



???

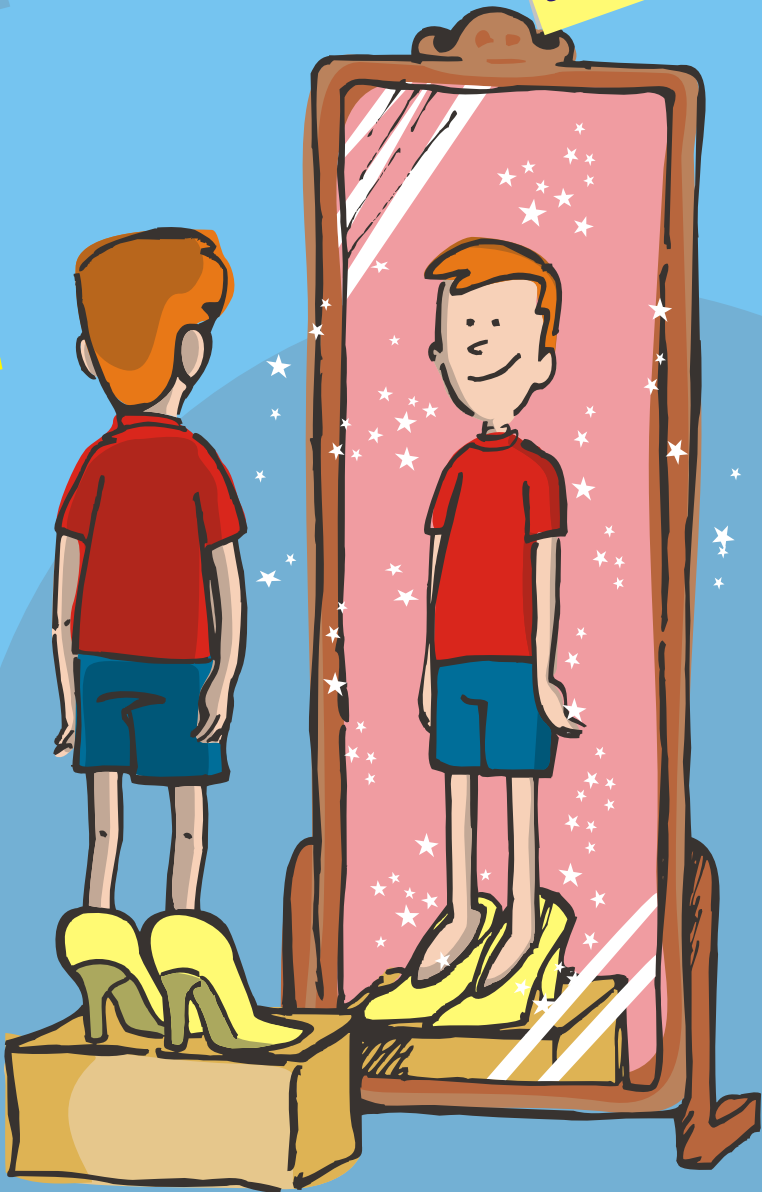
TÁ DIFÍCIL FALAR SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA?

2ª Edição

FUTEBOL É COISA DE MENINO E BONECA É COISA DE MENINA?

AO FALAR DE SEXO, SEU ROSTO FICA VERMELHO?

ROSA É COR DE MENINA E AZUL É COR DE MENINO?



organização
Luiz Felipe Zago
Claudia Penalvo

ilustrações
Sandro Ka



SOMOS
comunicação,
saúde e sexualidade





2011

TÁ DIFÍCIL FALAR SOBRE
SEXUALIDADE
NA ESCOLA?

2ª Edição



COORDENAÇÃO GERAL: Luiz Felipe Zago
COORDENAÇÃO TÉCNICA: Claudia Penalvo

ORGANIZAÇÃO: Claudia Penalvo
Luiz Felipe Zago

REVISÃO: Luiz Felipe Zago

COLABORADORES: Alexandre Bøer
Fabrício Carpinejar
Gustavo Bernardes
Rosimeri Aquino da Silva
Luís Henrique Sacchi dos Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO E ILUSTRAÇÕES: Sandro Ka

EXECUÇÃO: SOMOS – Comunicação,
Saúde e Sexualidade

S697 Tá difícil falar sobre sexualidade na escola? - 2a. Edição / Somos Comunicação, Saúde e Sexualidade. SOMOS; Claudia Penalvo; Gustavo Bernardes (org). Alexandre Bøer; Fabrício Carpinejar; Rosimeri Aquino da Silva; Luís Henrique Sacchi dos Santos e Luiz Felipe Zago (coord). Ilustrações de Sandro Ka. Porto Alegre : SOMOS, 2009.
100 p. ; 22 cm.

ISBN: 9788564239012

1. Educação 2. Gênero 4. Sexualidade 5. Orientação Sexual 5. Identidade Sexual 6. Informação 7. Discriminação I. Penalvo, Claudia II. Bernardes III. Bøer, Alexandre IV. Carpinejar, Fabrício V. Silva, Rosimeri A. da VI. Santos, Luís H. S. dos VII. Zago, Felipe VIII. Ka, Sandro IX. Título

CDU 37.035.1-053.6

Catálogo: Rafael Antunes dos Santos CRB 10/1898





SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
À GUIA DE HISTORICIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS LGBT E ONG/Aids	
Luiz Felipe Zago, Claudia Penalvo e Sandro Ka	09
Preconceito.....	25
Exclusão.....	26
Violência.....	27
LEITURAS IMPORTANTES	
NOTAS SOBRE O SEXO DA EDUCAÇÃO	
Rosimeri Aquino da Silva.....	33
HETERONORMATIVIDADE & EDUCAÇÃO	
Luís Henrique Sacchi dos Santos.....	43
AS 5 ZONAS DE INTENSIDADE E OUTRAS MAIS - PRODUZINDO OS GÊNEROS E AS SEDES DENTRO DA ESCOLA	
Luiz Felipe Zago.....	55
PODE ME CHAMAR DE GAY	
Fabício Carpijar.....	67
NA SALA DE AULA	
Nas Salas de Aula.....	69
Trabalhos Escolares/Sugestões de atividades.....	74
DÚVIDAS MAIS FREQUENTES E ALGUMAS EXPRESSÕES.....	83
BIBLIOGRAFIA.....	89
QUEM SOMOS.....	95

APRESENTAÇÃO



O **SOMOS - Comunicação, Saúde e Sexualidade**, possui uma parceria com outras quatro Organizações Não-Governamentais do Brasil (ONG) através do **Projeto SAGAS**. Fazem parte desse projeto a **Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA)**, **Grupo Arco-Íris (GAI)** no Rio de Janeiro e **Grupo de Resistência Asa Branca (GRAB)** no Ceará e, na Holanda a **Fundação Schorer**. Estas cinco instituições estão unidas para trabalhar um programa de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis (IST), HIV/aids entre a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais (LGBT).

Buscando minimizar o estigma, a discriminação e a violência contra LGBT reeditamos este material que pretende ser um guia orientador para trabalhadores e trabalhadoras em educação.

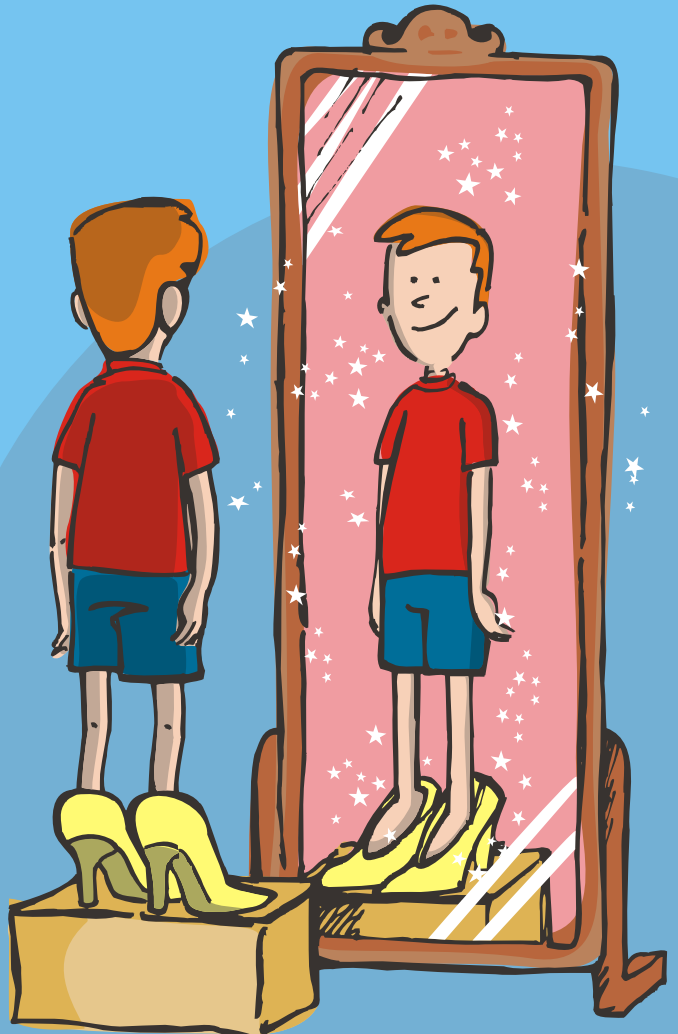
Ao longo dos anos através de nosso trabalho em escolas, com educadores/as e com estudantes aprendemos que é importante ouvir, dar subsídios teóricos para promover a mudança na ação e construir juntos as alternativas viáveis para uma escola incluyente, democrática e ética.

Possibilitar que a vida entre na escola é um desafio que é de todos/as que se preocupam e se sentem responsáveis pela criação de um outro mundo onde, juntos aprendemos uns com os outros a partir das relações e nas relações. Um mundo onde o intervalo se faz presente e é valorizado. Um mundo onde o conflito é bem-vindo, pois promove a interação entre as pessoas, e o exercício da cidadania se faz presente.

Entendemos que a escola necessita sustentar a ideia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política. Na prática, significa uma abordagem crítica dos conteúdos, crítica no sentido de tratar os conteúdos a serem aprendidos dentro de uma análise concreta das relações econômicas, sociais, culturais que envolvem a prática.

Ensinar a pensar criticamente é fazer a “ação docente” incidir sobre a capacidade do sujeito de apropriar-se de forma crítica dos objetos de conhecimento, a partir de um enfoque totalizante da realidade e de sua problematização. A culminação desse modo de aprender deve ser a aquisição de conceitos que orientam e fortalecem criticamente suas ações no mundo em que vivem, percebendo sua responsabilidade nos modos de ser e de estar no mundo.

Boa leitura!



À GUIA DE HISTORICIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS LGBT E ONG/AIDS

Luiz Felipe Zago, Claudia Penalvo e Sandro Ka

Os movimentos sociais organizados, tais quais nós os conhecemos hoje, começam a surgir nas sociedades ocidentais sobretudo a partir da década de 1960. Dentre esses movimentos sociais, identificamos claramente o movimento negro, que visava o combate às ideias segregacionistas e excludentes baseadas no pertencimento étnico; o movimento estudantil, que propunha uma mobilização dos/as estudantes universitários com o objetivo de desconstruir criticamente as formas de ensino/aprendizagem; o movimento “homossexual”¹, que reivindicava a congregação de pessoas estigmatizadas por causa de suas práticas sexuais e de seus desejos eróticos. A década de 1960 é a década em que os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos começam a se tornar balizas políticas para a prática política e militante dos movimentos sociais ocidentais.

Todos esses movimentos estão ligados, sem dúvida, à emergência do movimento feminista de segunda onda. Chama-se movimento feminista de segunda onda aquele que ganhou notoriedade principalmente nos Estados Unidos e na Europa durante a década de 60, e que tem a filósofa Simone de Beauvoir como seu expoente. Ele sucede o movimento feminista de primeira onda, que aconteceu no final do século XIX, em que as mulheres pleiteavam trabalhar fora do espaço doméstico e reivindicavam o direito ao voto nas eleições realizadas em países republicanos – essas feministas da primeira onda são as chamadas “sufragistas”. O feminismo da segunda onda difere deste primeiro sobretudo porque as mulheres conquistam espaço dentro das universidades e promovem uma crítica densa, profunda em relação aos modos de produção de conhecimento dito “científico” no sentido de propor que os gêneros, feminino e masculino, não eram destinos biológicos inflexíveis, mas sim construções sociais e históricas datadas. Ou seja, não se reivindicava apenas o direito ao voto e ao trabalho, mas se propunha uma reviravolta na própria concepção dos corpos, nas relações de gênero e nas formas de produção das “verdades científicas” que até então legitimavam a inferioridade das mulheres em relação aos homens.

¹ Colocamos entre aspas “homossexual” porque, como mostraremos a seguir, esse nome será provisório e será desmembrado em várias outras identidades.

Na década seguinte, já mais amadurecidos e já tendo conquistado visibilidade, os movimentos sociais passaram a questionar-se sobre, afinal, *para quem existiam, quem deles poderia fazer parte e quem era o sujeito paradigmático de suas ações*. Essa reflexividade sobre a quem estavam endereçadas as atividades dos movimentos sociais foi tensa, intensa e perdura até hoje. O questionamento começou dentro mesmo do feminismo, quando as próprias feministas tencionavam saber quais mulheres estavam sendo representadas ou não através de suas atividades e reflexões: que outros atravessamentos estavam sendo considerados ou desconsiderados para a definição do que seria “mulher”? Mulheres negras fariam parte do movimento negro ou do movimento feminista? Dentro do movimento negro havia espaço para mulheres? E dentro do movimento feminista havia espaço para as negras? Mulheres de classes populares conseguiam se tornar pesquisadoras de grandes centros acadêmicos, ou apenas as mulheres burguesas e com acesso à educação privada podiam chegar a ser professoras universitárias? E quanto às mulheres lésbicas, elas tinham um lugar dentro do movimento feminista da década de 70, ou esse era um movimento composto principalmente por mulheres heterossexuais?

Assim como o movimento feminista e mais ou menos na mesma época, também o então “movimento homossexual” se viu às voltas com aqueles/as que pretendia agrupar sob essa rubrica. Foi no contexto estadunidense e europeu do início da década de 1970 onde e quando se deu a organização dos primeiros grupos de homossexuais. “Pouco a pouco constrói-se a ideia de uma comunidade homossexual” (Louro, 2004, p. 31), um grupo formado por pessoas que compartilhavam, ou que acreditavam compartilhar, de ao menos uma característica em comum (a sexualidade), característica que foi tomada como base para a identidade e a partir da qual (e em torno da qual) era preciso agremiar “os/as idênticos/as”.

10

A afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e implicava uma disputa quanto às formas de representá-la. (...) Reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. O dilema entre “assumir-se” ou “permanecer enrustido” (no armário – closet) passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade. Na construção da identidade, a comunidade funciona como um lugar de acolhida e de suporte – uma espécie de lar. Portanto, haveria apenas uma resposta aceitável para o dilema (...): para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se “assumissem”, isto é, revelasse seu “segredo”, tornando pública sua condição. (idem, p. 31-32)

A questão, então, era poder dar sentido a si próprio individualmente, e ao grupo como um todo, assumindo algo que havia em comum entre o grupo: a sexualidade. A estratégia era nomear “o amor que não ousa dizer seu nome”; daí deriva o lema do movimento homossexual estadunidense que dizia “SILENCE = DEATH”, sugerindo que não assumir a homossexualidade, que permanecer dentro do armário, era sinônimo de morte civil, às vezes de morte física e, sobretudo, de morte política (ficar dentro do armário, nesse contexto, significava aceitar que essa fosse uma vida desqualificada, indigna de ser vivida, uma mera vida).

“Nomear é sempre um perigo, mas se não nos nomeamos, outros o farão. Dar um nome não significa simplesmente classificar, mas explorar, problematizar” (Lopes, 2002, p. 27). O empenho era o de construir uma Identidade, tomá-la como égide de luta política para combater o preconceito, a discriminação, a estigmatização e, em certos casos, combater a própria morte; ou seja, combater o exercício de poder que posicionava aqueles/as que amavam o amor que não ousa dizer seu nome como vidas indignas de serem vividas. Esse primeiro momento da constituição do movimento homossexual, lutando pelo seu direito de existência enquanto homossexuais e dando a possibilidade de formação de grupos ligados entre si pela sexualidade, teve o formidável papel de oferecer espaços e momentos de experimentações para indivíduos que até então eram excluídos do regime político vigente.

De minha parte, que nunca tive um pendor militante, ter conhecido os grupos gays Arco-íris no Rio de Janeiro e Estruturação em Brasília, ter participado de algumas de suas reuniões (...) foi fundamental para deixar de ter uma relação silenciosa com a homossexualidade, ter coragem de lidar com minha própria experiência e, ao fazê-lo, me sentir mais parte do mundo. E como isto foi difícil! (...) Quando adolescente, no fim dos anos 70 e início dos anos 80, em Brasília, não tive grupos de gays, o que vejo entre amigos mais jovens, entre meus alunos agora, com tanta visibilidade. (...) No Arco-íris e, sobretudo, no Estruturação, quando voltei de vez pra Brasília, me senti mais à vontade do que em bares e boates, encontrei um espaço em que se podia falar e discutir sobre homossexualidade com naturalidade, um espaço do qual me sentia fazer parte, ao reconhecer mesmo minhas diferenças. A alegria, a vitalidade com que saía de muitas reuniões foi decisiva para mudar minhas relações com minha família e amigos, me tirar um pouco da imagem que ainda me assombra do adolescente melancólico, uma encarnação possível do gay deprimido de antes dos anos 60. (...)

Muitos não sentem necessidade de falar de sua sexualidade, mas me fez uma enorme diferença não só saber que eu gostava de homens, o que sabia desde criança. Compartilhar esta experiência, mesmo sem precisar dizer com todas as palavras, foi perturbador. Eu estava lá. Certamente não escreveria o que venho escrevendo, não teria começado a falar em sala de aula e congressos, se não tivesse passado por esta experiência. (Lopes, 2002, p. 29-30-31)

Assim como o movimento feminista, o movimento homossexual também constituiu um campo de produção de conhecimentos. As correlações entre movimento social e espaço de produção de conhecimentos foram desde sempre ambíguas, sendo que uma parte sempre remeteu à outra questionamentos que promoviam, e ainda promovem, uma dinâmica importante aos dois lados. Bons exemplos, no caso do Brasil, são os primeiros estudos sobre as experiências de homossexualidade no país (MacRae, 1990; Fry, 1982), que mostram que desde as primeiras incursões da academia no movimento social, e do movimento social na academia, foram fortemente marcadas pelo dissenso em relação aos seus princípios e às suas organizações políticas. Daí que se diz que, na virada da década de 1970 para 1980, “o primeiro movimento homossexual brasileiro esteve também profundamente dilacerado quanto a se constituir ou não em torno de uma identidade homossexual” (Carrara & Simões, 2007, p. 73). Já desde a gênese do movimento homossexual brasileiro “havia (...) uma grande inquietação quanto à possibilidade de essencialização (...) da oposição hetero/homossexualidade e da conseqüente instituição de novas formas de rotulação, estigmatização e marginalização” (idem). No caso do grupo Somos, de São Paulo, criado no final de 1978, considerado o primeiro grupo homossexual organizado da sociedade civil, as tensões entre os integrantes marcaram desde a troca e a escolha do nome do grupo (que, num primeiro momento, chamava-se Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais).

No fim de 1978, o nome do grupo foi objeto de uma discussão acalorada. Teria aquele nome – Núcleo de Ação pelos Direitos dos Homossexuais – desencorajado novos membros a se juntar ao grupo em razão de sua acentuada proposta política? Alguns membros especulavam que o teor ativista do nome do grupo era a razão pela qual apenas uma dúzia de pessoas havia ido a uma determinada reunião. Outros sugeriam que as pessoas tinham medo de se unir a uma associação semi-secreta. Alguns propuseram mudar o nome do grupo para Somos, em homenagem à publicação de vida curta editada pela Frente de Liberação Homossexual Argentina (...). Outros queriam um nome que

expressasse claramente a proposta da organização, e sugeriram Grupo de Afirmação Homossexual. Os nomes incluindo a palavra “gay” eram vigorosamente rejeitados, pois, diziam os participantes, isso seria uma imitação do movimento americano. Havia o consenso de que um movimento brasileiro único precisava ser forjado. (...) O grupo finalmente chegou a um acordo e rebatizou-se como Somos: Grupo de Afirmação Homossexual. (Green, 2000, p. 432)

Como se pode ver, os embates sobre as determinações das terminologias e expressões empregados para designar os integrantes do movimento estiveram, desde sempre, presentes e impregnadas nas suas discussões internas – a ausência absoluta das palavras não deixa de provocar ansiedades, e o vazio essencial do sujeito político do movimento provoca rupturas. “O dilema entre 'ser' e 'estar' homossexual foi uma das causas para a fragmentação do grupo Somos/SP” (MacRae apud Carrara & Simões, 2007, p. 74). Ainda assim, “é também muito interessante notar como inquietações contemporâneas em relação aos processos de naturalização das diferenças e a fechamentos identitários (...) já estavam presentes no campo intelectual brasileiro desde o final da década de 1970” (idem, p. 75-76).

