

Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: transcrevendo e examinando entrevistas com professores e professoras

Aluna: Natália da Cruz

Programa: PIBIC/CNPq

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cláudia Pereira Vianna

Resumo

O presente relatório de Iniciação Científica apresenta o trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012 no âmbito do projeto “Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas de educação: exame da concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo” coordenado pela Prof^ª Dr^ª Cláudia Vianna, o qual propõe examinar a introdução de políticas públicas de formação continuada docente em gênero e sexualidade em escolas estaduais, com a finalidade de identificar dificuldades, avanços e desafios para a efetivação e concretização de tais políticas. Dentre as várias atividades previstas no projeto mais amplo, a bolsista responsabilizou-se, em parceria e orientação da coordenadora, por buscar o contato de professores/as que frequentaram o curso “Convivendo com a diversidade sexual na escola”, realizado em 2007, selecionado e financiado pelo Programa Brasil Sem Homofobia. Foi possível constatar que a formação recebida durante o curso deu maior visibilidade à temática de gênero e diversidade sexual, trazendo à superfície conflitos e diferenças que de outra maneira ficariam silenciadas no dia a dia das escolas. Entretanto, tal visibilidade não é garantia de superação de tabus relacionados ao tema e ainda presentes nas práticas escolares.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Políticas Públicas, Formação Continuada, Docente.

SUMÁRIO

RESUMO	1
Apresentação	4
Políticas Públicas em Gênero e Diversidade Sexual no Brasil	Error!
Bookmark not defined.	
A pesquisa e sua metodologia	14
Perfil dos professores e professoras pesquisados	16
Alguns resultados	21
Escola: identidades de gênero e sexualidades negadas	21
Sexualidade resumida a corpo, controle e doenças	29
Religião, Homofobia e Educação	32
Raça, poder aquisitivo e homofobia	38
Conclusões	41
Referências	46

1. Apresentação

Apresentamos neste relatório final os resultados da iniciação científica a qual se insere em um projeto mais amplo: uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo é averiguar como as políticas públicas propostas no âmbito do Estado e voltadas para o currículo na perspectiva de gênero e diversidade sexual estão sendo apropriadas ou não pela instituição escolar.

Entre as políticas educacionais examinadas, no caso específico desta iniciação científica o foco se dirige ao *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT¹ e de Promoção da Cidadania Homossexual* (BSH), em especial o capítulo destinado ao financiamento de projetos de formação continuada docente em gênero e diversidade sexual e a análise preliminar de cinco das doze narrativas de professores e professoras integrantes em um curso de formação examinado pelo projeto mais amplo.

A análise nos traz a certeza de que tal programa deu maior visibilidade à introdução da temática de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais e na rotina das escolas. Porém, essa visibilidade não garante a inclusão de tais questões em sala de aula da maneira que o governo ou os movimentos sociais consideram adequados. Notamos uma série de motivos que explicam a dificuldade de maior comprometimento dos principais envolvidos em garantir mudanças dentro do ambiente escolar, professores e professoras, para uma verdadeira desconstrução de valores que o tratamento da temática exige.

A apresentação dos resultados parciais deste relatório no Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, resultou em uma Menção Honrosa pelo trabalho realizado até então.

¹ GLBT: Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transsexuais.

Para falar em gênero e diversidade sexual, com foco em sua introdução nas políticas públicas de educação faz-se necessário, antes de discorrer sobre sua apropriação pelas práticas docentes, explicitar como serão tratados os temas neste relatório.

A sociedade atual ainda baseia suas relações em dicotomias vistas como determinantes e imutáveis, tais como a diferenciação entre homens e mulheres com base na naturalização biológica. A crítica a essa concepção fez com que feministas denunciassem o caráter socialmente construído desses significados bipolares a respeito das diferenças entre homens e mulheres. Mais tarde, o uso do conceito de gênero por pesquisadores/as e historiadores/as passou a ser defendido como uma categoria de análise capaz de apreender os significados socialmente construídos sobre as diferenças entre os sexos. A partir disso, afirma-se a existência de um processo histórico e social que caracteriza a condição de mulheres e homens, influenciando o caráter biológico, ou dito natural e, até mesmo, todos os aspectos das relações sociais, entre eles as políticas públicas.

Quando nos referimos a políticas públicas fazemos alusão a um tipo de relação entre o Estado e a sociedade, que revela a maneira como o Estado agirá em relação aos problemas sociais por ele reconhecidos e legitimados. A solução de tais problemas, que podem ser propostos tanto pelo Estado quanto pela sociedade civil, ou pela articulação de ambas as instâncias, são acolhidos, transformados e/ou implementados pelo primeiro.

Com relação à inclusão da perspectiva de gênero e de diversidade sexual nas políticas públicas de educação percebe-se um movimento progressivo de mudanças a partir dos anos 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. O contexto em que essas mudanças aconteceram evidencia um

tenso processo de negociação que determina a supressão e/ou concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados, separada ou articuladamente, pelo Estado e pelos movimentos sociais e ações coletivas que pressionam por novas políticas públicas, pela ocupação de espaços na administração pública e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdades. (VIANNA, 2011, p. 209)

Percebe-se que o movimento de inclusão do gênero e da diversidade sexual vem como resposta às pressões internacionais para que o país inserisse essas temáticas nos documentos oficiais, no combate das desigualdades de oportunidades baseadas em diferenças de gênero e das distintas formas de discriminação desencadeando disparidade de direitos (RIZZATO, 2010).

A partir de então nota-se também uma gradual abertura da escola para o tratamento de tais questões. Essa progressiva abertura tem estreita relação com a construção de um novo pacto educacional, com vistas ao combate das desigualdades socioculturais, que ocorreu no Brasil em meados dos anos 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e que terá continuidade, e até mais espaço, no governo Lula.

Durante os dois mandatos do governo Lula podemos destacar um discurso voltado para a inclusão social. São criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação a partir de 2003. Uma delas, a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)², criada em 2004, após a junção da Secretária de Inclusão Educacional e a Secretária Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo tem como objetivo articular inclusão social com a valorização da diversidade, destacando as demandas que estavam, até esse momento, invisíveis e não atendidas pelos sistemas públicos de educação (VIANNA, CAVALEIRO, 2011).

Com a criação desta secretaria, temas e atores antes marginalizados da agenda governamental são negociados e, por vezes, acolhidos, total ou parcialmente, pelas políticas públicas de educação, já que elas são incumbidas de transpor propostas de programas e planos em metas de educação.

Para tal, o governo se utiliza da política de concertação (MOEHLECKE, 2009) para criar um canal de diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados, a fim de instituir uma agenda de políticas voltadas para a inclusão

² A partir de 2011 essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

da diversidade, ampliando a participação da sociedade civil, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais. Assistimos, portanto, a uma mudança no movimento de formulação das políticas públicas, se antes no governo FHC esta se dava a partir do centro, a partir da instituição hierarquicamente mais alta do sistema, o MEC, o governo Lula vai em direção contrária, circulando pelas extremidades, chamando a participação dos movimentos e colocando as escolas na ponta do sistema nacional de educação.

É neste contexto que é criado o *Brasil Sem Homofobi* em 2004, pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH), cuja finalidade é o combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e a defesa da cidadania homossexual.

Apesar de o programa ser de responsabilidade da Secretaria de Direito Humanos, seu início conta com uma grande proximidade e apoio do Ministério da Saúde, e mais especificamente do Programa Nacional de AIDS, que é quem articula o movimento LGBT³ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros) com a SDH, chamando ambos para um encontro em março de 2003, onde ativistas do movimento expõe suas posições e exigem do governo uma postura de caráter continuado, uma política transversal e interssetorial em relação às questões ligadas à homofobia e a outras demandas dessa parcela da sociedade.

No final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transexuais e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, através de um representante da SDH, apresenta como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT. O

³São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa do movimento no Brasil. A sigla mais comum era GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), mais tarde substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros). Hoje o termo oficialmente usado para a diversidade no Brasil é LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) deliberado na I Conferência Nacional LGBT em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para *Queers*) e de um A (para *Assexuais*), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos de gênero e diversidade sexual.

movimento rejeitou veementemente a proposta e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem de fato do tema (DANILIAUSKAS, 2011).

A partir desse momento a relação entre o governo e os ativistas se estreita e a criação do Programa BSH é pautada pelo movimento social, com apoio do próprio Ministro da SDH, “mostrando os meandros da gestão pública no governo federal que poderiam contribuir para a legitimação e estruturação dessa demanda” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 79). O movimento inicia então o processo de construção do Programa. Para tal, faz um levantamento de propostas de ações que já haviam sido debatidas e aprovadas nos encontros nacionais LGBT, resgatando demandas históricas, além de realizar parcerias com universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão.

Durante a formulação do documento, a SDH procurou dentro do governo quais os ministérios e secretarias que estariam abertos ao tema com acúmulo em relação à diversidade sexual, não se esquecendo de planos e políticas públicas que já estavam em andamento. Como aponta Marcelo Daniliauskas (2011, p. 84):

A ideia de pactuar cada política com os Ministérios é uma estratégia forte, é um compromisso, pois para além de diretrizes que se impõem, as políticas são construídas e pactuadas de forma coletiva possibilitando um suporte para o Programa, assim como maior capacidade de cobrança de suas ações e propostas, seja pelo Movimento, seja pela própria Secretária de Direitos Humanos, que coordena esse processo.

É importante ressaltar que este processo trouxe a tona aliados e adversários da criação do BSH. Daniliauskas consegue, através de suas entrevistas com os responsáveis pelo programa, detectar entre os adversários algumas pessoas ligadas à própria gestão pública, uma parte da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB) e alguns grupos evangélicos organizados, tanto no legislativo quanto na sociedade civil. Como aliados, verificou-se que dentro do próprio governo gestores/as e técnicos/as acabaram por assumir sua sexualidade e suas conjugalidades no processo de construção do BSH, passando a se aliar ao programa e a participar de sua elaboração.

No início de sua elaboração o BSH estava mais voltado para questões de violência física, assim como dos assassinatos de homossexuais. Porém, logo avança para outros temas, como por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, e que representa um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBT com a perspectiva de justiça social.

Ao final do processo de elaboração, já no momento de lançamento do programa, o problema que se apresentava era referente aos recursos que seriam a ele dispensados. Governo e Movimento LGBT travaram uma discussão acerca da possibilidade de se lançar tal programa com uma estrutura orçamentária que não estivesse minimamente sólida, já que “não definir recursos específicos poderia prejudicar sua efetivação” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 89). O governo, porém insistia em seu lançamento, argumentando que era politicamente possível e que haveria uma “eficácia simbólica”, já que legitimaria as demandas LGBT, na agenda do governo Lula.

