensante*, por vezes usado com ironia, em referência a indivíduos que crêem se distinguir dos demais por procurarem jamais se afastar das normas estabelecidas.

64 Evito falar de "má-fé" (no sentido ordinário do termo) ou de "conspiração". Valendo-me de Bourdieu, prefiro considerar as "estratégias" não como decisões ou práticas forçosamente premeditadas, numa espécie de busca intencional e antecipadamente planejada de objetivos calculados. Sem corresponderem a uma manifestação do inconsciente, as estratégias são linhas (e às vezes, repertórios) de ação que os agentes sociais constroem continuamente e que se definem segundo o "senso prático", num encontro entre o habitus e o "campo". Vide: BOURDIEU, 1972: 175; 1980: 136-138, *passim*; 1990: 79; 1992: 98-99.

65 Basta percorrer algumas importantes publicações ou documentos sobre os direitos humanos para se constatar a ausência patente da temática da diversidade sexual no tradicional campo dos direitos humanos.

66 O argumento da "maioria" parece ser aí decisivo. Felizmente, não tem sido assim nos casos de debates sobre pena de morte ou redução da idade de responsabilidade penal. Ali, esses defensores dos direitos humanos têm demonstrado enorme coragem cívica para contrastar as opiniões majoritárias.

67 Levantamentos baseados em fontes jornalísticas e relatos de grupos organizados revelam que, no Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas pela simples razão de serem homossexuais ou transgêneros. Em 2000, foram 130 assassinatos, dos quais 69% gays, 29% travestis e 2% lésbicas. Segundo o Grupo Gay da Bahia, em 2003, foram registrados 125 assassinatos homofóbicos e 169 no ano seguinte. Em 2007, foram 90 os assassinatos até o mês de julho. São dados certamente subestimados, pois faltam informações sobre alguns estados e muitas mortes de homossexuais não são divulgadas pela imprensa. A média brasileira fica, assim, em torno de um assassinato homofóbico registrado a cada três dias. É preciso que se dê maior atenção para os nexos entre a violência homofóbica e o quadro de agressões contra as mulheres: são ambas violências de gênero de inequívoca raiz heteronormativa.

Mesmo diante dessa situação de inegável gravidade, certas mentes bem-pensantes arriscam-se a externar alguma oposição à adoção de medidas antidiscriminatórias em favor de homossexuais, bissexuais e transgêneros. Nesses momentos, diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas podem ser acionadas por pessoas atentas a não fazerem nítidos discursos homofóbicos ou a assumirem posturas francamente heterossexistas (mas que, mesmo sem se darem conta, agem segundo lógicas heteronormativas).

Trata-se de uma variedade de situações em que determinadas figuras comumente associadas ao pensamento crítico e progressista mostram-se dispostas a adotar posições que evidenciam a interpelação de um feixe de matrizes de enunciações que as colocam em sintonia com uma direita moral[68] – esta, indiscutivelmente homofóbica. São discursos e estratégias que, de toda sorte, deixam transparecer um estado de denegação em relação à sexualidade, à sua diversidade e aos sofrimentos causados pelo sexismo e pela homofobia.[69]

Seguem alguns exemplos sintetizados de argumentos colhidos nos três últimos anos no âmbito das discussões em torno da adoção de medidas contra a homofobia nas escolas. As estratégias predominantes foram divididas em: "negação", "hierarquização", "diversionismo", "apelo ao senso de oportunidade" e "antecipação fatalista".[70]

A ***negação*** pode ser ***literal***, ***implícita*** ou ***interpretativa***.

Na ***negação literal***, nega-se de forma direta e categórica algo que seria irrefutável: *A homofobia não é um problema. / Enfrentar a homofobia não é assunto para políticas públicas. / As coisas não são assim. / Nessa escola, não temos gays nem lésbicas.*[71]

68 Direita moral não coincide necessariamente com o que historicamente nos avezamos a denominar direita. Nem tampouco a agenda da promoção da diversidade encontra suporte sempre ou somente entre os/as que nos habituamos a chamar de esquerda. Ademais: "Os movimentos de defesa dos direitos das minorias não são contestados apenas pelos conservadores, nem se identificam em bloco, necessariamente, com ideologias tradicionalmente classificadas como de 'esquerda'. Dividem-se, internamente, e são contestados, muitas vezes, por seus próprios parceiros da esquerda. Há grupos que se autoproclamam simultaneamente homossexuais e conservadores. Há, por ex., a seção gay do partido republicano, nos Estados Unidos. A presença do Prefeito Giuliani [na Parada], um republicano heterossexual, mostra que as alianças tecidas pela comunidade gay atravessam todo o espectro político – assim como demonstra a importância dessa comunidade. [...] Por outro lado, os movimentos das minorias, agentes da chamada 'política da identidade', são criticados à esquerda do espectro político, por aqueles que os consideram despolitizados, cooptados, instrumentalmente úteis à reprodução do domínio de classe e divisionistas." (SOARES, 2000: s.p.).

69 Chamo a atenção para a necessidade de se procurar não associar todo desinteresse, descuido, ignorância, inépcia ou incompetência à homofobia ou a outra forma de preconceito ou discriminação. Insistir em ver homofobia em todas as situações genericamente desfavoráveis a homossexuais comporta incorrer no mesmo erro que Butler (2004: 99-100) detecta entre aqueles que lançam acusações de anti-semitismo de maneira indiscriminada e, com isso, terminam por enfraquecer radicalmente o conceito.

70 Valho-me da categorização utilizada por Cohen (2002) e Martins (2005), com acréscimos e adequações, principalmente no que se refere ao conceito de "negação". Enquanto Cohen, ao falar de "estado de negação", o considera a partir do termo *Verleugnen* (recusa), prefiro trabalhar a negação aqui identificada como algo mais próximo da idéia de *Verneinung* (denegação).

71 Em certos casos, dentro de determinados limites e a benefício do interlocutor, podemos supor a eventual

Imaginemos, neste último exemplo, que seja verdade que não existam gays e lésbicas em nossas escolas.[72] Ficaríamos diante de três simples perguntas. Que educação seria essa se estudássemos apenas o que temos (ou supomos ter) diante de nós? Para que mundo estaríamos preparando nossos/as estudantes? Se lhes falamos somentes sobre coisas e seres existentes em nossa realidade imediata, por que lhes falamos de "esquimós", tigres de dente de sabre, sereias ou Atlântida?

Caberiam outras. Não lhes falamos de lésbicas e gays "porque na nossa escola gays e lésbicas não existem" ou será que gays e lésbicas "não existem" (são invisíveis) justamente porque não nos parece conveniente criar condições para falar deles/as? Mesmo em caso de uma improvável inexistência de lésbicas e gays na escola, uma educação voltada para a promoção da cidadania não exigiria a elaboração de currículos mais abrangentes e o ensino de valores e práticas sociais acolhedoras de alteridades não notadas? A alegada ausência do "outro" não impossibilita que contra ele se elaborem e se predisponham representações estigmatizantes e mecanismos discriminatórios. É razoável considerá-la um dos seus efeitos.

A negação pode mitigar-se, fazendo-se menos peremptória: *A homofobia parece ser um problema, mas sem gravidade*. Há aí uma negação do dano, uma tentativa de neutralizar a iniqüidade de fenômeno, subestimando seus efeitos. A homofobia não é negada diretamente, mas de maneira, digamos, *mais* implícita (aliás, como as denegações tendem quase sempre a ser). Assim, na ***negação implícita***, são negadas as suas implicações psicológicas, físicas, morais, políticas e, em geral, o interlocutor lança mão de arremedos de justificativas, racionalizações, evasivas, técnicas de fuga ou desvio etc. A tônica é a da banalização auto-apazigadora.

Não raro, a negação implícita se dá por meio de afirmações que parecem justificáveis: *Por que eu deveria me arriscar? / Em outros países é pior do que aqui.* De fato, podemos pouco diante das armas que alvejam travestis nas nossas avenidas ou dos que enforcam jovens gays ou apedrejam lésbicas no Oriente. Em nome de casos extremos, negam-se responsabilidades, significados, implicações, possibilidades de ação aqui e agora. E se alhures é pior, deveríamos concluir que vivemos no melhor dos mundos?

Isso não é assunto que deva ser necessariamente estudado nas escolas. / Nossos/as jovens não precisam estudar isso. Tais assuntos seriam inconvenientes e até danosos para a formação? Seriam as ruas, os hospitais ou a mídia os melhores (ou os úni-

ocorrência de genuína e perdoável ignorância. Em outros, a negação literal às vezes pode ser dificilmente distinguível da temeridade intelectual.

72 É curioso que nesse debate não se mencionem especialmente as travestis. Supõe-se que já terão evadido, abandonado ou que a escola não seja lugar para elas?

cos) espaços onde jovens podem aprender sobre sexualidade? Em vez disso, caberia admitir que nossos/as jovens já estudam "isso" – mas a partir da perspectiva heteronormativa, na produção de corpos, sujeitos e identidades segundo a lógica da "heterossexualização compulsória".

A negação pode ainda sofrer um deslizamento: *A homofobia até pode ser um problema, mas não é bem um crime.* Deveríamos supor que, por não ser "bem um crime", estaríamos desobrigados, desautorizados ou impedidos de procurar enfrentá-la? Ademais, afirmar que algo "não é bem um crime" corresponde também a crer na existência de atos intrinsecamente (e naturalmente) criminosos. Ora, em dezenas de países, a prática da homossexualidade é ainda penalmente perseguida, ao passo que é crescente o número de sociedades que reconhecem a legitimidade da experiência homoerótica, consideram aviltante a discriminação anti-homossexual e tipificam-na como crime.[73]

Por meio da ***negação interpretativa***, mais do que refutar diretamente o fenômeno, procura-se atribuir a ele um significado ou um contorno diverso. Por exemplo: *Será que é assim mesmo? Afinal, faltam dados, indicadores que comprovem que essa violência seja fruto da homofobia.* Mas se os dados existem, a negação pode permanecer: *A correlação estatística entre agressões homofóbicas e suicídio entre jovens homossexuais não parece possuir um vínculo necessariamente causal.* Finalmente, se há dados e correlações plausíveis, a negação interpretativa ainda pode subsistir: *As informações parecem muito localizadas ou são por demais qualitativas. Faltam dados quantitativos mais abrangentes.* E se retorna ao início.

Em outro exemplo desse tipo de negação, as discussões acerca do reconhecimento da diversidade são embaralhadas a discussões relativas à distinção entre público e privado e às tensões entre o genérico e o específico: *Isso é uma questão de foro íntimo.* O que seria aí "de foro íntimo", a homossexualidade ou a homofobia?

Muitos bem-pensantes preferem considerar a homossexualidade "uma escolha privada a ser respeitada e vivida com discrição no silêncio doméstico". Isso equivale a dizer que, para ser "tolerada", ela não deve adquirir visibilidade pública, ser objeto de reconhecimento social, gerar direitos ou merecer a atenção do Estado. Por esta forma de tolerância preconizar reconhecimento social somente a heterossexuais, Daniel Borrillo (2001: 78-91) a classifica como "homofobia liberal".

73 Muito antes da *teoria da rotulação*, os precursores da sociologia jurídica já recusavam a idéia de "atos intrinsecamente criminosos". A instituição de algo como "crime" se dá ao sabor da confluência de contextos sociopolíticos, ordenamentos, culturas jurídicas e sistemas simbólicos. Não existe um único ato que seja punido de forma consistente, universal e a-histórica – nem mesmo o que definimos como furto, assassinato, estupro ou corrupção. Vide: TREVES, 1988; GIDDENS, 2005: 178; JUNQUEIRA, 1998: *passim*.

Por sua vez, outros parecem acreditar que atitudes e crenças homofóbicas sejam produtos de recônditas manifestações do psiquismo e pertençam à esfera da intimidade inviolável. A estes caberia a pergunta: a homofobia possui efeitos tangíveis que extrapolam o nível do indivíduo homofóbico? Como poderia ser de foro íntimo algo eivado de preconceitos sociais e cuja expressão implica o não-reconhecimento de direitos de cidadania e, até mesmo, a eliminação física de seres humanos?[74]

Outros casos de denegação podem ser igualmente associados aos casos anteriores de negação, no entanto, apresentam alguns nuances que merecem destaque.

Hierarquização. Aqui a homofobia não é simplesmente negada, mas denegada por meio do estabelecimento de níveis de prioridade que nos obrigariam a adiar o seu enfrentamento. O impeditivo que se nos oferece é de ordem moral, pois aí o interlocutor nos coloca diante de "problemas reais": *Devemos primeiro enfrentar a falta de escolas / o analfabetismo / a pobreza / a evasão escolar / a distorção idade-série / o racismo...*

Pode parecer acaciano lembrar que a hierarquização tende a se (re)definir com base em um mosaico de disputas (sociais, simbólicas, econômicas, políticas etc.), que, por sua vez, se desdobram ao sabor de limitações objetivas das estruturas, da fluidez das conjunturas, das capacidades de articulação, pressão e cálculo de cada indivíduo ou setor envolvido. No entanto, é menos óbvio que, por vezes, tais disputas se fazem acompanhar da produção de uma moralizadora "matemática da culpa ou do horror" (ŽIŽEK, 2003: 68), por meio da qual o foco não é o da construção de indicadores sociais que orientariam políticas específicas,[75] mas o da competição em torno da demarcação de quem seria a maior dor, a maior urgência, quem mereceria maior atenção, quem deveria ser atendido ou esperar, permanecer dentro ou fora, ser defendido ou abandonado.[76]

Seriam essas agendas excludentes e inconciliáveis ou deveriam receber tratamento integrado? Para que servirão as escolas às travestis que ficarão fora delas?

74 Em uma sociedade em que assuntos relacionados à moral sexual individual costumam assumir maior relevância do que temas de ordem ético-política, podem não causar espécie ou indignação declarações segundo as quais "é melhor ter um filho ladrão ou morto do que homossexual", ou que é preferível receber a pecha de "corrupto" a ter a masculinidade e a identidade sexual colocadas em dúvida.

75 Também no terreno dos indicadores a disputa é desigual. Sobre a homofobia, a ausência de indicadores é praticamente total. Diante dessa ausência e da relativa abundância de indicadores relacionados a "outros públicos" (por ex., classes, étnico-raciais e gênero), qual a espessura ética de uma decisão que, fundamentando-se unicamente em indicadores produzidos nos moldes tradicionais, desconsidera a necessidade de se enfrentar a homofobia, em nome de ausência de dados? De resto, a despreocupação (ou a recusa histórica) em se produzirem indicadores do impacto da homofobia por si só indica alguma coisa. A Secad/MEC e o INEP, desde 2005, trabalham na construção de indicadores sociais sobre diversidade na educação, considerando inclusive questões relativas a gênero e orientação sexual.

76 A economia moralista dessa matemática pode fazer com que cifras eventualmente idênticas tenham pesos diferentes. O clamor público pode variar segundo quem é identificado como **autor** ou como *alvo* da violência. Neste caso, a distinção entre "vítima inocente" e "alguém que foi procurar encrenca" é eloqüente.

Além do mais, se o racismo tiver que ser totalmente eliminado para só depois lidarmos com a homofobia, praticamente nunca nos ocuparemos dela – ainda mais se não percebermos a mútua alimentação entre esses dois fenômenos. A derrota se daria em ambas as frentes.

Diversionismo. Este caso aproxima-se da negação interpretativa, mas dela se distingue, pois, o interlocutor, ao admitir a homofobia, exibe aqui maior preocupação em introduzir novos problemas, apresentar argumentos fantasiosos e discutir aspectos nitidamente escapistas ou pouco relevantes, procurando dar novo rumo à discussão:

> *Isso é muito complexo. / A escola não está preparada. / Os PCNs já dão conta. / É suficiente falarmos em direitos humanos. / Os professores não estão interessados* (ou) *estão muito ocupados com outros projetos. / Já temos muitas frentes de trabalho e não precisamos abrir mais uma. / Isso é coisa para o pessoal da saúde. / É complicado, e quem sabe o que está acontecendo com nossos jovens?*

Não é preciso muito esforço para convir que nada em matéria de educação é simples e que a escola dificilmente irá se preparar antes e sozinha em relação ao reconhecimento da diversidade sexual. Precisaríamos também nos perguntar por parte de quem de fato não há interesse?[77] Ademais, é pouco provável que os projetos em curso não possam incorporar o tema. Insistir em relegar a discussão para o pessoal da saúde significa manter uma postura medicalizante (ou pior: genitalizante) e não reconhecedora de direitos que, aliás, os/as agentes de saúde vêm, cada vez mais, recusando-se a adotar.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, publicados pelo Ministério da Educação em 1998, permanecem uma referência quanto às temáticas de gênero e sexualidade, mas é irrealista esperar que sozinhos possam "dar conta" delas. Sem terem podido encontrar condições favoráveis para o seu enraizamento na cultura dos sistemas de ensino sobretudo em relação a estas temáticas, os Parâmetros não foram acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas a elas por parte de cada esfera de governo (JUNQUEIRA et al., 2007: 11-15). Primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à idéia de prazer, eles não fazem menção explícita às homossexualidades e mantêm total silêncio sobre as transgeneridades. A noção de "orientação sexual" ali empregada, a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um

77 Além de verificar se existe "desinteresse", seria necessário distingui-lo de "recusa" (*Verleugnung*).

discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores (LOURO, 2004a: 130 e 2004c: 36).

Ao mesmo tempo, dificilmente lograremos avanços significativos se falarmos em "direitos humanos" de maneira vaga e imprecisa, mantendo os pressupostos semelhantes aos acima mencionados ou aqueles que caracterizam o discurso "multiculturalista liberal" (ou liberal-conservador).[78] Limito-me, neste parágrafo, a simplesmente notar que, vista a partir da tônica da prevenção de doenças e não da promoção de uma cultura dos direitos (na qual estariam incluídos os direitos sexuais, entendidos de maneira plural e em favor da autonomia dos sujeitos),[79] a sexualidade poderá permanecer no plano do risco e da ameaça. Em tais circunstâncias, os discursos e as práticas tenderão a reverberar e a alentar as mobilizações conservadoras que, desde os anos 1970 nos Estados Unidos e na Europa, vêm preconizando uma política sexual voltada a conter as "ameaças à família" e à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999: 76-77).

O ***apelo ao senso de oportunidade*** fala por si:

> *Ainda é cedo. / Isso é cultural, não convém forçar uma mudança abrupta e extemporânea. / Antigamente era muito pior, e isso que os gays querem é coisa que só os netos de nossos netos poderão ver. / Não há clima nesse momento. / Isso pode corroer nossa sustentação política.*

O futuro é eternamente adiado, e a tarefa é confiada ao "tempo natural das coisas", às gerações vindouras. O "clima" não poderia resultar da nossa capacidade de intervenção no cenário? Teríamos também que nos interrogar acerca de que aliados queremos e que novas alianças podemos estabelecer. Isso sem deixar de notar que a temática da promoção do reconhecimento da diversidade sexual e da problematização do sexismo e da homofobia costuma ser, sistematicamente, a última da fila.

Por fim, vale mencionar a ***antecipação fatalista***. Como no apelo ao senso de oportunidade, ressaltam-se dimensões negativas das possíveis adoções de reconhecimento da diversidade e de crítica da homofobia. O "apelo ao senso de oportunidade" nem sempre pressupõe uma impossibilidade incontornável: em certos momentos, parece subsistir uma esperança por algo melhor em um futuro longínquo. Não é

78 É intenso o debate em torno dos multiculturalismos. Cf. APPADURAI, 2001; BAUMAN, 1998b, 2003a e 2003b; BHABHA, 1997 e 2001; HARVEY, 2002; LACORNE, 1997; LEGHISSA e ZOLETTO, 2002; PICCONE STELLA, 2003; SANTOS, 2003a e 2006; SILVA, 2000 e 2002; WALZER, 1997; WIEVIORKA, 2003; ŽIŽEK, 2003.

79 Para um aprofundamento sobre os direitos sexuais, vide: CORNWALL e JOLLY, 2008.

este o caso agora. Antecipa-se uma catástrofe: a partir de uma perspectiva de "futuro anunciado", a ênfase é no caráter fatidicamente desestabilizador dessas iniciativas, que teriam como efeito perverso o agravamento irremediável da situação. Vejamos:

> *Não vai adiantar. / Nossa contribuição não fará nenhuma diferença. / Sempre foi assim e continuará sendo em todo o mundo. / Vai gerar uma reação homofóbica contra a qual não estamos preparados.*

Toda ação política está sujeita a reações e a efeitos inesperados. Não agir em função disso seria adotar a paralisia em relação a tudo. Mantermo-nos em um estado de omissão e cumplicidade quanto à homofobia já seria uma ação – não a mais democrática – que também estaria sujeita a reações e a ulteriores efeitos.

Particularmente neste caso, há denominadores comuns nas enunciações que favorecem uma visão reacionária e niilista do gênero humano. A homofobia (assim como o sexismo e o racismo) seria subproduto de uma predisposição inata e inarredável, inscrita nos neurônios, no patrimônio genético ou decorrente de uma necessidade natural, imanente e incontornável que as relações sociais fatalmente produziriam. Quando muito, poderíamos tentar convencer a pessoa homofóbica a parar de raciocinar mal?

Quanto ao argumento de que não adianta agir para superar a homofobia e seus efeitos, cabe considerar, entre outras coisas, que se o que movesse as pessoas que se empenham contra as iniqüidades fosse unicamente a lógica dos resultados imediatos, muitos/as ativistas já teriam desertado desse palco de lutas.

Universalismo *versus* relativismo: um falso problema

Ainda há outra estratégia argumentativa dotada de alto poder persuasivo, que parece se destacar pela sua sofisticação e insídia. Remete a temas atraentes e intricados e, por apresentar certa complexidade e se encaixar no que se entende por "denegação", assume todos os contornos de uma "negação intelectual" (COHEN, 2002: 284, 371 e segs). Dentre eles, afigura-se particularmente convidativo o apelo ao relativismo cultural. Por meio dele, o interlocutor procura eximir-se da tarefa de problematizar a homofobia, afirmando que: *A defesa do direito à diversidade sexual fere as bases culturais de grupos que precisam (ou merecem) ter seus valores respeitados e preservados.*

Calorosos e intermináveis confrontos costumam ter lugar entre os que propugnam uma "cidadania universal" e os defensores do relativismo cultural. Os primeiros ancoram-se em um projeto universalista de construção de *uma* cultura mundial dos direitos humanos, enquanto os segundos (sobretudo em nome da religião, mas não apenas dela)[80] demonstram freqüentemente certa intolerância em relação aos pressupostos universalistas, apelando para o "respeito às especificidades" de uma ou outra cultura. O raciocínio por meio do qual se propõe uma polarização absoluta entre tais posições parece ser simplificador. É necessário, primeiramente, reter que universalismo e relativismo cultural se enredam. Não por acaso, eles podem, ao mesmo tempo, receber apoios de setores bem distintos – inclusive, por razões diametralmente opostas. E o mesmo vale para as críticas de que geralmente são alvo[81].

Além disso, em ambos coexiste o reconhecimento das diferenças, do qual, aliás, podem derivar conseqüências paradoxais. E, mesmos sem se proporem, são capazes de legitimar políticas contraditórias (TODOROV, 1991; PITCH, 2004). O universalismo pode conduzir a ações etnocêntricas, assimilacionistas e homogeneizantes, à medida que o universal é concebido a partir dos termos de uma cultura ou civilização particular (no caso, a "ocidental", ou parte dela). O relativismo, por sua vez, pode implicar posturas diferencialistas, reificantes, excludentes e isolacionistas, bem como conduzir a uma situação de "miséria ética". Uma miséria que resulta da tendência relativista em reivindicar a total condescendência em relação a determinadas práticas em nome do incondicional "respeito à cultura", impossibilitando assim a distinção entre o aceitável e o inaceitável[82].

80 O universo religioso adquire aqui particular importância, entre outras coisas, por suas "grandes enunciações" nos interpelarem e ressoarem em nossas vidas cotidianas, independentemente de sermos ou não religiosos (NEGRÃO DE MELLO, 2003). É cara às ciências sociais a relação entre religião e sexualidade, sobre a qual existe uma vasta bibliografia. Limito-me a mencionar alguns: BOSWELL, 1980; BROWN, 1990; CARRARA, 1999; GIUMBELLI, 2005; MUSSKOPF, 2002, 2003, 2004; HEILBORN et al., 2005.

81 São notórias as posições radicalmente anti-relativistas do então cardeal Joseph Ratzinger em favor do universalismo (católico romano) e contra qualquer forma de concessão ou compromisso com outros universos culturais, especialmente se estes apontam para a legalização do aborto ou da união civil entre pessoas de mesmo sexo. Por razões completamente distintas, contra o relativismo também se pronunciam determinados grupos de intelectuais feministas (vide, por ex.: OKIN, 1997) e homossexuais, que defendem (sem se sentirem obrigados a abandonar a valorização da diferença) a cultura mundial dos direitos humanos e posicionam-se contrariamente aos que, em nome do multiculturalismo relativista, vêem como legítimas determinadas práticas culturais, como os casamentos combinados, a poligamia, a cliteroctomia, a infibulação, o repúdio, o infanticídio, etc. Diferentes grupos, por razões distintas, podem atacar o relativismo e, ao mesmo tempo, abraçar diferentes propostas de modelos universalistas. E vice-versa. Não deixa de ser curioso observar como a sensibilidade de certos setores podem se afinar com as do império: alguns movimentos feministas, em nome da defesa dos direitos das mulheres, não têm hesitado em apoiar políticas restritivas à presença e à participação política de estrangeiros na Europa e nos EUA, bem como intervenções militares em países governados por "ditaduras que não respeitam os direitos humanos".

82 Evito o termo "tolerância" pelos equívocos e mal-entendidos que costuma comportar. De todo modo, Jurandir Freire Costa (1992: 100) sublinha que a cultura de tolerância [que aqui chamo de cultura do reconhecimento] não é a da permissividade, pois nesta "o que existe não é o respeito pela diferença; é indiferença, cinismo e violência". Ele observa que, em função da arbitrariedade dos valores morais atribuídos às práticas sexuais, a psicanálise somente pode considerar inaceitável o que torna o sujeito "objeto ou instrumento do desejo de morte do outro". Para uma reflexão acerca das diferentes representações e práticas em

Essa suposta tolerância relativista comporta o *elogio da separação*, que ao predicar a não "contaminação" das culturas, defende a preservação de cada uma, intacta, de preferência no seu "lugar de origem".[83] A retórica relativista parece esquecer que toda cultura é um terreno de disputas que possui, no seu interior, focos de resistência em relação às suas práticas e aos valores dominantes. As culturas são dinâmicas, abertas, híbridas, permeáveis, internamente contraditórias, em comunicação entre si e, por conseguinte, em constante transformação. Elas, como lembra Jürgen Habermas (1994), não são espécies biológicas sob risco de extinção, e as novas gerações podem submetê-las a duras críticas e escolherem tradições diversas ou moverem-se em direção a novas formulações. De resto, Tzvetan Todorov (1999: 24-25) também observa:

> Condenar o indivíduo a continuar trancado na cultura dos ancestrais pressupõe de resto que a cultura [seja] um código imutável, o que é empiricamente falso: talvez nem toda mudança seja boa, mas toda cultura viva muda [...]. O indivíduo não vive uma tragédia ao perder a cultura de origem quando adquire outra; constitui nossa humanidade o ato de ter[mos] uma língua, não o de ter[mos] determinada língua.

É preciso, então, compreender e considerar o emaranhado em que, juntos, universalismo e relativismo se tramam, em meio a paisagens povoadas por uma enorme variedade humana, fértil em imprevistos, contradições, paradoxos[84] e em possibilidades.[85] O mais aconselhável talvez seja evitar posturas reducionistas e regressivas para esconjurar os riscos que ambos os posicionamentos acarretam. Além disso, é preciso lembrar, como faz Tamar Pitch (2004), que a própria "cultura dos

torno da questão da tolerância, vide: WALZER, 1997.

83 Os teóricos da Nova Direita abandonaram categorias biologistas desgastadas (tal como a de raça) e passaram a se valer de noções como as de "cultura", "diferença cultural". O "Direito à Diferença", conforme Daniel Lins (1997: 79) observa, tornou-se "uma tentação de cristalizar o sujeito da Diferença em um campo minado pela intolerância". Eis aí mais uma formidável possibilidade de atualização da hegemonia e dos postulados, a um só tempo racistas, sexistas e homofóbicos.

84 Ao lado das cada vez mais enfáticas manifestações de intolerância de matriz religiosa fundamentalista ou dogmática (por parte de grupos católicos, protestantes, judeus, islâmicos, hindus, *sikhs*, entre outros), parece vir crescendo, paradoxalmente em nome da defesa dos direitos humanos, a intolerância em relação ao pluralismo religioso.

85 O egípcio Abdullahi AnNaïm (1995) fala de "hermenêutica dos direitos humanos" que, segundo ele, deve aplicar-se também a todas as religiões, apoiar-se na universalidade delas e identificar os princípios básicos dos direitos religiosos no cerne da cultura dos direitos humanos. Sem isso, ficaria comprometida a possibilidade de diálogo para a ampliação e a consolidação dessa cultura. Isso tudo, entretanto, sem prejuízo da defesa da laicidade do Estado, a qual deve implicar, ao mesmo tempo, além da proclamada separação Estado-Igreja, a inexistência de uma religião oficial, a não adoção do ateísmo como política de Estado e, por conseguinte, a liberdade de manifestação e organização tanto religiosa quanto não religiosa e, ambos os casos, dentro dos quadros dos direitos humanos e da "metodologia da convivência" (ROSSANDA, 1996: 85).

direitos", enquanto veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do "Ocidente", não se esgota nas "culturas ocidentais" e convive com outros modelos e valores freqüentemente em conflito com ela.[86]

Assim, procuro colocar-me ao lado daqueles/as que, por um verso, refutam as contradições resultantes do relativismo cultural, rechaçam posturas assimilacionistas e vêem como fato estabelecido[87] a universalidade dos princípios internacionais dos direitos humanos, e, por outro, defendem a realização de *condições de possibilidade* para o desenvolvimento vinculado à construção de um modelo libertário de cidadania. Por meio dessas condições – segundo um "universalismo sensível às diferenças" e uma lógica contextualista[88] – talvez seja possível falar de integração e existência compartilhada de indivíduos, grupos e sociedades, com vistas à construção de um modelo dinâmico e polifônico, continuamente reinventado, que efetivamente tenha o diálogo, o pluralismo, a solidariedade, a reciprocidade, a crítica das relações de poder e das lógicas de acumulação e segregação, bem como a busca por formas alternativas de sociabilidade, subjetividade e inteligibilidade como elementos fundantes da convivência democrática.[89] Deste modo, seria desejável levar em conta, como lembra Irwin Cotler (2000), que o princípio da cidadania comum implica o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana. Um respeito que, na perspectiva aqui adotada, procura articular reconhecimento das diferenças e respeito dos valores universais, conciliar particularidades com as exigências de igualdade e liberdade. Algo que requer a crítica intransigente de toda iniqüidade e, por conseguinte, exige questionamento e providências políticas para fazer frente a processos de acúmulo e concentração de recursos materiais e simbólicos. Exige ainda empenho permanente para contrapor, desestabilizar e subverter postulados normativos, obrigações normalizadoras e disci-

86 Vale lembrar: um Estado laico deve respeitar todas as religiões e assegurar a cada cidadão/ã o direito de professar aquela com a qual se identificar, bem como assegurar que ninguém seja obrigado a professar alguma. Deve também repelir a interferência de instituições religiosas em decisões de cunho executivo, legislativo ou judiciário que digam respeito antes ao cidadão e ao agente do Estado do que ao fiel. Não pode, além disso, acolher demandas de reconhecimento que expressem restrições aos direitos de cidadania, ao extrapolarem o terreno das reivindicações relacionadas ao direito à liberdade religiosa e à prática de culto ou de associação. Vide: WALZER, 1997: cap. 4; HABERMAS, 1998: 28.

87 "Existe uma noção básica segundo a qual alguns direitos universais são comuns a todos os sistemas de crença e a todos os/as crentes; esses direitos provêm de nossa humanidade comum e veiculam a linguagem comum da humanidade. Compreendem, por ex., o direito de todo indivíduo à vida, à liberdade e à segurança pessoal, o direito à igualdade perante a lei, o direito à liberdade de pensamento, de crença e de expressão, o direito à proteção contra tortura e qualquer forma de tratamento cruel e degradante" (COTLER, 2000: 63).

88 Vide: AnNAÏM, 1995; FERRAJOLI, 2001; HABERMAS, 1998: 155-158, *passim;* SANTOS, 1996; 1999: 33-75 e 2003a; TODOROV, 1989; WIEVIORKA, 2003; ZAGREBELSKI, 1993.

89 Talvez assim contemplássemos o "princípio multicultural de igualdade e de diferença" de Boaventura de S. Santos (2001: 237; 2006: 313, *passim*), contra a desigualdade e a exclusão: "temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

plinas voltadas para domesticar a pluralidade e a multiplicidade de corpos, olhares, identidades, vivências, afetos, desejos, prazeres e sentidos.

"Respeito à diferença" ou "elogio à diferença"?

Com o intuito de buscar conferir certa nitidez – e evitar simpatias imerecidas –, creio oportuno sublinhar minhas distâncias das "políticas de identidade"[90] e do "multiculturalismo liberal" (conservador), ambos calcados no reducionismo, na vitimização,[91] e, quase sempre, no fomento ao ódio maniqueísta.[92] Por preconizarem identidades fixas, essencializadas, exacerbadas, diferencialistas, a-históricas, ali o gênero humano corre o risco de ser reduzido a uma parca soma de particularismos excludentes, produzidos a partir da eleição arbitrária de alguns possíveis ou supostos atributos. As diferenças tendem então a ser erigidas à condição de fetiche,[93] sem que se atente aos múltiplos nexos entre as relações de poder e os processos discriminatórios que também elas desencadeiam ou realimentam.[94]

Não surpreende que, com freqüência, os posicionamentos baseados nesses pressupostos pautem-se pelo acirramento de tensões relativas ao convívio entre as diferenças e pela verticalização das agendas políticas de determinados grupos e movimentos (que podem propugnar novas rotulações e, com a colaboração do Estado, conduzir seus protagonistas a promoverem hierarquizações opressivas e submeter os integrantes do grupo a ulteriores e asfixiantes formas de controle). A tônica é

90 "A política de identidade era o que definia esses movimentos 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. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica" (WOODWARD, 2000: 34).

91 Criticar a vitimização não equivale a promover a negação da existência objetiva de vítimas e de dor daqueles que conseguiram sobreviver de algum modo. Criticá-la tampouco autoriza o abandono da atribuição de responsabilidades específicas a instituições e a indivíduos envolvidos. Implacáveis críticos do maniqueísmo vitimista, Hannah Arendt (1965 [1983]) e Slavoj Žižek (2003) exigem, de maneira inequívoca, punição a responsáveis por crimes de ódio – inclusive aos que alegam que "só cumpriam ordens".

92 A feminista Rossana Rossanda (1996: 176) faz críticas aos processos de judicialização conexos à defesa do direito à diferença: "Mandar tudo para o tribunal, além de atribuir aos magistrados um papel de árbitros da política e da moral que não é o deles, significa dar a todas as relações sociais e pessoais um valor de troca. A cada perda sofrida se identifica um preço ou uma pena [...] em reembolso ou em sofrimento. Assim, o momento da justiça torna-se o da administração pública da ética, e a ética fica reduzida a código penal, ordem e/ou vingança. [...] A sociedade desaparece sob os sentimentos e ressentimentos privados. E ressentimentos se ressarcem: em dinheiro ou cárcere". Isso tende a ser mais verdadeiro nos contextos em que todo indivíduo pode ser transformado em "vítima expiatória de um erro sempre imputável a um *outro*", segundo a fórmula "Sofro, logo acuso" (ROUDINESCO, 2000: 146). Vide: ENZENSBERGER, 2007; BASCETTA, 2007, RIBEIRO, 2000a: 26-44..

93 Sobre a fetichização da diferença, vide: ROUDINESCO, 2000: 145-149.

94 Edward Saïd (2000 [2003: 123]) alerta que os processos de *fetichização* e de *celebração implacáv*el da "*diferença*" e da "*alteridade*", apesar de todas as declarações de relativismo que os acompanham, "não pode[m] ser distinguido[s] com facilidade do processo do império".

conservadora, e a tendência é produzir ou revigorar disposições normativas, desestimular a formação de alianças, dificultar a concepção de projetos transformadores e desencadear novas exclusões.

Com efeito, observa Rita Laura Segato (2003: 249), com freqüência, as lutas pelo reconhecimento de direitos à diferença a partir da perspectiva das "políticas de identidade" termina por se reduzir a meros "recursos de admissão" dentro do sistema, perdendo-se de vista a necessidade de se questionar e transformá-lo. No limite, não se trata de uma busca do reconhecimento da legitimidade da diferença, mas de esforços para obter "acesso aos instrumentos de (re)produção das classes médias e superiores [...], em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado" (BOURDIEU, 1998a: 19).

Ademais, não raro, no curso dessas lutas, o acirramento das tensões, a verticalização das agendas, o patrulhamento e o eventual fomento ao ódio e ao desejo de vingança dificultam (ou impossibilitam) a constituição de alianças (sobretudo as não meramente oportunistas) e criam barreiras para a crítica das relações e dos efeitos de poder que a própria luta (supostamente por reconhecimento e emancipação) pode engendrar.[95]

Assim, quando aqui me referir à importância de *reconhecermos a legitimidade da diversidade e da diferença ou respeitarmos a diferença*, não tomo a diversidade ou a diferença como realidades naturais, congênitas, imutáveis, pré-discursivas e impossíveis de serem analisadas, questionadas e transformadas.[96] Procurar entender a diferença como construção social e histórica não comporta colocá-la sob ameaça e nem dizer que ela não exista e não seja percebida e vivenciada enquanto

95 Seria necessário investigar mais a fundo os nexos entre políticas de identidade, seus acirramentos e a adoção de uma peculiar modalidade de reconhecimento: o "reconhecimento pós-moderno" (COHEN, 2002: 326-328). Diferentemente da celebração da paz entre dois grupos, trata-se de uma estratégia por meio da qual atrocidades perpetradas "no passado", em vez de simplesmente *negadas*, são admitidas de maneira racionada e inócua, em cerimônias midiáticas, nas quais se demonstra certo arrependimento, pede-se perdão coletivo, promove-se um exorcismo instantâneo e virtual de um "passado irrepetível". A partir desse reconhecimento, creio possível identificar duas distintas posturas da parte dos que o promoveram. A primeira é apresentar o passado como algo em relação ao qual o presente não possui vínculos. Torna-se assim "ilegítimo" qualquer questionamento acerca das condições atuais de opressão que tenha por base a história (afinal, aquilo "ficou no passado"). A segunda é perceber tais condições unicamente como "herança" daqueles eventos "irrepetíveis", de modo que atribuir responsabilidades às políticas mais recentes sobre o agravamento do quadro de opressão é considerado equivocado e desonesto. Em tempo: por mais que tais celebrações estejam em voga, desconheço a ocorrência de semelhante pedido de desculpas dirigido a "homossexuais" da parte de instituições ou governos. Se vier, dificilmente valerá o tempo da espera.

96 São muitas as possibilidades de promover reconhecimento e são tantas as formas de manifestá-lo. Em função dos limites deste artigo, ao longo dele, atenho-me a assinalar determinadas insuficiências e equívocos de algumas modalidades de política de reconhecimento em voga. Para um estudo sobre distintas formas de manifestação de reconhecimento, vide COHEN (2002: 304-328). Vale ainda lembrar que o termo "reconhecer" é rico em significados: conhecer, conhecer de novo, identificar, discernir, aceitar, admitir, confessar, constatar, aprovar, respeitar, legitimar, autenticar, certificar, proclamar, mostrar-se agradecido, perfilhar, caracterizar, declarar-se, observar, inspecionar, explorar um território de modo acurado etc.

tal.[97] Justamente o contrário: de acordo com Bourdieu (1995: 123), "as realidades sociais são ficções sociais cujo único fundamento é o da construção social, [...] as quais, à medida que são reconhecidas coletivamente, passam a existir realmente". A diferença existe *sócio-historicamente* e é *sócio-historicamente* elaborada, percebida e vivenciada, no âmbito de relações assimétricas e desiguais (que, por sua vez, não apenas presidem a produção da diferença, mas que podem transformá-la em ulteriores fontes de desigualdades e iniqüidades).[98] Nesse sentido, vale lembrar do que observa Tomaz Tadeu da Silva acerca da perspectiva liberal, centrada apenas no "respeito" e na "tolerância" à diferença:

> Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância [...] implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra "tolerância". [...] a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas "respeitá-las". [...] As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2002: 88-89).

O reconhecimento e o respeito à diferença, tal como aqui entendidos, não autorizam desconsiderá-la com uma produção e tampouco impedem de analisar as relações de poder e os processos de elaboração, circulação e modificação de representações sociais no âmbito dos quais ela é engendrada, adquire sentido e é mais ou menos "respeitada".

Respeitar ou reconhecer a diferença significa aqui considerar as histórias, as necessidades, as reivindicações e as especificidades de indivíduos ou grupos e, ao lado disso, considerar as circunstâncias sociais, políticas e históricas da produção da diferença, as relações assimétricas que nortearam e nor-

97 Como lembra Bourdieu (1998b: 25), afirmar que a realidade social é socialmente construída é "uma proposição fundamental da ciência social clássica, não uma descoberta recente e um monopólio do chamado pós-modernismo". Além disso, essa construção não é desencadeada de maneira adâmica: "Homens e mulheres constroem o mundo social [...] com formas e categorias que são [anteriormente] construídas pelo mundo; categorias que eles nem escolhem nem fazem e das quais não são os sujeitos" (ibid.: 23).

98 Sobre a produção social da diferença, vide, por ex.: WIEVIORKA, 2003: 101-131. Para uma distinção entre desigualdade e exclusão, vide: SANTOS, 2006: 280-283.

teiam sua produção e os conjuntos de representações sociais em circulação.[99] Por conseguinte, em nome do reconhecimento e do respeito à diferença, não podemos nos sentir desobrigados de exercer a crítica aos processos em que, no curso de sua construção, distinções, fronteiras e hierarquizações são propostas, impostas ou mantidas, e semelhanças são negadas e convergências, desestimuladas. Se renunciarmos a isso, poderemos contribuir, mesmo que involuntariamente, para o surgimento de novas desigualdades e opressões sociais, que passariam a conviver ao lado das velhas. Estas não só persistiriam, mas seriam revitalizadas, pois ulteriormente reconhecidas como legítimas.[100]

Dito isso, devo sublinhar que a postura aqui defendida procura não se confundir com o bom-mocismo bem-pensante do "politicamente correto" e nem o percebe como discurso necessariamente contra-hegemônico. Onde residiria o caráter insurgente de um conjunto de normas e ritos fundados em um multiculturalismo que pressupõe a idéia de uma cultura central em relação à qual o "outro" poderia limitadamente se afirmar? O "politicamente correto" plastifica a diversidade (BASCETTA, 2007: 12) e, conforme nota Umberto Eco, está a ponto de se tornar uma nova modalidade de fundamentalismo restrito a "uma forma ritualística da linguagem cotidiana, quase litúrgica, que trabalha com a letra sem se preocupar com o espírito" (ECO, 2000: 16). Segundo ele, a "correção política" expressa mais uma preocupação em se transmitir uma imagem de "polida tolerância" em vez de ser o resultado de um efetivo engajamento em um profundo questionamento de princípios balizadores de idéias e condutas opressivas e hierarquizantes por parte dos dominantes.

Limitar-se à economia do vocábulo significa esquecer que, além de não existir palavra neutra para se falar do mundo social, a mesma palavra não significa a mesma coisa dependendo de quem a pronuncia (BOURDIEU, 1980 [1983b: 73]). As interações lingüísticas são atos de poder, e as formas que assumem dependerão substancialmente de coordenadas de diversos tipos (sexo, instrução, classe social etc) que intervêm na determinação das estruturas objetivas dessas interações (id., 1992: 109). Nesse sentido, o "politicamente correto" pode se prestar àquilo que Bourdieu,

99 Como representações naturalizantes costumam ser bastante acionadas, vale ressaltar que, na produção da diferença de orientação sexual, nunca houve "um homoerotismo puro, livre de coerções ideológicas e representante da autêntica essência do sexual". Ou seja: "a atual divisão dos homens em homossexuais e heterossexuais é tão arbitrária e datada quanto qualquer outra" (COSTA, 1992: 44).

100 É preciso não esquecer que o reconhecimento da legitimidade de uma manifestação cultural ou de uma situação sociopolítica não se dá fora de um contexto de percepções, significados e de correlações de forças: "[...] o reconhecimento da legitimidade não é, como acredita Weber, um ato livre da consciência clara; ele está enraizado no acordo imediato entre as estruturas incorporadas, convertidas em esquemas práticos [do *habitus*] [...] e as estruturas objetivas [do campo]" (BOURDIEU, 2001: 215). Vide: id., 1998c: 107-132.

anos antes que essa discussão tivesse lugar, chamou de "estratégia de condescendência", por meio da qual o dominante, ao negar simbolicamente a relação de poder, logra o fortalecimento dessa relação e favorece falsos reconhecimentos das aspirações do dominado (id., 1979 [1983a : 424]).[101]

Ademais, no que concerne à relação dos indivíduos no interior dos grupos dominados, o "politicamente correto" pode se tornar uma forma ulterior de opressão ao favorecer, como observa Franco Crespi (2003: 202), "o autoritarismo dos grupos minoritários sobre os seus próprios membros": estes, além de não serem reconhecidos pelas suas singularidades, poderão ver denunciado como uma traição qualquer comportamento que não se enquadre perfeitamente ao que tiver sido estipulado pelos códigos da economia moral dominante no próprio grupo. A esse propósito, Zygmunt Bauman (2003: 127) alerta:

> [...] Diferenças culturais profundas ou irrisórias, visíveis ou quase despercebidas, são usadas na frenética construção de muralhas defensivas e de plataformas de lançamento de mísseis. "Cultura" vira sinônimo de fortaleza sitiada, e numa fortaleza sitiada os habitantes têm de manifestar diariamente sua lealdade inquebrantável e abster-se de quaisquer relações cordiais com estranhos. A "defesa da comunidade" tem que ter precedência sobre todos os outros compromissos. Sentar-se à mesa com "estranhos", estar em sua companhia nos mesmos lugares, para não falar em enamorar-se ou casar-se fora da comunidade, são sinais de traição e razões para ostracismo e degredo. Comunidades assim construídas viram expedientes que objetivam principalmente a perpetuação da divisão, da separação e do isolamento.[102]

O risco é que o respeito e o reconhecimento da diferença se reifiquem numa espécie de mera "celebração da singularidade" ou de elogio à diferença, freqüentemente estetizada e quase invariavelmente engessada.[103] Respeitá-la

101 Mais tarde, Bourdieu (1998b: 26) criticou a "crença fantasística, típica do 'radicalismo de campus', de que se muda o mundo mudando as palavras, que a subversão de termos, categorias, discursos seja suficiente para subverter ou atingir as estruturas objetivas de dominação".

102 Para David Harvey (1990 [2002: 143]), as múltiplas formas da diversidade *emergem* das diferenças de subjetividade, sexo, sexualidade, raça, classe etc. Ele nota, nos centros urbanos, um pulular de diversidades fragmentadas, divergentes e não comunicativas, e, neste contexto, o "respeito ao diferente" arrisca terminar vítima da competição entre grupos cada vez mais fracionados e discrepantes, em processos de mútua exautoração, desorientação, guetização e isolamento social (ibid.: 144, 368, 426, 431).

103 Contra o engessamento é importante lembrar que "alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em

ou promovê-la não significa fazer do encontro com o "diferente" um anúncio da descoberta de um paraíso perdido, nem da diferença um valor em si mesmo.[104] Tão ao gosto dos bem-pensantes, a insistência em ver o "diferente" a partir de prismas da idealização ou do exotizismo (ou pior, da higienização normalizadora) significa desejar mantê-lo a uma distância segura, produzindo um "outro sem alteridade", sem possibilidades de tensionar, dócil, domesticado, conveniente, subalterno e, sobretudo, previsível.[105] E mais: aqui, respeitar a diferença não significa valorizá-la independente de seus conteúdos, prescindindo de qualquer parâmetro ético. Tampouco comporta buscá-la ou preservá-la a todo custo, fazendo dela um fetiche, numa ode ao diferencialismo e à separação – funcional à reprodução da dominação externa em relação ao grupo e, internamente, da manutenção do poder concentrado nas mesmas mãos.

Educação pluralista e emancipatória: a diversidade e seus recursos

Uma das razões pelas quais Homi Bhabha (1997 e 2001: 63-65) prefere falar em "diferença" em vez de "diversidade" é o fato de se pensar esta última como uma realidade ou condição já dada, estática, uma reafirmação do idêntico.[106] Porém, a noção de "diferença" usualmente empregada é aquela fagocitada pelo engessamento essencialista e sua lógica ficcional. Uma diferença predisposta a ser celebrada na condição (e sob condição) de uma diversidade afeita a um reconhecimento reificante, auto-referente, segregador e, às vezes, também auto-segregador.

> O novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do "pluralismo cultural": a política informada e defendida por essa teoria é o "multiculturalismo". Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância li-

xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambigüidade da própria fronteira" (LOURO, 2004c: 37). Uma "política de identidades" nos atuais termos do "politicamente correto" poderia levar isso em conta?

104 O multiculturalismo liberal supõe, aberta ou tacitamente, que "cada diferença é digna de ser respeitada e perpetuada *justamente por ser uma diferença*". O comunitarismo e o localismo que seguem tal formulação facilmente resvalam em posturas auto-referentes e provincianas.

105 Cultivar atitudes paternalistas ou com verniz de cosmopolitismo (ambas muito encontradas entre bem-pensantes) contribui para manter inalteradas as relações entre dominantes "tolerantes" e dominados "tolerados" (SILVA, 2000: 97-99; ŽIŽEK, 2003: 25). Para uma crítica da "tolerância cosmopolita" e sua contraposição à noção de "hospitalidade", vide: DERRIDA, 2003: 186, BORRADORI, 2004: 134-143, 168-171 e MATOS, 2006: 53-66.

106 Bhabha, ao promover a inversão do conceito estruturalista de "diferença" (uma matriz de criação de identidade), preconiza o atravessamento das fronteiras, de modo a fazer da experiência da *alteridade* algo a ser vivido como assunção consciente de uma identidade híbrida, cindida, mas subversiva.

> beral, pela preocupação com o direito das comunidades à auto-afirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou por herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma *transformação das desigualdades incapazes de obterem aceitação pública em "diferenças culturais"* [...]. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural (BAUMAN, 2003b: 97-98, grifos meus).

Por isso, contrapondo-me às correntes da tolerância liberal e das que procuram fazer da diferença/diversidade um enclave paralisante, utilizo os termos diversidade, diferença e identidade à luz (e a partir das tensões) da idéia de *multiplicidade* (entre os grupos, dentro dos grupos).[107] Esta, conforme observa Silva (2000: 100-101), é um fluxo produtor de diferenças irredutíveis à identidade e que se recusa a se fundir como o idêntico. Uma recusa que não se atém às paisagens emolduradas pelo fundacionalismo essencialista,[108] pelas coordenadas do multiculturalismo liberal e pelos ditames puritanos e aparentemente inclusivos do "politicamente correto".

Uma educação que não esteja aberta para essa recusa, ainda que se autoproclame inclusiva e de qualidade, pouco distante estará do modelo criticado por Milton Santos:

> A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem [...] (SANTOS, 1987: 42).

O humanismo a ser ensinado, segundo ele, tem que ser renovado continuamente, para "não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do [ser humano] livre" (ibid.).[109] Um humanismo por "uma nova consciência de ser mundo" (id.,

107 Para uma reflexão sobre a Diferença e o Diverso ("como pensamento filosófico, ético, estético, multiplicidade e abertura autônoma às diferenças"), vide: LINS, 1997: 69-111.

108 Para uma crítica do fundacionalismo essencialista em matéria de gênero e sexualidade, vide: BUTLER, 2003 e LOURO, 2006.

109 Agnes Heller (1992: 46) observa: "Todo [ser humano] necessita, inevitavelmente, de uma certa dose de

2000: 172), que não se dobre diante das exigências postas pela competitividade em estado puro, pelos "individualismos arrebatadores e possessivos" e pelo consumismo (ibid.: 47).[110] O consumismo é "o grande produtor ou encorajador de imobilismos" e "veículo de narcisismos"; e a competitividade, um vale-tudo cuja prática "provoca um afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência". Juntos, "levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo" (ibid.: 49, 57).[111] Por conseguinte, o "outro" emerge aí como "um obstáculo à realização dos fins de cada um e deve ser removido" (ibid.: 49, 57).[112] E isto é tanto mais fácil quanto mais distante de um modelo de cidadania estiver a sociedade – como a nossa, para a qual permanecem válidas as observações de Marilena Chaui (1987: 54) acerca do autoritarismo da sociedade brasileira

> [...] as diferenças e as assimetrias sociais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas em relações de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao Estado, atravessa as instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais). Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais [...], fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural.

É próprio das sociedades com fortes traços autoritários e entregues a competitividade e ao consumismo desenfreados a oposição a processos de promoção e valorização do pluralismo e de amplo reconhecimento da diversidade. Nelas, à primeira vista (e a muito custo), a adoção de modelos educacionais inspirados apenas nas "políticas de identidades" poderia inicialmente parecer representar um avanço. Algo como subir em um elevador no Titanic: um avanço ilusório.

---

conformidade. Essa conformidade converte-se em conformismo quando o indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de movimento, objetivamente presentes na vida cotidiana de sua sociedade, caso em que as motivações de conformidade [...] penetram nas formas não cotidianas de atividade, sobretudo nas decisões morais e políticas, fazendo com que estas percam o seu caráter de decisões individuais".

110 Christopher Lasch (1983: 102) já alertava que o consumidor (mantido insatisfeito) é o principal produto num cenário em que o "consumo como modo de vida" é elevado à condição de resposta a descontentamentos, solidão, fadiga e insatisfação sexual.

111 A relação entre hipertrofia do consumo e o definhamento da subjetividade já vem sendo denunciada desde Marcuse (1981 [1955] e 1982 [1964]) e encontrou em Foucault (1975 [1997] e 1976 [1988]) um de seus mais consistentes críticos.

112 Conforme nota Santos (1996: 109-110), os microdespotismos do cotidiano nos levam à alienação de nós mesmos por meio de uma "estúpida compulsão do trabalho e do consumo" e aos quais se associa uma perda crescente da capacidade de nos pormos à-vontade uns com os outros.

Obviamente, é bem mais difícil falar nessas sociedades de promoção da cultura do reconhecimento da diversidade e do pluralismo nas escolas. Essa dificuldade é ainda maior se tal fala é pautada por princípios de ordem ética[113] e pelos direitos humanos numa perspectiva de emancipação insurgente (SANTOS, 2006),[114] visando desmistificar relações de poder, alterar comportamentos de indivíduos e grupos em relação a si mesmos e aos demais e, enfim, contribuir para a transformação de um cenário histórico de dominação, acumulação, hierarquização e exclusão.[115]

Tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória, requer, entre outras coisas, que nela a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e de enriquecimento.[116] O respeito, o reconhecimento de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural não só podem humanizar a construção do conhecimento, como também podem se revelar fatores indispensáveis para se desenvolverem a criatividade e o pensamento crítico e consciente. O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – convém repetir, em favor de cada pessoa.

No entanto, historicamente falando, por não tê-lo percebido, a sociedade brasileira vem perdendo preciosas chances de se tornar uma sociedade desenvolvida, soberana, justa e solidária e, inclusive, ecologicamente consciente. Assim, com inquietante freqüência, negligencia que, no campo da educação escolar, o convívio direto entre pessoas diferentes enseja oportunidades de aprendizado e de crescimento, pois as diversidades/diferenças (inclusive as sexuais e de gênero) podem constituir um importante *recurso pedagógico.*[117]

---

113 Sobre ética democrática, vide: COSTA, 1997 e 2000.

114 Questões relativas à saúde reprodutiva inserem-se no terreno dos direitos humanos, mas distinguem-se dos direitos sexuais. Vide: BARBOSA et al., 2002. Para uma reflexão sobre a inclusão dos "direitos sexuais" na pauta dos direitos humanos e um balanço das pesquisas sobre sexualidade e direitos sociais no Brasil, vide: RIOS, 2005; VIANNA e LACERDA, 2004: 25-31 e CITELI, 2005. Sobre as novas legalidades em face da democratização da vida social no país, vide, por ex.: ÁVILA, PORTELLA e FERREIRA, 2005; DIAS, 2006.

115 A adoção de políticas de ação afirmativa (que constituem instrumentos de discriminação positiva) tem sido considerada necessária para garantir a universalização de direitos sociais (CARNEIRO, 2003; HENRIQUES, 2000 e 2001; JUNQUEIRA, 2002 e 2003; SOARES, 2003; THEODORO e DELGADO, 2003). No entanto, tais ações vêm sendo criticadas por diferentes setores. Roudinesco (2000: 147), por ex., não acredita em discriminação positiva, pois "sempre pressupõe a existência de uma *outra* vítima que serve de bode expiatório por sua própria diferença [...] num verdadeiro processo de exclusão em cadeia". Trata-se de um debate que, como observa Wieviorka (2003: 59-60), à medida que se volta cada vez mais para defender ou atacar posições ou posicionamentos de caráter estritamente político, tende a se enrijecer e a perder matizes importantes.

116 Não busco aqui nenhuma proximidade com aqueles discursos celebratórios da diversidade nos quais a suposta valorização da diversidade se circunscreve a cálculos instrumentais do marketing autopromocional.

117 Segundo a clássica "hipótese do contato", o contato interpessoal pode, em certa medida, desfazer estere-

Em outros termos: não é a qualidade do ensino que conduz necessariamente à coexistência pacífica e a um convívio democrático com a diversidade, mas, antes, é a efetiva promoção da diversidade que pode propiciar um ensino de qualidade e promotor de ambiências escolares regidas pela tão lembrada cultura de paz.

A diversidade, se tensiona, instiga e inquieta; se percebida no âmbito de um processo dialógico, pode se revelar pedagógica.[118] Neste caso, ela ensina à medida que nos propicia novas possibilidades de encontros, formas de (re)conhecimento e sensibilidades, oferecendo-nos oportunidades para desmistificar o que imaginamos acerca de nós mesmos, dos "outros" e do mundo. É inestimável o que pode nos proporcionar ao nos fazer avançar criticamente, sobretudo em relação a nós mesmos, aos nossos valores, significados, representações (e auto-representações, geralmente tão encantadas e generosas), limites, silêncios e possibilidades.

Costuma-se observar que a estereotipia produz tanto percepções e visilibilidades viciadas, quanto determinada invisibilidade. Esta última se daria à medida que a estereotipia oculta, obnubila ou impede a percepção de especificidades individuais de seres humanos identificados, objetivados, julgados e estigmatizados a partir dos prismas fornecidos pelos estereótipos. A imagem caricata que resulta desse processo tende, porém, a expressar mais as limitações internas de quem projeta o preconceito (SOARES, 2004: 133). Por isso, é preciso não perder de vista que os estereótipos constituem mais do que elementos de percepção e de invisibilização dos sujeitos observados através deles.

Com efeito, Bhabha (2001: 106) chama a atenção para o fato de que o estereótipo se faz acompanhar por "um efeito de verdade probabilística e predictibilidade que [...] deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente". Implicados em relações sociais e de poder, os estereótipos articulam-se com disposições normativas[119] e contribuem na produção de economias de visibilidade, de percepção e de autopercepção de todas as partes envolvidas. São pro-

ótipos e reduzir preconceitos (ALLPORT, 1954 [1979]). Vide também: BARTH, 1990: 514-515.

118 Bauman refere-se metaforicamente à solidariedade dos exploradores: "[...] cada um de nós explora um caminho diferente e traz de suas expedições descobertas um tanto diferentes. Nenhuma [...] pode ser declarada a priori como sem valor, e nenhum esforço honesto de achar a melhor forma para a humanidade comum pode ser descartada de antemão [...]. Ao contrário: a diversidade das descobertas aumenta a chance de que poucas das muitas possibilidades humanas passem despercebidas e deixem de ser tentadas. *Cada descoberta pode beneficiar todos os exploradores, qualquer que tenha sido o caminho tomado. Isso não quer dizer que todas as descobertas tenham o mesmo valor; mas seu verdadeiro valor só poderá ser estabelecido através de um longo diálogo*, em que todas as vozes poderão ser ouvidas e comparações bem-intencionadas e de boa fé poderão ser feitas" (BAUMAN, 2003b: 122, grifos meus).

119 Basta lembrar que estereótipos de gênero estão intrinsecamente associados a normas de gênero: as vítimas mais comuns de assédio sexista e homofóbico são as que apresentam discrepâncias em relação aos estereótipos de gêneros (HUMAN WATCH, 2001: 41). No mundo da educação e do trabalho, os estereótipos de gênero têm sido denunciados como fatores de segregação horizontal e vertical. Vide: ABRAMO, 2003; BRUSCHINI e UNBEHAUM, 2002; YANNOULAS, 2002.

cessos ambivalentes "de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas" que envolvem "deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, mascaramento e cisão de saberes 'oficiais' e fantasmagóricos para construir as posicionalidades e as oposicionalidades do discurso racista" (ibid.: 125), sexista, heterossexista etc.

De um lado, mecanismos, crenças e sistemas classificatórios produzem representações sociais estereotipadas e estereotipantes graças às quais determinadas características são, taxativa e repetidamente, atribuídas ao indivíduo *marcado* como "outro". (E esse "outro", por meio de tal processo de objetivação, tende a ficar reduzido às suas supostas características,[120] à sua "natureza intrínseca" – afinal, "Essa gente é assim mesmo"). De outro, as mesmas características são tacitamente afastadas de quem as aponta. Afinal, se dizemos que árabes são mentirosos e judeus, sovinas, é porque "nós não-árabes e não-judeus" supostamente seríamos honestos e generosos (PINSKY e ELUF, 1997: 104-112). Analogamente, afirmar que homossexuais seriam fadados/as à infelicidade amorosa e conjugal comporta crer que heterossexuais estejam imunes à imponderabilidade e aos revezes das relações afetivas, bem como ignorar que o ideal das condutas sexuais nem sempre esteve associado à conjugalidade ou à parceria homem-mulher.[121]

Paralelamente, tem lugar uma "falsa mímesis", uma projeção fóbica e destruidora, conforme lembra Olgária Matos (2006: 62):

> Orientados pelas considerações freudianas, Horkheimer e Adorno mostram, na *Dialética do esclarecimento*, como procede o preconceituoso racista ou fanático religioso: fusionando representações verdadeiras acerca de si, [atribui-as] falsamente aos outros. Sua prática é a do "bode expiatório": "O anti-semita inveja secretamente o judeu por qualidades que ele lhe confere e não suporta a frustração de não as ter". Pratica, por assim dizer, a identificação com um opressor imaginário para tornar-se, ele próprio, "justificadamente" agora, o próprio opressor.

Em todo caso, a sistemática reiteração das "verdades"[122] do estereótipo e do preconceito confere certa inteligibilidade (e uma plausibilidade) acerca do "outro",

120 Vide: BOURDIEU, 1983b: 73.

121 Para um aprofundamento dessa discussão e um estudo sobre o papel da ética sexual conjugal na parceria homoerótica masculina, vide: COSTA, 1992: 77-103.

122 Agnes Heller (1992: 45) critica a formação de uma "unidade imediata entre pensamento e ação", responsável por fazer com que, na vida cotidiana, identifiquem-se o *verdadeiro* e o *correto*. O que aí revela ser "correto", "útil", oferece ao ser humano uma base de orientação e de ação no mundo e conduz ao "êxito", adquire o *status* de "verdadeiro".

aprofunda o processo de sua distinção dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência e, ao mesmo tempo, garante maior sedimentação das crenças e das normas associadas ao próprio estereótipo. A incessante repetição (com suas devidas atualizações) permite que a sua profecia se autocumpra e exerça efeitos de poder, de inclusão ou marginalização.

E mais: como ensina Mary Douglas (1976), à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo objetivado como "diferente"/"anômalo", termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos "normais". A existência de um "nós-normais" não só depende da existência de uma "alteridade não-normal": a legitimação da condição de marginalizado vivida pelo "outro" é requisito indispensável para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre este e aqueles.

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então postos sob a implacável mira dos estereótipos e dos preconceitos, a desmistificação de representações que daí resultavam torna-se fator fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produzia esse duplo engano e se legitimavam relações de força extremamente assimétricas.

Além de constituírem um fator indispensável para a democratização das relações, desconstruir tal lógica e desestabilizar os entendimentos construídos a partir dela configuram uma oportunidade para que cada um de nós possa lidar de uma nova maneira não só com o suposto "outro" mas, sobretudo, consigo mesmo. Procuraríamos deixar de fazer do "outro" objeto de nossas próprias e mais mesquinhas projeções.[123]

Em outras palavras: o convívio com a diversidade das paisagens humanas pode representar um fator poderoso para o aprofundamento do conhecimento recíproco e do autoconhecimento[124] à medida que possibilite o encontro, o diálogo e a desmistificação de construções em relação tanto ao "outro" quanto a "nós mesmos". Isto porque, com freqüência, costumamos nos ver a partir do que preferimos nos imaginar ser, fazendo um contraponto com o que supomos e julgamos ser o "outro". Poderíamos buscar construir representações menos neuróticas, menos encantadas sobretudo acerca de "nós mesmos". Quem sabe, começaríamos a desestabilizar processos alimentadores de ulteriores fraudes, promotoras de angústias, insatisfações, rivalidades, humilhações, ódios, boicotes, autoboicotes e novas (ou renovadas) formas de infelicidade.[125]

123 Em termos junguianos: deixar de projetar em outrem a nossa "sombra". Vide: DIAS e GAMBINI, 1999.

124 "Conhecer o Outro é conhecer melhor a si mesmo." (MATOS, 2006: 65).

125 As produções de crenças, expectativas e julgamentos acerca do amor romântico também se dão nessa

Uma das possíveis linhas de fuga traçáveis e percorríveis para a diversidade exercer um papel pedagógico intransigentemente emancipador talvez possa se dar na direção daquilo que Ernesto De Martino (1962 [2002]) antecipava ao nos falar do *encontro etnográfico*. Segundo ele, tal encontro, ao nos levar a colocar em dúvida elementos até então inquestionáveis de nossa cultura, favoreceria uma diferente tomada de consciência e escolhas eventualmente mais conscientes dos valores da cultura que reconhecemos como "nossa" e à qual costumamos atribuir significados positivos.[126]

No entanto, seria também necessário reter que a desmistificação e a desestabilização a que certo encontro com a diversidade pode conduzir, por não serem automáticas, requerem uma busca rigorosa, insistente e heterodoxa. Afinal, sistemas, crenças e relações de poder fortemente calcados em estereótipos, preconceitos e representações autogenerosas apresentam surpreendentes capacidades de resistência, atualização e auto-engano.

Assim, não é suficiente pluralizar os ambientes para que a diversidade exerça seu papel pedagógico nos moldes a que me refiro. Aliás, é razoável considerar que, mesmo *já estando a diversidade presente em todas as situações escolares*, ela em geral não tende a automaticamente desempenhar esse papel, pois, pode encontrar-se recalcada, desvalorizada, marginalizada ou, em certa medida, invisibilizada.

Para que a diversidade conduza a uma ação pedagógica desmistificadora, libertária, emancipatória, vitalizadora, é preciso agir com criatividade, encontrar linhas de fuga, de modo a procurar fazer com que o "diferente" (o "diverso") possa existir socialmente, sua presença e suas experiências de vida sejam reconhecidas como possibilidades legítimas, seja-lhe garantido o direito à interlocução e – o que parece ser o mais difícil – encontremo-nos dispostos a nos movimentarmos em direção a ele e nos deixar interpelar por ele, e vice-versa. Deste modo, conforme coloca Daniel Soares Lins, o diverso:

> [constitui-se um] *espaço de identificação multipolarizada*, abre as portas da percepção e festeja o encontro com o outro, num fluxo e refluxo de criatividade e espanto, em que *aquele que fala poderá se encontrar na resposta do outro*. O outro do desejo, o outro como exclamação ou campo poético (LINS, 1997:99, grifos meus).

direção. Sobre o mito do amor romântico, vide, por ex.: COSTA, 1998 e GIDDENS, 1993: 47-58.

126 Constitui, assim, ocasião para o mais radical (re)exame de consciência possível ao ser humano ocidental, cujo resultado medeia uma reforma do saber antropológico e de suas categorias valorativas: uma verificação das dimensões humanas além da consciência de que o Ocidente teve de "ser humano".

No entanto, o encontro com o indivíduo objetivado como "diferente" pode não desencadear mecanismos de questionamento e desmistificação em relação às idéias preconcebidas. É possível ocorrer o contrário: o "diferente" pode continuar a ser visto e ouvido a partir de sistemas de percepção, classificação e visão de mundo que o marcam como "inferior", "estranho", "aberrante", "pecador" etc.[127] Em tal cenário, a crença na sua suposta "natureza intrínseca" tenderá a permanecer intacta ou a encontrar meios para ser reafirmada enquanto verdade indiscutível, ainda quando a conduta do "diverso" desmentir sua "bem merecida reputação". Em casos assim, a reação etnocêntrica e heteronormativa pode ser tempestiva: "Não nos deixemos enganar, nós sabemos como essa gente é". (O que sabemos sobre "essa gente"? E sobre "nós"?). Neste caso, a diversidade não ensinaria; e o nosso olhar permaneceria organizado e amesquinhado pelo senso comum, que, como diz Boaventura de Sousa Santos (1987: 56), informa sem ensinar, apenas persuadindo.[128]

O próximo passo dessa pedagogia do horror e do auto-engano seria preparar o terreno para fazer grassar a total indiferença em relação ao sofrimento em razão do processo de marginalização a que submetemos o "outro" e os membros de seu grupo. E não surpreende que isso ocorra nas nossas rotinas escolares e produza seus efeitos, pois, como observa Elliot Aronson (1979: 187), se pudermos nos convencer de que "um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, [...] podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados".

Todavia, o convívio com a diversidade, nos moldes aqui propostos, busca favorecer o que para algumas pessoas pode comportar um certo desconforto: ela nos coloca diante de questões e situações das quais, com freqüência, preferimos nos desviar e diante das quais procuramos nos calar, ignorar e, conscientemente ou não, adotar estratégias de negação.

Na perspectiva aqui adotada, o reconhecimento valorizador da diversidade pode permitir alterar esse quadro aparentemente intransponível, ao favorecer tanto a tematização do que é comumente recusado, recalcado, reprimido, deslocado, abafado e silenciado, quanto o questionamento das razões que costumam levar a isso. Ao promover uma cultura de reconhecimento e de respeito à diversidade, ensejam-se novas formulações acerca do que também pode ser pensado e conhecido (ou ignorado), sobre novas formas de aprender e reconhecer e sobre outras possíveis

127 Vide: MAZZARA, 1997: 100 e segs.

128 Tal como ocorre com aquele turista ocidental que, indisposto ou desprovido de meios para estabelecer com o "outro" relações que não sejam fundadas em estratégias de dominação, continua a enxergá-lo como "exótico" e, ao ver supostamente confirmadas todas as idéias preconcebidas que do "outro" ele fazia, passa a desprezá-lo ulteriormente.

maneiras de ser, agir, pensar e sentir. E mais: procura-se favorecer o acolhimento de curiosidades que, da ótica (hetero)normativa, soavam como impertinentes, pois não facilmente domesticáveis. Aliás, Guacira Lopes Louro observa:

> [...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, efetivo e intenso (LOURO, 2004b: 28 e 2004c: 72).

Assim, parece-me desejável perceber a diversidade (inclusive a sexual) como um recurso social oxigenador, dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora, tanto em termos pessoais quanto coletivos. De resto, estudos recentemente divulgados pelas Nações Unidas mostram que a luta contra a pobreza não será vencida enquanto os países não trabalharem para que suas sociedades sejam culturalmente diversificadas e inclusivas (UNDP, 2004). A valorização da diversidade e, portanto, o empenho pela construção de uma sociedade mais solidária, pluralista, sem preconceitos, discriminações e violência, configuram-se fatores de fortalecimento da própria sociedade.[129]

Uma sociedade dotada de um projeto democrático tem, certamente, a ganhar com a busca incessante para garantir a inclusão de todos os seus indivíduos e grupos, com o reconhecimento de suas diferenças e com a incorporação (e não a *normalização*) das temáticas que a diversidade suscita. Ao assegurar que cada cidadã e cidadão, de maneira livre e criativa, possa fazer novas leituras de si e do mundo, ampliam-se as possibilidades de intervenção, de auto-invenção de individualidades e de estabelecimento de relações interpessoais a partir de novos pressupostos. Assim, cada um poderá desenvolver de forma mais espontânea suas habilidades, usufruir igualitariamente as oportunidades e ter as mesmas possibilidades de aprimorar

129 É preciso lembrar que certas escolas situam-se no terreno da valorização de determinadas especificidades identitárias (de ordem confessional, étnica ou nacional), ou seja, trabalham no campo da diversidade sem, contudo, atuarem necessariamente como agentes de promoção da pluralidade no âmbito interno de suas instituições. Trata-se de uma opção que encontra respaldo constitucional desde que não resvale para a discriminação ou para a construção de representações que situem algum grupo humano acima ou abaixo dos demais. Sociologicamente falando, são estratégias de reprodução (sobretudo simbólica) de determinados grupos (minoritários ou não) e estratégias de "distinção" (BOURDIEU, 1983a) em um campo educacional cada vez mais competitivo em termos filosóficos, pedagógicos e econômicos. Vale lembrar ainda que tais instituições estão, de todo modo, inseridas em contextos em que a diversidade está presente; afinal, em todas as "comunidades" há mulheres e homens, homo e heterossexuais, crianças, jovens e adultos etc.

suas potencialidades e, uma vez maximizada a sua liberdade individual, expressar suas idéias, valores, sonhos, afetos e desejos. Também nesse sentido, a valorização e o respeito pela livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero constituem-se um benefício para toda a coletividade (BLUMENFELD, 1992).[130]

Entretanto, para podermos avançar, é preciso admitir ainda que a diversidade em sala de aula representa um desafio que, não raro, em função de padrões didático-pedagógicos hegemônicos, é freqüentemente mal acolhido, pois visto como "empecilho", "disparidade", "heterogeneidade", "discrepância", "defasagem", "deficiência", "fator de desordem", "distúrbio" etc. Reconhecê-lo é um passo primordial, sob pena de vermos as "inovações pedagógicas" simplesmente servirem para acobertar concepções e relações anacrônicas, autoritárias e heteronormativas, que podem sobreviver inertes, intocadas ou, pior ainda, com ares de renovação, sob os rótulos mais sedutores e cativantes.[131]

Educação na diversidade

O que parece ser minimamente desejável ao se falar em educação *para* a diversidade, *na* diversidade e *pela* diversidade é justamente a transformação da relação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento. Algo tradicionalmente autoritário, conformista, reificante se transmutaria em um processo vivo, criativo, crítico e desafiador, dotado de alta dimensão comunicativa, transformadora, libertária e emancipatória. Sem dúvida, a educação *na*, *para* e *pela* diversidade, nesse sentido, procura dizer respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniqüidades materiais e simbólicas.[132]

130 Assim como, nessa perspectiva, a luta contra o racismo é uma luta em favor de negros e não-negros, a luta contra a dominação masculina e heteronormativa e contra a homofobia é uma luta de homens e mulheres, heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, transgêneros e intersexos.

131 A criação de condições para se lidar, na escola, de maneira adequada com temas relativos à diversidade sexual depende em grande medida de políticas públicas de educação que promovam, de maneira consistente, o seu reconhecimento. Ainda que louváveis, de pouco servirão ações isoladas se os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de professores/as e das diretrizes para os sistemas de ensino. O mesmo se não houver incentivos à produção acadêmica e à divulgação científica nesta área e se, na elaboração de material didático, não houver preocupação com o respeito à diversidade sexual. Sem isso, é injusto esperar ou cobrar que docentes saibam ou se sintam motivados/as a trabalhar a diversidade sexual de maneira mais acolhedora. Vide: VIANNA e UNBEHAUM, 2006: 421-425.

132 Ao se falar de "educação na diversidade" coloca-se a ênfase na perspectiva de *incluir* o "outro" e assegurar o seu *pertencimento* a todos os espaços sociais sem subalternizá-lo. A "educação *para* a diversidade" acentua a abertura em relação ao "novo", o *reconhecimento* da legitimidade da "diferença", para a reflexão acerca da produção de diferenças e semelhanças e, não menos importante, para a crítica das relações de poder que presidem suas produções. "Educar *pela* diversidade" implica procurar se valer das potencialida-

Assim, "educar na (que precisa ser também *para* e *pela*) diversidade" requer que esse processo seja construído coletivamente, envolvendo, na escola e na condição de sujeitos, toda a diversidade humana que compõe dinâmica e contraditoriamente a sociedade. Não se trata, portanto, de propor a criação de nichos onde o assim dito "outro" (o "diferente") possa exercer uma "cidadania mutilada"[133] à margem dos demais e, dessa forma, em um relativamente baixo nível de tensão, ser meramente "tolerado", numa espécie de manifestação consentida porque contida, domesticada, periférica, segregada, subserviente ou previsível.[134] Nem muito menos de acatar propostas que, em nome da defesa do direito à diferença, culminem na "rígida ocupação de identidades excludentes" (BUTLER, 2002: 174) ou se revelem auto-segregacionistas.[135]

Trata-se de construir, a partir do terreno dinâmico e plural da ética democrática e dos direitos humanos, uma "unidade na diversidade" que – para além do que geralmente sugere o *slogan* – não se pautaria pela busca de uma síntese harmoniosa, insidiosa, colonizadora, redutora e paralisante. Pelo contrário, investiria no pluralismo, no reconhecimento da multiplicidade e na pluralidade de identidades multifariamente imbricadas. A inclusão seria construída de maneira criativa, dinâmica, solidária e dialógica. Ao longo desse processo, a valorização da diversidade, a promoção da eqüidade e a participação de todos indivíduos e grupos se dariam também no sentido de se assegurarem as mesmas oportunidades (inclusive de interlocução), o acesso e o pertencimento aos espaços sociais. A unidade na diversidade, então, seria buscada por meio de um empenho político-pedagógico que implicaria o diálogo e o mútuo reconhecimento.[136] Ao mesmo tempo, procuraria insistentemente ensejar processos de "identificação", por meio dos quais esses indivíduos de grupos distintos pudessem considerar os seus entrecruzamentos identitários e se perceber como sujeitos históricos pertencentes a um universo ético e moral comum, envolvidos em processos de emancipação semelhantes ou correlatos. Tais processos de reconhecimento deveriam ser sustentados por *práticas e políticas de redistribuição material e simbólica*. Nas escolas, precisariam ser acompanhados de uma permanente

des pedagógicas oferecidas pela própria diversidade. Agir a partir de qualquer um desses eixos sem levar em consideração os demais comporta incorrer em uma inócua fabulação.

133 A noção de "cidadania mutilada" é de Milton Santos (1987: 19-32).

134 Norbert Elias (1990 [2001: 136]) sobre as tensões entre grupos "estabelecidos" e grupos "outsiders" observa: "Tolera-se um grupo outsider desprezado, estigmatizado e relativamente impotente enquanto seus membros se contentam com o nível inferior [...] e [...] se comportam [...] como seres subordinados e submissos [...] e claramente identificáveis como membros do gueto [...]."

135 Reivindicações por irrestrita liberdade de ação, direitos independentes do ordenamento jurídico geral e direitos de definirem sozinhos conteúdos e beneficiários diretos da educação tendem, de acordo com Wieviorka (2003: 90-91), a inviabilizar a dialética do múltiplo e do uno, bem como a da diversidade e da democracia.

136 Santos (2006: 110 e segs) fala em "ecologia do reconhecimento".

discussão dos conteúdos curriculares e das formas de ensinar, aprender e conviver. Não menos importantes seriam os esforços para garantir maior autonomia ao espaço escolar em relação a outros campos privados de formação e para construir uma escola mais democrática.

"Educar na diversidade", neste sentido, pressupõe o empenho para desestabilizar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio alimentados pelo "narcisismo das pequenas diferenças"[137]. Requer, portanto, o desenvolvimento de uma postura de abertura em relação ao "outro": de acolhimento, de reconhecimento da legitimidade da diferença[138] e de rediscussão acerca dos processos de produção de diferenças e dos mecanismos de distinção e hierarquização entre todos os sujeitos envolvidos, tendo em vista que o reconhecimento da diferença é "um ponto de partida de um longo e talvez tortuoso *processo político*, mas no limite benéfico" (BAUMAN, 2003b: 122).

Assim sendo, o "educar na diversidade" desdobra-se segundo uma perspectiva de transformação e emancipação que deve ser, ao mesmo tempo, cultural, social, psicológica, política, individual e coletiva. Ao assim educarmos (e nos educarmos), ensejaríamos maior conscientização acerca de nossas possíveis convergências, novas possibilidades de diálogo, conhecimento e reconhecimento, bem como formas alternativas de convivência, permanentemente críticas em relação ao existente.

Ora, como não existem discursos adâmicos, aqueles inspirados na ideologia multiculturalista liberal também são interpelados por formulações de outros repertórios. É o caso quando tais liberais dizem que *somos todos iguais em direitos e oportunidades*, enquanto "seres humanos". Pareceria razoável se não ficasse ancorada em um sistemático *esquecimento* de se criticarem as relações de forças e as lógicas opressivas que impedem que essa igualdade se traduza em algo mais, fazendo com que a ação tenda a ficar presa ao atoleiro das boas intenções – tão apaziguadoras e bem ao gosto dos bem-pensantes. Ao lado disso, um refrão costuma acompanhar o

137 Freud (1930 [1987b: 81-171]) desenvolveu a noção de "narcisismo das pequenas diferenças" ao perceber que é sempre possível unir um número considerável de pessoas "no amor", desde que restem outras para receber as manifestações de sua agressividade. Com essa noção, ele procurou explicar a hostilidade e o ódio existentes entre grupos muito próximos, diferenciados apenas por pequenas diferenças. Este narcisismo não tolera, especialmente, a manifestação das diferenças dentro do próprio grupo (das minorias dentro das minorias) e tampouco daquelas próximas a ele, por menor que sejam. Tais diferenças são consideradas uma crítica ameaçadora, e odiá-las passa a ser a maneira encontrada para (re)afirmar a própria identidade. Nesse caso, a agressão ao "outro" torna-se a base da criação de uma auto-imagem *encantada* e da consolidação dos vínculos e do estilo de vida que os setores dominantes do grupo não pretendem ver questionados.

138 E insisto: sem fetichizá-la; sem transformá-la em desigualdade; sem resvalar para a celebração identitária a-histórica, essencialista, diferencialista, narcísica e isolacionista; sem abandonar o exercício da crítica das relações de forças envolvidas; sem excluir possibilidades de semelhanças, ambigüidades, convergências ou sínteses entre "diferenças culturais"; sem abandonar políticas redistributivas.

anterior: *todos somos iguais a alguns*, ou seja, confere-se aí certo realce à identidade comunitária – ainda mais bem-vinda se imbuída de "correção política" *prêt-à-porter*. Por fim, termina-se dizendo que *todos somos diferentes de todos*, o que pode com facilidade, no cenário em questão, ou revelar-se totalmente inócuo ou resvalar para a exaltação do individualismo mais exacerbado – em ambos os casos, em sintonia com as enunciações que inspiram essa ideologia.

Deriva muitas vezes daí um truísmo cada vez mais repetido: *A diversidade é a regra: falar de diversidade é falar de todo mundo*. Soa bem. Mas a que as boas intenções de tais afirmações conduzem quando não acompanhadas de empenho efetivo em torno da invenção de relações menos verticalizadas e de subjetividades mais democráticas, mais inconformistas, radicalmente comprometidas com a emancipação individual e coletiva? No caso, quais perfis de lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual ou intersexo as pessoas bem-pensantes estariam dispostas a acolher na escola e no mundo do trabalho em nome da litania muticulturalista liberal? Ser-lhes-iam asseguradas igualdade de direitos e oportunidades? Admitiriam elas, ao mesmo tempo, a hipótese de alterarmos o quadro atual de correlações de forças, produção de regras e dos princípios de visão e divisão do mundo social, com base em pressupostos voltados a garantir ao "outro" mais do que a oportunidade de um minguado "empoderamento" e bem mais do que um reconhecimento que lhe consinta apenas uma inclusão periférica em um universo social heterocêntrico?

De um lado, a tensão entre identidade comum, identidade coletiva e identidade individual pode ser bastante produtiva no campo da educação. De outro, parco ou nenhum efeito transformador tenderá a apresentar se simplesmente resvalar para a assimilação do "diferente" (ancorado na condição de "idêntico") ou para o "elogio das diferenças" – em ambos os casos, em situações em que cada um não faz mais que reiterar a ordem normativa, e os dominados se entregam a processos intensos de autovigilância. Mas pode ser ainda pior. Segundo Bauman (2003b: 99), as divisões e as desigualdades brutalmente geradas pelo quadro de opressão e iniqüidade têm sido freqüentemente apresentadas como expressões culturais, um "direito de toda comunidade escolher a sua forma de viver":

> O que a visão "culturalista" do mundo não menciona é que a desigualdade é sua própria causa mais poderosa, e que apresentar as divisões que ela gera como um aspecto inalienável da liberdade de escolha, e não como um dos maiores obstáculos a essa liberdade de escolha, é um dos principais fatores de sua perpetuação (ibid.).

Para tentar escapar dessa fetichização da diferença (evocada sob lemas extremamente cativantes), a serviço desse quadro de dominação que ela aparentemente denuncia e, involuntariamente ou não, contribui para tornar intransponível, creio ser mais prudente, instigante e produtivo procurar ter em conta a formulação pós-identitária sugerida por Denilson Lopes (2002: 174; 2003), manifestamente inspirada nas teorias "queer": *Todos somos estranhos, mas não da mesma forma e intensidade*.[139] Um estranhamento que, dito desse modo, não parece procurar refúgio no encapsulamento essencialista e diferencialista, mas, sem negar possíveis identidades coletivas, mostra-se corajosamente disposto a sair em busca das possibilidades de desestabilização e invenção, bem como do reconhecimento de semelhanças[140] e de multiplicidades. Um estranhamento que, dirigido inicialmente a si, parece querer acolher ou mesmo superar a "aparente estranheza do outro" (tal como dizia Montaigne), pois constantemente voltado para (re)conhecer dessemelhanças naquilo que parece homogêneo e encontrar possibilidades de convergência, encontro e diálogo com o que supomos diverso ou oposto.

Não por acaso, no campo da educação, os debates desencadeados a partir das provocações e das explorações das teorias e dos movimentos "queer" parecem oferecer possibilidades bastante instigadoras e promissoras,[141] especialmente se pensadas para além de certo ceticismo pós-moderno em relação aos temas da emancipação e da transformação social e política.[142]

---

139 A ética do estranhamento e a valorização do estranho transgressor são aspectos centrais nas teorias e nos movimentos "queer", que se contrapõem tanto à heteronormatividade quanto à estabilidade e à normatividade da identidade homossexual. O "queer" coloca-se contra a normalização, venha ela de onde vier. Sobre o "queer", vide: LOURO, 2001: 541-553, 2004b: 23-28 e 2004c; MUSSKOPF, 2002, 2003: 129-143 e 2004: 380-387; TURNER, 2000. Vide também artigo de Denilson Lopes neste volume.

140 Igor Stravinski (1942 [1999]) dizia que o contraste, a variedade, está em todo o lugar e que só valia enquanto busca da semelhança, pois esta, sempre escondida, parecia propor soluções mais difíceis e, ao mesmo tempo, resultados mais sólidos e preciosos. Na música, a dissonância pode se fazer harmônica.

141 "O movimento que consiste em *queering* a educação pode ser pensado, ainda, como um movimento que implica uma erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar. A erotização será tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsionam nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros. [...] penso aqui num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber" (LOURO, 2004c: 71-72). Nessa mesma direção vai Deborah Britzman: "Em primeiro lugar [professores/as] devem estar dispostos a estudar a postura de suas escolas e a ver como essa postura pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores e com estudantes. As professoras precisam perguntar como seu conteúdo pedagógico afeta a curiosidade do/a estudante e suas relações com os/as estudantes. Elas devem estar preparadas para serem incertas em suas explorações e terem oportunidades para explorar a extensão e os surpreendentes sintomas de sua própria ansiedade. Mas, juntamente com a análise de por que a sexualidade é tão difícil de ser discutida no conteúdo escolar, deve também haver uma disposição de parte das professoras para desenvolver sua própria coragem política, numa época em que pode não ser tão popular levantar questões sobre o cambiante conhecimento da sexualidade" (BRITZMAN, 1999: 109).

142 Dennis Altman (2006: 234-240) critica a ênfase que as teorias "queer" dão ao discurso e as considera "elitistas" por seu "primeiro-mundismo" e por sua falta de interesse nos movimentos sociais. Para Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2008: 59), o espaço das vivências cotidianas e o espaço público institucional são "campos privilegiados para a produção de antagonismos políticos", por isso consideram que, ao privilegiar discursos, o relativismo lingüístico *queer* "talvez contribua para deixarmos em segundo plano o concreto, a sexualidade encarnada, a subjetividade corporificada [...], o

"Eu", "nós", os "outros": a fluidez das fronteiras identitárias

A dimensão emancipatória da educação inclusiva, possivelmente, tenderá a ser tanto maior quanto mais profundamente percebermos que o "outro" não é somente "aquele/a lá", mas é um "outro eu"[143] ou, até mesmo, o "outro que também sou eu", ambos os sujeitos incompletos, contraditórios, em perpétuo movimento, embalados, atraídos e entranhados por multidões de vozes.[144] Todos podemos conter algo do "outro" (ainda que de modo reprimido, postergado ou desviado),[145] além de também sermos o "outro dos outros" e, inclusive, apresentarmos diferenças e semelhanças e produzirmos juntos um cenário mutante, multifacetado e polifônico de infinitas e surpreendentes especificidades e possibilidades. Afinal, "todos já vivemos, ainda que em níveis diferentes, este reencontro de culturas no interior de nós mesmos: *somos todos híbridos*" (TODOROV, 1999: 26, grifos meus). Por isso, Bhabha (2001: 69) chega a ansiar que possamos emergir como "os outros de nós mesmos".

Nossos marcadores identitários são plurais, agem segundo um concerto polifônico e concorrem para compor o quadro dinâmico das características que, ao mesmo tempo, procuramos nos atribuir e são socialmente atribuídas a cada um de nós.[146] Por isso, nenhum deles pode ou poderia constituir, isoladamente, um único elemento que sirva para definir um indivíduo de maneira cabal, unívoca e permanente. Toda distinção absoluta que exclua qualquer possibilidade de convergência entre "eu"/"nós" e o(s) "outro(s)" e que negue a dinamicidade e a multiplicidade do processo de configuração identitária é arbitrária e fraudulenta. Por isso, "lá onde a

que pode provocar a produção de discursos hegemônicos disfarçados ou vazios de significado social e político, ou ainda discursos [...] que produziriam a vulgarização do político e da política e o esvaziamento do espaço público" (id.).

143 Referindo-se a Bourdieu, Louis Pinto (2000: 55) observa: "Uma vez abolidas as falsas distâncias do objetivismo, o *outro* pode ser reconhecido como *outro eu*: como *eu* porque até certo ponto ele revela traços genéricos e experiências comuns, como honra, generosidade, vergonha, confusão etc; como *outro* porque, por mais que a prática do outro se baseie na razão e/ou na necessidade, ela pertence a um universo quase sempre alheio, do qual há que se apropriar unicamente por intermédio do pensamento".

144 "O indivíduo é o resultado de um acordo entre atores psíquicos múltiplos e heterogêneos; enquanto que o estado patológico é sempre resultado de um 'golpe de estado', em que uma parte de nós diz EU e coloca em silêncio [...] todas as outras partes do nosso parlamento interior [...] que necessita, para nutrir-se, de fazê-las relacionarem-se para poder dizer EU de maneira concertada" (CERUTI, 2004: 10).

145 Segundo João Silvério Trevisan (2000: 462), a Aids deixou "evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade."

146 Ao prevalecer de maneira arbitrária apenas um "marcador identitário" (cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual, idade, língua, origem, crença, opinião política, condição física, classe etc.), afastam-se as possibilidades de diálogo e restringem-se as experiências de solidariedade entre diversos outros indivíduos ou grupos dotados de atributos que poderiam representar fator de aproximação se considerados a partir de uma ótica não-narcísica e não-reducionista. O posicionamento de determinados grupos minoritários estadunidenses, em 2006, contrários à legalização dos estrangeiros "latinos" naquele país serve como ilustração.

alma se pretende unificar, onde o Eu inventa para si uma igualdade ou uma coerência, o genealogista [...] procura a proliferação dos acontecimentos através dos quais elas se formaram" (MATOS, 2006: 45).[147]

Não por acaso, reside aí uma das enormes dificuldades das pessoas e das estruturas xenófobas, racistas ou homofóbicas: a incapacidade de lidar não só com a reivindicação de reconhecimento da diferença, mas também com o (re)conhecimento da existência de semelhanças em relação ao "outro". Uma semelhança que gera fascínio, terror[148] e ódio, "não por ele [o 'outro'] ser diferente de nós, mas para poder[mos] ignorar que ele é parecido conosco" (CALLIGARIS, 2006).[149] De acordo com Julia Kristeva (1988), o "outro", esse estrangeiro que suscita animosidade e irritação, é na verdade "o meu próprio inconsciente", o "retorno do recalcado", afinal, "o estrangeiro está em nós".[150] Nas palavras de Regina Maria de Souza:

> [...] as tentativas de normalização/correção do anormal teriam uma contrapartida afetiva nossa: seja porque nele identificamos algo que em nós já tivemos que negar (mas que nos habita em estado de esquecimento), seja por uma certa necessidade de *não suportarmos ver no outro uma possibilidade de existência possível de nós mesmos* (SOUZA, 2002, s.p., grifos meus).

Por isso, como observa Olgária Matos, interrogar a intolerância requer mais do que questionar as relações do "eu" com o "outro", mas, sobretudo, de nós com nós mesmos/as:

> [...] nos termos de Freud, este eu que nos é tão íntimo é, também, inquietantemente estranho. [...] o medo fixa o estranho fora de nós [...] nosso eu primitivo [...] projeta para fora de si tudo o que experimenta como perigoso e assustador [...]. [Em face do] estrangeiro que recusamos sem consciência da recusa

147 O "Eu" pode ser visto como "um centro de gravidade narrativo", ou seja, "o Eu não é um lugar, nem um espaço, é [...] uma capacidade de atração. É o resultado de um processo que se obtém quando múltiplas narrativas rivais, que interpretam e encarnam, com vozes diversas e em modos diversos, a nossa individualidade e a nossa personalidade, [em] certo momento cedem o passo ao domínio de uma narrativa hegemônica, que consegue estabelecer uma forma de concórdia provisória e conquistar um papel dominante." (TAGLIAGAMBE, 2004: 30). Heinz von Forster pergunta: "mas por que definimos nossas identidades de *seres* humanos se somos *devires* humanos? Nossa humanidade está no *devir* e não no *ser*." (apud CERUTI, 2004: 11). Vide demais intervenções em BARZANÒ e BRUMANA, 2004.

148 PONTALIS e JACQUARD, 1984-1985: 15-28; WIEVIORKA, 1996: 50.

149 Principal ingrediente da ideologia "politicamente correta", a vitimização também contribui para instilar no "outro" um mecanismo análogo. Quem se vê como vítima tende a também denegar e a recusar a semelhança ou a identificação com o seu opressor.

150 Britzman (2004: 170) lembra que a história de opressão vivida por um sujeito não garante que nele se desenvolva "nenhum tipo de sensibilidade social, nem uma percepção da diferença, inclusive a própria".

> – e com o qual nos identificamos sem saber –, perdem-se os limites entre o real e o imaginário [...]. Reconhecer o estrangeiro em nós mesmos nos revela um país desconhecido onde fronteiras são, permanentemente, construídas e desfeitas. Não se trata, pois, de "integrar" o estrangeiro e, ainda menos, persegui-lo, mas de acolhê-lo, neste inquietante estranhamento que é tanto o seu quanto o nosso [...]. Trata-se de um cosmopolitismo de tipo novo, transverso a governos, economias e mercados – aquele que instala em nós a *diferença* como condição de nosso estar com os outros. Disso resulta a ampliação de nossa identidade. [...] significa aprender um pensamento eclético e plural que recusa a lógica binária das ortodoxias (MATOS, 2006: 62-63).

É preciso então desestabilizar construções que dependam de oposições diametrais entre pares conceituais irredutíveis (eu-outro, branco-negro, homem-mulher, hetero-homossexual, puro-impuro etc.). Nesse "jogo das dicotomias polarizadas", os dois pólos se diferem, opõem-se bipolarmente e pressupõem que cada qual seja monolítico, imutável, pronto e sem contradições internas. Uma cilada, pois tais oposições determinam uma ordem hierárquica, e tudo o que não se encaixar nitidamente nesta relação tenderá a ser marginalizado ou suprimido (BORRADORI, 2004: 148). Esta polarização dicotômica carrega consigo o sinal da suposta superioridade do seu primeiro elemento, o qual permanece como medida e padrão de todo discurso dominante (LAURETIS, 1986: 12). O primeiro elemento atua como "identidade-referência", a partir da qual as identidades que dela se diferenciarem serão marcadas e constituídas como "o outro" (inferior ou marginal). A "identidade-referência" será considerada "não-problemática", socialmente edificada como norma e, por conseguinte, sempre *presumida* (LOURO, 2002: 234 e 2004b: 206).[151]

Assim, como observa Louro, *desconstruir* tais dicotomias constitui uma estratégia subversiva e intelectualmente fértil, pois, ao problematizar a constituição e a oposição dos pólos, descobre-se que, além de um supor e conter o outro, cada um deles não é uno, mas plural, internamente fraturado. Assim, por exemplo, "não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras" (id., 2004a: 32).

151 A presunção de heterossexualidade produz um regime de invisibilidade em relação à homossexualidade. Seria importante que profissionais da educação refletissem mais cuidadosamente sobre os efeitos de invisibilização (entre outros) que a *presunção de heterossexualidade* gera em suas ações pedagógicas e sobre o conjunto do alunado e do próprio professorado.

A importância da desconstrução de tais dicotomias reside ainda no fato de que quanto mais um indivíduo ou grupo social distanciar-se do pólo-referência, mais desvalorizado estará em um determinado "mercado social" (ou "campo"). Isto poderá ensejar uma espiral de ulteriores discriminações entre diferentes indivíduos, grupos e subgrupos sociais também discriminados. Poderá, aliás, se fazer acompanhar, com enorme freqüência, de mecanismos de autodiscriminação.

Mantendo-se intactas as normas de gênero e o padrão heteronormativo das dicotomias polarizadas, o risco é ver o "tabu da feminilização" e do "sacrilégio do masculino" (BOURDIEU, 1999: 144) conduzir a ulteriores formas de discriminação e violência. Com efeito, a hipermasculinação de determinadas configurações identitárias gays (por exemplo: as "barbies") se constrói em contraposição a atitudes, gestos, comportamentos, performances, estilos e portes físicos considerados femininos ou afeminados (discriminando-se e investindo-se simbólica e socialmente contra travestis, camps, drag-queens e outros objetivados como "pintosas", "passivonas" etc.).[152] Também em função desse tabu e dos esforços de exorcismo que desencadeia, derivam as "pequenas mentiras" nos sites de bate-papo e namoro na internet, nos quais um número expressivo de pessoas leva ao extremo a afirmação da virilidade, insistindo em auto-representar-se como "homem com jeito de homem", "não afeminado" (e alguns até completam: "nada contra"), "exclusivamente ativo", "estranho [?] ao meio" etc. (Em caso de profunda negação, a angústia resultante do "retorno do recalcado", agravada por uma eventual discrepância entre imagem pública e auto-imagem, poderá conduzir a situações de embaraço ou até mesmo de violência).[153]

Nesse sentido, sublinhando o afastamento de qualquer proposição essencialista, concordo com Britzman (1996: 74) quando observa que nenhuma identidade (nem mesmo a sexual) é automática, autêntica, facilmente "assumida"[154] ou existe sem negociação ou construção.[155] Ela vai ainda mais longe: "a identidade não é uma soma de atos singulares e conscientes, mas uma *relação social* aprisionada – ao

152 Para uma reflexão sobre o *camp*, vide o clássico SONTAG (1987) e LOPES (2002: 89-120). Sobre transgêneros, travestis e transexuais, vide: BUTLER, 2003: 192-201; BENTO, 2003, 2004 e 2006; OLIVEIRA, 1994; PERES, 2004; SILVA, 2007 e diversos artigos em LOPES, 2004: 107-151.

153 Vale lembrar que existe também uma rejeição à lésbica masculina (a *butch*).

154 "Sair do armário", "assumir a condição homossexual" ou a "identidade gay" representa uma afirmação politicamente estratégica e, em certas circunstâncias, indispensável, no quadro histórico da luta por direitos civis e do enfrentamento da homofobia. No entanto, a idéia de que se possa "assumir" uma identidade sexual costuma se revestir de um caráter essencialista, como se existisse, pronto para ser assumido, o "verdadeiro homossexual" (diametralmente oposto ao "verdadeiro heterossexual").

155 São efetuadas diversas operações sofisticadas (dotadas de mecanismos complexos, relativamente autônomos, eventualmente combinados e sempre multidimensionais) quando alguém se define (ou é definido) identitariamente (SOARES, 2001). A perspectiva psicanalítica, por sua vez, reitera que não há "nenhuma sexualidade humana estável, dada, natural ou adequada a todos os sujeitos" (COSTA, 1992: 145; 1995).

mesmo tempo em que aprisiona – nos desvios da história, da memória e das comunidades" (id., 2004: 166, grifos meus). Luiz Eduardo Soares nota que:

> Identidade implica relação, múltipla ou contraditória, de semelhança e diferença, e importa em recortes societários transversais [...]. Expressa segmentações e/ou as engendra. A malha assim tecida não é necessariamente sempre a referência estruturante para os grupos sociais. Dependendo da circunstância, do tema posto na agenda pública, da natureza da atividade, da disputa ou da experiência em questão, outros códigos segmentadores podem ser acionados, redesenhando a geografia social, obscurecendo "identidades" antepostas e fazendo emergir "identidades" convergentes, ou produzindo o efeito inverso, isto é, obscurecendo "identidades" convergentes e despertando, ou sublinhando e trazendo à cena "identidades" contrastantes e conflitantes (SOARES, 2001, s.p.).

O autor reitera que todas as identidades, além de serem histórica e socialmente construídas, culturalmente elaboradas, são "indissociáveis de políticas específicas, nas quais se articulam poderes e saberes particulares" (ibid.). Resistir a tal compreensão significa procurar erguer um obstáculo contra discursos e práticas que colocam em questão as dinâmicas das correlações de força que se estabelecem ou se renovam no decorrer de processos em que identidades são forjadas e hierarquias perpetuadas.

Contrariando disposições relativas às "políticas de identidade", é preciso enfatizar que as identidades, além de relacionais, são plurais, múltiplas, instáveis e imbricadas umas com as outras. Não são fixas, uniformes, separáveis ou forçosamente excludentes.[156] São instáveis, transitórias, contingentes, incompletas e implicadas em diversos processos de identificação. Praticamente sempre contraditórias e jamais homogêneas, são produzidas e vividas com tensões e conflitos, fazendo com que o sujeito, com freqüência, se sinta "empurrado em diferentes direções" (HALL, HELD e McGREW, 1992: 4).[157]

Ao contrário do que comumente muitos preferem crer, as identidades não podem, ser simples e automaticamente "assumidas", como se se tratasse de admitir algo

156 Quando, em um cenário multiculturalista liberal, consideram-se as identidades como categorias excludentes, uniformes e separáveis, "a conseqüência é uma enumeração contínua, uma multiplicação que produz uma luta cada vez mais ampla que efetivamente separa o que pretende conectar ou que procura conectar mediante uma enumeração que não pode considerar as encruzilhadas" (BUTLER, 2002: 175).

157 Vide ainda: HALL, 1996 e 1999; SILVA, 2000; CASTELLS, 1999; BAUMAN, 2003a, entre outros.

que já estava lá, desde sempre, natural e estaticamente posto, sem nenhum sistema dinâmico (e contraditório) de relações sociais e de poder ou quadro de representações sociais que as produzissem, lhe dessem sentido (ou sentidos) e lhe atribuíssem significados. Enquanto fenômenos sociais, as identidades, além de não serem prediscursivas e naturalmente "dadas", tampouco se constituem de modo linear, fechado, transparente, em perfeita coerência e livre de coercitividade. Observa Stuart Hall:

> Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa em seguida a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma "produção" que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação (HALL, 1996: 68).

Não se trata, portanto, de verificar se as representações sociais em circulação "espelham" ou "distorcem" a "verdade" acerca dos grupos e dos indivíduos de que se fala. As representações exercem um papel ativo na produção de identidades e de práticas sociais. As marcas das diferenças são continuamente produzidas, inscritas e reinscritas mediante processos discursivos e culturais (LOURO, 2002: 234; SOARES, 2004), multifariamente relacionados com as disposições das normas de gênero, da heteronormatividade, do racismo e de outros arsenais normativos.

E àqueles e àquelas que, amparados nos pressupostos da existência de identidades estáveis ou cristalizadas, preferem defender a fixidez das identidades sexuais, vale lembrar:

> Pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedade ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância. Freqüentemente nos apresentamos (ou nos representamos) a partir de nossa identidade de gênero e de nossa identidade sexual. Esta parece ser, usualmente, a referência mais "segura" sobre os indivíduos. [...] podemos reconhecer, teoricamente, que nossos desejos e interesses individuais e nossos pertencimentos sociais possam nos "empurrar" em várias direções; no entanto, nós "tememos a incerteza, o desconhecido, a ameaça de dissolução que implica não ter uma identidade fixa"; por isso, tentamos fixar uma identidade, afirmando que o que somos agora é o que, na verdade, sempre fomos. Precisamos de algo que dê um fundamento para nossas ações e, então, construímos nossas "narrativas pessoais", nossas biografias, de uma forma que lhes garanta coerência (LOURO, 1999: 13-14).

Além disso, depois dos célebres levantamentos estatísticos de Alfred Kinsey (1948) e dos estudos que lhe sucederam, sabemos que pode existir forte discrepância entre os discursos que alguém faz acerca da própria sexualidade, o seu comportamento sexual, a sua identidade sexual, a sua orientação sexual e as possibilidades de formação de comunidades sexuais.[158] De resto, diferentes culturas sexuais podem, no interior delas e entre si, objetivar, categorizar e hierarquizar, em modos bastante distintos e até paradoxais, conjuntos de práticas sexuais aparentemente muito semelhantes.[159] Por sua vez, essas culturas são (como todo fenômeno cultural)[160] dinâmicas, abertas, híbridas, permeáveis, internamente contraditórias, em comunicação com outras culturas (também essas em constante transformação) e sempre passíveis de serem postas diante de novas exigências individuais ou coletivas. Por isso, também estão sujeitas a processos de reformulação, no âmbito dos quais a sexualidade e tudo o que a ela esteja direta ou indiretamente associado encontram-se em movimento, em redefinição, em meio a processos de resistência, crítica, convergência e divergência,[161] sendo objeto de constantes disputas entre e por diferentes formas de visão e de classificação.

Diversidade e democracia

É bastante recorrente o pensamento segundo o qual políticas voltadas para promover a diversidade necessitem eleger quais identidades devem ser beneficiadas e, ao mesmo tempo, adotar princípios mais próximos de uma visão essencialista para definir "criteriosamente" quais indivíduos poderão ser contemplados. Haveria vantagens operacionais nisso. Com base no que afirmo acima, noto que, além das dificuldades morais e políticas implicadas na definição da diversidade a ser promovida ou reconhecida, considero que um multiculturalismo (liberal-conservador) que fomente o essencialismo comporte severos limites à democracia com a qual diz procurar contribuir.

O risco de se deixar de fora grupos menos mobilizados ou com menores possibilidades de angariar suporte e solidariedade é inegável. Quais as chances das travestis e transexuais nesse cenário? Elas seriam pensadas como população-alvo de iniciativas voltadas à inclusão educacional e à inserção nas demais esferas sociais? Ou, no máxi-

158 COSTA, 1992; BUTLER, 2003; PARKER, 1999: 136-138 e 2002. Para uma reflexão crítica sobre a pesquisa de Kinsey, vide: GAGNON, 2006: 94-95, 170-209.

159 PARKER, 1991 e 2002; PARKER e BARBOSA, 1996; WEEKS, 1995.

160 Vide, por ex.: CANCLINI, 1998; CRESPI, 2003; SIMMEL, 1911[1985]; WUTHNOW et. al., 1991.

161 BOURDIEU, 1999; BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1976 [1988]; GIDDENS, 1993; LAQUEUR, 1992; EUGENIO, 2006.

mo, ficariam confinadas em atividades "promotoras da diversidade" cujo foco é prevenir DST e Aids entre profissionais do sexo? Gays e lésbicas talvez contem com a uma exígua margem de vantagem. Mas dificilmente algo mais do que isso.[162]

Além disso, reconhecer apenas o que se pretende fixo, estável, bem delimitado (e ainda pior: "natural") comporta excluir ou marginalizar o que é dinâmico, inovador, inédito e assumidamante construído ou fronteiriço. Tende também a beneficiar apenas certos membros do grupo considerado. Estes, por sua vez, erigidos à condição de porta-vozes e interlocutores privilegiados, serão levados a se dissociarem mais e mais das pulsantes experiências do conjunto múltiplo e dinâmico do grupo que antes julgavam representar. Não surpreende, portanto, que no campo da educação (entre outros), tal visão multiculturalista tenha encontrado tantos adeptos. Afinal, a lógica que aí prevalece é a da reprodução e não a da transformação social.

Por outro verso, a promoção, na educação, do reconhecimento da diversidade e da pluralidade e fluidez do universo identitário, dos corpos e da sexualidade requer empenho permanente para a reunião de condições sociais, políticas, culturais e econômicas que a tornem possível. Condições essas todas associadas, entre outras coisas, à democratização do Estado (e à sua laicização), à construção de uma esfera pública e à conquista de autonomia do campo escolar em relação a outros espaços sociais, com os quais a escola mantém estreitas relações de conflito e concorrência, dentre eles, a família[163]. Além disso, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2003b: 39-82), para que essa democratização seja efetiva e completa, deveremos alcançar, de maneira capilar, os interstícios dos espaços sociais, transformar o padrão das relações sociais e o conjunto das práticas sociais, a partir saberes e valores orientados e vinculados com a tessitura de uma emancipação social intransigente.

Nessa mesma direção, Renato Janine Ribeiro (2000b) defende que é preciso desenvolver a idéia de que a democracia não é só um regime político, pois, para ser consolidada, o mundo dos afetos também deve ser democratizado.

> É preciso democratizar o amor [...]; a amizade; o contato com o desconhecido [...]. A democracia só vai se consolidar [...] quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana. É claro que

162 Sobre a exclusão educacional de travestis e transexuais, vide artigo de Wiliam Siqueira Peres, neste volume.

163 No caso da opressão de cunho homobófico (mas não apenas aí) é realmente importante cuidar para que a escola não reproduza ou amplie situações de desamparo e hostilidade a que muitos/as jovens homossexuais estão submetidos/as em seus ambientes familiares. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que, pode se também verificar o contrário: muitos/as jovens homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais encontram solidariedade familiar, mas não no ambiente escolar. Para uma reflexão sobre a relação entre famílias homoparentais e escola, vide artigo de Miriam Grossi, Anna Paula Uziel e Luiz Mello, neste volume.

> isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Cada vez mais ela terá a ver com o respeito ao outro (ibid., s.p.).

As liberdades e os direitos civis (individuais e coletivos), a garantia da igualdade, a promoção do reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade e a formação de subjetividades democráticas são fatores que, entre outros, concorrem para definir uma sociedade de homens e mulheres livres. Vale, então, lembrar que, para designar um modo de agir e existir em um mundo mais fluido, flexível, improvisador, "infenso a pontos de vista extremistas, pronunciamentos dogmáticos", Cornel West serve-se da metáfora do jazz:

> Ser um guerreiro da liberdade nos moldes do jazz significa procurar galvanizar e ativar pessoas desesperançosas e fartas desse mundo [...]. A interação de individualidade e unidade não se caracteriza pela uniformidade e a unanimidade imposta de cima, e sim por um conflito entre diversos grupamentos que chegam a um consenso dinâmico, sujeito a questionamento e crítica. [...] incentiva-se a individualidade a fim de sustentar e intensificar a tensão criativa com o grupo – uma tensão que produz níveis mais elevados de desempenho, para atingir o objetivo do projeto coletivo (WEST, 1994: 123-124).

Ao lado disso, seria desejável empenharmo-nos para descontruir processos sociais, políticos e epistemológicos pelos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados e outros, marginalizados (LOURO, 2004b: 27). Ao mesmo tempo, é necessário lembrar que, não raro, os processos disciplinares por meio dos quais indivíduos são normalizados são também responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FONSECA, 1995: 130-131). Assim, mais especificamente, ao tratar de diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura,[164] que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual. Ao se falar de diversidade sexual é importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz (LOURO, 2004b: 210).

164 "É somente no interior da cultura que as 'características físicas' podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero ou sexual. Isso não quer dizer que se esteja negando a materialidade dos corpos, mas sim acentuando que sua materialidade apenas ganha sentido na cultura" (LOURO, 2004b: 206).

Ademais, ao falarmos de diversidade sexual nestes termos, colocamo-nos ao lado de quem procura extrapolar enunciações, discursos e práticas que encerram as discussões e as políticas sobre sexualidade na (de todo modo importante) dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Tais enunciações, discursos e práticas trazem, no mínimo, forte ranço heteronormativo e, por isso resvalam ou apontam para discussões e posturas em que a sexualidade é pensada e vivida em termos de risco e de ameaça. Não por acaso, a discussão tende a ficar circunscrita à prevenção de Aids, DST e gravidez "não planejada",[165] e nem sequer cogita tangenciar a *promoção da saúde*.[166]

Falar em diversidade sexual requer, na perspectiva aqui adotada, situar questões relativas a gênero e à sexualidade no terreno da ética democrática e dos *direitos humanos*, apelando para a necessidade de se reconhecerem como legítimas as múltiplas e dinâmicas formas de expressão das identidades, dos corpos e das práticas sexuais. Exige a promoção de políticas e pedagogias atentas à complexidade, produtoras de posturas flexíveis voltadas para garantir a igualdade de direitos, as oportunidades e a interlocução. Conclama indivíduos e grupos a, em um esforço dialógico, não descartarem *a priori* as vivências, as experiências ou os saberes do "outro" e aceitarem construir novas e inéditas formas de intersubjetividade e de interação social. Pede atenção contínua em relação às convergências entre representações e mecanismos heteronormativos, sexistas, heterossexistas, misóginos, homofóbicos e racistas. Comporta ter presente que "*a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público*" (BRITZMAN, 1999: 109, grifos meus).

Construir as possibilidades para este reconhecimento da diversidade sexual na educação implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e eqüidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional.

Nesse sentido, acredito oportuno não apenas evitar, mas desestabilizar posturas balizadas por pressupostos assimilacionistas, essencializantes ou medicalizados, bem como posicionamentos embalados por disposições diferencialistas, particularistas, regressivas ou separatistas. Tampouco se pode esquecer que, tão deletérios

165 A idéia de gravidez "indesejada" é indissociável das representações sobre a sexualidade do "outro" ("irregular", "desregrada"), apresenta nexos com o padrão das relações étnico-raciais, de classe, geracionais e com diferentes visões, percepções e expectativas que indivíduos e grupos têm de si, da sociedade e do futuro.

166 Sobre a distinção entre "prevenção" e "promoção da saúde", vide: SANTOS e OLIVEIRA, 2006.

quanto os discursos que procuram na "natureza" a sua base de legitimação, podem ser os posicionamentos caracterizados por uma miséria ética, por meio da qual o que é concebido como "cultural" é passível de ser recebido, aceito ou aclamado de forma linear e desatenta aos efeitos de poder que o próprio enfrentamento de um quadro de opressão pode gerar.

Trata-se de investir em um processo de reconfiguração simbólica e política que, como tudo o que concerne à democratização das relações e à institucionalização de novas práticas pedagógicas, é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado. E por também estar sujeito a ameaças e a retrocessos, esse processo requer sempre maior empenho, capacidade de articulação, criatividade, responsabilidade e ousadia, em diversos espaços, níveis, direções e sentidos.

Se as identidades sexuais e de gênero, os corpos, a sexualidade, os sujeitos, as representações, os padrões culturais, as normas, os valores, as relações humanas, as configurações políticas e as pedagogias não constituem realidades imutáveis, mas construções dinâmicas, em contínua transformação, há espaço (ou brechas) para a crítica, a reflexividade e a reconsideração permanente do trabalho dos indivíduos e da sociedade sobre si mesmos. Reside aí uma das responsabilidades de quem povoa e anima o universo da educação, produz informações, conhecimentos e influencia mentes e corações.

Munidos de ousadia, poderíamos, como propõe Daniel Lins (1997 e 2005), deixar de favorecer o discurso da intimação, da delação e do estigma, em favor da criação, da comunicação, do nomadismo e das trocas simbólicas. Neste sentido, poderíamos melhor resistir, infectar e revitalizar o instituído por meio de uma "pedagogia rizomática". Pautada pela horizontalidade, pela ética e pela estética da existência, essa pedagogia valoriza relações, procura multiplicar intercâmbios, incentiva experimentações e prioriza o conversar *com* (e não se limita ao *falar sobre*). Empenha-se em fazer da escola um espaço de corpos vibráteis, devires desejantes, dotados de olhares que não vêem por antecipação. Como assinala o autor, um lugar para a eclosão do novo.

De toda sorte, *educere*, lembra-nos Olgária Matos (2006: 55), significa "conduzir para fora de", evoca a idéia de itinerário – de um ponto a outro, de um ao "outro". Considerando a epígrafe deste texto, temos que a ida ao encontro do "outro" pressupõe uma educação envolvida com o aprendizado permanente, o reconhecimento e o respeito mútuos, comprometida com o alargamento da democracia, a dissolução de ortodoxias, a revelação de dessemelhanças no que parece homogêneo, o encontro de semelhanças no aparentemente estranho. Confiante nas possibilida-

des da comunicação, investe na compreensão recíproca, procura fazer do mundo um espaço compartilhado. Algo que, como diz ela, se aprende e se ensina. Seu palco privilegiado é a escola, embora não seja o único.

Referências

ABRAMO, Laís. Desigualdades e discriminação de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. *Fórum Internacional Erradicação da Pobreza, Geração de Emprego e Igualdade de Gênero e Raça*. Brasília, 13 a 15 de outubro de 2003.

ALLPORT, Gordon W. *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley, 1979 (1. ed.: 1954).

ALMEIDA, Miguel Vale. *Senhores de si*: uma representação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

ALTMAN, Dennis. *Sexo global*. México: Oceano, 2006 (ed. or.: 2001).

ANNAÏM, Abdullahi. Toward an Islamic hermeneutics for Human rights. In: _____ et al. (Eds.). *Human rights and religious values*: an unseeming relationship? Michigan: Grand Rapids, 1995.

APPADURAI, Arjun. *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi, 2001 (ed. or.: 1996).

ARONSON, Elliot. *O animal social*. São Paulo: Ibrasa, 1979 (ed. or.: 1965).

ARIÈS, Philippe. Reflexões sobre a história da homossexualidade. In: ARIÈS, Philippe e BÉJIN, André (Orgs.). *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1985 (ed. or.: 1982).

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1981 (ed. or.: 1958).

_____. *Eichmann em Jerusalém*. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983 (ed. or.: 1965).

_____. *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni Comunità, 1996 (ed. or.: 1951, 1958, 1966).

ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FEREIRA, Verônica (Orgs.). *Novas legalidades e democratização da vida social*: família, sexualidade e aborto. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BADINTER, Elisabeth. *Rumo equivocado*: o feminismo e alguns destinos. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005 (ed. or.: 2003).

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da estética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense, 1981a (ed. or.: 1929).

_____. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, Michael (Ed.). *The dialogic imagination*: four essays. Austin: University of Texas, 1981b (ed. or.: 1934-5/1975).

BALIBAR, Étienne. Um novo anti-semitismo? In: _____ et al. *Anti-semitismo*: a intolerável chantagem; Israel-Palestina, um "affaire" francês? Rio de Janeiro: Anima, 2004.

BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Race, nation, classe*: les identités ambigües. 2. ed. Paris: La Découverte, 1997.

BARBOSA, Regina Maria; AQUINO, Estela Maria Leão de; HEILBORN, Maria Luiza; BERQUÓ, Elza (Orgs.). *Interfaces*: gênero, sexualidade e saúde reprodutiva. Campinas: Unicamp, 2002.

BARTH, Roland S.. A personal vision of a good school. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, n. 71, v. 7, 1990.

BARZANÒ, Giovanna; BRUMANA, Emmanuela (Cur.). *Polifonia*: ovvero esercizi per una consapevolezza della complessità. Atti di Convegno. Bergamo: Napoa/2, 2004.

BASCETTA, Marco. La vendetta degli sconfitti da Erba a Baghdad. *Il Manifesto*, Roma, 21 feb. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a (ed. or.: 1989).

_____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b (ed. or.: 1997).

_____. *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza, 2003a.

_____. *Comunidade*: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b (trad. ingl.: 2001).

BELL, Susan. Changing ideas: the medicalization of menopause. *Social Science and Medicine*, Amsterdam, v. 24, n. 6, 1987.

BELLING, Pascal et al. *Orientarsi nella diversità*: come gli insegnanti e i counsellor possono costruire un ambiente accogliente per giovani lesbiche e gay in un contesto multiculturale. Düsseldorf: Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordhein-Westfalen, 2004.

BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. *Labrys*: estudos feministas, n. 4, ago./dez. 2003. Disponível em <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/berenice1.htm>. Acesso em 20 dez. 2006.

_____. Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. *A reinvenção do corpo*: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BHABHA, Homi K. (Cur.). *Nazione e narrazione*. Roma: Meltemi, 1997.

_____. *O local da cultura*. 1. reimpr. Belo Horizonte: UFMG, 2001 (ed. or.: 1994).

BLACK, Edwin. *A guerra contra os fracos*: a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior. São Paulo: A Girafa, 2003.

BLUMENFELD, Warren J. (Ed.). *Homophobia*: how we all pay the price. Boston: Beacon, 1992.

BOBBIO, Norberto. *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi, 1990.

BORRADORI, Giovanna. *Filosofia em tempo de terror*: diálogos com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004 (ed. or.: 2003).

BORRILLO, Daniel. *Homofobia.* Barcelona: Bellaterra, 2001(ed. or.: 2000).

BOSWELL, John. *Christianity, social tolerance and homosexuality*. Chicago: The University of Chicago, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Géneve: Droz, 1972.

_____. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.

_____. *La distinzione*: critica sociale del gusto. Bologna: Il Mulino, 1983a (ed. or.: 1979).

_____. *Questões de sociologia.* São Paulo: Marcos Zero, 1983b (ed. or.: 1980).

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990 (ed. or.: 1987).

_____. *Risposte.* A cura di Loïc Wacquant. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

_____. Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allegmagne et en France. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 106-107, 1995.

_____. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (Org.). *A dominação masculina revisitada*. Campinas: Papirus, 1998b.

_____. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998c (ed. or.: 1989).

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999 (ed. or.: 1998).

_____; CHARTIER, Roger; DARNTON, Robert. Dialogue à propos de l'histoire culturelle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 59, 1985.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A diferença em tom menor: algumas modulações da história da memória e da comunidade. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BROWN, Peter. *Corpo e sociedade*: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990 (ed. or.: 1988).

BUTLER, Judith. Actos perfomativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoria feminista. *Revista Debate Feminista*, México, año 9, v. 18, Oct. 1998.

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Cuerpos que importam*: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós, 2002 (ed. or.: 1993).

_____. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (ed. or.: 1990).

_____. A acusação de anti-semitismo: os judeus, Israel, e os riscos da crítica pública. Um ponto de vista americano?. In: BALIBAR, Étienne et al. *Anti-semitismo*: a intolerável chantagem; Israel-Palestina, um "affaire" francês?. Rio de Janeiro: Anima, 2004.

_____. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006 (ed. or.: 2004).

CABRAL, Mauro; BENZUR, Gabriel. Cuando digo intersex: um diálogo introductorio a la intersexualidade. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 24, jan./jul. 2005.

CALLIGARIS, Contardo. Estamira e "Transamérica". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 out. 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998 (ed. or.: 1990).

CARNEIRO, Sueli. Focalização x universalização. *Correio Braziliense*, Brasília, 25 abr. 2003.

CARRARA, Sérgio. A luta antivenérea no Brasil e seus modelos. In: PARKER, Richard G.; BARBOSA, Regina M. (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

_____. Utopias sexuais modernas: uma experiência religiosa americana. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, abr. 1999.

_____. Apresentação. *Gênero e diversidade na escola*: formação de profissionais de educação nas temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília: SPM, MEC, Seppir, Conselho Britânico, Clam/Uerj, 2006.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (ed. or.: 1996).

CERUTI, Mauro. Contributo. In: BARZANÒ, Giovanna; BRUMANA, Emmanuela (Cur.). *Polifonia*. Atti di Convegno. Bergamo: Napoa/2, 2004.

CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (1. ed.: 1986).

CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002)*: revisão crítica. Rio Janeiro: Cepesc, 2005.

COHEN, Stanley. *Stati di negazione*: la rimozione del dolore nella società contemporanea. Roma: Carocci, 2002 (ed. or.: 2001).

CONSOLI, Massimo. *Homocaust:* il nazismo e la persecuzione degli omosessuali. 3. ed. (riv.). Milano: Kaos, 1991.

CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susy (Orgs.). *Questões de sexualidade*: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: Abia, 2008.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 6/7, 1996.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 12, n. 26, jul./dez. 2006.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e ordem familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983 (1. ed.: 1979).

_____. *A Inocência e o vício*: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

_____. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Ética*. Brasília: Garamond, 1997.

_____. *Sem fraude nem favor*: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. *A ética e o espelho da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 (ed. or.: 1998).

CRESPI, Franco. *Manuale di sociologia della cultura*. 2. ed (riv. e aggiorn.). Bari: Laterza, 2003.

DÁVILA, Jerry. *Diploma of whiteness*: race and social policy in Brazil, 1917-1945. Durham, NC: Duke University, 2003.

DE LAURETIS, Teresa (Ed.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University, 1986.

DE MARTINO, Ernesto. *Furore simbolo valore.* Milano: Feltrinelli, 2004 (1. ed.: 1962).

DERRIDA, Jacques. *Le concept du 11 septembre*. Paris: Galilée, 2003.

DIAS, Lucy; GAMBINI, Roberto. *Outros 500*. São Paulo: Senac, 1999.

DIAS, Maria Berenice. *União homossexual*: o preconceito e a justiça. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 1976 (ed. or.: 1966).

ECO, Umberto. Definições. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). *A intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000 (ed. or.: 1998).

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Il perdente radicale*. Torino: Einaudi, 2007 (ed. or.: 2006).

ÉRIBON, Didier. *Una moral de lo minoritario*: variaciones sobre un tema de Jean Genet. Barcelona: Anagrama, 2004 (ed. or.: 2001).

EUGENIO, Fernanda. Corpos voláteis: estética, amor e amizade no universo gay. ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). *Culturas jovens*: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERRAJOLI, Luigi et al. *Diritti fondamentali*: un dibattito teorico. Roma, Laterza, 2001.

FERRARI, Vicenzo. *Lineamenti di sociologia del diritto*: I - azione giuridica e sistema normativo. Roma: Laterza, 1997.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1997 (ed. or.: 1975).

_____. *A história da sexualidade,* 1: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988 (ed. or.: 1976).

FREDRICKSON, George M. *Breve storia del razzismo*. Roma: Donzelli, 2002 (ed. or.: 2002).

FREUD, Sigmund. *A negativa*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XIX. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987a (ed. or.: 1925).

_____. *O mal-estar da civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXI. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987b (ed. or.: 1930).

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2000 (1. ed.: 1933).

FUNG, Richard. Looking for my penis: the eroticized Asian in gay video porn. In: Bad Object-Choice Collective (Eds.). *How do I look? Queer film and video.* Seattle: Bay Press, 1992.

GAGNON, John H. *Uma interpretação do desejo*: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993 (ed. or.: 1992).

_____. *Sociologia*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005 (ed. or.: 2001).

GILMAN, Sander L. *The Jew's body*. New York: Routledge, 1991.

GIUMBELLI, Emerson (Org.). *Religião e sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HABERMAS, Jürgen. Struggles for recognition in the democratic constitutional state. In: GUTMAN, Amy (Ed.). *Multiculturalism*: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University, 1994.

_____. *L'inclusione dell'altro*: studi di teoria politica. Milano: Feltrinelli, 1998 (ed. or.: 1996).

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 24, 1996 (ed. or.: 1994).

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (ed. or.: 1992).

HALL, Stuart; HELD, David; McGREW, Tony (Eds.). *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity, Open University, 1992.

HANNS, Luiz. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARVEY, David. *La crisi della modernità*: riflessioni sulle origini del presente. Milano: Net, 2002 (ed. or.: 1990).

HEILBORN, Maria Luiza; DUARTE, Luiz Fernando Dias; PEIXOTO, Clarice; BARROS, Myriam Lins de. *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 (ed. or.: 1970).

HENRIQUES, Ricardo (Org.). *Desigualdades e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000.

_____. *Desigualdade racial no Brasil*. Brasília: Ipea, 2001.

HUDSON, W; RICKETTS, W. A strategy for measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 5, n. 4, 1980.

HUMAN WATCH. *Hatred in the hallways*: violence and discrimination against lesbian, gay, bissexual, and transgender students in the U.S. schools. New York, 2001. Disponível em: <http://www.hrw.org/reports/2001/uslgbt/toc.htm>. Acesso em 4 abr. 2006.

ILGA. International Lesbian, Gay Association. *Homofobia do Estado*: uma pesquisa mundial sobre legislações que proíbem relações sexuais consensuais entre adultos de mesmo sexo. Abril, 2007. Disponível em: <http://www.ilga.org/statehomophobia/Homofobia_do_Estado_ILGA_07.pdf>. Acesso em 31 maio 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Anticorruzione e politica*: rappresentazione e tematizzazione della corruzione/anticorruzione nei conflitti e nelle concorrenze tra e nei campi sociali in Brasile e in Cina. [Doutorado em Sociologia]. Milano: Università degli Studi di Milano, 1998.

_____. Discriminação racial, políticas de ação afirmativa, universidade e mídia. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

_____. Democracia racial: origem, desmistificação e reatualização de um mito. *Revista Universitas/Comunicação*, Brasília, ano 1, v. 1, nov. 2003.

_____. Expectativas sobre inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, Maria L. de S. et al. (Orgs.). *Dimensões da inclusão no ensino médio*: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide; BRANDT, Maria Elisa; HENRIQUES, Ricardo (Orgs.). *Gênero e diversidade sexual*: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC, 2007.

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*: a mulher freudiana na passagem para a modernidade. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

KINSEY, Alfred et al. *Sexual behavior in the Human male*. New York: Saunders, 1948.

LACORNE, Denis. *La crise de l'identité américaine*: du melting-pot au multiculturalisme. Paris: Fayard, 1997.

LAFER, Celso. *Hannah Arendt*: pensamento, persuasão e poder. 2. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da Psicanálise Laplanche e Pontalis*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (ed. or.: 1982).

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo*: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1992 (ed. or.: 1990).

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1983 (ed. or.: 1979).

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2006 (ed. or.: 1992).

LEGHISSA, Giovanni; ZOLETTO, Giovanni (Cur.). *Aut Aut*: gli equivoci del multiculturalismo, Firenze, n. 312, nov./dic., 2002.

LINS, Daniel S. Como dizer o indizível? In: _____. (Org.). *Cultura e subjetividade*: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

LOGAN, Colleene. Homophobia? No, homoprejudice. *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 31, n. 3, 1996.

LOPES, Denilson. *O homem que amava rapazes e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

_____. "Post-gay, teoria queer e cultura contemporânea". Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas "Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos". Brasília, 2003.

_____. et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. S. Paulo: Nojosa, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, n. 2, 2001.

_____. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a (1. ed.: 1997).

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004b.

_____. (Org.). *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas, às tensões teórico-metodológicas. *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 15-18 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf>. Acesso em 12 dez. 2006.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCHETTI, Valerio. *Problemi di identità tra medioevo ed età modena*. Bologna: Clueb, 2001.

MARCUSE, Hebert. *Eros e civilização*: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981 (ed. or.: 1955).

_____. *A ideologia da sociedade industrial*. 6. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982 (ed. or.: 1964).

MARTIN, A. Damien. Learning to hide: the socialization of the gay adolescent. *Adolescent Psychiatry*, Chicago, v. 10, 1982.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidade. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, 2005.

MATOS, Olgária. *Discretas esperanças*: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MAZZARA, Bruno M. *Stereotipi e pregiudizi*. Bologna: Il Mulino, 1997.

MELLINO, Miguel. *La critica poscoloniale*: decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei postcolonial studies. Roma: Meltemi, 2005.

MERCER, Kobena. Skin head sex thing: racial difference and the homoerotic imaginary. In: Bad Object-Choice Collective (Eds.). *How do I look? Queer film and video.* Seattle: Bay Press, 1992.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MUSSKOPF, André Sidnei. *Uma brecha no armário*: propostas para uma teologia gay. São Leopoldo: EST, 2002.

_____. A teologia que sai do armário: um depoimento teológico. *Impulso*, Piracicaba, v. 14, n. 34, 2003.

_____. Teologia e hermenêutica bíblica queer. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

NEGRÃO DE MELLO, Maria T. Ferraz. Humor e amor nas configurações identitárias brasileiras: cenários cotidianos, temporalidades, modos de ver e sentir. Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas "Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos". Brasília, 2003.

NICHOLSON, J. Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

OKIN, Susan Moller. Is multiculturalism bad for women? *Boston Review*, Boston, v. 22, Oct./Nov. 1997.

OLIVEIRA, Neuza Maria de. *Damas de paus*. Salvador: UFBA, 1994.

PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões*: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____ *Abaixo do Equador*: cultura de desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PARKER, Richard G.; BARBOSA, Regina Maria (Orgs.). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis: subjetividade em construção permanente. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard G. (Orgs.). *Construções da sexualidade*: gênero, identidade e comportamento em temos de Aids. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

PICCONE STELLA, Simonetta. *Sperienze multiculturali*: origini e problemi. Roma: Carocci, 2003.

PINHO, Osmundo de Araújo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 23, jul./dez. 2004.

PINSKY, Jaime; LUFT, Luíza Nagib. *Brasileiro(a) é assim mesmo*: cidadania e preconceito. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1997 (1. ed.: 1993).

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000 (ed. or.: 1998).

PITCH, Tamar. Multiculturalismo. *Seminario Donne - diritto - uguaglianza - guerra - multiculturalismo*. Università degli Studi di Bologna, 1 mar. 2004. Disponível em <http://members.xoom.virgilio.it/giudit/documentiline/multiculturalismo.htm>. Acesso em 20 set. 2005.

PONTALIS, Jean-Bertrand; JACQUARD, Albert. Entretiens: une tête qui ne convient pas. *Le Genre Human*, Paris, n. 11, 1984-1985.

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

PUDIOLI, Maria Cristina. *Donne dell'Islam*. Centro Amílcar Cabral. Bologna: Il Nove, 1998.

RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social*: o alto custo da vida pública no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

_____. Democracia. *Folha de S. Paulo (Caderno Mais!)*, São Paulo, 31 dez. 2000b.

RIOS, Roger Raupp. *Direitos de gays, lésbicas e transgêneros no contexto latino-americano*. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/rogerport.pdf>. Publicado em 13 maio 2005. Acesso em 15 abr. 2006.

_____. *Para um direito democrático à sexualidade*. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/roger_dirdemsex_port.pdf>. S/d. Acesso em 15 abr. 2006.

_____. (Org.). *Em defesa dos direitos sexuais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

ROSITI, Franco. *I modi dell'argomentazione e l'opinione pubblica*. Torino: Eri, 1982.

ROSSANDA, Rossana. *Note a margine*. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (ed. or.: 1999).

RYFF, C.D. Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychosocial well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, DC, v. 57, n. 6, 1989.

SAÏD, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 (ed. or.: 1978).

_____. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003 (ed. or.: 2000).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Direito e Sociedade*, Porto Alegre, n. 4, 1989.

_____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. *A cor do tempo quando foge*: crónicas 1985-2000. Lisboa: Afrontamento, 2001.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

_____. (Org.) *Democratizar a democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

_____. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi; OLIVEIRA, Dora Lúcia C. L. Gênero e risco de HIV/Aids nas campanhas de educação em saúde através da mídia. *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, 15-18 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2294--Int.pdf>. Acesso em 12 dez. 2006.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. Entrevista. *Imagens*, Campinas, n. 4, abr. 1995.

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementales de la violencia*: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SILVA, Hélio R. S. *Travestis*: entre o espelho e a rua. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIMMEL, Georg. *La moda e altri saggi di cultura filosofica*. Milano: Longanesi, 1985 (ed. or.: 1911).

SOARES, Laura Tavares et al. *Reformas*: raça, gênero e políticas de inclusão social. Brasília: Senado Federal, 2003.

SOARES, Luiz Eduardo. Polícia, homofobia e democracia. Disponível em <http://www.luizeduardosoares.com.br>. Publicado em 28 jun. 2000. Acesso em 6 out. 2005.

_____. Nuances: identidades e política ou Sair do armário e entrar na gaveta. Disponível em <http://www.luizeduardosoares.com.br>. Publicado em 30 ago. 2001. Acesso em 6 out. 2005.

_____. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SONTAG, Susan. "Notas sobre o camp". In: _____. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: LP&M, 1987 (ed. or.: 1964).

SOUSA FILHO, Alípio de. *Homossexualidade e Preconceito*: crítica de uma fraude nos campos científico e moral. Disponível em <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/08/262050.shtml>. Publicado em 27 ago. 2003. Acesso em 5 jan. 2006.

SOUZA, Regina Maria. Ódio, paixão e (a)normalidade: olhares em nós. In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, ano 4, out. 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=ci_arttext&pid=MSC0000000032002000400035&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 8 ago. 2006.

STIGLMAYER, Alexandra (Ed.). *Mass rape*: the war against women in Bósnia-Herzegovina. Lincoln, London: University of Nebraska, 1994 (ed. or.: 1993).

STRAVINSKIJ, Igor. *Poetica della musica.* Pordenone: Studio Tesi, 1999 (ed. or.: 1942).

TAGLIAGAMBE, Silvano. Il modello polifonico dell'Io nelle neuroscienze. In: BARZANÒ, Giovanna; BRUMANA, Emmanuela (Cur.). *Polifonia*. Atti di Convegno. Bergamo: Napoa/2, 2004.

TEZZA, Cristovão. *Mikhail Bakhtin e a autoridade poética*. Disponível em <http://pphp.uol.com.br/ tropico/html/textos/1900,1.shl>. Publicado em 1 jan. 2007. Acesso em 12 jan. 2007.

THEODORO, Mário; DELGADO, Guilherme. Política social: universalização ou focalização – subsídios para o debate. *Políticas Sociais (Ipea)*, Brasília, n. 7, ago. 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Noi e gli altri.* Torino: Einaudi, 1991 (ed. or.: 1989).

_____. *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999 (ed. or.: 1996).

TREVES, Renato. *Sociologia del diritto*. 2. ed. Torino: Einaudi, 1988.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 3. ed. (rev. e ampl.). Rio de Janeiro: Record, 2000.

TURNER, William. *A genealogy of queer theory*. Philadelphia: Temple University, 2000.

UNDP. United Nations Development Programme. *Human Development Report 2004*: cultural liberty in today's diverse world. New York: Oxford, 2004.

VATTIMO. Gianni. *La società trasparente.* Milano: Garzanti, 1989.

VENTURI, Gustavo. Intolerância à diversidade sexual. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 78, jul./ago. 2008.

VIANNA, Adriana; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil*: o panorama atual. Rio Janeiro: Cepesc, 2004.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006.

WALZER, Michael. *On toleration*. New Haven: Yale University, 1997.

WARE, Vron. Pureza e perigo: raça, gênero e histórias de turismo sexual. In: _____. (Org.). *Branquidade*: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARNER, Michael. *Fear of a queer planet*: queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WATANABE, Tsuneo; IWATA, Jun'ichi. *The love of the Samurai*: a thousand years of Japanese homosexuality. London: GMP, 1989.

WAUGH, Thomas. Diversidade sexual, imagens sexuais, sexualidade global. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

WEEKS, Jeffrey. *Against nature*: essays on history, sexuality and identity. London: Rivers Oram, 1995.

_____. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEINBERG, George. *Society and the healthy homosexual*. New York: Saint Martin's, 1972.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, n. 2, 2001.

WELZER-LANG, Daniel; DUTEY, Pierre; DORAIS, Michel (Dir.). *La peur de l'autre en soi*: du sexisme à l'homophobie. Québec: VLB, 1994.

WEST, Cornel. *Questão de raça.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994 (ed. or.: 1993).

WIEVIORKA, Michel. *Lo spazio del razzismo*. Milano: Est, 1996 (ed. or.: 1991).

_____. *La differenza culturale*: una prospettiva sociologica. 2 ed. Roma: Laterza, 2003 (ed. or.: 2001).

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (ed. or.: 1977).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WUTHNOW, Robert; HUNTER, James D.; BERGESEN, Albert; KURZWEIL, Edith. *Cultural analysis*. 4. ed. London: Routledge, 1991 (ed. or.: 1984).

YANNOULAS, Sílvia Cristina. *Dossiê Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/Cida, 2002.

YOUNG, Robert J.C. *Desejo colonial*: hibridismo em teoria, cultura e raça. São Paulo: Perspectiva, 2005 (ed. or.: 1995).

ZAGREBELSKI, Gustavo. *Il diritto mite*. Torino: Einaudi, 1993.

ŽIŽEK, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do Real!*. São Paulo: Boitempo, 2003 (ed. or.: 2002).

Sobre autores e autoras

Alexandre Toaldo Bello: Graduado em Educação Física (1996) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Educação Infantil (2000) e Mestre em Educação pela UFRGS (2006). Professor da rede municipal de educação do município de Porto Alegre. Foi diretor da creche Francesca Zacaro Faraco, da UFRGS (2001/2003). Seus interesses de pesquisa vinculam-se às áreas da educação, corpo, gênero, masculinidades e sexualidade. E-mail: alexandre.bello@ufrgs.br.

Alípio de Sousa Filho: Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1984), Mestre em Ciências Sociais pela mesma universidade (1990) e Doutor em Sociologia pela *Sorbonne*, Paris V (2000). É professor universitário desde 1986. É professor adjunto IV do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua nas áreas de Teoria Sociológica e outras sociologias específicas, com destaque para: epistemologia das ciências sociais; teoria sociológica contemporânea; teorias do imaginário, da ideologia e das representações sociais; estudos de sexualidade e gênero. É autor de *Medos, mitos e castigos* (São Paulo: Cortez, 1995); *Responsabilidade intelectual e ensino universitário*: carta aberta aos que amam a ciência (Natal: UFRN, 2000); *Les métissages brésiliens*: imaginaire, quotidien et pratiques de mélanges dans la société brésilienne (Paris: Presses Universitaires du Septentrion, 2003); *Responsabilidade intelectual e ensino universitário* e de artigos sobre temas de seus estudos em periódicos, sites e capítulos de livros. E-mail: alipio@ufrnet.br.

Ana Cláudia Bortolozzi Maia: Graduada em Psicologia pela Unesp, Bauru (1993). É Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1997) e Doutora em Educação pela Unesp, Marília (2003). Suas pesquisas priorizam o tema da sexualidade e deficiências. É docente da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, lotada junto ao Departamento de Psicologia. No Curso de Formação de Psicólogos, ministra as disciplinas: "Desenvolvimento e Educação Sexual" e "Questões Especiais da Sexualidade Humana" e, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, a disciplina "Procedimentos de Avaliação: aplicação e construção de instrumentos de coleta de dados". É líder do Grupo de Pesquisa "Sexualidade, Educação e Cultura" e participante do Núcleo de Estudos em Sexualidade, ambos cadastrados no CNPq. Autora de *Sexualidade e deficiências*

(São Paulo: Unesp, 2006) e *Sexualidade e infância* (Bauru: Cecemca/Unesp, 2005), em parceria com Ari Fernando Maia. E-mail: bortolozzimaia@uol.com.br.

Anna Paula Uziel: Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988) e Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991). Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996), Doutora em Ciências Sociais pela Unicamp (2002). Professora adjunta do Instituto de Psicologia da Uerj, pesquisadora associada do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (IMS/Uerj). Também leciona no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Uerj e coordena o Curso de Especialização em Psicologia Jurídica da mesma universidade. Nos últimos anos, vem desenvolvendo pesquisas sobre sexualidade, homossexualidade, com ênfase nas questões de conjugalidade e parentalidade e nas temáticas relativas à infância e à juventude pobre no Brasil, sobretudo em situação de abrigamento. Concluiu recentemente pesquisa sobre como grupos homossexuais e militantes homossexuais que são pais tratam as questões relativas à conjugalidade e à parentalidade. Desenvolve reflexões sobre as relações entre gravidez na adolescência abrigada, trabalho e entrada na "vida adulta". Dedica atenção também à condição de adolescentes travestidos em situação de risco social que procuram instituições de acolhimento para compreender como identidades de gênero não-convencionais são tratadas pela rede de assistência. Publicou vários artigos em periódicos e capítulos de livros. É autora do livro *Homossexualidade e adoção* (Rio de Janeiro: Garamond, 2007). Co-organizou os livros *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis* (Rio de Janeiro: Garamond, 2007) e *Construções da sexualidade*: gênero, identidade e comportamento em temos de Aids (Rio de Janeiro: Pallas, 2004), como também o dossiê "Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil" (*Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, 2006). E-mail: uzielap@gmail.com.

Antonio Carlos Egypto: Psicólogo educacional e clínico, sociólogo. Membro fundador do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), onde atua desde 1987. Membro da equipe de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. Assessor da implantação e supervisão de projetos de Orientação Sexual e Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, em escolas particulares e redes públicas de ensino. Coordenador geral e técnico do Projeto de Orientação Sexual na Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, para o biênio 2003/2004. Autor de *Sexo, prazeres e riscos* (São Paulo: Saraiva, 2005); *Orientação sexual na escola*: um projeto apaixonante (São Paulo: Cortez, 2003); *Drogas e prevenção*: a cena e a reflexão (São Paulo: Saraiva, 2002). E-mail: egypto@uol.com.br.

Dagmar Elisabeth Estermann Meyer: Graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979), Mestre (1991) e Doutora (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com pós-doutorado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (2005). Professora associada na Faculdade de Educação da UFRGS, onde tem a docência de "Prática de Ensino em Educação em Saúde", na Licenciatura em Enfermagem, e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Enfermagem. Seus interesses de pesquisa vinculam-se à temática "Políticas de corpo e saúde: gênero, raça e nacionalidade", na discussão sobre a politização contemporânea do feminino e da maternidade. Pesquisadora com bolsa de produtividade do CNPq e membro fundador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero. Possui vários artigos publicados em periódicos e capítulos de livro. Organizou o livro *Saúde e sexualidade na escola* (3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006). Co-organizou: *Corpo, gênero e sexualidade* (Porto Alegre: Mediação, 2004); *Marcas da diversidade* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1998) e *Gênero & saúde* (Porto Alegre: Artes Médicas, 1996). Co-organizou o dossiê *Parto, Parteiras e Maternidade* (*Revista Gênero*: Núcleo Transdiciplinar de Estudos de Gênero, v. 5, n. 2, 2005), que inclui seu artigo *A politização contemporânea do feminino e da maternidade*: construindo um argumento. Co-autora do artigo *"Mulher sem-vergonha" e "traidor responsável"*: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/Aids (*Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004). E-mail: dagmaremeyer@yahoo.com.br.

Denilson Lopes: Bacharel em Comunicação (1989), Mestre em Literatura Brasileira (1992) e Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (1997), com pós-doutorado pela *City University of New York* (2006). É professor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do CNPq. Autor de *A Delicadeza*: estética, experiência e paisagens (Brasília: UnB, a ser lançado em 2007); *O homem que amava rapazes e outros ensaios* (Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002) e *Nós os mortos*: melancolia e neo-barroco (Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999). É co-organizador de *Imagem e diversidade sexual* (São Paulo: Nojosa, 2004) e *O cinema dos anos 90* (Chapecó: Argos, 2005). Realizou pesquisas na *City University of New York* , na *Université de Montréal* e na UFRJ. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UnB (2002/2004). É colaborador da International Resource Network/Center for Lesbian and Gay Studies, membro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema, da Associação Brasileira de Literatura Comparada e da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura, da qual também foi Presidente (2003/2004). Tem experiência na área de Comunicação, com

ênfase em Estética da Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: estética da comunicação, cinema contemporâneo, estudos de gênero (estudos gays e transgêneros), crítica de cultura e arte contemporâneas, estudos culturais, literatura comparada. E-mail: noslined@unb.br.

Felipe Bruno Martins Fernandes: Graduado em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2007). É doutorando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. É voluntário do Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em estudos de gênero. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Ambiental, Homossexualidades, Ativismo, Movimento Social, Sexualidades. Publicações: *Homofobia: (re)pensando as identidades sexuais*, in: II Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizando as Práticas Educativas e Culturais, Rio Grande. *Anais...*, 2005; *A produção e manutenção das identidades ativistas gays no interior do movimento homossexual no Brasil contemporâneo*, in: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, Florianópolis, 2006, *Anais...* Florianópolis: Editora Mulheres, 2006. E-mail: felipe.fernandes@cfh.ufsc.br.

Fernando Seffner: Graduado em História (1987), Mestre em Sociologia (1995) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professor adjunto da Faculdade de Educação da UFRGS. Tem experiência em Educação, com ênfase na investigação das Pedagogias de Construção das Masculinidades. Atua em pesquisas e orientações em temas correlatos, tais como: aids, vulnerabilidade, masculinidades homossexuais e bissexuais, estudos de gênero. Organizou o livro *Presença negra no Rio Grande do Sul* (Porto Alegre: Unidade Editorial, 1995). Entre seus artigos, constam: *Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s)*, in: SOARES. G.F.; SILVA, M.R.S. da; RIBEIRO, P.R.C. (Orgs.) *Corpo, gênero, sexualidade* (Rio Grande: Furg, 2006); *Masculinidad, bisexualidad masculina y ejercicio de poder: tentativa de compreensión, modalidades de intervención*, in: CAREAGA, G.; CRUZ SIERRA, S. (Orgs.) *Debates sobre masculinidades* (México: Programa Universitario de Estudios de Género, 2006); *Compromissos da escola*: construção de competências e formação continuada de professores, in: FILIPOUSKI, A.M.R.; MARCHI, D.M.; SCHÄFFER, N.O. (Orgs.). *Teorias e fazeres na escola em mudança* (Porto Alegre: UFRGS, 2005); *Representações da masculinidade bissexual*: um estudo a partir dos informantes da Rede Bis-Brasil, in: CÁCERES, C.F. et. al. (Orgs.) *Ciudadania sexual en America Latina* (Lima: Universidad

Peruana Cayetano Heredia, 2004); *Masculinidade bissexual e violência estrutural*: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção, in: UZIEL, A.P.; RIOS, L.F.; PARKER, R.G. (Orgs.) *Construções da sexualidade* (Rio de Janeiro: Pallas, 2004). E-mail: fernandoseffner@gmail.com.

Guacira Lopes Louro: Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), Mestre em Educação pela mesma universidade (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é colaboradora convidada desta mesma universidade, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Foi fundadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Suas atividades de pesquisa e de orientação de dissertações e teses voltam-se para o campo da Educação, com ênfase nas questões de gênero, sexualidade e teoria queer. É autora de vários artigos, livros e capítulos de livros sobre esta temática, destacando, entre as publicações, os seguintes livros: *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista (8. ed. Petrópolis: Vozes); *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria queer (Belo Horizonte: Autêntica, 2004); *Currículo, género e sexualidade* (Porto: Porto Editora, 2000). Organizou o livro *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade (Belo Horizonte: Autêntica, 1999) e co-organizou o *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na educação (2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005). E-mail: guacira.louro@gmail.com.

Guiomar Freitas Soares: Mestre em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1998). Professora do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Furg. Pesquisadora do "Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. Atua principalmente nos seguintes temas: escola, sexualidade, criança, alunos e cidadania. Dentre seus projetos atuais de pesquisa, constam: *(Re)pensando práticas relacionadas à sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental*; *Sexualidade na sala de aula*: discursos de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Publicações: *O que dizem e o que querem saber sobre sexualidade alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental?* (*Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. extra, 2005); *Da invisibilidade à cidadania: um estudo sobre as identidades de gênero***,** in: SOARES, G.F., SILVA; M.R.S. da; RIBEIRO, P.R.C. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*: problematizando práticas educativas e culturais (Rio Grande: Furg, 2006). E-mail: guifreso@vetorial.net.

Jane Felipe: Graduada e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1991) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). É professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Na graduação, atua nas disciplinas de estágio em Educação Infantil e Educação Sexual na Escola. Coordena o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, vinculado à linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Integra também o Grupo de Estudos em Educação Infantil da mesma instituição. Atua principalmente com os seguintes temas: corpo, gênero, sexualidade, infância, educação infantil, educação sexual na escola, pedofilia e pedofilização como prática social contemporânea. Possui várias publicações sobre gênero e sexualidade. É uma das organizadoras do livro *Corpo, gênero, sexualidade*: um debate contemporâneo na educação (2. ed., Petrópolis: Vozes, 2005). Seus artigos mais recentes são: *Afinal, quem é mesmo pedófilo?*, *Cadernos Pagu,* Campinas, n. 26, jan./jun. 2006; *Do amor (ou de como glamourizar a vida)*: apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade, in: RIBEIRO, P.R.C. et. al. (Orgs.) *Corpo, gênero, sexualidade*: discutindo práticas educativas (Rio Grande: Furg, 2007). E-mail: nana_felipe@yahoo.com.br.

Jimena Furlani: Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (1988), Mestre em Educação (1993) e Doutora em Educação (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com tese no campo da Educação Sexual. Professora efetiva da Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora *on-line* do curso "Gênero e Diversidade na Escola", promovido pelo MEC/Seppir/SPM/Clam-Uerj, 2006. Coordena o projeto de formação de professores/as "Educação Sexual - articulando o respeito à diversidade com a prevenção da gravidez na adolescência" (Secad/MEC - Udesc). É autora do livro *Mitos e tabus da sexualidade humana*: subsídios ao trabalho em Educação Sexual (3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007), que recebeu do Clube do Livro de Florianópolis o "Prêmio Boi de Mamão", na categoria Ciências Humanas. Entre seus vários artigos em periódicos e capítulos de livro, destacam-se: *Educação Sexual: do estereótipo à representação* – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial, in: RIBEIRO, P.R.C. et. al. (Orgs.). *Corpo, gênero, sexualidade*: discutindo práticas educativas (Rio Grande: Furg, 2007); *Gêneros e sexualidades*: políticas identitárias na Educação Sexual, in: GROSSI, M.P. et. al. (Orgs.) *Movimentos sociais, educação e sexualidade* (Rio de Janeiro: Garamond, 2005); *Educação Sexual: possibilidades didáticas*, in: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*: um debate contemporâneo na Educação (2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005). E-mail: f2jf@udesc.br.

Lúcia Facco: Graduada em Letras (Português-Francês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1987), Especialista em Literatura Brasileira pela mesma universidade (1999) e Mestre em Literatura Brasileira (2003). É doutoranda do curso de Literatura Comparada na Uerj. Sua Dissertação de Mestrado foi publicada com o título *As heroínas saem do armário*: literatura lésbica contemporânea (São Paulo: GLS, 2004), que recebeu o "Prêmio Arco-Íris de Direitos Humanos de 2004", na categoria Cultura-Literatura. Participou do Conselho Editorial do periódico *Palimpsesto*, Revista de Pós-Graduação de Letras da UERJ. Publicou o conto *Diário* na coletânea *Todos os sentidos*, organizada por Cyana Leahy (Niterói: CL Edições e Zit Gráfica, 2003), que ganhou o "Prêmio Alejandro J. Cabassa" da União Brasileira de Escritores, como Melhor Livro de Contos de 2004. Publicou o livro de contos *Lado B*: histórias de mulheres (São Paulo: GLS, 2006) e organizou a coletânea de contos *Elas contam* (São Paulo: Corações e Mentes, 2006). E-mail: lufacco@oi.com.br.

Luiz Mello: Sociólogo (1989), Mestre (1991) e Doutor (1999) em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professor adjunto do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás. Desenvolveu a pesquisa "Famílias e uniões homossexuais: um estudo comparativo Espanha, Portugal e Brasil", como estágio pós-doutoral na *Universidad Complutense de Madrid* (agosto de 2006 a julho de 2007 - bolsista da Capes). É líder do Grupo de Pesquisa "Famílias, Sexualidades e Direitos Reprodutivos" e um dos coordenadores da rede de pesquisa "Parceria civil, conjugalidades e homoparentalidades". Possui vários artigos em periódicos e capítulos de livros. É autor de *Novas famílias*: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo (Rio de Janeiro: Garamond, 2005). Co-organizou o livro *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis* (Rio de Janeiro: Garamond, 2007) e o dossiê "Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil" (*Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, 2006). E-mail: luizman@gmail.com.

Miriam Grossi: Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1981), Mestrado (1983) e Doutorado em Antropologia Social e Cultural pela *Université de Paris V* (1988), com pós-doutorado no *Laboratoire d'Anthropologie Sociale* (1996/1998). É professora dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social e Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades da UFSC, ex-Presidente da Associação Brasileira de Antropologia (2004/2006) e representante da área de Antropologia na Capes

(2001/2004). Possui vários livros e artigos sobre violências contra mulheres e grupos minoritários, homoparentalidade, feminismo, história e ensino da antropologia. É autora de *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas* (Blumenau: Nova Letra, 2007). É co-organizadora de diversos livros, entre os mais recentes: *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis* (Rio de Janeiro: Garamond, 2007), *Gênero e violência*: pesquisas acadêmicas brasileiras (Florianópolis: Editora Mulheres, 2006); *Depoimentos*: trinta anos de pesquisas feministas brasileiras sobre violências (Florianópolis: Mulheres, 2006); *Antropologia e Direitos Humanos 4* (Blumenau: Nova Letra, 2006); *Política e cotidiano*: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade (Blumenau: Nova Letra, 2006); *Movimentos sociais, educação e sexualidades* (Rio de Janeiro: Garamond, 2005). Também co-organizou o dossiê "Conjugalidades e parentalidades de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil" (*Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 2, 2006). E-mail: miriamgrossi@gmail.com.

Paula Regina Costa Ribeiro: Licenciada em Ciências pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1985). Mestre em Biociências pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991). Doutora em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento e do Mestrado em Educação Ambiental da Furg. Professora do Mestrado em Educação em Ciências da UFRGS. Coordena o Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática e o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, gênero e sexualidade. É líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Linha de Pesquisa: Estudos sobre corpo, gênero e sexualidade na perspectiva dos Estudos Culturais. Publicações: *Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade*: a presença do discurso biológico (*Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 21, n. 1, 2003); *Sexualidade na sala de aula*: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do ensino fundamental (*Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2004); *A sexualidade como um dispositivo histórico de poder*, in: SOARES, G. F., SILVA; M. R. S. da; RIBEIRO, P. R. C. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*: problematizando práticas educativas e culturais (Rio Grande: Furg, 2006). Co-organizou o livro *Corpo, gênero, sexualidade*: discutindo práticas educativas (Rio Grande: Furg, 2007). E-mail: pribeiro@vetorial.net.

Roger Raupp Rios: Juiz Federal em Porto Alegre. Possui Graduação (1993), Mestrado (2000) e Doutorado (2004) em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação na Faculdade de Educação da UFRGS, onde trabalha e pesquisa direitos humanos,

direitos sexuais e discriminação. É também professor da Escola Superior da Magistratura Federal do Rio Grande do Sul (Esmafe) e da Escola Superior da Magistratura (ESM/Ajuris). Foi pesquisador visitante na *University of Texas,* em Austin e da *Columbia University,* em Nova York. Dentre suas publicações, constam, entre livros e textos: *A homossexualidade no Direito* (Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001); *O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano* (São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002); *A justiça e os direitos de gays e lésbicas*: jurisprudência comentada (Porto Alegre: Sulina, 2003). Organizou o livro: *Em defesa dos direitos sexuais* (Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007). E-mail: roger.raupp.rios@uol.com.br.

Rogério Diniz Junqueira: Sociólogo e Bacharel em Comunicação (1990). Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pela *Università degli Studi di Milano/Macerata* – Itália (1998). Especialista em Relações Industriais e do Trabalho (1992) e em Cooperação Internacional e Políticas de Desenvolvimento (1993) pela *Università degli Studi di Bologna*. Autor de: *Il Brasile e i paesi del Cono Sud*: dall'autoritarismo burocratico ai dilemmi del consolidamento della democrazia (Bologna: Il Nove, 1996); *La lotta contra la corruzione in Cina*: tra mosche e zanzare, tigri e squali (Veneza: Cafoscarina, 2006). Co-organizou: *Gênero e diversidade sexual na escola*: reconhecer diferenças e superar preconceitos (Brasília: MEC, 2007). Dentre artigos em capítulos de livros e periódicos, constam: *A elaboração do projeto de pesquisa*, in: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (2. ed. São Paulo: Atlas, 2006); *Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares*, in: BRAGA, M.L.S. (Org.) *Dimensões da inclusão no ensino médio* (Brasília: MEC, 2006); *Prefácio*, in: LOPES, M.A.; BRAGA, M.L.S. (Orgs.) *Acesso e permanência da população negra no ensino superior* (Brasília: MEC, 2007); *Diversidade Sexual: o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos* (*Salto para o Futuro*, Boletim 15, agosto 2007). Como assessor técnico da Secad/MEC, atuou na implementação do Programa Brasil sem Homofobia (2005 - 2008). É pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Leciona em instituições de ensino superior particulares. Foi bolsista do CNPq, da Capes, do *Ministero degli Affari Esteri* (Itália), da ORSTOM (França). E-mail: rogerio.junqueira@inep.gov.br.

Wiliam Siqueira Peres: Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1985), Especialista em Psicologia Clínica (1987) e Mestre em Psicologia (2000) pela mesma universidade. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005). É professor assistente da

Unesp, campus de Assis. Seus interesses de pesquisa vinculam-se aos seguintes temas: cidadania, exclusão social, políticas públicas, subjetividade, travestis e direitos humanos. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sexualidades, cadastrado no CNPq. É autor de artigos publicados em periódicos e em livros, como: *As borboletas que não se cansam nunca*: histórias político-existenciais de travestis militantes brasileiras, in: ALMEIDA, C.; GOLIN, C.; POCAHY, F. (Orgs.). *Prazer também tem preço*: prostituição, saúde e cidadania (Porto Alegre: Gapa, 2006); *Intervenção/Travestis*: subjetividades em construções permanentes, in: UZIEL, A.P.; RIOS, L.F.; PARKER, R. (Orgs.) *Construções da sexualidade* (Rio de Janeiro: Pallas, 2005); *Travestis brasileiras*: construindo identidades cidadãs, in: GROSSI, M.P. et. al. (Orgs.) *Movimentos sociais, educação e sexualidade* (Rio de Janeiro: Garamond, 2005); *Processo de estigmatização e estratégias de resisitência*: violência, exclusão e sofrimento psíquico, in: PARKER, R. et. al. (Orgs.) *Homossexualidade*: produção cultural, cidadania e saúde (Rio de Janeiro: Abia, 2004). E-mail: wiliam_siqueira@uol.com.br.

Coleção Educação para Todos

Volume 01: Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004

Volume 02: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

Volume 03: Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos

Volume 04: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas

Volume 05: Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas

Volume 06: História da Educação do Negro e Outras Histórias

Volume 07: Educação como Exercício de Diversidade

Volume 08: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias

Volume 09: Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola

Volume 10: Olhares Feministas

Volume 11: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: anais da XV CONFAEB

Volume 12: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1

Volume 13: A Presença Indígena na Formação do Brasil. Série Vias dos Saberes n. 2

Volume 14: Povos Indígenas e a Lei dos "Brancos": o direito à diferença. Série Vias dos Saberes n. 3

Volume 15: Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Série Vias dos Saberes n. 4

Volume 16: Juventude e Contemporaneidade

Volume 17: Católicos Radicais no Brasil

Volume 18: Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação. Série Avaliação n. 1

Volume 19: Brasil Alfabetizado: a experiência de campo de 2004. Série Avaliação n. 2

Volume 20: Brasil Alfabetizado: marco referencial para avaliação cognitiva. Série Avaliação n. 3

Volume 21: Brasil Alfabetizado: como entrevistamos em 2006. Série Avaliação n. 4

Volume 22: Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros. Série Avaliação n. 5

Volume 23: O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental? Série Avaliação n. 6

Volume 24: Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação n. 7

Volume 25: Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? Série Avaliação n. 8

Volume 26: Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental

Volume 27: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade

Volume 28: Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe

Volume 29: O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-racista

Volume 30: Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior

Volume 31: Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes

Volume 32 Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas

Volume 33 I Encontro Nacional de Alfabetização e Educação Popular

Este livro foi
composto em Adobe
Caslon Pro e Helvética,
para o MEC/Unesco,
em 2009.

Desumaniza e promove insegurança, isolamento e vulnerabilidade. Desfavorece a integração das famílias homoparentais com a comunidade escolar. Gera e alimenta outras formas de preconceito, discriminação, violência etc.

No entanto, os/as autores/as também apontam a escola como um dos mais importantes espaços para a promoção do reconhecimento da diversidade sexual e da desestabilização da mentalidade e dos mecanismos dessa insidiosa opressão. Ali, o enfrentamento do preconceito, do estigma, da discriminação e da violência contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais constitui uma possibilidade extraordinária para a melhoria da própria educação e para o fortalecimento dos direitos humanos, como direitos de todos.

A problematização da homofobia e o reconhecimento da diversidade sexual revelam-se, portanto, indispensáveis para se viabilizar não só uma educação inclusiva e de qualidade, mas também a construção e a consolidação de um modelo democrático de sociedade.

As análises aqui realizadas situam a sexualidade no plano dos direitos humanos numa perspectiva emancipadora. Apontam um recíproco e profundo entrelaçamento entre questões relativas a corpo, gênero, sexualidade, etnia/raça, condição físico-mental, classe social etc. Refletem sobre os nexos entre homofobia, heteronormatividade, sexismo, misoginia, racismo, xenofobia e outros regimes discriminatórios. Desvendam processos de "heterossexualização compulsória" e de construção de comportamentos homofóbicos desde a Educação Infantil. Discutem ambiências escolares, concepções curriculares, livro didático, "educação sexual", formação profissional, relações escola-família, literatura, legislação, modalidades de enfrentamento da homofobia, políticas de inclusão escolar, políticas de identidade, teoria queer etc.

Ao buscar fornecer elementos para a reflexão e a atuação política, bem como subsídios para uma ação pedagógica promotora da diversidade e da cidadania, este livro torna-se imprescindível para docentes, pesquisadores/as, gestores/as, agentes dos movimentos sociais, estudantes, pais e mães, cidadãos/ãs em geral.

ISBN 856073134-2

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

Representação no Brasil

Ministério da Educação