Se é verdade que tais questionamentos, aparentemente tão atuais, já estavam presentes tanto no campo de produção de conhecimentos quanto na mobilização social sobre homossexualidade no Brasil do final da década de 1970, talvez seja importante matizá-los. Isso porque os conflitos sobre quem, afinal, se constituiria como sujeito paradigmático do movimento, sobre quais palavras o designariam e quem poderiam ser usá-las, à luz de quais teorias e de quais posturas conceituais haveria a produção de conhecimento sobre esses sujeitos; enfim, as dúvidas e as tensões imanentes à estruturação de um movimento claramente identitário, e que elegia a sexualidade como A Identidade, só poderiam ser feitas graças à atuação de um elemento histórico pontual. Essas dúvidas e essas tensões somente surgiam na e pela atuação do dispositivo que fazia com que os indivíduos cujos desejos fossem direcionados a outros indivíduos de mesmo gênero (ou de mesmo sexo?) acabassem por se tornar sujeitos desses desejos, de modo que tal sujeição acabasse por marcá-los inteiramente.

É apenas no reconhecimento de si como sujeito de seu desejo, como por ele indelevelmente constituído e nele residindo boa parte da “verdade” sobre si, é que se pode pensar, num primeiro momento, na formação de um movimento homossexual organizado e, num segundo momento, na discussão

sobre a pertinência deste reconhecimento como base para a construção identitária. Em outras palavras: é somente através da operação da sexualidade como dispositivo que se pôde fazer emergir um movimento homossexual organizado, e tal operação foi imediatamente posta em xeque mediante a fratura constituinte do sujeito político deste movimento.

A sexualidade aparece aqui como dispositivo porque engloba um feixe heterogêneo de tecnologias políticas que se constitui em uma “grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências” colonizam o mundo e fazem dobrar nos indivíduos a verdade ligada aos seus desejos e aos prazeres de seus corpos. Nesse sentido, a sexualidade aparece como ponto nevrálgico de diversos discursos que “encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (Foucault, 2003, p. 100). Daí que a sexualidade não é tida como algo dado a priori por uma natureza que seria anterior à cultura, nem como uma entidade autônoma que paira em algum lugar fora da história: através da formulação da sexualidade como um dispositivo histórico, re-introduz-se os desejos, os prazeres e os corpos na economia política do presente, atribuindo-lhes uma produção eminentemente cultural. Esta dimensão se aproxima bastante da discussão feminista sobre a suposta divisão entre sexo e gênero: seriam os desejos e os prazeres do corpo algo “da sua natureza”, enquanto que seu exercício seria algo culturalmente construído? No cerne dessas questões ainda repousa uma das grandes polêmicas que dividem o movimento homossexual, até hoje, entre aqueles e aquelas que creem numa concepção essencialista da sexualidade e aqueles e aquelas que apostam numa concepção construcionistas da sexualidade (Weeks, 2007, p. 47-48).

14

De todo modo, é a atuação da sexualidade como dispositivo que faz com que os indivíduos se sujeitem a seus próprios desejos, encontrando neles uma dimensão de “verdade sobre si”. Se alguém é sujeito de sua sexualidade, ela acaba se tornando imprescindível para ele/a dizer de si. “Antes o sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (Foucault, 2003, p. 44). Por quê? Porque “nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade”, como se sua sexualidade estivesse impregnada no seu corpo, marcada em sua vida, “subjacente em todas suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre” (idem, p. 43). “No fundo do sexo, a verdade” (Foucault, 2006, p. 85), isso porque a

sexualidade passa a ser encarada, para aqueles/as sujeitados ao dispositivo, em uma dimensão em que “é-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular” (Foucault, 2003, p. 43).

Assim, tanto o lema SILENCE = DEATH, que interpelava os homossexuais a assumirem-se publicamente enquanto tais, quanto a disputa e a impossibilidade de conclusão sobre o sujeito político do movimento social, só encontraram sua possibilidade de emergência no momento em que a sexualidade como dispositivo foi tomada de assalto e radicalizada. Esse movimento de afirmação da sexualidade ou, ainda, um movimento de liberação sexual, “são movimentos que partem da sexualidade, do dispositivo da sexualidade no interior do qual nós estamos presos, e que fazem com que ele funcione até seu limite; mas, ao mesmo tempo, eles se deslocam em relação a ele, se livram dele e o ultrapassam” (Foucault, 1984, p. 233). É que o sentido de ultrapassagem aqui se refere justamente à exposição da insuficiência do dispositivo da sexualidade em sujeitar de modo absoluto os indivíduos: daí decorrem os impasses da definição do sujeito político do movimento homossexual desde sua gênese. Se as dúvidas e discordâncias entre “ser” e “estar” homossexual (assim como “ser” e “estar” mulher, no caso do feminismo) existiam como um obstáculo, desde sempre, para a organização política dos grupos, é porque, por maior que seja a vontade de fechamento identitário a que se presta o dispositivo, esse fechamento é sempre adiado justamente pela possibilidade de ultrapassagem do dispositivo. Por exemplo, se os discursos que qualificavam um homem que deseja outro homem como um doente (esse era o discurso médico que compunha o dispositivo da sexualidade da virada do século XIX para o XX), e a ele davam o nome de “homossexual”, tratava-se de tomar essa palavra como possibilidade de virá-la contra aquilo que a produziu.

(...) tomando-se ao pé da letra tais discursos e contornando-os, vemos aparecer respostas em forma de desafio: está certo, nós somos o que vocês dizem, por natureza, perversão ou doença, como quiserem. E, se somos assim, sejamos assim e se vocês quiserem saber o que nós somos, nós mesmos diremos, melhor do que vocês. (...) Tiremos disto as consequências e reinventemos nosso próprio tipo de existência política, econômica, cultural... Sempre o mesmo movimento: partir desta sexualidade na qual se procura colonizá-los e atravessá-la para ir em direção a outras afirmações. (idem, p. 234)

Ou, dito de outro modo, tratava-se de desestabilizar a relação de poder que definia os homossexuais como doentes, no caso da medicina, ou como perversos, no caso da psicanálise, ou como pecadores, no caso da religião; em todos os casos concebidos como vidas indignas de serem vividas. Foi nesse contexto em que as palavras usadas para designar aqueles/as que amavam o amor que não ousa dizer seu nome foram motivo de discórdia, da mesma forma com que o surgimento do termo *gender* também provocou inquietações entre as feministas. Foi logo após o levante de Stonewall, em 1969, que o movimento gay crescentemente organizado passou a se interrogar sobre as palavras que eram usadas para denominar seus integrantes. Aí que

(...) a denominação “homossexual” foi colocada em xeque e, desde então, compete com outras, menos estigmatizadas e politicamente mais engajadas. A despatologização e descriminalização se deram associadas a um processo de politização da identidade, a qual passou a ser denominada predominantemente de gay. O termo gay se opunha ao psiquiátrico homossexual de forma irreverente, pois gay (alegre) aludia à moral duvidosa que a sociedade atribuía a mulheres independentes, particularmente as viúvas. Assim, o movimento se autodenominava ressaltando o que residia por trás do estigma socialmente atribuído a seus membros: uma vida fora da ordem sexual vigente. (Miskolci, 2007, p. 106)

A profunda desconfiança, desde a gênese do movimento, sobre as proveniências das terminologias empregadas para, supostamente, apenas “descrever” os sujeitos da homossexualidade marcou a constituição da sua agenda política. Era e ainda é importante questionar-se sobre os modos com que damos nome a nós e às/aos outros/as, dentro de quais relações de força atribuímos (ou atribuem a nós) os nomes que usamos para nos reconhecer. Dessa disputa, hoje chegamos ao estilhaçamento do sujeito paradigmático do movimento gay, que hoje, no Brasil, depois da I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros que aconteceu em 2008 em Brasília, ficou oficialmente nomeado como movimento LGBT – movimento de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, posto que as mulheres lésbicas reivindicaram figurar por primeiro na sigla ao argumentar sobre sua invisibilidade política histórica (uma reivindicação que pode ser lida como contestação da sua produção como vida desqualificada). “A criação de categorias, ou a alteração do nome de determinadas categorias, pode também manter relação com as dinâmicas de diferenciação e aliança” (Facchini, 2005, p. 278), o que sugere

que o estilhaçamento do sujeito político do movimento não é necessariamente ruim para a mobilização política, pois pode indicar deslocamentos e aproximações estratégicos na criação de lutas pontuais.

A política de identidades presentes no MHB [movimento homossexual brasileiro] – baseada na proliferação de identidades estanques, cada uma delas referente a uma “condição”, que deve ser “assumida” pelos sujeitos para que se dê a atuação política do movimento – guarda certa proximidade com a política de identidades do movimento feminista (...), principalmente por lançar mão de sujeitos pré-discursivos. (idem, p. 279)

A epidemia de Aids significou, à sua época, uma possibilidade de unir diferentes pessoas engajadas numa luta política sem que houvesse essa disputa identitária. Num primeiro momento, porém, o surgimento da epidemia no início dos anos 80 reacendeu o pânico moral relativo à homossexualidade, que parecia experimentar uma crescente liberalização pelo menos desde a década de 1960 graças à constituição do movimento gay, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. “O fato de que as primeiras pessoas no mundo ocidental identificadas como portadoras da AIDS fossem homens gays marcou profundamente as respostas à crise da saúde, levando a uma estigmatização geral das pessoas com a síndrome” (Weeks, 2007, p. 79). A síndrome da imunodeficiência foi chamada de câncer ou peste gay, e atualizou velhos preconceitos religiosos através da legitimidade da ciência. “Os discursos morais sobre o 'mau sexo' ganhavam uma roupagem científica, agora que a homossexualidade, sobretudo a masculina, podia ser repatologizada em novos termos por meio de uma doença que chegou a ser anunciada como 'câncer gay’” (Miskolci, 2009, p. 328).

Quando a AIDS ganhou, enfim, sua etiologia, essa veio fortemente associada aos homossexuais e suas práticas eróticas. (...) No limite, a AIDS constituída como DST [doença sexualmente transmissível] foi a resposta médico-moralizante à geração de 196, ao “desbunde” e à Revolução Sexual. (...) Essa nova “espécie” foi aglutinada na categoria clínica de “aidético”, sendo-lhe atribuída uma trajetória moralmente condenável. (idem, p. 32-329)

17

De um modo nunca antes visto, a emergência da Aids como epidemia global conectou a sexualidade à doença e à morte. A sexualidade, pairando como nexos entre saúde e doença, entre vida e morte, foi sendo novamente revisitada como fundo de verdade sobre os indivíduos, agora pelo discurso epidemiológico. Não obstante às dificuldades, se organizou um movimento

de reposta à epidemia, de planejamento de ações de prevenção e de pressão política para que a assistência de saúde relativa à Aids fosse adotada como plataforma de Estado, pelo menos no ocidente. Aí que surge o movimento Aids, formado por pessoas infectadas com o vírus ou não, homossexuais e heterossexuais, homens e mulheres, familiares e amigos de pessoas infectadas, de várias etnias, nacionalidades e idades: aqueles que participaram do início da luta contra o preconceito relativo ao HIV se uniram não apenas por uma afirmação identitária, mas sobretudo por um afeto ou por uma afinidade com a situação pela qual passavam as pessoas vivendo com Aids (Patton, 1991). O início da organização do movimento Aids foi marcada pela participação de pessoas que não necessariamente compartilhavam de uma identidade (naquele caso, a de “aidético”), mas que sensibilizaram-se pelo desafio imposto pela epidemia.

A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados. Simultaneamente, a doença também teve um impacto que alguns denominaram de “positivo”, na medida em que provocou o surgimento de redes de solidariedade. O resultado são alianças não necessariamente baseadas na identidade, mas sim num sentimento de afinidade que une tanto os sujeitos atingidos (muitos, certamente, não-homossexuais) quanto seus familiares, amigos, trabalhadores e trabalhadoras da área da saúde etc. As redes escapam, portanto, dos contornos da comunidade homossexual tal como era definida até então. (Louro, 2004, p. 35)

18

Entretanto, esse início não foi fácil. É nesse período emblemático, do início dos anos 80, que se pode notar uma confluência das crises pelas quais passavam tanto o movimento feminista quanto o movimento gay. Com o surgimento da Aids, por um lado, se criou um novo movimento que em muito recorreu àqueles dois para organizar sua agenda política e que conseguiu formar bases sólidas para o enfrentamento à epidemia; mas por outro, expôs de modo cru as contradições das políticas identitárias tanto do feminismo quanto do movimento homossexual. Nesse sentido, os campos de estudos formados por pesquisadores que tinham como temáticas a sexualidade e os gêneros também experimentaram um momento fértil de interrogações sobre seus objetos de estudos. Por parte de uma parcela de pesquisadores, houve

(...) a crítica às insuficiências teóricas das ciências sociais canônicas e mesmo dos feminismos para lidar com questões de sexualidade fora de um

marco em que a heterossexualidade se confundia com a própria ordem natural do sexo. Assim, um conjunto de pesquisadores eram críticos tanto das vertentes do feminismo que afirmavam apenas as mulheres como seu sujeito quanto aos saberes institucionalizados que – no máximo – desenvolviam estudos de minorias. (...) O pânico moral da AIDS exprimia a ansiedade coletiva diante do desejo homoerótico, a qual exigia coragem teórica de ser trazida ao discurso e analisada em sua centralidade para compreender a vida social contemporânea como um todo. Politicamente, criticavam os objetivos assimilacionistas dos movimentos identitários (feministas, gays, lésbicos ou outros) e afirmavam que o central não eram as identidades, antes as regras, as normas de enquadramento societário, apontando, assim, para uma nova política do gênero em que o sujeito do feminismo (...) não tinha que ser necessariamente a mulher (ou as mulheres). (Miskolci, 2009, p. 330)

Daí que o surgimento da Aids, tendo como vias de infecção principalmente as práticas sexuais sem preservativo, expôs as fragilidades e as armadilhas tanto das políticas de afirmação da identidade, de gênero e de sexualidade, quanto dos campos de conhecimento a elas relacionados. Porque se num primeiro momento a infecção pelo HIV foi tida como uma doença exclusiva de homens homossexuais (até pelo menos a metade dos anos 80, quando documentos oficiais da área de Saúde Pública do governo estadunidense começaram a se referir aos quatro H's – homossexuais, homossexuais; hookers, prostitutas; haitians, haitianos; hemophiliacs, hemofílicos – como os “grupos de risco”), isso significava que o corpo da Aids tinha gênero e sexualidade específicos. Entretanto, marcar a epidemia com um gênero e uma sexualidade específicos acabaria por se tornar um obstáculo para a prevenção, para a formulação de políticas públicas de assistência às pessoas infectadas com o vírus, além de impor um sério desafio na construção de uma política que afirmasse a possibilidade de vida com a Aids, pós-infecção – sobretudo a partir da segunda metade dos anos 90, com a introdução do coquetel antirretroviral para o tratamento. Nos anos seguintes, a Aids mostraria que desconhecia diferenças de gênero e de exercício da sexualidade (Parker, 1994; Galvão, 2000).

Com o passar do tempo, e com o aumento geométrico dos casos de infecção e morte pelo HIV, percebeu-se que a Aids não se restringia aos grupos de risco: cada vez mais homens e mulheres heterossexuais constavam nas estatísticas dos boletins epidemiológicos, contradizendo o senso comum que atribuía aos homens gays o “privilégio” do adoecimento e morte de Aids; ou, nas hipóteses mais “democráticas”, que acreditavam que ela estaria restringida aos quatro H's. É que as formas de infecção pelo vírus da imunodeficiência humana acontecem pela troca de fluidos corporais: sangue

e esperma foram caracterizados como os dois maiores perigos para a infecção. Por parte dos discursos biomédicos, houve a criação de uma teratologia desses fluidos, traduzida concretamente num processo de sindromização do corpo com Aids através das narrativas médicas da época (Treichler, 1998). Daí que diversas tentativas de colonizar práticas corporais (sobretudo as práticas sexuais) foram tomadas com o intuito de impedir a troca de líquidos entre os corpos, seja por transfusão de sangue, pela prática sexual, pelo uso compartilhado de drogas injetáveis, inclusive pela gravidez de mulheres vivendo com HIV (que é a chamada transmissão vertical). As tentativas de colonização se traduziram em ações de prevenção à Aids, ações essas que passavam a ter como alvo as práticas de risco e não mais os grupos de risco – já que as práticas de risco, teoricamente, não teriam nem gênero nem sexualidade.

As ações preventivas passaram a não mais focar nos grupos de risco, mas enfatizavam as práticas de risco: todas aquelas que permitissem uma troca não mediada de fluidos entre corpos, todas aquelas que se caracterizassem por uma “irresponsabilidade” na troca não mediada de fluidos entre os corpos – tivessem eles o gênero e a sexualidade que tivessem. Se, por um lado, a noção de práticas de risco deslocava o acento identitário dos antigos grupos de risco (já que se estava percebendo claramente que não eram apenas aqueles dos grupos de risco que estavam se infectando e morrendo de Aids), por outro ela carregou mais um peso para o indivíduo que se infectasse com Aids: se a infecção acontecesse, isso seria efeito de uma pessoa irresponsável com sua própria saúde e com a dos outros, além de supostamente demonstrar pouco ou nenhum conhecimento sobre a síndrome.

20

Atualmente, cerca de trinta anos depois do surgimento da Aids como epidemia, o contexto político e cultural mudou bastante. Conceitos como os de grupo de risco e de prática de risco foram superados pelo conceito de vulnerabilidade social (Paiva, 2002; Ayres, 2003; Meyer, 2006). A noção de vulnerabilidade social procura dar relevo às condições pessoais, histórico-culturais e político-programáticas que produzem a vulnerabilidade de determinados indivíduos à infecção pelo HIV. Assim, trata-se de falar em graus de vulnerabilidade à infecção, que podem ser maiores ou menores dependendo do contexto em que cada pessoa, especificamente, ocupa na sociedade. Com isso, procura-se afastar a marcação identitária das pessoas que vivem com Aids, além de relativizar o peso da responsabilidade individual na possível infecção, atribuindo essa responsabilização para toda uma rede

de relações de força que é continuamente produzida social e historicamente. Além disso, o conceito de vulnerabilidade social permite a politização da prevenção e, sobretudo, a politização da vida com HIV, na medida em que leva conta os Direitos Humanos como seu marco fundamental e inclui integralmente a sociedade como responsável tanto para a prevenção à Aids quanto para o sucesso do tratamento das pessoas vivendo com HIV.

Ao longo destes trinta anos, houve trabalhos que procuraram tematizar a vida de pessoas vivendo com Aids (Seffner, 1995; Bessa, 1997; Terto Jr., 2002; Santos, 2006), no sentido de tentar entender como se dava a construção de vida para além do marco da soroconversão². Tais estudos são importantes na medida em que mostram os embates que se deram na mudança de utilização da palavra “aidético/a” para “soropositivo/a” ou “pessoa vivendo com HIV/Aids” (Terto Jr., 1996), além de exporem também as fragilidades do próprio discurso do movimento Aids, que mais recentemente veio a operar numa política de identidade soropositiva (Terto Jr., 1999). Há e houve, durante anos, todo um investimento político-afetivo nas tecnologias de prevenção para manter as pessoas afastadas das possibilidades de infecção pelo vírus, para mantê-las sãs e saudáveis, sem a síndrome: durante anos, o tratamento para ela foi uma técnica paliativa que procurava gerir o fim da vida. Como efeito desta política da vida, de afirmação e defesa da saúde, a vida pós-infecção acaba se constituindo como um espaço esvaziado de sentido. Ou ao contrário, pleno de sentido, se pensarmos nas inúmeras pílulas e comprimidos que as pessoas em tratamento precisam tomar diariamente, nas peregrinações dessas pessoas dentro dos serviços de saúde para buscar os medicamentos que compõem o coquetel antirretroviral, no ostracismo, sobretudo afetivo-sexual, que a sociedade impõe a esses corpos que são tidos como potenciais “perigos biológicos” aos sãos e saudáveis (Bessa, 2002), fazendo-os passar por este processo de sindromização do corpo que vive com Aids. Seria a vida com HIV uma vida indigna de ser vivida? Seria a vida de pessoas com Aids uma das materializações mais concretas da vida nua no nosso tempo? A vida desqualificada, que não merece ser vivida: o corpo coabitado por um vírus letal, o corpo maculado pelos excessos de prazer?

21

O lema político do movimento Aids, que surgiu explicitamente como política pública de combate à epidemia no Brasil somente em 2009, mas que pode ser entendido como enunciado presente a toda organização política do

² Soroconverter significa infectar-se com o HIV, significa tornar-se soropositivo/a para o HIV.

movimento, é o “fique sabendo”. Ficar sabendo significa tomar conhecimento da sua condição sorológica: se soronegativo/a ou soropositivo/a. Em torno do resultado da testagem anti-HIV se estruturam tanto as ações e práticas preventivas à infecção quanto as reivindicações de acesso ao tratamento. Mais que isso, o “fique sabendo” está intrinsecamente ligado ao processo de soroconversão: “ficar sabendo” se o vírus está ou não no corpo pode determinar e reorientar a vida das pessoas. “Ficar sabendo” significa ter conhecimento do corpo, significa ter de confessar a quantas anda o corpo para que o Estado possa oferecer possibilidades de “sobrevida” àqueles infectados com o vírus. “Ficar sabendo” supostamente permite que a pessoa vivendo com Aids possa escolher entre a vida (o tratamento) e a morte (a não adesão ao tratamento e a continuidade de fazer sexo sem preservativo, por exemplo), ao passo que para a pessoa que não vive com HIV o “ficar sabendo” supostamente a autoriza a continuar se prevenindo contra a infecção pelo vírus. Assim, “Fique sabendo” é o lema político central da mobilização da Aids, inserida hoje, mais do nunca, num contexto em que os medicamentos, as ações em educação e saúde, os discursos médicos e as experiências de corpo “já não buscam apenas conter o mal, mas – também – promover o bem; que não procuram somente assegurar a saúde pela negação da doença, mas tencionam expandir a esfera da saúde, ampliando a expectativa de vida e igualmente sua qualidade” (Ribeiro, 2006, p. 27).

