

# CENAS DE UM PROJETO PEDAGÓGICO SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL, RELAÇÕES DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

---

Claudio Roberto da Silva  
Faculdade de Educação da USP  
E-mail: crsillva@uol.com.br

**Resumo:** Este artigo se refere aos desafios enfrentados por uma escola pública ao propor um projeto pedagógico pautado pelas diretrizes do respeito aos direitos humanos da diversidade sexual. Para tanto, utiliza dados que expõe a dificuldade de se implementar um discurso de cidadania extensivo aos grupos associados ao segmento LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Nesse sentido, o texto reflete sobre o fato de a proposta curricular não enfrentar alguns paradoxos, como os de uma noção de igualdade que não contemplava a inclusão das diferenças. Para fazê-lo, aborda três aspectos que se desdobram com o projeto pedagógico da escola: o primeiro se refere ao eixo da proposta, o qual não reconhecia o confronto entre a noção universalista de direitos e os valores locais; o segundo emerge sob a equalização do grupo discente – por meio da ideia de um sujeito universal de conhecimento – que instalava a dificuldade da proposta curricular em acessar os significados subjetivos referentes a diferentes esquemas culturais de representação das relações de gênero e das sexualidades; e, por fim, a tensão produzida pelas descontinuidades dos conteúdos curriculares ao tratar questões referentes à diversidade sexual e a dificuldade de acolhimento e reconhecimento dos direitos das populações LGBTT na unidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação; direitos humanos; cidadania; gênero; sexualidade; escola; respeito; LGBTT.

**Abstract:** This article refers to the challenges faced by a public school to propose a pedagogical project lined by the guidelines of the human rights of sexual diversity. For this, it used data that exposes the difficulty of implementing a discourse of citizenship extended to groups associated with the segment LGBTT (lesbian, gay, bisexual and transgender). In this sense, the text reflects on the fact that the curriculum does not challenges some paradoxes, such as a sense of equality that did not contemplate the inclusion of differences. To do so, it addresses three aspects that unfold with

the school's pedagogical project: the first refers to the axis of the proposal, which did not recognize the conflict between the notion of universal rights and local values, the second emerged in the equalization of students group - through the idea of a universal subject of knowledge - that settled the difficulty in accessing the curriculum concerning the subjective meanings to different cultural patterns of representation of gender relations and sexuality, and, finally, the tension produced by the discontinuities of the curriculum to address issues related to sexual diversity and difficulty of reception and recognition of the rights of the LGBTT people in the school

**Key-words:** Education; human rights; citizenship; gender; sexuality; school; respect; LGBTT.

João Antônio Mascarenhas foi o primeiro cidadão que se apresentou como “homossexual assumido” no Congresso Nacional, atuando nas comissões que debatiam a Constituição de 1988, para que o texto final desta contemplasse a expressão “orientação sexual” nos itens sobre a proibição de discriminação por quaisquer motivos (Silva, 1998). A trajetória dele tem como ponto de referência o contexto político da abertura democrática, período em que a noção de direitos humanos se estendeu ao segmento homossexual, fazendo com que eles assumissem a reivindicação por seus direitos de cidadania.

Em 2000, com a efetivação no cargo de professor do sistema de educação pública do município de São Paulo, passei a observar se a área de educação assimilava, ou não, as demandas que eclodiram com o processo de redemocratização vivenciado por João Antônio Mascarenhas. Particularmente, se havia algum reflexo das reivindicações formuladas no final dos anos de 1970, que ganharam impulso no decorrer dos anos de 1980 e consolidaram-se com a promulgação da Constituição de 1988. Foi essa preocupação que despertou o interesse em estudar os ecos da transição democrática e, mais especificamente, em investigar se a noção de cidadania das escolas abarcava diferentes grupos e, entre eles, os que se definiam por causa da orientação sexual.

À época, eu participava das atividades cotidianas para a implementação do planejamento curricular e dos projetos solicitados pela Diretoria Regional de Ensino. Esse encontro com a docência levou-me a reconhecer que o discurso de cidadania deveria incluir todos os segmentos da sociedade, independentemente de condição social, raça, sexo, credo, idade e orientação sexual. Porém, logo percebi que nem todas as diferenças eram acolhidas pela escola sem discriminação.

Para compreender essas tensões formulei um projeto de pesquisa que se desdobrou na minha tese de doutorado (Silva, 2010). Nela investiguei como a noção de respeito aos direitos humanos, presente nas políticas públicas de educação, refletia-se em relação à garantia do reconhecimento do direito à não discriminação da diversidade sexual no espaço escolar. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que examinou o entrelaçamento de duas esferas que se relacionam no interior das unidades de ensino: uma, que se refere ao sistema pautado pela legitimidade das diretrizes em defesa da cidadania e do respeito aos direitos humanos, presentes em documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar; e a outra, voltada para os alicerces culturais sobre o que se

entendia por sexualidade, até então heterossexual e reprodutiva, os quais ainda alimentavam a dinâmica das relações humanas presentes na escola.