Em relação ao texto do BSH,

deve-se ressaltar o caráter generalista que fundamenta o Programa como relacionado ao direito à dignidade, aos direitos humanos e ao exercício da cidadania. Isso permite interpretar o Programa, bem como a promoção dos direitos LGBT não como privilégio, mas como reconhecimento governamental de que há discriminação, violência e desigualdade de direitos. Dito de outro modo, é o reconhecimento de que certas desigualdades são obstáculos ao direito à dignidade e aos direitos humanos, assim como ao exercício da cidadania de forma universal. (DANILIAUSKAS, 2011, p. 90)

O documento posiciona a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos como objetivos centrais do programa, colocando tanto o governo como os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis e estreitando a relação entre educação e mudança de mentalidades e comportamentos.

Assim sendo, o programa dedica o item V às questões de educação do Programa de Ações, denominado “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual”. Quem se

responsabiliza por implantar tais políticas de inclusão é a SECAD, articulando a discussão de diversidade sexual com a discussão de gênero no âmbito da educação escolar, “com a proposta da elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implantação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a garantia de não haver discriminação por orientação sexual” (RIZZATO, 2010, p. 1).

Uma das recomendações para a educação no programa em questão trata da formação continuada de professores na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado em 2005 um Edital (do Ministério da Educação [MEC] e da Secretaria Especial de Direitos Humanos [SEDH]) para a seleção e apoio a projetos de formação docente continuada nesta temática, para o desenvolvimento de cursos com o tema Cidadania e Diversidade Sexual, abrindo a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país (RIZZATO, 2010). Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital, novamente para apoio de projetos de formação continuada de profissionais da educação.

Tais editais contêm em seu texto discussões atuais dos conceitos de gênero e orientação sexual, apontando para a ocorrência de um tratamento diferenciado dentro da escola de alunos cujas identidades de gênero e orientações sexuais diferem das aceitas e tidas como únicas e normais. Fato que se observa também fora do ambiente escolar, onde se encontram processos de segregação deste coletivo.

O documento entende que tanto o gênero quanto a orientação sexual “são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p. 4) e que os educadores/as devem estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica (como brincadeiras e “tiração de sarro”) ou física.

Na cidade de São Paulo, foi escolhido e financiado a proposta elaborada pelo grupo Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (Corsa) em parceria com a Comunicação em Sexualidade (Ecos), ambas as Organizações

Não Governamentais sem fins lucrativos. As duas ONGs, com extenso currículo na realização de projetos de formação na área de sexualidade e gênero, passaram a realizar a formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino.

A proposta visava à realização de um curso intitulado *Convivendo com a diversidade sexual na Escola*, sendo oferecido em 2006, revisto e reapresentado em 2007. Com caráter optativo foi ofertado para professores/as do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede pública estadual e realizado na Diretoria de Ensino Centro-Oeste, com o desenvolvimento do trabalho em 40 horas (10 encontros de 4 horas cada) e com a participação de 150 professores/as.

Tanto o diálogo com a Diretoria de Ensino (órgão da Rede Pública Estadual de Ensino responsável por coordenar e supervisionar as atividades das escolas estaduais de determinada região) como a divulgação do curso entre os/as professores/as ficou a cargo das ONGs responsáveis pelo curso (Corsa e Ecos). É importante salientar também que o curso não valia pontuação para progressão no plano de carreira docente da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Relatório apresentado pelas ONGs ao MEC/SECAD e à SEDH, registra a oferta de quatro vagas para cada uma das 40 escolas de Ensino Médio da Diretoria Centro-Oeste, totalizando ao final do processo 150 professores/as participantes do curso, divididos em três turmas de 50 professores/as cada uma: manhã, tarde e noite. O projeto pôde contar com o apoio financeiro da Fundação para o Desenvolvimento de São Paulo (FDE), que se prontificou a pagar uma ajuda de custo no valor de R\$ 20,50 a cada educador/a participante, por encontro, sendo que este foi desenvolvido de abril a outubro de 2007, em encontros quinzenais que os/as professores/as participavam fora de seu horário de trabalho.

Foi entregue a cada participante o livro *Diversidade Sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens* elaborado pelas duas ONGs e financiado pelo Prosare (Programa de Apoio a Projetos em

Sexualidade e Saúde Reprodutiva) além de uma cópia de CD-ROOMs que continham as apresentações em PowerPoint feitas pelos/as palestrantes e outros materiais de apoio e referências (bibliografia e materiais disponíveis na internet).

No item 8.3 “Metodologia e conteúdo programático”, da proposta das ONGs, são previstas cinco fases de ações:

- 1) Consolidação da parceria com a Diretoria de Ensino Centro-Oeste.
- 2) Realização do curso propriamente dito, incluindo a divulgação da programação aos professores/as e os encontros de formação.
- 3) Acompanhamento da formação recebida pelos/as professores/as por meio da proposta de elaboração do plano de ação/atividade por parte dos/as mesmos/as, discutindo a aplicabilidade dos projetos e as medidas possíveis de intervenção (realizando um concurso de cartazes com os alunos das escolas presentes no curso, sob o tema “Escola sem homofobia: pela ética e cidadania”).
- 4) Cerimônia de encerramento.
- 5) Entrega de certificado de participação aos professores/as, em cerimônia formal e a premiação dos ganhadores/as do concurso de cartazes e como, por fim, a divulgação em diferentes eventos, fóruns, seminários e na mídia em geral e eletrônica, da experiência e dos resultados obtidos. Também se encontra especificado no projeto dois momentos dentro do curso de formação, um de explanação sobre o conteúdo específico e outro com a discussão de propostas de ação para a escola.

Como justificativa para a realização do curso, a proposta aponta para a

importância do desenvolvimento de um trabalho de mudança de mentalidade e de reconstrução de práticas pedagógicas entre os/as professores/as. Afirma que esse trabalho deve ser de caráter itinerante para que seja possível fortalecer a gama de professores/as comprometido/as com o combate ao sexismo e a homofobia no sistema escolar. Entende que a instituição escolar “pode e deve exercer um papel de reverter a mera reprodução e assimilação acrítica dos modelos estereotipados de masculinidades e feminilidades”. Por meio desses modelos, as injustiças sociais são justificadas, assim como o papel subalterno conferido às mulheres é legitimador de todo tipo de violência simbólica e agressões físicas contra as mesmas e contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e transexuais). (RIZZATO, 2012, p. 71)

Outro argumento da justificativa se encontra baseado na questão “Por que educar para a diversidade?” em que a ONG afirma que “aceitar a diversidade e dar espaço para as diferentes manifestações sexuais e afetivas é uma opção

ética com relação ao ser humano”. A escola é entendida aqui como um “espaço fundamental de novas práticas e atitudes”, sendo um importante contexto para a experimentação e construção de suas sexualidades, já que é na escola onde, geralmente, acontecem as primeiras vivências sexuais e amorosas destes jovens (Corsa/Ecos, 19 de novembro de 2006, p. 09).

O texto faz uma ressalva para a discussão da sexualidade na escola ter o cuidado de não privilegiar uma ótica heterossexual, supondo que os/as alunos/as estejam todos dentro dessa realidade. Aponta que deve estar entre as preocupações do educador o combate aos estereótipos de gênero que tratem imagens deturpadas sobre o que é ser homem e mulher. (RIZZATO, 2012, p. 72)

De acordo com o relatório de atividades desse curso, constam os seguintes temas trabalhados em cada encontro:

- Gênero e sexualidade na educação.
- Desenvolvimento psicossocial e sexual.
- Heteronormatividade e homofobia na escola.
- Ser professor – elaboração de projetos.
- Gênero e religiosidade.
- Lesbianidade; travestis e transexuais.
- Vulnerabilidade à DST/HIV/AIDS.
- Movimento, direitos e legislação pró-LGBT.
- Apresentação dos planos de ação.
- Sistematização de questionários e avaliação final.

O objetivo do projeto era oferecer a esses profissionais informações referentes à diversidade sexual, de maneira a possibilitar uma visão mais ampla da homossexualidade e da própria sexualidade dos/as jovens. Tinha-se também a expectativa de que, ao final do curso, professores/as contassem com recursos didáticos e teóricos para não se omitirem diante de casos de homofobia, considerando-a da mesma maneira que outras formas de discriminação, como o racismo e o sexismo. .

Assim, o referido projeto de iniciação científica buscou, além de situar o BSH, resgatar o contexto de formação continuada propiciado pelo Corsa e pelo Ecos, e analisar como cinco dos professores nele envolvidos apropriaram-se da formação recebida, bem como verificar qual o impacto das reflexões e

conceitos propostos pelo curso nos relatos sobre as práticas dos/as docentes entrevistados/as.

A pesquisa e sua metodologia

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo denominado “Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo” e financiado pelo CNPq/PQ³.

O projeto, ainda em andamento, é coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Vianna, e tem por objetivo geral examinar a introdução de políticas públicas de gênero e diversidade sexual no âmbito do Estado, com a finalidade de identificar dificuldades, avanços e desafios para a efetivação e concretização de tais políticas nas escolas. Nesse projeto estão inseridas uma pesquisa de mestrado e a iniciação científica aqui apresentada. Ele dá continuidade às reflexões produzidas anteriormente pela coordenadora em que se constatou uma evidência das políticas públicas voltadas para o currículo (como parâmetros curriculares, transversalidade, materiais e livros didáticos) e a escassez de estudos sobre a concretização dessas políticas nas escolas. Na primeira fase da investigação foram utilizadas “técnicas de análise para a interpretação aprofundada dos textos da produção acadêmica sobre a introdução do gênero/sexualidade nas políticas públicas voltadas para o currículo”. Durante essa fase, a professora Cláudia Vianna e outros colaboradores, realizaram consultas à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e à Secretária Municipal de Educação de São Paulo, e suas respectivas Diretorias de Ensino “com a finalidade de mapear qual a rede de ensino a ser escolhida” (VIANNA, 2009, p. 13).

Ao final de 2010 foram escolhidos docentes integrantes de uma experiência de formação continuada, coordenada pela Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste da rede estadual na cidade de São Paulo. Como já referido, essa experiência foi elaborada e realizada pelas ONGs Corsa e Ecos visando a formação continuada através do curso “Convivendo com a diversidade sexual na Escola”, em 2007.

Essa escolha se deu após contato da estudante de mestrado com a Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste do qual resultou uma lista com os nomes dos professores e professoras e seus respectivos endereços eletrônicos. Inicialmente, a lista contava com 130 nomes, em que 120 estavam acompanhados de endereço de e-mail. Além desta forma de contato, iniciamos uma pesquisa pelo nome dos professores e professoras que não tinham e-mail na lista, que haviam mudado o contato ou não respondiam aos contatos realizados via e-mail. A busca foi realizada em sites de redes sociais, em sites vinculados a empresas de telefonia fixa e móvel e na internet, de uma maneira geral. Desta maneira, foram realizados contatos via e-mail e via telefone e foi elaborada, então, uma carta-convite para a participação na pesquisa aqui relatada.