22

É que depois do surgimento do coquetel antirretroviral, na segunda metade da década de 90, o tratamento de pessoas vivendo com Aids tornou possível uma “sobrevida” maior depois da infecção. Em 1996, na Conferência de Aids realizada em Vancouver, no Canadá, que a apresentação “terapia tríplice (...) associando o uso de drogas como o AZT com medicamentos denominados antirretrovirais, veio a modificar o panorama de tratamento da AIDS, aumentando as possibilidades de vida das pessoas vivendo com HIV/AIDS” (Santos, 2006, p. 60). Os tratamentos anteriores, sobretudo aqueles que utilizavam apenas o AZT, não garantiam um combate efetivo do vírus depois que ele se instalasse no organismo. Com o coquetel, que se caracteriza por ser uma combinação de três medicamentos que vão, cada um a seu modo, impedir a reprodução do vírus dentro das células, a chamada “sobrevida” das pessoas que vivem com HIV se tornou bastante maior: há pessoas hoje vivendo com Aids há vinte e até vinte e cinco anos.

Daí que se pode problematizar a própria noção de “sobrevida”: trata-se de uma “outra” vida, além daquela que se tinha antes da infecção? Trata-se não de um modo de viver, mas acima de tudo de “sobreviver”? Na contramão

destas perspectivas, alguns vão argumentar que os corpos de pessoas vivendo com Aids, antes apresentados à sociedade como “corpos desterrados”, são hoje chamados a se transformar em “corpos cheios de força” (Santos, 2006): se há a possibilidade de tratamento, e no caso brasileiro de tratamento gratuito oferecido pelo Estado, e se o tempo de vida pós-infecção é tão grande, que esses corpos sejam, então, sugados pelo buraco-negro do imperativo da saúde como um mais (Ribeiro, 2006). Outros, ainda, vão argumentar que com a possibilidade de (boa?) vida pós-infecção, é necessário “reconverter essa corrente de morte em corrente de vida, em outras tantas correntes de desejo, introduzindo aí outros vírus, vírus de outras vidas” (Pelbart, 2009, p. 246).

Com este breve panorama, pretendemos indicar possibilidades e desafios para nosso próprio presente como uma instituição e uma equipe preocupadas em trabalhar prevenção às IST, HIV e Aids entre jovens gays e bissexuais. Entendemos que para levar a cabo essa atividade, não podemos tomar nem a sexualidade, nem a epidemia de HIV/Aids, como meros “fatos” do nosso tempo: elas são construções históricas, e como tais se ligam e se opõem a outros eventos atuais, econômicos, políticos, culturais, que precisam ser levados em conta para que um trabalho efetivo e eticamente responsável seja feito e para que os resultados sejam duradouros, abrangentes e sólidos. Mais que isso, a perspectiva aqui apresentada tem um compromisso com a democracia como um valor norteador e entende os Direitos Humanos (DH) como prática concreta – a prevenção às IST, HIV e Aids que fazemos leva em conta uma certa história dos movimentos sociais, que foi esta brevemente contada, e também mira na democracia e na promoção dos DH.



PRECONCEITO

O preconceito é fruto de um processo pedagógico e associa-se a juízos e sentimentos fortemente negativos (ou positivos) e muitas vezes à discriminação. A discriminação é definida como um comportamento deformado contra ou pró uma pessoa, ou grupo de pessoas, baseado na participação dessas pessoas no grupo e não nos méritos ou deficiências individuais.

Embora poucos adultos se disponham deliberadamente a formar preconceitos em crianças, essas atitudes são facilmente enraizadas por meio das experiências diárias.

A aprendizagem por observação é provavelmente uma influência importante.

Já aos três anos, as crianças classificam as pessoas conforme cor de pele, gênero e idade. Durante a infância média as crianças já podem desenvolver um conceito complexo de sexualidade a partir das pistas sociais, como estilo de vestimenta, padrões de fala, gestos culinários, preferências musicais. Os companheiros desempenham um papel importante na aquisição desses valores. Uma criança, para ser aceita em um grupo, precisa aceitar seus valores e normas de comportamento. Muito embora esses possam ser indesejáveis, as crianças podem não ter força para resistir às influências. Os pré-adolescentes são particularmente suscetíveis às pressões para se conformarem.

A criança pode se tornar preconceituosa adotando as inclinações e as atitudes da família e vivendo em um ambiente que favoreça o preconceito. A TV, as revistas, os jornais tendem a estereotipar desfavoravelmente os membros de minoria (uma minoria não é necessariamente pequena em número). O grupo pode negativamente reforçar o preconceito, atitudes

negativas aos diferentes. O alvo de um preconceito é muitas vezes o membro de um grupo de minoria, com situação social e poder subordinados. O preconceito pode corroer a auto-estima dos membros de grupos desfavorecidos.

Pela aprovação e desaprovação, os pais, professores e companheiros podem reforçar estas visões preconceituosas, ou criticar objetivamente essas informações.

O preconceito pode ser reduzido, ou eliminado, modificando-se a experiência não só das crianças, mas também de pessoas mais vividas. Experiências com os outros encorajam as pessoas a terem uma perspectiva do outro. Ao viver em um mundo com diversidades sexuais e culturais, as pessoas são confrontadas com pontos de vista opostos. A exposição a diferentes sistemas de valores estimula o pensar crítico em relação ao preconceito.

Em um modelo “intercultural” ideal, concebemos a ocorrência de diferenças entre pessoas sem usá-las como base para seus julgamentos. Todos são tratados de forma justa e igualitária e, principalmente é um modelo que ajuda a entender o quanto é importante fazer isto e encoraja as pessoas a agirem do mesmo modo.



EXCLUSÃO

26

Os excluídos, em nosso país, chegam até a constituir uma categoria social: há um contingente enorme de seres humanos excluídos. Um dos fatores que reforçam este fenômeno é o preconceito, que, no Brasil, parece ser principalmente socioeconômico.

A exclusão é uma forma de violência que fere profundamente. Ela não é, necessariamente, econômica: muitas vezes entre pares utilizam-se formas sutis de exclusão, com o intuito de ferir, vingar-se, humilhar. Portanto, pode-se refletir aprofundando o sentido de três palavras:

EXCLUÍDO: alguém que não tem espaço, vez, perspectiva. Alguém que é isolado, submetido a limites espaciais, temporais, culturais,

econômicos, etc. Alguém que é propositadamente, ou institucionalmente, desprezado num espaço limitado.

EXCLUDENTE: o autor da exclusão. Devemos questionar as formas assumidas, ou disfarçadas, de exclusão, a omissão de encarar a exclusão como problema político, social e ético numa sociedade. E o problema de procurar álibis para não nos sentirmos culpados, responsabilizados psicologicamente pelas situações de exclusão.

EXCLUSÃO: o fato em si, a realidade. Viver num país de rara riqueza de diversidade humana, e ao mesmo tempo de uma inegável trágica realidade excludente, torna a revisão de nosso modelo cultural uma tarefa ética e formativa urgente e primária.



“A questão da violência não é só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, Violência e classes sociais.

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça.”

Paulo Freire

27

Conflitos, tanto num contexto mais abrangente (como na sociedade), quanto num específico (como na família, ou num grupo de amigos), esbarram em esferas importantes dos indivíduos: responsabilidade e liberdade.

RESPONSABILIDADE:

À medida que a omissão é considerada tão significativa quanto a ação para ocorrência dos conflitos, podemos dizer que todos nós somos responsáveis, de alguma maneira, para o estabelecimento de disputas. Como, então, devemos encarar a ausência da paz ao nosso redor, uma vez que colaboramos com essa situação? Que medidas nos cabem, coletiva e isoladamente, para que isso aconteça?

LIBERDADE:

Às vezes, sentimo-nos impedidos de exercer nosso direito universal à liberdade, quando há confusões próximas de nós que nos impossibilitam de fazer coisas que queremos. A liberdade é um pilar indispensável para a construção de uma sociedade igualitária.

Se somarmos responsabilidade com liberdade, teremos a equação perfeita.

CONFLITO E VIOLÊNCIA

O conflito, muitas vezes, é considerado como algo negativo e associado ao imaginário da violência. É fundamental desvincular conflito de violência. É também importante analisar o porquê dessa associação.

O conflito faz parte da vida humana social: temos valores, perspectivas, objetivos, sentimentos, ideais e idéias, costumes, aspirações, condicionamentos, corpos e energias físicas e espirituais diferentes, que explicam a origem de confrontos, tensões, conflitos, mas não explicam, por si só, a utilização da violência como forma de solucioná-los.

Considerado como forma normal de encontro entre seres humanos, o conflito leva o indivíduo a vivenciar dilemas, pois nem sempre é fácil ter consciência da limitação da capacidade individual de entender certas situações.

As pessoas estão submetidas a condicionamentos que interferem na forma pela qual cada indivíduo, ou cada grupo, percebe o mundo. São condicionamentos de informação, de influência e/ou pressão no meio cultural em que uma pessoa vive, do humor e da situação psicofísica. São, enfim, condicionamentos da consciência a respeito de toda uma série de elementos que constituem a capacidade de percepção de cada situação que é indispensável para evitar pânico, ou reações violentas, desproporcionais e desagradáveis.

A liberdade humana é a base da responsabilidade ética. Na dinâmica causa-efeito, o agir humano sobrepõe muitas vezes a dimensão da escolha, possibilidade real de optar por diferentes formas de agir. É por isso que podemos em ação autoritária, violenta, pacífica, apática, omissa, covarde, passiva, ativa, de luta, etc. Todos esses adjetivos caracterizam não a ação em si, mas a responsabilidade ética, característica do agir do ser humano.

TIPOS DE VIOLÊNCIA

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

É qualquer conduta – ação ou omissão – de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico ou econômico ou perda patrimonial. Essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Violência de gênero não é sinônimo de violência contra a mulher, pois possui uma dimensão mais ampla e tem caráter difuso, não indicando que é dirigida exclusivamente a um mesmo alvo. Ela é social e culturalmente concluída e se inscreve de forma subordinada no contexto das relações desiguais de gênero (Saffioti, 1999, p.142 - 163).

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Quando ocorre em casa, no ambiente doméstico, ou em uma relação de familiaridade, afetividade ou coabitação.

VIOLÊNCIA FAMILIAR

Violência que acontece dentro da família, ou seja, nas relações entre os membros da comunidade familiar, formada por vínculos de parentesco natural (pai, mãe, filha etc) ou civil (marido, sogra, padrasto ou outros), por afinidade (por exemplo, o primo ou tio do marido) ou afetividade (amigo ou amiga que more na mesma casa).

VIOLÊNCIA FÍSICA

Ação ou omissão que coloque em risco ou cause dano à integridade física de uma pessoa.

VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Tipo de violência motivada por desigualdades (de gênero, étnico-raciais, econômicas etc) predominantes em diferentes sociedades. Essas desigualdades se formalizam e institucionalizam nas diferentes organizações privadas e aparelhos estatais, como também nos diferentes grupos que constituem essas sociedades.

VIOLÊNCIA INTRAFAMILAR / VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Acontece dentro de casa ou unidade doméstica e geralmente é praticada por um membro da família que vive com a vítima. As agressões domésticas incluem: abuso físico, sexual e psicológico, a negligência e o abandono.

VIOLÊNCIA MORAL

Ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação de pessoas.

VIOLÊNCIA PATRIMONIAL

Ato de violência que implique dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, bens e valores.

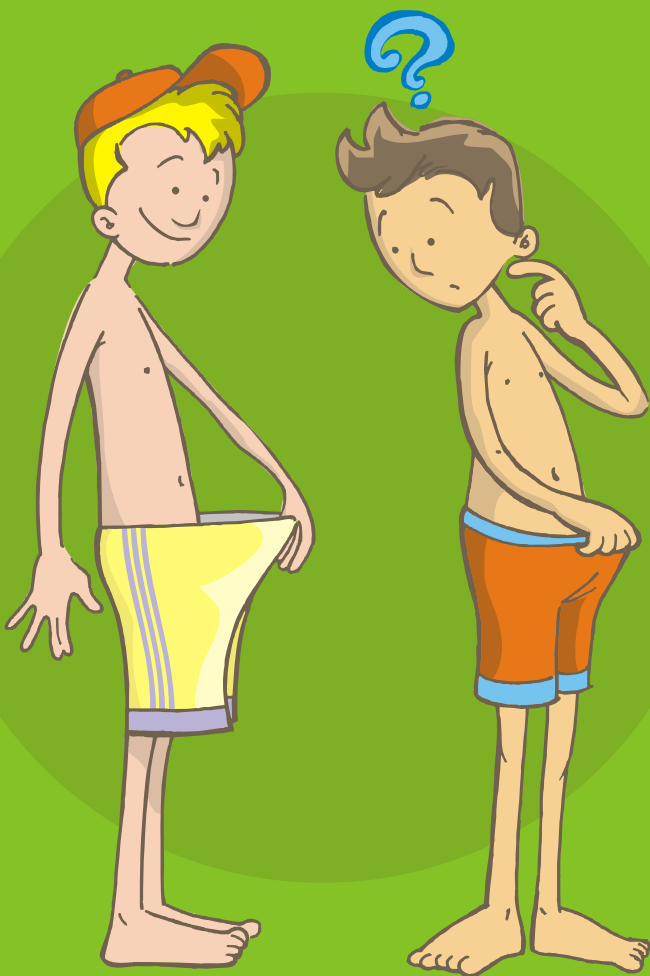
VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal.

VIOLÊNCIA SEXUAL

Ação que obriga uma pessoa a manter contato sexual, físico ou verbal, ou a participar de outras relações sexuais com uso da força, intimidação, coerção, chantagem, suborno, manipulação, ameaça ou qualquer outro mecanismo que anule ou limite a vontade pessoal. Considera-se como violência sexual também o fato de o agressor obrigar a vítima a realizar alguns desses atos com terceiros. Consta ainda do Código Penal Brasileiro: a violência sexual pode ser caracterizada de forma física, psicológica ou com ameaça, compreendendo o estupro, a tentativa de estupro, a sedução, o atentado violento ao pudor e o ato obsceno.

**LEITURAS
IMPORTANTES**



NOTAS SOBRE O SEXO DA EDUCAÇÃO

Rosimeri Aquino da Silva¹

A educação tem sexo? De início, admitimos que sim. Trata-se de um sexo cujo conceito, não raras vezes, confunde-se com gênero, com sexo biológico, com orientação/opção sexual, com determinismos sociais e culturais, com escolhas e formas de vivenciar as sexualidades. No entanto, não é demais afirmar que o sexo da educação, de forma tradicional, é heterossexual, é branco, é burguês, é reprodutivo e é saudável. Mas o “resto” do mundo enquadra-se nessas definições? De certa forma sim, se também admitirmos a hipótese do caráter relacional que se faz presente em todas as relações sociais.

Na atualidade, por exemplo, vivemos uma série de transformações levadas a efeito através do trabalho de grupos sociais “tradicionalmente submetidos e silenciados”, grupos organizados coletivamente em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidades.

Louro (2003, p.42) assinala:

O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual tudo mais gravita.

¹Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993). Mestre (1999) e Doutora em Educação pela mesma Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora do Departamento de Ensino e Currículo da FAGED/UFRGS. É Pós-doutora em Sociologia pela UFRGS. Desenvolve atividades de pesquisa voltadas para a Educação, procurando enfatizar relações de gênero, sexualidades, violência e Direitos Humanos.

Num encontro educativo² possibilitado pela iniciativa de uma ONG voltada para a luta dos direitos das chamadas minorias sexuais, encontro no qual se reúnem pesquisadores, professores e especialistas voltados para a compreensão e a formação de jovens, de crianças e de adultos, histórias envolventes acerca do amor e da sexualidade na escola contemporânea certamente encontram espaço para a narrativa, a memória, a interlocução e o conhecimento. Nestes encontros, assim como em outros lugares, certamente confrontam-se, articulam-se e constroem-se ideias seguras e provisórias que estamos constituindo acerca da sexualidade no mundo contemporâneo.

Pode tratar-se, se assim nos dispusermos a entendê-lo, de um acontecimento. Numa ressonância de concepções foucaultianas, são múltiplos os processos constituintes de um acontecimento. Neles são possíveis “reencontros de conexões, de apoios, de bloqueios, de jogos de força, de estratégias, de acaso e de lutas”. Tratam-se de experiências e de encontros educacionais nos quais podem ser questionadas verdades pressupostas e certezas absolutas, oriundas e constituídas, tanto em uma dimensão quanto em outra: escola e academia. Para tanto, sabemos de antemão que em uma definição tradicional, a verdade é tudo aquilo que permaneceria intocável, inabalável, independente de quaisquer turbulências. No entanto, diversas contingências históricas apontam para o caráter provisório das técnicas e das estratégias institucionais que pretendem instituir verdades permanentes, sobretudo se considerarmos, a partir do autor supracitado, e dos objetivos desses encontros, a história da sexualidade.

Da mesma forma, entendemos que “casos de escola”, dialogando com as teorias pós-estruturalista/pós-modernas, especialmente no âmbito da pesquisa atual sobre relações de gênero, de raça/etnia e de sexualidades, podem constituir um solo riquíssimo de experiências humanas. Vale assinalar que tais encontros podem colocar em cheque o pressuposto distanciamento entre a teoria feita em solos acadêmicos e a realidade vivida no cotidiano escolar. Nossas histórias de vida e de pesquisa teórica, nossos encontros com pensadores e estudiosos, a possibilidade de outros rumos teóricos frente ao já constituído e a emergência do novo, parecem ser fertilizados nesses acontecimentos. Vale neles apostar e sobre eles refletir!

²Utilizamos como referência às reflexões deste trabalho, diferentes encontros educativos, ocorridos em espaço formais e não-formais da educação contemporânea. Além das situações de sala de aula, colhemos depoimentos feitos em seminário, encontros de atualização, oficinas etc..

Sobre este aspecto, segundo Orlandi (1994):

(...) Foucault deixa entrever que, em cada presente, em cada atualidade, somos tomados por uma intersecção na qual aquilo que julgamos saber o que somos coexiste com o aquilo que estamos nos tornando, mas que ainda não sabemos o que é. É como se cada atualidade, é como se cada configuração espaço-temporal fosse um complexo lugar de embates e de simultâneas emissões de signos que buscamos decifrar, seja como signos de nossas retenções, de nossas contenções, de nossos bloqueios, de nossas insuficiências, seja como signos de resistências ou de afirmações diferenciais anunciadoras de saídas.

No ambiente acadêmico dos cursos de formação e de pós-graduação não é incomum ouvir narrativas pessoais. As pessoas contam muitas histórias. Lembram de algo que aconteceu com elas, com os amigos ou que ouviram falar (se é uma história “quente” que envolve tabus, transgressões, perversões etc, é comum deixar claro que se trata de algo feito ou vivido por Outros). Dependendo da situação, da paciência do professor e dos demais colegas, essas narrativas podem ser consideradas ou muitas bem vindas, ou constrangedoras. O mestre, por exemplo, pode estar discorrendo sobre a importância dos estudos de Michel Foucault para o entendimento dos dispositivos de vigilância e de punição que foram adotados nas modernas instituições correccionais, e alguém pode achar conveniente, a título de ilustração, falar sobre a ordem e a disciplina que existe na sua casa, ministrada por um esposo, sargento do exército militar.

Convém assinalar que em casos como estes há a possibilidade de fugir do estudo da temática em questão e, como consequência, a aula ficaria comprometida, inclusive se levarmos em conta a tradição pedagógica, constituída de conteúdos e de objetivos a serem atingidos. Afinal de contas, com forte inspiração em Deleuze, não é demais concluirmos que - assim como um juiz, um padre ou um pequeno chefe - poderá existir um positivista em todos nós. Um positivista atento à necessidade da constituição de um ambiente educacional pretensamente neutralizado e isento às vicissitudes do mundo externo e interno, especialmente àquelas trazidas pelas pessoas comuns.

Lembramos de muitas situações como essas, vivenciadas em diferentes espaços educativos. Devemos confessar sobre uma certa sensação de ambivalência nelas experimentadas. Por um lado, poder-se-ia achar desnecessário, cansativo e fora de propósito alguém ficar contando

“historinhas pessoais” num ambiente de estudos, transformando a aula num chá de comadres, recheado de muitas queixas, de relatos sobre perdas e danos, de maridos infiéis, de vizinhos preconceituosos, de tios claramente homofóbicos, de sobrinhos estranhos etc. Por outro lado, poder-se-ia experimentar a curiosidade “humana, demasiadamente humana” de se saber mais sobre o desenrolar daqueles dramas pessoais: O que terá acontecido? Como as pessoas reagiram frente a tanta violência? No final eles ficaram juntos? Será que, após tantas discussões feministas, ela continuaria casada com o marido controlador? Como trabalhar “questões de sexo” em uma escola tradicional como aquela?

Neste caso a ambivalência é uma excelente conselheira! Ela nos adverte sobre preconceitos pedagógicos (os nossos e os dos outros), ocorridos em diferentes lugares, assim como adverte também sobre dificuldades freqüentemente narradas acerca da práxis educativa. Ela também nos fala da dificuldade que temos em pensar de outro modo, pensar diferentemente da forma como somos constituídos.

Compreendemos, outrossim, a partir destas reflexões, estes novos espaços educativos, cujos objetivos e instituições participantes se encaminham para ações voltadas para o campo da sexualidade como grandes possibilitadores de interferências pedagógicas, inspirados especialmente em diferentes recomendações acerca deste procedimento: “ (...) ao invés de não-interferência e especialização, sustento ser preciso ocorrer, no campo da educação, interferência, rompimento de barreiras e obstáculos” (Moreira, 1998, p. 23). Este estudioso ainda sugere que se construa coletivamente “programas de interferência”, no qual, através de fronteiras flexibilizadas, saberes restritos a pequenos grupos possam ser socializados através de trocas contínuas. Nas instituições educativas circulam muitas histórias de amor e de sexo. Professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, orientadores, auxiliares, todos parecem ter algo, relativo a estas temáticas, para lembrar. Numa tentativa de fidelidade ao contexto histórico, da época de cada uma, levando também em conta a nossa capacidade de interpretar, imaginar, analisar o que nos é dito, tais interferências certamente são de grande valia.