Neste artigo apresentarei parte dos dados que se referem ao desafio colocado ao reconhecimento do direito à não discriminação da diversidade sexual, cujos reflexos acabam por relacioná-los à dificuldade em implementar um discurso de cidadania e direitos humanos, abordando especificamente cenas e situações referentes aos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola. Nesse sentido, a prevalência de algumas propostas curriculares de trabalho com a sexualidade, tornava o seu tratamento ainda muito associado à questão biológica e à área de saúde, silenciando, na maior parte do tempo, sobre a existência da diversidade sexual; ou apenas quebrando esse silêncio para tratar o caso de um/a ou outro/a aluno/a como exceção presente na escola.

Ao consultar a pasta de projetos executados pela escola e fazer a leitura dos que se desdobraram a partir das demandas da Diretoria de Ensino, havia um que, por ser multidisciplinar, integrava as grandes áreas de conhecimento organizadas para o Ensino Médio. Em sua justificativa havia uma citação quase literal dos objetivos gerais de trabalho com o Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): *“Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano. Reconhecer como determinações culturais, as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino”*.

Nesse caso, havia uma aproximação das diretrizes de trabalho, porém a proposta fazia um recorte sobre a abrangência do significado de sexualidade, antes de associá-lo aos direitos da pessoa. O reconhecimento do direito de expressão da diversidade sexual não fazia eco naquele formulário de planejamento escolar. Esses pequenos acertos e a necessidade de adequação também apareciam nas falas da coordenadora, ao explicar que a escola tomava como ponto de partida as capacitações promovidas pela Diretoria Regional de Ensino para estabelecer as bases de seu trabalho com os projetos. Paralelamente à divulgação dos PCN, a Secretaria da Educação também começou a enviar para essa unidade de ensino, assim como para outras, materiais – fitas de vídeo, livros –, discutindo a questão da Aids e as diferenças entre homem e mulher, no aspecto da negociação para a prevenção ao HIV. Cabe destacar que a concepção do trabalho com projetos propostos pela própria unidade de ensino surgiu por meio desses cursos de capacitação, pois, até o começo do século XXI, a escola não possuía essa característica.

Esse dado é importante, pois foi a partir da capacitação dada pelo projeto “Prevenção também se ensina” que a escola, em 2005, escolheu um eixo denominado “valorização da vida” para estruturar seu Projeto Pedagógico. Em 2006, ele passou a ser o eixo central dos demais projetos realizados pela escola. A ideia era a de que a relação que o indivíduo possuía consigo – de auto-estima, prevenção e respeito – poderia ser estendida à relação com os/as outros/as, com a diversidade humana e com o patrimônio escolar. Sob esse aspecto, é interessante observar como a fundamentação do Projeto Pedagógico enfocava mais a perspectiva de reflexão individual do que a de debate e construção coletiva da cidadania. Esse investimento da proposta escolar na autonomia do/a educando/a, em escolher o melhor para si e para os/as outros/as, parecia não considerar nem influência nem o impacto do contexto sociocultural sobre suas decisões.

Com o propósito de incluir temáticas reconhecidas como importantes para a comunidade local e entendidas como mais valorizadas pelo sistema de ensino, a equipe técnico-pedagógica e de docentes também aproveitava as sugestões do “Prevenção”, como o fez o professor Emanuel, da área de educação física, que por ter maior convivência com as alunas gestantes assumiu uma proposta de trabalho que passou a ser identificada mais como um projeto dele do que da escola e, mais tarde, foi ampliada com a inclusão de alunas que se identificavam como lésbicas.

As atividades desenvolvidas referiram-se à produção de textos pelas alunas e a entrevistas gravadas em vídeo na forma de bate-papos. Segundo Wesley (professor de sociologia), foi montada **“uma espécie de uma sala [na qual] colocamos uma poltrona, um tapete bonitinho, e fizemos uma salinha ali com enfeite, e bate-papo foi rolando”**. Nos depoimentos, participavam Emanuel, que fazia a gravação, Wesley e Henrique (professor de ciências). Eles pediam às meninas que contassem suas experiências de vida. No princípio, segundo Wesley, elas não se expunham porque ainda *“não havia confiança”*, mas, à medida que *“uma se soltava”*, as outras falavam um pouco mais, e explicou:

Eram coisas assim bastante íntimas, né? Em alguns casos chegava a se confidenciar, descrever, né?, parte do relacionamento, descrever aquilo que mais satisfazia, né?, e... Mas também, mas também a coisa não ficava só nisso, né? A gente percebia também uma crítica muito intensa à maneira como elas eram vistas, né?, pela sociedade, pela comunidade. E mesmo elas contavam um pouco mesmo, sobre os percursos delas pra encontrar locais onde elas podiam se divertir, pra

encontrar pessoas. Então elas falavam um pouco sobre as estratégias de sobrevivência de pessoas com uma sexualidade diferenciada, e de dentro desse contexto social. Então foi algo bem interessante, sim.