Após o contato, alguns professores/as responderam positivamente às cartas-convite, sendo enviado em seguida para eles um questionário, em que se pretendia levantar as características dos participantes das pesquisas, como sexo, idade, formação, tempo de trabalho na área da educação, o motivo do interesse pela temática, a experiência de trabalho com a mesma na escola, entre outras questões. Foram recebidos 23 questionários respondidos. Entre eles, três dos respondentes não poderiam ser incluídos como possíveis entrevistados por se tratarem de profissionais de outras áreas que não a educação. Foram trabalhados, portanto, 21 questionários para traçar um perfil dos/as professores/as participantes do curso. O referido mestrado em andamento alerta:

Ainda que esse não seja um número representativo, trata-se de cerca de 16% dos/as professores/as participantes do curso, uma parcela significativa levando-se em consideração as limitações das formas de contato disponíveis. Uma característica do grupo já esperada é a quantidade de mulheres (dezessete mulheres para cada quatro homens), já que proporções desse tipo são uma constante na educação após o processo que levou à feminização do magistério, até mesmo nos ensinos fundamental II e médio. (RIZZATO, 2012, p. 74)

Em meio a esse processo, verificou-se que o melhor instrumento para a coleta dos dados empíricos seria a entrevista individual semiestruturada, isso

porque após a análise dos perfis dos possíveis entrevistados, foi constatado que as experiências brevemente relatadas no questionário eram plurais e só seria possível obter relatos aprofundados de suas percepções e vivências em gênero, diversidade sexual e homofobia e de sua relação com o curso, através dessa metodologia.

A construção do roteiro foi realizada pela coordenadora, juntamente com a mestranda. Algumas questões foram selecionadas como questões-chaves, já no processo de análise dos questionários e dos contatos via telefone com os/as docentes, tendo como eixo principal das entrevistas o “relato sobre experiências ou vivências dos desafios impostos pelas questões de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito do desenvolvimento profissional” (RIZATTO, 2012, p. 75).

Do projeto mais amplo constam doze entrevistas com professoras/es. Do total das entrevistas esta iniciação científica ficou responsável pela transcrição de cinco delas, enquanto as outras ficaram sob a responsabilidade de outras pessoas. Após o término das transcrições, as mesmas foram enviadas aos/as entrevistados/as, para que pudessem ler e, se quisessem, fazer comentários.

Para este relatório realizamos a análise das cinco entrevistas que transcrevi, com a finalidade de examinar qual o contexto de formação continuada em gênero e diversidade sexual dos professores e professoras entrevistados, como se apropriaram dessa formação e qual o impacto das reflexões e conceitos propostos pelo curso nos relatos sobre a prática docente.

2. Perfil das professoras/es pesquisados

A tabela abaixo apresenta os dados conseguidos pelo questionário aplicado aos 21 professoras/es que aceitaram participar da pesquisa mais ampla, e trazem as informações que foram mais relevantes para a definição dos critérios de escolha daqueles que seriam entrevistados.

Nome/idade	Cor/raça	Anos de mag.	Disciplina	Trabalho com a temática	Motivo pra fazer o curso	O que move interesse pelo tema	Religião
Anita, 52	Branca	23		Sim, durante o curso	Devido ao comportamento dos alunos	-----	Católica

Cleusa, 45	Branca	23	Biologia Ciências	Não	Interesse pelo tema	Católica
Ester, 40	Branca	13 prof. 4coord.	Português	Sim 2008	Indicação da diretoria de ensino	Mostrar que somos todos iguais, não importa a opção sexual, raça, cor ou condição social.	Católica/umbanda
Eliana, 53	Parda	17	Português/ Inglês Coord.	Sim, todos os anos	Indicação da diretoria de ensino	O aluno mal informado sobre o tema	Protestante
Gabriela, 25	Branca	25	Física Matemática	Sim, conscientização interesse após curso	Indicação de colega	Relacionamento professor/ aluno	Espírita
Gustavo, 35	Branca	12	Matemática	Sim, depois do curso	Indicação diretoria de ensino	Trabalho de conscientização sobre as diferenças e o preconceito	Católica / Mormom
Iara, 53	Branca	20	Biologia	Sim, desenvolve ações	Indicação da diretoria de ensino	Acabar, se possível, com a discriminação	Nenhuma
Inês, 57	Negra	11 profa. 9 coord	Artes	Sim, durante curso com Marta Suplicy	Indicação da diretoria de ensino	Alunos com muita prática sexual Mas sem conhecimento com equívocos e erros	Protestante
Lívia, 26	Branca	4	História	Nunca	Interesse pessoal e para desenvolver trabalho de faculdade	A própria orientação sexual. Inquietação quanto à situação da mulher	Santo Daime/ Umbandaime
Luciano, 57	Branca	10	Biologia/ Ciências/ Química	Não	Indicação da diretoria de ensino	Tem interesse pelo aspecto científico do assunto	Espírita
Marcos, 44	Branca	20	Biologia	Sim, 5 anos atrás	Indicação da Diretoria de Ensino e da Escola	Considera um tema importante para a Educação	Católica
Marília, 39	Branca	15	História	Sim, em 2007. Interesse após o curso	Indicação da diretoria de ensino	A existência de algumas formas de preconceito na sala de aula	Espírita
Marinês, 47	Branca	24	Matemática	Não	Indicação da escola	Católica
Marta, 52	Branca	10	Inglês	Sim, durante o curso	Indicação da escola	O interesse por trabalho com projetos de cunho social	Católica
Pedro, 58	Branca	15 prof. 15 coord.	Sociologia Coord.	Não, sem interesse pelo tema	Indicação da Diretoria de Ensino	-----	Nenhuma
Raquel, 53	Branca	15 Profa. 9 Coord.	Química	Sim, parada gay	Ajudar os alunos a encontrarem seus caminhos sem medo	Orientação para agir com meus alunos diante da diversidade	Católica
Sônia, 42	Branca	10	Biologia (é psicóloga clínica)	Sim, sempre que se manifesta a homofobia	Indicação da escola	Aparece com curiosidades de alunos. Objetiva reduzir a homofobia do grupo.	Católica
Susana, 59	Branca	27	História e Sociologia	Sim Quando necessário	Indicação da escola	Dificuldade de lidar com a clientela escolar frente a este assunto.	Católica

Thales, 27	Branca	6	Geografia	Sim, em 2007	Indicação da Diretoria de Ensino e interesse próprio	<i>Bullying</i> sofrido por alunas/os LGBTT's . <i>Bullying</i> sofrido por ele na fase escolar.	Budista
Vilma, 62	Amarela	38	Português	Sim, sempre que se manifesta a homofobia	Realidade da escola: aluno de 8ª série assumindo orientação sexual e deparando-se com preconceitos.	Emergências político-pedagógicas. Falsos moralismos exclusão de homossexuais.	Católica
Wanda, 31	Branca	6	Educação física	Sim.	O tema agradou		Católica

Tabela 1: Informações sobre as/os professoras/as participantes da pesquisa.

Desse conjunto de professoras/es entrevistados foram escolhidos para a análise no âmbito desta iniciação científica: Eliana, Marta, Thales e Gustavo. Aos quatro docentes acrescentamos ainda João, professor que não frequentou o curso em foco, mas participou de cursos anteriores. Em todas as cinco entrevistas analisadas é possível notar que seus discursos abarcam o tripé gênero – sexualidade – diversidade sexual, que foram os temas base tanto desta pesquisa como do programa Brasil Sem Homofobia, política pública central dessa iniciação científica.

A professora Eliana⁴, 53 anos, declara-se parda, é casada e tem três filhos/as. Vive com os filhos e o marido, sendo ela a responsável por todas as tarefas domésticas. Foi criada na religião protestante e segue frequentando essa mesma religião. É formada pelo curso de Secretariado, tem Licenciatura em Letras, Pedagogia (conclusão em 2006) e pós-graduação em Gestão Escolar (conclusão em 2010). Nos últimos cinco anos, participou de um curso sobre alfabetização – Letra e Vida, além do curso sobre gênero e sexualidade. Trabalhou durante 12 anos como secretária administrativa e tesoureira na área da educação e atua como professora de Português e Inglês há 12 anos na rede estadual de ensino nos níveis: ensino fundamental II e médio. Atualmente exerce a função de professora coordenadora e afirma que começou a se interessar pela temática de gênero, sexualidade e homofobia no início de sua carreira docente. Inscreveu-se no curso por indicação da Diretoria de Ensino e

⁴ Os nomes atribuídos aos professores/as são fictícios a fim de preservar suas identidades.

porque considera a sexualidade um assunto interessante. O que move seu interesse por esse tema é “o aluno não informado sobre o tema”.

A professora Marta, 52 anos, declara-se como branca, é casada e tem uma filha de 25 anos. É professora de Inglês e Português do ensino fundamental II e médio e fez o curso de Licenciatura em Letras em uma faculdade privada de São Paulo, tendo concluído em 1981. Coursou pós-graduação na PUC na área de Ensino da Língua Inglesa, tendo concluído em 2007. Trabalhou como bancária de 1974 a 1985, interrompeu sua carreira durante 14 anos para cuidar da filha e retornou como docente na Rede Estadual de São Paulo, há 10 anos. Mora com o marido e desempenha todas as tarefas domésticas em sua casa. Foi criada na religião católica e frequenta essa religião atualmente. Participou de vários cursos de formação continuada e extensão nos últimos cinco anos além do curso “Convivendo com a diversidade sexual na escola”, que foi fazer por indicação da própria escola. Quando se efetivou na rede estadual em 2006 foi fazer todos os cursos que ofereciam, com a intenção de se atualizar e entender o que estava acontecendo na escola.

O professor Thales, 27 anos, declara-se como branco, vive com um companheiro e não tem filhos. Em casa, desempenha serviços domésticos e atividades de limpeza. Ele foi criado na religião católica e atualmente frequenta o budismo. Trabalhou como bancário e atendente de telemarketing (de 2001 a 2004) e trabalha como professor de Geografia há cinco anos e oito meses, sempre na Rede Estadual de Ensino. Está na mesma escola há dois anos e trabalha com o ensino fundamental II e médio. Possui Bacharelado e Licenciatura plena em Geografia (conclusão em 2007) e não possui cursos complementares ou pós-graduação. Passou a interessar-se pela temática de gênero e diversidade sexual a partir de 2000, mas nunca participou de ONGs ou movimentos sociais. Inscreveu-se no curso por indicação da Diretoria de Ensino da escola e por interesse próprio. Nos últimos cinco anos participou de outras propostas de formação continuada “Ensino médio em rede” e “Brasil, africanidades”, mas afirma que o que mais marcou a sua formação foi o curso oferecido pela parceria Corsa/Ecos.