Além disso, essa espécie de empiria excessiva experimentada nesses encontros pode nos ajudar a compreender, se assim permitirmos, hipóteses complexas como, por exemplo, a de Foucault acerca da proliferação de discursos sobre o sexo na era Moderna. Através de instituições como a igreja e a escola, ele nos diz que assistimos a uma proliferação de entendimentos

sobre o sexo acompanhada de silêncios e de um vocabulário lapidado, incitando a fala e exercitando o controle sobre indivíduos e populações.

Nas palavras de Foucault (2004):

Creio que o cristianismo encontrou um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda. (...) Era preciso fazer funcionar esse corpo, esses prazeres essa sexualidade, no interior de uma sociedade que tinha as suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução (p.71).

Como pensar a atualidade e a pertinência de uma hipótese como essa para o entendimento da cultura contemporânea? Ou seja, para compreendermos as formas de sociabilidade vivenciadas cotidianamente nas intuições? A austeridade das instituições escolares certamente reside em algum lugar de nossa memória. Todas as instituições, nos ensinamentos de Foucault, se assemelham. Elas são co-irmãs: hospitais, escolas, fábricas, prisões. A descrição minuciosa de seus arranjos arquitetônicos aciona na memória a disposição de seus portões, de seus corredores e janelas. A organização dos móveis, armários e mesas de estudo, o concreto que cobre paredes parecem dizer que sempre estiveram ali, solidamente construídos. Concreto, cimento, tijolos formando paredes e muros altos, janelas gradeadas, corredores cinza-escuros. Essa austeridade cinza parece contrapor-se ao pressuposto caos da atualidade, constituído por violência, desrespeito, falta de vontade, hiperatividade e sexos sem-vergonha, como nos contam diversos profissionais e como somos informados através de notícias vinculadas na grande mídia. Aqui, por um lado, também somos tomados por uma espécie de ambivalência interpretativa: tememos a indisciplina, a falta de controle e a indisposição hostil dos jovens, amplamente apontadas pelos mestres. Por outro, somos atraídos pelas novidades, pelas incertezas, pelos questionamentos “desaforados” desses mesmos jovens. É como se um arco-íris tivesse irrompido o cinza institucional.

Narradores do sexo da escola informam, por exemplo, que para garantir a norma heterossexual bastava, numa época do passado, ser uma

³Aqui utilizamos termos e diferentes falas colhidas ao longo de nossa experiência profissional, em múltiplos espaços educativos.

educadora previsível. Ou seja, durante muito tempo, orientar a sexualidade estudantil significava, gentil e cuidadosamente, estabelecer os lugares de homens e os lugares de mulheres num plano socialmente aceitável. É interessante verificarmos que o inaceitável também tinha seu o seu lugar garantido. Meninas “voluntariosas”³, atrevidas e “sensuais”, assim como rapazes muito sensíveis, delicados e pouco voltados aos “feitos masculinos”, poderiam desacomodar, incomodar aqueles lugares de homens e de mulheres tão solidamente constituídos. “Nem sequer discutia-se a norma heterossexual”, garantiu uma experiente educadora. “Mulher era mulher, homem era homem, o sexo objetivava a reprodução da espécie e ponto final!”. O inaceitável aí era a presença das meninas precocemente “perdidas” e dos rapazes claramente homossexuais, algo para se lamentar, patologizar, vitimizar ou culpabilizar, nos corredores, na sala dos professores, ou nos conselhos de classe. “Pobrezinho!”, comentou uma colega, ao lembrar de um jovem aluno, “ele era tão querido e inteligente, não tinha culpa de ter nascido assim!”. “Acho que é uma doença!”, alguém afirmou, “(...) o guri já nasce assim, com esse problema triste...”. No fundo, disse outra pessoa, “são todos uns sem-vergonhas!”

Assim como a feminilidade, a masculinidade hegemônica é resultante de uma construção social! Ou seja, fundamentados em estudos feministas pós-estruturalistas, optamos por entender a masculinidade como uma construção sociocultural, lingüística e resultante da produção de relações de poder. Eis uma premissa sujeita a olhares de ouvintes por vezes curiosos, por vezes reprovadores, ou aprovadores. Algumas vezes, os ouvintes demonstram surpresa diante de pronunciamentos como esses, visto que, por muito tempo, escolheu-se o tratamento, o entendimento sobre corpos femininos e masculinos respaldado em concepções biológicas universais.

38

Em diferentes experiências educacionais promovidas em debates, seminários, ou mesmo nas atividades de sala de aula, os ânimos podem se acirrar quando o assunto é a homossexualidade masculina e, a priori, uma saudável discussão pode transformar o espaço da sala de aula num campo de batalha de idéias de difícil contorno didático-pedagógico. Não são poucos os relatos que confirmam este aspecto, feitos por inúmeros educadores. Tudo indica que a norma heterossexual constituidora da sexualidade, do desejo e da forma de amar dos “verdadeiros machos” não é passível de discussões, ela já estaria determinada, “naturalmente determinada”.

Frente às “desordens”, ou seja, frente aos sujeitos que fogem a esta norma sexual (homossexuais, travestis, bissexuais etc) buscamos explicações. Aliás, educadores são quase unânimes em afirmar que as “desordens” sempre se fizeram e se fazem presentes. Uma orientadora educacional, durante um debate, lembrou de seu colega Jurandir: “Ele gritava muito, dizia que a tal mulher era louca, a mulher que era a mãe biológica do filho criado por ele e seu companheiro”. Jurandir, segundo as lembranças desta depoente, estava muito “alterado”. Ele perguntava aos prantos “O que ela está querendo? Ela nunca quis assumir o pequeno, sempre esteve envolvida com marginais... e agora aparece do nada, cheia de direitos!”. A orientadora afirmou que esta história aconteceu em uma “outra época”. Homossexuais não tinham tanta visibilidade como nos dias atuais. As pessoas desconfiavam pelo “jeito”, mas nada era dito, o importante era manter a discrição. No entanto, este drama pessoal vivido por Jurandir publicizou uma situação familiar não contemplada nos tradicionais conselhos de classe nos quais, “naturalmente”, diagnosticavam-se conflitos estudantis respaldados no conceito de “famílias desestruturadas”. Uma pessoa argumentou que “Mãe é mãe!” Provavelmente, nesta avaliação, a mãe do menino, após anos de “perdição”, atendeu ao seu instinto maternal, natural e biológico. Por isso ela voltou disposta a assumir o seu papel. Além disso, destacaram-se outros aspectos comportamentais de Jurandir, apontados pela colega. Ele era muito “nervoso”, quer dizer agitado, afetado, “meio feminino”, brigão. Talvez, consideraram alguns participantes, tudo isso fosse muito complicado para o menino. “Como dizer na escola sobre seus dois pais? Ele certamente seria motivo de chacota”; “Ele sofreria muito!”

Estas considerações, no nosso entendimento, não nos soam de forma estranha, visto a familiaridade que ainda experimentamos sobre o “lugar natural da mulher na família”, suas obrigações e cuidados com os filhos. Da mesma forma, seguindo os argumentos de Nolasco, percebemos que ao longo da vida um homem passará por experiências que lhe ensinarão o que significa desempenhar a masculinidade hegemônica. Desde criança, ele é estimulado para tal desempenho, ao mesmo tempo em que é pressionado a obter os melhores lugares em todas as esferas do social: na profissão escolhida, na constituição da família, na forma de expor seus sentimentos etc.

Esta filosofia da ação gera um efeito totalizador sobre a representação social masculina, que tem no sexo seu dispositivo homogeneizador. Daí surge à crença de que todos os homens são iguais. Ao se manterem auto-referentes, as análises de gênero tendem a transformar-se em um discurso fechado sobre homens e

mulheres, em que as metanarrativas (amplos esquemas interpretativos) deixam de ser considerados também opressivos aos homens. (1995, p.22).

Sabemos que muitos homens, assim como aqueles lembrados pela orientadora educacional, não se identificam com estas representações. Os significados hegemônicos constituídos na cultura acerca da masculinidade desejada, significados produzidos nas instituições, nos símbolos, nas ciências, nas leis, nas políticas etc, não são, de forma automática incorporados e assumidos por todos. Reiterando este aspecto, Nolasco também afirma que a preferência sexual de um menino vive sob vigilância contínua. Se o menino não demonstra força física e violência para a resolução de seus conflitos, se ele demonstra ternura, carinho ou dor, este comportamento é diretamente associado a uma dúvida sobre a sua escolha sexual. Para um homem, ter os afetos fora das trilhas definidas socialmente para todos eles é um claro sinal de que a heterossexualidade compulsória, apesar de sua pressuposta naturalidade, não vingou. “O homem educado, o menino que não reage a brigas, enfim, hoje qualquer um destes tipos recebe um olhar inquisidor que põe em dúvida sua preferência sexual” (1995, p.18). É interessante percebermos que no “caso Jurandir”, muitas dessas representações foram acionadas.

No sentido de melhor interpretarmos estas situações, os estudos de Britzman são esclarecedores. Ela define como fundamental na constituição da heteronormatividade a obsessão com a sexualidade normalizante (1995). Estas considerações nos parecem bastante pertinentes, na medida em que, de diferentes formas, são reiteradas, re/produzidas noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. Até aqui, especialmente no campo da educação, nenhuma novidade, o recurso ao conceito de natureza é bastante utilizado como uma explicação que coloca um ponto final a qualquer tentativa de contraposição, e a verdade está nas leis da natureza. De forma análoga, há explicações oriundas de crenças religiosas cujos preceitos são inquestionáveis. Em última análise, Deus e natureza não são passíveis de discussões. Britzman argumenta acerca da eficácia de mitos comuns sobre a divisão homo/hetero que, considerados conjuntamente, são de grande força argumentativa no sentido de descrever a situação homossexual como desviante. Segundo a autora, isto é observável quando se constata o medo, presente nas instituições formadoras de saberes direcionadas a crianças e jovens, de que a simples menção da existência da homossexualidade encoraje-os a compor as fileiras do movimento e de comunidades gays. Ela também descreve sobre o mito da infância e da

juventude inocente, despreparada não só para pensar acerca de questões referentes à sexualidade, como para identificar-se com condutas gays e lésbicas, independente de influências externas.

Finalizamos este trabalho considerando que quando a sexualidade (o sexo da educação) é a temática em questão, algumas reações, análises e conclusões dos educadores, de todos os níveis do ensino, podem ser muito parecidas. Aciona-se o familiar, o conhecido, o reconhecido. Por outro lado, parece não existir dúvidas, por parte de um número significativo de professores depoentes, de que os tempos não são mais os mesmos. A sexualidade, assim como a violência, é vista como um problema num mundo em constante mutação e a instituição escolar não sabe como lidar com os problemas que dela decorrem. Entretanto, cabe questionarmos sobre que época foi essa, tantas vezes referida saudosamente. Além disso, cabe perguntarmos: Quais são os terríveis problemas sexuais da atualidade, presentes na escola? “Eles estão quase copulando na frente de todo mundo, é uma vergonha!” Hoje, por exemplo, algumas meninas lésbicas namoram explicitamente no ambiente escolar, nos relatam estudantes e professores. “Acho que exageramos no moralismo!” afirmou, convictamente, uma outra professora, durante debates acirrados como estes, que definitivamente estão na ordem do dia. Sabemos que nem sempre foi assim... “O novo sempre vem!” Não era o que dizia o poeta?

HETERONORMATIVIDADE & EDUCAÇÃO¹

Luís Henrique Sacchi dos Santos²

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (Foucault, 1999, p.100).

1. Desmembrando a palavra

Começamos por desmanchar a palavra heteronormatividade. Uma palavra meio estranha, fruto de duas junções: “hetero” (de heterossexual) e norma. Separadamente ambas nos remetem para vocábulos conhecidos no âmbito cotidiano da cultura – embora elas não tenham nada de naturais –, isto é, sabemos, pelo menos, que “hetero” é oposto à “homo” e que se “homo” diz respeito ao mesmo sexo, “hetero”, em oposição, quer dizer de sexos diferentes. Também, minimamente, sabemos que existem normas, regras, isto é, “coisas” que são assumidas como regulares, importantes e que devem ser seguidas sob o desígnio de uma lei ou princípio moral. Cabe, entretanto, procurarmos aprofundar um pouco mais essas duas palavras, ainda separadamente e ainda no âmbito mais comum, embora dicionarizado.

43

¹Apresentado no Seminário Gênero e Sexualidade na Escola, no dia 12 de novembro de 2007, como parte do encerramento do Curso Gênero e Diversidade na Escola, promovido pelo Ministério da Educação, em Brasília. A mesa-redonda na qual esse texto foi apresentado pode ser encontrada na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <http://www.britishcouncil.org.br/videos/recife/genderManhaBsb.wmv>.

²Biólogo, Mestre e Doutor em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professor da Faculdade de Educação (Departamento de Ensino e Currículo) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa “Educação, sexualidade e relações de gênero”, vinculada ao GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero).

“Hétero” advém do grego e significa 'outro', diferente'. Quando nos referimos ao sexo falamos em “heterossexual” para designar aqueles/as que têm “afinidade, atração e/ou comportamento sexuais entre indivíduos de sexo diferente” (Ferreira, 1999, p.1040). Já quando falamos em norma estamos nos referindo àquilo “que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma coisa”; diz respeito também à conduta, modelo, padrão; bem como ao “tipo concreto ou fórmula abstrata do que deve ser, em tudo o que admite um juízo de valor” (Ferreira, 1999, p.1415, destaques meus). Por fim, antes ainda de adentrarmos mais detidamente na junção dessas duas palavras, cabe dizer que 'norma' também pode ser associado ao 'normal', ou seja, àquilo que segue uma norma.

Antes do século XIX a norma estava relacionada à retidão, literalmente ligada ao esquadro como ferramenta de carpintaria (aliás, norma é a palavra latina que quer dizer esquadro), mas a partir desse período ela passa a relacionar-se com média aritmética (é a “entrada” da matemática, da estatística no gerenciamento da população/da vida – curva padrão/normal/Gauss) e propaga-se por vários campos do social. Ela passa a ser o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos (Veiga-Neto, 2003, p.90). Isto é, ela articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos reguladores (que atuam sobre a população) – e essa articulação entre o corpo e a população (natalidade, vitalidade dos descendentes, etc.) é feita pela sexualidade (que atua como uma dobradiça) (Ibid., p.89). Também cabe dizer que o conceito de norma é necessariamente relacional, ou seja, o normal depende do anormal para existir como normal. Isso também quer dizer que embora a norma qualifique negativamente aqueles que escapam para as margens, ela depende deles para sua própria compreensão (Portocarrero, 2004, p.178). Em outras palavras, a norma não admite exterioridade, fazendo de todos um caso seu (normal ou anormal). “O anormal, portanto, está na norma, ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal” (Veiga-Neto, op. cit.).

44

Em resumo, já sabemos que heteronormatividade tem a ver com heterossexualidade e com normas, regras, modelos, padrões. Em outras palavras, trata-se de um padrão de sexualidade que tem a qualidade ou força de uma norma.

Essa qualidade ou força da norma a que fiz referência adquirem maior expressividade quando passamos a relacioná-la e a interpretá-la no sentido

do que deve ser, ou seja, no sentido do que é, supostamente, “natural” ser. Assim, antes de chegarmos à conceituação mais teórica do que vem a ser heteronormatividade, cabe, então, fazer uma breve digressão para falar acerca de como a heterossexualidade adquiriu esse status de algo natural (como matriz legítima), algo que segue o seu curso, a sua viagem planejada (uma coerência entre sexo – gênero – sexualidade; por exemplo, nascer macho, assumir uma identidade masculina e ter desejo pelo sexo oposto³). É possível dizer que todos nós presumimos, através de um longo (e não evidente) aprendizado, que a grande maioria dos homens e das mulheres que vemos cotidianamente tem atração pelo sexo oposto, ou seja, são heterossexuais, de modo que estranharíamos que qualquer um deles chegasse em uma conferência como esta e dissesse – frequentemente em tom de confissão⁴ – que são heterossexuais (vide Louro, 2000, p.68-9).

Isso não nos causaria espanto porque esperamos que seja assim, pois isso seria o “natural”. Em outras palavras, a heterossexualidade tem sido marcada como normal, natural, compulsória (Louro, 2004, p.38), algo que se encontra prescrito na “viagem” que um corpo que nasce como macho ou fêmea deverá realizar ao longo de sua vida. Pelo contrário, a surpresa ou o espanto – ou, ao menos, os rumores – adviriam da confissão de alguém que, esperado heterossexual, se revelasse publicamente como homossexual (isto é, fizesse o seu outing, saísse do armário) em um dado ambiente em que não se espera que algo “tão íntimo/privado” se torne público. Como refere Louro (2000, p.68), “a norma [heterossexual] não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a torna, de algum modo, praticamente invisível”.

Vamos à conceituação mais teórica do termo. A heteronormatividade (termo cunhado em 1991 por Michael Warner no texto Introduction: fear of a queer planet) está assentada em um sistema binário, dicotômico de categorização e pressupõe dois modelos estritamente definidos com base na genitália: macho ou fêmea⁵. Disso decorrem comportamentos esperados para o masculino e para o feminino, pautados em uma heterossexualidade compulsória (supostamente biológica, portanto, natural, dada pelo corpo) que conduz o desejo em direção ao sexo oposto.

³ Vide Louro (2004).

⁴ Vide Foucault (1999).

⁵ Alguns teóricos de gênero têm enfatizado que a definição do sexo nos intersex (tal como a praticada atualmente, de definir o sexo a partir daquele que é mais fácil “construir”, com consentimento dos pais e não do indivíduo envolvido – visto que a indicação é de que a cirurgia seja feita o mais cedo possível) se constitui em um caso evidente de heteronormatividade.

Ora, se tal heterossexualidade, em especial a masculina, fosse tão natural, por que são feitos tantos investimentos na direção de vigiá-la, reforçá-la e controlá-la? Como refere Louro (2000), destacando o contrasenso dos intensos investimentos para assegurar o que, a princípio, deveria ocorrer naturalmente, “desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a 'aquisição' da heterossexualidade” (p.69), pondo, assim, em funcionamento um processo de heteronormatividade que tem como foco de investimento a vigilância do corpo (tanto externa quanto exercida pelo próprio indivíduo – examinar-se, controlar-se, governar-se)⁶.

Originalmente concebido para descrever as normas contra as quais os não-heterossexuais se confrontam, o termo heteronormatividade foi rapidamente incorporado aos estudos de gênero. E no campo desses estudos pode ser pensado como um conceito que revela as expectativas, demandas e constrangimentos produzidos quando a heterossexualidade é assumida como norma em uma sociedade, instituindo para isso processos que produzem outras sexualidades, sobretudo a homossexualidade, como um desvio, uma anormalidade (Silva, 1999, p.106). Em outras palavras, a heterossexualidade precisa disso, sendo inteiramente dependente do seu Outro, para se constituir como a norma, como a sexualidade hegemônica (Ibid.).

É preciso também enfatizar que a heteronormatividade não está envolvida apenas na manutenção do sistema binário (macho/fêmea), mas que ela atravessa, sobretudo, nossos corpos e as próprias instituições sociais (o Estado, a escola, a família, as leis, as normas, os sistemas de saúde, as mídias, a organização do trabalho, o currículo, o conhecimento, as ciências), o próprio modo como pensamos a vida e a cultura (aquí entendida como o campo de luta em torno da significação). Isso tem efeitos muito concretos no âmbito dessas instâncias todas, pois são precisamente os sujeitos que se encaixam nas características instituídas por tal sistema que estão plenamente qualificados para usufruir dos serviços e para receber os benefícios do Estado (Louro, 2005).

⁶Ver Sabat (2004).

E, mais do que isso, é preciso que passemos a pensar a heteronormatividade⁷ não apenas como algo que pauta e governa a vida dos não-heterossexuais, mas, que essa norma heterossexual se coloca como um sistema que organiza a vida, as instituições, enfim, a cultura, constituindo e afetando também aqueles/as que se identificam como heterossexuais.⁸ A heterossexualidade produz a pauta de nossas vidas – ela poderia ser pensada como uma episteme, ou seja, “como o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa dada época” (Sheridam, 1980, p.209 apud Veiga-Neto, 1995, p.23).

2. Invisibilidade da norma heterossexual, assim como de outras invisibilidades, por exemplo, a da norma “branca”

Assim como a branquidade, a heteronormatividade também é “invisível”. Ela não se constitui apenas como uma palavra estranha que define um “preconceito” contra o diferente em termos individuais. Trata-se, antes, de algo muito mais amplo e complexo, que atua através de um sistema de relações de poder que produz tanto práticas quanto instituições que, ao assumirem e legitimarem a suposta naturalidade da norma heterossexual e das relações heterossexuais, instituem determinados modos de ser que não precisam estar ditos de forma explícita, mas que operam em distintas redes na cultura (nas relações sociais, nos currículos, nas pedagogias culturais). Enfim, a heterossexualidade está na ordem das coisas.