Essas atividades não se referiam a aulas formais, mas a leitura de textos em jornais ou livros trazidos pelos professores, que depois os comentavam e pediam para que elas falassem suas impressões; e as meninas, então, colocavam o seu ponto de vista. E, no “reboque”, surgia um pouco do que elas sentiam. Se, por um lado, a proposta abria a possibilidade de as alunas falarem sobre sua experiência, por outro, a proposta do projeto restringia-se, segundo o comentário de Henrique, a uma perspectiva personalizada e de autoaceitação.

## **A pessoa tem que se aceitar, tem que se amar**

Uma característica que marcava o formato do projeto de 2005 era o pressuposto de que as meninas tinham experiências comuns de sofrimento em relação ao preconceito social e a forma como deveriam enfrentá-lo:

Era mais elas se aceitarem, né? Porque se ela não se aceita, ninguém também vai aceitar, então a ideia não era que elas se soltassem, nada. [...] eu acho que a pessoa tem que se aceitar, tem que se amar, tem que se sentir, porque, se eu não me sentir, se eu não me amar, se eu não me aceitar, não tem jeito, pô! (Henrique)

O tom de narrativa pessoal, ao mesmo tempo que as constituía como grupo, parecia naturalizar a condição de elas serem diferentes em relação ao contexto escolar, cabendo-lhes a responsabilidade de assumir essa diferença e mostrarem-se às outras pessoas. Essa perspectiva de trabalho parecia enfrentar o paradoxo entre igualdade e diferença já reconhecido por Joan Scott (2005), mas que naquele contexto não seria de fácil resolução. A começar pelo pressuposto de que o princípio da igualdade era um conceito historicamente contingente ou, noutras palavras, de que o debate sobre a equidade entre os indivíduos nasceu sob limites que não contemplavam a inclusão de diferentes grupos sociais. A estrutura do projeto não enfrentava o fato de que a aceitação proposta retirava as alunas do círculo de igualdade, nem de que a opressão que elas vivenciavam resultava de fatores como a desvalorização cultural pautada em aspectos biológicos e religiosos presentes naquele contexto escolar. Ao organizar-se mais sob a

forma da narrativa pessoal, tal proposta gerava apenas a perspectiva de que o direito à não discriminação dependia da autoaceitação.

É preciso reconhecer, contudo, que a ideia do respeito aos direitos, como proposta de abrangência universal, refletia-se no discurso escolar. Entretanto, esse mesmo direito não abarcava efetivamente a todos/as, pois estava subjugado a padrões culturais que expressavam mais uma manifestação de tolerância do que de respeito às diferenças. Os professores envolvidos no projeto pareciam não ter conhecimento sobre as diretrizes que contemplassem o tratamento da questão de gênero e sexualidade (Vianna, Unbehaum, 2004, 2006) como dimensões que afetavam o reconhecimento e a extensão dos direitos de cidadania àquelas alunas.

Aqui cabe ressaltar a complexidade e a historicidade dos padrões que contribuíram para alicerçar a ideia de que gênero pode ser entendido como “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1990: 85); e que ajudaria a revelar como se processam suas construções socioculturais, examinando como a representação binária foi elaborada a partir de um determinado contexto histórico e como seus efeitos influenciavam nas relações sociais e institucionais. Sob esse aspecto, o uso da categoria gênero poderia ser visto como “uma primeira maneira de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990: 86), tornando-se um caminho para compreender “as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (Scott, 1990: 89), abrangendo, em determinados momentos, outros aspectos da organização sócio-histórica, como os saberes produzidos sobre a sexualidade.