O professor Gustavo, 35 anos, declara-se como branco. Vive com a esposa e o filho de três anos e ajuda na organização da casa. Foi criado na religião católica e atualmente frequenta a religião Mórmon. Possui graduação em Matemática (conclusão em 1998) e mestrado em Educação Matemática pela PUC/São Paulo (conclusão em 2006). É professor da Rede Estadual de Ensino há mais de 10 anos e trabalha na mesma escola há cinco anos. É professor universitário em cursos de engenharia em uma universidade privada. Inscreveu-se no curso “Convivendo com a Diversidade Sexual na escola” por indicação da Diretoria de Ensino. Logo após a participação no curso, realizou, em parceria com os/as colegas, um trabalho com os/as alunos/as de conscientização sobre as diferenças e o preconceito. Não fez outro curso de formação continuada nos últimos cinco anos além desse.

O último professor analisado, João, não frequentou o curso oferecido pela Diretoria de Ensino, foco deste relatório, porém se destaca por conta de sua formação e prática docente, em que realiza diversos trabalhos com os alunos na temática de gênero e sexualidade. É formado em Geografia, com mestrado na área educação e sexualidade, e leciona desde 1985, tendo tido anteriormente experiências com supletivos de adultos. Trabalhou em algumas escolas da prefeitura de São Paulo e transitava em escolas estaduais na cidade de São Paulo, quando em 1994 iniciou seu trabalho na Escola de Aplicação da USP, onde segue como professor até hoje. Antes mesmo de terminar sua graduação já trabalhava na rede como professor substituto, dando aula de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e neste contexto começa a buscar maior orientação em como lidar com as questões apresentadas pelos alunos sobre sexualidade. Teve contato com grupos de estudos, como o da sexóloga Marta Suplicy, no NAI, no Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS) e em outros cursos de formação durante os anos de docência, além de sua experiência pessoal nas diversas escolas em que trabalhou.

3. Alguns resultados

Esta análise utiliza o olhar de Stephen Ball (1989) sobre a escola como uma organização, o que nos possibilita uma compreensão diferente da micropolítica existente dentro dela, auxiliando no entendimento dos limites e possibilidades práticos do desenvolvimento educativo. Desta maneira, tentamos identificar como políticas públicas, inicialmente motivadas pelos movimentos sociais e que são lançadas pelo governo, sofrendo alterações de sua configuração inicial por conta de uma luta de poder entre as duas instâncias, chegam à escola. Procuramos verificar também como essas políticas são aceitas, total ou parcialmente, como são ressignificadas e/ou ignoradas, passando por campos de controle que estão sujeitos a negociações, renegociações e disputas, e a importância que os principais atores de uma mudança escolar, os professores, possuem nesse processo, levando sempre em conta o entorno social da escola e do professor, assim como suas individualidades.

3.1. Escola: identidades de gênero e sexualidades negadas

Eliana inicia sua fala contando um caso ocorrido durante seu estágio em uma escola particular, em que uma menina de quatro anos, aluna da Educação Infantil, se masturbava em sala de aula, várias vezes. Essa “postura” da criança a incomodava e também à direção da escola:

A menina se masturbava na sala de aula, qualquer cantinho que ela via, ela se masturbava. Eu falei: isso não é normal em uma criança, porque eu sou mãe e eu sei disso, né? Não é normal numa criança, então me preocupava muito essa postura. (Entrevista com Eliana, 24/11/10)

Nesta fala nota-se uma concepção de infância pura e ingênua em que as crianças não possuem sexualidade, sendo esta necessariamente encontrada apenas no mundo adulto. Além disso, para a professora, sexualidade é assunto privado e assim deve ser mantido, não devendo ser exposto no contexto público no qual a escola melhor se situa. Todavia, tanto a (des)sexualização da

infância, quanto a separação entre público e privado vem sendo contestada por vários estudos:

Tal vez se deba en parte a que la escuela se sitúa más en el lado público de la división entre público y privado, mientras que la sexualidad está claramente en el lado privado. Sin embargo, las escuelas no sólo son instituciones públicas o privadas, también están asociadas estrechamente con la infancia y con las relaciones entre el niño y el adulto. Por consiguiente, están relacionadas con todos los discursos sobre la infancia, que construyen al niño como un ser pre-sexual o asexual, como 'inocente', o al menos como un ideal" (EPSTEIN, JOHNSON, 2000, p. 14)

Alheia às críticas, Eliana expõe esta concepção de sexualidade por diversas vezes ao longo da entrevista. Em suas próprias palavras:

a gente procura dentro do grupo não ter distinção, somos todos iguais, homens e mulheres, se tem alguma opção é lá fora e nós não temos o direito de interferir. A escola não pode interferir nisso (...). (Entrevista com Eliana, 24/11/10)

Gustavo aborda a temática do gênero ao trazer à tona a questão das vestimentas das meninas, colocando como inapropriada para o ambiente escolar e, posteriormente, sua relação com abusos sexuais nas jovens. Apesar de tentar colocar defender o controle como uma maneira de garantir a segurança das meninas, Gustavo passa a imagem em seu relato de que a vítima poderia ser culpada pela ação machista e criminosa do estupro por conta de como esta estaria vestida.

A visão desta professora e deste professor e a maneira como lidam com a questão de como as meninas devem se comportar ou não, reverbera o sexismo e o machismo ainda presente e forte na sociedade brasileira:

[As mulheres] existem, em primeiro lugar, pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos acolhedores, atraentes e disponíveis. Espera-se que elas sejam "femininas", ou seja, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, reservadas e, até mesmo, invisíveis. E a pretensa "feminilidade" não passa, na maior parte das vezes, de uma forma de complacência em relação às expectativas masculinas, reais ou supostas, particularmente em matéria de ampliação do ego. Por conseguinte, a relação de dependência para os outros (e não só dos homens) tende a tornar-se constitutivo de seu ser. (BOURDIEU, 1998, p. 73)

Para Eliana esse é um problema social: “A pornografia está aí fora, liberada inclusive, e as meninas ficam grávidas cada vez mais cedo, muito cedo, porque criança de onze anos grávida”.

Entretanto, em sua reflexão, a família é a principal responsável nesse processo:

isso faz parte da família, por isso que eu falo que a sexualidade vem da família, a educação vem de casa, não adianta nós querermos chegar na escola e querer mudar, o problema vem da família, desde o berço. (Entrevista com Eliana, 24/11/10)

Essa visão é indicativa de que, no modelo atual, a escola pouco ou nada pode mudar, e os conteúdos explorados no curso revelam-se insuficientes para problematizar as relações de gênero e as concepções sobre sexualidade vividas por essas jovens dentro e fora da escola.

Episódios relatados por Eliana e Gustavo revelam a concepção, que ainda impera em nossa sociedade e também na escola, sobre as masculinidades e feminilidades, naturalizando e controlando comportamentos de garotos e garotas, com base nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995) e no rechaço de comportamentos que diferem dos esperados.

Seguindo para Thales, sua entrevista é iniciada com um relato de sua experiência como aluno de escola pública e homossexual, em que conta todos os problemas que enfrentou em sua época de estudante, lidando diariamente com um ambiente hostil e homofóbico. O professor explica como a escola acaba por formar pessoas homofóbicas e corrobora com atitudes violentas, tanto físicas como simbólicas dos alunos, por meio da postura passiva, ou muitas vezes agressiva dos professores:

Como eu não gostava de jogar futebol e tinha areia, era um campo de areia, não era acimentado, eu fiz uma montanha para passar com carrinho, alguma coisa assim, e o professor falou assim: “Aí, a bonequinha quer ficar só brincando na areia, não vai jogar como menino, não? (Entrevista com Thales, 26/11/10)

O curso “Convivendo com a diversidade sexual na escola” coloca em seu projeto que a escola “pode e deve exercer um papel de reverter a mera reprodução e assimilação acrítica dos modelos estereotipados de

masculinidades e feminilidades”, afirmando que “aceitar a diversidade e dar espaço para as diferentes manifestações sexuais e afetivas é uma opção ética com relação ao ser humano” (CORSÁ, 19/11/2006, p. 9). Mesmo assim, o modo como professoras e professores reinterpretem essas premissas é extremamente plural.

Thales já apresenta desde o início de sua entrevista um posicionamento a favor da intervenção da escola em relação às atitudes homofóbicas e da força que a escola tem na formação de valores e da moral. Porém, mesmo tendo clareza desse papel fundamental na socialização das crianças, e da possível perpetuação da homofobia ou do sexismo, encontra dificuldade em lidar com tais questões dentro de classe com seus alunos. Ele relata a realização de um projeto de sexualidade em uma das escolas em que trabalhou, no qual não conseguiu se aprofundar nas questões levantadas pelo curso por receio de se expor e por receio da reação de pais, mães, alunos/as e direção:

(...)o sistema não permite que a gente entre, porque eu não posso falar de determinados assuntos porque é capaz do pai homofóbico vir na escola para me questionar: “espera aí professor, não estou entendendo, porque você tá falando tanto disso?” (Entrevista com Thales, 26/11/10)

Este problema não é enfrentado somente por Thales, mas também por João, tanto com a família como com alunos/as e professores/as. Por sua formação inicial ser na área da Geografia, existem questionamentos frequentes por parte de pais e mães sobre sua “insistência” no tratamento da temática de sexualidade, além de um estranhamento de que esse tema não seja tratado somente na disciplina Ciências e por seus professores. Dentro da própria escola, apesar do tempo que já trabalha ali e que desenvolve suas atividades, os professores mais novos mostram-se receosos de lidar com essas questões com os alunos e também com ele, principalmente por ser homem.

Hoje em dia, por conta de diversas mudanças sociais e econômicas, ligadas a alteração no papel da mulher dentro da família e na sociedade, após sua inclusão no mercado de trabalho, levando a uma redução de seu tempo na criação dos filhos, trazendo a necessidade de as crianças passarem mais

tempo dentro da escola, a principal instituição socializadora, a família, vem perdendo seu espaço nessa função e delegando afazeres e deveres à escola. Nesse sentido, essa instituição percebeu a necessidade de uma mudança em seu interior para abarcar tais tarefas e conseguir dar conta de formar as crianças com valores morais considerados necessários. Assim, a escola passa a ser uma das principais instituições socializadoras, junto com a família, a igreja e a mídia, tendo poder de perpetuar ou não valores e fenômenos sociais. Porém, esse status de coparticipação na formação a coloca em uma posição em que a família sente-se no direito de interferir em toda e qualquer atividade escolar, colocando como aceitável ou não a propagação de valores com os quais não estão de acordo. Isso se dá mesmo que a família já não tenha mais a plena capacidade de satisfazer todas as necessidades formativas de seus filhos, seja por falta de tempo, seja pela maneira como as relações no seio dessa instituição estão sendo estabelecidas.