Como um exercício, e também para começar a mostrar as articulações da heteronormatividade com outras instâncias (geração, raça/etnia, classe, etc.), exploro a questão da branquidade (a supremacia branca) anteriormente mencionada. Para tanto destaco a seguinte passagem da teórica negra norte-americana bell hooks. Segundo ela,

a maioria das pessoas brancas não tem que 'ver' pessoas negras (constantemente aparecendo em outdoors, televisões, cinema, em revistas, etc.) e elas não precisam estar sempre de guarda,

⁷Neste ponto, é preciso referir que a heteronormatividade é freqüentemente associada (e algumas vezes confundida) com o patriarcado. Mas esse não tem, necessariamente, um sistema binário de gênero; ele meramente privilegia o gênero masculino em detrimento dos outros. De qualquer modo, é possível dizer que a heteronormatividade é vista como um dos pilares do patriarcado.

⁸Embora eu não explore isso neste texto, cabe citar o “poderoso” argumento de Steve Jackson, de que a heteronormatividade não apenas pauta a vida dos homossexuais, mas também dos próprios heterossexuais (vide <http://www.hf.ntnu.no/itk/heteronormativity-2005/Jackson.pdf>).

*observando as pessoas negras, para estarem 'seguras'. Elas podem viver como se as pessoas negras fossem invisíveis e podem imaginar que elas também são invisíveis para as negras*⁹ (hooks, 1992 apud Santos, 1997, p.100).

Assim como é evidente, nas diferentes pedagogias culturais (cinema, revistas, comerciais e telenovelas), a ausência de negros ocupando diferentes posições na vida cotidiana, também é evidente a relativa ausência (não de modelos, mas) de modos de vida de pessoas que não partilham da heterossexualidade em todas as instâncias da cultura. Em todas essas instâncias, a heterossexualidade, mesmo para os gays e as lésbicas, os/as transexuais e as travestis (vide Pelúcio, 2006), se apresenta como a norma/o padrão a ser seguido. É ela que, paradoxalmente, tanto fornece os padrões a serem seguidos quanto a pauta para transgressões (Louro, 2004, p.17). Assim, se é possível dizer que nas telenovelas, os negros e as negras ocupam, usualmente, o lugar de empregados/as, ou são colocados/as em situações que visam discutir, exatamente a questão do preconceito racial em narrativas que em nada 'fogem' às formações discursivas que instituem a branquidade como o natural (Santos, 1997, p.100), também é possível dizer que a vida de homens e mulheres que se identificam como homossexuais ingressam, no âmbito da sexualidade, nesse mesmo tipo de matriz da branquidade, em que a invisibilidade, a inferioridade e o suposto desvio em relação a uma norma estão presentes¹⁰. Como destaca a seguinte citação de Signorile (1993)

os heterossexuais não se dão conta de que eles, rotineiramente, discutem aspectos de suas próprias sexualidades cotidianamente: contando para os seus colegas sobre as férias que tiraram com seu/sua parceiro/a; explicando para os seus chefes que estão passando por um divórcio difícil; gabando-se do seu novo romance para os amigos. Repórteres heterossexuais não têm problemas de

⁹Aqui se pode também sugerir que os heterossexuais também se imaginam invisíveis para o desejo homoerótico e freqüentemente sentem-se “traídos” quando descobrem que são objeto de desejo de tal olhar.

¹⁰Nessa mesma direção, Sabat (2001) refere que “encontramos alguns anúncios publicitários que trazem casais homossexuais, negras e negros e/ou pessoas com padrões de beleza que fogem da estética dominante. Ainda assim, esses casos são poucos e constituem muito mais uma apresentação de discursos que já circulam pela sociedade, como a homossexualidade, por exemplo, do que uma decisão de tornar visíveis determinadas questões entendidas como 'tabus' sociais. Para dizer de outro modo, quando a publicidade se utiliza da homossexualidade para vender algum produto ou serviço é porque de alguma forma esse discurso já está circulando na sociedade. Entretanto, é preciso não esquecer que ao apresentar esses sujeitos a publicidade os está ao mesmo tempo produzindo” (p. 16-17).

*perguntar a figuras públicas heterossexuais sobre seus maridos, esposas, namoradas, namorados ou filhos – e todas essas perguntas confirmam e tornam questão a heterossexualidade. O exemplo mais cabal disso são os anúncios de casamentos heterossexuais nos jornais todos os domingos.*¹¹

Em outras palavras, quero destacar o quanto estamos, de certo modo, “aprisionados” em uma matriz que estabelece o que devemos discutir (por exemplo, se casais gays podem ou não ter ou adotar filhos, se podem ou não se casar, se podem ou não trabalhar com as crianças pequenas, se podem ser mostrados na televisão sem que isso “incentive” os jovens a também “quererem ser” homossexuais, etc.) e até onde podemos transgredir: até o suposto de que é preciso dizer que se é gay, “sair do armário”, está pressuposto nessa matriz que estabelece algumas coisas como naturais, compulsórias e outras não. Alguns destacam, inclusive, que a heteronormatividade procura identificar e produzir posturas fixas no âmbito das próprias sexualidades homoeróticas, marcando nessas relações quem é “passivo” (comportamento associado à mulher) e “ativo” (comportamento associado ao homem). Não se pretende, a partir de tal problematização, colocar no lugar dessa heteronormatividade uma homonormatividade, mas sim, precisamente, tensionar as relações de poder que instituem determinadas práticas e modos de vida como naturais e outros não. E a escola, a educação formal e informal constituem-se, como procurarei mostrar a seguir, em importantes instâncias para tal tensionamento.

3. Heteronormatividade e educação escolar

Caso entendamos a linguagem como produtora, e não apenas como um mero reflexo, um modo de nomear as coisas que existem no mundo, podemos dizer, em resumo, que o modo como se fala das coisas (isto é, o vocabulário que empregamos para falar) cria e produz as próprias coisas, incluindo-se aí aquilo que vamos chamar de determinadas posições de sujeito¹². Assim, considerando o que foi apresentado anteriormente acerca da

¹¹A citação foi retirada da internet, em inglês. A tradução é de minha responsabilidade e adaptação. A referência completa do texto é SIGNORILE, Michelangelo. Queer in America: sex, the media and the closets of power. Madison: University of Wisconsin Press, 1993.

¹²Esse autor refere que: “Aqueles que se assemelham a nós, ou que se aproximam dos ideais morais aos quais aspiramos, merecem nosso respeito e têm suas condutas aprovadas, ou seja, apresentadas como modelos a serem seguidos. Em contrapartida os que se afastam dos modelos são reprovados e apontados como transgressores, anormais ou criminosos conforme a infração cometida” (Costa, 1992, p.17).

invisibilidade e da inferioridade das representações de pessoas negras e a analogia disso com as pessoas que se identificam como homossexuais, cabe perguntarmos: na ausência de representações (e, sobretudo, de representações positivas), como interpretar esse outro que escapa à norma como familiar, próximo, humano ou mesmo como alguém que eu também gostaria de ser? Como lidar com o vocabulário que freqüentemente marca, rotula, constitui e procura “devolver” o gênero correto àqueles/as que no espaço escolar são rotulados de bichinha, afeminado, mariquinha, boiôla, viado, baitola, sapatona, machona, machorra, bolacha¹³, entre outras coisas¹⁴.

Levando em consideração essas colocações, apresento, a seguir, alguns exemplos, para colocar em evidência como a heteronormatividade opera no âmbito escolar procurando, através de uma série de estratégias (rotular, nomear, desqualificar, vigiar, punir, envergonhar, etc.), conduzir aqueles e aquelas que ousam cruzar determinadas fronteiras constantemente patrulhadas por “fiscais” que, na maior parte das vezes, nem se dão conta que estão “prestando este serviço”. Vamos aos exemplos:

1) Dois meninos (da 1ª série, de turmas diferentes) andavam sempre juntos. O da outra sala só queria abraçar e beijar o outro. A professora alertou o seu aluno de que iriam chamá-lo de 'bichinha' e ele se afastou um pouco do outro colega, que agora anda com outro menino.

¹³Costa (op. cit.) refere que a linguagem cria “(...) laços discursivos entre os sujeitos e/ou entre eles e as coisas ao redor, de modo a estruturar um universo de sentido minimamente compatível (...)” (p.15) e que “as subjetividades [...] são uma decorrência do uso de nossos vocabulários ou da maneira como ensinamos e aprendemos a ser sujeitos” (p.16).

¹⁴Aqui cabe uma citação um pouco mais longa do próprio Costa (op.cit.): “Os indivíduos, ao organizarem a percepção da diferença de gêneros, isto é da diferença sócio-sexual entre masculino e feminino ou entre meninos e meninas, organizam de imediato a percepção da hierarquia de valores que leva à interpretação do contato homoerótico como algo 'diferente', algo da ordem da exceção. De início, a relação homoerótica parece apontar simplesmente para a descoberta da excitação sexual. Nessa etapa o sentimento de que fazem algo proibido é igualmente válido para jogos sexuais com meninas. Porém, enquanto as relações heteroeróticas recebem um veto parcial dos adultos, ou seja, são proibidas só nessa fase da vida, as relações homoeróticas recebem um veto total e absoluto. Logo que são descobertos pelos adultos (pais, responsáveis ou outras crianças mais velhas) são descritas como indesejáveis e desqualificantes do ponto de vista moral. Excitar-se sexualmente como uma pessoa do mesmo sexo é reprovável não só na infância, como também na idade adulta. Assim, a 'sensibilização' e a 'significação' das relações homoeróticas vão praticamente juntas, pois ocorrem no mesmo período da descoberta consciente da sexualidade. Elas se constroem ao mesmo tempo e são dependentes dos mesmos jogos de linguagem. Em outras palavras, aprender o que é sexo é aprender ao mesmo tempo o que é proibido e permitido em matéria de sexo (p.144, destaques meus).

2) Um menino não gosta de se integrar com os outros meninos da turma, mas de brincar com as meninas. Ele é visto como tendo um comportamento afeminado, por isso é perseguido e sofre deboche dos outros. (Ribeiro, Souza e Souza, 2004)

Esses dois exemplos, retirados do texto “Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras de séries iniciais do ensino fundamental” (Ribeiro, Souza e Souza, 2004), mostram como as práticas escolares integram os processos de construção das identidades sexuais e de gênero, procurando “corrigir” comportamentos “anormais” relativamente à heteronormatividade. Nesses casos, os autores referem que as professoras “utilizaram-se de diferentes estratégias – as conversas com os alunos e a mãe; a nomeação como 'bichinha' – para trazer os corpos 'desviantes' para a normalidade, enquadrá-los no padrão masculino e heterossexual”.

Diferentes estratégias são colocadas em ação na escola a fim de garantir o gênero e a sexualidades corretos, e não apenas pelas professoras. No exemplo a seguir, apresentado por Louro (2000, p.69), é possível ver como essa matriz heterossexual está presente desde muito cedo “nos próprios” alunos – de modo que até podemos pensar que elas são naturais, até mesmo inocentes.

Ao final de uma aula de educação física, depois de terem feito exercícios em que precisavam flexionar o tronco e, como efeito disso, deixar as nádegas à mostra para o rosto dos que estavam atrás, a professora colocou uma música para relaxamento e pediu que um colega fizesse massagem no outro. Um dos meninos diz que é brabo fazer massagem em homem.

Em sua análise dessa passagem, a autora destaca o quão necessário é – especialmente por parte dos meninos – exorcizar qualquer sugestão ou indício de atração pelo mesmo sexo (mesmo de demonstrações de amizade ou carinho). Nessa direção ela também mostra que a masculinidade hegemônica constrói-se não apenas em oposição ao feminino, mas também em oposição a outras formas de masculinidade: “tornar-se masculino pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e a misoginia. Os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade. Seus corpos também não

podem sugerir nada de feminino” (Louro, 2000, p.69-70). Embora não seja o caso desta apresentação, cabe referir que certamente encontraremos na literatura (especializada ou não) inúmeras narrativas de homens e mulheres que destacam o “peso de terem que agir como heterossexuais”¹⁵.

Deborah Britzman (1996) chama a atenção para aqueles corpos que são vistos como cometendo uma “traição à naturalidade” (corpos que não podem ser “lidos” e fixados dentro do esperado), portanto, à normalidade do gênero e do sexo (afinal, todos deveriam ser heterossexuais). Assim ela refere que a perturbadora questão “o que você é? Um garoto ou uma garota?” também pode significar “o que você é? Um gay ou uma lésbica?”. O seguinte exemplo é elucidativo disso:

Uma goleira de dez anos estava jogando futebol tão bem que o pai de uma garota do time adversário parou o jogo para exigir “provas” de que a garota era mesmo uma garota. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, com apoio de outros pais, ele solicitava uma inspeção pessoal. A garota foi levada por sua mãe junto àqueles que questionavam o seu gênero e a apresentou: “minha filha Natasha”. Ele olhou para a garota de modo estranho e disse “bom jogo, filho” ao que a mãe retrucou “não, o certo é bom jogo, garota” (Britzman, 1996, p.77).

O que vemos aqui é o modo como supostas habilidades consideradas femininas ou masculinas são constantemente postas em ação na direção de aferir a concordância “correta” entre sexo-gênero-sexualidade. No caso de Natasha, jogar bem futebol, um esporte considerado masculino, colocava em questão o seu próprio gênero. Como Britzman (op. cit.) refere,

Natasha provavelmente se tornará o 'projeto pedagógico' de algum/a professor/a. Algumas de suas professoras, alguns de seus professores provavelmente tentarão 'refeminizá-la', recompensando-a se ela usar vestido, batom, e assim por diante, e avaliando-a negativamente se ela não o fizer. Os gestos, o tom e as ofertas afetivas dos/as professores/as e

¹⁵Para ampliar esta discussão, vide Britzman (1996, p.72). A autora fala, em relação à branquidade, do peso de terem que agir como brancos.

dos/as estudantes do mundo de Natasha serão modulados de acordo com sua capacidade de 'obter' o gênero correto (...) essa lógica ostensivamente afirma que, primeiro, a pessoa 'obtem' o gênero correto e, depois, 'obtem' a heterossexualidade (Britzman, 1996, p.78).

Pautados nestas normas aceitas socialmente como ideais ou mais adequadas é que os currículos escolares, bem como os materiais didáticos e os processos avaliativos que os constituem, organizam toda a dinâmica escolar. O currículo é entendido, aqui, como o lócus privilegiado para a produção e reprodução das diferenças, não só de gênero e de sexualidade, como também de raça/etnia, classe, geração, religião – e a articulação entre eles. Isto implica 'desconfiar' dos (e questionar os) modos como ensinamos, dos conteúdos que selecionamos e que validamos, daquilo que incluímos e/ou excluímos do planejamento, da decoração das salas de aula, da escolha dos livros didáticos e, até mesmo, das teorizações que orientam nossas reflexões pedagógicas¹⁶.

Aqui também cabe dizer que não se trata apenas de incluir no currículo informações 'corretas' acerca da sexualidade ou de reivindicar que o currículo inclua materiais que combatam atitudes homofóbicas, mas, sobretudo, de instaurar uma metodologia de análise e compreensão do conhecimento e das identidades sexuais que passa por questionar os processos institucionais e discursivos, bem como as estruturas de significação que instituem o que é correto e incorreto, moral e imoral, normal e anormal (Silva, 1999, p.108). Isso significa, em resumo, ensinar a ler o mundo e sua matriz heteronormativa para poder fazer outras perguntas e, quiçá, dar outras respostas.

53

Eu penso que Deborah Britzman, em seu texto “o que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo” (1996), apresenta algumas pistas para isso. Segundo ela, os educadores e as educadoras fariam bem:

- a) em considerar a disponibilidade explosiva de representações da homossexualidade na cultura popular e o que essas representações podem significar em termos de lutas pela juventude e pelos direitos civis (p.74);
- b) em compreender que toda identidade sexual é um constructo

¹⁶ Vide Meyer, Klein e Andrade (2007).

instável, mutável, volátil, uma relação social contraditória e não finalizada; que “não existe, de um lado uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual, instável, que deve se virar sozinha” (p.74). Elas são relacionais, elas são sempre construídas a partir de muitos tensionamentos;

c) em desconfiar que a mera menção da homossexualidade (ou que outras formas de viver as masculinidades e feminilidades) vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas (p.79). Isso alimenta o mito de que sem a informação as pessoas decidirão que o melhor é ser heterossexual;

d) em problematizar a fantasia de que os/as jovens não têm idade suficiente para serem identificados como gays ou lésbicas – que isso é algo que vai passar;

e) e, por fim, em procurar reconceptualizar a distância entre uma sexualidade normativa (vista como “a” sexualidade) e os significados contraditórios das sexualidades gays, lésbicas, trans, bi, etc. (p.85).

Considerar isso talvez nos permita não apenas questionar o currículo como socialmente construído, mas nos aventurarmos na direção daquilo que ainda não foi construído (Silva, 1999, p.109).



AS CINCO ZONAS DE INTENSIDADE E OUTRAS MAIS

Produzindo os gêneros e as sexualidades dentro da escola

Luiz Felipe Zago¹

“Remando contra a corrente, só pra exercitar”. É assim como hoje eu melhor qualifico os onze anos que passei dentro da instituição escolar. Como um iceberg cuja ponta é de mágoa, mas a maior parte é deboche, minhas lembranças deste tempo em que estive inserido dentro da escola me fazem revisitar os momentos-acontecimentos que me marcaram profundamente e que acabaram por produzir aquele que sou e onde estou. Admito aqui que se sou o que sou um corpo dócil, um corpo limpinho, um corpo branquinho é, em boa parte, porque estive na escola. Entretanto, aponto de modo maroto para as armadilhas que a própria escola arma: sou também um tiro pela culatra escolar!²

Como ousar admitir a importância da escola na produção dos gêneros e das sexualidades dos sujeitos que por ela passam e, ao mesmo tempo, subverter esse processo? Procuo fazê-lo identificando zonas de intensidade ou territórios de frequência dentro do cotidiano dessa instituição, seja ela pública ou privada, de ensino médio ou fundamental. São zonas porque não têm um lugar nem um tempo definidos para acontecerem, não caracterizam limites ou fronteiras; territórios porque na medida em que se fazem, já são imediatamente habitados por aquel@s que os constroem. Intensidades porque absorvem e concentram totalmente @s envolvid@s; são frequências porque reiteram-se, (re)produzem-se e disseminam-se entre alun@s e entre @s própri@s professor@s. São zonas de intensidade porque adensam processos pedagógicos no ponto exato em que se equilibra o máximo de ensino com o máximo de aprendizagem. São territórios de frequência porque no momento em que há condições para acontecerem eles efetivamente se constroem, e se constroem repetidas vezes. Aí que surge, então, o ensino dos corpos, dos gêneros e das sexualidades dentro da escola. Ensinar gêneros e sexualidades? Não seríamos tod@s naturalmente homens e mulheres e tod@s compulsoriamente heterossexuais?

55

¹Mestre em Educação pela FACED/UFRGS. Doutorando em Educação pela FACED/UFRGS.

² As cenas usadas ao longo do texto são lembranças de situação que testemunhei e que protagonizei ao longo da minha vida escolar.

Guacira Lopes Louro (2003) defende uma perspectiva social, histórica e política para a constituição daquilo que entendemos por 'homem' e 'mulher', sujeitos estes que serão criados dentro de um contexto cultural. Louro diz que “o conceito [de gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas” (Louro, 2003, p. 22), o que também supõe que as próprias características sexuais bio-físico-corpóreas são descritas e produzidas dentro de uma determinada cultura. “O conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (Louro, 2003, p. 22). A autora sugere:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, classe ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis; a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (Louro, 2003, p. 25) [grifos da autora].

Constituindo e também produzindo esse sujeito. Pois pensar o gênero como constructo cultural significa dizer que as formas de reconhecer-se e reivindicar pertencimento a este ou aquele gênero são eminentemente políticas, efeitos de tensões e sanções culturais.

[...] eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (Louro, 2003. p. 41) [grifos da autora].

56 Essas tensões, portanto, se dão num campo de relações de poder e estão sempre mudando, sempre sendo negociadas, mediadas, articuladas por regimes de verdade contingentes as epistemes foucaultianas (Foucault, 2002a) entre as quais se destaca a instituição escolar como poderosa instituição produtora de discursos “de verdade” sobre quem somos ou sobre quem devemos ser. Para entender os territórios de freqüência e zonas de intensidade das pedagogias de corpo, gênero e sexualidade na escola, uso a idéia de que os gêneros são construídos socialmente mediante intensas negociações, dentro e pelas relações de poder que se originam na cultura. Sobretudo, acentuo o caráter relacional das construções de gênero. Esta postura não supõe a idéia de que as masculinidades e as feminilidades se constituam uma em oposição à outra, mas que uma se constitui em dependência da outra.

Dagmar Estermann Meyer ressalta o gênero como “construto social e lingüístico, produto e efeito de relações de poder” (Meyer, 2005, p. 16). Mais ainda, gênero não se limita a explicar tão-somente os papéis, as funções ou os significados dados à experiência social de ser homem e de ser mulher. O conceito de gênero redimensiona a própria construção dos corpos reconhecidos culturalmente como sendo de homens e de mulheres.

Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (Meyer, 2005, p. 16)

Portanto, nas intensidades e freqüências da pedagogia dos gêneros e das sexualidades não esperem encontrar sempre uma sala com suas classes bem dispostas, quadro à frente cheio de giz, mesa docente maior que as mesas discentes. As zonas e territórios em que se dá a educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades se espalham em profusão por toda a estrutura da escola, inclusive extrapolando-a. As zonas acontecem nos atos da fala, nos olhares e nos risos; as intensidades acontecem nas contrações musculares, nos silêncios, nas piadas; os territórios se espalham pelo pátio, pelo recreio, pelos banheiros; as freqüências estão no tom da voz, na maneira de andar e de estender (ou não) a mão para o cumprimento.