Saberes esses que alicerçavam políticas e leis, as quais disciplinavam e desenvolviam formas de desigualdade e de opressão das diferenças sexuais. Como as descritas por Gayle Rubin, que as localizava a partir das ideias advindas do “essencialismo sexual” e de outras cinco escolas ideológicas que influenciavam o pensamento sobre o sexo. Ela as definiu como a “negatividade sexual”, que considera o sexo como algo perigoso e destrutivo; a “falácia da escala extraviada”, em que as leis sobre o sexo incorporaram a atitude religiosa de que o sexo erótico é um pecado atroz; a “valorização hierárquica dos atos sexuais”, em que o topo é ocupado pelos/as adultos/as heterossexuais reprodutores/as, casados/as; a “teoria do domínio do perigo sexual”, que levanta as fronteiras entre uma suposta ordem sexual e o caos; e a “ausência de um conceito de variedade sexual benigna” (Rubin, 1999: 150-1). No currículo da escola, já se anunciava uma preocupação com o tratamento das relações de gênero e sexualidade, que ainda não possuíam a conceituação descrita.

Como o projeto estava associado à liderança do professor Emanuel, quando ele se removeu da escola, a implementação da proposta diluiu-se. No decorrer da transição entre 2005 e 2006, houve uma alteração do quadro docente, que deixou afluir algumas mudanças que permearam o novo projeto de sexualidade: uma delas referia-se ao desconhecimento das atividades que foram realizadas pelo grupo de docentes que se diluiu; a outra se referia a uma alteração das estratégias pedagógicas que não abarcavam o trabalho com as alunas que participaram da proposta anterior. Nesse sentido, uma das avaliações feitas pelos/as professores/as era a de que o projeto de 2005 foi importante por dar abertura para que meninas falassem de suas vivências, porém, apontavam um dos problemas geralmente presentes nos projetos escolares: não costumavam ter sequência.

## **Aluno é tudo igual, tudo a mesma coisa**

O paradoxo de uma noção de igualdade que silenciava sobre a existência de algumas diferenças manifesta entre o grupo discente, permeava o desenvolvimento da proposta curricular. Em entrevista com o professor de física, Aristides, os argumentos utilizados para explicar o trabalho pedagógico que desenvolvia partiam de um pressuposto científico moderno, ligado a ideia de um indivíduo universal, consciente e capaz de discernir racionalmente sobre seus posicionamentos durante as aulas. Para ele, essa preocupação em observar a existência das diferenças na sala de aula, fossem elas de sexo, raciais ou de orientação sexual, nunca tinha lhe ocorrido, porque, para a aplicação do conhecimento da física, tratava-se de variáveis indiferentes. Nesse sentido, ao comentar sobre a interação com os/as alunos/as **“diferentes”, “em termos de relacionamento, de aula, era tudo a mesma coisa”,** disse que costumava olhar o **“sujeito pela competência que ele tinha lá pra resolver as equações, e não pela sexualidade”** e, a seu ver, tendo como referência a formação que recebera na faculdade, essa era **“uma variável que não fazia parte do contexto que a gente vivia então a gente não analisava”**. Esse posicionamento do professor Aristides tornou-se importante porque, com exceção dos/as alunos/as com deficiência mental, os/as demais eram vistos/as sob o critério da igualdade, não havendo motivos para reconhecer outras diferenças.

Esse discurso, ligado às bases do conhecimento científico moderno, estava presente nas falas de alguns/mas professores/as e era reflexo de uma organização mais cartesiana do conhecimento. Por outro lado, havia



o conhecimento do caderno de Orientação Sexual dos PCN. Este possuía trechos inscritos tanto nos planejamentos, quanto nas falas de alguns/mas professores/as. A própria professora de biologia, Bianca, esclarecia que o tema da sexualidade deveria ser tratado por todas as disciplinas. Porém, em termos de execução, a responsabilidade dos projetos acabava retornando aos(às) docentes de ciências naturais. E, por causa da distribuição dos conteúdos curriculares do Ensino Médio, a responsabilidade sobre o estudo da reprodução e da saúde sexual ainda estava circunscrita à disciplina de biologia. Essa forma de organização não abrangia o intercursos entre sexos e a reprodução para além do caráter fisiológico, incluindo-os como atividades sociais carregadas de significados (Moore, 1997). Esse reducionismo fazia com que a diversidade sexual se restringisse a duas categorias fixas: a fêmea e o macho. No campo da biologia, as identidades de gênero instituíam-se a partir da diferença binária, conforme a explicação dada por uma professora da área, Bianca: “nós vivemos num ambiente, numa sociedade, onde o homem e a mulher são fundamentais... até pra constituição da espécie, isso é o que diz a minha matéria. Em biologia a gente estuda isso”.

Essa suposição do sujeito universal de conhecimento, caracterizado pela ausência da crítica ao contexto histórico-cultural que lhe deu origem, surgiu noutra momento de entrevista, quando ela começou a avaliar o desinteresse de alunos/as e dos/as pais/mães que, a seu ver, não possuíam interesse em se apropriar do conhecimento escolar. E contou a história de um aluno do supletivo que lhe disse que tinha dois filhos e que, se ele se separasse da mulher, ele teria mais. Nessa aula, o assunto abordado era populações e desequilíbrio ecológico gerado pela falta de controle de natalidade. Bianca recuperou a cena, contando a explicação que o aluno lhe dera e como ela tentava dialogar:

E ele me disse assim, que isso na cidade de onde ele vinha, do Norte, que se o homem se casa ele tem que ter filhos, senão ele não é macho. E isso pra mim, eu disse pra ele assim, “isso não é mostrar ter masculinidade, olha a situação da escola pública! Você vai querer pôr um monte de filho no mundo pra ficar na escola pública e ter menos oportunidades que você?”. “Professora, você não está entendendo. Ter filho é mostrar a masculinidade.”

Nessa cena parecia haver uma distância entre os objetivos planejados pela aula e a justificativa do aluno, que se referia ao poder cultural que atu-

ava sobre ele, para que não tivesse sua identidade de gênero questionada pelos(as) outros(as). Nesse diálogo, podia-se observar uma tensão entre duas lógicas de argumentação que partiam de contextos de conhecimento diferentes: uma tinha como origem o discurso moderno e científico do sexo planejado para fins de políticas de controle demográfico e aplicado igualmente a todos/as; a outra se referia a uma fala mais “tradicional” (Fry, 1982; Parker, 1991), ligada à existência dos diferentes esquemas culturais de representação da masculinidade, disseminados pelo país em graus que se diferenciavam, a depender da região e da classe social. Sob esse aspecto, é preciso ressaltar a dificuldade da proposta curricular para acessar os significados subjetivos ligados a fatores como as diferenças de origem regional, mais especificamente, que ajudassem a compreender os entendimentos atribuídos à sexualidade e à reprodução.

Não se pode dizer que a questão das relações de gênero não fosse abordada, mas sua perspectiva de entendimento ainda se restringia à diferença naturalizada do sexo. Nas aulas de biologia, havia uma associação entre sexo-gênero para explicações que criavam a distinção masculino/feminino em termos sociais. Sob esse aspecto, o conceito de sexo era utilizado como pressuposto para a construção da diferença. Era como se o corpo fosse visualizado como a imagem utilizada por Linda Nicholson (2000) de um “porta-casacos”, no qual eram colocados os artefatos culturais que serviam para explicar porque algumas normas eram diferentes para moças e rapazes.

Não apenas os saberes ligados às ciências biológicas, mas, por vezes, aqueles trabalhados nas ciências exatas, que em princípio transmitiam um conteúdo neutro e universal, reiteravam alguns valores relativos à sexualidade, como ficou claro durante a exposição de outro professor de matemática numa reunião coletiva em que participavam diversos professores/as, ao explicar o seguinte exercício:

Qual das expressões abaixo tem o maior resultado?

A)  $(6 + 3) \times 0$

B)  $6 \times 3 \times 0$

C)  $6 + 3 \times 0$

D)  $6 \times (3 + 0)$

E)  $6 + 3 + 0$

Após encontrar a resposta, num trabalho feito passo a passo com os/as docentes, ele esclareceu que, para os/as alunos/as aprenderem, sempre utilizava uma estratégia que envolvia “certa sacanagem” e, por causa disso, eles/as ficavam atentos e acabavam assimilando os procedimentos corretamente para a resolução. Assim, ele relatou: “Durante a aula, eu digo: Menino, é fácil! ... você está com sua garota, o que você faz? Primeiro, manda os parentes embora, depois abre o colchete e então fecha a chave.” E complementou: “Como é sacanagem, eles aprendem rapidinho!”

Podia-se observar que os saberes transmitidos pelas ciências exatas não passavam apenas um conteúdo neutro, ligado a um sujeito universal sem orientação sexual, mas reiteravam o campo da normalização heterossexual, transmitida com mensagens que se referiam diretamente à “sacanagem erótica” entre moça e rapaz, apresentada como um destino comum a todos/as (Ferrari, 2002).

Porém, é preciso enfatizar que em algumas aulas o conceito de sexualidade ampliava-se um pouco mais, abrangendo a relação entre sexos iguais. Essa forma mais abrangente de compreensão da sexualidade, abordada na aula de biologia da professora Bianca, emergiu sob a justificativa de que a relação sexual envolvia paixão, não apenas entre homem e mulher, mas entre mulher e mulher e entre homem e homem. Mas que a relação entre pessoas do mesmo sexo era considerada um pecado no senso comum. Ela esclareceu que não estava ali para incentivar nem a relação hetero, nem a homo, pois a escolha deveria ser feita pelos/as aluno/as.

As expressões “fazer sua escolha” ou “opção sexual” eram frequentes não só nas falas de Bianca, mas na de outros/as docentes da escola. Elas pareciam representar a possibilidade de o indivíduo poder optar conscientemente, ao escolher relacionar-se com uma pessoa do outro ou do mesmo sexo. Nessa forma de entendimento, não havia referências ao conceito de orientação sexual, compreendido aqui como uma inclinação legítima do desejo afetivo e erótico, ligada a um conjunto diversificado de manifestações, sentimentos e práticas sociais e sexuais (Brasil, 2007: 17). A ideia de escolha consciente apresentada por Bianca ganhou forma, ao relatar a história de uma amiga sua, lésbica, que teve muitos relacionamentos, tanto com homens quanto com mulheres, até que fez sua opção quando tinha bastante certeza. E destacou uma fala da amiga: “Quando você faz essa opção... você vai passar por privações porque tudo está associado a menino com menina, e menina com menino”. Essa explicação deixava emergir o passo a passo dos diversos níveis de desigualdade que atingem as dife-

renças sexuais (Rubin, 1999). Nela, era possível observar a hierarquização construída a partir de contrapontos entre a valorização das relações baseadas na paixão, as relações que fazem parte da noção moral de pecado e as relações entendidas como centro absoluto de reconhecimento pela sociedade. Nessa exposição, a leitura sublinear deixava transparecer ainda a ideia de que a responsabilidade pela exposição ao desrespeito e a exclusão do direito à não discriminação era uma “opção” da pessoa. Assim, uma vez que a decisão fosse tomada, era como se o indivíduo se responsabilizasse pela própria exclusão do âmbito dos direitos.

## **Um unicórnio no meio do reino animal**

Na escola, o tratamento curricular ligado às possibilidades de expressão da sexualidade surgia por dois caminhos: um deles referia-se ao tratamento temático da questão do “homossexualismo”, que poderia preceder ou suceder às aulas que abordavam o estudo das DST/ Aids; o outro emergia em face das manifestações de discriminação

No primeiro caso, o trabalho com textos prendia-se a um tom mais discursivo e politicamente correto, tratando a definição da palavra sob o aspecto terminológico. Como foi possível observar durante as aulas de biologia, quando a professora Bianca fez referência a leis que atualmente amparavam a luta contra o preconceito em relação ao homossexual, explicando que homo significava igual e hetero significava diferente; depois associou os significados desses termos às possibilidades de relação sexual, esclarecendo: “Homossexual: sexo entre iguais. Heterossexual: sexo entre diferentes, homem e mulher”. Durante a interação, a explicação sobre as diversas formas assumidas pela sexualidade parecia associar-se à esfera de um sujeito abstrato, um ser fictício e quase inexistente no dia a dia escolar. Essa impressão parecia resultar do fato de a diversidade sexual tornar-se quase imperceptível nas relações escolares (Caetano:2005).

Pairava um silêncio estratégico, algumas vezes rompido, sobre a existência dos/as homossexuais na escola. Este fato ocorreu com o professor de matemática, Cléber: ele contou que, ao ingressar na escola, durante as visitas que fez às turmas no primeiro dia de aula, fez um comentário, ao passar por uma das salas: “Engraçado, gente! Essa é a única sala que não tem um viadinho, né?”. E foi surpreendido por um fato que não esperava, quando um dos meninos levantou-se e disse: “Eu vou falar pra minha mãe!! Como que o senhor pode tá me chamando de viado!!!”. O professor Cléber

esperou o menino falar, pediu desculpas a ele e à sala e explicou que era um direito dele comunicar o ocorrido à mãe e ao pai, que não estava se esquivando da responsabilidade dele como professor, e disse-lhe: “Eu só tô sabendo porque você se manifestou!”.

Essa visibilidade, embora pequena, da diversidade sexual, quando ocorria, manifestava-se em locais privados e distantes do olhar público. O professor de educação física, Otávio, contou que, numa determinada época, as alunas da escola estavam reclamando: “Pô, professor! A gente vai no banheiro, tem um monte de menina uma beijando a outra lá. E não sei o que? Como é isso daí?”. As meninas em questão foram chamadas para uma conversa, com representantes da equipe pedagógica que pediram para elas “maneirem um pouco no banheiro”, explicando que a escola não era o ambiente adequado e que havia algumas pessoas que não concordavam com essa atitude por terem certo preconceito. O argumento utilizado foi que a discriminação do bairro local era um fator que deveria ser levado em consideração. Havia também a ideia de que a exposição poderia gerar atitudes de agressão. Nesse sentido, o indivíduo sobrevivia em meio à tensão de tomar consciência sobre o desrespeito a seus direitos e de ter a responsabilidade de agir com discrição (Cavaleiro, 2009) para alcançar o respeito das outras pessoas.

Na escola, o silêncio e a discrição afastavam a possibilidade de se refletir sobre a diversidade sexual e desse grupo ser reconhecido como parte da população que compunha a unidade de ensino. A professora Bianca contou que, durante um trabalho com textos de homossexualidade, numa classe do 3º ano, ao falar sobre o assunto, observou certo preconceito por parte dos/as alunos/as, alguns “tirando sarro”, o que ela até considerou “normal”. Nessa oportunidade, uma aluna de 17 anos colocou-se como homossexual em seu depoimento. Bianca achou interessante a atitude partir da aluna e avaliou: “Eu sabia que existiam algumas meninas na escola, né?, homossexuais, mas eu não tinha acesso a elas. Não sabia quem era, e outra coisa: eu normalmente não pergunto quem são e por que são, eu acho que rótulos não importam, e na sala de aula todo mundo é igual”.

Além dessa visão, havia outras formas de abordagem temática da sexualidade que, ao tratar a questão do preconceito, ampliavam a noção de diferença. Como a do professor de filosofia, Sócrates, que procurava tratar o problema como produto de uma “herança cultural”. Para ele, era preciso mostrar para o/a aluno/a que se tratava de um preconceito; e fazia a seguinte consideração: “É, professor não consegue quebrar o preconceito,

porque não se quebra assim de um dia pra, pra noite. Do dia pra noite. Mas consegue demonstrar que... a base do preconceito... onde está". Sócrates considerava que os preconceitos estavam culturalmente enraizados e acreditava que a "missão do professor" de filosofia era colocar o/a aluno/a em crise com a visão sobre "as suas crenças, os seus conceitos, as suas verdadezinhas", inclusive na parte que se referia à sexualidade.

Na entrevista, contou que, ao abordar o nascimento da filosofia com seus/suas alunos/as do Ensino Médio, na aula em que falava sobre Grécia Antiga, debatia a diferença na parte da organização social da sexualidade, provocando um "choque" entre eles/as, que diziam: "Ainda bem que nós não herdamos a, a... o dos gregos, porque senão nós íamos ser todos homossexuais lá!". E ele se autoavaliava, dizendo que, como professor, ainda não atingira suas metas, porque as falas do grupo discente ainda eram preconceituosas. Sócrates considerava o preconceito contra homossexuais um dos principais problemas vivenciados pela escola. E afirmava que a pessoa atingida se transformava em uma aberração: a seu ver, era como se aparecesse um "unicórnio" no meio do reino animal. A metáfora do unicórnio é preciosa, pois apreende a ambiguidade de um tenso jogo de poder, no qual não é possível acreditar em sua existência, pois tal aparição incomodaria a ordem "natural" e poderia despertar o sentimento de agressão.

Nesse ponto, tornaram-se evidentes outras ausências, como: a de um debate que colocasse sob questionamento a estruturação e a divisão cartesiana da grade curricular; a do tratamento da violência simbólica que afluía da falta de reconhecimento das diferenças (Fraser, 2007), particularmente da diversidade sexual; e a da realização do debate sobre direitos humanos, por todas as disciplinas. Em face de tantas ausências, advinha a necessidade de acreditar na existência tanto de unicórnios quanto dos direitos humanos, como primeiro passo para o tratamento da desigualdade instaurada na escola por causa da homogeneização dos saberes científicos, os quais eram repassados sob a ideia do universalismo racional do sujeito moderno, cujo princípio era tão abstrato que dificultava a capacidade dos projetos da escola tratarem pedagogicamente as questões de desrespeito aos direitos humanos presentes nas relações de gênero e sexualidade.

## **A guisa de algumas conclusões**

Não há como negar que o discurso sobre direitos humanos estivesse inscrito no projeto político pedagógico da escola. A documentação escolar

sintonizava-se com as recomendações internacionais das quais o Brasil se tornara signatário e sujeitava-se à legislação maior (Constituição Federal, LDB, ECA) que fornecia as diretrizes sobre suas ações pedagógicas. Por outro lado, ao tomarmos como referência a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2003), o desafio vivenciado pela unidade de ensino era outro: ele se pautava no confronto da noção universalista de direitos com os valores locais. Nela, o princípio da igualdade sustentava-se sobre um paradoxo (Araújo; Aquino, 2001): o da falta de reconhecimento das diferenças. Ao não levar em consideração o impacto de determinados padrões culturais, a ausência dessa leitura inviabilizava a compreensão sobre o desrespeito a direitos como o da vida, o da liberdade e, até mesmo, o da igualdade de determinados grupos.

Na escola havia professores/as que não estavam alheios/as à ideia de que o preconceito fosse um fenômeno cultural e à necessidade de trabalhá-lo como um fator de desrespeito. Entretanto, a maior parte dos conteúdos curriculares era desenvolvida de uma forma que não deixava transparecer a estrutura hierárquica sob a qual se ocultava um indivíduo universal e desprendido do contexto histórico que lhe dera origem (Scott, 1999). Para a execução do programa escolar, os parâmetros assentavam-se na existência de um conhecimento neutro e racional que, com exceção dos/as alunos/as com deficiência mental, nivelava as demais diferenças sob o princípio da igualdade.

Ao não enfrentar a tensão entre a igualdade e a diferença, os saberes científicos eram repassados sob um universalismo abstrato e racional do sujeito moderno. Tal pressuposto dificultava o acesso aos significados culturais que deflagravam as desigualdades ligadas às relações de gênero e sexualidade (Nicholson, 2000; Rubin, 1999; Scott, 1990), pois assentavam-se numa percepção naturalizada do corpo e do sexo que este carregava. Sob a divisão estanque das disciplinas, o debate sobre a construção das masculinidades e das feminilidades, em princípio, não pertencia à seara de algumas das ciências, mais especificamente as da área de exatas. Entretanto, as estratégias utilizadas por alguns/mas professores/as para o ensino de disciplinas, como a matemática, revelavam como os números e as fórmulas deixavam de ser neutros/as, ganhando associações heteronormativas que, ao serem apresentadas como um destino comum a todos/as, indiretamente, produziam exclusões, por não pressuporem a existência de outras possibilidades de relações afetivas.

Nos poucos momentos em que o tratamento curricular das sexualidades superou sua concepção mais tradicional, a proposta universalista do respeito limitou-se à proposição de que o/a aluna/o aceitasse a condição de ser diferente. Por não se tratar de um trabalho pedagógico que contemplasse o tratamento das injustiças culturais (Fraser, 2000), essa aceitação o/a retirava do círculo de igualdade e, paradoxalmente, o silêncio e a discriminação (Cavaleiro, 2009) marcavam o desrespeito a alguns de seus direitos, como, por exemplo, o da liberdade de expressão. Além disso, essa decisão também era associada à ideia de que o indivíduo possuía o direito de “escolher” relacionar-se com uma pessoa do mesmo sexo, porém cabia-lhe o dever de assumir a responsabilidade por todo o ônus que lhe fosse cobrado, gerado pela exclusão moral, social e legal (Rubin, 1999).

Na escola, ainda podia não haver um projeto hegemonicamente voltado para a construção e a continuidade de uma proposta sobre o respeito às diferenças, mas não se podia negar a existência de ações descontínuas, como: a dos/as professores/as que questionavam as generalizações preconceituosas; a daqueles/as que acreditavam na possibilidade de quebrar o preconceito. Essas formas de trabalho não estavam completamente ausentes e já anunciavam uma promessa inscrita em um dos cartazes afixados na escola: “A igualdade ainda vai chegar”.

## Referências

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, n. 57, pp. 50-2, 2001.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Cadernos SECAD 4: Gênero e diversidade Sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/SECAD, maio de 2007.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. *Os gestos do silêncio para esconder as diferenças*. XXX f. 2005. Dissertação (Mestrado). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2005.

CAVALEIRO. Maria Cristina. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. XXX f., 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.



FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*. XXX p., 2002. Dissertação (Mestrado em ). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

FRASER, Nancy. Rethinking recognition. *New Left Review*. London, n.3, may/jun, 2000, pp. 107-120.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*. São Paulo, n.70, 2007, pp. 101-138.

FRY, Peter. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MOORE, H. Compreendendo sexo e gênero. Júlio Assis Simões (trad. para uso didático. Do original "Understanding Sex and gender"). In: INGOLD, Tim (Ed.). *Companion encyclopedia of Anthropology*. London: Routledge, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000, pp. 9-42.

PARKER, Richard . *Corpos, prazeres e paixões*. São Paulo: Best Seller, 1991.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of politics of sexuality. In: PARKER, R.; AGGLETON, P. *Culture, society and sexuality- a reader*. London, Taylor & Francis. 1999.

SANTOS, Boaventura de SOUSA (Org). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990, pp. 5-22.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005, pp. 216.

SILVA, Claudio Roberto da. *Reinventando o sonho: história oral de vida política e homossexualidade*. XXXX p. 1998. Dissertação (Mestrado em ). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo 1998.

SILVA, Claudio Roberto da. *A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da "cultura do respeito" aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo*. XXX p . 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2010.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, pp. 77-104.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006, pp. 407-428.