Muitas vezes, compara-se a realidade escolar com a realidade de seu entorno, colocando-a como um microcosmos exato da sociedade, porém faz-se necessário uma reflexão mais cautelosa desta relação escola-sociedade. Características e fenômenos sociais influenciam o dia a dia da escola, porém não têm necessariamente uma relação de causa e efeito sobre ela, podendo-se colocar a escola num lugar de reinvenção de fenômenos sociais (RIZZATO, 2011). Assim, a escola deveria aprender a lidar de maneira diferente da que usualmente é feita pela sociedade civil em diversos assuntos relacionados a tais fenômenos, como no caso a diversidade sexual e a homofobia, fazendo uma reinterpretação dos fenômenos de maneira singular e aceitando a existência de uma relação dialética da escola com a sociedade. Dessa forma, essa relação poderia se dar sem a necessidade de uma intervenção tão impositiva como a que vem recebendo, como relatado nos exemplos de Thales e João.

Além disso, os professores que enfrentam maior resistência na aplicação de tais projetos e são frequentemente questionados quanto aos seus objetivos, evidenciando o preconceito existente em relação a homens, professores. Isso ocorre porque segue estabelecido na sociedade que os homens teriam uma

ligação mais forte e menos controlável com sua sexualidade, e, portanto, ao abordarem o assunto dentro de sala de aula, principalmente sem uma clara relação com a disciplina original, poderiam estar buscando atender outras motivações que não somente o ato de esclarecer e formar seus alunos.

É possível notar essa naturalização dos comportamentos masculinos de professores, tanto na temática da heterossexualidade quanto na da homossexualidade. Ao tratar de homofobia e homossexualidade, Thales, teme que se insinue e se “descubra” sua real orientação sexual, pelo simples fato de levantar tais questões no ambiente escolar:

Essa vigilância constante sobre a masculinidade do professor masculino traz, de acordo com o relato dos entrevistados, alguns entraves no desenvolvimento de propostas educativas em gênero, sexualidade e homofobia na escola. De acordo com a fala de Gustavo e Thales, há sempre o risco de ser tachado de gay por alunos/as, colegas de trabalho e comunidade escolar em geral. Thales argumenta que, para tratar desse tema dentro de sala de aula, tem que partir do oficial, de certa obrigatoriedade curricular para que não haja questionamentos (...) (RIZZATO, 2011, p. 11)

Outra forma de naturalização do comportamento feminino, agora em relação às alunas, aparece no relato da professora Eliana ao comentar sua participação como coordenadora de um evento específico que ocorreu em sua escola e que faz parte do Projeto Prevenção Também se Ensina⁵. Nesse projeto, uma profissional da saúde realizou uma conversa com os professores e levantou a polêmica sobre a prática de relações sexuais ocorrida entre jovens nos bailes funk, realizados nas periferias da cidade de São Paulo. Esse baile é denominado pelos jovens de “pancadão” e sofre a influência dos bailes funk do Rio de Janeiro.

Ela é médica pediatra e obstetra e falava assim: “as adolescentes chegam grávidas, e eu pergunto quem é o pai, e elas falam que é o ‘pancadão’”. (...) As meninas vão ao baile sem calcinha e ficam grávidas. (...) Elas ficam no paredão e

⁵ O projeto Prevenção Também se Ensina é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e executado FDE desde 1996. Seu objetivo é capacitar educadores das 91 Diretorias de Ensino do Estado para assessorar, acompanhar e avaliar a implantação de projetos de educação continuada voltados para a redução do abuso de drogas e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/Aids e gravidez na adolescência. A intensão é abranger todas as escolas de ensino Fundamental e Médio.

conforme o par troca, cada um faz sexo. Então não sabe quem é o pai. (Entrevista com Eliana, 24/11/10)

Nesse relato é possível também perceber que sua compreensão sobre as relações de gênero e as formas como garotas e garotos devem pautar suas sexualidades é carregada por afirmações como: todas “as meninas vão ao baile sem calcinhas”, “meninas ficam grávidas cada vez mais cedo, muito cedo”. É uma realidade cruel, incentivada pela sociedade e, particularmente pela família.

Mesmo Thales, que se coloca como vítima de homofobia e que apresenta um pouco mais de crítica em relação às questões de gênero levantadas pela sociedade, naturaliza comportamentos femininos, avaliando as meninas, suas alunas ou estudantes com quem frequentou a escola, como piores que os meninos quando elas são homofóbicas. Sua fala vem carregada de estereótipos da mulher má, vil, como uma “cobra” que se aproxima dos alunos homossexuais para poder humilhá-los:

Menina quando é homofóbica é pior, elas são infalíveis na homofobia, infalíveis! Eu acredito, sinceramente, que mulher homofóbica na escola é pior que menino homofóbico. Menino homofóbico vai lá e bate, é agressão física, mas o terror psicológico que elas conseguem causar, de comover, de impulsionar multidões contra uma pessoa é um absurdo! (Entrevista com Thales, 26/11/10)

As únicas que se aproximam dele são as meninas que tentam fazer ele sair do armário, mas tentam fazer eles saírem do armário, com a pior de todas as intenções, que é isso que me deixa mais irritado. Por isso que eu falo que as meninas chegam a ser piores, porque elas se fazem de amigas para tentar emancipar esse menino, para depois zoar com ele, para ele ser um dos motivos de zoação. Isso eu percebi, não foi uma, não foi duas, não foi três, não foi quatro, foram várias, muitas vezes. Geralmente são aquelas meninas tachadas como as “putas” da escola, são as mais descoladas, as mais legais, as mais bacanas e elas chegam no gay para tentar libertá-lo dessa amarra só para depois expô-lo e fazer dele mais uma amiga, digamos assim, da equipe de alunas vagabundas que não querem nada com nada, que não querem estudar. Geralmente o aluno que não vai bem no estudo, que tem uma baixa autoestima, que já sofre um terror psicológico dos meninos e terror até físico se aproxima desse tipo de menina, e quando vê ele está se tornando uma igual, ele acaba

se tornando quase que uma puta (...) (Entrevista com Thales, 26/11/10)

Ao longo de seu discurso Thales tece caracterizações de alunos homossexuais, utilizando denominações como alunos gay tipo A, tipo B, entre outros, generalizando comportamentos dos próprios gays e estereotipando e catalogando os alunos. Apesar de sua história marcada por preconceito e de seu incomodo na infância por ter que manter o estereótipo de menino, de macho, o próprio professor reproduz esta lógica em sua fala:

E tem um outro tipo de gay na escola que é o que, por sofrer os ataques, por sofrer o terror psicológico, por sofrer esse tipo de coisa, acaba se afastando, acaba se tornando o, digamos assim, o “gay burro”, a “bichinha burra” que fica lá no canto amuado, sabe todas as músicas da Lady Gaga. Tenho um aluno hoje na 8ª série que tem esse perfil, ele é um doce de criança, agora já está na adolescência, um doce de adolescente! É uma pessoa que tem muito problema em lidar com sua sexualidade, eu já vi ele guardando na mochila revista de homem, eu já vi uma vez inclusive uma revista de homem, não chegava a ser uma revista pornô, mas era uma revista assim com muitos homens, tipo Men’s Health que tem muitos homens, que mostra barriga, bíceps, essas coisas. E ele deixa, ele escorrega muito na hora de falar, ele “dá” muito... É muito meigo, não consegue criar nenhuma ponte de diálogo com ninguém da sala. (Entrevista com Thales, 26/11/10)

Analisando o discurso das professoras e dos professores em relação às meninas, a definição de sexismo faz-se necessária: sexismo seria a ideologia organizadora das relações entre os sexos, caracterizando o masculino no universo exterior e político e o feminino remetido à intimidade e a tudo que é doméstico. Esta caracterização se encontra no seio dos discursos, quando os docentes falam sobre as roupas das alunas, sobre suas posturas e sobre as expectativas que tem das meninas. Nas falas sobre os meninos gays, nota-se a mesma postura das professoras e dos professores, caracterizando-os da mesma maneira que fazem com as meninas.

Pode-se notar que nestes discursos, tanto as meninas heterossexuais como os meninos homossexuais sofrem preconceitos por não se adequarem às convenções sociais impostas. Borrillo (2001, p. 32) argumenta que “a ordem sexual que é o sexismo, não implica somente a subordinação do feminino ao

masculino, mas também a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia”.

3.2. Sexualidade resumida a corpo, controle e doenças

Outro enfoque de gênero, agora voltado ao cuidado corporal e de saúde também mereceu destaque entre os relatos docentes.

As escolas têm privilegiado como modelo de ação o tratamento sobre os aspectos de saúde vinculados ao ato sexual. Quando Eliana apresenta o projeto sobre a sexualidade realizado com seus alunos, seu enfoque é no conhecimento do corpo, na higiene e cuidado pessoal.

A professora Marta, descreve algumas atividades que são desenvolvidas por sua escola, e em todas elas as temáticas aids/DST e gravidez na adolescência estão presente. Em sua escola, por exemplo, a tarefa de trabalhar a temática de sexualidade fica encarregada ao professor de Biologia:

(...) ele fala: você sabe o que é DST? Não sei o que, você tem alguma doença? Ele vai nos postos, ele vai lá na favela conhecer as famílias, consegue camisinha e, se tiver algum aluno que está com alguma doença, conversa com ele e arruma tratamento, outra professora arruma tratamento e assim vai... É uma forte preocupação. No caso de DST, é muito forte, muito forte a preocupação que a gente tem. (Entrevista com Marta, 22/10/10)

Suas concepções de sexualidade e de como deve ser tratada em sala de aula e em ambientes públicos, coloca o sexo e o gênero em uma suposta oposição, mas também como algo natural do ser humano, que deve ser policiado e regulado, em uma tentativa de controlar o corpo.

Essa postura fica mais evidente quando Eliana afirma saber que seus alunos têm questões “mais profundas”, mas que isso não deve ser tratado dentro da escola. Ela vai ainda mais além, ao defender que não só o tema não deve ser ampliado nas discussões sobre sexualidade no âmbito escolar, mas

também o comportamento dos alunos e alunas deve ser cerceado nesse aspecto, impedindo o namoro dentro da escola.

Durante a realização de projetos de sexualidade dentro do ambiente escolar, tais questões irão e deverão aparecer nos temas a serem trabalhados, porém esses não são os únicos tópicos existentes dentro de tal temática.

O professor João apresenta um dos projetos que realiza com seus alunos na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e relata que o pano de fundo de suas discussões e atividades sempre foi gênero e prevenção, porém faz o possível para trazer outras questões, tanto apresentadas pelos alunos como levantadas por ele, por considerar importante o tratamento de outros temas ligados à diversidade sexual e à sexualidade.

João tem uma bagagem grande na área de aulas de “educação sexual”, e durante sua entrevista coloca exemplos de atividades para conseguir trazer a tona questões de gênero existentes e conseguindo fazer ligação com homossexualidade, transsexualidade e outras questões de diversidade sexual:

A gente discute papel do masculino e feminino, tem até uma atividade que eu cheguei a comentar com a Liane que é assim, criamos num momento de planejamento em grupo que a gente batizou de “extraterrestre”, então chega um ET aqui, ele ouviu falar em homem e mulher...

No planeta dele a reprodução é assexuada, eu falo assexuada e ele ouviu falar em homem e mulher e ele quer saber o que é homem e mulher, felizmente ele encontrou vocês. Como vocês vão explicar para ele o que é o homem e o que é a mulher? E aí vai...” (Entrevista com João, 01/12/2010)

O ato de encobrir a sexualidade no ambiente escolar comporta uma contradição com a concepção de educação defendida pelos próprios professores, pois a ocultação se baseia em parte na ignorância e em sua permanência, quando a escola é tida como um lugar de transmissão, produção, construção e transformação de conhecimento (EPSTEIN, JOHNSON, 2000).

Os projetos desenvolvidos pelos docentes explicitam uma visão que vincula os conceitos de gênero e de sexualidade, colados no corpo biológico, trabalhando na maioria das vezes com a heterossexualidade, tratando da homossexualidade somente quando é solicitada. Por exemplo, ao explicar

como conduzia seu projeto sobre sexualidade na escola, Eliana diz que “eles queriam falar sobre posições de sexo, como fazer. Então eu falei: ‘não é por aí, isso aí é entre quatro paredes, é homem e mulher e o casal que tem que saber’. E é isso”. Voltando ao status de assunto privado, que não deve ser tratado no âmbito escolar e acentuando a questão da heteronormatividade.

Nota-se que o tratamento de certas questões por parte de uns professores e de outras mais abrangentes por parte de outros professores, esta ligada a percepção e a aceitação que eles têm da temática de diversidade sexual e sexualidade. O fato de que um professor, no caso João, consiga inserir temáticas mais profundas com seus alunos, revela que um projeto como este tem potencial para esclarecer e tratar de muito mais temas de os professores em regra levantam, mas que isso depende em grande parte da abertura que estes dão ao tema.

João coloca que sua maior dificuldade na realização de atividades dentro da escola é a obtenção de materiais que resultem em discussão e reflexão nos grupos em que trabalha. Além disso, ressalta que o trabalho que realiza acaba por ser solitário, já que muitas vezes estuda sozinho e comanda os projetos sem a ajuda de outros professores da escola. Isso se deve a falta de discussão que ainda existe dentro das escolas de tais temas, e também a excessiva importância dada às diversas avaliações externas que são obrigadas a realizar e subestimação de temas transversais dentro da escola.

O ambiente escolar caracteriza-se por uma diversidade de metas e pela ausência de consenso, por contar com uma estrutura que permite e reproduz tal diversidade. Porém, a falta de coordenação entre as atividades e metas dos atores da escola, que contam com múltiplos âmbitos de interesse e um espaço em que existem complexos processos de tomada de decisões, soma-se a dificuldade de enfrentamento de um conjunto de expectativas e exigências, geralmente contraditórias, de públicos e organismos externos que não só o governo federal ou o movimento LGBTTT, neste caso.

3.3. Religião, homofobia e educação

De acordo com Gustavo, um dos motivos pelo qual buscou orientações do curso oferecido pela Diretoria Centro-Oeste, foi seu choque em seu primeiro ano de docência ao deparar-se com “uma diversidade assim”, como ele mesmo relata:

alunos, meninos que faziam brincadeiras que teoricamente a gente não acha de meninos, era o que eu achava antigamente, eu falava: “Não, isso não é brincadeira de menino, isso não é fala de menino, isso não é linguajar de menino!” Da mesma forma tinham algumas meninas que tinham alguns comportamentos, que eu falava: “Não, espera aí, isso não condiz, teoricamente, com o que até então eu sabia ou tinha visto e vivenciado, quando aluno. (Entrevista com Gustavo, 08/11/10)

A professora Eliana, em certo ponto de seu relato, descreve a história de uma aluna de 6º série que teve relações sexuais com outros dois garotos e postou os vídeos na internet. Este fato tornou-se o evento mais comentado na escola e a menina envolvida, segundo Eliana, recebeu o status de estrela.

Fica evidente em sua fala uma postura machista. Em sua descrição, toda a atenção é dirigida para a menina. Ela é vista como a única responsável por tais atos e, portanto, a que deve sofrer as consequências. Por isso não questiona os mecanismos ativados para regular e normalizar a ordem “desestabilizada” por comportamentos tidos como “anormais”. No caso desta menina o Conselho Tutelar foi acionado e a orientação passada e acolhida pela escola foi a de afastá-la e, posteriormente, providenciar sua transferência para outra escola. Eliana acata essa decisão sem ressalvas e não levanta questões sobre os meninos envolvidos no episódio e sobre como eles foram retirados de cena após o ocorrido.

Em todos os relatos, são poucos os apontamentos a respeito da homossexualidade feminina. Thales, Gustavo e João citam casos de beijos entre duas meninas, mas não se aprofundam na questão ou quando solicitado,

Gustavo, por exemplo, avalia ser um modismo entre as garotas. A respeito disso, é possível notar a irrelevância que a sociedade ocidental dá para a expressão do desejo sexual das mulheres, tornando até mesmo invisível a homossexualidade feminina no ambiente escolar (RIZZATO, 2011).

Claro que esses professores não são exceção em nossa sociedade. Até os dias atuais, é comum a visão de que para as garotas deve ser reservado o recato, o resguardo de seu corpo e o veto às relações sexuais fora do casamento, como colocado antes. Enquanto que o garoto deve ir atrás e deve conquistar as meninas, explorando todas as suas possibilidades sexuais desde cedo, desde que não ultrapassem a barreira da heterossexualidade.

Quanto a esse último aspecto Eliana comenta sobre um episódio ocorrido na Avenida Paulista, em que homossexuais foram agredidos. Apesar de deixar clara sua posição contra a violência, explicita uma atitude homofóbica para a qual encontra respaldo em experiências religiosas:

Porque foi Deus quem fez o homem e a mulher. Ele fez só o homem e a mulher, o que veio depois foi o homem que inventou. Então essa é a discussão na igreja também. Eu pude perceber isso e na Bíblia fala isso mesmo: o homem e a mulher, os outros foi o homem que inventou. Então se o homem inventa, nós podemos reinventar. (...) os alunos vêm com uma identidade, homem ou mulher, menino ou menina. Quando nasce, o médico já fala é menino ou menina. Essa feminilidade que o menino pega na sua passagem da infância para a adolescência é muito grande se tem uma influência familiar. O modo de educar, isso a gente percebe, em uma educação, na sala de aula. Como que a mãe e que o pai educaram ou se são pais separados, a gente percebe no ato como eles são. Tem crianças que são bem centradas, que sabem o que querem, tem crianças que não distinguem o que eles estão fazendo ali. O despertar vem da infância, desde lá do berço, a educação, e tem alguns meninos que se perdem, que não sabem o que querem porque não tiveram uma formação. (Entrevista com Eliana, 24/11/10)

Com base na religião protestante, Eliana relaciona diretamente a existência de dois sexos (homem/macho e mulher/fêmea) com a presença de uma única orientação sexual (heterossexual). Para ela, a diversidade sexual é uma invenção da sociedade que pode ser “reinventada”. E mais uma vez a culpa é da família.

Gustavo também levanta a questão da religião e da maneira com que as pessoas lidam e se relacionam com as outras por meio das crenças e dos valores passados nas igrejas. O professor se apresenta como mórmon, ao final da entrevista e relata que a religião (no caso a sua) não aceita outra forma de relação que a de um homem com uma mulher, acarretando atitudes homofóbicas. Porém, em sua visão, quanto mais escolaridade, quanto mais se estuda “cientificamente”, em suas palavras, mais afastadas de questões religiosas as pessoas se tornam, por conta dos esclarecimentos obtidos e da crítica que é construída.

É interessante notar que todos os professores, com exceção da professora Eliana, apontam a necessidade de que tais cursos, como este que recebeu apoio financeiro através de edital lançado pelo *Brasil Sem Homofobia*, aconteçam com mais frequência e que com maior divulgação, pois todos acreditam que alguma melhora pode ser observada em suas práticas.

Notamos na fala dos professores, com exceção de João, a relação entre homofobia e gênero, principalmente quando insere o comportamento efeminado dos meninos gays, ou como Eliana retrata, em um processo no qual eles “se perdem” ao se apropriarem de características específicas das mulheres. Em seu caso, a professora coloca a homossexualidade como um problema de formação, em que crianças com uma socialização descentrada seriam induzidas a tal comportamento. Porém, para ela e sua igreja, isso pode ser revertido, pois o que o ser humano inventa poderia ser reinventado. Assim, um homossexual poderia, portanto, se reencontrar e “voltar a ser homem”.

Podemos então afirmar que a homofobia tem estreita relação com o conceito de gênero, podendo ser considerada como uma forma específica de sexismo (BORRILLO, 2010). O gênero, enquanto um modo de dar significado às relações de poder que definem o lugar a ser ocupado por homens e mulheres, bem como o saber que se produz sobre as diferenças sexuais e os vários significados que elas podem adquirir, remetem à dinâmica da construção social que subsidia noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade bem

como sobre o controle das identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade, ambos heterossexuais.

Nesta análise utilizamos o conceito de homofobia como medo, aversão ou ódio aos homossexuais (BORRILLO, 2001). Esse medo “se articula ao redor das emoções, das condutas e de um dispositivo ideológico” expressos por uma pessoa ou por um grupo (BORRILLO, 2001, p. 37).

Daniel Borrillo (2010) considera vários tipos de homofobia, como por exemplo, a homofobia psicológica, que condena completamente a homossexualidade e “caracteriza-se por sentimento de medo, aversão e repulsa”, e a homofobia social, “que pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hetero; neste aspecto, ela preconiza a tolerância, forma civilizada da clemência dos ortodoxos em relação com os heréticos” (BORRILLO, 2010, p. 24).

Durante toda a fala da professora Marta é possível notar certa resistência de usar as palavras homossexual ou gay, passando a dizer que são mais assumidos, ou que tem o lado feminino mais assumido.

(...) Por exemplo, na 5ª série esse ano a gente tem um menino que está rebelde, ele era um amor, mas ele está naquela divisão, ele claramente está assumindo a parte feminina. E uma menina que está na 6ª série que fica se agarrando com outra, e chamando de “marida”. (...) (Entrevista com Marta, 22/10/10)

(...) o menino da 5ª série, que tá se manifestando bastante, ele está em conflito com ele mesmo (...) (Entrevista com Marta, 22/10/10)

Apesar de Marta, durante a entrevista, explicitar um posicionamento de respeito e de apoio a comunidade homossexual, ela também revela dificuldade e até mesmo resistência em lidar realmente com a questão da diversidade sexual, caracterizando-se claramente como a homofobia social explicada por Borrillo (2001).

Ao associar a homossexualidade à anormalidade Eliana interioriza o discurso da heterossexualidade hegemônica (BORRILLO, 2001). Nota-se,

portanto, em sua fala que a homossexualidade é vista como um problema a ser resolvido e ultrapassado. Mesmo afirmando que heterossexuais e homossexuais devem ser tratados como iguais, no momento em que a identidade sexual dos jovens considerada “desviante” fica muito evidente e visível dentro da escola, ou da sociedade, como no caso da Parada do Orgulho Gay, torna-se um problema que deve ser evitado.

Durante seus relatos professoras e professores frisam que dentro de sua escola todos são iguais e que suas diferenças devem ser “reveladas” na rua e para seus pais. Dentro da escola costuma-se não ser permitida a troca de afeição e carícias entre os alunos. Essa postura de omissão e negação da sexualidade de seus alunos acaba por pactuar com a homofobia social, travestida de uma preocupação com o bem-estar físico dos homossexuais por conta da violência sofrida por eles. Os professores creem que a melhor opção seria adotar um comportamento mais contido, sem exposição, justificando que nas tentativas de “se aparecer mais sempre”, “querer ser mais que o outro”, não existe igualdade. Fica vetada qualquer manifestação de afeto ou exposição das identidades homossexuais na escola.

Desse modo, podemos inferir que, por exemplo, na fala da professora Eliana, articulam-se a homofobia psicológica e a homofobia social:

A violência em estado puro – destilada pela homofobia psicológica – nada é além da integração paradigmática de uma atitude anti-homossexual que, aliás, permeia a história de nossas sociedades. O medo, às vezes pueril, suscitado ainda pela homossexualidade resulta da produção cultural do Ocidente judaico-cristão. Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a campanha da promoção da heterossexualidade não hesita em proferir o anátema não só contra a homossexualidade, mas também contra qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. Assim, a homofobia cognitiva (social) serve de fundamento a um saber sobre o homossexual e a homossexualidade baseado em um preconceito que os reduz a um clichê (BORRILLO, 2010, p. 25)

Thales acredita que um dos motivos para a ocorrência da homofobia seria a provável ameaça de um estudante gay à virilidade dos outros meninos, “o fato de saber que existe a possibilidade de ser como aquele que é gay,

causa um transtorno muito grande, então ele tenta anular, tenta pelo menos neutralizar” (entrevista com Thales, 26/11/10). Essa teoria, baseada em sua experiência de vida, vai ao encontro do que Borrillo (2001) trata como “homofobia como elemento constitutivo da identidade masculina”.

A construção da masculinidade se dá, principalmente, como já foi dito antes, em oposição constante a tudo que é relativo ao mundo feminino, portanto, essa virilidade deve ser construída e demonstrada através de comportamentos rudes, grosseiros, competitivos e bagunceiros (opostos ao esperado de uma mulher) e principalmente deve-se ser heterossexual, destratando as mulheres e odiando os gays. A existência da homossexualidade recorda aos homens viris sua própria intimidade e sensibilidade, traços de sua personalidade tidos como femininos e que devem ser apagados. “Fortalecer a homofobia é, portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual” (BORRILLO, 2001, p. 89).

Em uma tentativa de desmistificar a homossexualidade e reduzir os casos de homofobia dentro da escola, João acredita que deva ser feito um trabalho de esclarecimento sobre a homossexualidade com todos, especialmente alunos/as assumidamente homossexuais que o procuram solicitando ajuda para se aceitar e para lidar com o tratamento que, infelizmente, recebem das outras pessoas. Este trabalho se inicia com o esclarecimento do conceito homossexualidade e da oposição existente entre este conceito e homossexualismo. João explica o equívoco no uso do conceito de homossexualismo e sua proximidade com preconceitos sociais, problematizando com os alunos os sentimentos envolvidos nas relações tanto hetero como homossexuais, os estereótipos impostos a todos os tipos de sexualidade e gêneros, e outras questões trazidas pelos estudantes.

Eliana entende que a homossexualidade nasce em decorrência de uma falha na educação das famílias e que, portanto, a orientação da escola deve ser para ajudar os jovens que estão indecisos ou com dificuldades nesta área da identidade sexual, que “ainda não sabem o que querem” a escolher a

“opção certa”. Claro que a “opção certa” resulta no fortalecimento da heteronormatividade, já comentada por Borrillo, e que impera em nossa sociedade. Sua postura em relação ao comportamento da escola diante dos homossexuais contraria as várias diretrizes nacionais de educação e principalmente o projeto Brasil Sem Homofobia, e os conteúdos veiculados durante o curso de formação continuada, frequentado pela própria professora.

3.4. Raça, poder aquisitivo e homofobia

A professora Marta apresenta o bullying como a principal dificuldade nas escolas, podendo aparecer tanto em atos de homofobia como de racismo, sendo este último, segundo ela o mais presente nas escolas em que trabalha:

(...) Então, atualmente eu percebo de uns dois anos pra cá mais ou menos que está com uma coisa de chamar de “macaco”, está muito forte, mas muito forte, e dentro de determinadas salas também. E não adianta, você está todo dia fica dando aula, trabalhando com cidadania, e você às vezes tem que parar a aula. Tem um professor que falou para mim “ah, eu não parei a aula”, e não é que você não deu aula, você deu uma aula de cidadania, é diferente, é um tema transversal, então não é que você não deu uma aula, isso que você fez hoje é importante. Mas esse negócio de chamar de macaco está complicado, começa de repente “Ô! Cabelo duro!”, “Ô não sei o quê...” daqui a pouco já estão se agarrando, se estapeando e não sei o quê. (...) (Entrevista com Marta, 22/10/10)

Alguns estudos apontam para a relação entre desigualdade de gênero e desigualdade racial, principalmente dentro da escola em relação às diferenças de desempenho escolar. Marília Carvalho busca articulações entre gênero e cor/raça em seu estudo, na busca por entender a produção do fracasso escolar de meninos e meninas, e alerta para a “relevância do pertencimento étnico-racial nesses processos de diferenciação no interior do mesmo grupo de sexo e elementos empíricos apontando nessa direção” (CARVALHO, 2004, p. 255).

O conceito de raça adotado por ela, e também seguido neste relatório é o de “raça social”, tratando-se não de um dado biológico, e sim de um fato

social, de uma construção social de identidades. O conceito de raça social tem por finalidade o questionamento de ideias equivocadas que tomam por base a Biologia para a justificar as diferenças raciais. Essas ideias são socialmente incorporadas na criação de percepções sociais que categorizam pessoas ou grupos, produzindo desigualdades e privilégios. Carvalho explica que no contexto brasileiro a classificação racial se ampara tanto em características físicas como no status socioeconômico: “Assim, a cor seria apenas um dos elementos que lança mão na construção social das relações de raça” (2004, p. 257)

De acordo com a professora, o racismo teria mais força em sua escola que a homofobia ou outros temas relativos à diversidade sexual. Porém ela mesma nos traz algumas situações em que claramente ocorre homofobia entre alunos. Neste caso a posição da escola é trabalhar pontualmente os problemas com os alunos envolvidos em tais casos.

Enquanto violência global caracterizada pela supervalorização de uns e pelo menosprezo de outros, a homofobia baseia-se na mesma lógica utilizada por outras formas de inferiorização: tratando-se da ideologia racista, classista ou antisemita, o objetivo perseguido consiste sempre em desumanizar o outro, em torná-lo inexoravelmente diferente. À diferença de qualquer outra forma de intolerância, a homofobia articula-se em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...). (BORRILLO, 2010, p. 35)

Em uma tentativa de explicar o porquê de algumas pessoas ter reações homofóbicas ou a diferença de um possível nível de sexualidade, Marta relata que existe uma diferença de comportamento entre os alunos das duas escolas em que trabalha, afirmando que essa diferença se deve às condições socioeconômicas que as crianças se encontram. Enquanto na escola de Cotia, a clientela é de classe média, os alunos da escola de São Paulo são provenientes de favelas, desenvolvendo, em sua percepção, um comportamento diferenciado em diversos temas, como por exemplo, a sexualidade:

Cotia é diferente, é classe media, aqui é da favela, então tem diferenças. Aqui a sexualidade é muito aguçada, 6ª série,

várias vezes alunas grávidas. A sexualidade é assim, ou a direção, ou a professora de Ciências ou o professor de Biologia coloca pela escola cartazes assim: “Você sabe o que é DST?” Então dentro das doenças sexualmente transmissíveis, que foi o tema de uma das palestras (...), sim é muito trabalhado, muito, muito.” (Entrevista com Marta, 22/10/10)

Eu vou te dizer um caso que aconteceu esse ano na 6ª série, tem uma 6ª série complicadíssima. As meninas começaram a reclamar pra mim que os meninos pegaram a bolsa sem autorização e tiraram o absorvente de dentro. E aí eles começaram com mania de pegar os absorventes também e colocar bastante tinta vermelha e colar nas portas das salas de aula. Eu fui lá e falei com a direção, o vice-diretor falou assim: “Sheila [professora de Ciências], amanhã você vai trabalhar tudo com eles, camisinha, absorvente, vai explicar que não é nada de vergonhoso estar menstruada e você vai trabalhar até a masturbação”. Tudo, então... (Entrevista com Marta, 22/10/10)

Thales, no entanto, acredita que as dificuldades resultantes da situação socioeconômica que os jovens da periferia vivem acabam por serem maiores do que as questões de gênero:

(...) parece que quanto mais periferia, quanto mais a pessoa está no meio da pobreza, tanto faz se ela bota top, se menino bota top e se menina bota bermudão e anda de skate. É a última coisa que o pessoal está pensando em discutir, estão discutindo outras coisas: quem morreu, quem foi assassinado, chacina, estão discutindo essas coisas. Apesar de existir o preconceito, a dificuldade e o sofrimento que aquelas pessoas vivem, faz com que elas... Que seja secundária esta questão dela ser masculinizada e do menino ser afeminado. (Entrevista com Thales, 26/11/10)

Com isso ele não tem intenção de dizer que na periferia a diversidade sexual é aceita sem preconceitos e sem violência. Existe preconceito e eles o sofrem ou sofrerão, porém as questões sociais são tão gritantes que acaba sendo necessário, para a própria sobrevivência, colocar em segundo plano essas questões, buscando respostas para outras mais urgentes em suas vidas, como a violência já vivida diariamente em seus bairros por conta da pobreza e do descaso dos governos com os problemas ali existentes.

4. Conclusões

Como já constatado no início deste relatório, o Brasil vem aos poucos realizando políticas públicas que caminham em direção a uma sociedade mais igualitária e justa nas questões de gênero e sexualidade, e para esta pesquisa consideraremos essas como políticas de mudança.

Ball se utiliza deste conceito para estudar a micropolítica das escolas e pondera que “a mudança ou a possibilidade de mudança leva à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo ficariam silenciados na rotina cotidiana da vida escolar” (BALL, 1989, p. 45, tradução nossa). Os próprios conflitos são consequência inevitável mudanças na sociedade e também na escola. Com isso, queremos deixar claro que as questões de gênero e de sexualidade e os conflitos delas decorrentes, aqui relatados, já ocorriam dentro do ambiente escolar e agora tomam luz exigindo, ao menos, um posicionamento sobre o tema.

Quando analisados os aspectos organizativos da escola, o autor se foca principalmente em dois aspectos de suma importância para a caracterização da escola como uma organização com uma micropolítica própria: o controle do trabalho e a determinação de políticas educativas, sendo essa última o foco deste trabalho.

Pensar a escola como sistema, caminho percorrido por outros autores, não abarca, na visão de Ball, todas as possibilidades de mudanças, precisamente porque não consegue descrever os conflitos e as contradições intraorganizativas da escola e que devem ser levadas em conta em políticas de mudanças.

Ball faz uma crítica à elaboração centralizada das políticas federais, com ênfase ao projeto curricular como veículo de mudança escolar. Para ele, essa centralização pode ser localizada tanto no processo de elaboração da política quanto na sua implantação.

No caso da elaboração centralizada, como foi possível perceber na descrição do processo de criação do programa Brasil Sem Homofobia, existia uma disputa de demandas entre o movimento LGBT e o governo. A escrita final

do texto do programa difere da maneira como foi inicialmente pensada (ROSSI, 2010). Porém, como ressalta Ball, “a aceitação das decisões inovadoras estavam estreitamente relacionadas com o grau de participação na decisão de membros da coletividade” (BALL, 1989, p. 47, tradução nossa).

Assim, a própria inclusão da temática da homossexualidade como um direito, uma identidade tão legítima quanto qualquer outra, aponta para certa articulação e poder do movimento LGBT na inclusão de suas pautas e prioridades.

Por outro lado, quando tratamos do processo de implantação do que foi inicialmente acordado, tanto integrantes do governo, quanto do movimento baseiam-se na suposição de que um “produto educativo” seria massivamente desenvolvido e produzido desde um centro, e facilmente transferido para as escolas. Podemos localizar essa mesma suposição nas propostas de formação continuada contidas no Capítulo V do programa Brasil Sem Homofobia.

No entanto, segundo Ball (1989), o processo de implantação do que foi produzido centralizadamente é, por definição, marcado por interesses divergentes e convergentes à proposta inicial. Deve-se ter claro que a escola é um ambiente marcado por campos de controle que estão sujeitos a negociações, renegociações e disputas, fazendo com que a organização escolar surja do enfrentamento entre indivíduos e grupos.

O conteúdo da elaboração de políticas e a tomada de decisões de acordo com elas é, em grande parte, ideológico e, dentro das escolas, carregam uma carga de ideologia. Normalmente as metas acabam por serem ambíguas e podem não ocupar uma posição clara na vida escolar, além do modo como as escolas tratam o alcance dessas metas, que pode ser igualmente obscuro.

Ademais, os próprios docentes têm sua prática carregada de ideologias educativas e políticas, levando-os a abordar suas tarefas de diferentes modos. No caso da tarefa realizada a pedido do curso frequentado, foi possível distinguir diferentes modos de elaboração e condução da atividade com seus

alunos, abordando principalmente o que suas adesões ideológicas lhes colocavam.

A prática educativa dos professores é, em si mesma, uma expressão da identidade e está ligada aos interesses do sujeito nessa instituição. Ball identifica três tipos de interesses reais e práticos desses atores, que contribuem para uma análise pragmática de crítica da escola. O autor denomina “interesses criados” “as preocupações materiais dos professores relacionados às condições de trabalho” (1989, p. 33); de “interesses pessoais” os que se referem à identidade declarada ou aspirada pelo docente e “interesses ideológicos”, aqueles que dizem respeito aos valores. Todos esses interesses estão em jogo no processo de implantação de uma proposta ou reforma educativa.

No caso de Eliana, destacam-se interesses pessoais e ideológicos, especialmente aqueles referidos à sua religiosidade. Podemos dizer que esses interesses interferem no seu dia a dia como professora e no trato com seus alunos no que concerne a suas identidades de gênero e sexuais. Tomar ciência dos possíveis preconceitos que embasam suas concepções sobre a sexualidade juvenil, sobre a gravidez na adolescência e sobre a homossexualidade não garante a transformação de sua prática educativa.

No discurso de Gustavo também se nota os interesses ideológicos, no momento em que revela a influência que a religião tem em sua vida, porém os interesses pessoais e criados se sobressaem a estes, nos momentos em que expõe claramente um desejo de mudança no perfil do professor que é. Para isso, busca a ajuda do curso, além da necessidade de entender melhor a temática de gênero e homofobia em uma tentativa de melhorar suas condições de trabalho em sala de aula.

No caso de Marta os interesses pessoais e ideológicos também são evidentes, porém de alguma maneira, o esclarecimento de alguns preconceitos consegue levantar questões antes não pensadas em sua prática docente. Por outro lado, durante seu relato, nota-se a presença de diversos pontos ainda

divergentes com os tratados no curso, tanto por questões religiosas como por valores trazidos desde sua infância.

Thales e João apresentam interesses criados em suas falas, principalmente em relação ao receio que sentem no tratamento destes temas dentro da instituição escolar, analisando que a escola não garante condições favoráveis a realização do trabalho, além de trazerem fortemente arraigados em seus discursos interesses ideológicos no que condiz ao tratamento dado a homofobia e outras questões provenientes dela. Ambos demonstram indignação e consciência do papel da escola na mudança de mentalidade da população, porém esses interesses já estariam presentes anteriormente, no caso de Thales, ao curso, colocando-o como auxiliar na resolução de problemas enfrentados na escola.

Além desses interesses os sujeitos têm variadas percepções do que podem, deveriam ou devem fazer ao tratar com outros dentro das circunstâncias em que se encontram. Portanto, as experiências, o processo de aprendizagem de como ser professora ou professor, as diferentes socializações dentro de subculturas de disciplinas e também suas preferências políticas, somadas aos diferentes interesses quanto ao ofício docente acabam por interferir no funcionamento cotidiano das escolas.

Outra questão fortemente analisada por Ball, dentro da instituição é o conflito ao redor da política, colocando a escola como um campo de luta, onde existem conflitos entre os membros, que são pobremente coordenados e ideologicamente diversos. O conflito em si, dentro das organizações, não só é inevitável como também é um dos processos que faz as mesmas crescerem e se desenvolverem. Entretanto, o cotidiano escolar não se caracteriza por infinitos momentos de disputas, ele está dominado pelo que é mais imediato, por suas necessidades práticas.

Portanto, como já colocado anteriormente, uma política que propõe mudanças, traz à superfície conflitos e discriminações subterrâneas que de outro modo ficam silenciados ou ocultos na rotina cotidiana da vida escolar.

Essas são questões que devem ser levadas em consideração na criação e aplicação de programas e políticas públicas que implicam mudanças educativas, principalmente porque serão fundamentais na aplicação ou não e na transformação de condutas dos professores. Levando em consideração a perspectiva da micropolítica, o processo de mudança deve levar em conta as respostas ativas e interpretativas dos atores da organização.

Quando perguntada se o curso que frequentou, que faz parte do edital do programa BSH, havia alterado sua maneira de pensar e lidar com as questões de gênero e de sexualidade, Eliana é enfática em responder que não. Ressalta que apenas ampliou técnicas e conhecimentos, porém não havia mudado sua postura frente a tais questões. Os outros docentes são menos enfáticos e ressaltam a importância do curso em suas formações profissionais. Porém, durante os discursos dos professores Gustavo e Marta, notamos que apesar de contribuir para uma releitura dos temas, suas práticas não foram realmente transformadas por conta do curso. Essas respostas corroboram a defesa de Ball: os programas ou políticas pensados pelo governo são incorporados de maneira complexa no cotidiano escolar e nas práticas docentes, uma vez que nessa incorporação estão envolvidos as ideias, experiências, significados e interpretações dos atores sociais envolvidos.

A introdução, ou somente a proposta de introduzir mudanças na estrutura ou nas práticas de trabalho deve, portanto, ser considerada nos termos de sua relação com os interesses e preocupações imediatas dos membros que mais provavelmente serão afetados. As introduções de novas práticas de trabalho podem ameaçar a autoimagem dos indivíduos e também seus interesses criados e ideológicos, levando-os ao desenvolvimento de respostas, pessoas criativas e, às vezes, subversivas às mudanças que se originam em outra parte. Neste caso, é importante ter claro que as mudanças nas políticas não implicarão necessariamente mudanças nas práticas.

A análise dessas entrevistas nos traz, portanto, a certeza de que o programa Brasil Sem Homofobia deu maior visibilidade à introdução da temática de gênero e sexualidade nas políticas educacionais e no dia a dia das

escolas. Colocou em pauta um tema antes ignorado, principalmente por ser considerado um tabu no ambiente escolar. Porém, essa maior visibilidade não garante que tais questões sejam abordadas em sala de aula da maneira considerada adequada pelo governo ou pelo movimento LGBT. Faz-se necessário o envolvimento de professores e professoras ainda muito pouco familiarizados com a desconstrução de valores que o tratamento dessa temática exige. Até o momento, muitos programas de formação continuada, como é o caso do curso oferecido pelo Corsa e pelo Ecos, são formulados e postos em ação. Entretanto, ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação.

A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares.

Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada. A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas.

5. Referências

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar, Paidós, 1989.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Termo de referência. **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: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça.** Cadernos Pagu (UNICAMP), Campinas, SP, v.22, p. 247-290, 2004.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia:** Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF, 2004.

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

EPSTEIN, Debbie.; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e instituição escolar.** Madrid: Ediciones Morata, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-87, mai./ago. 2009.

RIZZATO, Liane K. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola: articulações com formação docente continuada. *In: Fazendo Gênero 9:* diásporas, diversidades, deslocamentos, Florianópolis, 2010.

-. **Percepções sobre a homofobia na escola:** as dissonantes experiências sociais construídas por professores. *In XI Congresso Luso Afrobrasileiro de Ciências Sociais; Diversidades e (Des)Igualdades*, Bahia, 2011.

RIZZATO, Liane K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia:** articulações entre formação continuada e relatos da prática docente. Relatório de qualificação final (Mestrado). Feusp, São Paulo, 2012.

ROSSI, Alexandre. **Avanços e limites no combate à homofobia**: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado). UFRGS, Porto Alegre, 2010.

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

VIANNA, Cláudia. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação**: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do Estado de São Paulo. CNPQ/PQ, Projeto Produtividade em Pesquisa, 2010-2012.

-. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. Tese (Livre-docência). Feusp, São Paulo, 2011.

-. ; CAVALEIRO, Maria Cristina. **Políticas Públicas de Educação e Diversidade**: gênero e (homo) sexualidades, Niterói: Gênero 2012.