1. Primeira zona de intensidade: o obsceno

Para os mais simpáticos ao Iluminismo, o termo educar se opõe conceitualmente ao termo ocultar (Silva, 1999a). Educação significaria a revelação do conhecimento. Educar seria dar à luz o conhecimento sobre o que ou para quem ele antes não existia: educar é ensinar. É comum acreditar, todavia, que onde há ensino há também aprendizagem, como se os dois termos dependessem mutuamente para definirem-se, um carregando rastros do outro. Num processo cheio de tensões, complicado por relações de poder, acreditamos que se ensina na mesma medida em que se aprende. Se o binômio ensino-aprendizagem se opõe à ocultação e se pretende uma revelação, nesta perspectiva a educação se aproximaria da definição de obscenidade: obscenizar algo é tirá-lo do escuro, é sacá-lo do “fora de cena” e trazê-lo para própria “cena” (Abreu, 1996). Educar seria obscenizar o conhecimento, seria tornar o conhecimento obsceno.

Mas que horror! A escola é lugar de obscenidades? Eu diria que sim. Eu iria além, e diria que a escola é quase um palco preferencial para a pornografia do conhecimento. Professores-atores, alunos-voyeurs, todos se esbaldam com o escândalo do conhecer. Mas este conhecer, este processo de exploração e produção simultâneas daquilo que se conhece, não está circunscrito aos livros didáticos ou ao conteúdo explanado em sala de aula. Tampouco é um processo neutro e objetivo. Vejamos: há um rapaz sentado na segunda classe da terceira fila da sala de aula de uma turma de sétima série do ensino fundamental. Ele é loiro – a professora de História usou como exemplo seu sobrenome para comentar a imigração alemã para o Brasil no século XIX – de cabelos encaracolados e dourados – o professor de Educação Artística já se referiu a ele como um anjo renascentista – tez branca – a professora de Ciências já o usou como exemplo para a turma quando dava aula sobre sistema circulatório, mostrando suas veias azuis que se mostram através da brancura de sua pele. Seu apelido entre os colegas é Ricardão. Isso porque Ricardão ostenta fortes e longos 177 centímetros de altura com apenas quatorze anos, e o professor de Educação Física disse certa vez: “O Ricardão é um jogador de vôlei nato”.

História, Educação Artística, Ciências, Educação Física. Não há dúvidas de que @s professor@s estavam, de fato, ensinando. Mas se concordarmos que o ensinar sempre deve vir acompanhado do aprender, cabe a pergunta: o que @s alun@s aprenderam sobre Renascimento ou sobre sistema circulatório? A resposta é insondável, porém temos a certeza de que o processo de ensino-aprendizagem foi obsceno. Além de explorar os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, @s professor@s também trouxeram à baila uma série de outros conhecimentos que vêm carregados, misturados, imbricados com tudo aquilo que se fala e que se faz em aula. É obsceno o fato de que um certo conhecimento de História ou de Educação Física venha ancorado em outros de que Ricardão se pareça um anjo renascentista e que é um jogador de vôlei nato. É obsceno o fato de que um ensino pretensamente neutro venha imbuído – encharcado aos pingos – de valores culturais que o qualificam, que o redimensionam. Desse ponto de vista, não há neutralidade alguma no conhecimento. Não esqueçamos: @s alun@s aprendem com as obscenidades!

Não podemos, contudo, cair no perigo de dizer que isto se trata do 'currículo oculto' de cada escola. Não há nada de oculto neste currículo: tudo é obsceno. Não há nada 'por trás' dos exemplos dados em aula: tudo está na cara da turma. Ao usarem Ricardão como referência, pensando estar

meramente descrevendo aquilo que Ricardão já é, @s professor@s estão na verdade produzindo aquilo que supostamente estão constatando. A frase profética do professor de Educação Física é, portanto, performativa (SILVA, 2000), pois ela age transformando @s alun@s na mesma medida em que é pronunciada. Ricardão não é, a priori, um jogador de vôlei nato; ela torna-se, ele produz-se como tal no mesmo momento em que o professor assim o diz. Este efeito de produção de Ricardão como um jogador de vôlei nato configura uma dinâmica própria da turma toda, das aulas, das relações que ali se estabelecem e acaba por fabricar nele próprio a materialidade da norma. Além do professor, s@us colegas acabam por acreditar na frase; Ricardão, ele mesmo, acaba por empenhar-se em corresponder à frase. O “ão” do final de seu apelido materializa em seu corpo e em suas condutas um exército de significados que são postos em jogo a favor da construção de uma masculinidade bastante celebrada: vigor físico, virilidade, heterossexualidade compulsória e intermitente, incansável negação da feminilidade nesse corpo forte significados tão importantes para a plena sociabilidade dos rapazes na escola. O conhecimento sobre Ricardão produz o próprio Ricardão, produz s@us colegas, produz @s professor@s que a ele se dirigem. Tudo na mais obscena relação de saber-poder.

2. Segunda zona de intensidade: a sedução

Para romper com a ocultação do conhecimento, ou melhor, para sanar a ignorância, é necessário lançar mão de métodos, de técnicas práticas de planejamento do ensino e de avaliação da aprendizagem. Essa é a didática, metodologia usada para o ensino que pode servir de índice de boa aprendizagem. Quando algo é “didaticamente ensinado”, é ensinado paulatinamente, é ensinado de maneira criativa, de maneira evolutiva, é ensinado de forma convidativa e interessante para que o conhecimento se “fixe”. Um professor que tem uma “boa didática” é “bom no que faz da maneira com que o faz”: enche @s alun@s de conhecimento, os revela o saber. Se tod@s concordam, a definição de didática se avizinha da definição de sedução, pois a sedução é eminentemente uma relação de poder em que um pólo conduz o outro, através de uma série de técnicas, no sentido de persuadi-lo e convencê-lo para, como que numa promessa, dominá-lo (ABREU, 1996). Uma boa didática é uma didática envolvente e sedutora.

E não são apenas @s professor@s que têm boa didática. @s alun@s também desenvolvem seus métodos de bem ensinar aquilo que aprendem.

Eduarda é a insígnia da sedução didática. Aluna da terceira série do ensino fundamental, ela é o braço direito da professora. Sempre é a primeira da fila para subir para aula, sempre com os temas em dia, já usa caneta esferográfica em seus cadernos enquanto os coleguinhas se aterrorizam com a ideia de não poder usar borracha. Eduarda busca o giz, apaga o quadro e traz maçã de presente para a mestra; é também comedida, pois ao dizer que namora Pedro, apressa-se em deixar claro que só o deixa pegar em sua mão. Justamente por isso ela denuncia sem dó os deslizamentos comportamentais d@s companheir@s de classe (delatou Maurício e Vitor ao testemunhar que os dois estavam de calções abaixados exibindo-se mutuamente atrás da árvore do pátio na hora do recreio, e expôs Mariana ao denunciar em sala de aula que ela mostrava as calcinhas para os meninos em troca de beijos furtivos).

Incrivelmente apegada à norma da boa aluna, Eduarda se esforça para ser O Exemplo entre a turma, e para isso lança mão de uma didática bastante incisiva para com @s colegas. Eduarda sabe que é bom ser boa aluna, que faz bem ser o bastião da transparência entre o grupo de alun@s, e assim tenta ensinar a tod@s o que aprendeu. Eduarda é A Regra em pessoa, e A Regra é sempre sedutora. Eduarda flerta com a norma, e se faz necessária na turma porque assim delimita uma posição-de-aluno desejável entre aquel@s que dividem com ela a classe. Ao mesmo tempo em que, sedutoramente, Eduarda integra-se ao sucesso da aprendizagem, ela automaticamente converte-se em referência ou medida para a delimitação e denúncia de tod@s aquel@s colegas outr@s, colegas abjet@s, que ora ela delata e ora ela expõe, tão distantes da norma (Butler, 2007).

60 Geralmente, todo ensino vem acompanhado de um método de avaliação. A todo instante precisamos avaliar o grau de aprendizagem d@s alun@s. Eduarda, arauto dos bons modos, é nota dez no quesito “queridinha-da-profe”. Como encarnação da boa aluna, Eduarda habita também a norma, tal qual Ricardão, mas de um modo sutilmente diferente: enquanto este ocupa a norma de produção masculina da escola, Eduarda ocupa a norma de produção feminina em sala de aula. Ambos habitam com luxo esse espaço criado para pouc@s, que é o da Regra. Toda Regra é sedutora, toda Regra procura cooptar corpos e inventar desejos para os sujeitos. Eduarda e Ricardão são corpos de sucesso entre @s discentes e têm os rostos da norma escolar. Sendo a norma, ambos seduzem @s colegas e @s própri@s professor@s. Boletim: A+! Mas engana-se quem pensa que não há modos de resistir a esse bom-mocismo de um modo tão ou mais sedutor.

3. Terceira zona de intensidade: o fetiche

As didáticas sedutoras não podem ser pensadas separadamente dos currículos nas quais elas se inscrevem. Se o termo didática dá conta minimamente da pergunta “como ensinar?”, o conceito de currículo explora as muitas respostas provocadas pela pergunta “o que ensinar?”. O currículo é o que contém dentro de seus limites aquilo que deve ser ensinado. O currículo é feiticeiro. Do latim, *factitius*, o currículo feiticeiro é um objeto factível (ensinável) que pode causar efeitos (aprendizagem). O currículo é coisa feita que encanta, o currículo enfeitiça, o currículo é fetiche (Silva, 1999b). O currículo é uma grade de saberes, uma lista de conhecimentos que se devem ensinar e que se devem conhecer; sobretudo, o currículo é um mapa que diz até onde se pode conhecer. E sendo fetiche, sendo coisa superatribuída de valor da qual se espera efeitos (efeito-aprendizagem ou efeito-ensino), o currículo como tal traz a ambiguidade de, ao mesmo tempo em que se sabe (devemos aprender o conhecimento contido no currículo), também sabe-se que não se sabe (não devemos saber o que não está no currículo, embora saibamos que há conhecimentos fora dele). Justamente por isso ele funciona mais para a delimitação de fronteiras entre o que se deve aprender e o que não se pode ou que não se permite ensinar. E esta talvez seja sua contribuição maior, segundo a teoria queer: o currículo ensina que a ignorância também é uma maneira de conhecer, a ignorância é um resíduo e um produto do conhecimento (Louro, 2004).

Ninguém melhor que Fabinho para fazer as vezes de currículo-fetiche. Em sua escola, Fabinho compõe um currículo que atravessa o grau de escolaridade: desde os pequenos da primeira e segunda séries o conhecem, e também os grandes do segundo e terceiro ano do ensino médio. Fabinho é, ele próprio, um currículo em sua escola. Certa vez, sentado nos bancos do ginásio do colégio, ouviu um rapaz se aproximar de duas meninas que estavam por perto. O rapaz perguntou às moças num tom de voz propositalmente alto: “Vocês conhecem aquele guri ali? Não? Pois deveriam...”. Fabinho desenvolveu uma aversão notória às aulas de Educação Física porque sempre o obrigaram a jogar futebol, esporte que ele detesta, e por causa disso conquistou a ojeriza d@s professor@s e o deboche d@s colegas; durante os exercícios, ele é o alvo preferido da bola chutada, da bola arremessada ou da bola cortada. Assíduo frequentador do SOE, seus problemas são múltiplos e espinhosos: imitou Madonna em pé sobre uma mesa em plena sala; amassou duas folhas de caderno até virarem bolas e as pôs por dentro da camiseta na altura dos mamilos; questionou a professora de Ensino Religioso e o professor

de Biologia quando el@s afirmaram, cada um com sua retórica, que a homossexualidade era uma doença; foi o pivô de uma briga durante o recreio com outros meninos porque era o único rapaz que estava lanchando em uma roda composta exclusivamente de meninas, o que lhe rendeu alguns tapas, um soco no braço e dois ou três chutes nas pernas. Proferidos pelos colegas, é claro, pois segundo um deles “menino que é menino brinca e lancha só com outros meninos”.

Fabinho, à sua maneira, é um resíduo do conhecimento dentro da escola. Fabinho é a ignorância do saber, é um produto desagradável, porém necessário, daquele contexto. Ele é algo como um conhecimento fora do currículo que, não obstante, é estudado por tod@s. Longe de pensar pela via mais fácil, que enseja ansiosa sua suspensão ou a decisiva expulsão da escola, é interessante de perceber a estratégia na qual se envolvem professor@s, coordenador@s pedagógicos e alun@s no sentido de manter Fabinho sempre próximo para lembrá-l@s de tudo aquilo que el@s não podem vir-a-ser. Tal qual um monstro moral, Fabinho serve como limite, como borda recheada de perigo, como fronteira inteligível para toda a normalidade d@s demais (Cohen, 2000; Foucault, 2002b). Então converte-se rapidamente em amuleto, em objeto material supervalorizado que pode causar efeitos ora nefastos, ora apropriados, para a forma com que a escola se organiza. Fabinho é currículo porque tod@s precisam saber como ele é para que não se tornem como ele; Fabinho é fetiche porque tod@s o atribuem o poder de desencadear processos sociais na escola.

Mas Fabinho também concorre com a Regra. Ricardão e Eduarda jamais imitariam Madonna sobre uma classe em sala de aula porque não lhes é permitido fazê-lo enquanto habitantes da norma. Fabinho, por sua vez, é o princípio do questionamento da Regra, seu ponto-reflexo, o que lhe dá o direito – senão o dever – de amassar folhas de caderno e fazer delas peitos femininos. Mas ainda assim ele está sobre o abrigo da norma porque se mantém sempre a desafιά-la. E ao desafiar a Regra, Fabinho a reconhece como referência. Não é preciso dizer que até criança xinga Fabinho: Eduarda já o chamou de “frutinha” em frente à escola. Ricardão, apesar de mais novo, acerta cortadas certas em Fabinho durante o treino de vôlei. Tod@s o sabem, tod@s o observam e tod@s comentam da roupa de Fabinho (o diminutivo aqui também é performativo, depreciativamente, ao contrário do aumentativo de Ricardo), tod@s notam Fabinho, tod@s o identificam circulando pelos corredores. Isso porque Fabinho é, ao mesmo tempo, obsceno: escancara a Regra; sedutor: não há como não olhar para ele; e

fetichismo: atribui-se a ele poder de causar efeitos na escola. Fabinho é objeto de desejo coletivo: Fabinho é erótico, erotizado e erotizável.

4. Quarta zona de intensidade: o erotismo

As pedagogias se situam neste entre-lugar em que se coloca o que ensinar e como ensinar. O conceito de pedagogia, nesta concepção, é um híbrido de ensino, aprendizagem, didática e currículo. Ao situar-se num entre-lugar, as pedagogias açambram os conceitos dos quais dependem para existir. Quando um processo pedagógico está em andamento, ele se preocupa basicamente em educar, ensinar alguém sobre algo de alguma forma. As pedagogias são menos um bloco definido e coeso que um processo, um movimento. Se o currículo, no latim, é a pista de corrida e o substantivo (Silva, 1999a), as pedagogias são o verbo, são o “correr”, são o trânsito.

O campo das pedagogias seria, talvez, o grande guarda-chuva conceitual dentro do qual se constituiriam as intersecções entre educação (vamos ensinar?), didática (como vamos ensinar?), currículo (o que vamos ensinar?), ensino (serão @s professor@s a ensinar?) e aprendizagem (serão @s alun@s a aprender?). Aqui é claro que essas perguntas não se limitam à esfera escolar, tampouco restringem os públicos a que se destinam e não estabelecem prazos para se realizar. E por terem a possibilidade de ser o grande escopo do conhecimento, as pedagogias em curso poderiam ser responsáveis pela questão epistemológica fundamental: o que significa conhecer? Em resposta, diríamos que conhecer significa produzir, fabricar e governar (Silva, 1995). Como aponta Louro (2007), as pedagogias produzem corpos, produzem representações, produzem discursos e posições-de-sujeito que os indivíduos serão chamados a ocupar.

63

A erotização dos processos pedagógicos é fundamental para ensinar, para aprender, para educar (Louro 2004). Tornarmo-nos sujeitos desejantes, ávidos de curiosidade, cheios de força em conhecer mais e mais: esse é o sujeito erótico da Educação. Tudo que é fruto do desejo polimorfo de conhecer constitui um currículo, uma didática e uma pedagogia. Dentro dessa perspectiva, sem sombra de dúvidas, podemos e devemos incluir a escola no rol de espaços que desempenham uma importante função na aprendizagem, experimentação e construção dos corpos, gêneros e sexualidades. Em momentos de adensamento, em zonas de intensidade, em territórios de freqüência, em tudo há pedagogias de como ser homem, de como ser mulher;

de como representar um homem gay, por exemplo, de como reconhecê-lo, de como tratá-lo, de como ele supostamente deveria comportar-se. Mas não sejamos ingênuos: a escola produz homens gays, assim como produz mulheres lésbicas, e travestis, e transexuais masculinas e transexuais femininas (muito embora estas três últimas sejam tão desafiadoras da estrutura escolar que rapidamente são expulsas de seu seio). A escola é uma grande máquina de produção de significados para todos esses personagens conceituais, é uma poderosa instância provedora de posições-de-sujeito para aquel@s que por ela passam e que nela trabalham.

Educar os corpos, criá-los, descrevê-los, fazê-los se mexer de acordo com a Regra; ensinar os gêneros, re-produzi-los, reiterá-los, mantê-los como nós os conhecemos sem que nos arrisquemos em suspeitar deles; aprender as sexualidades, governá-las, vigiá-las, puni-las pelos seus exageros ou pela sua falta de opulência, tudo isso são conhecimentos eróticos que englobam currículos e didáticas sedutoras, obscenas dentro do espaço escolar.

5. Quinta zona de intensidade: e outras mais

E o que fica destas intensidades e destas frequências? Sem dúvida, fica evidente o caráter contingente e instável da Regra. Ricardões e Eduardas só existem porque são uma invenção cultural da escola. Mais que isso: Ricardões e Eduardas só existem porque por entre el@s, os desafiando, por certo abundam Fabinhos remando contra a corrente da Regra, só pra reforçar sua iminente instabilidade. Também nos fica claro que os Fabinhos que se multiplicam pelas escolas são necessários, imprescindíveis para a fixação de pontos de perigo em alun@s particulares. Esses pontos de perigo, ou seja, esses casos particulares de incômodo em sala de aula são tratados com desespero pel@s educador@s e descritos comumente com frases do tipo “eu não sei mais o que fazer com o fulano” ou “eu desisto do ciclano” ou “o beltrano é um problema aqui na escola”. Isso porque tod@s sabemos que eles põem em xeque a estrutura escolar como hoje nós a conhecemos. Proliferam de modo assustador @s alun@s que não se enquadram na Regra, @s chamad@s filh@s do “fracasso escolar” (vide números sobre evasão, reprovação, uso de medicamentos controlados para desvio do déficit de atenção, ansiedade e depressão, suspensão e expulsão por agressão, todos atributos d@s alun@s que “fracassam”). Serão ess@s @s que fracassam na escola, ou será a própria escola que fracassa com el@s? Devemos seguir usando termos e parâmetros como “fracasso” para qualificar essas situações?

E do ponto de vista dos corpos, gêneros e sexualidades, como avaliar o “sucesso” ou o “fracasso” escolar? Não há prova de Matemática capaz de passar por média ou rodar por insuficiência aquel@s que aprendem sobre esses temas. Não há método avaliativo convencional capaz de medir o aprendizado sobre feminilidades, masculinidades e sexualidades. Entretanto, há intensidades que podem nos apontar os corpos de sucesso da escola; há um certo adensamento de características que nos indicam sobre a produção da norma dentro da escola materializada nos bons e nos maus alun@s; há zonas que se instauram em momentos bastante precisos em que é necessário separar o bom do mau conhecimento aquilo que deve ou não ser ensinado; há territórios que vão se constituindo na medida em que aparecem sujeitos e discursos para habitá-los. Cabe @s educador@s a atenta reflexão ética sobre quais os conhecimentos que estão sendo ensinados. Sobretudo, cabe o questionamento: o que @s alun@s estão aprendendo?

Por onde andaré Ricardão hoje, vocês se perguntam. E Eduarda? Estarão eles ainda sob o abrigo da norma? Ninguém sabe, pois a Regra é invisível, da Regra ninguém lembra, a norma não fica marcada nas memórias. Mas Fabinho, ah! Esse talvez esteja estudando Educação e dando aulas para Ricardões, Eduardas e outros Fabinhos.

PODE ME CHAMAR DE GAY

Fabriceo Carpinejar

Pode me chamar de gay, não me ofendo.

Pode me chamar de gay, é um elogio.

Pode me chamar de gay, apesar de ser heterossexual, não me importo de ser confundido. Ser gay me favorece, me amplia, me liberta dos condicionamentos. Não é um julgamento, é uma referência.

Pode me chamar de gay, não me sinto constrangido.

Pode me chamar de gay, está dizendo que sou inteligente. Está dizendo que converso com ênfase. Está dizendo que sou sensível.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que me preocupo com os detalhes. Está dizendo que dou água para as samambaias. Está dizendo que me preocupo com a vaidade. Está dizendo que me preocupo com a verdade.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que guardo segredo. Está dizendo que me importo com as palavras que não foram ditas. Está dizendo que tenho senso de humor. Está dizendo que sou carente pelo futuro. Está dizendo que sei escolher roupas.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que cuido do corpo, afino as cordas dos traços. Está dizendo que falo sobre sexo sem vergonha. Está dizendo que danço levantando os braços.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que choro sem o consolo dos lenços. Está dizendo que meus pesadelos passaram na infância. Está dizendo que dobro toalha de mesa como se fosse um pijama de seda.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que sou aberto e me livre dos preconceitos. Está dizendo que posso andar de mãos

dadas com os anéis. Está dizendo que assisto a um filme para me organizar no escuro.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que reinventei minha sexualidade, reinventei meus princípios, reinventei meu rosto de noite.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que não morri no ventre, na cor da íris, no castanho dos cílios. Pode me chamar de gay. Está dizendo que sou o melhor amigo da mulher, que aceno ao máximo no aeroporto, que chamo o táxi com grito.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que me importo com o sofrimento do outro, com a rejeição, com o medo do isolamento. Está dizendo que não tolero a omissão, a inveja, o rancor.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que vou esperar sua primeira garfada antes de comer. Está dizendo que não palito os dentes. Está dizendo que desabafo os sentimentos diante de um copo de vinho.

Pode me chamar de gay. Está dizendo que sou generoso com as perdas, que não economizo elogios, que coleciono sapatos. Pode me chamar de gay. Está dizendo que sou educado, que sou espontâneo, que estou vivo para não me reprimir na hora de escrever.

Pode me chamar de gay. Que seja bem alto. A fragilidade do vidro nasce da força e do ímpeto do fogo.

NAS SALAS DE AULA



NAS SALAS DE AULA

1. ACORDANDO NORMAS

É importante, em qualquer sala de aula, professoras, professores e estudantes estabeleçam juntos regras para o convívio em grupo para que todos saibam o que é esperado em termos do seu comportamento próprio e do comportamento do outro. Trabalhar com normas de convívio em grupo é particularmente importante para atividades que requeiram exposição de idéias, valores e atitudes. Todas e todos precisam se sentir seguros e apoiados. Para que essas regras sejam realmente efetivas, todos precisam estar envolvidos na construção delas. Se os alunos e as alunas acharem difícil de começar a discutir a criação destas normas, proponha algumas das regras a seguir para começar a discussão:

- Todos têm o direito de falar;
- Cada pessoa é responsável pelo seu próprio comportamento;
- Escute diferentes pontos de vista sem um ponto-final;
- O que cada pessoa diz em sala de aula merece total sigilo;
- É igualmente importante deixar claro aos estudantes que se manifestem caso alguma questão levantada em sala seja entendida como um insulto ou afronta. Em outras palavras, todos têm o direito de não expressar sua opinião ou, simplesmente, de não a ter.



2. ENTÃO O QUE EU FAÇO SE... ALGUÉM FAZ UM COMENTÁRIO DISCRIMINATÓRIO?

Uma das formas mais imediatas e efetivas de combate à homofobia na cultura escolar é simplesmente vedar a linguagem homofóbica. É recomendado que:

- Assinale a expressão preconceituosa ou discriminatória e deixa-a clara: "Aqui está o problema";
- Refira-se às normas de convívio em grupo acordadas anteriormente: 'Nossas regras não permitem que isso seja dito desta forma';
- Aponte as consequências de tal fala.

Exemplo 1:

Durante a aula, levanta-se a questão de que 'meninas vão melhor na escola que os meninos'. Um menino concorda exaltadamente. Você pergunta o porquê. Ele responde que 'alguns meninos também vão tão bem quanto às meninas, como o Joãozinho, que vai bem porque age como uma menina'.

- Responda imediatamente;
- Discuta o comentário com todo o grupo de alunos explorando e questionando os alunos sobre as implicações do comentário para todos os envolvidos;
- Aproveite tal comentário para falar sobre as construções sociais que "determinam" as tarefas, habilidades e tendências de homens e mulheres.

3. ENTÃO O QUE EU FAÇO SE... OS ALUNOS ME DIZEM QUE QUEREM FALAR COM ALGUÉM SOBRE SUA SEXUALIDADE?

Em qualquer programa que enfoca questões de relacionamento humano e sexualidade é possível que os alunos queiram falar com alguém sobre seus sentimentos. Uma das preocupações mais comuns dos jovens homossexuais é em quem confiar para falar sobre isso. Como um professor reage quando algum de seus alunos conta que acha que é gay? Ou se uma aluna se declara lésbica? Ou se tem uma travesti ou transexual em sala de aula?

Assumir ou não sua própria sexualidade é uma questão pessoal que depende do bem-estar da pessoa em questão e das pessoas em que ela confia a estarem apoiando. Quando um professor está realizando atividades que exploram atitudes e valores pessoais acerca da sexualidade, ele precisa deixar claro que os alunos não precisam expor suas experiências e sentimentos sexuais.

Uma estratégia útil de prevenir que os alunos digam algo inapropriado, como expor de forma involuntária sua sexualidade, é a interrupção protetora. Isso é interromper os estudantes antes que eles se exponham de modo incauto dizendo que eles podem conversar em particular com o professor depois da aula. Outra estratégia é divulgar informação sobre serviços de apoio das ONG locais para toda a aula com panfletos e pôsteres. Dessa forma, aqueles que sentirem que não têm ninguém para falar sobre sexualidade terão acesso a informações úteis, relevantes e seguras.

Exemplo 2:

O diretor da escola recebe um telefonema de um pai dizendo que você (o/a professor/a) está fazendo apologia à homossexualidade porque você tem falado positivamente sobre a atração entre pessoas do mesmo sexo. O diretor o chama para explicar a situação ou para discutir a questão.

- Você mostra ao diretor pesquisas e programas de ensino que sustentam um plano de educação que inclui experiências positivas em relação à diversidade sexual;
- Você sugere ao diretor seguir o mesmo procedimento quando receber um telefonema semelhante no futuro.
- Você fala sobre a legislação que garante a proteção contra a discriminação.

Exemplo 3:

Um(a) estudante de sua aula teve um bom número de longas conversas com você sobre sexualidade. Ele ou ela crê que tem atração por pessoas do mesmo sexo. Você já deu o contato de vários grupos, ONG e instituições que poderiam dar apoio a ele ou ela. O(a) estudante não fez nenhum contato com essas instituições e parece estar bastante deprimido(a) a com medo da reação das outras pessoas sobre sua orientação sexual, especialmente dos pais e dos amigos.

- Você precisa estimular a segurança do aluno em primeiro lugar. Estes sinais (depressão e medo) mostram ao aluno que ele ou ela podem estar correndo o risco de se auto-flagelarem;
- Você precisa avaliar o quanto você mesmo está disposto a se envolver na situação para, depois, comunicar sua decisão ao aluno(a);

4. ENTÃO O QUE EU FAÇO SE... ALGUÉM EXPÕE A ORIENTAÇÃO SEXUAL DE OUTRA PESSOA?

O fato de alguém assumir sua homo ou bissexualidade deve permanecer em confidência, não deve ser reportado a ninguém mais. É difícil para os jovens falar sobre essas questões. Um(a) professor(a) que, depois de conversar com um(a) aluno(a) e de este aluno(a) assumir sua condição homo ou bissexual, contar a outros(as) professores(as), colegas de classe do(a) estudante, diretores da escola e à família do(a) estudante vai fazer com que a dificuldade em lidar com a questão aumente. O segredo, a discrição são muito importantes para todos os(as) alunos(as). Os(as) estudantes que se descobrem homossexuais ou bissexuais vão contar aos outros sua orientação sexual quando eles estiverem prontos. Se a pessoa está em risco de se machucar ou machucar alguma outra pessoa, então esse caso merece ser acompanhado por profissionais. É claro, o relato de algum tipo de abuso, seja físico, sexual ou psicológico, deve ser reportado às autoridades da escola.

Exemplo 4:

Duas garotas de 16 anos estão se tornando o assunto da escola porque andam pelo pátio de mãos dadas e contam aos colegas que estão ficando. Uma professora, colega de trabalho, diz a você que está se sentindo incomodada com a atitude das duas meninas de ostentar sua homossexualidade e confessa que quer falar com as meninas para que elas procurem um psicólogo.

É importante, antes de qualquer atitude, perguntar-se se 'as meninas estão deslocadas ou fazendo algo que viole as regras de convivência da escola?' 'elas parecem precisar de ajuda psicológica?'

Se a resposta for SIM:

· É apropriado ter uma conversa individual e particular com as meninas perguntando se elas sentem a necessidade de um suporte psicológico no caso de elas estarem infelizes. Talvez elas estejam sofrendo discriminação dentro da escola. Neste caso, o melhor é confrontar e inquirir os 'discriminadores' em questão. A discriminação pode não parar, mas as duas meninas verão que o comportamento delas (de namorarem e ficarem dentro da escola) não é condenado naquele ambiente.

Se a resposta for NÃO:

· Então não é preciso buscar auxílio psicológico para as meninas. Talvez as duas não queiram discutir a relação que há entre elas. Reflita sobre o

que você faria se um menino de 16 anos e uma menina de 16 estivessem namorando. A política da escola interferiria neste casal heterossexual? As mesmas regras que se aplicam aos casais heterossexuais devem ser aplicadas aos casais homossexuais. Finalmente, pergunte à professora preocupada com a relação das duas meninas: 'existe algum problema em elas estarem tendo um comportamento homossexual andando de mãos dadas? Se sim, elas precisariam agir como heterossexuais?'

Em caso de qualquer abertura sobre a condição homo ou bissexual por parte de um aluno:

- Escute paciente e calmamente o que o(a) jovem tem a dizer;
- Não pressione o(a) jovem por mais informações do que aquelas que ele ou ela já está dando.

E mais:

- Seja afirmativo(a) e positivo(a);
- Explique que você está contente em ser informado sobre aquilo (pois é um sinal de confiança) e mostre que está preparado para ajudar o(a) aluno(a);
- Encaminhe o(a) estudante a serviços de apoio quando necessário.

Exemplo 5:

Uma aluna de 17 anos conta a uma colega que é lésbica. Depois, duas estudantes vêm a você e dizem que não querem mais ser colegas 'daquela' menina.

- Não entre em pânico ou faça escândalos. Pergunte às meninas sobre suas preocupações. Leve o tempo necessário para ouvir às exposições sem interrupções. Você pode esperar comentários do tipo: 'Eu não quero ela dando em cima de mim.. E se ela vier tentar ficar comigo?' ou 'Eu não quero estudar com uma pessoa doente como ela!';

- Trabalhe logicamente para desconstruir concepções erradas como as que pregam que “homossexuais são predadores sexuais”;

- Se as estudantes ainda se negarem a dividir a sala de aula com a outra menina lésbica, dêem a elas a opção de serem trocadas de turma, mas exclusivamente pelo fato de serem homofóbicas. Os outros estudantes da sala também precisarão de explicações para poder entender a política anti-homofóbica, de não-discriminação da escola. Se os comentários das duas meninas forem feitos publicamente, use as mesmas dicas acima, mas direcionadas a todo o grupo de alunos;

- Pergunte à menina que assumiu sua homossexualidade se ela está bem e sobre o que ela gostaria de fazer. Ela própria, por outro lado, pode estar

1. MINHA FAMÍLIA É ASSIM...

Objetivo: mostrar que existem vários tipos de família e que todos são importantes.

Recursos: folha de papel e lápis de cor

Processo:

a) O(a) educador(a) solicita que cada aluno(a) desenhe numa folha de papel como é sua família;

b) Quando terminarem, cola todos os desenhos na parede e pede que todos(as) observem bem os desenhos;

c) Depois de alguns minutos pede que eles(as) digam quais as conclusões a que se pode chegar, olhando os desenhos. Pode ser: que as famílias têm número de pessoas diferentes, que algumas mostram os avós e outras não, que alguns não têm pai, e etc;

d) Solicita que as crianças pensem em outros tipos de famílias que podem existir além das que já apareceram nos desenhos;

e) Quando o levantamento estiver concluído, o(a) educador(a) fala que não importa como a família está organizada, o importante é que as pessoas que fazem parte dela tenham um bom relacionamento, aprendam a se respeitar, se ajudem e que cuidem umas das outras. Lembra-os(as) de que quando eram bem pequenos dependiam da família ou de monitores das creches para se alimentar, se limpar, dormir, etc. Depois que cresceram, já são capazes de fazer um monte de coisas sozinhos(as), mas que outras pessoas que cuidaram dela ainda se preocupam com a sua alimentação, se estão indo bem na escola, etc;

f) Para finalizar pede que escrevam uma história contando por que sua família é importante e o que tem de legal nela.

2. RECONHECENDO OS PRECONCEITOS

Objetivo: promover a discussão de que existem muitas diferenças entre os indivíduos em relação a sua forma de pensar, de agir, de olhar para a vida e viver; promover a discussão de que algumas pessoas são discriminadas devido a raça, classe social, aparência, etc; promover a discussão de que todas as pessoas deveriam receber um tratamento respeitoso, de acordo com

suas diferenças.

Recursos: folha de atividade

Processo:

a) O(a) educador(a) inicia falando que às vezes as pessoas são discriminadas, ou seja, são vítimas de preconceito por questões tais como sexo, aparência, tipo de família, raça, idade, classe social, etc;

b) E seguida, solicita que eles(as) leiam as frases na folha de atividade e que procurem reconhecer que tipo de discriminação a pessoa está sofrendo: sexualidade, gênero, raça, deficiência física, tipo de família, idade, classe social, etc.

Folha de atividade

1. Marta tem poucas amigas porque tem um problema na perna que a faz mancar e ter de andar mais devagar que as outras meninas. Ela costuma vestir camiseta, calça de abrigo larga e boné. As meninas a chamam de “sapinha perneta”.

2. Ivo gostava de Vera e queria namorar com ela. Quando fez o pedido para namorá-la, ela lhe disse que não porque ele era pobre. E, que além disso, seu pai vive com outro homem.

3. Mara viu um anúncio de trabalho em uma fábrica, informava que o salário era de R\$ 300,00. Ela foi até lá e passou na entrevista, mas foi informada de que o salário era de R\$ 200,00 porque ela era mulher. E também, porque vive com outra mulher.

4. Ari não conseguiu um emprego no hotel. Eles queriam um branco na recepção. E um branco que não fosse efeminado.

5. Alex gosta de ficar com as meninas durante a aula de Educação Física, jogando vôlei ou pulando corda. Os meninos o chamam de “mulherzinha” e riem dele.

6. Shirlei se assumiu como travesti na escola. Agora as meninas não a deixam entrar no banheiro feminino, dizendo que ela é homem e deve ficar com os meninos.

7. Paulo é uma transexual e pediu para os professores a chamarem pelo nome feminino: Bianca. Alguns professores se negaram dizendo que ele nasceu e recebeu o nome de Paulo e assim deve ser.

8. Júlia adora jogar futebol. As meninas da escola não a querem nos grupos, pois dizem que ela é um menino. Elas a chamam de “sapatão” e de “Julião”.

Quando todos(as) terminarem, o(a) educador(a) discute a atividade com os(as) alunos(as). Junto com o grupo vai levantando outras situações em que existem preconceito e colocando no quadro. Lembra que existem leis que protegem as pessoas desses tipos de discriminação.

· Solicita que façam uma redação com o seguinte título: Todas as pessoas deveriam ser tratadas..... (que o(a) aluno(a) escreva a sua proposta).

3. DEBATE SOBRE TAREFAS

Objetivo: promover a discussão de que existem muitas diferenças entre os indivíduos em relação a suas formas de pensar, de agir, de olhar para a vida e viver; de que algumas pessoas são discriminadas devido ao seu sexo; de que todas as pessoas deveriam receber tratamento respeitoso, de acordo com as suas diferenças.

Recursos: folha de atividade

Processo:

a) O(a) educador(a) inicia pedindo que as duplas de trabalho sejam formadas;

b) Falando que às vezes as pessoas são discriminadas, ou seja, são vítimas de preconceito devido ao sexo que nasceram;

c) Distribui a folha de atividades, pedindo que as duplas discutam as suas opiniões a respeito das idéias contidas nela e marquem um X na resposta que consideram a mais correta;

d) Essa atividade também pode ser realizada em grande grupo, utilizando-se o chão ou a parede como apoio para a folha que deverá ser

Ação	Homem	Mulher	Indiferente
Cuidar de crianças			
Orientar os deveres dos filhos			
Trabalhar fora de casa			
Realizar trabalhos domésticos			
Ter cuidado com a aparência			
Dirigir caminhão			
Usar calças compridas justas			
Usar roupas floridas			
Dirigir uma empresa			
Pedir em namoro			
Ir às reuniões do colégio dos filhos			
Levantar à noite para cuidar do filho			
Fazer a feira semanal da casa			
Assistir aos jogos de futebol			
Chegar em casa tarde da noite			
Chorar no cinema			
Chorar quando sente dor			
Dançar			

- Propor que os resultados de todos os grupos sejam comparados e argumentados;
- O(a) educador(a) esclarece sobre os fatores biológicos que determinam as diferenças entre o menino e a menina: força física, formas e funções do corpo masculino e feminino; exceções, como, por exemplo, mulheres mais velozes que homens ou mais fortes... Mulheres que não podem ter filhos... Homens que não têm pelos..., etc;
- Cita que muitas são as diferenças físicas, mas que as tarefas que fazemos, não determinam as “atitudes femininas ou masculinas”. As pessoas escolhem as tarefas que devem, podem ou querem fazer. Por exemplo, um menino precisa cuidar dos irmãos mais novos; outro pode preparar sua comida; uma menina gosta de jogar futebol; um menino quer brincar com boneca;
- Um exemplo de dado cultural bastante importante, nesse caso, é o uso do kilt (saias de lã) pelos escoceses nas comemorações festivas e, nem por isso, deixam de ser masculinos. No Brasil, isso não é prática comum, não faz parte de nossa cultura.

4. É BOM E É RUIM SER MENINA. É BOM E É RUIM SER MENINO.

Objetivo: promover a discussão sobre existir muitas diferenças entre os indivíduos em relação a suas formas de pensar, de agir, de olhar para a vida e viver;

Material: papel sulfite e canetas;

Procedimento:

- Pedem-se que o grupo divida-se em três ou quatro subgrupos, formados, de preferência, exclusivamente por meninas ou por meninos;
- Que cada grupo escolha um relator;
- Distribui-se uma folha de papel sulfite para cada grupo;
- Propõe-se que o grupo de meninas liste suas opiniões sobre: o que é bom em ser menina e, para os meninos, que façam o mesmo em relação aos aspectos que consideram “bons” em ser menino. No segundo momento, que os grupos listem suas opiniões sobre: o que é ruim e bom em ser menina e, menino.
- O relator de cada subgrupo deverá anotar na folha sulfite as opiniões;
- Passados 15 min de discussão nos subgrupos pede-se que os relatores exponham as idéias levantadas;

O(A) educador(a) anota no quadro as palavras-chave.

Parte 2:

Pergunta-se o que os subgrupos pensam a respeito;

Propõe-se que seja reiniciada a discussão entre os subgrupos;

As meninas concordam com as idéias que os meninos fazem de si?

Os meninos concordam com as idéias que as meninas fazem de si?

Nos casos em que não concordam, pede-se que argumentam;

Passados 15 min de debate pede-se que os relatores exponham as idéias levantadas;

O(a) educador(a) anota no quadro as palavras-chave;

Ao final propõe-se que todos participem da seleção dos dados anotados no quadro, segundo categorias: corpo; trabalho; etc. E, abre-se um debate sobre os papéis que cada um ocupa ao nível das categorias selecionadas.

5.CORPO E SEXUALIDADE

Objetivo: promover informações que auxiliem a conhecer como funciona o corpo; compreender a sua sexualidade, proporcionando uma participação ativa no processo de crescimento e no desenvolvimento da personalidade; promover um espaço de reflexão e expressão dos sentimentos que advêm das descobertas do corpo e sexualidade.

Material: Duas folhas de papel pardo e caneta hidrocor/pincel atômico

Procedimento:

- Estender os papéis no chão;
- Pedir que os alunos, um menino e uma menina se apresentem para que possam deitar sobre as folhas, cada um em uma folha;
- Com os alunos deitados, pedir a outros alunos(as) que façam, utilizando-se da caneta, o contorno do corpo da menina e do menino;
- Após a finalização do contorno, que as crianças se sentem em círculo;
- Pedir que localizem nos contornos, os órgãos sexuais (os outros órgãos, é uma opção do(a) professor(a)) em que parte do corpo se localizam os sentimentos(tais como: medo, alegria, amor, os desejos, etc).

Comentários:

1. Esta técnica, além de proporcionar um conhecimento reprodutivo

da sexualidade, faz com que os alunos associem os sentimentos e desejos com o corpo como um todo, não o fragmentando;

2. Após a finalização o(a) professor(a), em círculo, discute o trabalho realizado, e, por exemplo, porque a alegria foi colocada em “tal” parte do corpo e se todos concordam, e assim por diante.

6. O QUE FAZER?

Objetivo: promover a discussão de que para se tomar uma decisão é preciso considerar as possíveis alternativas e conseqüências e fazer uma escolha baseada no que se acredita.

Recursos: tiras com os roteiros.

Processo:

a) O(a) educador(a) inicia explicando que, muitas vezes na vida, é preciso tomar decisões difíceis. Quando somos crianças, geralmente, são os pais que costumam decidir por nós, mas à medida que vamos crescendo temos que aprender a tomar decisões.

b) A seguir, pergunta quem é que lembra de uma decisão que tomou e pede que relate para os(as) colegas;

c) Diz que para se tomar uma decisão é preciso (conforme for falando vai escrevendo no quadro):

1. Pensar nas alternativas que se tem;

2. Pensar nas conseqüências da decisão;

3. Fazer uma escolha na qual se acredita e não porque os(as) amigos(as) pressionam.

D) A seguir, pede que façam 4 grupos e informa que vai passar para cada grupo um roteiro de uma situação que eles(as) vão ter que simular e decidir o que fariam no lugar do(a) personagem. São eles:

1. Maria e Eva são amigas desde o Jardim de Infância e estão sempre juntas. Elas estão com 16 anos e Maria nunca ficou ou namorou menino algum. Eva está desconfiada de que Maria possa estar se sentindo atraída por meninas. Eva está com medo de falar com Maria e acabarem brigando. Ela quer continuar sendo amiga de Maria.

2. Julieta tem 15 anos e gosta de Romeu, que tem 17. Um dia, Romeu a pede em namoro. Ela pensa em aceitar, mas teme que os pais não aprove: Romeu é filho de duas mulheres lésbicas e Julieta não sabe como seus pais reagirão quando souberem. Mas, também não quer magoar Romeu.

3. Os pais de Alexandre vão se separar. Eles dizem para o filho que o pai é gay e a mãe é lésbica e, que resolveram se assumir. Mas que continuam sendo amigos e que o amam muito. Alexandre fica confuso com tudo isso e não sabe o que fazer, além de temer a reação dos colegas e professores quando souberem o que está acontecendo em sua vida.

4. Felipe conheceu Ana e está gostando muito dela e está pensando em namorá-la. Eles têm saído e se divertido bastante. Ele vive com o pai desde que sua mãe foi embora de casa. Mas está com medo de contar que seu pai vive com outro homem há 10 anos.

a) Conforme os grupos forem se apresentando, o(a) educador(a) vai perguntando à classe: Quais alternativas que o(a) personagem tinha? Quais as conseqüências que poderia ter a sua decisão? O que fariam no lugar do(a) personagem apresentado(a)?

b) Finaliza dizendo que quando temos dúvidas sobre que decisão tomar é importante conversar com pessoas mais velhas e de confiança e que quando tomamos uma decisão temos de pensar também, em como vai afetar outras pessoas.

c) Solicita que façam uma história onde um(a) menino(a) teve que tomar uma séria decisão.

7. RETRATOS

Objetivos: promover a informação e a orientação aos alunos(as) sobre as modificações do corpo e as modificações afetivas que acontecem na puberdade.

Recursos: papel, lápis de cor, tiras com instruções.

Processo:

a) O(a) educador(a) solicita que os(as) alunos(as) façam 6 grupos e informa que vai distribuir a cada grupo uma tira com a descrição de um menino ou de menina. A partir das instruções eles(as) devem fazer em grupo um retrato dessa pessoa que foi descrita.

1. Meu nome é Júlia, tenho 12 anos e não sei o que fazer com os meus pêlos. Antigamente eu não tinha este problema. Hoje tenho pêlos debaixo do braço, nos órgãos genitais e os pêlos das minhas pernas engrossaram.

2. Meu nome é Fernando e tenho 13 anos. Eu olho para mim e me acho estranho. Minhas pernas e meus braços cresceram de repente e me sinto desajeitado.

3. Meu nome é Letícia, tenho 11 anos e estou desesperada. Minha cara está cheia de espinhas.

4. Meu nome é Jorge, tenho 12 anos. Outro dia levei o maior susto: depois de uma aula de Educação física, cheirei debaixo do meu braço e vi que estava com um cheiro horrível. Quando eu era menor eu não tinha cheiro nenhum.

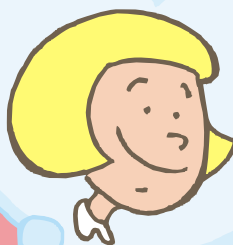
5. Meu nome é Rose e tenho 13 anos. Ultimamente tenho mudado muito de humor. Tem horas que me sinto bem e de repente sem que nada aconteça me dá a maior tristeza.

6. Meu nome é João e tenho 14 anos. Antigamente eu preferia ficar em casa com os meus pais. Hoje, prefiro ficar com os meus amigos.

a) Quando todos (as) terminarem os retratos, solicita que mostrem os desenhos aos outros grupos e que digam o que está acontecendo com o(a) personagem;

B) Informa que aqueles desenhos exploram algumas modificações que ocorrem na puberdade. Explica que: Puberdade é uma fase da vida!

DÚVIDAS MAIS FREQUENTES
E ALGUMAS EXPRESSÕES



A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A sexualidade é algo que nós mesmos criamos - ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de ascender a uma vida criativa.
(Foucault, "Sexo, Poder e Políticas de Identidade", 1982, p.1)

O QUE É CORPO?

Variável produzida na intersecção entre biologia e cultura que funciona, ao mesmo tempo, como território de inscrição de identidades de gênero (que se intersectam, modificam-se, com outras identidades como sexualidade, geração e classe, por exemplo) e como operador de sistemas de classificação e hierarquização social (na medida em que seus atributos são elevados a critérios que posicionam e valoram, diferentemente, estilos de vida e sujeitos na cultura contemporânea).

O QUE É CULTURA?

Campo de luta e contestação em que se produzem todos os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade.

O QUE É LINGUAGEM?

Meio privilegiado pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos e que, por isso, constitui um elemento central da organização social e da cultura.

O QUE É EDUCAÇÃO?

Conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Envolve um complexo de forças e de processo de aprendizagem que, hoje, inclui uma infinidade de instituições e "lugares pedagógicos" para além da escola e da família.

O QUE É GÊNERO?

Organizador do social e da cultura que engloba todos os processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos.

O QUE É SEXUALIDADE?

Engloba os modos pelos quais homens e mulheres expressam e vivem seus desejos e seus prazeres corporais, em sentido amplo.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE SEXO E SEXUALIDADE?

Atualmente, a palavra “sexo” é usada em dois sentidos diferentes: um refere-se ao gênero e define a materialidade dos nossos corpos como a pessoa é, ao ser considerada como sendo do sexo masculino ou feminino; e o outro se refere à parte física da relação sexual.

Sexualidade transcende os limites do ato sexual e inclui sentimentos, fantasias, desejos, sensações e interpretações. Sexualidade é uma construção cultural.

O QUE É IDENTIDADE SEXUAL?

É o conjunto de características sexuais que diferenciam cada pessoa das demais e que se expressam pelas preferências sexuais, sentimentos ou atitudes em relação ao sexo. A identidade sexual é o sentimento de masculinidade ou feminilidade que acompanha a pessoa ao longo da vida. Nem sempre está de acordo com o sexo biológico ou com a genitália da pessoa e pode mudar ao longo da vida.

O QUE É IDENTIDADE DE GÊNERO?

É a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos.

O QUE É ORIENTAÇÃO SEXUAL?

Orientação sexual é a atração afetiva e/ou sexual que uma pessoa sente pela outra. Embora tenhamos possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, não consideramos que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade.

O QUE É HOMOSSEXUALIDADE?

A homossexualidade é a atração afetiva e sexual por uma pessoa do mesmo sexo. Por esse motivo, a Classificação Internacional de Doenças (CID) não inclui a homossexualidade como doença desde 1993.

O QUE É HSH?

Sigla da expressão “Homens que fazem sexo com Homens” utilizada principalmente por profissionais da saúde, na área da epidemiologia, para referir-se a homens que mantêm relações sexuais com outros homens, independente destes terem identidade sexual homossexual.

QUEM SÃO GAYS?

São indivíduos homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens. Podem assumir publicamente ou não sua sexualidade. Em alguns países se assumir publicamente como gay tem uma conotação política, portanto cria uma diferenciação em relação ao termo homossexual masculino.

QUEM SÃO BISSEXUAIS?

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

QUEM SÃO LÉSBICAS?

São mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres.

QUEM SÃO TRANSGÊNEROS?

Terminologia que engloba tanto as travestis quanto as transexuais. Pode ser um homem no sentido fisiológico, mas se relaciona com o mundo como mulher, ou vice-versa. Esta categoria é ampla e envolve drag queen, transformistas, crossdresses e outros.

QUEM SÃO TRANSEXUAIS?

São pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. O/A indivíduo identifica-se com o sexo oposto, embora dotado de genitália externa e interna de um único sexo.

QUEM SÃO HETEROSSEXUAIS?

São pessoas que se relacionam sexual e/ou afetivamente com pessoas do sexo oposto ao seu.

QUEM SÃO TRAVESTIS?

São pessoas que assumem características físicas e psicossociais atribuídas ao oposto de seu sexo (masculino ou feminino). Isso não significa a negação do sexo genital. As(os) travestis não se interessam pela cirurgia de readequação genital, mas modificam o corpo através do uso de hormônios e silicões.

QUEM É CROSSDRESSER?

É o indivíduo que, sendo de um sexo, apenas se veste como o outro. Portanto, não são feitos uso de hormônios e nem de cirurgias corretivas no corpo, pois na rotina diária, a vida é condizente com o sexo biológico. Os hormônios até poderão fazer parte, mas até o limite em que a identidade social não seja afetada. Os crossdressers podem ter orientação sexual hétero, homo ou bissexual.

QUEM SÃO DRAG QUEENS E DRAG KINGS?

Podem ser homens que se vestem de mulher (Drag Queens), ou mulheres que se vestem de homem (Drag Kings). O que realça neste caso é o exagero na figura. A Drag Queen realça de maneira exacerbada a forma e o jeito feminino. A Drag King, o masculino. Na maioria dos casos, as Drags não buscam parecer-se com o sexo oposto no seu cotidiano.

QUEM SÃO ANDRÓGINOS?

Garotos e garotas com características que podem ser identificadas tanto com o sexo masculino quanto o feminino.

86

QUEM SÃO INTERSEXUAIS?

São pessoas que nasceram com os sexos ambíguos e que, na maioria das vezes, os médicos decidem, por intervenções cirúrgicas, enquadrá-los no que consideram o “sexo” predominante. Hoje há um movimento que questiona a validade destes “tratamentos”.

O QUE É LGBT?

Sigla utilizada para se referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

O QUE É HOMOFOBIA?

É a violência e a discriminação contra gays, lésbicas, travestis, transexuais, transgêneros e bissexuais. Também pode haver o desdobramento do termo para gayfobia, lesbofobia e transfobia.

O QUE É VIOLÊNCIA CONTRA LGBT?

É qualquer conduta – ação ou omissão – de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti ou Transexual e que cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico ou econômico ou perda patrimonial. Essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados.

ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 428p.

ABREU, Nuno César. O olhar pornô - Representação do Obsceno no cinema e no vídeo. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AYRES, José Ricardo et al. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: Promoção da Saúde – conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 2003. p. 117-139.

BESSA, Marcelo. Histórias Positivas: a literatura (des)construindo a AIDS. Rio de Janeiro: Record. 1997.

BESSA, Marcelo. Os perigosos – autobiografias e AIDS. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2002.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homosexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre. V.21, n.1, jan/jun. 1995.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo, In: LOURO, G. ; O Corpo Educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.153-172.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio Assis. Sexualidade, cultura e política – a trajetória da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. In: cadernos Pagu, nº 28, 2007. P. 65-99.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In.: SILVA, T. Pedagogia dos monstros Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 25-60.

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

FACCHINI, Regina. Sopa de letrinhas? – Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond Universitária. 2005.

FERRARI, Anderson. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 28, n.1, jan/jul 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade I – a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal. 2003.

- _____. Ética, Sexualidade e Política. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2004.
- _____. Vigiar e Punir. Vozes, Petrópolis:, 1988.
- _____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes. 2002a.
- _____. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes. 2002b.
- _____. O verdadeiro sexo. In: Ditos & Escritos – Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 82-91. 2006.
- _____. Não ao sexo-rei. In: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal. 1984. P. 229-242.
- FRIEDMANN, Adriana. Dinâmicas criativas: um caminho para a transformação de grupos. Vozes, 2004.
- FRY, Peter. Para inglês ver – Identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1982.
- GALVÃO, Jane. AIDS no Brasil. São Paulo: Editora 34. 2000.
- GREEN, James. Além do Carnaval – a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Campinas: UNESP. 2000.
- HARDING, Vicki. Learn to include: teacher's manual. Sydney, 2005.
- JURKEWICZ, Regina Soares. Queremos mais: comida, diversão e arte; campanha por uma convenção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos/dação Ford. Red Latinoamericana de Católicas por el Derecho a Decidir, São Paulo 2005.20 p.
- KIMMEL, Michael S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio em la identidad masculina. Isis Internacional, 1997. Ediciones de las Mujeres nº 24
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes. 2003.
- _____. Heteronormatividade e homofobia. Notas para conferência de abertura do I Simpósio Paraná - São Paulo de Sexualidade e Educação Sexual, Araraquara, abril de 2005. (Mimeo.)
- _____. Um corpo estranho Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- _____. Pedagogias da Sexualidade. In.: LOURO, G. ; O Corpo Educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 07-34.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Corpo, Gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.
- LOPES, Denílson. O homem que amava rapazes – e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2002.
- MACRAE, Edward. A construção da igualdade. Identidade sexual e política no Brasil da “abertura”. Campinas, Ed. da Unicamp, 1990.
- MARTINELLI, Marilu. Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos. São Paulo, Peirópolis, 1996.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: FELIPE, J.; GOELLNER, S.; LOURO, G. Corpo, Gênero e Sexualidade Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes. 2005.
- _____. “Você aprende. A gente ensina?”: interrogando relações entre

educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. Cad. Saúde Pública, vol.22, n.6. 2006. p.1335-1342.

MEYER, Dagmar E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 46, p. 219-240, 2007.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. In: cadernos Pagu, nº 28, 2007. P. 101-128.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: Para uma vida não-fascista. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. P. 325-338.

MOREIRA, A.F. B. Didática e currículo: questionando fronteiras. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.23, n.2, jul/dez 1998.

MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento interpessoal; treinamento em grupo. Rio de Janeiro, José Olympio, 2002.

NOLASCO, S. A desconstrução do masculino Rocco, Rio de Janeiro, 1995.

OLLIS, Debbie et alii. Safety in our schools: strategies for responding to homophobia. Australian Research Centre in Sex, Health and Society. La Trobe University.

ORLANDI, Luiz B. L. O gato entre Alice e Foucault: In: (30/05/2008)

PAIVA, Vera. Sem mágicas soluções: a prevenção ao HIV e à AIDS como um processo de emancipação psicossocial. In: Aprimorando o debate: respostas sociais frente à AIDS. Seminário: Prevenção à AIDS: limites e possibilidades na terceira década. Rio de Janeiro: ABIA 2002.

PARKER, Richard. A construção da solidariedade. Aids, Sexualidade e Política no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ABIA-IMS, UERJ, 1994.

PATTON, Cindy. Inventing Aids. London: Routledge. 1991.

PELBART, Peter Pál. Vida capital – ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras. 2009.

PELÚCIO, Larissa. Três casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. Estudos Feministas, Florianópolis, 14(2): 522-534, maio-agosto/2006.

PORTOCARRERO, Vera Maria. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 169-185, 2004.

RIBEIRO, Renato Janine. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: O Homem-Máquina – A ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia Das Letras. 2003. p. 15-36.

RIBEIRO, Paula R.C.; SOUZA, Nádia G.S. de; SOUZA, Diogo Onofre. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras de séries iniciais do ensino fundamental. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, 2004.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 09, n. 01, p. 09-21, 2001.

_____. Só as bem quietinhas vão casar. In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosângela. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SAFFIOTI, Heleieth. “O Estatuto teórico da violência de gênero”. In SANTOS,

José Tavares dos (org.) Violência em tempo de Globalização. São paulo, Hucitec, 1999, p. 142 - 163. SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, T. Alienígenas na sala de aula uma introdução ao estudos culturais em Educação. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 190-207.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Dos corpos desterrados aos corpos cheios de força: representações culturais de corpo e de saúde em anúncios de anti-retrovirais. In: Educação e cultura contemporânea – articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da ULBRA. 2006. P. 45-64.

SEFFNER, Fernando. O jeito de levar a vida: trajetórias de soropositivos enfrentando a morte anunciada. Dissertação de Mestrado. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre. 1995.

SILVA. R. A. Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta. Um estudo sobre uma sala de aula singular. Tese, UFRGS/PPGedu, Porto Alegre, 2007
_____. Sexualidades na escola em tempos de AIDS. Dissertação de Mestrado, UFRGS/PPGedu, Porto Alegre, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999a.

_____. O currículo como fetiche a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica. 1999b.

_____. Teoria cultural e Educação. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHUTZ, Will. Profunda simplicidade. São Paulo, Agora, 1989.

TERTO JR., Veriano. Homossexuais soropositivos, soropositivos homossexuais: questões da homossexualidade masculina em tempos de AIDS. In: Sexualidades Brasileiras. Relume Dumará: Rio De Janeiro. 1996. p. 90-105.

TERTO JR., Veriano. Soropositividade e políticas de identidades no Brasil. In: Sexualidade pelo avesso – direitos, identidades e poder. São Paulo: 34. 1999.

TERTO JR., Veriano. Homossexualidade e Saúde: Desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 8, n. 17. 2002. p.147-158.

TREICHLER, Paula. AIDS, homofobia and biomedical discourse: an epidemic of signification. In: Culture, society and sexuality – a reader. California: UCL Press. 1998. p. 357-386.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995. P.9-56.

_____. Foucault & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: O corpo Educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. P. 35-82.

WEIL, Pierre. Dinâmica de grupos e desenvolvimento em relações humanas. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

WILLIAMS, Suzanne. Manual de formação em gênero da Oxfam. Oxfam, SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1999.

Educando para a diversidade: os GLBTs na escola; orientações para educadores e pais. CORSA/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. 24 p.

Geração da paz: em um mundo de conflitos e violências. RAI0, Vitória. 134p.

Manual de apoio a educadores: prevenção de DST/aids. BEMFAM, 1994.

Sexualidade: gênero e sociedade. IMS. Ano XI, n° 21, setembro 2004.

Negotiating equality for lesbian, gay and bisexual workers. Unison, 2003.

Healthy teacher, healthy school: job perception and health of homosexual and bisexual men and women in education. COC Netherlands, 2003.



O SOMOS - Comunicação, Saúde e Sexualidade é uma organização da sociedade civil de interesse público, criada em 10 de dezembro de 2001 por um grupo de profissionais de Direito, Comunicação e Saúde, oriundos de organizações de luta pelos direitos humanos (DH) de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e de pessoas que vivem com HIV/aids.

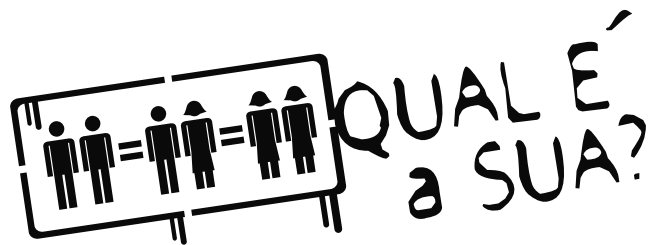
Nossa missão é trabalhar por uma cultura de respeito às sexualidades através da educação da sociedade e afirmação de direitos.

Acreditamos que aprender, fazer e compartilhar; transparência; inquietude, criatividade; inovação; ética do cuidado de si, são valores fundamentais.

Desenvolvemos projetos de educação e direitos humanos em escolas da rede pública através de oficinas de sexualidade, gênero, poder e orientação sexual, trabalhando temas como homofobia, educação em saúde e direitos humanos. Também oferecemos em nossa sede atendimento jurídico gratuito para portadores de HIV/aids e defesa de direitos civis de LGBT vítimas de discriminação.

Atuamos na produção e difusão cultural LGBT visando a mudança de paradigmas sociais ligados à sexualidade e a promoção da diversidade sexual e de gênero. Disponibilizamos biblioteca, videoteca, hemeroteca e acesso à internet para esta população. Desenvolvemos ações de advocacy em Direitos Humanos LGBT junto ao Governo Brasileiro, à ONU e no Mercosul atuando em redes nacionais e internacionais. Promovemos o desenvolvimento e assessoria à ONG regionais no Sul do Brasil.

Estamos em fóruns de decisões políticas como: Conselho Municipal de Assistência Social; Comissão de DST/Aids do Conselho Estadual de Saúde do RS e do Conselho Municipal de Saúde; Fórum de Ong/Aids do RS; Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT; Comissão Nacional dos Pontos de Cultura/MINC; Rede LGBT do Mercosul e Associação Internacional de Lésbicas, Gays e Transgêneros – ILGA.



o projeto "**Qual é a Sua?**" é desenvolvido pelo SOMOS - Comunicação, Saúde e Sexualidade desde 2007, na cidade de Porto Alegre (RS), em parceria com a Fundação Schorer. Atua na prevenção às IST/hiv/aids junto a jovens gays e bissexuais, tendo como objetivo promover a saúde a partir de trabalhos para combater a vulnerabilidade em seus três níveis: individual, social e programático.

Utiliza para isso oficinas de teatro, fotografia, dança e cinema, além de intervenções em locais de socialização de jovens gays e bissexuais, com distribuição de preservativos e materiais informativos a respeito de práticas sexuais e redução de danos.

Do mesmo modo, a equipe realiza oficinas com alunos de escolas públicas, capacitação para profissionais da Saúde e da Educação, grupos com familiares e amigos dos jovens, bem como está produzindo materiais para gestores e políticos, apontando a necessidade de políticas públicas para a juventude LGBT.





SOMOS

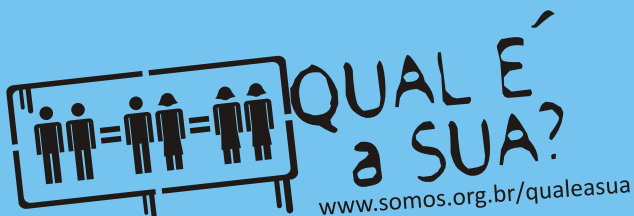
comunicação,
saúde e sexualidade



Este livro foi composto pelo
SOMOS – Comunicação, Saúde e
Sexualidade, nas fontes Calibri e Creative Block BB,
e impresso por Ideograf Gráfica,
em Porto Alegre, 2011.



Projeto:



Realização:



Apoio:

