



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Cecilia Sousa de Castro

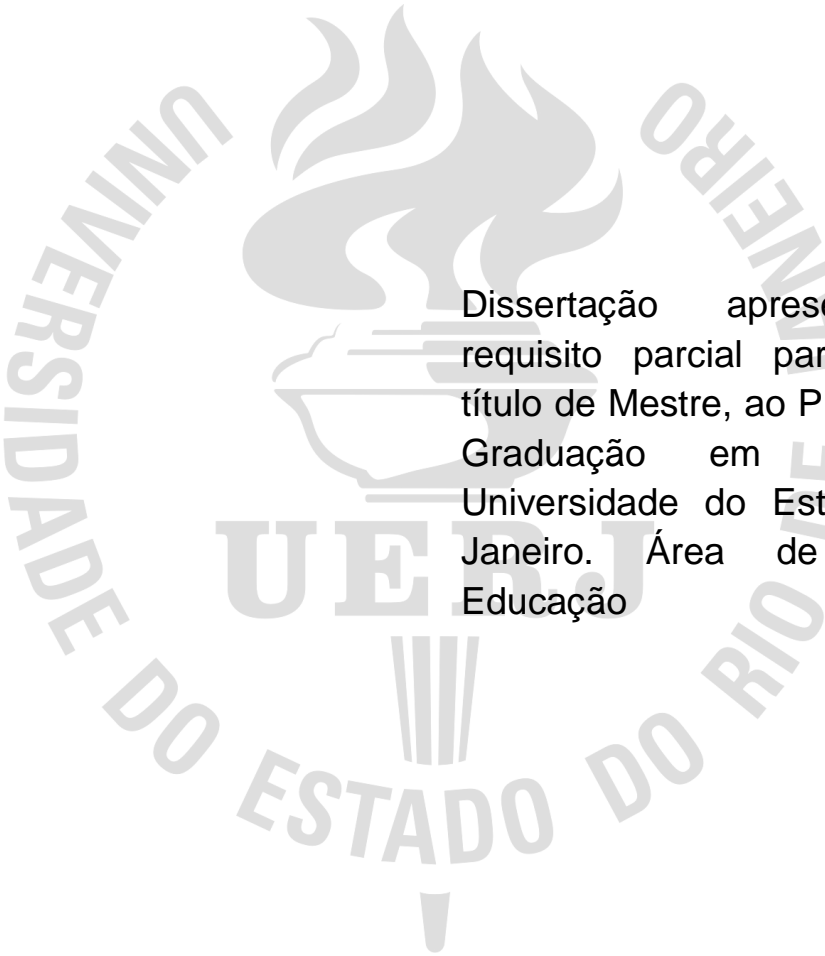
**CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO: PERFORMANCES DE
CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO – O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO
EM DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTIDADES DE GÊNERO**

Rio de Janeiro

2011

Maria Cecília Sousa de Castro

**CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO: PERFORMANCES DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO
– O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTIDADES
DE GÊNERO**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2011

Ficha catalográfica

CASTRO, Maria Cecília. **Currículo como enunciação: performance de criação e recriação – o caso do curso de extensão em diversidade sexual e identidades de gênero.** 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Orientadora: Miriam Soares Leite

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 84-

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação

Assinatura

Data

Maria Cecilia Sousa de Castro

**CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO: PERFORMANCES DE CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO
– O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTIDADES
DE GÊNERO**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Fernandes Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^a. Dr^a Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2011

Dedicatória

À Maria Clara

Que nas trevas clareou todos os sentidos da vida...

Agradecimentos

À Deus, Pedra Angular, porque todas as coisas foram feitas por Ele, e sem Ele nada do que foi feito se fez.

À minha família, em especial às mulheres, bases fortes da minha construção: Minha mãe Anisia, exemplo de força e determinação.

Minha tia-mãe Nazaré, nossa aliança se renova a cada geração.

Minha irmã Luciana, somos prova de que os opostos se atraem.

À amiga Isabel Machado, seu apoio e estímulo foram essenciais para concluir mais essa etapa.

À minha orientadora Miriam Leite, que acreditou e me incentivou desde nosso primeiro encontro, muitíssimo obrigada!

Aos professores do Proped: Nilda Alves, Paulo Sgarbi, Rita Ribes e Maílsa Passos.

A funcionária do Proped, Jorgete Martins pelo suporte nesse período.

Ao CNPQ pelo apoio financeiro à pesquisa.

À todos os participantes do Projeto Diversidade Sexual na Escola, em especial: Alexandre Bortolini, José Leonídio, Luan Cassal e Marjorie Marchi.

À banca, Carmen Teresa Gabriel Anhorn e Elizabeth Fernandes Macedo, pela disponibilidade e paciência na entrega do texto.

Aos amigos, Leonardo Peixoto, Paulo Victor Leite, Simone Costa e Letícia Vieira pelas conversas inspiradoras e motivadoras, é tudo nosso!!!

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nessa empreitada!

Eu sou pau prá toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Minha força não é bruta
Não sou freira
Nem sou puta...

Porque nem!Toda feiticeira é corcunda
Nem!Toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho
Que muito homem

Música: Pagu

Composição: R. Lee & Z. Duncan

RESUMO

CASTRO, Maria Cecilia. Currículo como enunciação: performances de criação e recriação o caso do curso de extensão em diversidade sexual e identidades de gênero. Brasil, 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta dissertação está inserida no campo epistemológico do currículo e tem por objetivo analisar o contexto de produção dos documentos curriculares do Curso de Extensão em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero, considerando o currículo como espaço-tempo de fronteira e enunciação de diferentes sentidos possibilitando a criação e recriação desses sentidos atribuídos na sua elaboração e implementação. O trabalho é desenvolvido visando a discussão de três questões-problema: (a) quais sentidos de sexo, gênero, identidade e diferença que são propostos nos documentos curriculares em questão? (b) de que modo esses sentidos são hibridizados nos documentos que orientam o curso? (c) quais concepções de currículo estão expressas nos documentos e entrevistas em análise? Para isso, apresenta interações teóricas, principalmente, com os estudos de Elizabeth Macedo, Guacira Louro, Judith Butler, e Stuart Hall e. Além de análise documental, considerando os diferentes documentos curriculares do curso, foram realizadas entrevistas com sujeitos envolvidos na construção e implementação desse currículo. Concluiu contingencialmente que, o documento reproduziu discursos enunciados vinculados a biologização dos corpos, as reivindicações identitárias dos movimentos sociais e as perspectivas teóricas que discutem o pós-estruturalismo .

Palavras-chave: Currículo.Gênero.Sexualidade.Identidade.Diferença.

ABSTRACT

Sumário

INICIANDO	11
1 - A QUESTÃO DAS IDENTIDADES.....	19
1.1 –Identidades Sexuais e de Gênero.....	23
2 – CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE	29
2.1 – Corpo.....	29
2.2 – Gênero.....	35
2.3 – Sexualidade.....	42
<u>2.3.1 – Sexualidade: o pessoal também é político.....</u>	46
3 – CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO.....	55
4 - O CASO DO CURSO DE EXTENSÃO EM DIVERSIDADE SEXUAL E IDENTIDADES DE GÊNERO.....	67
5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS.....	82
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
7 – ANEXO – Documentos Curriculares.....	90
8 –APÊNDICE – Entrevistas.....	104

INICIANDO...

Constantemente, somos informados sobre casos de discriminação e preconceito contra homossexuais. Esta não é uma questão recente em nossa sociedade. Ao longo dos tempos fatos como estes são ocultados e silenciados. Entretanto, amplia-se a discussão acerca das sexualidades, de como as pessoas as vivenciam e as transformações sofridas em seus corpos.

A partir dos anos 60, alguns movimentos sociais, como os movimentos feministas e os movimentos gays, adquirem maior importância na luta pelos direitos sociais e nas reivindicações de políticas públicas. Além destes, acadêmicos, pesquisadores e artistas procuravam visibilizar e (re)conhecer as transformações a respeito da sexualidade que aconteciam na sociedade. Destaco que estas lutas foram, como acredito serem todas as outras, um processo cotidiano, de vitórias, perdas e conquistas.

O Brasil tem em média um homossexual assassinado a cada 48 horas apenas por sua orientação sexual (Mott; Cerqueira; Almeida, 2007). A escola aparece em terceiro lugar como local ou contexto de discriminação por orientação sexual e mantém a mesma posição como espaço onde acontecem as agressões e outras violências (Abramovay, Castro, Silva, 2004).

As práticas de violência e discriminação são a eliminação de um corpo indisciplinado, que não segue as regras de gênero e os comportamentos sexuais. Mas também a regulação de uma população pretensamente 'sadia', livre daquelas práticas consideradas 'indesejadas', porque estas colocariam em risco toda sociedade. Além disso, as práticas de violência produzem o comportamento dentro das normas.

Mas nem sempre. Louro (2004) aponta que a visibilidade das múltiplas possibilidades sobre gênero e sexualidade questiona as normas estabelecidas. A violência homofóbica, nas suas mais diversas formas de manifestação, pode dizer respeito a distintos aspectos da vida cotidiana escolar e das pedagogias aí mobilizadas.

Outro traço de homofobia se expressa na indiferença cultivada em relação ao sofrimento e aos demais efeitos da homofobia na vida de alunos que expressam identidades sexuais e de gênero opostas ao binarismo homossexual/heterossexual; homem/mulher das normas de gênero - especialmente no caso de transgêneros e transexuais.

O termo homofobia foi incorporado pelo movimento LGBT¹ com referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos² de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra a população LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos.

A homofobia está presente em nossa sociedade, inclusive na escola. Ela incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais de educação; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; contribui para a evasão escolar e gera desinteresse pela escola.

A homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é consentida e ensinada nas escolas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas – aparentemente “inofensivas” – está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na separação de filas de meninos e meninas, promove muitas brigas que acarretam ameaças, intimidação, chacotas, humilhações e exclusão. Além disso, ela

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transexuais. A utilização desta sigla se dá a partir de uma reivindicação do movimento social brasileiro, para demarcar especificidades de cada identidade. Contudo, Bhabha (1998, p.186) afirma que “cada nomeação representa a impossibilidade da identidade transcultural; a cada vez que se repete a incompletude da tradução”.

² Entendido como heteronormatividade. Este consiste em um arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle obsessivamente voltado a estabelecer e a impor padrões normalizantes no que concerne à sexualidade e a tudo o que ela, direta ou indiretamente, disser respeito. A partir de tal matriz, a situação heterossexual é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, ao passo que a homossexual é representada como desviante, aberrante, criminoso, doente e pecaminoso (Cf. WARNER apud JUNQUEIRA, 1993).

se apresenta no livro didático, nos documentos e concepções curriculares, na maneira como são trabalhados e nas relações pedagógicas.

Assim, falar de gênero e sexualidade não é meramente um tópico especial, no âmbito da educação inclusiva. Dentro da nossa organização social, das maneiras como aprendemos a existir e a nos relacionarmos, a sexualidade é fundamental. A escola ocupa um papel importante no processo de transformação das regras sociais estabelecidas.

Além disso, nos últimos anos, as pesquisas em educação, inclusive no campo de currículo, enfatizam elementos que estão fora dos sistemas de classificação tradicionais, questionando-os e perturbando a fixidez que os caracteriza. Entendo, conforme Macedo (2006), o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural³, ou seja, que o currículo não traz uma seleção de um repertório partilhado de significados, mas se apresenta como um híbrido onde acontece a negociação com a diferença.

Louro (2004, p.27) afirma que “o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas”. Portanto, a escolha por pesquisar sobre as sexualidades fez parte da minha trajetória de vida e não se deve apenas à pertinência e atualidade da questão. Acontece a partir das experiências vividas, das histórias que ouvi por meio de confidências ou como denúncia pública e dos caminhos que percorri nos últimos anos.

Acredito, portanto, ser de fundamental importância narrar os caminhos que contribuíram para a construção desta dissertação de mestrado em educação. Meu envolvimento acadêmico com a temática se deu a partir de trabalhos desenvolvidos no Grupo Arco-íris⁴ para a população LGBT, onde fui estagiária das pesquisas Juventude Gay, Comportamentos e Aids e Lesbianidade e Comportamento Sexual.

Essas experiências me transformaram e acrescentaram novas possibilidades de ser, sentir e agir, permitindo que as demandas destes grupos passassem a fazer parte

³ Bhabha (1998) descreve a relação entre colonizador e colonizado para trabalhar a questão, onde justamente no espaço de encontro, se dá a negociação de sentidos.

⁴ Movimento social LGBT que atua na área da sexualidade.

da minha trajetória político-acadêmica. Minha participação na criação, em 2008, do Coletivo Ciranda de Diversidade Sexual, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que tinha como um de seus objetivos a luta pela visibilização destes grupos que constantemente eram ignorados e silenciados no cotidiano acadêmico, possibilitou a ampliação da minha compreensão das lutas por direitos e a participação mais ativa na construção de políticas públicas voltadas para este segmento.

A partir disso, passo a atuar em diferentes espaços de disputas e organização, como no Encontro Nacional de Universitários pela Diversidade Sexual Universidade e Diversidade Sexual (ENUDES/2009), na I Conferência Estadual de Políticas Públicas para LGBT, em 2008, e em outros eventos acadêmicos - cursos, seminários e palestras relacionados ao tema -, elaborando trabalhos que discutem questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. Foi através de uma dessas experiências de formação que conheci o Projeto Diversidade Sexual na Escola – DSE.

Esta pesquisa procura pensar as discussões sobre gênero e sexualidade no currículo do Curso de Extensão em Identidades de Gênero e Diversidade Sexual na Escola. Escolhi esse curso porque, como mencionei, fui aluna em 2008/2 e desejava analisar uma experiência bem sucedida sobre essa temática. Este curso faz parte do Projeto Diversidade Sexual na Escola e foi desenvolvido em 2005 pela Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É uma realização da UFRJ em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), sendo um dos 30 projetos nacionalmente selecionados e conveniados pela Secad/MEC, desde 2007, no âmbito da Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero, e em cumprimento ao Programa Brasil Sem Homofobia⁵.

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso, dada a importância da investigação contingencial na perspectiva pós-estruturalista com que trabalho, em que não se compreende a realidade como determinada por estruturas fixas. Para tanto, será

⁵ Para conhecer as ações previstas no programa, ver http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/brasilsem/

realizada a análise semântica dos documentos oficiais que orientam o curso, tais como ementas, planejamentos, e outros documentos, buscando entendimento a respeito dos documentos curriculares do curso, priorizando o “contexto de produção do texto político”, (Ball apud Mainardes, 2006), caracterizando assim, o estudo de políticas curriculares.

Este estudo parte da seguinte questão: com base na noção de currículo como enunciação (Macedo, 2011), quais sentidos de sexo, gênero, identidade e diferença que são propostos nos documentos curriculares em questão?

Este questionamento se desdobra nas seguintes perguntas: de que modo esses sentidos são hibridizados nos documentos que orientam o curso? Quais concepções de currículo estão expressas nos documentos e entrevistas em análise?

Com base numa abordagem qualitativa, realizei entrevistas não-diretivas, semi-estruturadas com 04 pessoas envolvidas no Projeto DSE, sendo 2 gestores e 2 professores. Esses 4 entrevistados e suas falas, foram identificadas no decorrer das análises através das nomenclaturas : gestor 1 e 2; professor e professor convidado, já que o primeiro era professor de um dos pólos do curso e o segundo ministrava apenas uma aula do programa do curso nos diferentes pólos. Essa escolha tem o intuito de preservar suas identidades pessoais e enumeradas aleatoriamente, não obedecendo assim à lista exposta no anexo 3. Infelizmente, não realizei a entrevista com a estagiária do projeto por dificuldades com horários. Certamente, acrescentaria, às considerações a respeito dessa pesquisa. As entrevistas se justificam por possibilitarem perceber movimentos que estão por trás das enunciações que ali estão sendo legitimadas, além de oferecer pistas sobre o processo híbrido de construção dos documentos curriculares.

Os contatos dos entrevistados foram fornecidos pelo coordenador do Projeto DSE, onde foi possível estabelecer um contato inicial, por email ou/e telefone em que foram esclarecidos os objetivos da dissertação e a marcação de um horário para que a entrevista fosse concedida e, posteriormente sua efetiva realização. A escolha dos entrevistados foi se deu através de fatores como: tipo de atuação no projeto e disponibilidade na realização da entrevista.

As perspectivas pós-estruturais testemunham e intervêm nos discursos essencialistas que tentam fixar uma 'normalidade' e 'naturalidade' da heteronormatividade compulsória. Essa crítica abandona concepções binárias hierarquizantes de oposição e reconhece a ambivalência, a incompletude como forma subversiva de questionamento dessa heteronormatividade.

É preciso desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais, homossexuais, bissexuais – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas. Neste sentido Louro (2002) afirma que:

“O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. (p 237).

Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e o que é – e o que não é - considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo.

A distinção entre gênero e a noção de sexo e o questionamento da naturalidade da sequência sexo-gênero-sexualidade revelaram-se centrais para desmitificar concepções que, ao obscurecerem as razões sociais, históricas e políticas das desigualdades entre homens e mulheres, servem como elemento legitimador da heteronormatividade.

As discussões em torno das relações de gênero não excluem e nem diminuem a importância das reflexões sobre a regulação social da sexualidade. Ao longo dos processos de construção dos gêneros e das relações que se estabelecem em função disso, são praticamente onipresentes as injunções da heteronormatividade, com seus mecanismos de controle, policiamento e censura referentes a gênero e

sexualidade. Segundo uma ordem compulsória do sexo-gênero-sexualidade (Butler, 2003), a regulação normalizadora da produção de identidades sexuais e de gênero costuma ser articulada a sistemas de produção de crenças naturalizantes que associam, de modo binário, identidades e diferentes formas de expressão do desejo sexual.

De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (Jesus et al., 2006:46). Todas no plural, pois são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação. Orientação sexual⁶ é um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo, um extremamente diversificado conjunto de manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas, desestabiliza concepções reificantes, heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas (que insistem em falar de homossexualismo⁷).

Em tal caso, Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (Parker, 1999). Por isso, fala-se também em identidade de gênero para se referir à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual.

Neste capítulo, busquei descrever o tema, os objetivos e o campo de discussão do trabalho, priorizando os aportes teóricos e concepções que sustentam os argumentos que seguem nos próximos capítulos. No segundo capítulo, discuto as

⁶O termo orientação sexual veio substituir a noção de *opção sexual*, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica

⁷A desinência ismo o torna extremamente inadequado, pois o reveste de conotação negativa, atribuindo significado de doença, desvio, aberração. Basta notar que ninguém fala em sexualismo ou heterossexualismo. Daí a preferência pelos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade. Vale lembrar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) não aceita que a homossexualidade seja considerada doença e, por isso, em 1990, excluiu-a do Código Internacional de Doenças (CID).

identidades sexuais e de gênero. No terceiro capítulo passo a aprofundar um pouco mais os conceitos de corpo, gênero e sexualidade deste estudo. No quarto capítulo, apresento as concepções de currículo da pesquisa. E, no quinto capítulo, procuro compreender o contexto de produção do texto político e os discursos nele presentes a partir da análise dos dados colhidos em documentos curriculares e entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos no Projeto Diversidade Sexual na Escola.

1 - A QUESTÃO DAS IDENTIDADES

“Somos o que somos
inclassificáveis”.

Arnaldo Antunes

As discussões que surgiram na contemporaneidade em relação à questão da identidade, acabaram por desestabilizar as concepções que tradicionalmente nortearam os debates sobre o tema, sobretudo, nas ciências sociais.

Hall (2006), ao apresentar a chamada "crise das identidades" nas sociedades atuais, traça um percurso histórico da construção dos conceitos de identidade hoje em discussão. O autor toma, como ponto de partida, “o caráter de mudança da modernidade tardia” (ibid, p. 14), argumentando que a modernidade é marcada por mudanças rápidas, abrangentes, além de apresentar uma maneira reflexiva de vida. Neste sentido, o final do século XX desponta, então, como o cenário de profundas mudanças na vida social, no modo de vida, nas relações e, conseqüentemente, desestabiliza e fragmenta conceito de identidade da forma como era pensado na modernidade. É nesse processo, ainda incompleto, de reconstrução da vida social, que as identidades tidas como fixas, coerentes e estáveis entram em colapso. Hall trabalha a partir do seguinte argumento:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (ibid, p.7).

O texto de Hall ainda explora as concepções de identidade que permeiam os debates sociais sobre a questão, embora nos alerte não se tratar de um estudo conclusivo, visto que o próprio termo “identidade” traz inerentes complexidades. Na tentativa de tornar inteligíveis as identidades que estariam “em crise”, o autor

distingue, de forma sintética, três concepções de identidade nas quais se basearam a noção do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

Hall trabalha na perspectiva de que a época moderna faz surgir uma nova forma de individualismo que vai nortear as concepções do sujeito e da sua identidade. Nesta forma, é concebida a noção do "indivíduo soberano", criada entre os séculos XVI e XVIII, que fundamenta, então, o sujeito do iluminismo:

[...] baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou "idêntico" a ele – ao longo da existência do indivíduo (ibid.10-11).

Já o sujeito sociológico apresenta-se como reflexo da crescente complexidade do mundo moderno, e a proposição de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com outros indivíduos, onde estariam cada vez mais envolvidos nos processos e nas estruturas coletivas. A identidade deste sujeito é formada nas relações com - e dentro - da cultura na qual está inserido. Isso espelha a concepção interativa da identidade e do eu presente na sociologia clássica, segundo a qual o sujeito não é mais concebido como autônomo ou autossuficiente, mas como uma construção da cultura e das relações sociais.

Na concepção do sujeito sociológico, permanece a ideia de um "núcleo essencial" que, no entanto, está suscetível de ser modificado no diálogo com os mundos culturais exteriores e as identidades que eles oferecem. Dessa forma, a identidade é tida como um modo de conciliação entre o mundo interior e o exterior (o pessoal e o público). Vinculando sujeito à estrutura, a identidade, assim entendida, "estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis" (ibid, p.12).

Entretanto, diante de um contínuo de transformações e mudanças, entre as quais destacam-se a virada linguística e a virada cultural nas ciências humanas e sociais, algumas perspectivas teóricas passam a propor que o mundo social não é uma estrutura estável e unificada. Para atuar neste mundo, é preciso reconhecer os códigos que o identificam e interpretá-los nos contextos nos quais se inserem. Desse processo de subjetivação da realidade, emerge a concepção do sujeito pós-

moderno, cuja identidade, até esse momento, tida como biologicamente definida, fixa e unificada, dá lugar a “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (ibid., p.13). Para esse sujeito “pós-moderno”, a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação aos modos pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (ibid., p. 12-13).

Vale ressaltar que na modernidade o sujeito, que se acreditava ter uma identidade unificada e estável, percebe-se, na contemporaneidade, fragmentado, sendo que muitas vezes essas várias identidades se apresentam contraditórias.

É a partir destas classificações que Hall explora as formas e contextos nos quais as identidades modernas (pensadas como essenciais e permanentes) vão dando lugar às identidades plurais e provisórias com que se concebem os sujeitos contemporâneos.

Desta forma, o termo "identidade" comporta diversas interpretações e sentidos. Com a visibilidade da volatilização das identidades, as classificações, a partir das quais a realidade se tornava reconhecível e familiar aos indivíduos, cedem lugar a um intrincado jogo de identificações provisórias e instáveis. Usando uma analogia, a realidade deixa de ser um palco onde os papéis serão representados e torna-se uma arena de invenções e negociações, uma estrutura dinâmica na qual múltiplas combinações são possíveis.

Se, por um lado, esse ambiente contemporâneo se vê marcado por enorme perplexidade e por um eventual sentimento de ausência de referência - o que tanto pode reforçar antigos e novos preconceitos, quanto atenuar a necessidade da relativização diante da diferença -, ele também se apresenta como um território de liberdade, de invenção, de negociação social, uma negociação que, num certo sentido, aponta de modo cada vez mais radical para a matéria prima mesma da vida social, qual seja, a força da dimensão simbólica, de sentido, bem como para a arbitrariedade ou para a não naturalidade desse sentido. Enfim, afirma-se, contemporaneamente, a dimensão discursiva da realidade social (op.cit. p.13).

A chamada “virada linguística” desalojou do centro do mundo o sujeito do humanismo e sua consciência, e “em seu lugar coloca o papel das categorizações e

divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a realidade é definida.” (Derrida, 1999, p. 37).

Com a ausência do centro ou da origem, as estruturas apresentam-se como construções discursivas, indefinindo o campo e o jogo da significação. Talvez não se trate de colocar algo no lugar da modernidade, mas de enfatizar precisamente o caráter subversivo de uma tal perspectiva da diferença, uma vez que questiona e interroga os discursos modernos, desestabilizando-os da tentativa de fixar lugares, posturas e relações.

A subversão trazida pela perspectiva da diferença contribuiu também para a “crise de identidade”. Esta crise, por sua vez, acabou deslocando as estruturas e processos sociais, abalando referências e modelos que haviam estabilizado o mundo. Nesse sentido, Bhabha (1998) questiona qualquer quadro de referências, estranhando inclusive a própria concepção de quadro referencial, por acreditar na diferença como algo pré-categorial.

Ainda sobre a questão da identificação, Laclau (apud Leite, 2009, p.3) aponta que “cada identidade é o que é somente por meio das suas diferenças em relação a todas as outras”, o que me leva a concluir que não exista uma identidade mestra, mas a relativização das diferenças, ocasionando a sua instabilidade. Entretanto, ainda que de modo contingente e provisório, é possível ocorrer um fechamento que permite fixações que constituem pontos de referência em tais relações diferenciais.

1.1 - As identidades sexuais e de gênero

É urgente que as pessoas se amem
 Sem vergonha e sem tristeza
 Que se amem com orgulho
 É urgente que as pessoas não se escondam
 Por detrás das outras pessoas
 Das ideias das outras pessoas
 Dos muros espessos do medo
 Manuela Amaral

Em seu argumento, Bento (2006) apresenta as reflexões de Austin (1990) sobre a capacidade de a linguagem criar realidades. Para Austin, é necessário apontar que a linguagem não tem somente a função de descrever a realidade, devendo ser compreendida como uma modalidade produtora de materialidades. Afirma que as palavras devem ser examinadas vinculando-as a determinadas situações, e deslocando o eixo de análise da palavra como unidade por si só geradora de sentido para relacioná-la aos contextos em que são geradas. Esta proposição insere-se em sua tese de que há uma classe de palavras que não representa a realidade, mas lhe dá vida. Quando se diz “Aceito”, não se está descrevendo um casamento, mas casando-se. O ato da linguagem, sob essa perspectiva, não é uma representação da realidade, mas uma interpretação construtora de significados.

Austin chamou essa característica da linguagem de “capacidade performática”. Butler (1993 e 1999) faz uma leitura da obra de Austin em que a vincula a suas reflexões sobre identidades de gênero. A teoria da linguagem de Austin e a teoria da citacionalidade⁸ de Derrida (1991) articulam-se com outras contribuições teóricas,

⁸ Para Derrida, o que caracteriza a escrita é precisamente o fato de que, para funcionar como tal, uma mensagem escrita qualquer precisa ser reconhecível e legível na ausência de seu suposto destinatário. Mais radicalmente ela é independente até mesmo de quaisquer supostas intenções que a pessoa que a escreveu pudesse ter tido no momento que o fez. Tudo isso é sintetizado na fórmula de que “a escrita é repetível”. Segundo Derrida, isso vale para a linguagem em geral. Ele chama essa característica, essa repetibilidade da escrita e da linguagem (como uma extensão da escrita) é sua citacionalidade: ela pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente. É exatamente essa ‘circularidade’ da linguagem que se combina com seu caráter performativo para fazê-la trabalhar no processo de produção da identidade.

entre elas a da genealogia do saber e do poder de Foucault (1993,2001 e 2002), para propor uma teoria sobre os processos de construção dos gêneros.

Conforme propôs Butler , onde há um eu que enuncia ou fala, produzindo um efeito no discurso, existe um discurso que o precede e possibilita a existência desse “eu”. Quando se diz “transexual”, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo um efeito sobre os conflitos do sujeito que não encontra no mundo nenhuma categoria classificatória e, a partir daí, buscará comportar-se como ‘transexual’.

Enfatizando, para Hall (2000), “identidade” deve ser entendida como um ponto de encontro, de sutura, entre os discursos e as práticas que nos interpelam a ocupar posições como sujeitos sociais de discursos particulares.

As identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Segundo Hall (2000, p. 110), as identidades resultam de uma bem sucedida, porém precária, articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso, realizada por meio dos efeitos das tesouras e das costuras nas subjetividades, ou seja, em termos derridianos, do “efeito da citacionalidade”.

Ao apontar o caráter posicional da “identidade”, atribui-se a ela um status de temporariedade, de uma fixação provisória e instável. Contudo, é sempre uma posição que se fixa. Nesse sentido, concordo com Hall (2000) quando ele privilegia o conceito de identificação, pois possibilita uma aproximação com os movimentos para a construção desses pontos de fixação temporários, vinculando-os à contingência da experiência, e não à aplicação de uma lei exterior.

Falar de identificação impõe a tarefa de refletir sobre os jogos de negação e de afirmação, de repulsa pelo “outro”, pelos que habitam as margens, e de atração por modelos idealizados. Ao mesmo tempo em que se identificar envolve um trabalho discursivo de fechamento e de demarcação de fronteiras simbólicas, simultaneamente significa o reconhecimento de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ainda que idealmente.

Reconhecer que existe o outro que me constitui implica o reconhecimento de que somos construídos na/pela diferença. Para Butler (1993), o processo de assumir um gênero, de fazer o corpo visível no interior da inteligibilidade cultural, significa

costurar identificações e expelir e negar outras. Para a autora, essa matriz excludente exige a produção das margens habitadas por seres que são construídos como abjetos, como não humanos. Essa operação cria hierarquizações que estabelecem posições de poder.

Entendo ser importante questionar a identidade e a diferença como relações de poder e problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta nestes campos. Normalizar significa atribuir a uma identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

É no entre-lugar da fronteira que é possível perceber mais fortemente a instabilidade das identidades, no cruzamento da fronteira, estar ou permanecer nela. É nas discussões acerca de gênero e sexualidade que se torna possível questionar os binarismos baseados em processos de fixação das identidades sexuais e das identidades de gênero. É ter a identidade ambígua, indefinida, é não querer definir-se, revelando a fragilidade e artificialidade das fixações de identidade.

Utilizo os argumentos de Bhabha (1998), autor pós-colonialista, para explicitar a questão da fronteira cultural. Para ele, cruzar fronteiras significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. A ideia de fronteira é utilizada para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico apenas.

É neste cruzamento das fronteiras, nesta transgressão aos limites que proponho que as discussões acerca das identidades sexuais necessitam ser percebidas para além de fixações pré-estabelecidas que definem e vinculam conceitos como gênero, sexo e sexualidade, apontando limites e induzindo/reduzindo os corpos a performarem de acordo com regras, normas e tendências.

O conceito de performatividade de Butler (1999) desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação.

As proposições consideradas performativas são aquelas cuja enunciação é absolutamente necessária para a consecução do resultado que anunciam. Entretanto, muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas, na medida em que sua repetida enunciação acaba produzindo o “fato” que supostamente deveria descrever. É a partir desse sentido que Butler analisa a produção da identidade como uma questão da performatividade.

Aquilo que escrevemos/dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Ao utilizarmos termos como “viado” para nos referirmos a uma pessoa homossexual, estamos nos inserindo em um sistema que reforça uma negatividade em relação a uma identidade sexual. Entre outros aspectos, a eficácia produtiva dos enunciados performativos depende de sua incessante repetição e da possibilidade dessa efetiva repetição para a produção da identidade.

Segundo Butler (1999), a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. Ela pode ser interrompida, questionada, contestada. É nessa interrupção que existe a possibilidade de instaurar identidades que não reproduzam simplesmente as relações sociais existentes.

Como já visto, uma implicação da perspectiva pós-estruturalista é o questionamento da identidade unificada. A identidade problematizada por este movimento é definida historicamente, recusando-se a fixidez e valorizando-se a multiplicidade e a instabilidade como elementos que caracterizam as identidades culturais. As identidades sexuais e de gênero dos sujeitos estão inevitavelmente relacionadas: as identidades sexuais dos sujeitos se constituem de acordo com o modo como vivem sua sexualidade, como vivem seus prazeres e desejos sexuais. Ao mesmo tempo, esses sujeitos constroem suas identidades de gênero à medida que são

identificados, social e historicamente, como masculinos ou femininos (Louro,1997). Por não serem naturais, tais identidades, assim como todas as outras, precisam ser constantemente produzidas e normalizadas. A normalização de algumas identidades, como a identidade heterossexual, tem como efeito a sua “naturalização”, jogando para o campo da anormalidade outras identidades que se constituem de formas diferentes das hegemônicas. Segundo Deborah Britzman (1996, p.74),

“Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, na identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha”.

Em Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade, Judith Butler apresenta uma interessante discussão em torno dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade que também pode contribuir para pensar a questão da identidade. Ela questiona:

Em que medida é a ‘identidade’ um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis da identidade? Em outras palavras, a ‘coerência’ e a ‘continuidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores do sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (BUTLER, 2008, p.38)

Butler, nesta argumentação, questiona as categorias que definem a identidade sexual dos sujeitos, que, para a autora, são construções discursivas que tendem a reduzir e categorizar os sujeitos e seus desejos sexuais. Por não ser natural, a identidade sexual precisa constantemente ser produzida e normalizada, produzindo um efeito de “naturalização” e caracterizando como “anormal” outras identidades que se constituem de formas diferentes da hegemônica.

Nessa linha de argumentação, o discurso é relacional e contingente e, da mesma maneira, a sexualidade é reconhecida como enunciação performativa. Com isso quero dizer que os significados se instituem por meio de atos de definição e nomeação e que a sexualidade não é exceção. Isso também implica considerar a identidade de forma incompleta, dado que necessita de uma referência exterior para se sustentar.

2 - CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

2.1– Corpo

“O homem existe em função do seu corpo”.

Le Breton, 1996

Um dos primeiros pontos problematizados por algumas das feministas⁹ que estudam ciência e tecnologia é que a compreensão contemporânea da anatomia genital, baseada no dimorfismo sexual (diferenciação do sexo biológico como masculino ou feminino), é uma construção social. Assim como ocorre com todos os fatos científicos, essa “constatação” é delimitada histórica e socialmente.

Embora já houvesse evidências empíricas a partir das quais era possível pensar a existência de uma diferença sexual, a medicina só passou a considerar que o corpo humano é constituído por dois sexos diferentes a partir do século XIX, antes estava baseada num modelo de “sexo único”. O olhar que os cientistas lançavam sobre a anatomia humana, naquela época, fundamentava-se na concepção de um corpo “ideal”, tendo como referência principal o que, hoje, concebemos como o corpo “masculino”.

Laqueur (2001) descreve que naquele contexto, o corpo era moldado e definido de acordo com a quantidade recebida de calor vital, durante a formação do feto. Se o corpo a recebesse de modo suficiente para a sua formação, os órgãos sexuais (escroto, testículos, pênis, prepúcio) eram completamente externados. Se não, estes órgãos permaneceriam para dentro do corpo (ovários, útero, vagina e vulva). Assim, os órgãos sexuais femininos eram considerados basicamente idênticos aos masculinos, mas dispostos corporalmente de maneira inversa. O homem possuía uma morfologia sexual mais completa e perfeita, enquanto que a mulher, ao apresentar essa mesma simetria orgânica interna, compreendia uma versão imperfeita, e, portanto, inferior desse ideal de corpo.

⁹ Ver Haraway (1995), Oudshoorn (1994), Wijngaard (1997), entre outras.

A partir de mudanças políticas, tais como a separação entre a esfera pública e a privada, o advento de uma classe burguesa e as transformações filosóficas decorrentes da proliferação das ideias iluministas, surgiu a necessidade de se criarem novas formas de representar a realidade social e, por consequência, também, novas maneiras de interpretar o corpo. Nesse contexto, emergiu o modelo de dois sexos, que passou a conceber a existência de distinções corporais entre homens e mulheres. As diferenças que antes eram percebidas como sendo de “grau” de perfeição, a partir dessa nova leitura, tornaram-se de “natureza”. Vários órgãos que tinham o mesmo nome, estruturas corporais comuns, passaram a ser gradativamente distinguidos, tendo como parâmetro principal para a sua definição a reprodução biológica.

A partir dessa concepção científica de natureza, ser homem ou mulher passou a significar, fundamentalmente, o desempenho de um papel determinado no processo reprodutivo. Ou seja, do argumento de que as mulheres engravidam e os homens não, e de que é necessária uma complementariedade entre os sexos para haver fecundação, vários atributos masculinos e femininos passaram a ser deduzidos. Por exemplo, concepções de que as mulheres são mais frágeis, mais afetivas e sensíveis por causa da sua inclinação para a maternidade. Ou de que os homens são mais fortes e racionais, porque devem ser responsáveis pela proteção e pela manutenção da mulher e dos filhos. Essa leitura que sustenta a diferença sexual na reprodução acaba reduzindo também as relações de gênero aos papéis reprodutivos, além de supor a heterossexualidade como natural.

No que se refere às concepções científicas do corpo, os médicos do século XIX ocidental empenharam-se em mostrar que homens e mulheres eram completamente diferentes não apenas no que se referia aos órgãos genitais, mas também a outros aspectos.

Em contrapartida, Benedetti (2005) analisa que o estudo antropológico de Marcel Mauss (1974a) foi um dos primeiros a ressaltar o papel da cultura na conformação do corpo, validando-o como objeto de estudo e desvinculando-o do caráter estritamente biológico emprestado pela medicina, quase sempre soberana no que diz respeito ao assunto. Mauss explicita que as práticas e usos do corpo são diferentes segundo o meio cultural, proposições levantadas pela Escola Culturalista

Americana em trabalhos como de Ruth Benedict e de Margaret Mead. Desde então, o corpo tem merecido atenção dos estudiosos de outros campos que não a medicina, no que tange aos mais diversos aspectos, da sua apresentação ao seu funcionamento.

Na atualidade, um dos principais impasses nas análises desse fenômeno encontra-se na polaridade estabelecida entre corpo e alma/mente, que caracteriza e reforça os binarismos, produzindo hierarquizações de um em detrimento do outro. Para Csordas (1988, 1994), o corpo não é apenas um tema de estudo, mas, antes, um paradigma: o corpo é “a base existencial da cultura” (1988,p.5). Csordas desenvolve o conceito de *embodiment* para dar significado a essa participação do corpo na produção dos sentidos e símbolos atribuídos às mais variadas práticas sociais. Para ele, o corpo não é um suporte de significados, mas um elemento produtor e o cenário primeiro desses significados.

As chamadas novas tecnologias (ou a biotecnologia), em particular, encontram-se profundamente implicadas com esses processos de ressignificação dos corpos, e tais processos, por sua amplitude e complexidade, têm colocado em xeque não só a noção do que o corpo humano é, mas eles nos confrontam, de forma muito mais contundente, com a desestabilização da própria noção de sujeito humano.

Meyer (2004) considera que:

a modernidade tardia, ao mesmo tempo em que ampliou e complexificou os saberes e as práticas corporais, permitindo o controle e uma liberdade sem precedentes sobre/do corpo, também desestabilizou profundamente nossas referências sobre o que o corpo é e sobre como ele pode ser conhecido e vivido. Assim, ao invés de entender o corpo como um ente biológico conhecível e descritível, objeto das aulas de ciências, de biologia ou de anatomia, ele é assumido, aqui, como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. Pode-se dizer, ainda, que o corpo a que nos referimos, aqui, além de ser produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle é, também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, de tal forma que esses modos de viver o corpo envolvem, ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção, subordinação, saúde, libertação, gozo e prazer.” (p.8)

Argumentos vindos especialmente dos estudos gays e lésbicos apontam para uma heterossexualidade compulsória existente na sociedade, resultante de normas regulatórias feitas na cultura. Dentro das normas regulatórias do sexo apontadas por Judith Butler (1999, p.154), apresenta-se uma forma performativa que demarca,

produz e diferencia a materialidade dos corpos, materializando o sexo do corpo “consolidando o imperativo heterossexual”. Outros estudos direcionados para este tema apontam para uma heteronormatividade e um heterossexismo, os quais conformariam numa espécie de matriz explicativa sobre a sexualidade, em todos os segmentos sociais, desde o espaço das relações familiares às relações institucionais.

“E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância” (Louro, 2000, p.14). Dessa maneira, podemos concluir que a genitália evidenciada no corpo recém-nascido determina a sua masculinidade ou a feminilidade e que, a partir daí, a sexualidade biológica se desenvolve de forma “natural” para todos os seres humanos.

Uma das principais formas para se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar corpos em sexos diferentes, com aparências “naturais” e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.

A partir das reiterações contínuas, realizadas mediante interpretações em atos das normas de gênero, os corpos adquirem sua aparência de gênero, assumindo-o em uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados no tempo. É isso que Butler chamará de performatividades de gênero.

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando se é “promessa”, há um conjunto de expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

A história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção do biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção-reprodução sexual. Nesse processo, certos códigos naturalizam-se, outros são ofuscados ou/e sistematicamente eliminados, postos às margens do humanamente aceitável. A heterossexualidade surge espontaneamente em cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente por meio de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos socialmente

investidos como naturais. O corpo-sexuado e a suposta ideia da complementaridade natural, que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade, representam uma materialidade repleta de significado, não sendo uma matéria fixa, mas uma contínua e incessante materialização de possibilidade, intencionalmente organizada, condicionada e circunscrita pelas convenções históricas.

Quando o médico diz: “é um menino/uma menina”, produz-se uma invocação performativa e, nesse momento, instala-se um conjunto de expectativas e suposições em torno desse corpo. É em torno dessas suposições e expectativas que se estruturam as performances de gênero. As suposições tentam antecipar o que seria o mais natural, o mais apropriado para o corpo que se tem. Enquanto o aparelho de ultrassom passeia pela barriga da mãe, ela espera ansiosa pelas palavras mágicas que irão desencadear essas expectativas, mágicas no sentido de criarem realidades. Logo depois, o médico dirá o sexo da criança e as expectativas serão materializadas em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o futuro filho ou filha antes mesmo de esse corpo vir ao mundo.

Ao dizer se é um menino ou menina, o médico está utilizando uma evocação performativa que amarra todos a um ato fundacional. Não há corpos livres, anteriores aos investimentos discursivos. A materialidade do corpo deve ser analisada como efeito de um poder, e o sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estática. O sexo é uma das normas pelas quais “alguém” simplesmente se torna viável, que qualifica um corpo para uma vida inteligível. Há uma amarração, uma fixação ditadas pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa fixação são postas às margens, pois são analisadas como corpos abjetos.

Após o nascimento da criança, os investimentos discursivos dirigem-se para a preparação do corpo, a fim de que este desempenhe com êxito os papéis de gênero: bonecas, saias, vestidos para as meninas; bolas, calças revólveres para os meninos. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros tem como objetivo preparar aquele sujeito para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos

sexos. É como se as “confusões” nos papéis provocassem, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual.

A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: “Homem não chora”, “Sente-se como uma menina!”. Esses enunciados performativos têm a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas.

Entretanto, Preciado (apud Bento, 2006) sinaliza que o grande ausente nas formulações de Butler é o próprio corpo, uma vez que a autora não trata dos processos específicos para a sua produção, reduzindo a identidade a um efeito do discurso, ignorando as formas de incorporação específicas que caracterizam distintas inscrições performativas da identidade.

Complemente ainda que, embora Butler afirme que não existe uma essência interior que é posta em evidência por meio dos atos, não diz nada sobre a especificidade dos processos de construção dos corpos que buscam ajustar-se ao modelo dimórfico ou, ainda, sobre aqueles que jogam com as ambiguidades e reconstróem seus corpos com este objetivo, como os drag kings e as travestis.

Essa crítica é importante na medida em que aponta para a necessidade de se aprofundar a análise dos mecanismos específicos das mudanças corporais, alertando-nos para a sua plasticidade. No entanto, há um outro nível de composição e visibilização dos gêneros que antecede, de forma geral, os processos de mudanças corporais propriamente ditos (seja por meio de hormônios e/ou cirurgias). Como cobrir o corpo? Como escolher a roupa, a cor, o sapato, o penteado que darão estabilidade ao corpo? Se o corpo-sexuado é um efeito protético das tecnologias fundamentadas na heterossexualidade, a moda constitui-se como prótese desse corpo.

As travestis, quando decidem se transformar, física e socialmente, com certeza, exemplificam bem este argumento. É no corpo que elas localizam os principais símbolos do masculino e do feminino. Elas vivem e personificam um jogo de gênero – seja verbal, corporal ou das relações – que é artificial e manipulado, criado e reinventado, que tem forma e conteúdo culturais. Elas demonstram, por meio de suas práticas e dos significados atribuídos ao masculino e ao feminino, as

características culturais dos processos de fabricação e construção do gênero dos sujeitos.(Benedetti, 2005).

Neste sentido, é possível compreender as experiências de transexuais, travestis, drag queens, pois há um deslocamento entre corpo e sexualidade, entre corpo e subjetividade, entre o corpo e as performances de gênero. Ainda que o referente da binariedade esteja presente como uma matriz de construção de sentidos, negociados para os sujeitos que transitam entre o masculino e o feminino, essas experiências negam, ao mesmo tempo, que os significados que atribuem aos níveis constitutivos de suas identidades sejam determinados pelas diferenças sexuais.

2.2 - Gênero

O objetivo desta seção é apresentar resumidamente algumas discussões sobre a formulação e o emprego do conceito de gênero, sem a pretensão de esgotá-las ou superá-las. Para tanto, concentrarei em questões e formulações mais gerais, sem me ater a pormenores sobre as vastas e diversas discussões sobre este conceito.

Diversos campos de conhecimento abordaram ou foram impactados pelas questões de gênero. Considerando a amplitude de abordagens e de estudos voltados para o tema e as limitações que se colocam para esta pesquisa, focarei primordialmente a área das ciências humanas e sociais, a partir dos embates e impactos resultantes do questionamento sobre a diferença sexual.

As históricas mobilizações e reivindicações de cunho feminista, revelam a importância destes movimentos tanto para a reversão de situações de opressão, exclusão e desigualdade - às quais muitas mulheres estavam/estão sujeitas - como também promove a constituição de um vasto espaço acadêmico de pesquisas – o campo de estudos sobre gênero.

O feminismo foi distinguido por dois movimentos históricos intitulados como: primeira e segunda onda. Basicamente, a “primeira onda” fundamentou-se na percepção e no questionamento sobre as desigualdades socialmente instauradas entre homens e mulheres. Suas reivindicações por igualdade implicavam a luta pelo acesso de mulheres à educação e ao voto, por exemplo.

Esses embates, que remontam à revolução francesa e que duram até o século XX, tiveram como pano de fundo algumas oposições que se combinavam ao que era compreendido como domínio masculino em contraposição ao feminino, como a distinção entre mundo público e privado/doméstico, entre “rua” e “casa”. Entre o final do século XVIII e início do XX, havia a deliberada intenção de atribuir às mulheres o papel de manutenção do âmbito doméstico – casa e filhos. Essa relação, por sua vez, estava intrinsecamente articulada à questão da maternidade e da reprodução biológica (ver Rohden, 2001).

Assim, corpo, diferença sexual, maternidade e reprodução fundamentavam não somente a concepção de que homens e mulheres são seres de naturezas distintas, mas também a própria exclusão das mulheres do mundo público, civil, profissional. Conforme já apontamos, as desigualdades estavam instituídas a partir da percepção de uma diferença supostamente “natural” entre homens e mulheres, que se ancorava-se principalmente no aparato reprodutivo e na construção de ideia de que há dois sexos biológicos distintos, ou seja, no dimorfismo sexual.

A diferença sexual é definida e reforçada principalmente a partir da descrição científica sobre um determinado conjunto de órgãos reprodutivos (mulheres “possuiriam” vagina, útero, ovários, mamas etc.) e da importância da sua finalidade biológica: a reprodução da espécie humana através da maternidade, tarefa fundamentalmente feminina. Partindo deste ponto, podemos elencar as seguintes oposições centrais que configuram os primeiros debates sobre o conceito de gênero: mulheres x homens; natureza x cultura; casa/doméstico x rua/público; casamento e maternidade x educação formal e trabalho.

“O pessoal é político” – esse foi o slogan que caracterizou o feminismo da “segunda onda”. Neste sentido, as esferas da vida social geralmente associadas à intimidade, como a vida familiar, eram anunciadas como perpassadas por relações de poder e dissimetrias diversas.

Uma das principais referências do feminismo de segunda onda, senão a principal, é marcante por questionar justamente algumas dessas relações. O Segundo sexo, publicado em 1949 por Simone de Beauvoir, provocou uma ruptura no pensamento que colocava a naturalização do gênero como consequência direta da diferença sexual e do seu potencial reprodutivo.

Se a importância das lutas gerais, que marcaram os feminismos de primeira onda, é inegável, Beauvoir indicava que somente as reformas na legislação não eram suficientes para tirar as mulheres de lugares de inferioridade. A frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, recorrentemente utilizada por distintas correntes do feminismo de segunda onda em todo mundo, foi o principal mote e ponto de partida para a constituição do campo de estudos de gênero.

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (Beauvoir, 1980, p.169)”.

Beauvoir buscava mostrar os mecanismos que dão consistência ao “tornar-se”, constituindo um movimento teórico de desnaturalização da identidade feminina. Mas desnaturalizar não é sinônimo de dessencializar. Ao contrário, à medida que se apontavam os interesses que posicionam a mulher como inferior por uma suposta condição biológica, as posições universalistas reforçaram, em boa conta, a essencialização dos gêneros, uma vez que tendem a cristalizar as identidades em posições fixas.

Nas primeiras páginas de seu livro, Beauvoir afirma:

“Em verdade, basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses, ocupações são manifestadamente diferentes” (1987, p.9).

Dois corpos diferentes. Dois gêneros e subjetividades diferentes. Essa concepção binária dos gêneros reproduz o pensamento moderno para os sujeitos universais, atribuindo-lhes determinadas características que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos. O corpo aqui é pensado como naturalmente dimórfico, como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura que, por meio de uma série de significados culturais, assume o gênero. Butler (1999), desenvolvendo uma crítica a essa concepção, afirma que um dos problemas desse tipo de construtivismo, que hegemonizou o feminismo por décadas, é ter feito corpo-sexo uma matéria fixa, sobre a qual o gênero viria a dar forma e significado, dependendo da cultura ou do momento histórico, gerando um movimento de essencialização das identidades.

Para Beauvoir, o homem representa o sujeito universal, ao passo que a mulher seria o outro absoluto. Desta forma, seria mulher em virtude da estrutura fisiológica. Esse olhar que Bento (2006) chama de universalizante continuou presente em vários trabalhos de teóricas feministas.

O argumento fundamental de Beauvoir baseava-se na atribuição do caráter social/cultural às diferenças entre homens e mulheres: não se tratava de algo dado, definido pela biologia, mas de arranjos que são constituídos socialmente. Beauvoir fornece, com isso, a base para a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres são, na verdade, construções sociais. Além disso, como se anuncia no trecho citado acima, a autora aciona outra dimensão que seria fundamental para a consolidação do conceito de gênero: a perspectiva “mulher” se define em relação e em oposição, a “homem”. É o “segundo” sexo, o “outro” por excelência, em uma sociedade centrada no masculino (ou androcêntrica).

Estavam postos, portanto, os elementos fundamentais para a constituição teórica e política da questão de gênero: a crítica a uma diferença supostamente natural – a partir de um referencial que passava pelo corpo, pela fertilidade e pela reprodução biológica -, e à desigualdade observada entre homens e mulheres em diferentes contextos históricos e culturais – isto é, a “alteridade” que se constituiu ao longo da história, e que fundamenta hierarquias diversas. Apresentava-se a necessidade de romper com essas explicações fundamentadas no biológico e de superar, no plano das relações políticas, as dissimetrias, as situações de exclusão, opressão e violência. Temos, assim, uma longa pauta que foi sendo desenvolvida pelos estudos dedicados ao “gênero”, muito frequentemente em articulação direta com os movimentos e perspectivas feministas.

Embora Beauvoir seja um referencial fundamental para a militância e para o campo de estudos em questão, não há, em sua obra, a formulação explícita de gênero como um conceito, um instrumento para pesquisa. O conceito tem origem nos Estados Unidos, do inglês “gender”, no mesmo contexto em que se desenvolveu o feminismo de segunda onda¹⁰. Essa formulação teórica é situada a partir do

¹⁰ Na escola francesa de sociologia/ antropologia, e mesmo na filosofia francesa, não houve a adoção dessa terminologia (*genre*) para tratar das questões relacionadas ao que chamamos “gênero”. Muitos trabalhos clássicos sobre essas discussões caracterizam o tema a partir da ideia de *rappports de sex/relações sociais de sexo* (Heilborn e Sorj, 1999, p.195).

trabalho de duas pesquisadoras norte-americanas, Gayle Rubin e Joan Scott . (EGES, 2010)

O conceito de gênero foi elaborado em articulação com as discussões empreendidas pelas feministas no final dos anos 1950, na Europa e na América do Norte, e no Brasil, em meados dos anos 1970, sobre a naturalização da diferença e as desigualdades entre homens e mulheres. Os movimentos feministas tinham, à época, como proposta, o engajamento das mesmas nas lutas políticas globais, pensadas e lideradas majoritariamente por homens.

É, portanto, a partir da problematização da forma como se constituem os objetos dessas pesquisas históricas – focados na categoria fixa da “mulher” – que surgiu uma das referências mais importantes para o campo dos estudos de gênero, o texto de Joan Scott: *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado em 1988.

Em diálogo com uma tradição acadêmica dos estudos “sobre mulheres”, e com uma preocupação teórica mais expressiva, a historiadora norte-americana procurou, ao propor “gênero” como uma categoria analítica, elaborar um conceito que desse amplitude e alcance maiores às pesquisas que enfocavam as relações sociais que se estabelecem a partir do referencial sexual (como masculino/feminino, homens/mulheres). O conceito de gênero foi formalizado por Scott, tendo em vista a incorporação de uma perspectiva relacional que permitisse ir além dos estudos “sobre mulheres” e que, também possibilitasse “dar significado às relações de poder” inerentes ao gênero (Scott, 1990, p.86).

Bento (2006) descreve o olhar relacional que, em um segundo momento, a partir da década de 1990, reavaliará os estudos de gênero. O trabalho consistia em desconstruir o conceito de mulher universal, construindo o conceito de identidades de gênero. A categoria analítica gênero buscou, nas classes sociais, religiosidades, etnias e nas orientações sexuais, os pressupostos necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que se multiplica e fragmenta. Essa representação rompe com o olhar que apontava a mulher como subordinada, gerando a representação de mulher-vítima e, por outro lado, o homem-inimigo.

Neste sentido, surge o campo de estudos das masculinidades que pretendia desconstruir, inclusive a concepção de homem universal, naturalmente viril,

competitivo e violento. Uma das premissas deste campo é a de que “o masculino e o feminino se constroem relacionalmente e, de forma, simultânea, apontam que este “relacional” não deveria ser interpretado como “o homem se constrói numa relação de oposição à mulher”, em uma alteridade radical, ou absoluta, conforme Beauvoir, mas em um movimento complexificador do relacional” (Bento, 2006, p.74).

O conceito de gênero formulado por Joan Scott foi fundamental. Para a autora definiu gênero como: “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.86).

Para Linda Nicholson (2000), a distinção sexo/gênero serviu inicialmente aos propósitos feministas de combate ao determinismo biológico. No entanto, tal distinção acabou por gerar uma visão binária que geralmente cria uma relação excludente e não complementar. No caso, gênero viria para “preencher” o sexo com uma carga histórico-cultural. Scott (1998) argumenta que o gênero ainda representa problemas de definição, sendo muitas vezes utilizado estereotipadamente como sinônimo de mulheres. Para que este “mau uso” seja eliminado, a autora propõe que historicizemos o conceito. A proposta inclui pensarmos nas relações homens/mulheres, a sexualidade e a noção de corpo de maneira mais fluida, considerando o momento histórico, o jogo político, cultural e social onde tais relações estão inseridas (apud Araujo, 2006).

Para Scott, “gênero” deve ser construído como uma categoria analítica, como um instrumento metodológico para o entendimento da construção, da reprodução e das mudanças das identidades de gênero. A tarefa do analítico seria fazer perguntas que apontassem os processos históricos que se articulam para formar determinadas configurações das relações entre os gêneros, retirando a aparente atemporalidade que estrutura a relação binária e hierárquica como fatos naturais. Entretanto, quando Scott propõe fornecer um instrumental analítico de compreensão da realidade, cristaliza o conceito no referente binário, reforçando essa mesma estrutura. O conceito se fundamenta na diferença do sexo e não no conceito de *différance* proposto por Derrida, onde o jogo de produção de diferenças identitárias é infinito.

Benedetti (2005) apresenta os argumentos de Heilborn e Sorj (1998), que propõem que o próprio conceito de gênero faz parte da tradição anglo-saxã do pensamento

sobre o social. Aponta que a linha de investigação francesa se pautou mais pelo conceito de “relações sociais de sexo”, o que denota sua franca inspiração marxista (ibid., p.9). Já os estudos anglo-saxões, especialmente os estadunidenses em estreita relação com os movimentos de luta pelos direitos das mulheres, investiram na construção do conceito de gênero, acreditando contribuir para uma visibilidade maior da situação “oprimida” da mulher na sociedade, com o objetivo de transformá-la.

Ainda nessa argumentação, se, por um lado, os teóricos franceses afirmavam que as formulações norte-americanas têm reduzida capacidade explicativa, já que se rendem ao desejo de transformação da condição social das mulheres, impedindo a visão “des-historicizada” do problema – tal formulação apenas reificaria a posição das mulheres, sem de fato alterá-la. Por outro lado, a linha norte-americana teria como principal falha teórica das pesquisas estruturalistas, a grande importância dada à diferença biológica e anatômica para a construção simbólica dessas realidades. “Assim, os franceses são vistos como essencialistas, enquanto os norte-americanos são considerados culturalistas (ibid. p. 92)”.

Embora haja divergências teóricas nesse campo, foram alcançados muitos avanços e desenvolvimentos. Benedetti afirma que:

“o estado atual do debate na área do gênero parece concentrar-se naquilo que se conhece como “pós-feminismo”, que consiste em uma crítica aos pressupostos universalistas e deterministas preconizados pela teoria feminista clássica, como por exemplo, a condição de opressão das mulheres, a distinção sexo/gênero e o patriarcalismo”. (p.93)

Em suas análises, Weeks (1993) criticou que a maioria das feministas da “primeira onda”, que ocorreu no final do século XIX, levada a cabo pelas sufragistas, enfatizava sua respeitabilidade sexual; nos primeiros tempos da “segunda onda”, nos anos 60, notou-se uma hostilidade clara às mulheres lésbicas e as suas práticas boêmias. O heterossexismo generalizado nas teorias feministas não possibilitou escutar outras vozes oprimidas que exprimiriam outro tipo de exclusão: o da sexualidade divergente.

Tanto no primeiro quanto no segundo momento, a sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária. Ele sinaliza que são os estudos queer que apontarão o heterossexismo das teorias feministas e

possibilitarão, por um lado, a despatologização de experiências identitárias e sexuais até então interpretadas como “problemas individuais” e, por outro, dedicarão uma atenção especial às performances que provocam fissuras nas normas de gênero.

Diante dessas abordagens, entendo que as contribuições das ciências humanas para a discussão do tema mostram uma extensa variabilidade cultural sobre padrões associados a gênero. Ou seja, algo considerado adequado num meio social é passível de ser inadequado em outro. Gestos, modos de vestir, sentir ou falar podem ser considerados femininos, em alguns lugares, e masculinos ou mesmo indiferentes, em outros. O gênero é, assim, uma das múltiplas dimensões que integram a vida social e definem de certa forma, a identidade de cada pessoa. Isto se processa através das dinâmicas de cada cultura. Diante disso, passaremos a discutir, na próxima sessão, outro campo de estudos que passa a ser investigado dada a importância de desarticular o conceito de gênero das práticas, desejos e comportamentos sexuais.

2.3 - Sexualidade

Nos anos 80, há dois grandes movimentos teóricos no campo do feminismo: a crítica à universalidade da categoria “mulher” e os estudos sobre a sexualidade, principalmente os de Foucault (1985), Weeks (1993) e Gayle Rubin (1989). É essa última teórica que irá propor algumas questões que apontarão para a necessidade de os estudos sobre sexualidade deslocarem-se teoricamente dos estudos de gênero. Segundo ela, não existia naquela obra uma distinção entre desejo sexual e gênero, ambos eram tratados como modalidades do mesmo processo social subjacente, e a sexualidade, ou a opressão sexual, era observada como um epifenômeno da opressão de gênero.

Rubin (1989) afirma ser absolutamente essencial analisar separadamente gênero e sexualidade, caso se deseje uma maior proximidade com suas existências sociais distintas. Era necessário analisar deslocadamente a sexualidade do gênero, o

gênero do corpo-sexuado, o corpo-sexuado da subjetividade e a sexualidade do corpo-sexuado.

Uma importante corrente teórica surge na década de 1990, partindo dos desdobramentos das teorias em torno da construção social da sexualidade, levando-os a outro patamar, ao considerar o desejo, e mesmo o corpo, como sendo produzidos a partir de normas sociais. Esse conjunto teórico está relacionado também a um contexto mais recente dos movimentos sociais em torno da sexualidade: trata-se de um período em que se articulam reivindicações políticas de travestis, transexuais e pessoas intersexo. A visibilização dessas pessoas como atores no espaço público possibilitou, em interlocução com a produção do conhecimento, um conjunto de novas questões e problematizações.

Em consonância a questionamentos mais difusos, como os provocados pelo próprio movimento feminista, muitas categorias e oposições passaram, a partir da década de 1970, a ser problematizadas. Entre elas, as oposições natureza e cultura, corpo e mente, feminino e masculino, mulher e homem. Nesse contexto, retomar as teorizações de Butler (2003b) que propõe uma ruptura mais radical com a própria distinção entre sexo e gênero, questionando o pressuposto da universalidade do dimorfismo sexual, e conseqüentemente a ideia de que o “corpo” é um substrato para a construção do “gênero”. A autora enfatiza a importância das práticas e valores socialmente compartilhados que constroem, concomitantemente, corpo e gênero.

Considerando os impactos dessa corrente nos estudos sobre práticas e comportamentos sexuais, o pós-estruturalismo toma como problema a ideia de que há coerência entre desejos, práticas, corpos, comportamentos e identidades, colocando em questão a ligação necessária entre esses aspectos.

Há uma quantidade considerável de trabalhos que se dedicaram a compreender a produção de normas sociais em relação à sexualidade e também os deslocamentos nessas normas. Os objetos de estudo passaram a abarcar amplamente práticas, desejos, corpos, comportamentos desestabilizadores do efeito de coerência entre práticas, e identidades. Assim, estudos sobre drag queens, lésbicas masculinas,

travestis, fetichistas, entre outros¹¹, passaram a ser muito valorizados por essa corrente de produção acadêmica. O olhar para a produção de normatividades deveria forçosamente levar em conta também a perspectiva de subversão das regulações acerca do gênero e sexualidade, o que estes estudos parecem levar em conta.

Butler (1999) tem em seus estudos o objetivo de expor e problematizar o heterossexismo generalizado na teoria feminista e, ao mesmo tempo, apresentar seu desejo por um mundo no qual as pessoas que vivem a certa distância das normas de gênero se reconhecessem como merecedoras de ascenderem à condição humana.

As questões que irão marcar o terceiro momento dos estudos de gênero dizem respeito à problematização da vinculação entre gênero, sexualidade e subjetividade, perpassadas por uma leitura do corpo como significante em permanente processo de construção e com significados múltiplos. A ideia do múltiplo, da desnaturalização, da legitimidade das sexualidades divergentes e das histórias das tecnologias para a produção dos “sexos verdadeiros” adquire um status teórico que, embora vinculado aos estudos das relações de gênero, cobra um estatuto próprio: são os estudos “queer”¹².

O objeto de análise dessa teoria não seria a homossexualidade, mas a construção do binômio homossexualidade/heterossexualidade, em que a heterossexualidade se revelará como produtora da homossexualidade. De acordo com Bento (2006, p.81):

“é importante sinalizar que há uma pluralidade de visões concernentes aos estudos queer, entretanto em geral há consenso em alguns pontos entre as diferentes correntes, tais como: o caráter performativo das identidades de gênero; o alcance subversivo das performances e das sexualidades fora das normas de gênero; o corpo como biopoder¹³, fabricado por tecnologias precisas.”

¹¹ Ver Butler, 2003; Halberstam, 1998 & McClintock, 2010.

¹² O termo “queer” tem sido usado, na literatura anglo-saxônica, para englobar os termos “gay” e “lésbica”. Historicamente, “queer” tem sido empregado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais. Sua utilização pelos ativistas dos movimentos homossexuais constitui uma tentativa de recuperação da palavra, revertendo sua conotação negativa original. Essa utilização renovada da palavra “queer” joga também com um de seus outros significados, o de “estranho”. Os movimentos homossexuais falam, assim, de uma política queer ou de uma teoria queer. (N. do T.)

¹³ (Ver Haraway, 2009).

Nos anos 1990, assistiu-se à profusão do que nos Estados Unidos convencionou-se chamar “estudos gays e lésbicos”, que defenderam a distinção analítica entre gênero e sexualidade, ao mapearem criticamente a “estratificação sexual”, presente nas sociedades ocidentais contemporâneas. Uma das críticas desses estudos é que, na análise de sexualidades heterossexuais, o gênero apareceria aprisionado numa distinção binária, na qual a sexualidade é atravessada por uma linha divisória entre homens e mulheres, que parece estabelecer uma continuidade entre “sexo” e gênero.

A análise da gramática social, que divide as práticas sexuais em “boas” e “más”, permeia boa parte dessa produção, que pensa o sexo como um vetor de opressão que atravessa também outros modos de produção de desigualdades sociais (classe social, raça, etnicidade ou gênero). Desse modo, para compreendermos em cada contexto social a criação, manutenção e os efeitos das desigualdades em torno da sexualidade, era preciso levar em consideração sua intersecção com outros marcadores sociais de diferença. Ao comentar essa área de estudos, diz Piscitelli que,

“Na atualidade são, sobretudo, os estudos feitos da perspectiva gay e lésbica que parecem atualizar o espírito contestador de certas linhas do pensamento feminista em relação à sexualidade. Esses estudos, destacando a distinção entre sexualidade e reprodução, insistem veementemente na distinção analítica entre gênero e sexualidade (Piscitelli, 2003, p.214-215).

Apesar da rentabilidade (política e acadêmica) da distinção entre sexo e gênero, no que diz respeito à sexualidade não pautada por um objetivo estritamente reprodutivo, algumas teorias mais recentes inspiradas no desconstrutivismo, apontam os limites teóricos, políticos e epistemológicos da manutenção dessa dicotomia. De diferentes maneiras, essas teorias buscam alternativas analíticas relacionais entre o gênero e a sexualidade.

No geral, isso implica tanto repensar a dualidade entre natureza e cultura (que persiste, quando se pensa que o gênero seria a construção cultural do sexo, visto como natural), quanto abrir mão de teorias fundamentadas nas concepções de identidades como algo fixo, favorecendo perspectivas focadas nas subjetividades e nos processos de sua materialização nos corpos.

O trabalho , já apresentado anteriormente, da filósofa americana Judith Butler (2003)aponta com um dos trabalhos de maior impacto nesse campo de estudos. Nele, a autora busca facilitar a convergência entre as perspectivas feministas, gays e lésbicas sobre o gênero com a teoria pós-estruturalista. Como vimos, a autora defende uma “teoria performativa” de atos de gênero que rompe as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, “ocasionando sua ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária” Butler, 2003, p.11).

Para uma série de autores/as inspirados/as em Butler, a “heterossexualização do desejo” requer e institui a produção de oposições discriminatórias e assimétricas entre feminino e masculino, compreendidas como atributos expressivos de “machos” e de “fêmeas”. O efeito substantivo do gênero seria, então, performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras de sua coerência. A identificação imediata entre sexo, gênero, prática sexual e desejo seria o efeito de uma prática reguladora que pode ser identificada como “heteronormatividade”.

A questão seria, então, descobrir as possibilidades subversivas da sexualidade e da identidade nos próprios termos do poder. Tudo que do ponto de vista normativo é “intratável” torna-se interessante, dessa perspectiva, para pensar mudanças. Ideias como essas é que deram origem à chamada teoria queer. Segundo Richard Miskolci (2009), essa corrente emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Seu objeto de análise é “a dinâmica da sexualidade e do desejo na organização das relações sexuais” (Miskolci, 2009, p.151).

2.3.1 -Sexualidade: o pessoal também é político

É comum acreditarmos que o corpo – e, por extensão, a sexualidade – é o que temos de mais “natural” e de particular. O corpo aparece como fonte primordial que determina a identidade do homem e da mulher enquanto pessoas de um sexo ou de outro. Hoje reconhecemos mais facilmente que o desejo e a busca de prazer, assim como a necessidade de compartilhar intimidade e afeto, são inerentes aos seres humanos. Estas necessidades dizem respeito à privacidade e ao bem-estar de cada

indivíduo. Mas todos/as podem identificar, na própria experiência, as pressões sociais que determinam que a sexualidade se realize conforme o que “naturalmente” é esperado pelo grupo social. Sua expressão é constantemente sujeita à vigilância pública. Em nossos locais de atuação profissional podemos notar como essas pressões se manifestam visivelmente. Portanto, o livre exercício da sexualidade precisa também do reconhecimento coletivo e de proteção jurídica. Ele é protegido pela Constituição Brasileira¹⁴.

A escola é um espaço-tempo em que diferentes sujeitos se articulam e convivem cotidianamente, neste sentido, torna-se um contexto privilegiado de aprendizado de pautas de convivência social e de desenvolvimento de habilidades. Entre elas, estão os modos de compreender a diversidade. Os valores e modelos de conduta aí produzidos e por ela transmitidos, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas, educadores, podem encarnar todos os preconceitos e desigualdades comuns à sociedade. A transmissão destas pautas é legitimada pelo peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar.

Louro (1999), observa que, embora não possam ser atribuídos à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p. 21).

Os espaços de formação profissional são outro exemplo. Quantos/as tiveram, em sua formação profissional, momentos mais formais de oferta de materiais de estudos que permitissem uma reflexão mais coletiva e consistente sobre os pressupostos e preconceitos que permeiam as concepções acerca de sexualidade? Tomemos como exemplo a ideia de que o desenvolvimento “normal” da sexualidade conduz à união de um homem a uma mulher, e de que qualquer outra alternativa, como, por exemplo, o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo ou o celibato, representa um “problema” que pode ser “bem ou mal resolvido”. Essa é uma convenção social fortemente estabelecida em nossa sociedade. No entanto, na experiência da

¹⁴ Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_5_.shtm

atuação profissional, quantas vezes há situações que escapam a esse desenvolvimento supostamente “normal”? Que referências há e são usadas para lidar com elas? O desafio nesse contexto é adotar um olhar reflexivo sobre as pressuposições sociais acerca da sexualidade, que geralmente aceitamos sem discutir. E ainda sobre as situações de desigualdade que elas geram

Em termos gerais, é dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve sentir-se “masculino” e comportar-se como tal. De modo análogo, quem tem vagina é “mulher”, deve sentir-se “feminina” e comportar-se como tal. Entre tais comportamentos, desejos e práticas sexuais são fundamentais. O homem tem que desejar a mulher, e a mulher, o homem. Somente o homem e a mulher podem oficialmente se unir em casamento e formar uma família em que serão criados os futuros homens e mulheres, os quais, por sua vez, deverão repetir todo o ciclo e, assim, reproduzir a sociedade. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum.

Porém, acontece – muito mais frequentemente do que se imagina – que corpos, desejos, sentimentos e práticas não sejam convergentes, não correspondendo necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” e “normal”. Um homem pode sentir-se “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode sentir-se “feminina” e desejar outra mulher. Um homem pode ter comportamentos e gestualidade considerados “femininos” e, ainda assim, desejar e relacionar-se com mulheres.

Uma mulher pode ter atitudes e carreira profissional consideradas “masculinas” e, ainda assim, relacionar-se com homens. No terreno mais íntimo, homens e mulheres adultos e casados podem incorporar em suas práticas, conjuntas ou individuais, a masturbação. Podem gostar ou não de pornografia e jogos eróticos, e nem toda relação sexual, mesmo entre casais formados por homem e mulher, tem como finalidade a reprodução. As relações sexuais podem ter por finalidade a celebração do afeto ou o prazer. Algumas fazem parte de uma interação mediada por dinheiro ou favores. Mesmo quando ocorrem como celebração do afeto, as relações sexuais nem sempre implicam a formação de família. Os exemplos de variações que encontramos no cotidiano podem nos parecer quase infinitos.

Por que isso acontece? Retomando as argumentações, a sexualidade, ao contrário do que às vezes se pensa, não é apenas uma questão de “instintos” ou de impulsos, dominados pela natureza, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Entre os seres humanos não há comportamento que não seja moralmente avaliado. E a avaliação moral é um fato social. Como explica o sociólogo norte-americano John Gagnon, “não temos um comportamento sexual biologicamente nu, mas uma conduta sexual socialmente vestida”. Ou seja, “o comportamento sexual é constituído socialmente, de modo que se transforma em conduta sexual” (Gagnon, 2006, p. 406).

Para este autor, “a vida sexual se assemelha a toda a vida social: é uma atividade provocada pelas circunstâncias sociais e culturais, e uma atividade que difere de uma época histórica para outra ou de uma cultura para outra” (p. 215.) A importância dada à sexualidade, nas sociedades ocidentais, deriva do fato de que lhe é atribuído um significado relacionado à gênese do social: relações sexuais estariam associadas à formação de famílias que, por muito tempo, foram consideradas as “células” da sociedade, e responsáveis por sua reprodução.

A antropóloga norte-americana Gayle Rubin argumenta, comparando necessidades relacionadas à sexualidade às que dizem respeito à alimentação, que:

“(...) a sexualidade humana não pode ser compreendida em termos puramente biológicos. Organismos humanos com cérebros humanos são necessários para culturas humanas, mas nenhum exame do corpo ou de suas partes pode explicar a natureza e variedade dos sistemas sociais humanos. A fome do estômago não dá nenhuma pista para as complexidades da culinária. O corpo, o cérebro, a genitália, e a capacidade de linguagem são todos necessários para a sexualidade humana. Mas eles não determinam seu conteúdo, suas experiências, ou suas formas institucionais. Além disso, nunca nos deparamos com um corpo sem as mediações que as culturas lhe acrescentam. (Rubin, 1998, p. 106. Tradução livre)”.

Rubin argumenta também que é muito difícil analisarmos socialmente questões ligadas a gênero, raça e sexualidade, se as pensarmos apenas como fenômenos biológicos. Ou, como é comum em relação à sexualidade, como aspecto da psicologia individual: “A sexualidade é um produto humano tanto quanto as dietas, os meios de transporte, as regras de etiqueta, formas de trabalho, tipos de divertimentos, processos de produção ou modos de opressão” (p. 106).

A sexualidade envolve um processo contínuo e não linear de aprendizado e reflexão. Assim, elabora-se a percepção de quem se é e os sentimentos mais íntimos ou

profundos sobre o que é ou não desejável. Esse processo se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotados/as de determinadas capacidades biológicas. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. Por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas.

No cotidiano da atuação do profissional do educação, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nas ideias implícitas acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres. Essas ideias se encontram nos textos dos manuais e práticas preconizadas; em brincadeiras, piadas e formas de comunicação não verbal que estigmatizam ou apontam aqueles/as que parecem estar fora do que é socialmente valorizado como “normal”, como pode ser o caso de rapazes mais “delicados” e garotas mais “atiradas”. A sexualidade está nas práticas pedagógicas, nas inscrições e pichações nos banheiros e carteiras escolares; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos etc.

A sexualidade está presente em cada laudo de especialista, formulação de política pública ou decisão judicial, que aborde a temática da família. Podemos percebê-la na forma como se organizam os espaços em hospitais e consultórios médicos, ou nos roteiros de anamnese. Além disso, nas últimas décadas, questões como a epidemia do HIV-Aids e a gravidez na adolescência colocaram a sexualidade na ordem do dia das políticas educacionais e de saúde. Bem como no conjunto de preocupações mais amplas da sociedade, como o direito à informação ou a auto-estima, a solidariedade, a consideração para com o outro e o respeito às diferenças. A sexualidade está igualmente no centro de grandes controvérsias contemporâneas relativas ao futuro das relações sociais de gênero, do casamento, da família, do direito de as pessoas decidirem sobre seu corpo e sobre as maneiras de viver e de exprimir publicamente sua afetividade.

John Gagnon (2006), ao analisar as instruções culturais a respeito de como as pessoas devem se comportar sexualmente, faz referência à literatura científica ou ficcional, além da considerada erótica ou pornográfica, e a filmes e fotos. Considera, entretanto, que tais instruções estão inseridas na organização das instituições sociais e na prática da vida cotidiana dessas instituições:

“A família, as escolas, as Igrejas, as forças armadas, as organizações empresariais, as universidades, a medicina, e talvez mais explicitamente do que todas, o direito e o sistema de justiça criminal são, todos, sistemas de instruções sobre a sexualidade, tanto em relação ao que se diz oficialmente quanto à maneira como são organizadas. Assim, nas sociedades ocidentais modernas, o direito contém em seu bojo as codificações do que o Estado julga ser a conduta sexual correta e apropriada. O sistema policial, de maneira bastante intermitente e seletiva, impõe o cumprimento das proibições, detendo, encarcerando e estigmatizando diversas pessoas. Os meios de comunicação de massa fazem recontecer os eventos gerados pelo sistema de imposição da lei, rerepresentando-os na televisão e na imprensa.”

Similarmente, em sua prática cotidiana, outras instituições oferecem instruções formais e informais sobre os cenários sexuais: as escolas oferecem educação sexual e separam os meninos e as meninas em várias trilhas pertinentes ao gênero; as Igrejas oferecem versões do que é sexualmente bom ou ruim; as organizações empresariais reprimem ou toleram o assédio sexual; a medicina, instituição dominada por homens, lida com os problemas sexuais de homens e mulheres com um sexismo tecnologizado; e as universidades promovem disciplinas que proporcionam uma pesquisa e uma pedagogia convencionais sobre a sexualidade (Gagnon, 2006, p. 224).

Sexualidade é, pois, assunto tanto pessoal quanto político.

A sexualidade é o que aparentemente temos de mais íntimo. E ao mesmo tempo o que mais provoca o interesse, a vigilância e o controle social. Quando se deve iniciar a atividade sexual? Com quem se pode fazer sexo? Como reagir diante da garota “atirada”, que fica grávida? Ou do rapaz “delicado” que não tem namoradas e prefere ouvir música a jogar futebol? Como lidar com a mulher que chega ao consultório ginecológico acompanhada por outra? E com os risos e cutucadas, trocados entre recepcionista e outras clientes? Várias linguagens, de diferentes perspectivas, buscam dizer o que o sexo é, o que ele deve ou deveria ser.

A sexualidade envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais, históricos e políticos, e os significados que lhe são atribuídos são poderosos na vida de todos/as. Mesmo assim, ainda é muito comum pensar que a sexualidade é tão-somente o resultado de um “impulso” natural, cuja origem e sentido viriam exclusivamente do corpo. Embora tenhamos visto que esse modo de pensar a sexualidade é fruto de um processo histórico recente, às vezes, torna-se difícil olhar de outra perspectiva.

Não estamos acostumados/as a perceber necessidades e desejos sexuais como produtos da sociedade, mas como se viessem do mais profundo da individualidade. Vamos refletir mais um pouco sobre isso. Do ponto de vista que atribui à biologia a

determinação da conduta humana, os corpos parecem fundamentar o sentido e a expressão dos desejos sexuais, porque seriam inequívocos, evidentes por si mesmos, graças às suas especificidades anatômicas. O pressuposto defendido, neste caso, é o de que corpos sexuados, masculinos ou femininos, seriam estruturas universais que todos/as compreendem, sentem, usam e vivenciam da mesma forma, independente de tradições culturais, origem ou pertença a um grupo étnico-racial, e da condição socioeconômica.

A ideia de que o sexo é um “impulso natural” que provém do corpo faz parte da noção moderna de sexualidade. Como já vimos, o corpo não é simplesmente um dado da natureza, pronto e acabado. Ele é inconstante e dinâmico. Suas necessidades e desejos alteram-se com a mudança dos hábitos alimentares e de vida, com a possibilidade de acometimento de doenças, com a multiplicidade de cuidados disponibilizados e novas formas de intervenção médica e cirúrgica, com a adoção de produtos cosméticos, entre outros hábitos, e de práticas corporais que vão mudando conforme a passagem do tempo.

Além disso, o corpo é mais do que uma coleção de órgãos. Ele é um todo integrado que sente, pensa e age. Uma distinção importante deve ser feita entre organismo, a infra-estrutura biológica dos seres humanos, e corpo. Este último refere-se ao processo de apropriação subjetiva de experiências próprias, emoções, sentimentos, sensações de prazer e dor, acolhimentos, rejeições, ou mesmo das transformações físicas.

Isto significa que o conceito de corpo inclui, além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado pelo qual as pessoas desenvolvem a percepção da própria experiência.

A suposição de que a sexualidade se ancora no organismo reflete uma persistente preocupação social para explicar os fenômenos da vida humana. Estes são vistos como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos internos, comuns e próprios a toda a espécie: efeitos de hormônios, genes, cromossomos ou de supostos “instintos” de preservação e reprodução. Não se pode negar a importância da fisiologia e morfologia do organismo, pois elas dispõem as condições e limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade. Porém, as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os padrões de vida sexual. Elas formam

um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio do aprendizado das regras culturais num contexto social.

Consideremos a noção de “adolescência”. Entendo a adolescência como uma etapa da vida humana, a transição da infância à idade adulta, marcada pelo fenômeno físico da puberdade. Ela é vista como um tempo de espera, de “amadurecimento”. Pode ser também idealizada como um período privilegiado de beleza, juventude e experimentação. É percebida, ainda, como uma fase difícil, de “rebeldia” e de possível rompimento com convenções bastante caras às gerações anteriores. Supõe-se que essas características são universais e que asseguram um considerável grau de uniformidade às vivências dos adolescentes em toda parte e em todos os tempos. Historiadores e cientistas sociais argumentam, porém, que a adolescência é um fenômeno histórico, cultural e de classe. E que não há uma vivência universal de um dado tipo de comportamento numa dada faixa etária; e que a “ideia de adolescência”, tal qual a conhecemos, é uma construção ocidental recente, do começo do século XX.

Hoje a gravidez e a maternidade na adolescência tendem a ser vistas como problema social e risco a ser evitado. No entanto, até o começo do século XX, sobretudo entre famílias de elite, era não só comum como desejável que as meninas se casassem entre os 12 e os 14 anos. Relatos de antropólogos sobre sociedades não-ocidentais falam de culturas em que as pessoas deixam de ser consideradas crianças e se tornam adultas após passarem por rituais de passagem. Acrescentam que não há uma fase da vida que corresponda ao que a adolescência significa na sociedade ocidental. Mesmo nas metrópoles brasileiras, nas classes populares é comum que quem ainda “não tem corpo para trabalhar” seja classificado como criança e somente depois do desenvolvimento corporal passe a “assumir responsabilidades” da vida adulta.

O exemplo anterior, com base nas capacidades corporais e significados de uma fase específica da vida, permite traçar um paralelo com o que temos discutido acerca da sexualidade. No caso dos seres humanos, não é possível separar o organismo, os limites e possibilidades que ele oferece, dos significados que lhe são atribuídos na vida social. O que se espera e o modo como vive um/a adolescente nas classes médias do meio urbano pode ser radicalmente diferente das expectativas e vivências

em outro contexto. O fato de todos/as compartilharem um estágio do desenvolvimento físico não determina a forma como vivem suas vidas. Não há como pensar um corpo universal, mas sim, corpos marcados por experiências específicas de classe, etnia/raça, gênero, idade e geração, em dados contextos históricos e sociais.

Gagnon (2006) nos alerta acerca de que o significado da conduta sexual não é apenas uma interpretação da atividade corporal dos indivíduos. Apesar de existir um repertório limitado de atividades corporais associadas ao sexual, o significado do comportamento dos indivíduos ou coletividades varia em diferentes culturas e épocas. Esta significação não é dada pelo ato físico em si. Passa por interpretações culturais e individuais que podem variar segundo os atributos sociais das pessoas implicadas (idade, classe, por exemplo) e de acordo com suas relações sociais (grau de intimidade social, parentesco etc.). Como sintetiza a antropóloga norte-americana Carole Vance (1995), corpos e atos sexuais aparentemente idênticos do ponto de vista físico podem ter variada significação social, a depender de como sejam definidos e compreendidos nas diferentes culturas e períodos históricos. É impossível, portanto, separar o organismo e atos, considerados sexuais, do conjunto de significados e práticas a partir dos quais são percebidos, elaborados e vividos. Por isso mesmo, também não é possível tomar o organismo como explicação isolada da sexualidade ou de qualquer outra conduta humana.

Chamo a atenção, para uma ideia poderosa que diz respeito ao modo como se concebe e se experimenta a sexualidade em nossa cultura: sob a suposição de que deva existir uma conexão fundamental entre o sexo do corpo, a identidade de gênero e a orientação sexual. Argumento que a conexão entre estes aspectos não tem qualquer base “natural”, já que ela própria é uma construção social.

3 - CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO

No Brasil, as discussões relacionadas a sexo, gênero e sexualidade começaram a ser discutidas mais abertamente no campo educacional a partir da segunda metade dos anos 80, seja na educação básica ou no ensino superior (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Em geral, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, tendiam a ficar restritos às áreas da ciência. (Secad, 2007).

Assim como ocorreu em diversos outros países desde o fim dos anos 1970, muitas iniciativas em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999, p.76-77). Além disso, as discussões do tema, em grande parte, relacionavam a sexualidade como ameaça. Com efeito, nota-se, que, tais iniciativas estavam, com enorme frequência, fortemente vinculadas a preocupações centradas na prevenção da Aids, de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e de gravidez na adolescência.

O discurso institucional que poderia ensejar o alargamento e o aprofundamento do debate em termos críticos e inovadores, ainda gravitava em torno de preocupações de combate à Aids e DSTs. Acerca disso, observa Louro (1998, p.): “

“A sexualidade que “entra” na escola parece estar sitiada pela doença, pela violência e pela morte. São evidentes as dificuldades de educadores/as, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer à vida.

Desde então, no Brasil e no exterior, em consequência das críticas aos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, emergiram discussões acerca da necessidade de se elaborarem práticas educativas não-sexistas. Trata-se de um debate ainda em curso, feito a partir de diferentes posições teórico-metodológicas e de uma multiplicidade de encaminhamentos, proposições e limites (LOURO, 2004a:110-127).

As pesquisas que enfocam com profundidade o impacto da discriminação de gênero e por orientação sexual na educação, embora não sejam numerosas, têm alcançado

um alto grau de qualidade e respeitabilidade e fornecem diagnósticos que apontam a escola brasileira como um importante espaço de reprodução de modelos particularmente autoritários, preconceituosos e discriminatórios em relação a mulheres e homossexuais, entre outros grupos.(Secad, 2007).

A educação brasileira foi historicamente concebida e organizada segundo os padrões da heteronormatividade, valorizando e edificando como padrão um único componente. Por isso, conforme descreve Louro,

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

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a escola brasileira se configura em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior e em torno da qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos um número significativo de jovens e adultos LGBT, tanto estudantes quanto profissionais da educação. Em pesquisa realizada durante a VIII Parada Livre de Porto Alegre, em 2004, a escola comparece em primeiro lugar, entre sete situações indicadas, como espaço de discriminação contra LGTB. Cerca de 40% de jovens entre 15 e 21 anos indicaram discriminação por parte de professores e colegas (KNAUT, TERTO JR. e POCAHY, 2006).

É a partir deste quadro que são elaboradas leis¹⁵ e políticas públicas voltadas para a população LGBT, como o Programa Brasil sem Homofobia do Governo Federal. Entre tais programas, destaco a elaboração de diretrizes que orientam os sistemas de ensino na implementação de ações que promovem o respeito ao cidadão e a não-discriminação por orientação sexual¹⁶. A elaboração deste programa, assim como das políticas curriculares é, conforme descreve Lopes (2006, p.39), “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados

¹⁵ Como exemplo, indico as Leis Municipais 2576 (30/09/97) e 2604 (11/12/97), que têm como objetivo trabalhar o tema. A primeira institui a criação de cursos de capacitação de professores para tratar de questões acerca da sexualidade e a segunda institui um programa de educação sexual para os alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro.

para as decisões curriculares nas instituições escolares”. Estes envolvem uma série de discursos que muitas vezes não estão explícitos nos textos, nos documentos oficiais, mas, ao serem analisados, possibilitam compreender as lutas de diferentes atores na construção dos documentos.

Esse entendimento de currículo está baseado na teorização sobre o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball (Mainardes, 2006). O ciclo de políticas adota uma perspectiva pós-estruturalista cujas proposições incluem a desconstrução de conceitos e certezas estabelecidos pela modernidade, engajamento crítico radical, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, enfocando práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo na articulação entre macro e microcontextos.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (ibid.,p.).

Nessa concepção não estadocêntrica, o foco da análise de políticas deveria incidir sobre movimentos de criação e recriação do currículo. Relacionados de maneira cíclica, possibilitando uma abordagem que permita identificar tanto nos documentos quanto nas entrevistas de gestores e professores os contextos os quais essa concepção apresenta. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos. Apesar de apresentar sinteticamente, os cinco contextos propostos por Ball, minha pesquisa limitará seu foco de análise aos três primeiros contextos, inclusive pela impossibilidade – devido a múltiplos fatores - de reflexão desses contextos para a pesquisa.

O primeiro é o contexto de influência lugar onde as políticas públicas e se constroem os discursos políticos. Diversos grupos disputam para influenciar as finalidades e significados da educação que acontecem nesse contexto. Partidos políticos, governo e legislativo são exemplos de grupos que nele atuam. Os discursos estão sempre em negociação, são desafiados por influências de outras arenas. Estes são constantemente negociados e desafiados por princípios e argumentos mais amplos

que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos de setores sociais, que podem ser lugares de articulação de influência.

Influências internacionais podem marcar esses discursos, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos sujeitos locais. A globalização promove a migração de políticas, contudo não há simplesmente transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos locais específicos.

O contexto de produção de textos políticos abriga as disputas ocorridas no processo de sistematização dos discursos e dos acordos entre os diferentes grupos e sujeitos envolvidos na formalização do currículo, numa relação simbiótica com o contexto de influência, mas também afetado pelo contexto da prática. Para Mainardes (2006), enquanto o contexto de influência está claramente relacionado a interesses e discursos mais particulares, o contexto de produção de textos curriculares se coloca como expressão de uma preocupação com o interesse público mais geral. As disputas pela autoridade de controlar os sentidos da política são cristalizadas nesses textos com uma linguagem repleta de termos-chave para uma melhor aceitação da política pela sociedade. Sendo a política representada por “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (MAINARDES, 2006, p. 52), ela está sujeita às interpretações diversas.

Ball faz a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”, afirmando que o texto curricular é texto e discurso, simultaneamente. Na primeira concepção, considera-se o texto o resultado de uma seleção intencional e negociada das influências e vozes reconhecidas como legítimas. Mas esse resultado é contingente, pois à pluralidade de leitores que acessarão o currículo corresponde uma pluralidade de leituras do documento. Para o autor, não importa se o texto foi construído para limitar a produção de sentidos pelo leitor, com a intenção de transformá-lo em um depósito de ideias e informações (texto readerly) ou se o texto convida o leitor a preencher suas lacunas como co-produtor (texto writerly). Ele sempre será objeto de (re)interpretações e (re)criações, desde a sua concepção, pois não há unidade de interpretação sequer entre os participantes diretos da sua escrita.

A segunda concepção de política está relacionada à possibilidade da política em tornar-se “regime de verdade” (FOUCAULT, apud Mainardes, 2007), limitando o que pensar e classificando as vozes legítimas e imbuídas de autoridade e as vozes que não serão ouvidas, ao mesmo tempo em que se situa em regimes de verdade já constituídos, ainda que sempre de modo precário. Segundo Foucault,

“cada sociedade tem seu sistema de verdade, suas ‘políticas gerais’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que capacitam as pessoas a distinguirem as afirmações verdadeiras das falsas, os meios pelos quais cada afirmação é sancionada; as técnicas e procedimentos avaliados em conjunto na apropriação da verdade; a posição social daqueles que são incumbidos de dizer o que deve ser considerado como verdadeiro” (ibid, p. 39).

Assim como o texto pode ser reinterpretado e recriado, mesmo os discursos extremamente poderosos precisam negociar seus sentidos com outras vozes, autorizadas ou não. A intenção é que os textos e os discursos curriculares possam fixar sentidos, entretanto, as múltiplas releituras e reinterpretações a que se submetem na sua trajetória pública ultrapassam as fronteiras do prescritivo.

No contexto da prática que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas, mas recriadas. Nesse contexto, “a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Os leitores da política não implementam a política de forma ingênua e acrítica, eles negociam com ela seus projetos, interesses, crenças, valores, princípios, experiências, conhecimentos. O mesmo autor aponta que:

“esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Preocupado com questões de igualdade e justiça, Ball (1994) expandiu sua proposição do ciclo de políticas com mais dois contextos: o “contexto dos efeitos” e o “contexto das estratégias políticas”. Para o autor, a análise de uma política precisa considerar não somente seus resultados — se atingiram ou não os objetivos específicos propostos - mas considerar as interações dessa política com questões sociais mais amplas, seus efeitos para lidar com a transformação de situações das desigualdades existentes. É no contexto dos efeitos que se podem analisar os impactos de primeira ordem e de segunda ordem produzidos no contexto da prática

política, nem sempre previstos ou desejados no contexto de produção do texto. Os impactos de primeira ordem referem-se às mudanças evidentes na prática e/ou estrutura de instâncias mais amplas (como as articulações da política com outras políticas do mesmo setor e de setores diferentes e o conjunto de textos produzidos a partir da política focalizada) ou locais (casos particulares do contexto da prática). Os impactos de segunda ordem dizem respeito às mudanças nos padrões de justiça e igualdade.

O último contexto proposto por Ball, o contexto das estratégias políticas, diz respeito aos processos de identificação dos discursos enunciados pela política que produzem ou reproduzem desigualdades e às estratégias sociais e políticas necessárias para lidar com eles. Nessa perspectiva, esse é o contexto no qual se buscam estratégias para lidar com problemas específicos e concretos gerados pela política.

Retomando a discussão anterior, apresentei, sinteticamente, o início das discussões sobre sexo, gênero e sexualidade na arena educacional. Apesar de criticar o caráter normativo e biologizante da abordagem, ele foi fundamental para a introdução desta temática na/para educação. Paralelamente, retorno a esse período histórico - marcado pelo processo de redemocratização do país, palco reivindicativo de diferentes grupos sociais - com o intuito de completar a exposição da minha perspectiva do currículo.

Na década de 80, a educação foi profundamente influenciada por autores marxistas, tendência que foi se diluindo na metade dos anos 90. Nesse período, parte significativa do campo deu uma guinada em direção ao pós-estruturalismo e a cultura passa a se apresentar como preocupação principal de muitos teóricos de currículo. Essa reviravolta ocorre nos Estados Unidos, e o Brasil também reflete essa tendência. Os estudos culturais passam a compor as teorizações do currículo por um viés pós-estrutural, amparando-se, entre outras, nas contribuições foucaultianas. Nesta conjunção, surgem referências à virada linguística e críticas ao realismo das teorias críticas. (Macedo, 2006)

Desta maneira, assim como os teóricos americanos, - que anteriormente trabalhavam na perspectiva do conhecimento – a maioria dos curriculistas do país que passam a se dedicar à temática da cultura tinha sua origem na teoria crítica, e, nesse sentido, lidavam com a seleção e distribuição do conhecimento escolar como

aspectos basilares do campo. As influências da sociologia do conhecimento são nitidamente percebidas na definição do currículo como: “uma tentativa de compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição e organização e ensino de conteúdos escolares e as estratégias de poder no interior do contexto social inclusivo (Silva e Moreira, 1994, p.20).

Macedo (2006) acredita que nessa tentativa de focar a perspectiva da cultura, criou-se uma zona de ambiguidade, pois o conhecimento é uma categoria fundamental da teoria crítica. A relação que Silva e Moreira (1994) estabelecem entre currículo e conteúdos escolares sustenta essa argumentação. Eles descrevem como principais temas da teoria do currículo ideologia, poder e cultura, e, por diversas vezes, definem a cultura ou como repertório de conhecimentos ou como prática de significação.

Essa tensão tem sido comum nas discussões de diferentes teóricos do campo. Pinar argumenta que: “ao se mover para os estudos culturais, nós especialistas em currículo estamos perguntando, como uma vez fizemos, que conhecimento é o mais válido” (Pinar, apud Macedo, 2011,p.3). Assim, Macedo assinala que a importância dada à categoria conhecimento na teoria crítica pode induzir ao entendimento de que a cultura seja vista como objeto epistemológico, como repertório de significados, como tradição a ser transmitida.

Além disso, outra discussão permeia o campo do currículo, através da elaboração , dicotômica, de conceitos como currículo oficial e currículo praticado. Sinteticamente, essas conceituações apontavam para o fato de que a cultura como produção — como prática de significação — estava sendo negligenciada na teoria curricular, fazendo-se referência a uma dupla dimensão da cultura, como reprodução e produção. No primeiro sentido, a dimensão reprodução da cultura é enfatizada e destaca-se a seleção e distribuição do conhecimento, enquanto, no segundo, preocupa-se com a produção de sentidos na escola. É através dessas argumentações que “muitos dos pesquisadores de currículo no Brasil definem seus objetos como documentos curriculares ou a prática curricular¹⁷, justificando suas pesquisas pela importância de um ou de outro” (ibid.p.9).

¹⁷ Ver (Macedo et alli, 2006a, 2006b).

A concepção dos currículos praticados concebe o currículo articulado em torno da prática social com o objetivo de inverter a relação hierárquica entre teoria e prática. Para essa conceituação, o currículo que importa à teoria curricular é o praticado nas escolas, em clara contraposição aos documentos oficiais. Entretanto, ainda que dê efetiva centralidade à cultura como produção, a dimensão reprodução permanece em oposição, dando origem a uma série de outros binarismos associados a essa dupla compreensão da cultura. A polarização entre, de um lado, o conhecimento moderno que definia o conhecimento oficial e, de outro, a produção cotidiana dos praticantes do currículo enfatizava a separação entre reprodução e produção da cultura com a valorização dos currículos praticados em detrimento dos oficiais. Macedo afirma que:

“A valorização do vivido em detrimento do formal expressa a fantasia da representação perfeita e a prevalência, no pensamento ocidental, de uma epistemologia realista. O caráter escrito do currículo formal torna óbvia a mediação da linguagem e desloca a autoria a ponto de parecer que ele é anônimo, ao passo que o currículo vivido finge guardar uma relação direta e natural com o sentido. Este se apresenta como representação perfeita daquilo que ocorre, enquanto aquele embute uma representação oblíqua e artificial da realidade. É como se o currículo formal se dissociasse do pensamento que o produziu, fosse uma distorção da experiência vivida em relação com a qual foi escrito.” (ibid.p.9)

Retomando as discussões iniciais, apesar das teorizações acerca do currículo como prática de significação, é possível identificar em algumas análises o deslizamento entre conhecimento e cultura, caracterizada como objeto de transmissão de conhecimento, como repertórios partilhado de sentidos.

A cultura é um objeto epistemológico, na medida em que ela é inventada, pensada e recriada, não de maneira estática, mas dinâmica e contingente, como objeto do saber-poder. Ela é o resultado temporário e híbrido, que tentamos domesticar como objeto, porém, ambivalentemente, não cessa de ser prática. Uma prática conduzida por relações de poder tensas e conflituosas, que classificam a diferença como inimigo e adversário, como inferior e superior. Uma prática que enuncia demandas particulares buscando articulações com e contra outras para alcançarem algum privilégio nas negociações de sentidos e conquistas concretas. Ambivalentemente, a cultura é o objeto de disseminação dos discursos de uma hegemonia provisória e a prática indecível e não-classificável das diferenças.

Ao realizar essas críticas, Macedo aponta que há uma tensão entre os limites entre conhecimento e cultura. Segundo ela, essa tensão pode ser atribuída pela ideia de produção cultural e, depois da virada linguística, pela noção de práticas de significação. E vai além ao enfatizar que esse tensionamento, no campo do currículo no Brasil, não superou a dicotomia entre reprodução e produção, ao contrário contribuiu para reforçá-lo em pares binários como currículo oficial e praticado; cultura escolar e da escola; conhecimento científico e cotidiano.

Apontando na proposta de radicalizar as possibilidades de superação desses binarismos, com o intuito de desconstruir as essencializações, argumenta pela impossibilidade de superação das dicotomias através da pluralização de outras posições, não se trata de polarizar o campo, mas compreendê-lo como um híbrido. Concordo com Macedo na defesa da desconstrução da lógica em que as dicotomias são pensadas no campo do currículo, é a partir dessa a análise que, assim como ela, penso o currículo como enunciação cultural.

Compreendo o currículo como enunciação de sentidos, local de ambivalência, disputas e negociações. Não o concebo como lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado.

Na perspectiva da enunciação, dicotomias como as que têm marcado o campo do currículo no Brasil - assim como as dicotomias que compõem os estudos de sexo, gênero e sexualidade - deixam de fazer sentido, na medida em que a criação dialoga com a tradição criando uma zona de ambivalência, um entre-lugar que não é nem isto nem aquilo, mas ambos e nenhum deles. Os textos curriculares produzidos nessa zona de fronteira, sejam eles oficiais ou praticados, são construções de sentidos que hibridizam objetos impossíveis que criamos através de uma pretensa diferenciação. Conhecimentos acumulados, práticas cotidianas e tantos outros componentes — que por sua vez são híbridos em sua própria constituição — são nomeados como entidades controláveis que podem ou não conviver. No entanto, nessa zona de fronteira, tudo o que existe são fluxos culturais que vamos estancando num processo que cria armadilhas que dificultam a empresa teórica de dar conta da complexidade do social e do humano (Appadurai, apud Macedo 2011).

Em um de seus argumentos, Macedo (2006) propõe a seguinte reflexão:

“O espaço-tempo do currículo, lido como uma performance específica, contingente e particular, permite-nos acessar “os rastros de todos os discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura” (Bhabha, 1998, p. 229), mas, mais que isso, nos impele a operar uma contextualização que não lança mão de causalidades ou origens dadas. Se as tradições globalizantes, em geral disciplinadoras (como lembra o pós-estruturalismo), são parte integrante do currículo, a função performática da educação e do currículo está em criar lugares-tempo híbridos de sentido. Nesses lugares-tempo, o ato de tradução cultural impede que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global”. (ibid.p.294.)

A partir dessa análise, proponho pensar o conceito de “performatividade”, já apresentado no capítulo anterior, no pensamento de Butler, no sentido de contribuir para pensar o currículo como enunciação. Butler afirma que os atributos de gênero são performativos e não preexistentes, dados pela natureza, de modo que, na prática reiterativa, a aproximação a identidades fixas nunca é completa, pois os corpos não obedecem cegamente às normas reguladoras pelas quais sua materialidade é fabricada. Portanto, exatamente porque é necessária a repetição ritualizada do mesmo, a lei reguladora pode ser subvertida numa repetição diferencial na qual os corpos não se conformam integralmente ao modelo hegemônico e acabam produzindo outras identidades que, embora pretendam a mesmidade, não o podem tornar-se, pois nunca a cópia se apresenta exatamente como o pretendido.

Conforme argumentei, Hall (2000) defende que o sujeito se constitui como identidade a partir do relacional, através de processos temporários de fixação dos sujeitos; essa fixação se dá por meio de processos discursivos de construção dessas identidades, que são fragmentadas, instáveis e voláteis. Os argumentos de Hall me possibilita na compreensão dessa incompletude das identidades e na provisoriedade dessas fixações, que são temporariamente suturadas através do processo reiterativo produzido discursivamente.

Na perspectiva da performatividade, o gênero é entendido como uma imitação persistente que passa como real e, no entanto, ocasiona a sua resignificação e a sua proliferação para além da estrutura binária (homem-mulher/masculino-feminino). Por conseguinte, a repetição das normas da matriz hegemônica de inteligibilidade (o discurso da heteronormatividade) é também subversiva na medida em que a ação reguladora, ao forçar a repetição, produz possibilidades de vida que não apenas ultrapassam os limites, como efetivamente expandem as fronteiras do que é culturalmente inteligível. A repetição é, desta forma, condição para a desconstrução

da norma, uma vez que é nela que se produzem os deslocamentos, as fissuras, as cópias não identificadas, não completas, rasuradas, os sujeitos outros fabricados na/pela experiência de si. Desse modo, as mesmas regras que restringem também mobilizam formas alternativas de vida que contestam as classificações, as hierarquias e os códigos existentes - fazendo multiplicar as configurações dos corpos, dos sexos, dos gêneros, das sexualidades. Em resumo, conclui-se que esse processo produz a “ressignificação subversiva e sua proliferação além da estrutura binária” (Butler, 2003,p. 107).

Na perspectiva de Macedo (2006) a diferença é abordada como espaço-tempo cultural liminar e não como oposição ao homogêneo. Neste sentido, os estudos de Butler convergem com essa abordagem do currículo, pois a autora critica e propõe o rompimento ao binarismo, trabalhando na perspectiva de que o discurso produz o que nomeia. Essa prática reiterativa pode burlar a lei reguladora numa repetição diferencial produzindo outras identidades, já que há uma impossibilidade de uma matriz original, única.

Portanto, entendo o currículo como enunciação. O currículo - assim como os corpos - não se conformam sempre, ao contrário, podem subverter os discursos reiterativos que propõem a estabilidade, a normatização e o binarismo. Os sentidos atribuídos estão sempre em negociação, afirmação e negação. Nesta perspectiva, surge a possibilidade de identificação e reconhecimento das diferenças. É através desta fronteira que se criam e se recriam possibilidades de se contrapor às hegemonias provisórias.

Pensar o currículo como enunciação é entender que os discursos da escola não são pré-existentes à contingência em que se realizam, mas são construídos, sendo provisoriamente fixados para um endereçamento proposto, ao passo que podem ser recriados, desconstruídos para um outro endereçamento, podem subverter qualquer possível hegemonia, através de práticas reiterativas e inconformadas, num jogo ambivalente de criação e recriação nunca completo e decisivo. Entendo-o como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da religião, do mercado, os “saberes comuns”, tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são descolecionados, desterritorializados, impurificados, num processo que explicita a

fluidez das fronteiras entre as identidades são costuradas, fragmentadas e voláteis, tornando menos óbvias e estáticas as relações de poder.

É possível pensar os textos curriculares como enunciações performáticas, como sentidos são atribuídos reiterativamente, marcando o rompimento com entre o eu enunciado e o eu da enunciação, . Neste rompimento surge um outro , um híbrido, que não define através do binarismo, conforme aponta Derrida “ embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmo signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (Macedo, p.68).

Em síntese, nesta dissertação, o currículo é entendido como um campo específico de lutas e um instrumento de poder disputado por diferentes grupos e por hegemonias provisórias, com intuito de manutenção ou troca de lugar daqueles que se fixaram, temporariamente, em posições privilegiadas de poder. O que temos observado nas políticas curriculares é a desvantagem de determinados discursos que continuam sendo assimilados, ignorados, excluídos e incluídos, por outros que pretendem repetir identidades homogêneas e hegemônicas e já conhecidas, autorizadas e toleradas a partir da sua redução e exclusão parcial (SKLIAR, 2003).

4. O caso do Curso de Extensão em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero

“Os materiais que usamos em nossas análises – um texto escrito ou o texto que escrevemos com nossas observações e entrevistas- parecem estar definindo nossas distinções, mas certamente elas têm consequências políticas que precisam ser enfrentadas.”

Macedo, 2006,p.288.

Como vimos, a questão da identidade e da diferença é sempre um problema do outro, um outro que é uma incógnita, um desafio. Ele coloca em questão a nossa própria identidade. Mas a relação com o outro é inevitável, o que pode tornar-se um problema social, pedagógico e curricular. Pode ser um desafio, pois é o próprio espaço escolar um lugar de interação, de convivência. Mesmo quando se recorre ao silêncio, à invisibilização, ao ignorado e reprimido, sua presença está lá e de ações como essas decorrem conflitos, hostilidades, violências e confrontos. Em uma contemporaneidade onde as identidades estão ainda mais difusas, descentradas e instáveis, este outro se expressa em sua multiplicidade. O outro pode ser outra sexualidade, outra raça, outro gênero, outro corpo. O que nomeamos como identidade e diferença é fundamental para que possamos compreender - ou ao menos formular questões mais completas sobre - os motivos pelos quais as sexualidades ainda constituem um tema problemático na atualidade e, especificamente, por que algumas identidades sexuais são vistas - ou negadas - como um problema para a educação.

Penso que educação é tudo aquilo que ensinamos e aprendemos, voluntária e involuntariamente, na escola e em outras instâncias pedagógicas, estabelecendo as relações de poder sobre uma base de princípios comuns e de significados partilhados, segundo a perspectiva da diversidade ou da diferença. A educação é

um campo de disputa e de negociação de sentidos, enunciando e negando as tensões e os conflitos. O currículo escolar é um campo específico dessas lutas e um instrumento de poder disputado por grupos subalternizados e por hegemonias provisórias, uns para manterem as coisas como estão e outros para trocarem de lugar ou ocuparem o mesmo lugar daqueles que se fixaram, temporariamente, em posições privilegiadas de poder. Predominantemente, o Outro é tratado, na perspectiva da diversidade, como questão e não como ser questionador e questionado (Derrida apud Skliar, 2003); como ser próximo, compreensível, como diferente do Eu, mas tolerável (Baudrillard apud Skliar, 2003).

No currículo, a noção da diversidade trata a cultura como objeto a ser ensinado, repetição de uma norma, com um suposto conhecimento de verdade própria de uma hegemonia contingente. Entretanto, essa norma é desestabilizada pela enunciação performática, nas práticas de significação em meios a conflitos concretos das diferenças.

No modelo analítico do ciclo de políticas, apresentado anteriormente, os contextos são inter-relacionados, polivalentes e abrigam fixações provisórias em diferentes processos de recontextualização e hibridação. Para este estudo de caso, nessa perspectiva teórico-metodológica, priorizo o contexto de produção dos textos políticos do currículo do curso de formação de professores em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero, objeto desta dissertação, embora não possa desconsiderar os outros contextos dessa política. Reconheço a limitação desta pesquisa para a análise das interações entre os diferentes contextos da política em questão, facilmente percebida pela ausência de investigação do contexto da prática. Entretanto, compreendo que o contexto de produção de textos, assim como o contexto da prática e o de influência, se configura em relações cotidianas entre diferentes sujeitos, interesses e demandas, com negociações, conflitos, pactos e decisões contingentes que também fazem parte da complexa teia de construção cotidiana do texto curricular. Nesse sentido, a análise das desigualdades e injustiças produzidas e reproduzidas por uma política não se restringe ao contexto da prática, importando também os processos de negociações e fixações discursivas na produção do texto político.

Parto para a análise do texto político/curricular oficial – os documentos do curso DSE –, atentando para questões específicas dos sentidos de sexo, gênero, identidade e diferença, que nele são abordados e que interferem diretamente nos procedimentos didático-metodológicos do curso, estabelecendo relações com os depoimentos feitos com os gestores e com os professores, responsáveis pela organização, sistematização, elaboração e implementação das propostas inscritas nos documentos.

Na perspectiva pós-estruturalista, conforme já foi apresentado, aponta que a linguagem não é a realidade, apenas sua representação. Reconhece ainda a instabilidade e contingência semântica dos signos linguísticos, além de sua dimensão performática. Para investigar os sentidos atribuídos a sexo, gênero, identidade e diferença, busquei, portanto, registrar suas diferentes utilizações nos discursos dos entrevistados e nos documentos que orientam o curso. Nessa tentativa, procuro identificar como esses sentidos foram negociados, reafirmados, criados e recriados pela política.

Minha análise parte de pontos mais gerais que me chamaram a atenção nesses textos políticos, estabelecendo um diálogo entre a teoria que subsidia esta pesquisa e as falas dos entrevistados, contrárias ou não aos documentos. Entre os documentos analisados, destaco planejamento, ementas e informações contidas no site¹⁸ do Projeto Diversidade Sexual na Escola. Além deste material, foram realizadas quatro entrevistas com profissionais envolvidos no Projeto DSE. Entre eles, dois gestores do curso - sendo um coordenador do Projeto Diversidade Sexual na Escola e o outro coordenador do programa de extensão Papo Cabeça, ao qual este curso é vinculado – e dois professores, sendo um convidado do curso desde a sua fundação e o outro professor de um dos pólos onde o curso foi desenvolvido. Vale destacar que este último ingressou no projeto como estagiário, desligou-se por questões pessoais e retornou como sub-coordenador, posteriormente passando a ser professor de um dos pólos.

Optei pela realização de entrevistas semi-estruturadas, por entender que haveria maior possibilidade de identificação dos sentidos, negociações contingentes,

¹⁸ <http://www.diversidade.papocabeça.me.ufrj.br/>

criações e recriações do currículo como enunciação (Macedo,2011). Entretanto, Silveira (2002) adverte que:

“não podemos nos deixar levar pela doce ilusão de que, nas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica – afinal, uma empresa ‘séria’ – também não haja jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas” (p.122).

Essa inclusive, foi uma advertência de um dos professores entrevistados:

“Eu poderia tá te munindo de informações e conduzindo de uma forma que a sua produção só saísse o que me é interessante e tem muitas populações e segmentos que agem assim. Pró mim o interessante é o real, porque eu trabalho em cima do real, eu preciso que o real esteja ali, com holofote em cima”.

Trago ainda as contribuições de Duarte (2004, p.3) para afirmar que:

“é preciso propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante. É uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista”.

Com esse argumento, organizei as entrevistas semiestruturadas, de forma que pudesse “provocar” esses discursos menos controlados pela pesquisa, e que fosse possível identificar as negociações dos sentidos atribuídos ao currículo do curso. Nesse sentido, recorro novamente a Silveira (2002) para entender a situação das entrevistas como

“um jogo interlocutivo em que um entrevistador ‘quer saber algo’, propondo ao entrevistado uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas. Para esse preenchimento, os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa arena de significados, ainda abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.” (ibid, p.139)

Com base nas contribuições de Silveira (2002), entendo que as entrevistas são uma arena de significados em que outros discursos, imagens e perspectivas compõem o momento da entrevista. As entrevistas não se limitam apenas a respostas de perguntas específicas sobre o tema a ser pesquisado. Ela revela as negociações que estão em jogo, os discursos e subjetividades presentes na fala dos entrevistados, falas que podem nos apresentar pistas das trilhas que procuramos.

Pode-se dizer que os documentos aqui analisados dialogam com um corpo teórico articulado com demandas educacionais atuais, apoiando-se em pressupostos metodológicos que, foram e ainda o são bastante significantes para a discussão acerca das sexualidades. Foi possível identificar nos documentos analisados uma estreita aproximação com a concepção teórica apresentada nesta pesquisa. Neste ponto, acredito ser importante narrar as dificuldades de uma pesquisadora iniciante em fazer uma análise para além da heteronormatividade que permeia nossas relações cotidianas.

Num primeiro momento do contato com os documentos curriculares, surge um fator que considerei interessante de ser investigado: o Projeto DSE19 foi desenvolvido inicialmente na Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde - CCS - da UFRJ. Esta vinculação me pareceu instigante, pois um dos objetivos específicos do curso seria a "compreensão da diversidade de identidades sexuais e de gênero, no sentido do reconhecimento dos sujeitos"²⁰. Neste momento, na minha limitação de pesquisadora iniciante, só conseguia entender esta aproximação como restritiva da discussão, pois entendia o discurso médico apenas através de uma perspectiva biologizante, reduzida aos binarismos entre homem/mulher (Gagnon, 2006). Nesse sentido, tentava identificar a presença desse discurso nos documentos, nas possíveis negociações que poderiam ser estabelecidas, tendendo a restringir as análises a afirmações negativas sobre a construção dos documentos.

Entretanto, ao me debruçar sobre o material empírico, verifico que essas negociações e disputas foram realizadas ao longo do curso. Aconteceram ajustes, acordos e reestruturações que teriam como meta uma aproximação ainda maior com as perspectivas pós-estruturalistas e com o rompimento da heteronormatividade. Dessa forma, entendo a necessidade de - a partir dos relatos dos entrevistados - retomar o processo de construção e implementação do curso, o que me permite identificar os processos de enunciação do currículo e as negociações estabelecidas para a concepção e implementação deste. Trago as contribuições de Duarte (2004) para apontar a escolha deste caminho.

¹⁹ Vale lembrar que o Projeto DSE desenvolve diversas atividades como oficinas, teatro nas escolas, vídeos. Entretanto, como já mencionamos, o foco dessa pesquisa é o curso de extensão.

²⁰ Ver anexo

“As entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Se bem realizadas, elas permitirão coletar indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.” (ibid, p.2)

Conforme apresentado, o Curso DSE teve início em 2005 e seu lançamento em 2006, no Fórum Mundial de Educação em Nova Iguaçu. Primeiramente, estava vinculado ao CCS e no final de 2006, passa a integrar o Programa Papo Cabeça, que é ligado ao Departamento de Ginecologia e Obstetrícia da Faculdade de Medicina e da Maternidade Escola da UFRJ, e desenvolve, desde 1996, atividade de extensão em Saúde Reprodutora para Adolescentes.

Em uma de suas falas, um dos gestores argumenta que, por ser um programa de extensão, o Programa Papo Cabeça não tem a mesma legitimidade que outras iniciativas têm no campo acadêmico da Faculdade de Medicina, principalmente, por tratar de questões de sexualidade na escola, este gestor justifica sua análise pois, segundo ele, estas questões são menos prestigiosas no meio acadêmico.

Apesar disso, a integração do Projeto DSE ao Programa Papo Cabeça não aconteceu sem disputas: a fala de um dos gestores revela que essa negociação foi bastante conflituosa.

“É óbvio que essa relação nunca foi simples, nunca foi fácil. Até porque, além da gente ter começado separado, além da nossa junção não ter sido simplesmente uma junção que a gente se encontrou e se apaixonou. Tinha um quê de casamento forçado, por mais que a gente aprendesse a se amar depois, mas em certa medida era um casamento forçado, em alguma medida.”

Esse ‘casamento forçado’ apontado pelo gestor, revela que, por exigências acadêmicas, o DSE deveria estar vinculado a um departamento, já que se tratava de um projeto de extensão. Essa demanda contribuiu para que o curso fosse vinculado à Faculdade de Medicina da UFRJ. De acordo com a análise do outro gestor, essa vinculação se deu pela frequência e necessidade de trabalhar com as sexualidades na perspectiva das diferentes identidades sexuais e de gênero que se apresentavam como demanda do Programa Papo Cabeça. Além disso, essa integração possibilitaria ao Projeto DSE uma legitimação acadêmica maior, pois daria o respaldo necessário para sua ampliação.

Ao ser questionado sobre como se dava a integração do projeto com o programa, o gestor justifica que

“Ele (o DSE) viria para integrar o programa Papo Cabeça, interagir com o Programa Papo Cabeça e passaria a ser aquele que assumiria essa questão da diversidade sexual na escola. Então, ele era um projeto que estava solto, sem um caráter didático, era mais um caráter de oficina. E aí ele vem. A gente traz ele pra dentro da academia, traz pra dentro de um departamento, discute no departamento, aprova e aí ele passa a se inserir na grade do Programa. Para lidar diretamente com o assunto diversidade sexual com o objetivo de trabalhar os professores a como lidar com a sua sexualidade, com a sua identidade e como lidar com identidades dos alunos, que era uma coisa que não acontecia.”

Entretanto, essa inserção descrita na fala do gestor se dá tão somente na grade do Programa Papo Cabeça. De fato, estes projetos continuam a desenvolver suas atividades de maneiras distintas e principalmente, com perspectivas teórico metodológicas específicas. Essa situação é percebida na seguinte avaliação do gestor:

“Ao longo do tempo, fui percebendo, que eu tinha algumas perspectivas teóricas, metodológicas, políticas um pouco diferentes do que é a prática do Papo Cabeça. Por exemplo, o Papo Cabeça trabalha dentro da escola, direto com os estudantes, fazendo dinâmicas e assumindo um trabalho de educação sexual dentro da escola, o que eu acho um trabalho completamente errado. Eu acho que quem tem que trabalhar com educação sexual e sexualidade é a escola, não a universidade. A não ser que seja, vamos fazer um trabalho pontual de pesquisa, articulado com extensão (...). E tem, enfim, são linhas teóricas diferentes, é óbvio. O [gestor 1], a formação dele é mais médica, por mais que ele tenha a cabeça de dialogar com outros campos. A minha formação é toda no campo da cultura.”

A partir desse relato, é possível compreender que os documentos curriculares do curso passam a apresentar consensos, pactos, acordos, negociações, conflitos, escolhas, decisões, dúvidas, elementos diferenciais e equivalenciais, demandas específicas de diferentes discursos. Produzindo um espaço-tempo de fronteira (Macedo, 2006) onde estas disputas encontram-se num espaço-tempo limiar, é possível, neste ponto de encontro, a compreensão de um híbrido que se produz através dessas negociações contingentes. Apesar dos projetos trabalharem paralelamente, os conteúdos dos documentos curriculares foram analisados e discutidos em reuniões com toda a equipe do Programa Papo Cabeça, revelando este último como um espaço-tempo de fronteira, do estabelecimento dos limites e nas tentativas de fixação contingentes de elaboração do currículo conforme aponta Macedo (2008, p. 95):

“o currículo como enunciação é, portanto, uma prática de atribuição de sentidos que se dá a partir de sentidos partilhados. Ele será sempre híbrido, envolvendo significados novos e velhos que habitam no interstício entre certo ‘sentido original’, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente.”

Retomando o histórico do curso, em 2007 o Projeto DSE, concorre ao edital da Secad/MEC – este edital acompanha uma série ações do governo federal que visavam desenvolver, em parceria com diversos órgãos, intervenções de combate a discriminação, preconceito e homofobia, inclusive no campo da educação. Este edital tinha como proposta a criação de cursos de formação de professores para a diversidade sexual. Naquele ano, o curso iniciou suas atividades com turmas no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS e duas turmas no campus do Fundão, concomitantemente. Com a criação do curso, o gestor passa a integrar a rede de relações que farão parte das negociações em torno do curso. Essa rede foi composta por profissionais de diferentes áreas de atuação que trabalham a temática dentro da universidade: Instituto de Psicologia, Escola de Serviço Social, Faculdade de Direito e de Educação. Além disso, pessoas de movimentos sociais são convidadas a participar do curso como professores convidados. A importância de trazer pessoas atuantes nos movimentos sociais é enfatizada pelo professor, que, no início do Projeto, trabalhou como estagiário:

“Pensando no modelo como foi o que você fez, que eram oficinas com pessoas diferentes, trabalhando uma série de temáticas que a gente trazia, tentando equilibrar os acadêmicos e os movimentos sociais. Entendendo a importância que os dois traziam, tentando investir nos professores da UFRJ. Primeiro lugar, porque a gente não tinha dinheiro na primeira edição. Tinha dinheiro, mas um dinheiro muito limitado.”

Apesar de o professor enfatizar a importância de relacionar os discursos acadêmicos e os discursos dos movimentos sociais, nessa fala, é possível perceber outras negociações que faziam parte do currículo do curso. Nesse período, o curso desse organizava em oficinas, com temas propostos pela equipe do DSE, que convidava pessoas de diferentes instituições para trabalharem as temáticas nas aulas. Esse formato propiciou negociações, disputas e diferentes discursos contingenciais. Esses conflitos são identificados na fala de um dos professores convidados do curso, e destaco que este professor participa desde a primeira edição do curso e atua em movimentos sociais. Ao ser questionado se existiam divergências quanto ao conteúdo do curso, ele declara:

“Mas na primeira [primeira fase do curso] tinham pessoas que eu sabia que teriam algumas divergências, e aí, pensando exatamente nisso, eu fui fazer o material, procurei um conteúdo embasado, sério, que você não ia estar me contestando.”

É nesse momento que identifico a primeira reestruturação do curso. Essa reestruturação é também apontada pelo gestor:

“No início, na minha avaliação, ele tinha um caráter muito identitário, muito lgbtista, falava muito da população LGBT e do reconhecimento dessa população e das peculiaridades, especificidades dessa população dentro da escola. [...] Mas enfim, esse currículo aos poucos foi se aproximando mais das discussões de gênero, a questão do gênero relacional, não gênero que discute mulher, no sentido mais lugar comum, mais pobre da palavra, mas gênero, gênero mesmo e as suas relações com a questão da orientação sexual e a prática pedagógica, o currículo etc. Acho que o curso foi caminhando mais nesse sentido. Essa é uma perspectiva que a galera do movimento social não consegue dar conta. Por conta disso, especialmente, as pessoas começaram a deixar de participar do curso. Na primeira edição do curso, tinha gente da ABIA²¹, tinha gente da ANTRA²², tinha gente do Grupo Arco-íris, tinha gente de outras organizações sociais. Hoje a única pessoa de movimento social mesmo é [PROFESSOR CONVIDADADO], que é do movimento de travestis e transexuais. Inclusive porque a fala dela mudou nos últimos anos também, não tem mais ninguém desses outros movimentos, porque o que a gente quer discutir hoje, esses movimentos não dão conta, não é muito a discussão deles, eles trabalham muito dentro de uma lógica identitária reivindicatória.

O argumento apresentado pelo gestor nos remete à política de identidade presente em diversos discursos. Ele caracteriza a presença dessa fala nos movimentos sociais. Essa avaliação do gestor corrobora no argumento de Macedo (2010, p.4) que “as reivindicações identitárias se inserem fortemente na defesa de uma ‘cidadania inclusiva’, tanto pela centralidade que tem a cidadania no discurso curricular quanto, e talvez principalmente, pela defesa de políticas sociais não setoriais.” Assim, “Gay”, “Lésbica”, “Travesti” dentre outras, são categorias identitárias fixas que não contemplam a contingência e a fluidez dos processos de identificação que constroem dinamicamente e provisoriamente a partir de um espaço-tempo.

De acordo com Preciado (2003), os movimentos de gays e lésbicos, em geral têm como objetivo alcançar a igualdade de direitos e para isto muitas vezes se baseiam em concepções fixas de identidade sexual, contribuindo para a normalização e a

²¹ Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (ABIA) -

²² Articulação Nacional das Travestis Transexuais e Transgêneros

integração dos gays e das lésbicas na cultura heterossexual dominante, favorecendo as políticas pró-família, tais como a reivindicação do direito ao matrimônio. Algumas minorias gays, lésbicas, transexuais e transgêneros reagiram e reagem hoje contra esse essencialismo, essa normalização da identidade sexual. Neste sentido, surgem vozes que questionam a validade da noção de identidade sexual como único fundamento da ação política; contra isto propõem uma proliferação de diferenças (de raça, de classe, de idade, de práticas sexuais não normativas, de deficiência).

Entendendo as identidades como enunciações discursivas Butler (2008), e que, embora essas políticas de representação sirvam para visibilizar e legitimar identidades que sofrem pela exclusão e discriminação, tornando-os sujeitos políticos, essa mesma representação tem dimensão normativa que dificulta entender essas mesmas identidades como instáveis, fluidas e provisórias (Hall, 2006). Defendo uma política da diferença em detrimento de uma política da identidade que intenta fixar totalidades homogêneas como “homossexual” e “heterossexual”. Enquanto uma política da identidade se articula com a perspectiva da diversidade, envolvida com ideias de fixação e estabilidade. Uma política da diferença se fundamenta na perspectiva da diferença, optando por noções de construções e fixações temporárias e conflituosas. Esse mesmo trecho da entrevista sinaliza outros caminhos que tentarei discutir, posteriormente, de acordo com minhas perspectivas.

Para destacar outro fato relevante na construção curricular do curso, trago o pensamento de Louro (1998), ao afirmar que:

“Para a sexualidade foram inventadas as mais diversas formas de controle e de governo. Discursos científicos, médicos, morais e religiosos, educacionais e jurídicos produzem os limites e estabelecem quem está no centro e quem ocupará as margens. Tais discursos não são sempre convergentes. Podem ter sido historicamente concorrentes ou algumas vezes, complementares. Podem se combinar de formas sutis e intrincadas ou podem se contrapor, interpelando distintamente os sujeitos, fazendo-os oscilar e escolher. (p.34)

De fato, constato a presença do discurso médico, biologizante, como bastante marcante em alguns documentos do curso. No primeiro momento do curso, a aula inaugural era realizada pelo gestor do programa Papo Cabeça. Trago alguns trechos das entrevistas que confirmam essa análise.

“Eu tenho uma aula, a primeira aula sobre neurociência, sobre a interface da neurociência com a sexualidade. A junção do X com Y e se tem o gen S R Y, na fecundação se você é macho, então você bota o SRY, forma testículo, forma pênis, forma tudo e diz: Eu sou um macho! Dá

um banho de testosterona no cérebro, meu comportamento, hormonalmente, será esse. Se você não apresentou SRY, independente de você ter Y, você vai se abrir, porque, é como, o galo e a galinha, porque a galinha é XY, o galo é XX, só que não tem o SRY, como não teve o XY virou fêmea.” (Gestor 2)

Esse era um dos argumentos apresentados pelo gestor da aula inaugural do curso. a aula de neurociência que tinha como pressuposto a origem das sexualidades dos seres humanos com base no discurso médico. Um dos argumentos da aula era que para se apresentar como um ‘verdadeiro’ macho é preciso nascer com a composição genética de SRY Essa argumentação, no meu ponto de vista, está bastante relacionada à tese de Harry Benjamin, que teve como propósito discutir a gênese da transexualidade. Para Benjamin, o sexo é composto de vários sexos: o cromossômico (ou genético), o gonádico, o fenotípico, o psicológico e o jurídico. Segundo o autor, o sexo cromossômico é o responsável pela determinação do sexo e do gênero (XX para as mulheres e XY para os homens) (Bento, 2004).

Essa linha de argumentação da aula de neurociência e outros aspectos do currículo produziram intensos conflitos nas discussões e perspectivas do curso, como se pode perceber na fala do outro gestor.

“Na verdade eu consigo ver hoje que toda a minha construção teórica inicial foi no campo da cultura, então, a hora que eu peguei a Butler, os estudos culturais, a perspectiva feminista culturalista da discussão do gênero, da sexualidade e etc, cara, eu estava em casa, porque é isso mesmo, entendeu? Não venha me dizer que o mundo é feito de genes, de hormônios, essa área. É o que a gente significa pro mundo. Então, essa perspectiva teórica, que é uma perspectiva, não é um conteúdo conceitual, é uma perspectiva quase política e teórica que eu me afinava, não é muito a do Papo Cabeça.”

As tensões e disputas apontadas parecem ter contribuído para a reestruturação do curso. Inclusive as aproximações das discussões de sexo e gênero como construções discursivas e o questionamento da heteronormatividade.

Vale ressaltar ainda que o professor convidado apresenta críticas a algumas discussões, inclusive de cunho acadêmico, que estão pautas e estruturadas nos binarismo entre homossexual/heterossexual, movimento social/academia, sexo/gênero. Apresento trecho em que faz crítica a essas construções binárias.

“Ele (referindo-se a um pesquisador conceituado de sexualidade) fala muito dessas coisas, mas sempre tratando com um olhar de que tudo é homossexualidade, homossexualidade masculina e feminina e dentro dessa visão o binarismo continua. É o binarismo libertário, quando você acha que você é libertário, mas, quando você olha, você continua preso à heteronormatividade, você só contesta, mas, no seu dia a dia, você não conseguiu se libertar dessa posição de enxergar o mundo através de A e B.”

Neste sentido, para além da perspectiva reivindicatória, o curso passa a discutir e questionar os padrões instituídos social e discursivamente para normalizar e naturalizar corpos, sexo, gênero e sexualidades. O próprio gestor complementa sua argumentação:

“É mais pensar no quanto as questões de sexualidade e gênero casadas e articuladas necessariamente, não paralelas, mas casadas e articuladas, o quanto elas dizem respeito a todas as pessoas, ao conjunto de sujeitos que estão dentro da escola e que estão na sociedade. A gente não quer mais discutir só a questão homossexual, como um ponto a ser discutido, a gente precisa entender, ler estudar sobre esses sujeitos, essas pessoas. A gente está falando de normas, de uma hegemonia, de processos, de normatização e etc que afetam todo mundo. A gente quer mexer no eixo central que constrói o gênero e a sexualidade dentro da nossa sociedade. Isso atravessa todo mundo: homossexuais, heterossexuais, bissexuais, tri, tetra, quem você quiser. Essa não é, na minha ótica, a perspectiva hegemônica dentro do movimento. Não sei nem se tem que ser, aí eu acho que houve esse afastamento entre o movimento e a gente”.

Na análise dos documentos curriculares, é possível identificar na segunda fase do curso, uma maior aproximação com as perspectivas pós-estruturalistas na forma como foram organizados os temas e o embasamento teórico dos módulos. No anexo 2 desta dissertação, apresento as ementas, planejamentos do curso e os conteúdos propostos no currículo do curso. Abaixo trago trecho de um dos documentos que apresenta a perspectiva conceitual do programa do curso.

“O programa do curso terá como orientação teórica o construcionismo social, na perspectiva da sexualidade como construto a partir das relações entre diversas categorias sociais, culturais, políticas e históricas. O conceito de gênero é aqui trabalhado dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, não como uma série de atributos adicionados a um sexo biológico pretensamente pré-social ou pré-discursivo, nem numa lógica binária de oposição masculino e feminino, como se esses termos guardassem uma coerência interna em si. Será compreendido não como identidade fixa, ou como uma essência, mas como performance, como algo que se faz e refaz, intera e reitera cotidianamente, num movimento de aliteração que lhe dá a impressão de substância, mas que de fato se constitui numa performance.”

Retomando a trajetória do curso, o ano de 2008 foi, segundo os entrevistados, o último ano com o formato de oficinas e sem um currículo previamente definido. A avaliação e aprovação dos cursistas eram feitas mediante a presença nas aulas e a construção de um plano de ação que seria entregue ao final do curso. No final do mesmo ano, foi lançado um livro que apresentava um pouco dos conceitos discutidos no curso. Esse livro foi, segundo o gestor, distribuído para as escolas estaduais do Rio de Janeiro, o que contribuiu intensamente para a consolidação e visibilização do Projeto DSE.

Segundo os entrevistados, 2009 foi apontado como um ano de profundas mudanças na trajetória e no currículo do curso. Nesse ano, foram realizadas avaliações dos projetos dos cursistas, com objetivo de mapear e levantar dados sobre a implementação dos planos de ação produzidos pelos cursistas ao final do curso. Entretanto, para a equipe do DSE, apesar da potência dos debates sobre essas questões, elas não causavam impacto no contexto da prática desses cursistas, e avaliou-se que isso se devia ao fato de o plano de ação não ser trabalhado ao longo do curso.

Além da avaliação do curso, efetivaram-se parcerias com diversas secretarias de educação. No entendimento dos entrevistados, muitas dessas parcerias foram realizadas a partir da distribuição dos livros nas escolas e as propostas oficinas de sensibilização dos profissionais da educação. Essas oficinas eram realizadas em escolas que as solicitavam, sendo uma possibilidade de discussão da temática de maneira sintética, mas sensibilizadora. Outro fato destacado foi a realização do I Seminário Educação, Sexualidade, Gênero e Diversidade, que surpreendeu com inúmeras inscrições de trabalhos acadêmicos e possibilidade de maior aprofundamento das discussões sobre o tema.

As parcerias realizadas com as secretarias de educação contribuíram também para a nova configuração do curso. Demandas pela interiorização do curso dificultavam a operacionalização do curso com a dinâmica de professores convidados. Então, a partir de 2010, surge o formato de tutores em pólos específicos onde são realizados os cursos. Paralela a essa demanda, pude perceber uma outra alteração nos documentos curriculares. Nesses documentos, foi possível identificar um módulo novo que foi acrescido ao material do curso. Esse módulo era chamado de módulo

adicional – Gravidez na adolescência. Trago as falas dos gestores para justificar a inserção desse módulo nos documentos curriculares:

“Em 2008, se eu não me engano, a gente foi fazer uma edição em Nova Iguaçu e a Secretaria de Estado demandou, queria que a gente discutisse também gravidez. Essa foi uma demanda da secretaria, os problemas que a escola, acho que mais tem falado sobre a sexualidade é ‘viado’ e adolescente grávida. Então, são sempre como problema. E aí, a partir disso, vamos incluir gravidez na adolescência e aí esse módulo entrou como módulo adicional, tinha essa palavra. Tem um mais [+ sinal matemático da adição] Diversidade Sexual na escola + gravidez na adolescência. A gente dizia, estava escrito no folder, se eu não me engano, estava escrito módulo adicional, gravidez na adolescência, não sei o que...e era um módulo no final do curso, que era outra coisa.”

O outro gestor relata:

“Isso a gente inseriu depois, isso veio fruto de algumas escolas que gostariam de discutir a diversidade, mas também gostariam que os professores também tivessem alguma coisa sobre gravidez na adolescência. Então, a gente inseriu ali, não decupou o curso, não a gente não fez esse decapitamento, mas o curso teve aquilo dali, mas teve um módulo para que pudesse discutir com os professores.”

Essas falas remetem para uma outra demanda que surgia como necessidade de abordagem do curso. Apesar disso, é possível perceber novos conflitos surgem a partir dessa inserção. Essas disputas se davam a partir de concepções teórico-metodológicas divergentes e que impossibilitavam um maior aprofundamento na construção do debate proposto. Ao analisar os documentos (ver anexo 2), ainda é possível perceber a ausência da ementa deste módulo, não há qualquer relato no tipo de abordagem, nos conteúdos que serão trabalhados, quais textos embasaram as discussões e nem de atividades propostas ou referências bibliográficas. Essa situação ficou evidente na fala do gestor 1:

“Acabava o curso e eu entregava, na verdade para o pessoal do Papo Cabeça fazer o módulo sobre gravidez, que nisso eu não tinha como interferir mesmo. E aí depois, a gente fez a crítica porque esses módulos estavam descasados, eram duas coisas separadas; apesar das críticas, isso continuou sendo uma coisa descasada, eu acho que isso não conseguiu realmente ser articulado, nessa última edição de 2010, 2010.2. Quando a gente assumiu e a gente trabalhou a questão da gravidez dentro da linha teórico- política do curso mesmo. A gente foi discutir gravidez, foi discutir aborto, foi discutir uma série de coisas. Eu apresentei isso pro pessoal do Papo Cabeça, olha o que a gente quer discutir é isso, isso e isso. No tema, no conteúdo, na ementa, a gente fala as mesmas coisas, o problema é quando a gente efetivamente trabalha. A perspectiva, o viés vai ser diferente, mas a ementa é a mesma.”

Com base nesses argumentos, identifico que o módulo *Gravidez na Adolescência* passa a fazer parte da ementa do curso, sendo inserido no meio dos conteúdos, deixando de ser discutido no final do curso. Entretanto, tive acesso a esses documentos no final da pesquisa onde localizei um documento que apresentava um planejamento para o módulo e algumas referências bibliográficas que trabalhavam

com a temática. Essa abordagem só passou a fazer parte das reuniões sobre o planejamento do curso no semestre de 2010/2, o último semestre de atuação do Projeto DSE. Além disso, é possível identificar outra possibilidade de entendimento da inserção deste módulo. Tais argumentos são expressos nos relatos abaixo:

“A gente é vanguarda estudando diversidade com gravidez pelo seguinte: acho, nesse momento, que o exercício da sexualidade está tão diverso, que o que você está vendo hoje, principalmente nos encontros ditos, encontros da diversidade ou encontros gays ou boates gays, seja lá o que você tá vendo... é gays se relacionando com gays, lésbicas se relacionando com lésbicas, gays se relacionando com lésbicas, lésbicas se relacionando com gays e aí a gente reproduz um capítulo chamado gravidez, aonde o gay está inserido dentro dele, porque a partir do momento que o gay masculino se relaciona com uma gay feminina, ela pode engravidar dele, independente da orientação.” (gestor 2)

Esse olhar diferenciado do gestor 2 contribui para pensarmos numa lógica desconstrutiva tanto das identidades sexuais e de gêneros, rompendo com a heteronormatividade presentes nas relações de poder que perpassam as instituições, discursos e subjetividades em geral. Além disso, é possível pensar no rompimento da lógica binária que reduz e limita a uma ótica de ou isto ou aquilo, impedindo a fluidez, fragmentação, criação e recriação das identidades, das sexualidades.

Através dessas análises, percebo que o rompimento dos binarismos perpassa também o campo do currículo entendendo-o como um espaço-tempo de lutas discursivas para legitimidade e hegemonização de sentidos; como uma possibilidade dos grupos minoritários reivindicarem a enunciação dos seus discursos, repetindo suas demandas e interrogando as contingências e desigualdades.

Verifiquei ainda que é possível romper com os binarismos entre produção e implementação, assumindo uma concepção menos hierárquica e vertical de currículo. Reconheço a prática curricular como prática política que reinterpreta textos políticos, que recontextualiza políticas, selecionando, transformando ou recusando fragmentos, ideias, princípios e conceitos, a partir dos interesses locais dos sujeitos na escola.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS...

“A utopia está lá no horizonte.

Me aproximo dois passos,

ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos

E o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe,

Jamais alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso:

para que eu não deixe de caminhar”.

Eduardo Galeano

É a partir desta epígrafe que tento fazer as considerações finais da pesquisa. Ao longo da apresentação deste estudo, me senti como uma equilibrista. Desde o princípio, fiz escolhas teórico-epistemológicas que não propõem certezas, mas indeterminação; não propõem a ordem, mas o caos; não propõem trégua, mas disputas que se articulam em movimentos de recuo e avanço. Através da perspectiva adotada, estruturas e normas foram relativizadas e desconstruídas com o intuito de originar uma nova lógica.

Talvez, em alguns momentos, este estudo pareça utópico, fantasioso, mas seu propósito é repensar e reconstruir outras possibilidades, propondo o questionamento da heteronormatividade e, conseqüentemente, denunciando seu caráter homofóbico e sexista.

As escolhas teórico-epistemológicas deste estudo nada têm a ver com medo e insegurança, mas com uma tentativa de questionar, desconfiar e desconstruir meu próprio pensamento que por vezes encontra-se conflitante. Os autores que me apóiam neste estudo me auxiliaram nesta tarefa por justamente trabalharem essa

perspectiva. Ao citá-los, reconheço minha aproximação com seu pensamento e que não há, naquele momento, melhor forma de escrever determinado parágrafo ou frase. De maneira alguma minha leitura é passiva, mas reinterpreto e reescrevo outros sentidos interrogando, desconstruindo, repetindo, enunciando meu posicionamento político e dialogando com os efeitos de sentidos dos textos de Hall, Butler, Bento e Macedo e outros no contexto de produção desta pesquisa.

Procurei deixar clara a relação deste texto com outros que o precedem, almejando interagir com os por vir. Admito e valorizo seu caráter inacabado, como possibilidade de continuidade, confrontação e reescrita por mim e por outros leitores/autores.

Nessa perspectiva, volto às questões-problema apresentadas no início deste trabalho: (a) quais sentidos de sexo, gênero, identidade e diferença são propostos nos documentos curriculares em questão? (b) de que modo esses sentidos são hibridizados nos documentos que orientam o curso? (c) quais concepções de currículo estão expressas nos documentos e entrevistas em análise?

Em alguns momentos, é demonstrada a tensão entre os discursos dos entrevistados e os documentos curriculares. Seu caráter contingente fica claro nas suas constantes mudanças, criações e recriações. Não há um sentido único para o currículo do curso. Ele é conflito, disputas contingentes de valores, ideologias e acordos.

Assim como as perspectivas apresentadas no curso apontam para as construções discursivas atribuídas aos conceitos de sexo e gênero. Essa argumentação remete às maneiras em que as enunciações discursivas produzem os efeitos que nomeiam, produzindo e reforçando binarismos e hierarquizações de identidades que se estabelecem na fronteira.

Os documentos curriculares se estabelecem a partir de enunciações discursivas que produzem múltiplos sentidos contingentes. Suas constantes modificações apontam para um processo transgressor que continuamente é problematizado, questionado, reestruturado, compreendendo o quanto ainda estão articulados a normatizações que produzem invisibilização e naturalização da heteronormatividade.

Quando o currículo apresenta as identidades sexuais e de gênero como mutantes e fluídas, como pontos de encontro provisórios entre os discursos e as práticas,

permite compreender as constantes ponderações e problematizações que foram presentes nos documentos, questionando a fixidez e o engessamento que por vezes impede repensar outras formas de se pensar as sexualidades, as identidades sexuais e de gênero. Acredito que, ao se afastar dos discursos reivindicatórios do movimento LGBT, o curso não está negando sua importância na luta pela conquista de direitos ou no combate à homofobia, mas questionando o quanto a heteronormatividade produz esse mesmo discurso homofóbico que se reafirma na sociedade

Reconheço que ações como as realizadas pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola representam a luta por direitos de identidades marginalizadas e de corpos abjetos, muitas vezes significadas como não humanos. Entretanto, este estudo restringiu-se ao contexto de produção, mas de se ressaltar a importância de um estudo criterioso do contexto da prática curricular onde será possível identificar se os conteúdos abordados pelo curso são implementados no cotidiano dos alunos do curso, entendendo sua relevância para transformações sociais particulares, equivalentes e contingentes.

Acredito ser no contexto da prática curricular que professores lidarão com a homofobia e a heteronormatividade, reproduzindo-as, questionando-as, adaptando-as, negando-as. Argumento que uma vontade política solidária entre demandas subalternizadas, promovendo práticas articulatórias entre elementos diferenciais, fortalece as reivindicações dos diferentes sujeitos envolvidos com as dinâmicas da política. Defendo que as lutas políticas não se restringem aos militantes dos movimentos LGBT, mas correspondem ao comprometimento dos diferentes atores com a transformação do social em seus contextos específicos.

Conforme apresentei, o processo de constituição das identidades sexuais e de gênero nos possibilita reconhecer as negociações agonísticas de afirmação argumentos com o Outro para se constituir. Nesse sentido, proponho a valorização do confronto, sem condescendência nem indiferença com as opiniões diferentes e o objeto de disputa, reconhecendo o conflito e a disputa como inerentes à negociação e pertinentes para um consenso contingente e democrático; e a desconstrução de discursos essencializadores que reforçam os binarismos, os preconceitos e a

discriminação, considerando a contingência e a ambivalência dos processos de identificação das identidades sexuais e de gênero.

6 .REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. vol. 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENEDETTI, M. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro, 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação – conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO, São Paulo: Loyola, 2002.

BRITZMAN,D.O *que é essa coisa chamada amor ? Identidade homossexual,educação e currículo*. Educação e Realidade. Porto Alegre,v.21,n.1 p.71-96,jan-jun.1996.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

EGES, Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade, v. 4 e 5. Carrara, S. (et al). Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2010.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus, 1991.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar em revista, vol.24,2004.Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/2216> Acesso em 05/05/2011.

GAGNON, J. *Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Quem precisa de identidade?* In: Silva, T.T. (org). *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARAWAY, D. *Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARAWAY, D. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminino e o privilégio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu, n.5, 1995, p. 7-42.

HEILBORN, M. L. & SORJ, Bila. *Estudos de Gênero no Brasil*. In: Miceli, S. (org.). *O que ler nas ciências sociais brasileiras (1970 - 1995)*. São Paulo, ANPOCS/ Ed. Sumaré, 1999.

JESUS, Beto de et. al. *Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JUNQUEIRA, R. *Diversidade Sexual – o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos*. In: BORTOLINI, A. (org.). *Diversidade Sexual na Escola – material de apoio*. UFRJ, 2009, mimeo.

KNAUT, Daniela ; TERTO JR., Veriano ; POCAHY, Fernando ; VÍCTORIA, Ceres Gomes(Orgs.). *Política, direitos, violência e homossexualidade: Pesquisa 8ª Parada Livre de Porto Alegre*. Porto Alegre: Nupacs, 2006.

LACLAU, E. (1998). *Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía*. In: C. Mouffe (org.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

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

LE BRETON, D. *A Síndrome de Frankenstein*. In: SANT'ANNA, Denise de Bernuzzi (org.). *Políticas do Corpo*. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.

LEITE, M. *Adolescência e Juventude no Ensino Fundamental: significações no contexto da prática curricular*. Revista Teias (no prelo).

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

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico –metodológicas*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez, 2007.

_____ (org.). *O corpo educado – pedagogia das sexualidades*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. *Segredos e Mentiras do Currículo. Sexualidade e Gênero nas práticas escolares*. In: Silva, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Corpo, Escola e Identidade*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.25, n.2, p.59-76, 2000.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOPES, A. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em 23/08/2009.

MACEDO, E. *Curriculum as enunciation*. In: Pinar, W. Curriculum Studies in Brazil. New York: Palgrave Mc Millan, 2011. (versão em português pela autora).

_____, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.32, maio/ago 2006.

_____. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em 23/08/2009.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr.2006.

MAUSS, M. *As técnicas corporais*. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo, EPU/Edusp, 1974.

MEYER, D. & SOARES, R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MISKOLCI, R. *A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Sociologia, ano 11, n.21. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, 2009.

MOTT, Luiz ; CERQUEIRA, Marcelo. *Causa mortis homofobia: violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil – 2000*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2001.

NICHOLSON, L. *Interpretando Gênero*. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, n.2, p. 9-41, 2000.

OUDSHOORN, N. *Beyond the natural body: an archeology of sex hormones*. London: Routledge, 1994.

PARKER, Richard G.. *Cultura, economia política e construção social da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PISCITELLI, A. *Comentário. Cadernos Pagu* (21). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/ Unicamp, 2003.

PRECIADO, B. *Multitudes Queer*. Multitudes n.12, 2003. Disponível em www.scielo.br/pdf/ref/v19n1/a02v19n1.pdf. Acesso em 05/10/10.

RODHEN, F. *Uma ciência da diferença: Sexo e Gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

MEC, Cadernos Secad 4. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, 2007.

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

_____. *Entrevista com Joana Wallach Scott*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 6, n.1, p.114 -124, 1998.

SILVA, T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, R. M. *A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados*. In: Costa, M. V. (org.). Caminhos investigativos II. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"*. Ponto de Vista. n. 05, p. 37-49, 2003.

VANCE, C. *A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico*. PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva, v. 5, n.1, 1995.

WEEKS, J. *El malestar de la sexualidade: significados, mitos y sexualidade modernas*. Madri, Talasa, 1993.

WIJINGAARD, M. *Reinventing the sexes: the biomedical construction of femininity and masculinity*. Bloomington Indianapolis: Indiana . Press, 1997.

7 .ANEXOS - Documentos Curriculares

Curso de Extensão Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola

Apresentação

A discussão de diversidade sexual e gênero nas escolas ganha destaque em função de alarmantes índices de violência e discriminação à população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), bem como manifestações de sexismo e misogenia no espaço escolar.

O presente curso está em consonância com a Resolução FNDE nº16/09, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Programa Brasil Sem Homofobia e do Plano Nacional de Política para as Mulheres, que apontam a necessidade de adoção de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que contemplem e respeitem as diversidades relativas a gênero e sexualidade.

A escola, nesse sentido, é espaço fundamental na constituição de uma cultura de direitos humanos, direitos sexuais, reconhecimento e valorização de diferentes identidades relativas à sexualidade e ao gênero. É na articulação com o contexto escolar e com os atores nele envolvidos que pretendemos desenvolver esse projeto, entendendo a escola não só como lócus de discriminações e violências, mas percebendo em especial o seu potencial - e compromisso - no enfrentamento dessas desigualdades, não só em seu espaço, mas em toda a sociedade.

Objetivo geral

empoderar gestores e profissionais de educação para atuarem em seus contextos específicos como sujeitos no combate à violência e discriminação, contribuindo para a reorganização de práticas e diretrizes educacionais, tendo em vista o reconhecimento da diversidade sexual e o combate ao sexismo e à homofobia e a promoção dos direitos sexuais.

Objetivos específicos (competências a serem adquiridas)

Compreender a dimensão cultural, social, política e histórica dos conceitos de sexo, gênero e sexualidade

Compreender a diversidade de identidades sexuais e de gênero, no sentido do reconhecimento dos sujeitos

Reconhecer situações de homofobia, sexismo e misogenia

Perceber as transversalidades entre misogenia, sexismo e homofobia, como fruto do próprio atravessamento entre gênero e sexualidade

Conhecer os caminhos institucionais e legais de ação para denúncia e combate de situações de discriminação e violência homofóbica, sexista ou misógena

Conhecer e articular-se com os programas, projetos e políticas públicas, tanto estatais quanto da sociedade civil organizada.

Desenvolver atividades transversais e incorporar, no seu conteúdo curricular, os temas gênero e diversidade sexual.

Pressupostos teóricos

O programa do curso terá como orientação teórica o construcionismo social, na perspectiva da sexualidade como construto a partir das relações entre diversas categorias sociais, culturais, políticas e históricas. O conceito de gênero é aqui trabalhado dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, não como uma série de atributos adicionados a um sexo biológico pretensamente pré-social ou pré-discursivo, nem numa lógica binária de oposição masculino e feminino, como se esses termos guardassem uma coerência interna em si. Será compreendido não como identidade fixa, ou como uma essência, mas como performance, como algo que se faz e refaz, intera e reitera cotidianamente, num movimento de aliteração que lhe dá a impressão de substância, mas que de fato se constitui numa performance.

No campo pedagógico, temos como base a Educação Crítica, especialmente a partir das construções da educação popular e, mais recentemente, das discussões sobre interculturalismo e inclusão.

Carga horária:

80 horas presenciais

40 horas não-presenciais (compostas pelas atividades pedagógicas de intervenção e pela participação em fóruns e atividades em meio digital)

Total: 120 horas

Forma de realização:

encontros semanais de 7 horas de duração, intercalados com atividades de pesquisa e intervenção no campo de atuação

Inscrição:

Os cursistas serão selecionados a partir das parcerias desenvolvidas com as secretarias de educação. Como objetivo, gestores e coordenadores pedagógicos serão inscritos via indicação/determinação de suas secretarias, enquanto professores e outros profissionais serão inscritos por adesão. Vagas excedentes serão disponibilizadas a licenciandos e estudantes de Pedagogia.

Certificação

Serão certificados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro os cursistas que atingirem um grau satisfatório de aproveitamento e cumprirem, no mínimo, 75% da carga horária.

Manutenção:

Gratuito (financiado pela SECAD-MEC, com apoio da UFRJ)

Conteúdo programático

O curso será dividido em cinco módulos, conforme a descrição a seguir:

Aula inaugural – Abertura oficial, apresentação do curso e do projeto, avaliação prévia, mapeamento de expectativas, explicitação de estrutura e metodologia.

(Carga horária: 7 horas presenciais)

Avaliação

A avaliação do curso tem um caráter qualitativo, processual e de resultado, através de dois instrumentos diferentes:

Diário reflexivo e portfólio – os cursistas farão registros semanais das atividades de pesquisa e intervenção a distância em um diário reflexivo crítico, que permite acompanhar o desenvolvimento do educando ao longo do curso. Além disso, coletarão materiais de suas ações em um portfólio, que se torna uma materialização de suas práticas, e abre espaço para a construção singular do sujeito que o constrói.

Trabalho de conclusão – elaboração escrita, na forma de ensaio, dos conteúdos aprendidos e da relevância

Além disso, os cursistas terão oportunidade de avaliar o curso em seus aspectos teóricos, metodológicos, avaliativos e de organização a qualquer momento e durante o encerramento.

MÓDULO I - GÊNERO

OBJETIVO DIDÁTICO

Compreensão do conceito de Gênero. Percepção dos comportamentos atribuídos e do próprio binarismo hierarquizante entre masculino e feminino como social, histórica e politicamente construídos.

Semana 1

							D	S	T	Q	Q	S
--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	---

<p>AULA I</p> <p>Conteúdos</p> <p>Construção histórica das relações entre masculino x feminino. Problematização das proposições biologizantes que naturalizam comportamentos de gênero. Gênero como performance. Construcionismo social/histórico.</p> <p>Referências</p> <p>BUTLER, FOUCAULT</p>	<p>AULA II</p> <p>Conteúdos</p> <p>Desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas a homens e mulheres; Corpo e sexualidade.</p>	<p>ATIVIDADES DIDÁTICAS</p> <p>Atividade de pesquisa</p> <p>Registro fotográfico de diferenciações sexistas no ambiente escolar de cada cursista</p>
---	---	--

Semana 2

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
<p>AULA III</p> <p>Conteúdos</p> <p>Radicalização / sexo como construção social / binarismo / heteronormatividade??</p> <p>Referências</p> <p>BUTLER, FOUCAULT</p>	<p>AULA IV</p> <p>Discussão sobre os registros fotográficos</p> <p>Exibição do filme Billy Elliot</p>	<p>Atividade de intervenção</p> <p>EI – modifique um dos elementos sexistas</p> <p>EF1 – Aplicação de dinâmica de grupo junto a seus alunos</p> <p>EF2 e EM - Aplicação de dinâmica de grupo junto a seus alunos</p> <p>EST – discutir os conteúdos com professor-supervisor</p> <p>OP / OE / DIR – Transformar o registro</p>					

		fotográfico em painel
--	--	-----------------------

MÓDULO II - SEXUALIDADE E DIVERSIDADE

OBJETIVO DIDÁTICO

Compreensão da sexualidade como um constructo, influenciado por uma diversidade de elementos, sociais, culturais, biológicos, psicológicos, históricos e políticos. Percepção da diversidade de expressões da sexualidade humana. Compreensão e articulação dos conceitos de orientação e identidade sexual e de gênero. Desconstrução de percepções negativas da homo, bi, trans e travestilidade.

Semana 3

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
<p>AULA V</p> <p>Conteúdos</p> <p>Conceitos de orientação e identidades sexuais; travestilidade e transexualidade; entrelaçamentos entre gênero e diversidade sexual; desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e hierarquizantes acerca das práticas e das identidades sociais relativas a LGBT;</p> <p>Referências</p> <p>BUTLER, FOUCAULT</p>	<p>AULA VI</p> <p>Trajetórias de estudantes LGBT na escola. Travestis e transexuais na escola. (Marjorie)</p>	<p>Atividade de pesquisa/INTERVENÇÃO</p> <p>EI e EF1 – Leitura de uma das histórias (família)</p> <p>EF2 - Aplicação de questionário junto a alunos sobre sua percepção a cerca da homo/trans/puztxterelid adde</p> <p>EM – Aplicação de questionário junto a alunos sobre sua percepção a cerca da homo/trans/puztxterelid</p>					

PARTE DA OFICINA		adde EST – Aplicação de questionário junto a professores sobre sua percepção a cerca da homo/trans/puztxterelid adde OP / OE / DIR – Registro de relatos de violência homofóbica em suas escolas
------------------	--	--

MÓDULO III - VIOLÊNCIAS

OBJETIVO DIDÁTICO

Visibilização e desnaturalização de situações violentas homofóbicas e sexistas no ambiente escolar. Compreensão dos processos de estigmatização e exclusão relacionados à sexualidade e ao gênero. Informação sobre os encaminhamentos a partir de uma situação concreta de violência/discriminação;

Semana 4

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
AULA VII CONTEÚDOS Violência Indicadores das violências contra mulheres e LGBT; estudos e pesquisas sobre os efeitos da violência contra mulheres e LGBT no	AULA VIII Debate sobre resultados dos questionários.	ATIVIDADES PESQUISA EI e EF1 – Identificar a rede social de sua comunidade – ONGs, justiça, assistência social... que possam promover o debate de diversidade sexual e gênero EF2 - Identificar a rede social de sua comunidade – ONGs, justiça, assistência					

<p>rendimento e na exclusão escolar; análise da influência de situações de violência - bullying, discriminação, exclusão, subalternização e (in)visibilização - na subjetividade e no desempenho de estudantes e profissionais da educação, bem como na estrutura das interações no interior da escola;</p>		<p>social... que possam promover o debate de diversidade sexual e gênero</p> <p>EM – Identificar a rede social de sua comunidade – ONGs, justiça, assistência social... que possam promover o debate de diversidade sexual e gênero</p> <p>EST – Identificar a rede social de sua comunidade – ONGs, justiça, assistência social... que possam promover o debate de diversidade sexual e gênero</p> <p>OP / OE / DIR – Identificar a rede social de sua comunidade – ONGs, justiça, assistência social... que possam promover o debate de diversidade sexual e gênero</p>
---	--	---

Semana 5

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
<p>AULA IX</p> <p>Conteúdo</p> <p>Sistemas de proteção a crianças e adolescentes; Legislação; encaminhamentos; bullying, conselhos tutelares, juizado da</p>	<p>AULA X</p> <p>Relatos/ casos.</p> <p>Discussão das ações dos educadores diante de</p>	<p>ATIVIDADES DIDÁTICAS</p> <p>Ação pedagógica</p> <p>Propor e realizar uma atividade de problematização da heteronormatividade e de concepções a cerca da homo, bi, trans e travestilidade</p>					

<p>infância, redes/ongs,</p>	<p>situações de homofobia. A escola como espaço de discriminação e violência.</p> <p>Mediação e resolução de conflitos – novas formas de abordar as tensões.</p> <p>Valorização do profissional e outros atores do espaço escolar.</p>	<p>EI e EF1 – Leitura de uma das histórias (pingüim ou príncipe)/ discussão de reportagem de jornal selecionada com a turma</p> <p>EF2 – discussão de reportagem de jornal selecionada com a turma</p> <p>EM – Exibição e debate Por outros olhos ou do novamente, apresentação do resultado dos questionários para a turma e debate</p> <p>EST – Retorno aos professores do resultado dos questionários</p> <p>OP / OE / DIR – Propor e realizar uma atividade que apresente dados sobre violência homofóbica e sexista e problematize os processos de exclusão e estigmatização, com contatos com instituições de apoio.</p>
------------------------------	--	--

MÓDULO IV – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

OBJETIVO DIDÁTICO

Compreensão da escola como espaço público e democrático e da educação como direito de todos. Visibilização da heterogeneidade e valorização da diversidade como instrumento pedagógico. Compreensão de estratégias que visem a introdução dos temas Gênero, Sexualidade e Diversidade de forma transversal no currículo.

Semana 6

SÁBADO	D	S	T	Q	Q	S
--------	---	---	---	---	---	---

<p>AULA XI</p> <p>Conteúdo</p> <p>interculturalidade; Diversidade; alteridade; Ética, tolerância x reconhecimento, valores, a diversidade como recurso pedagógico, como potência</p>	<p>AULA XII</p> <p>Debate das atividades didáticas anteriores</p> <p>Dinamica das cinco perguntas</p> <p>Estudos de caso (inclusive religião)</p>	<p>ATIVIDADES PESQUISA</p> <p>EI -</p> <p>EF1 – Replicar dinâmicas de identidade/diversidade</p> <p>EF2 – Replicar dinâmicas de identidade/diversidade</p> <p>EM – Replicar dinâmicas de identidade/diversidade</p> <p>Redação / Diário de campo pelos alunos</p> <p>EST –</p> <p>OP / OE / DIR –</p>
--	---	---

Semana 7

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
<p>AULA XIII</p> <p>Conteúdo</p> <p>Escola como espaço público, Inclusão; PPP como projeto coletivo</p> <p>Apresentar teoricamente a discussão sobre transversalidade</p>	<p>AULA XIV</p> <p>Discussão sobre as últimas experiências</p> <p>Exercício de construção de um projeto</p>	<p>ATIVIDADES DE PESQUISA</p> <p>EI – Pesquisa nos PCN em sua área e nos transversais sobre sexualidade/gênero/diversid ade</p> <p>EF1 – Pesquisa nos PCN em sua área e nos</p>					

	<p>transversal sobre o tema DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA (mapa conceitual + rede temática)</p>	<p>transversais sobre sexualidade/gênero/diversidade</p> <p>EF2 – Pesquisa nos PCN em sua área e nos transversais sobre sexualidade/gênero/diversidade</p> <p>EM – Pesquisa nos PCN em sua área e nos transversais sobre sexualidade/gênero/diversidade</p> <p>EST – Pesquisa nos PCN em sua área e nos transversais sobre sexualidade/gênero/diversidade</p> <p>OP / OE / DIR – Pesquisa de políticas públicas de educação no campo sexualidade/gênero/diversidade</p>
--	--	---

MÓDULO V – GRAVIDEZ E ADOLESCÊNCIA

OBJETIVO DIDÁTICO

Semana 8

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
AULA XV	AULA XVI	ATIVIDADES DIDÁTICAS					

Conteúdo	.	
----------	---	--

Semana 9

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
AULA XVII	AULA XVIII	ATIVIDADES DIDÁTICAS					
Conteúdo	.						

Semana 10

SÁBADO		D	S	T	Q	Q	S
ENCERRAMENTO A PARTIR DA DEMANDA	BRUNCH!!!!	ATIVIDADES DIDÁTICAS					
Conteúdo	.						
Políticas públicas no campo da Sexualidade; intersetorialidade das políticas públicas na abordagem e enfrentamento da homofobia e sexismo; o papel da comunidade escolar (por exemplo, na elaboração ou revisão o Projeto Político-Pedagógico da escola), do Grêmio Estudantil, da Associação de							

Pais e Mestres, bem como de outras instituições governamentais e organizações da sociedade civil;		
---	--	--

Fonte do Site

<http://www.diversidade.papocabeca.me.ufrj.br/>

O Projeto

O Projeto Diversidade Sexual na Escola é uma realização da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa Papo Cabeça, realizado em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Como ações principais, o projeto realiza atividades de formação e sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública e estudantes da educação básica, além do desenvolvimento de materiais de orientação para educadores.

O Projeto foi desenvolvido em 2005 na Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, como parte de uma série de ações que visavam a troca de saberes e práticas, e a construção conjunta de conhecimentos com a Escola. O lançamento do Projeto ocorreu no Fórum Mundial de Educação de Nova Iguaçu, em 2006.

No final de 2006, o Projeto Diversidade Sexual na Escola se integrou ao Programa Papo-Cabeça, realizado pela Faculdade de Medicina e pela Maternidade-Escola, para desenvolver ações em comum e potencializar os seus conteúdos, unindo o debate sobre questões de gênero e sexualidade mais amplas e a discussão acerca da Diversidade sexual.

De lá para cá, foram realizadas diversas oficinas de sensibilização com relação à Diversidade sexual, em escolas da rede pública de ensino, organizações de

educação comunitárias, instituições de formação de professores, além de atividades pontuais em eventos da Universidade, alcançando todo o Estado do Rio de Janeiro.

Objetivo

O objetivo do curso é empoderar profissionais da educação, em especial gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as da educação básica, no que diz respeito ao tema, tornando-os sujeitos capazes de incidir politicamente nos seus contextos, contribuindo para a reorganização de práticas e diretrizes educacionais, tendo em vista o reconhecimento da Diversidade sexual e o combate ao sexismo e à homofobia.

Público-alvo

Gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, licenciandos/as atuando em escolas e demais profissionais de instituições públicas de ensino.

Carga horária: 120h (80h presenciais e 40h não-presenciais)

Serão emitidos certificados pela UFRJ aos cursistas que atingirem grau de aproveitamento suficiente

Metodologia

O curso tem como orientação pedagógica a pedagogia crítica, partindo-se da realidade concreta dos profissionais para a reflexão crítica, a reconstrução do olhar e a mobilização para a ação transformadora. Trabalha oficinas práticas e aulas teóricas, onde se articularam dialeticamente conceitos desenvolvidos pela academia, a vivência dos movimentos sociais, as experiências concretas dos indivíduos e a realidade escolar trazida pelos profissionais da educação. Ao longo do curso os participantes terão de realizar atividades de pesquisa e de intervenção em suas escolas.

Conteúdo Programático

MÓDULO I - GÊNERO

MÓDULO II - SEXUALIDADE E DIVERSIDADE

MÓDULO III - VIOLÊNCIAS

MÓDULO IV – GRAVIDEZ E ADOLESCÊNCIA

Por solicitação da Secretaria de Estado de Educação – e demanda de outras instituições – será oferecido um módulo adicional sobre Gravidez e Adolescência, na perspectiva da autonomia dos/das jovens sobre o corpo e dos direitos sexuais.

MÓDULO V - EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

8 - APÊNDICE

Entrevista realizada em 08/04/2011.

Cecilia – Então, vamos começar porque eu tenho algumas questões. Eu vim aquela vez aqui e eu analisei o material e é só para organizar como é feita essa dinâmica do curso Como é a história dele né. Aí eu queria que você contasse primeiro pra mim. Como foi sua trajetória até chegar aqui, no curso...

Gestor 1 – A minha trajetória vai começar, pra remontar mesmo...é, tem uma trajetória pessoal, própria, mas eu comecei no movimento LGBT, no primeiro ano de faculdade, eu tinha dezenove anos, foi a primeira vez que eu fui numa reunião do grupo Arco-Íris e aí eu fiquei um tempo participando de reunião, aqueles encontros abertos que eles fazem...eram mais espaços de convivência do que qualquer outra coisa, tinha alguma discussão política, muito uma política privada né. E aí eu comecei a participar mais do grupo, por um lado e por outro lado, na faculdade eu comecei a participar muito do movimento estudantil, um pouco do movimento estudantil, CA, eu fiquei um tempo no CA- Centro Acadêmico, mas não durou muito tempo, por algumas desavenças e desencantamentos com o movimento estudantil como ele era e eu comecei a montar junto com uns colegas meus, um pré-vestibular comunitário. A gente foi por uma outra linha vamos dizer assim, do movimento estudantil, que não era centro acadêmico, ninguém estava disputando eleição, ninguém tinha vínculo com partido, mas a gente formou um grupo, muito sólido que durante 3, 4 anos da faculdade a gente trabalhava cotidianamente juntos, a gente montou mesmo o pré-vestibular, eu coordenei por pelo menos três anos esse projeto, então grande parte da minha formação política na verdade não vem do movimento LGBT, vem dessas experiências e de uma ânsia, de uma inspiração na educação popular, Paulo Freire...A minha formação política veio por esse caminho, por esse trajeto. Fora, inclusive do movimento estudantil organizado, assim reconhecido, e foi ali que eu aprendi muita coisa, politicamente mesmo. Acho que o meu amadurecimento mesmo político foi dentro desse movimento chamava universidade popular o pré-vestibular, depois de formado, isso são duas coisas meio

paralelas, eu comecei a trabalhar com comunicação comunitária, que é o que já me inspirava na faculdade de comunicação.

Saí do pré-vestibular enfim, não dá para ficar na mesma coisa a vida toda, por nenhuma desavença nem nada, mas porque eu queria fazer outras coisas. E aí eu comecei a trabalhar muito com comunicação comunitária. Paralelo a isso, o tempo todo eu vinha frequentando, participando do movimento, ia em manifestações, frequentava reuniões. Teve uma época em que o arco-íris fazia um pouquinho mais e eu cheguei a participar de uma reunião mesmo do grupo, não reunião aberta, mas é um grupo muito fechado, muito “panelinha” então, não muito aceito a pessoas novas querendo participar, pelo menos pessoas que (...)

Aí eu fiquei durante muito tempo carregando caixa, durante muito tempo eu participei de um projeto de prevenção de DST/Aids com jovens e eu atuava no projeto, como todos os outros, que era basicamente distribuir camisinha, e aí tentava fazer algumas coisas diferentes, mas enfim, atuava lá em Madureira, naquela rua ali de Madureira, então eu tinha uma galera adolescente, jovem, etc. não assim, só pra te dizer que a minha formação política não foi só dentro do Partido PTB, PT, PSTU (...)

Participei de Centro Acadêmico, mas esse movimento institucionalizado enchia muito o meu saco, era uma preocupação muito grande com o status de representação, entendeu? Nós somos... Eu sou o presidente do Centro Acadêmico, nós somos os diretores do Diretório Central dos Estudantes, nós somos o movimento LGBT representante do Rio de Janeiro e essas coisas enchiam o saco, eu queria fazer coisas interessantes, ali no dia a dia, na base mesmo, entendeu. E esses movimentos pareciam estar mais preocupados com os cargos e com os nomes do que efetivamente estar fazendo alguma coisa junto com as pessoas, concretas ali na rua.

Então minha formação acabou sendo marginal em relação a esses movimentos, mas muito intensa no aprendizado político porque era uma relação de troca muito grande, então o tempo todo no vestibular, na comunicação comunitária, trabalhando com jovens de origem popular. E enfim, lidando com pessoas o tempo todo, pessoas muito diferentes, com cabeças diferentes, de linhas políticas diferentes. Aprendia a deixar de achar que eu tinha a verdade do mundo, que eu tinha a solução ideológica

pra todo mundo. Aprendi a ouvir, aprendi a escutar, aprendi a aprender com os outros coisas que dificilmente eu conseguiria nos movimentos institucionalizados que só sabem repetir as suas verdades para si mesmo.

Então a minha formação política não foi uma formação política dentro do movimento LGBT, o que o movimento LGBT representa. Minha primeira experiência no curso foi um convite que recebi para dar uma oficina sobre diversidade sexual em uma universidade. Essa experiência foi muito positiva e resolvi reproduzir em outros espaços. Era uma oficina de sensibilização e até hoje nos utilizamos nas escolas. Paralelo a isso, em 2005 ou 2006 não lembro direito aconteceu O Fórum Mundial de Educação, em Nova Iguaçu e realizei essa mesma oficina lá, foi um sucesso, a partir disso começaram sucessivos pedidos de oficinas nas escolas. Nesta época a coordenadoria de extensão da UFRJ era composta por vários profissionais e a coordenação era de um técnico administrativo.

A forma de fazer as oficinas não era muito organizada, primeiro foram feitas aleatoriamente e depois foram sistematizadas. O conteúdo era responsabilidade era minha responsabilidade, minha experiência com o pré-vestibular comunitário me deu muita base e também minha mãe e irmã são professoras, então tenho certa 'familiaridade' com a prática pedagógica.

Eu tive que me vincular a coordenadoria de extensão, aí eu aceitei de vir pra cá, não foi uma transição tranquila, porque a coordenadora de extensão nova que entrou era uma pessoa bem difícil, chata de trabalhar, o extremo do academicismo, era uma professora. O coordenador anterior era um técnico o que já muda completamente a relação e aí de certa forma o projeto era quase de uma pessoa só, mas formalmente ele estava, na coordenação de extensão o que teoricamente é um erro, teoricamente ele deveria estar vinculado a algum departamento, na lógica formal da universidade. Isso a gente pode até discutir e tinha que ser tutelado por algum professor e foram essas as exigências dessa coordenadora de extensão e aí muito por conta disso, a gente se aproximou do Papo Cabeça, que era um programa vinculado a Faculdade de Medicina e a Maternidade – Escola, que essa coordenadora não gostava. O Papo Cabeça já um programa que não tem a mesma legitimidade, já é um programa de extensão, que já corta ponto em termos de legitimidade dentro do campo acadêmico e dentro da faculdade de medicina. Era um programa que discutia sexualidade na

escola e diminui mais ainda o prestígio deles, não é dos assuntos mais prestigiosos dentro do meio médico. Enfim, tinha um perfil também do programa, que digamos assim, ele era meio que o patinho feio na faculdade de medicina era e ainda é um pouco, mas era um programa que tinha um professor e era vinculado a um departamento, por mais que... se encaixava perfeitamente. Aqui na pró-reitoria de extensão, ele é um programa super bem visto, é o único programa de extensão da medicina com quem a gente consegue dialogar pela pró-reitoria de extensão. Ao mesmo quando eu encontrei o gestor 2, que é o coordenador do programa, ele já tinha uma demanda por discutir questões ligadas à diversidade sexual, porque o programa começou trabalhando com adolescentes grávidas, com “as adolescentes grávidas” bem nessa perspectiva clássica de as mulheres engravidam e é com elas que a gente tem que trabalhar, não com os homens que engravidam também, mas enfim. Então esse programa foi se transformando como todo mundo né, mas ainda trabalhava numa lógica muito heteronormativa, mas já sentia isso, sentia que estava trabalhando ótica heteronormativa e queria mudar essa lógica, tá gravando mesmo né? E aí a gente sentou, começou a conversar, eu apresentei o que era a oficina, etc e tal e a gente se casou. O projeto DSE passou a ser um projeto integrante do Programa Papo Cabeça. É óbvio que essa relação nunca foi simples, nunca foi fácil. Até porque além da gente ter começado separado, além da nossa junção não ter sido simplesmente uma junção que a gente se encontrou e se apaixonou, tinha um quê de casamento forçado, por mais que a gente aprendesse a se amar depois, mas em certa medida era um casamento forçado, em alguma medida. Ao longo do tempo, eu posso falar por mim, mas eu acho que eu fui percebendo, que eu tinha algumas perspectivas teóricas, metodológicas, políticas um pouco diferente do que é a prática do Papo Cabeça, por exemplo, o Papo Cabeça trabalha dentro da escola, direto com os estudantes e as estudantes, fazendo dinâmicas e assumindo um trabalho de educação sexual dentro da escola, o que eu acho um trabalho completamente errado. Eu acho que quem tem que trabalhar com educação sexual e sexualidade é a escola, não a universidade. A não ser que seja, vamos fazer um trabalho pontual de pesquisa, articulado com extensão. Que a gente vá fazer desenvolver uma ação de educação sexual naquela escola, para levantar dados, para aprender e num processo de troca e não é isso, é um trabalho permanente, em certa medida ele assume a educação sexual daquela escola e eu acho que não é por aí. E tem enfim, são linhas teóricas diferentes, é óbvio. O gestor 2, a formação

dele é mais médica, por mais que ele tenha a cabeça de dialogar com outros campos, mas a formação dele é mais médica e a minha formação é toda no campo da cultura. Por mais que eu não tivesse discutido sexualidade e gênero numa perspectiva cultural dentro da faculdade, a minha formação foi em comunicação, a minha formação é no campo da cultura – linguagem, significação do mundo, hoje eu consigo perceber isso, na época eu achei que eu não estava aprendendo (...). Na verdade eu consigo ver hoje que toda a minha construção teórica inicial foi no campo da cultura, então a hora que eu peguei a Butler, os estudos culturais, a perspectiva feminista culturalista da discussão do gênero, da sexualidade e etc...cara, eu estava em casa, porque é isso mesmo entendeu? Não venha me dizer que o mundo é feito de genes, de hormônios, essa área. É o que a gente significa pro mundo. Então, essa perspectiva teórica, que é uma perspectiva, não é um conteúdo conceitual, é uma perspectiva quase política e teórica que eu me afinava, não é muito a do Papo Cabeça. Porque eles, as meninas do serviço social, da psicologia puxem um pouco para esse lado, não é exatamente essa linha, então sempre foi uma relação meio tensa, em alguns momentos bem tensa, em outros tranquilos. Até porque depois de um tempo o projeto começou a crescer, ganhar muita visibilidade. Eu tenho comigo que isso incomodou um pouco. A minha postura com o gestor 2 sempre foi uma postura mais, meio de igual pra igual. Além do que um professor universitário é capaz de aguentar. Então, era uma coisa tensa de vez em quando, mas era complicado, porque eu trabalhava dentro da Pró- Reitoria de Extensão sempre fui o “queridinho” da Pró-Reitora, da superintendência e etc. Então, marca uma posição política muito confortável pra mim, para eles chutarem o “pau da barraca” comigo, significava criar um desconforto, em alguma medida, com a pró-reitora, com a superintendente geral de extensão, que não era muito o interesse não é uma politicagem, são relações mesmo e que me davam um certo “as” na manga. Sabe aquele cara que está atrás de você que te dá uma certa marra, você fica mais marrento, eu podia ficar um pouco mais marrento por conta disso e porque o projeto começou a ter uma visibilidade e um reconhecimento muito grande.

Cecilia – na verdade, as pessoas conhecem o papo cabeça a partir...

Gestor 1 –Grande parte, eu não sei se é a maior parte, um bocado, muita gente começou a conhecer o projeto antes do Papo Cabeça. A gente teve visibilidades dentro da Universidade, dentro do MEC...

Cecilia – Inclusive nas escolas também?

Gestor 1 –Nas escolas, porque é isso o Papo Cabeça não faz um trabalho com as escolas. Em geral, ele acaba fazendo um trabalho mais pontual com essa escola ou com a CRE lá da Barra. Fazem atividades de formação, cursos, etc. Mas esta coisa das oficinas etc e quantidade grande de formações e as atividades de teatro e os vídeos, e agente que... Eu acho que o Diversidade criou uma rede de relações muito grande porque eu acho que eu tinha muito, grande parte dessa rede, eu tinha uma inserção no movimento LGBT, que não era pequeno, essa rede eu conseguia montar contatos e eu aprendi a trabalhar em rede em outros movimentos sociais. Então era mais fácil...

Bom, mas aí voltando para o histórico né... Então em 2006 no segundo semestre, no final de 2006 a gente se vinculou ao Papo Cabeça e em 2007... Gente, eu não consigo agora lembrar, por incrível que pareça, 2007 a gente fez uma edição do curso.

Cecilia- Se eu não me engano, em 2008 já tinha ocorrido duas edições...

Gestor 1 – Em 2007 a gente concorreu ao edital da Secad, que era um edital para um curso de 40 horas presencial e a gente pegou esse edital e fez uma edição do curso IFCS e duas turmas no Fundão. E aí foi uma experiência muito interessante, porque aí eu fui atrás das pessoas na Universidade que trabalhavam com esse tema. Na escola de Serviço Social, no Instituto de Psicologia, foi aí que eu comecei a construir a rede pra dentro da universidade, a rede de relações que a gente tem hoje dentro da Universidade: Serviço Social, Psicologia, Direito etc, etc. Na primeira edição, eu cheguei a convidar muitas pessoas do movimento social para participar. Eu já tinha, eu pulei, em 2005 ou 2006 acho, que 2005 dado aula , uma aula num curso similar financiado pela Secad também dentro do grupo Arco-Íris, porque esse edital começou com os movimentos sociais. A Secad começou financiando os movimentos sociais, prefeituras e etc e aos poucos as universidades foram assumindo até que teve o escândalo lá do Brasil Alfabetizado e o Haddad resolveu

não financiar mais nada de ong naquele ano. E aí todas as ongs ficaram de fora do edital, isso em 2008, tá Não em 2007, e só as universidades podiam concorrer. Bom, aí a gente começou a fazer o curso, e foi fazendo ano a ano a carga horária dele foi aumentando e o conteúdo dele foi mudando.

No início, na minha avaliação, ele tinha um caráter muito identitário, muito lgbtista, falava muito da população LGBT e do reconhecimento dessa população e das peculiaridades, especificidades dessa população dentro da escola.

Com o tempo e acho que isso tem haver com a minha formação acadêmica , com meu certo “cansaço” com o movimento LGBT, eu tenho a sensação de que o movimento LGBT está no mesmo lugar, do Rio de Janeiro pelo menos, no mesmo lugar a 5 ou mais anos, as pessoas estão falando as mesmas coisas que elas falavam há anos atrás, elas não estão aprendendo nada de novo, não haver com essa coisa de estar na universidade ou não, eu acho que tem haver em estar vivendo de fato a prática de um movimento de base, não só a discussão do movimento de elite, mas enfim, esse currículo aos poucos foi se aproximando mais das discussões de gênero, a questão do gênero relacional, não gênero que discute mulher, no sentido mais lugar comum, mais pobre da palavra, mas gênero, gênero mesmo e as suas relações com a questão da orientação sexual e a prática pedagógica, o currículo etc. Acho que o curso foi caminhando mais nesse sentido. Essa é uma perspectiva , que a galera do movimento social não consegue dar conta. Por conta disso, especialmente, as pessoas começaram a deixar de participar do curso, para você ter uma ideia, se você olhar o que a gente tem de registro, isso fica claro. Na primeira edição do curso, tinha gente da ABIA, tinha gente da ANTRA, tinha gente do Grupo Arco-íris, tinha gente de outras organizações sociais. Hoje a única pessoa de movimento social mesmo é professor convidado, que é do movimento de travestis e transexuais. Inclusive porque a fala dela mudou nos últimos anos também, não tem mais ninguém desses outros movimentos porque o que a gente quer discutir hoje, esses movimentos não dão conta, não é muito a discussão deles, eles trabalham muito dentro de uma lógica identitária reivindicatória. Hoje a gente tá tentando separar a orientação,

É mais pensar no quanto as questões de sexualidade e gênero casadas e articuladas necessariamente, não paralelas, mas casadas e articuladas, o quanto

elas dizem respeito a todas as pessoas, ao conjunto de sujeitos que estão dentro da escola e que estão na sociedade. A gente não quer mais discutir só a questão homossexual, como um ponto a ser discutido, a gente precisa entender, ler estudar sobre esses sujeitos, essas pessoas. A gente está falando de normas, de uma hegemonia, de processos, de normatização e etc que afetam todo mundo. A gente quer mexer no eixo central que constrói o gênero e a sexualidade dentro da nossa sociedade. Isso atravessa todo mundo: homossexuais, heterossexuais, bissexuais, tri, tetra, quem você quiser. Essa não é, na minha ótica, a perspectiva hegemônica dentro do movimento. Não sei nem se tem que ser enfim, e aí eu acho que houve esse afastamento entre o movimento e a gente. É engraçado, essa tensão porque dentro da universidade eu ouvia críticas, inclusive do Papo Cabeça, de que eu era muito ativista e que eu tinha que ser mais acadêmico e dentro do movimento, algumas pessoas não reconheciam o que a gente estava fazendo como movimento. E houve fala do Claudio Nascimento em 2008, no final de 2008, dizendo que eu tinha, que eu estava... Nossa quanto tempo! Você precisa voltar pro movimento! E eu falei pra ele: - Meu querido, as pessoas fazem movimentos diferentes! Acho que ele não gostou muito na época não, mas enfim é isso! A minha lógica de movimento social, de atuação política, pelo menos, não é a de que tem que ser uma lógica paralela. Eu estou dentro de uma universidade, eu estou atuando aqui dentro, enfim. Mas é isso, essa foi a minha trajetória e aí em 2008, a gente lançou o livro, que é sem dúvida o que fez, o que deu visibilidade para o projeto. A gente não foi bobo, a gente distribuiu esse livro para todas as escolas estaduais do Rio de Janeiro, o que já deu uma visibilidade dentro do estado, nas escolas. Algumas escolas ligaram para a gente. A gente ouviu relatos de escolas que fez grupo de estudos com o livro. Pessoas fizeram trabalhos sobre o livro etc. Embora a gente não tenha isso, a gente escuta falar, você não consegue registrar isso e a gente mandou esse livro para todas as organizações que trabalhavam no campo LGBT no Brasil e para todas as universidades.

Cecilia - Quando você fala que a perspectiva mudou, em relação ao curso inicial no sentido de discutir muito a identidade LGBT, você acha que foi mais ou menos em que período? Em 2008 já houve essa mudança? Com o lançamento do livro ou mais para frente?

Gestor 1 - Não sei se precisar assim quando isso aconteceu, a gente não tinha um currículo fixo, a cada edição a gente ia e montava esse currículo e ele foi mudando cada vez mais e nessa mudança, cada vez mais algumas pessoas iam saindo e outras entrando.

Cecilia - Então não teve um marco assim.

Gestor 1 – Não, não tem. Ah, a partir desse ano mudou tudo. Foi um processo mesmo. Até porque a gente teve edições quase todo o semestre. A gente teve acho que no final de 2007, ou não. Acho que a primeira edição foi em 2008 e a segunda no segundo semestre de 2008 e aí teve o fechamento e o lançamento do livro. Cada semestre a gente tinha uma edição. Eu acho que o único semestre que ficou vazio foi o segundo semestre de 2009. Fora isso, todo o semestre tinha uma edição diferente e cada edição era retrabalhada.

Cecilia – Era retrabalhada como? Com os professores?

Gestor 1 – Mais ou menos. No início, hoje tá bem diferente. No início o meu trabalho era montar o currículo. A gente decidia os conteúdos e que pessoas a gente ia chamar, mas na verdade a gente fazia uma discussão, apresentava o projeto, discutia um pouco o que a gente queria daquela aula, mas quem dava a aula era o oficinairo convidado, o profissional convidado. A gente não tinha controle sobre esse conteúdo na verdade, domínio sobre esse conteúdo. Aí sim, a partir de 2010...não a partir de 2009, acho que a gente já tinha...não acho que também eram convidados...a partir de 2010 é que a gente mudou esse esquema, porque tinha perspectiva de interiorização, a gente fazia, tanto que em 2010.1 em Itaboraí. A gente já tinha feito em Macaé 2009. Tinham vários municípios pedindo o curso.

Cecilia-Então eram eles que ligavam pedindo o curso?

Gestor 1 – Aham, Foi Macaé que entrou em contato, Maricá foi Maricá que entrou em contato e veio aqui procurar a gente. Itaboraí idem e aí a gente tinha uma demanda de interiorização e a gente não conseguia manter a mesma estrutura, não dava para ficar levando professores para dar uma aula só de três horas lá longe. Então a gente mudou essa estruturação para metade da aula ia ser esse professor convidado e a outra metade ia ser um professor permanente. Um tutor, professor, permanente, fixo. E aí assim a partir daí a gente teve que assumir metade do

conteúdo, metade do conteúdo era da gente que montava, organizava e dava. Antes eu dava algumas oficinas, eu dava algumas palestras, algumas aulas, mas a gente não tinha na verdade, o curso inteiro né. Em 2010.1 a gente já teve que fazer isso, em 2010.2 não tinha mais professor convidado, tinha uma vez uma visita que rolava o convidado, mas a gente montou uma equipe com mestrandos e doutorandos para um currículo todo apropriado, todo nosso.

A gente montou o material, a gente fez o planejamento de todas as aulas, etc, etc.

Cecilia – Junto com a equipe de professores ou só a coordenação ?

Gestor 1 – Junto com a equipe. Tinha um prévio, tinha um planejamento prévio e a gente fazia, fechava esse planejamento em reunião com os professores. Pode imaginar que era um “pouquinho” caótico, mas era bom e é isso. Acho que a trajetória foi um pouco essa, e é aonde a gente parou agora.

Aí a gente estava falando da minha trajetória né? A minha trajetória num determinado momento virou a trajetória do projeto porque isso me tomou muito. A visibilidade do projeto era visibilidade pra mim também, muito grande, eu comecei a ser convidado para fazer uma mesa redonda, dar uma palestra, viajar, fui para Belo Horizonte, enfim, fui apresentar trabalho em eventos, congressos e assim convidado mesmo para participar de eventos, para dar palestra e isso foi criando em mim, digamos assim, uma certa “pressão”. Eu me lembro marcadamente, acho que foi em 2009, 2010, uma mesa...muito por conta do livro, o livro gerou essa visibilidade fora do Rio...

Cecilia - O livro é de autoria sua?

Gestor 1 – É, é tem um pequeno trecho que o professor convidado escreveu que eu adaptei e um pequeno trecho que o professor 1 escreveu também que eu mudei algumas coisas, mas o grosso do texto foi eu que escrevi e a programação visual também foi eu que fiz e que também é outro 50% do livro, né? E que tem haver também com a trajetória da comunicação. Inclusive a linguagem do livro tem haver com isso, com a minha formação como comunicador social. E é por isso que eu acho que ele tem aquela linguagem. Eu me lembro muito de uma mesa que eu fui em Minas Gerais, em Belo Horizonte que eu fui convidado pro final de um seminário final de curso da UFMG e que eu estava na mesa com dois outros doutores você

entendeu? Doutores e pós-doutores e eu ali humilde só tinha a especialização, não tinha mais nada e aí eu falei, porra, bicho não dá! E aí é uma pressão mesmo, inclusive dentro da universidade porque eu já sou técnico administrativo, já não sou professor nem nada, todo metido a besta, coordenando um projeto de extensão. Então, várias coisas vão criando uma pressão pela tua formação, qual é a tua formação? O que que eu coloco no folder? Você tá lá, na mesa do evento na palestra, na abertura, no fechamento, tem que entrar alguma coisa no folder.

Quando você tá no movimento social, pouco importa, importa mais o cargo e a trajetória que você tem do que a tua formação, mas dentro do meio acadêmico é a primeira coisa que tá escrito e aí tentei em 2009 o mestrado da UFRJ, não passei.

Cecilia – Eu vou me focar só na questão do currículo, que é o que eu estou estudando, que aí eu estava analisando o material e tem um módulo que se chama gravidez na adolescência, na época que eu fiz o curso não existia esse módulo. Como que veio esse módulo??

Gestor 1 – Em 2008, é óbvio que sempre teve tensão na construção desse currículo, até porque teoricamente esse currículo tinha que ser aprovado pela equipe do programa. Eu chegava com o currículo pronto para submeter a essa aprovação e era muito complicado porque assim, no início, o gestor 2 era um dos convidados para dar aula e ele dava geralmente uma das primeiras aulas, que não tem nada haver com o que é nossa perspectiva, entendeu?? Por mais que eu fizesse um discurso de que a gente teria pessoa de diferentes áreas, trabalhando com diferentes perspectivas não tem nada haver. Ele tem uma perspectiva muito marcada, muito calcada na biologia, no biológico. Acho que muito determinista em alguns momentos e muito sexista, tem homem e mulher e eles são diferentes etc. e o corpo diz isso e justifica isso inclusive o gestor 2 não é uma pessoa fácil de dialogar em alguns momentos, que ele vai te dizer que está concordando com tudo o que você está dizendo naquele momento, mas na verdade não tá e eu também não podia botar o pau na mesa e dizer: - olha, nossa perspectiva é outra e acabou. Você que é o coordenador do programa não vai mais dar aula no curso. Era isso, eu tinha que engolir um pouco isso né, eu botava muito as outras meninas para dar as oficinas, outras aulas porque elas a gente já conseguia trazer com uma perspectiva completamente diferente, mas isso sempre foi uma tensão e eu sempre fui, aos

poucos, sempre que podia, diminuindo essa participação dessa perspectiva dentro do curso ou botando outras coisas logo em seguida que fossem desconstruir tudo aquilo, tanto que tinha sexualidade e desenvolvimento I e II. I era com o gestor 2 e II a psicóloga e a assistente social, que era outra coisa, do tipo...esquece aquela primeira aula e vamos trabalhar isso aqui. Num determinado momento, quando a gente assumiu agora o currículo, aí sinto muito...A gente foi ganhando autonomia mais ainda, quanto mais reconhecimento, menos eu tinha que discutir né. Era isso, tava reconhecido aquele trabalho e eu também fui ganhando cada vez mais consistência teórica e legitimidade dentro da equipe para tá bancando, até porque, a visibilidade do projeto era a visibilidade do programa também por mais que isso fosse meio reclamado e recalcado de vez em quando, mais era a visibilidade do programa, especialmente dentro da universidade que acabava se referenciando sempre ao professor, ao programa etc. E aí em 2008 se eu não me engano, a gente foi fazer uma edição em Nova Iguaçu e a Secretaria de Estado demandou, queria que a gente discutisse também gravidez, não foi uma demanda da secretaria que os problemas que a escola mais, acho que mais tem falado sobre a sexualidade é viado e adolescente grávida, são essas as bombas que a gente tem que resolver. Então são sempre essas, sempre como problema. E aí, a partir disso, então beleza, vamos incluir gravidez na adolescência e aí esse módulo entrou como módulo adicional, tinha essa palavra no...

Cecilia – tem um mais aí.

Gestor 1 – Tem um mais Diversidade Sexual na escola + gravidez na adolescência. A gente dizia, tava escrito no folder se eu não me engano, tava escrito módulo adicional, gravidez na adolescência, não sei o que...e era um módulo no final do curso, que era outra coisa. Acabava o curso e eu entregava, na verdade para o pessoal do Papo Cabeça fazer o módulo sobre gravidez que nisso eu não tinha como interferir mesmo. E aí depois, a gente fez a crítica porque esses módulos estavam descasados, eram duas coisas separadas, apesar das críticas, isso continuou muito, sendo uma coisa descasada, eu acho que isso não conseguiu realmente ser articulado, nessa última edição de 2010, 2010.2. Quando a gente assumiu e a gente trabalhou a questão da gravidez dentro da linha teórico- política do curso mesmo. A gente foi discutir gravidez, foi discutir aborto, foi discutir uma série de coisas. Eu apresentei isso pro pessoal do Papo Cabeça, olha o que a gente

quer discutir é isso, isso e isso. No tema, no conteúdo, na ementa, a gente fala as mesmas coisas, o problema é quando a gente efetivamente trabalha. A perspectiva, o viés vai ser diferente, mas a ementa é a mesma.

Cecilia – Deixa eu te falar, eu não...Quando eu vim aqui, não tinha...tinha essa pasta, gravidez na adolescência, não tinha nenhum conteúdo. Será que tem hoje?

Gestor 1 – Não sei, acho que agora talvez já tenha, mas...porque a gente tá organizando, mas é sintomático, não tinha. A gente não escolhia os textos, a gente não via, na verdade o planejamento de aula.

Cecilia- Quem ministrava as aulas?

Gestor 1 – O pessoal do programa. O gestor 2 e as psicóloga e assistente social.

Cecilia – Mesmo em 2010.1? Quando já tinha pólo e professor fixo?

Gestor 1 –Isso. Mas aí assim, em 2010.1 eram as duas coisas. Então eles iam, davam as oficinas deles e a gente trabalhava depois. Isso forçava uma certa mudança, a gente integrou um pouquinho mais. A gente integrou por exemplo depois o módulo de gravidez deixa de ser no final e passa a ser no meio do curso. Antes da aula de projeto finalmente, desenvolvimento de ações, entendeu? Prá tentar incorporar mais isso, mas acho que essa integração de verdade só aconteceu em 2010.2. No último semestre, semestre passado.

Cecilia –Outra coisa que ia te perguntar e como que é feita essa preparação das aulas, os professores leem os textos, os professores leem os textos que você indica...Que referencias no conceito de gênero, como que é feito isso? Ou então você dá uma apostila, professores estudam...

Gestor 1 –A formação como assim? A construção do currículo? Do currículo do curso?

Cecilia – Isso, quando você coloca na ementa: trabalhar conceito de gênero...

Gestor 1 – Ah, sim. Então tudo bem. Isso, isso foi um dos problemas, na verdade a gente entregava muito para esse convidado o desenvolvimento, mais ou menos escolhia uma pessoa que tinha afinidade teórica com o que a gente queria trabalhar,, perspectiva política etc. E aí chamava essa pessoa e ela assumia.

Quando a gente teve que construir esse currículo todo, já em 2010.1 que a gente ia construir metade, então aí sim, a ideia era, mas sempre era uma construção coletiva. Até porque os professores eram mestrandos e doutorandos, então todo mundo discutia muito os conceitos etc. Eu acho que assim, a gente dá um curso num patamar que o que a gente precisa discutir mesmo são perspectivas teóricas, o que a gente precisa discutir são perspectivas teóricas, conteúdo básico, o conteúdo do curso acaba sendo um conteúdo básico, não dá, não tem como a gente discutir o mais complexificado, o mais problematizado de todos. Então esse conteúdo básico era comum de todo mundo, no meu entender, comum daquela equipe toda basicamente. Tirando uma coisa aqui e ali, era basicamente comum de todo mundo, a grande questão era a perspectiva e a gente chamou pessoas com perspectivas muito próximas do que era a nossa.

Então tinha, acho que nesse sentido, não tinha muita dificuldade, a dificuldade era: que textos a gente ia usar, fazer que dinâmicas, planejar a aula, pensar o currículo enquanto seleção de conteúdos e perspectiva teórica não era muito complicado, não era conflituoso, o mais complicado era o planejamento de aula especificamente, o que que a gente vai fazer na sala de aula, atividade por atividade e isso eu acho que foi árduo, foi meio confuso, poderia ter sido mais bem feito. Até porque de fato, de fato do início ao fim era a primeira vez que a gente estava fazendo.

Entrevista com gestor 2 realizada em 19/04/2010.

Gestor 2 –Então deixa eu te fazer uma pergunta, antes da gente começar. A gente tá com um curso no Cecierj - do Estado – a gente tem um curso sobre educação e sexualidade e eu recebi um email fazendo uma crítica contundente a mim porque numa aula de fisiologia da reprodução eu começo escrevendo que a gente vai discutir daquele assunto sobre a ótica da heterossexualidade, não estou discutindo organização, novos conceitos de arranjos familiares. E aí, eu recebi um email em que a menina solta os bichos de que eu questiono que gay não engravida, que lésbica não engravida e eu achei uma visão militante...

Cecilia – Qual é o artigo? O senhor pode me dizer?

Gestor 2 – Cecierj. Não, é do curso de aula deles, de educação e sexualidade. Eu tenho uma aula, se você quiser eu te passo, a aula que em momento algum,

primeiro, a primeira aula sobre neurociência sobre a interface da neurociência com a sexualidade. Eu não sei se você lembra quando eu digo a junção do X com Y e tem o gem S R Y se não tiver onde eu digo que a base, que eu começo falando de Lilith, e de não sei o que lá e depois eu desconstruo e aí eu começo a dizer que na fecundação você é se você é macho, então você bota o SRY de fora, forma testículo, forma pênis, forma tudo e diz: Eu sou um macho! Dá um banho de testosterona no cérebro, meu comportamento, hormonalmente, será esse. Se você não apresentou SRY independente de você ter Y você vai se abrir, porque eu mostro, o galo e a galinha, porque a galinha é XY, o galo é XX, só que não tem o SRY, como não teve o XY virou fêmea. Como o SRY passou pro XX da galinha, aí até mostro que nas aves o macho faz o ninho, o macho pega comida, mas na verdade aquele macho tem prerrogativa de fêmea. Tanto que ele é mais bonito, ele chama atenção. E aí eu não consegui entender, também soltei os...mandei uma resposta...a resposta que eu mandei foi dizendo pra ela que até se o texto fosse lido na época da inquisição eu tava na fogueira, porque eu não admitia absolutamente nada e que eu achava que o caráter militante dela, impedia com que ela tivesse...isso eu acho, isso eu tenho achado que em determinados momentos, a pessoa se envolve com a militância que tudo o que não for o espelho do que ela pensa e o oposto daquilo que...mas eu também juntei a turma toda, fiz uma resposta e disse – Oh, se não alcançou os objetivos, peço desculpas. Mas o problema não é meu, é você que tem que aprender a interpretar os textos de uma forma neutra...O texto você tem que interpretar de uma forma neutra, para você tirar isso eu aprendi com o meu pai, tem que ler o que eu gosto, tenho que ler o que eu não gosto, tenho que ler o que tá no meio e dali eu tirar os ensinamentos. Vamos lá, vamos trabalhar.

Cecilia – Gostei disso, dessa introdução...Eu queria mesmo entender como foi essa trajetória no Papo Cabeça, essa aproximação com o diversidade...

Gestor 2 – Olha, só eu...já na universidade, eu comecei a trabalhar já no Projeto Rondon lá em 71, 72, ou seja, a trabalhar com extensão com a comunidade, a tentar levar para comunidade os conhecidos que a gente tinha e aí naquela época, regido pela ditadura não sei lá das quantas, mas uma forma de você levar o conhecimento e dividir o conhecimento com as comunidades. Tá gravando já E aí, eu fiz 3 projetos fiz um no Rio, dentro do Rio, depois eu fiz outro na Amazônia, lá em Terra Santa, e depois eu fiz outro no nordeste, 3 absolutamente diferentes, com

condições sociais absolutamente diferentes e aonde a gente foi trabalhar as comunidades. Então não era levar atendimento, que a gente até atendia, mas a gente fazia todo um trabalho educativo, mostrava e tal .

Quando eu me formei, eu comecei aqui na maternidade com um ambulatório de adolescentes, ele tinha um objetivo é atender meninas, dar um atendimento diferenciado por causa das questões até de saúde, tinham baixo peso, então você diferenciava a orientar e permitir com que...inseridas novamente no contexto social, ou seja, fazer com que elas alcançassem sua auto estima, tivesse toda uma questão com o seu senso crítico, de seus projetos com o futuro, dos seus projetos de vida para que elas pudessem ser reinseridas no...vamos dizer, naquilo que elas queriam, para alcançar os seus projetos de vida, que elas tivessem uma consciência crítica, tá certo A partir daí, a gente foi e criou um ambulatório que funcionou de 75 até 96, funciona até hoje aqui na maternidade, a gente trabalhava com isso, trabalhava com dinâmica de grupo...Em 96 a gente começou a analisar as estatísticas de nascidos vivos no Rio de Janeiro. E aí a gente percebeu que...98% tinham filho no SUS, então a gente partiu e começou a ver o seguinte, que a gente não tinha a atacar a gravidez na adolescência como uma questão médica e sim como uma questão social, e que ponto pra você ir ao encontro delas era na escola pública, porque já que estavam na quarta, quinta série e tinham filho no SUS, elas não viam das escolas privadas, elas viriam dali. Então nós criamos um programa para formar instrutor de saúde jovem, ou seja, hoje você tem um outro nome que dá o nome de protagonismo juvenil, mas a gente vem fazendo esse protagonismo desde lá, que é botar o jovem para dialogar com seus próprios colegas. Então para isso nós levantamos as áreas de prevalência, e a zona oeste era uma dessas prevalências, só que a zona oeste tem várias áreas: Santa Cruz, Campo Grande, Realengo, Barra da Tijuca e o local que nos foi mais...que nos recebeu com mais coisa foi a área de Jacarepaguá, Barra. Então, nós programamos entrar na escola para formar os nossos protagonistas, os nossos instrutores de saúde jovem para que eles discutissem com os seus. Quando a gente entrou na escola, a gente entrou pra conversar com aluno, e ali a gente começou a conviver, há 15 anos atrás, e a gente começou a ver que não era só aluno, a escola tinha uma comunidade, em que essa escola tinha aluno, professor, responsável e que muitas das vezes a proposta que a gente levava para o professor não correspondia, começou a perceber que o

professor também queria dialogar, ele queria saber o que eu estava ensinando para eles, muitas das vezes eu estava levando uma informação nova, que ele não sabia e que o aluno ia contestar ele e ia botar ele numa situação vexatória. Então nós partimos, nós começamos, por solicitação dos próprios alunos a dialogar também com os professores. Então, surge o projeto Papo Cabeça, que é um projeto de orientação em saúde reprodutora para adolescentes, para discutir a reprodução, que era formar instrutores de saúde jovem e imediatamente surge o projeto interseção para trabalhar com os professores.

Então, o que aconteceu, a gente criou então essa nova exigência dos professores da gente trabalhar com eles para poder discutir e levar eles também o que a gente pensava. Posteriormente a isso, a gente teve que entrar na questão dos responsáveis, porque eu tinha que levar aos responsáveis uma proposta, o que eu ia falar com os filhos deles. Que negócio é esse do filho dele chegar e discutir, as vezes tinha um questionário que o filho chegava e passava pra ele, o filho criava o questionário, então quando você trepou pela primeira vez meu pai Então você chegar e mostrar, não é uma interface. Então a partir daí a gente passa a ter 3 linhas diferentes nas escolas, e para que a gente pudesse fazer o trabalho na escola, a gente não podia simplesmente chegar e dizer: Oh, to entrando na sua escola, então eu tinha que chegar na escola, conversar com a direção vê se a direção era sensível ou não a proposta, conversar com os responsáveis e ai amarrou tudo? Amarrou tudo a partir daí então a gente entrava. Então a gente começou a criar material didático, criar para poder isso, criamos pênis, criamos uma série de coisas para poder desenvolver o projeto. E a partir de um determinado momento, a gente começa a ser chamado para poder apagar alguns incêndios e os incêndios começaram eu me lembro a primeira vez surgiu numa escola, onde uma menina, estava no inicio do ano, veio HIV positivo, filha de uma mãe que era HIV ela era , ela tinha tido uma transmissão vertical. E isso deu...que os pais queriam que tirasse a menina de lá, os professores iam dar aula de luva...

Cecilia – Quanto tempo atrás?

Gestor 2 – Tem uns 8 anos mais ou menos...

Cecilia- Só?!

Gestor 2 – Oito anos... Não esse primeiro caso tem mais...Esse primeiro caso foi em 99. Um caso, hoje eu to com um quadro de 20 casos naquela região.

Cecilia – Essa tensão é a mesma? Mudou?

Gestor 2 – Mudou. Mudou um pouco, até porque a gente tem trabalhado muito e isso é uma visão diferente dentro da escola, os professores ficaram ensandecidos entendeu? Hoje eu já tenho meninas de 14 anos com HIV que a gente vem monitorando, desde 9 anos que agora com 14 anos, as duas engravidaram, que são HIV positivas de transmissão vertical, então aí a gente tem...essa foi uma das primeiras vezes que a gente foi chamado como bombeiro, depois a gente começou a ser chamado por questões de como lidar com violência sexual...

Cecilia – Isso é bem recorrente também...

Gestor 2 – Como lidar com o pai que tinha relações sexuais com a filha de 8 anos e depois que tinha a relação fazia ela tomar duas colheres de creolina para poder limpar tudo, e aí? E aí a gente teve que...eu to te contando isso para te mostrar o seguinte: como é que a gente sai de um ambulatório específico de gravidez, vai pruma dinâmica de escola, onde os atores mudam e que vamos dizer a...como que eu diria pra você, as emergências desses atores vão surgindo e vão pedindo a que você interaja então nesse momento a equipe que era um médico e um psicólogo, que acrescenta uma assistente social e aí a gente começa a trabalhar numa equipe multidisciplinar, interdisciplinar e a gente consegue os alunos da psicologia, os alunos do serviço social, da medicina e aí a gente com o pessoal da área de comunicação para quê? Para poder fazer isso. Ali a partir de 2002, 2003 começa, a gente começou a ser chamado para fazer algumas intervenções pela questão da transexualidade. Porque? A gente começa a ser chamado porque alunos que tem a sua identidade feminina, não aceitam que lhe coloquem a sua identidade genética, tá? Eu lembro que um dos primeiros foi Vitor, numa escola da Taquara, que ele não admitia que lhe chamassem de Vitor, ele tinha 11,12 anos e ele era Vitória. Então, ele andava de saia, de salto alto, que não sei o que, não sei o que lá e aquilo era então...foi uma das primeiras vezes que a gente foi chamado para discutir.

Cecilia – E era a coordenação, direção?

Gestor 2 – A coordenação, a direção que chamavam para saber como é que iam trabalhar com isso e como iam forçar o garoto a responder a chamada como Vitor, uma vez que ele tinha uma identidade de Vitoria.

Cecilia-Entendi, então na verdade isso seria mais para reforçar...

Gestor 2 – O lado masculino dele! E a gente foi mostrar que não é bem assim que a banda toca. Bem, então a partir dali a gente começou a ver algumas coisas e começou a...começamos a observar que dentro daquele universo daquela comunidade, você tinha pessoas com opções e identidades sexuais diferentes e que não perpassavam somente pelos alunos somente, perpassavam por toda a comunidade, tá certo? Então você tinha professores com identidades, você tinha direções com identidades, embora sejam professores mas num cargo acima. Você tinha alunos montando as suas identidades e mais do que isso, você tinha novos arranjos familiares que estavam presentes ali, tá? Então isso começa a perpassar da questão somente do exercício da sexualidade, como caráter reprodutor a um aspecto do exercício da sexualidade como fonte de prazer e de identidade sexual. E a grande discussão que a gente já vinha tendo desde tudo isso é que o movimento feminista, ele foi pra praça, ele queimou sutiã atrás de uma liberdade, mas acoplado a ele, entrou um movimento comercial que foi dos laboratórios, vendendo anticoncepcional para dizer assim: oh, você pode transar a vontade com quem você quiser, porque eu garanto o teu exercício da sexualidade, sem dizer o outro lado, tá certo? Então a partir dali você também tem a exacerbação do movimento gay que começa a crescer a procura da sua também postura política, eu não digo da sua identidade, a sua postura política, reivindicatória. Então a gente já tinha essa demanda

Cecilia- E tinha algum problema relacionado?

Gestor 2 – Tinham, tinham alguns que não aceitavam a gente tinha aspectos de laicidade nas escolas...

Cecilia- Que é muito presente...

Gestor 2 – Então nós tínhamos escolas inclusive um artigo que o Bortolini escreveu, eu até mandei isso pra ele, tinha escola que a gente foi entrar para colocar isso e o cara: não, não precisa fazer isso, aqui na minha escola não tem isso. Inclusive o

aluno que tem comportamento homossexual eu já levei ele para o meu pastor, ele está exorcizando, ou seja e a gente tentar mostrar que a escola é laica, por mais que a opção religiosa do diretor seja uma, ele não pode...o que é muito difícil...quando você tem diretores que ele têm uma visão de religiões, vamos dizer, que eu chamaria, menos autocráticas, mais abertas, você consegue até dialogar melhor, mas quando você tem religiões onde a sexualidade é tabu, você...principalmente as judaico-cristãs e principalmente as evangélicas neopentecostais. Então você passa a ter uma coisa mais complexa, mais difícil para você poder trabalhar isso. E eu começo muitas vezes as minhas aulas com a citação do gênesis aonde eu digo: “Deus o fez homem e mulher” e “Deus o fez homem e mulher e a ele Deus deu o nome de Adão, aquele que veio do barro”. Então eu digo para eles o seguinte: - Deus quando construiu, ele fez uma figura que não era macho, nem fêmea, ele fez uma figura híbrida, tá na bíblia e é aonde eu digo: -Vá lá e veja o Campbell, os deuses falam por metáforas. Então ele fez uma figura, só que a identidade sexual do Adão foi masculina, então ele disse: “Eu quero uma fêmea para mim.” Então vamos construir a fêmea. Então, a partir de todas essas conclusões, a gente já tinha em mente de fazer alguma coisa. Nesse momento o Bortolini tinha um projeto no CCS da saúde para professores de escola pública. Um projeto já montado e eu já tinha conversado com o pessoal da área da extensão, falando das discussões e tudo isso e 2004, 2005 eu não me lembro bem a data certinha, o Bortolini sai do CCS e vai para a pró-reitoria de extensão, aí a pró-reitora de extensão me chamou porque o projeto do Bortolini era um projeto de um técnico administrativo, um projeto de um técnico administrativo para trabalhar com professores e seria interessante que ele tivesse o respaldo da academia para poder dar ao projeto uma alavancada em termos de academia.

Cecilia – Então, ele não viria para integrar esse projeto das escolas, mas seria um outro programa

Gestor 2 – Não ele viria para integrar o programa Papo Cabeça, interagir com o Programa Papo Cabeça e passaria a ser aquele que assumiria essa questão da diversidade sexual na escola. Então ele era um projeto que estava solto, sem um caráter didático, era mais um caráter de oficina e aí ele vem. A gente traz ele pra dentro da academia, traz pra dentro de um departamento, discute no departamento, aprova no departamento e aí ele passa a se inserir na grade do Programa, passa a

ser um programa, tá Para lidar diretamente com o assunto diversidade sexual com o objetivo de trabalhar os professores a como lidar com a sua sexualidade, com a sua identidade e como lidar com identidades dos alunos, que era uma coisa que não acontecia. Então a partir daí o MEC começa a liberar editais tanto para gravidez quanto para diversidade sexual. Então a partir daí a gente passa a ter todo um apoio financeiro a partir daí ele já com um aporte acadêmico da proposta dele, então passa a ter um aporte financeiro para poder fazer, nós para trabalharmos sexualidade na adolescência, através da gravidez na adolescência e ele trabalha especificamente a diversidade. Então a nossa história é mais ou menos essa, é um casamento emergente para que você possa trabalhar isso. Então, hoje a gente trabalha a comunidade como um inteiro, em todas as visões.

Cecilia – Na época que eu fiz o curso, ele não tinha o módulo gravidez na adolescência, Como surgiu isso?

Gestor 2 – Não. Isso a gente inseriu depois, isso veio fruto de algumas escolas que gostariam de discutir a diversidade, mas também gostariam que os professores também tivessem alguma coisa sobre gravidez na adolescência. Então a gente inseriu ali, não decupou o curso, não a gente não fez esse decapitamento, mas a gente o curso teve aquilo dali, mas teve um módulo para que pudesse discutir com os professores.

Cecilia- E quem assume esse módulo?

Gestor 2 – Somos nós do Papo Cabeça.

Cecilia – Dá as aulas para os alunos ou só para os que têm interesse?

Gestor 2 – Para todos os alunos inscritos, um módulo daqueles passa a ter essa visão da gravidez na adolescência.

Cecilia – E o material desse curso? Tem como acessar esse material?

Gestor 2 - Tem, o gestor 1 tem isso tudo.

Cecilia – Enfim, porque eu queria entender isso...

Gestor 2 – E eu acho que nós somos vanguarda nisso. Eu acho que a gente é vanguarda estudando diversidade com gravidez pelo seguinte: acho, nesse

momento, que o exercício da sexualidade está tão diverso que o que você tá vendo hoje principalmente nos encontros ditos encontros da diversidade ou encontros gays ou boates gays, seja lá o que você tá vendo é gays se relacionando com gays, lésbicas se relacionando com lésbicas, gays se relacionando com lésbicas, lésbicas se relacionando com gays e aí a gente reproduz um capítulo chamado gravidez, aonde o gay está inserido dentro dele, porque a partir do momento que o gay masculino se relaciona com uma gay feminina, ela pode engravidar dele, independente da orientação.

Cecilia- Como o senhor analisa a estrutura do curso, dos temas que são abordados, o senhor tem acesso a essas coisas? Vocês discutem?

Gestor 2 – Tenho, a gente discute.

Cecilia – Como que é feita?

Gestor 2 – Inicialmente o gestor 1 tinha uma proposta dele, depois com as aberturas que o MEC ofereceu a criação do núcleo, a criação dos cursos, a criação disso tudo, teve que se montar todo um curso, toda uma ementa para discussão e aí as ementas foram montadas pelo gestor 1 com o grupo dele montou e discutiu com a equipe do Papo Cabeça, daí as inserções da sexualidade o grupo todo psicólogas, assistentes sociais, o grupo todo. A gente tem reuniões sistemáticas daí terem entrado algumas entradas no curso, por exemplo: sexualidade e neurociência. Ah, não tem nada a ver com diversidade...Tem que entender como funciona a coisa na ótica heterossexual como é que isso vai funcionar com cada um para depois você entender qual é a sua resposta, porque a tua sexualidade não caiu do céu através de um anjo que entrou dentro de você e disse: - “Tu serás um gay!” Não. Você construiu isso e essa construção vem desde lá de dentro, só que ela de dentro te deram uma base reprodutiva, a partir de um determinado momento você começou a construir a sua identidade e aí eu até mostro uma ressonância magnética que tá uma discussão danada dizendo que a cabeça da mulher lésbica era igual a do homem e a cabeça do gay era igual a cabeça da mulher, na ressonância magnética, e a discussão científica foi estas ressonâncias foram feitas com adultos entre 20 e 30 anos e comparado com ressonância de homens e mulheres entre 20 e 30 anos, se você fizer uma ressonância de uma criança intra útero de 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos, provavelmente você encontrará diferença, principalmente porquê? A parte

racional de entendimento começa a partir dos 10 anos, então você tem valores que você traz, que agrega esses valores e que você faz as suas identidades.

De repente você adora comer jiló, você gostava, brincava e ficou, de repente você não suporta. Você nunca comeu mas nego fala tão mal que você colocou aquilo como identidade sua. Então, uma coisa foi a construção que você teve intra-útero, de uma base determinada, definida por questões concretas que eram um grupo de cromossomos, com um grupo de gens, que definiu quem era você, e você não vai fugir disso, a outra coisa chama a identidade que você construiu a partir da sua vivência no mundo, no seu dia a dia, a partir do exercício da sua sexualidade, dos modelos de sexualidade que você viu, que você conviveu, que você praticou e a partir dali você cria o seu modelo.

Cecilia- Como o senhor pensa essa questão, tá fugindo até um pouco...do intersex? Dessa questão que o senhor tocou num ponto da neurociência, de que se determina, como que o senhor determina, como o senhor avalia isso? É uma dúvida mesmo...

Gestor 2 – O que eu vejo, o que a gente vê, é que os modelos eles são construídos a partir dos seus espelhos, é o intersexo, você percebe que ele tem uma duvidade, ele tem um modelo não definido. É diferente por exemplo, do transexual, porque o transexual definiu aquele modelo.

Cecilia – Porque assim, por exemplo, a neurociência explica isso de que maneira?

Gestor 2 – Não explica porque ela vem lá de trás, ali vamos dizer quando você tem a criança ela vai ter todo um conjunto de neurônios que é uma bagunça.

Cecilia – Independente de ser menino ou menina?

Gestor 2 – Sim, porque tá ali, é uma bagunça. Então eu diria para você que a cabeça de uma criança, até mais ou menos uns 10 anos seria um computador, um CTRL+C, CTRL+V, copia e cola, copia, cola, tá? Quando ele chega ali que a massa corporal dele chega a 15%, que ele solta a leptina e a leptina solta o freio dos hormônios ali, além disso, é o sinal para que aquele monte de fio que está espalhado comece a ser desligado e comece a você colocar tubos direcionando esses feixes para as áreas, principalmente para as áreas do racional. Ai, todos

aqueles modelos que ficaram do lado vão vir. Com predominância, sem predominância com uma visão mais femea, com uma visão mais macho.

Cecilia - Entendi, pra mim essa questão é muito curiosa porque é muito diferente de travesti e de transexual e alguns médicos defendem que essa mudança, essa definição de ser homem ou ser mulher, masculino ou feminino deve ser feita até os 2 anos. O senhor falando dessa questão de que com 10 anos a leptina é liberada, seria então mais interessante esperar?

Gestor 2 – Sim, porque na verdade ali você vai ter os CTRL+C, CTRL+V, é claro, eu costumo dizer o seguinte: um dia você tava bebendo água na escola, passa um garoto e belisca a sua bunda, você olha pra cara dele e toda vez que você encontra com ele na rua você só tem uma vontade: dar uma porrada nele! Você nunca mais esqueceu dele, mas teve uma prova de ciências que você não sabia uma questão e o cara de trás dita pra você, você fez e tirou 10 e você nunca mais lembra da cara do cara e você passou. Porquê? Naquela ali você teve adrenalina, você teve uma emoção, nessa aqui você não teve. Então a diferença dos espelhos, o que vai ficar lá pra frente vai ser o que teve como fixador alguma coisa importante, adrenalina e o que você não teve adrenalina, o que foi importante pra você que você vai botar numa memória remota lá atrás, escondido, trancado com cadeado, não vai falar pra ninguém, você acha que aquilo dali é seu, você nem ao seu analista diz ou não. Então você vai trançando esses comportamento, você vai botar na balança o que é mais pesado, o que não é pesado, a tua vivência com a tua família Eu costumo dizer que até os dois meses de nascido, você é mãe.

Gestor 2 – Então, quem apresenta o seu filho para família é você, essa é sua avó, esse é seu avô.. Então ele começa a prender aquele micro cosmo social com você, então você apresenta. Dentro do útero o microcosmo dele é você de repente tem a voz do teu marido, quando, nasce reconhece a voz, ah, você! Quando ele nasce que você fala, opa, era você que falava comigo! Tanto que o apego imediato de parar de chorar é seu. Você pegou, ele se sentiu seguro. Depois você mostra a família, depois a família mostra a sociedade. Depois ele vai se interpor a sociedade, ele vai sair da sua mão e vai começar a conviver do lado de fora. Então estes valores, com maior ou menor adesividade é que vão montar as identidades que você vai ter a partir do momento que o teu racional começa. Ah, mas ele já tinha um “jeitão”...

Cecilia- Que várias pessoas ficam perguntando como “lidam”...

Gestor 2 – Por que tem esse jeito Porque existem identidades que ele convive com essas identidades, que vão dando a ele essas formatações. Eu hoje tenho 70% das famílias, hoje são matriarcas.

Gestor 2 - Que na verdade não são matriarcas, são votriarcas, porque a avó que toma conta, passa o dia inteiro. Então valores que antigamente eram tão importantes, hoje já não são mais, ta certo. Convivencias que eram tão importantes , hoje já não são mais. Então você tem ...como é o nome dela...Rebecca e... são dois trabalhos americanos que mostram a influência da mídia no exercício da sexualidade dos adolescentes, mostrando o quanto isso influencia , a criança que tá ali com 7,8,9,10 anos. A mídia hoje ela tem , ela é uma mídia neutra na ótica da identidade sexual. Ela hoje não tá no contexto mais do macho e da fêmea, ela hoje tá colocando vários valores pra fora, vários relacionamentos para fora certo Se você, a pouco tempo inclusive se questionou, aquele desenhinho que tinha de manhã, o bonequinho...

Cecilia – Teletubies

Gestor 2 – Teletubies, que tinha um que era gay e que você tava mostrando isso pras crianças. Então há tempos atrás, há 20 anos atrás você pegava um gay e o isolava, ele era uma persona non grata, hoje você convive com isso, então aí eu te pergunto: na formação das identidades, essa convivência não é um elemento facilitador para que você opte pela sua identidade. Voce hoje tem mais liberdade para optar por ela e para defender a sua posição, coisa que há 20 anos atrás você não teria, que aí você tem ah, porque o movimento político gay que fez isso, foi o arco-iris fez isso...todo um conjunto, tem todo um conjunto, tá certo Então a partir daí você tem as novas identidades, os novos arranjos familiares, você tem todo um contexto, isso passa a estar inserido dentro da própria universidade.

Você vai a um congresso de gênero, existe uma apropriação do congresso pela temática homossexual.

Cecilia- Genero não mais qualifica o feminino apenas.

Gestor 2 - Como se a questão de gênero fosse só um questão... 70%, 80% dos trabalhos versam sobre homossexualismo,, 20% é que versam sobre as outras temáticas, como se a questão de gênero passasse somente...quer dizer, toda a revolução e a gente viu isso em Portugal, a gente viu isso na Espanha, a gente viu isso no Brasil, toda a revolução tem um momento de “oba oba” até que ela se assenta e aí as coisas vão acontecendo naturalmente. Eu acho que hoje a revolução do movimento da homossexualidade está no “oba oba”, haverá um tempo em que, é que nem bateria de escola de samba, quando a bateria da escola de samba começa na avenida os caras botam os caras pra bater uma hora antes do desfile. Porque Até a musculatura cansar e o cara tá num ritmo só para não atravessar. Todos os movimentos, assim foi o movimento feminista, assim foi o movimento gay, assim foi todas as revoluções, há de se ter um tempo em que a poeira assente e você possa ver quais são as tendências reais, as tendências naturais. Digo, por exemplo, no movimento gay tem uma coisa extremamente agressiva hoje que não tinha no movimento feminista . O movimento feminista pegou um sutiã e queimou na praça, mas você não tinha nenhuma menina deitando no banco e transando com ninguém. A bandeira da passeata gay é uma coisa agressiva porque debaixo dela tem um deboche, ok Eu gostaria de ver aquelas bandeiras divididas, cada um com sua bandeirinha em vez de um bandeirão, um grupo de bandeira e todos mostrando politicamente que estão defendendo um movimento político e não um surubão de deboche a quem está ali. Eu não estou dizendo que eu sou contra, mas é isso que te disse, tá na fase do oba oba, então hoje você tem muito mais poder, hoje não é 2005 do Papo Cabeça, hoje quando a gente entra na escola, então a gente entra hoje e a escola tá muito mais assumida dentro dessa lógica, hoje eu tenho na escola todos esses movimentos, o nosso diversidade, tem uma série de outros movimentos então hoje você tem nas escolas, hoje você tem professores assumidamente com as suas orientações, você tem alunos assumidamente com suas orientações, você tem alunas assumidamente com as suas orientações, então vamos dizer, hoje a mídia, tudo isso, há uma coisa que permitiu com isso ai evoluiu. Então a gente surgiu dentro desse movimento todo aí, como uma opção a mais, dentro do Papo Cabeça do diversidade, a gente transformou o diversidade num projeto acadêmico, um projeto não só de palestra mas também um projeto de produção científica, um projeto onde a gente hoje tem pesquisa, a gente apresenta resultados ,a gente apresenta a sociedade aquilo que

o diversidade está fazendo para dar a ele esse cunho também do respaldo acadêmico, o que vocês estão fazendo em termos de extensão para a transformação da sociedade. A gente não tá com ele impedindo nada, a gente simplesmente tá indo discutir, tá levando opinião, tá trazendo opinião, tá vendo o que a gente pode fazer, quais são as novas tendências desse movimento, pra onde a gente tem que caminhar. Então eu acho isso importante e a importância por exemplo do Bortolini de que, a gente vinha cobrando isso e ele entendeu isso, de que ele, atravessasse a fronteira da militância e caísse dentro da fronteira da academia. A importância dele entrar, fazer um curso acadêmico, um mestrado, tá certo, daqui a pouco um doutorado dentro da área, para que esse respaldo acadêmico ele continue cada vez mais a se respaldar academicamente, ele não parar somente como o Bortolini militante do movimento X,Y,Z não. É o professor Bortolini do Projeto Papo Diversidade, do Programa Papo Cabeça, da UFRJ que fala academicamente sobre isso. E eu acho que isso é uma coisa talvez mais importante hoje do Diversidade, essa mudança de visão, de postura de algo que saiu da militância e caminha e entrou dentro do academicismo e que esse academicismo faz com que os seus participantes procurem crescer academicamente para que possam levar as respostas que trouxeram da militância para aqueles que continuaram lá, não sei se me fez entender...

Cecilia – Perfeitamente. Tá ótimo!

Gestor 2 – Atingiu seus objetivos

Cecilia – Eu fico muito agradecida ao senhor, por ter respondido tudo.

Gestor 2 – Essas são as minhas visões, então você tem uma noção aí que a gente começa de uma coisa que não tem nada haver e termina num outro universo, mas eu acho que isso é crescimento.

Cecilia – E quais seriam os maiores desafios agora pra trabalhar? As dificuldades que o senhor encontra?

Gestor 2 – O nosso desafio hoje não é somente a questão da aceitação da orientação, da identidade, a nossa maior dificuldade hoje está no como estas pessoas podem lidar com estas identidades, seja masculina, feminina, intersexo, seja transexual, seja gay e como se preservar, se respeitar enquanto indivíduo,

enquanto risco, isso é talvez o maior desafio. A gente tem que fazer com que as pessoas entendam que o exercício da sexualidade através das suas identidades é fonte de prazer, tá? É isso o que a gente procura, a gente procura hoje, hoje a gente não procura fazer filho, hoje a gente procura prazer certo? Tem um autor que diz que nos anos 60 a mulher aprendeu a se relacionar, nos anos 90 ela aprendeu a ter orgasmo. Você vê a pílula chegou e deu a ela a liberdade de transar, agora ela está mais exigente, mas na verdade essa procura do prazer, ela é uma procura do prazer que traz atrás de si alguns riscos e isso tem que ser muito claro e muito bem entendido por todos aqueles que praticam o sexo, por todos aqueles que exercem sua sexualidade, eu não quero fazer amor com você, tá? Eu não vou fazer amor com você, eu não tenho agulha nem linha pra fazer amor. Eu quero exercer a minha sexualidade junto com você desde que a gente respeite os limites um do outro. Ah, eu quero transar com você o que que você faz? Você faz tudo? É liberado? Eu tenho que respeitar você, isso tem haver com o nível de responsabilidade individual meu contigo, você comigo e quem mais estiver junto conosco. Eu não posso submeter você a um risco maior do que o prazer que eu posso lhe proporcionar e nem você pode me submeter a mesma coisa e o que a gente tá vendo hoje, essa consciência, ela não tá sendo exercida, a gente tá vendo hoje alguns movimentos cujo esse respeito mútuo não existe. Então a gente tá vendo por exemplo, bailes aonde você tem uma camisinha e uma tarja preta no meio – coisa de pele, ou seja, é proibido, tá certo? Você tem encontros gays hoje em que é proibido o uso da camisinha e que sabidamente tem um cara HIV positivo no grupo, roleta russa. Hoje nos bailes funks a mulher entra de graça e tem bebida de graça, qual é a bebida que eu te dou? Não é cerveja, eu vou te dar vodka, vou te dar tequila, eu vou te dar rum e aí com muito açúcar porque aí na terceira dose, você é mais fraca do que eu, não é que você é mais fraca mas você pelo aumento do teor de gordura, isso não é você, as mulheres, absorve mais, tem um hormônio gástrico que absorve mais, você joga

Mais pra dentro, você aumenta a sua concentração de álcool que faz com que você sai, se você bota mais açúcar, você potencializa a ação do álcool. Então na terceira dose você já...não preciso perguntar pra você :Me dá? Você já não sabe nem mais o que está respondendo pra mim, mas você fez o curso de diversidade, de sexualidade, você sabe tudo, mas na terceira dose, você desconectou, o racional você despluga, você tira a tomada do racional e você vai ficar no emocional, só que

isso daí hoje nos bailes de comunidade, nós trabalhamos também somente com a mulher, com a mulher e com os gays o que que significa? Um aumento muito grande dos riscos, principalmente porque o baile gay tem um apelo a homossexualização masculina da relação, não sei se você concorda comigo. A partir do momento que eu convido a você pra sair comigo e na hora que a gente vai se relacionar eu digo que eu quero ter uma relação anal com você porque a vaginal não me interessa eu to tendo uma relação heterossexual feminina ou homossexual masculina? Então o baile funk, todas as apologias do baile funk, das musicas e tudo isso, fazem com que dali o gay tenha entrada de graça, ele se assemelha a mulher nesse sentido, só que com isso o risco, aí aumenta o risco para a mulher, a aids está aumentando entre as mulheres porque? Você vê que a relação anal entre as mulheres aumentou muito, passa a ser uma coisa a ser estimulada, então a transmissão da mulher pro homem é de 2%, a não ser quando tá menstruada porque aí tem vírus com vírus, o homem com a mulher é 15%,ela menstruada por meio de cultura ou relação anal e do homem com homem 80%.

Então quando ela homossexualiza a relação,ela passa também a ser .
Então, quando eu falo, eu tenho, eu levantei, eu vou dar aula na semana que vem da comparação entre a gravidez na adolescência e aids, tá? Então, comparando batata com limália de ferro, mas todos os dois vem através da sexualidade, que a incidência de aids sem relação sexual é mínima. Então você coloca lá os homens,tá? Aí você vê lá por opção heterossexuais, bissexuais, homossexuais, transmissão múltipla, por droga injetável cá no pé do gráfico, mulheres – heterossexuais, droga injetável.

Então você passa na transmissão da aids masculino, você passa a ter 3 categorias diferentes da mulher: a mulher lésbica não entra aí e a mulher hetero que entrou ali se você for perguntar direitinho ela sodomizou essa relação, ou seja, relação muito mais foi contraída menstruada ou por relação anal, que a remete pro grupo de cá e muito do heterossexual que tá aqui, no lado de cá, hetero, homo e bi , se honestos converteriam para bi ou homo. Então isso aí a gente vai mostrar, a gente mostra que a morte aqui de cada 32 mil morre 11 mil por um, desses 11 mil, 8 mil são homens, 3 mil são mulheres. Agora quando a gente pega gravidez na adolescência aqui, do lado de cá nós vamos ver o seguinte: eu tenho 30 mil meninas de 10 a 14 anos, eu tenho 40 com menos de 10 anos. Eu tenho 650 mil de 15 a 19 anos, eu tenho uma

falácia muito grande aqui da aids e aqui eu deixei de lado uma população de 700 mil, se você for juntar então quantas morrem de aids até 19 anos, mulheres que engravidaram e morreram em consequência da gravidez, 400. Por isso eu to mostrando, eu não sou contra a política da aids, mas eu acho que eu tenho uma outra coisa aqui que merece atenção e aí você diz assim, tá 400 tá, mas o produto é só esse, é só isso é menina que morre? Desse produto, quantas abortaram? 60 mil? Quantas crianças morreram nos primeiros 7 dias de vida? Quantas crianças morreram nos primeiros 30 dias? Tantas? E no primeiro ano que a mortalidade é decorrente de tudo isso? Então, quando eu junto dá 75 mil, eu tenho 75 mil de um grupo de 700 mil e eu tenho um grupo de 120. Não tô discutindo A, nem B, nem C, nem D, nem E. Eu tô discutindo que o custo dessa política, eu gasto é 30 milhões por ano com aids, eu gasto por ano com adolescentes grávidas 150 milhões, mas os valores não são os mesmos, a visão não é a mesma. Então há de se ver isto, então os riscos quando eu digo pra você que eu hoje me preocupo com o risco do exercício da sexualidade, independente da identidade, é porque eu tô com aumento de gravidez, eu tô com aumento de DST, eu tô com aumento de aids, entendeu? Mas isso não é decorrente, mas quando você vê, você tem uma certa seletividade, você tem a mulher que não engravida, que exerce a sua sexualidade entre elas mesmas, ela é menos vulnerável, entendeu o que que eu quis dizer? A lésbica ela tem talvez um comportamento um pouco diferente, que não é tão promiscuo, quando seria o gay que se relaciona com todo mundo, com mais, ela até pode ter mais ela não tem um grau de contaminação tão grande, pelo tipo de relação. Você não tem na vagina uma quantidade de vírus que me contamine, a não ser que você esteja menstruada, tá certo? Já eu não, eu no esperma joga pra dentro de você, então você tem toda uma discussão, e isso me preocupa, me preocupa no grupo gay, me preocupa de homossexuais.

Entrevista realizada com professor do pólo de Itaboraí em 02/06/2011.

Eu participei do Projeto Diversidade Sexual na escola durante 4 anos, eu acompanhei muita coisa. Fui estagiário do Projeto em 2007, eu era aluno de graduação de psicologia e vi uma divulgação da seleção de estagiário pro Projeto,

não tinha ainda muita clareza do que que era o projeto. Tinha interesse, já tinha militado num grupo de jovens, mas depois nunca mais...Aí comecei a faculdade e aí não tinha essa discussão na faculdade...morreu!

Aí fiz a seleção e passei e foi muito legal porque eu construí com o Alexandre a primeira edição do curso.

Na realidade quando o gestor 1, quando a gente teve o edital aprovado da Secad, que financiou, todos os anos do curso, cada ano submetia a um novo edital , já tinha um modelo do curso e aí o trabalho com o gestor 1 foi muita da produção do curso. Construir toda a parte operacional, logística do curso, escolher as pessoas, escolher exatamente quais temas, porque tinha uma coisa geral, mas não tinha especificamente e quem combinava com cada tema, entrar em contato então eu fiz todo esse trabalho com ele na primeira edição.

Então foi um trabalho muito intenso de produzir esse curso, de ver quem é que cabia e a gente montou nesse primeiro momento, pensando no modelo como foi o que você fez que eram oficinas com pessoas diferentes, trabalhando a temática, trabalhando uma série de temáticas que a gente trazia, tentando equilibrar os acadêmicos e os movimentos sociais, entendendo a importância que os dois trazia, tentando investir nos professores da UFRJ, primeiro lugar porque a gente não tinha dinheiro na primeira edição, tinha dinheiro, mas um dinheiro muito limitado. Então no primeiro ano, por exemplo, a gente não tinha verba para pagar os professores, isso inclusive fazia a gente tentar ter alguns professores da UFRJ porque a gente tinha pouca verba de hora/aula e a gente precisava equilibrar isso, a gente conseguiu chamar algumas pessoas. A Luciana Zucco que não tá mais no Rio de Janeiro, agora tá em Santa Catarina, Serviço Social, com ela teve também a Magdala, no serviço social é...não lembro de cabeça agora...A Ana Canem...a gente tentou chamar algumas pessoas que pudessem compor com a gente essa discussão e foi e aí eu acompanhava durante...2007 a gente teve uma edição no Centro, no IFCS, terças e quintas à noite. Duas turmas concomitantes. Então a gente tinha quatro turmas acontecendo, era uma loucura .E todas essas turmas ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo mesmo! Não foi num semestre, num semestre. Tudo no segundo semestre de 2007, fora as outras atividades do Projeto, as oficinas, a produção do livro e aí eu acompanhei as turmas do IFCS integralmente e aos sábados eu

vezava com o estagiário de áudio visual, designer, que era estagiário também do Projeto e aí sábado a gente revezava...Então foi muito rico para mim acompanhar o curso, me apropriando das discussões, ao mesmo tempo do próprio fazer o curso. O projeto teve a coisa de que a gente realizava tudo, a gente não tinha um aparato que a universidade geralmente tem: técnico administrativo... era a gente fazendo o curso e aí...não sei, isso é o começo mas não sei o que mais...

Cecilia – E aí assim, você entrou como estagiário, depois dessa dinâmica do Edital, como foi essa parceira, como que o projeto cresceu tanto? Porque eu deixei o Projeto em 2008...

Professor – A gente em 2006, antes de eu entrar o Alexandre submeteu, ganhou o edital, a gente teve então o financiamento para a realização das oficinas, na verdade o edital é pro curso, o Alexandre encaixou ali as oficinas e o livro já quando ele pede o financiamento pro edital e aí fizemos e com ótimos nesse primeiro ano a gente teve um número grande de formados, teve a participação da universidade, dos movimentos sociais, a produção do livro e aí claro que a gente ser da universidade ajuda, porque a gente fez uma parceria com a editora da universidade, produziu o livro e tal. Quando passou esse primeiro ano, no edital foi lançado pra 2007 pra valer em 2008, o MEC fez uma mudança, não podia mais, tinha que ser universidade, até então nos outros editais podiam ser ong's, eu não sei te dizer quantos tiveram, no Brasil todo tinha isso, algumas ong's, algumas universidades, algumas parcerias ong's + universidades, passou a ter que ser CNPJ de universidade e aí a gente levou até com muita facilidade porque a gente tinha feito um ano e aí eu trabalhei, eu fui estagiário de abril de 2007 a abril de 2008. Eu participei do começo da organização do curso seguinte, ainda na edição que seria no IFCS, deve ter começado em maio, junho, não me lembro, então a gente estava montando mais ou menos o mesmo modelo e tem uma coisa no edital do MEC que exigia uma carga horária maior e uma quantidade de público alvo atingido maior. A gente já...

Cecilia – Desculpa, mas assim, professores, eles queriam aumentar...

Professor – Eles queriam que a gente formasse mais gente, a cada ano eles pediam...

Cecilia - Não diversificar, mas aumentar a quantidade...

Professor – De pessoas formadas, não tinha nenhuma definição sobre o público alvo...

Cecilia – Se era professor, se era aluno, se era de serviço social, se era da educação...

Professor – Era preferencialmente professores da rede pública, não tinha delimitação de território, por exemplo, a gente fazia na capital e podia fazer como quisesse. Era muito...o que eu avalio hoje é que esses projetos, esse edital era muito experimental, vamos tentar fomentar ações pelo país para ver o que acontece e aí a gente já fazia, eu acho que a gente...já a carga horária um pouco maior do que o mínimo que o MEC pedia então a gente aumentou um pouco mais, mexeu aqui, avaliou, fez alguns ajustes de mudanças de algumas pessoas, de mudanças de algumas cargas que a gente achou que estavam sobrando ou que precisavam de mais tempo, começa a divulgação e eu saí do estágio, para começar um estágio...porque esse estágio era extracurricular, era um estágio que eu precisava fazer, eu tinha a obrigação de fazer um estágio na minha área, e um desejo também. Então eu saí desse pra fazer um estágio de psicologia. E aí eu colhi nesse período, nesse um ano, uma das tarefas que eu tinha, minhas funções era colher relatos nas oficinas e no curso. Colhendo relato, colhendo relato e alguns estão no livro, naquele livrinho amarelo, que é a publicação, uma parte dos relatos são os que eu colhi na oficina ou que o Alexandre colheu e aí eu peguei esse material...

Cecilia - Foi em vídeo ou foi em áudio?

Professor – Em anotação, diário de campo, a gente tentou áudio e aí não deu muito certo, aí a gente trabalhou com diário de campo, os únicos que têm em vídeo, são alguns relatos de travestis sobre a experiência na escola, esse o Alexandre gravou em vídeo, mas também não fez um documentário nem nada, foi mais pra arquivar, e aí eu peguei esse material e comecei a escrever um trabalho com a Luciana Zucco, eu fui aluno dela de graduação, ela dava uma disciplina de gênero e eu fiquei um ano trabalhando nesses relatos e aí foi um ano que eu não estava no diversidade, mas estava estudando a experiência do projeto, apresentando em jornada, apresentando em congresso, foi 2008, quando começa 2009, estava no último período de faculdade, estava trabalhando com um professor que estava estudando homofobia na psicologia e aí o Alexandre chamou nós dois, eu e o professor pra

darmos a oficina de violência homofóbica, para mudar o enfoque que pelo menos quando eu era estagiário era a Cris Simões que dava a oficina, um advogado e tinha um enfoque na questão legal, jurídica, alguns dados e aí a gente traz por sua vez uma outra problematização que era a questão da produção da violência que é o que a gente estuda, e aí a gente montou uma oficina discutindo a questão da violência homofóbica na escola de como é que isso é produzido, e um pouco da situação que a gente tem e fez na turma de Maricá essa oficina.

Cecilia - Então foi isolada lá, foi somente na de Maricá? Porque você sabe se teve algum outro professor que trabalhou isso?

Professor – Violência homofóbica? Era um conteúdo de todas...mas minha participação foi em Maricá, antes da reformulação do curso, porque Maricá foi a última edição naquele formato, que foi o que você participou. E aí, foi essa oficina que eu dei e aí foi, antes eu tinha a participação de estagiário e ali eu participei como oficinairo digamos assim, eu não tinha muita noção de como estava sendo o curso todo. Eu fui três vezes em Maricá naquela edição, eu fui no primeiro dia como monitor porque não tinha estagiário e o gestor 1 me convidou, mas aí eu fiquei só na parte mesmo de apoio, primeiro dia de aula, aí eu voltei mais pra frente, o curso era aos sábados, eu voltei mas pra frente com a oficina de violência homofóbica e no fim do curso estavam precisando de alguém para uma oficina de travestilidade e transexualidade. O professor convidado teve algum problema de agenda, não lembro se Nova Iguaçu ou se em uma só, era pras duas turmas e aí eu fui e dei essa oficina fazendo uma discussão a partir da psicologia, essa coisa da experiência, como é que essa persistência diferente e passando também de novo, voltando um pouco pra questão da violência, trouxe esse vídeo, essa gravação do gestor 1 com transexuais, falei um pouco da experiência delas...foi bem interessante assim e aí isso foi em 2009, primeiro semestre, foi a última edição do curso naquele formato e tanto em 2008, quanto em 2009 começa a ter as parcerias com as secretarias.

Cecilia – Secretaria de Estado?

Professor- Secretarias municipais de educação. Então Maricá foi uma parceria com a secretaria, teve em 2008 Nova Iguaçu uma edição que eu não acompanhei mas que foi uma parceria com a secretaria, essa da prefeitura imagino que tenha sido

uma parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro também e teve uma parceria com o governo do estado na distribuição dos livros pro estado inteiro.

Então este momento de 2009, tem um marco grande das parcerias que o projeto faz com as secretarias, dá visibilidade ao projeto é um projeto muito inovador, tanto na metodologia quanto no conteúdo, na proposta e bem recebido pelos profissionais e as oficinas têm um papel muito legal também de multiplicação disso, você vai numa escola, de alguma maneira divulga o projeto, você produz a discussão, a secretaria fica sabendo, porque às vezes você não vai pela secretaria, às vezes você vai pela direção da escola, a coordenação pedagógica, isso faz circular, então eu acho que tinha uma coisa muito dinâmica no projeto de fazer isso circular, de não cobrar nada, eu acho isso era importante, entendendo que era possível fazer tudo isso com os recursos da universidade, com a estrutura do MEC e que a gente não precisava cobrar e uma coisa também das atividades serem presenciais, marca uma diferença muito grande com o curso do CLAM e aí quando chegar em 2010 dá pra falar um pouco disso porque eu vi isso mais intensamente do curso. Em 2009 teve mais uma coisa que foi marcante que foi o seminário, que o Alexandre deve ter falado, Educação, Gênero, Diversidade e Sexualidade e teve o outro agora, e aí foi o primeiro, teve muita inscrição de trabalho, muita gente apresentando, muita gente circulando, palestrantes convidados...eu acho que o diversidade, ele também conseguiu um impacto grande no movimento social, um reconhecimento que o professor convidado tem do Projeto e tanto do Projeto, quanto ela reconheceu a mim e ao gestor¹, ela sempre remete e isso é um reconhecimento importante, não é fácil “agradar” o movimento social, sendo acadêmico, ao mesmo tempo em alguns espaços a gente era reconhecido como a academia, tipo: ah, que legal que a academia está aqui, sempre a academia, vocês não sabem o que que é viver isso...é o Tony Reis, por exemplo, da ABGLT, sempre que ele me vê ele se refere a mim como Academia, na Marcha agora contra a homofobia, eu tava lá pelo Conselho de Psicologia e ele: ah, que bom que a academia está presente! Faz parte né...é chato mas faz parte...mas assim tem o seu estatuto de verdade, o seu peso a academia né. Então a gente ser academia, fez o Seminário, do seminário eu participei, fiquei os três dias ajudando na realização voluntariamente, 2008, 2009 eu não tenho vínculo com o Projeto. Em 2008 eu tô desenvolvendo minha pesquisa o tempo todo, paralela, estudando o Projeto. Em 2009 eu participo dessas ações,

quando eu participo do curso eu recebo por hora/aula. No seminário eu participo voluntariamente como apoio e aí no final de 2009 o gestor 1 me convida pra ser, eu concluo a graduação no meio de 2009, passo no mestrado no final de 2009 e o Alexandre me convida pra ser assistente de coordenação do Projeto.

Em novembro de 2009 eu comecei, tem uma série de dificuldades de contratação, pelo tipo de vínculo que a FUJL me permite, tem que ser pagamento de prestação de serviço, inserindo um monte de imposto em cima, uma dificuldade, foi muito complicado, e aí com o Alexandre a gente construiu o novo modelo do curso, na verdade, repete um pouco a história de 2007, porque ele já tinha mandado o edital, o edital já tinha sido aprovado, já com a nova proposta, já percebendo que as oficinas isolada não estavam dando...elas tinham uma potência muito grande de debate, mas não de construção de projeto e aí ficava essa coisa de tudo bem, eles saem com uma formação super legal, mas o que que eles produzem com isso? O trabalho final era construir um projeto de ação, mas o projeto de ação que só era discutido no final, ficava completamente descolado do contexto.

Em 2009 teve uma coisa também antes do seminário que o Alexandre me chamou pra trabalhar e eu trabalhei um mês com ele, e aí a equipe, os estagiários também, que era a avaliação dos projetos, que esses alunos realizaram no fim do curso, era entrar em contato pra ver o que que foi realizado, como foi, a gente fez um mapeamento disso e ao mesmo tempo um levantamento de todos os projetos pra ver qual era a idéia, qual era a proposta, qual era a direção que as pessoas davam e aí a gente teve dados, eu não sei, não me lembro dos números de cabeça, mas dados muito altos de projetos não realizados, ou realizados em parte. Uma das coisas que eu identifiquei, pelo menos a parte que eu trabalhei, que eu fiz contato, que eu avaliei, é que você tinha muita gente em ong e aí a ong acaba o projeto, a ong você demitia, e aí você não tinha muita gente uma continuidade, tanto a ong, quanto estudante de graduação tinham essa marca, da falta de possibilidades de recursos para desenvolver esse projeto de ação. O curso era interessante, servia mas a gente queria que o curso pudesse atingir os profissionais da rede, talvez precisasse mexer isso. Mesmo os profissionais tinham dificuldade, criavam propostas muito grandes que eles não tinham como transformar e isso me fez pensar muito na práticas profissionais, como é que você transforma a partir das práticas? Não, eu não tenho que montar uma semana da diversidade, não tem que

ser isso necessariamente, então o Alexandre faz essa nova proposta no edital, quando eu entro já tá aceito, aprovado...

Entrevista realizada dia 25-06-com professor convidado

A UFRJ, o gestor 2 e o gestor 1 eles entenderam a ideia de você conceituar, de você discutir, de você produzir conhecimento reconhecendo as diversas formas de produção do saber né? O CLAM ainda tem aquela visão bem arcaica de que nós detemos o saber de fazer reproduzir aqui dentro e existe gente que trabalha com os resultados do CLAM e produzem outras falas, eu só acho que é muito perigoso, eu acho que é de muito mais qualidade quando uma população específica, ou uma população como um todo é apenas enxergada com um olhar acadêmico, porque só mostra o olhar daquela instituição, daquelas pessoas que foram preparadas, estudadas para ter aquele mesmo tipo de olhar e tem sempre aquela questão : e o sujeito? Aonde que entra nessa construção, nessa divisão do saber, de acúmulo...ele entra tão somente como público alvo do projeto social, ele é tão somente uma figura para legitimar aquilo que eu o dono do saber tenho e aí eu convido uma pessoa pra estar, para estar legitimando.

E eu vou confessar que a maioria dos convites que eu recebo pelo Brasil e eu sou obrigada obviamente a declinar é porque na verdade as pessoas não estão querendo nenhum pouco me ouvir, nem tampouco ter essa troca de tecnologias e saberes ou contar com a minha participação na construção daquilo, simplesmente as pessoas tem uma ideia pronta, uma linha de trabalho construída e muita das vezes que não corresponde a realidade e se ilude que está fazendo uma entrevista com você porque seu nome é visível e pra legitimar aquele trabalho que tá ali e hoje eu realmente tenho muito cuidado com isso, se eu vejo que a fala não tá...tanto que eu falei: espera um pouquinho pra gravar, deixa eu ver, deixa eu lembrar exatamente o que que é...ah, tá, tá beleza daí eu posso tá nisso junto, porque tem que ter um nível de seriedade, porque eu critico que a academia é uma parceira vital mas tem muito lixo acadêmico dando título de doutor pra um monte de gente, eu digo que funciona em muitas universidades dessa forma: Ah, você foi fazer o seu

mestrado, doutorado, conclusão de curso com essa população? Bom, eu não entendo nada do que você está me dizendo aqui, mas você foi, voltou vivo, eles não te morderam, nem te atacaram, é 10!

Cecilia – E com contribuir com o objetivo que a pesquisa tem, contribuir para essa população...

Professor convidado – Sem contribuir com nada! Não contribui com ele, não contribui além com o individual, além de você ela tem uma implicação social, com uma questão praa provocar, pra discutir, então um trabalho lindo que ele também não seja provocativo, que ele fique dentro da gaveta, só serviu pra sua conclusão, pode ser, beleza, serviu pra sua conclusão,era isso? Mas é muito pouco, eu acho que a gente pode dar muito mais, e quanto melhor eu fizer isso, melhor eu me visibilizo. E as pessoas nem, pelo lado...eu costumo dizer, se você não faz isso por entender que tem que ser assim, pra legitimar as outras formas, faz por uma questão pessoal, entender que você ter esse cuidado, você ter esse trabalho a mais, você vai mostrar esse trabalho, você vai tirar ele de uma linha do clichê, do óbvio e você vai estar contribuindo para essa população, você vai estar contribuindo para discussão no meio acadêmico e imediatamente se empoderando.

Eu recebi anteontem sete meninas da UFRJ, do serviço social e vieram pra mim com o trabalho praticamente pronto. Uma instituição que parece que pode o copiar e colar de qualquer desses que você já viu o tempo todo.

E ali, eu falei: - Vocês se acham tão boas a ponto de reescrever o Sítio do Pica Pau Amarelo? E trazer alguma coisa de novo? Porque isso que você está me mostrando é um clássico, um clichê barato, é clássico. Tem alguns muito bons, geralmente os primeiros e o resto se repete, do que você pega o primeiro bom, o primeiro que foi bom e diz: ah, isso é verdade, se você pega os outros o que vem depois se repetiu, será que tem alguma coisa nesses anos pra falar no Serviço Social, travestis e prostituição que ninguém tenha falado? Ninguém tenha pensado?Ah, nós gostaríamos de falar sobre travesti. Travesti tem um universo enorme,agora travesti quem são? Onde se prostituem? Aonde fazem ponto? Que horas se arrumam...isso todo mundo conhece, isso a mídia dá!A gente não precisa de academia,mas a que não se prostitue, né?Qual a implicação da prostituição na vida dessa pessoa? Porque ela se levou a prostituição? Quem é essa pessoa? E as pessoas só

vão trabalhar na prostituição? Dentro das prostitutas, todo o perfil social, econômico e profissional dessas pessoas, são iguais? Essas 30 prostitutas que eu tenho numa rua, todas elas vêm do mesmo lugar, da mesma classe social, escolaridade? Quais os caminhos que levaram essas pessoas até ali e se não formulam desse par, porque que estão ali? O que que une? É a realidade diferente, pessoas diferentes, situações diferentes no mesmo contexto de exclusão?

E elas:- nossa, mas a gente não tinha noção disso!

- Eu só queria provocar vocês pra ver, porque eu preciso que vocês produzam e eu quero que vocês produzam, mas eu quero, que eu já tô feliz de ver, que vocês são profissionais diferentes das minhas, com exceção de uma, que a maioria não puderam trabalhar esse tema, que já vão vir mais preparadas, a universidade... não venha esfregar mestrado, doutorado na minha cara, porque isso aí, os quatro anos que você estudou não se comparam a minha vivência, eu convivo com os meus pais e além . Então não se compara, então a gente tem que conhecer, pra traçar esse perfil acadêmico, dessa vivência e o perfil acadêmico que sinalize quais as problemáticas e outros desdobramentos nessa área de prostituta, na área de escola, eu também que você tem que tá pensando isso aí, as outras questões e como trabalhar isso.

E aí trazendo para o que a gente tá falando aqui, foi mais ou menos como eu me programei para o Diversidade Sexual na Escola. Quando eu tive o convite, eu fiquei um pouco receosa, até porque eu não sabia se eu me encaixava no perfil do Diversidade. E falei isso com o Alexandre e ele me explicou o que iria ser, o que ele objetivava com o Diversidade e o que ele objetivava com a minha participação no Diversidade, aí que eu fiquei com mais medo ainda, porque eu não sabia se eu iria dar conta disso, como seria estar dentro de um Projeto de Extensão da academia, falando com pessoas que estavam num processo acadêmico ou que já eram do meio acadêmico em si e eu era uma pessoa estranha, exótica e aí fiquei... demorei três ou quatro dias em casa pensando no conteúdo, e no início a discussão mudou muito...

Cecilia – Desculpa te interromper, você lembra o que que ele queria de você?

Professor convidado – Ele queria uma formação sobre travestilidade e transexualidade e ele me pediu que fosse utilizada a minha experiência de gestão pública, mas que principalmente fosse vivencial, que tivesse uma leitura até acadêmica mas que fosse unido do vivencial, ele gostaria que as pessoas saíssem dali,daquele tempo, como eu poderia em três horas uma mega formação sobre travestilidade e sexualidade.

Cecilia - Isso no curso mesmo? Em 2008?

Professor convidado – Eu sou péssima em data,mas eu estou desde a primeira turma e aonde eu fui levantando, como se devia trabalhar, tentando criar uma metodologia, aonde eu aprendi que precisava ser assim de uma dinâmica, de áudio visual e aí quando chegou na metodologia foi mais difícil pois é o conteúdo pragmático e é muito complicado porque eu tinha muito o que falar e em três horas, e nessas três horas e eu tinha que dar muita informação casada, porque se você despejar uma informação deslinkada depois a pessoa vai lembrar de uma coisa das dez que você falou e se fosse uma coisa que tivesse uma sequencia a pessoa quando fosse lembrar ela ia acompanhando esse raciocínio . E aí foi muito mais complicado, quando eu comecei a construir o conteúdo e aonde eu comecei a fazer os slides e foi uns 86 e aí eu falei: - Gente! Bom primeiro as pessoas não conhecem quem são travestis e transexuais, então inicialmente a gente precisa apresentar essas pessoas, desconstruir estereótipos, trazer essa pessoa da categoria exótica pro lado das pessoas, para onde elas percebam que aquela ali é um vizinho, pode ser um parente, pode ser seu filho, sua manicure, seu chefe. Então esse era o grande desafio e aonde, de início depois de ter contextualizado as identidades, quem são, porque são e tinha aquele momento de responder todas as dúvidas, de que são, porque são, porque ela e não ele, desassociar gênero de genital, senão eu não ia conseguir apresentar essas pessoas.

Passado isso de apresentar essas pessoas e tentar quebrar ou pelo menos provocar se esses estereótipos que eu conheço correspondem a realidade ou não, passado isso eu tinha um desafio, trazer essas pessoas do segmento exótico para a normalidade e aonde eu tive a oportunidade, tanto aqui como em Portugal, muito na Bahia, de estudar alguns documentos da época da colonização. Você participou do curso, não foi? Aquela parte toda construída de contextualização histórica da

travestilidade e transexualidade e eu acho que isso foi o grande acerto de tudo e era uma pesquisa que eu já tinha e engraçado é que eu nem pensava era só pra eu saber e de como transformar isso num catalizador da discussão e aí aquele contexto histórico associa a travesti e a transexual a formação da sociedade brasileira muito antes de como ela é hoje e aí tira aquele estigma que era a modernidade sexual da década de 70, que o mundo ficou tão doido que até botaram peito e mudaram as identidades dos anos 70, até quando as pessoas souberam da identidade até a época em que as pessoas chegaram num grau de recursos da medicina, da estética, as pessoas chegaram a um nível de excelência da construção do corpo,mas a identidade é tão legítima desde 1500, até mais legítima, quer uma coisa mais absurda do que em 1591 um escravo de sapateiro, de Salvador,enfentar a sociedade dizendo: - Não, eu não sou Francisco, eu sou Chica e não vou me vestir com essas roupas de homem, eu vou usar roupas de mulher, em 1591!

Então todo mundo que me acha desbravadora na verdade eu sou um lixo! Pega uma negona que tava em 1591, meu trabalho é um lixo, eu não contesto nada, eu sou uma oportunista, o mérito a ela. A pessoa num tempo onde não existia direitos humanos, discussão de direitos civis, muito pelo contrario, se tinha a negativa dos direitos humanos,ao contrário: era negra,escrava e reafirma essas identidades. Então isso era uma coisa muito bacana, que as pessoas começaram a ver além da diversão, além da purpurina, além do brilho que na verdade não existe, na realidade da travesti e transexual em momento nenhum praticamente. -Ah, mas pega fulano, aquele grupinho que faz, divide, comparando a porcentagem, a maioria você vai ter 1%, 2% o restante não vive de show. Hoje em dia, dentro até da nossa cultura, ah,é cafona e over, elas querem fazer curso, outras coisas, elas não querem mais estar no palco, até porque nos anos 60, 70 estar no palco era o único passaporte que você tinha pra cidadania. Ah, eu não era mais travesti porque eu sou artista, esse comportamento da Rogéria, Jane, eu sou artista sou diferentes delas, era o passaporte da cidadania.

Hoje não posso sonhar em ser funcionária pública, eu posso ser uma estudante, eu posso ser uma profissional em outra área. Então muda também o comportamento e o posicionamento dessas pessoas e aí beleza, apresentei essas pessoas, trouxe elas pro contexto histórico associado a criação da sociedade como a gente conhece hoje e ainda pontuando uma coisa que isso já tinha antes da sociedade brasileira

como hoje é formada, me senti até muito presunçosa de quando eu chego começo a ver meus documentos, estudar e eu vejo que minhas aulas eram mentira, os jesuítas não vieram aqui pra ensinar ninguém a ler e escrever, eles vieram aqui pra acabar com as práticas de travestilidade e transexualidade entre os índios. Essa era a missão, ensinar a ler e escrever foi um desdobramento desse vínculo, não foi isso que eles vieram fazer aqui, isso tá claro em todas as cartas, quando eu pego e trago aqui no Brasil eu cheguei a esse material através do professor Luiz Mott e ele fala muito dessas coisas, mas sempre tratando com um olhar de que tudo é homossexualidade, homossexualidade masculina e feminina e dentro da visão do Mott o binarismo continua, é o binarismo libertário, quando você acha que você é libertário, quando você olha, você continua preso a heteronormatividade, você só contesta mas no seu dia a dia você não conseguiu se libertar dessa posição de enxergar o mundo através de A e B e eu olhava e muitas coisas que eu olhava eu falava: - nossa, existem índias, elas cortam cabelo igual ao homem, elas se vestem como homem, elas caçam, tem a mulher...isso não é uma índia lésbica porque aqui também fala da índia lésbica. A índia lésbica é assim, as mulheres executam os mesmos trabalhos e tudo e vivem entre si, mas aqui não olha o que que descreve, olha isso, isso aqui é um indício de transexualidade masculina pro feminino, ela deixou de ser uma mulher lésbica, ela é um homem! No contexto social histórico ela se tornou um homem, e aí até o professor Luiz Mott tem uma briga muito grande com as travestis no Brasil porque ele diz que não existe travesti, não existe transex, tudo é gay, só existe gay e lésbica e ele então caiu e disse assim é, eu sou obrigado a dizer, não me venha contestar o que eu falo de qualquer modo e porcamente, a única pessoa que eu aceito e não discuto é você, porque você foi estudar, você foi ler, você fez comigo o trabalho de japonês, japonês é a única raça que quando imita faz melhor.

Você pegou o meu trabalho e coisas que eu não enxergava porque eu não concordo pessoalmente porque você sabe o que eu penso, apareceram e fizeram você chegar aonde você chegou e agradeço por isso, porque ali tava claro que se enxergava que existiam identidades e populações além do binarismo e não se tinha no Brasil registros tão significativos como esses porque depois só ia aparecer lá nos anos 60, 70 a gente não tinha registro tão contundente e aí eu falei: poxa beleza, mas como

agora eu vou implementar, utilizar essas informações para ingressar a discussão da escola.

Me volto a essas identidades e aí vou apresentar o fundo social dessas identidades, as implicações sociais dessas identidades, as violências institucionais, sociais que era uma forma de sensibilização, de dizer: gente, tem uma coisa para além da discussão de: eu aceito, eu não aceito, eu gosto, eu não gosto, eu quero, eu não quero, você tem até o direito e eu acho que a aula deixa essa mensagem subliminar de não querer, não gostar e de continuar a apoiar essa fábrica de sub cidadãos, é um direito seu, mas pelo menos agora você vai saber todas as implicações do que você tá alimentando pra você exercer o seu direito de alimentar ou não, isso traz miséria, corrupção, botam as pessoas numa sub população que a gente cria, isso tem uma devolução pra sociedade, eu tava escrevendo...até desisti, escrevendo um artigo sobre aquela questão do maníaco de Realengo da escola, porque como a sociedade absorve erroneamente o desdobramento da discussão. A gente não tem que discutir o desarmamento que não é o desarmamento, ele teria feito com uma faca, ele teria envenenado todo mundo, ele teria feito, a gente tem que entender, ah, ele fez porque é safado, ele não fez porque é safado, tem um motivo, por mais absurdo, que eu discorde, tem. Vamos ter que entender qual é o motivo e trabalhar o motivo, que motivo é? Gente, tava tão claro, não precisava nem de uma análise, de estudo. Todas as reportagens que eu vi os colegas dele que estudaram, falaram: - ah, aqui diziam que ele era viado, que ele andava com mulher, batiam nele, ah, eu me lembro que o pessoal implicava muito com ele tinham umas brincadeiras, uma vez jogaram ele de cabeça numa lata de lixo, outra vez deram descarga com a cabeça dele. Tem certeza que vocês querem discutir o desarmamento? Que mesmo hoje

E essa questão deve ser discutida para além desse menino, ele foi o “top model” dos doentes sociais criados por nós, todo mundo tem responsabilidade, sendo que ele foi um top model, mas aí tem um monte de “new face” pronto pra explodir e alcançar a mesma notoriedade. Até o pessoal falou: nossa que comparação

24:37 Então é pra gente entender que a responsabilidade que cada um tem, então foi nessa perspectiva que eu apresentei toda aquela parte da problemática e de também você aprender a não julgar porque é muito fácil você passar com seu carro,

com sua família e tá uma travesti ou uma prostituta nua na esquina e aquilo te agride e sendo que quando a gente fala e discute em sociedade para interromper exatamente a máxima que leva aquilo ali é o produto final, aí você é contra. A gente não pode discutir sexualidade dentro das escolas, a gente não pode, você é contra, se falar que na sua sala tem um aluno travesti você vai ter um enfarte! E se falar que na sua sala tem um aluno marginal, isso não existe, não pode. Então é convidar, essa parte era pra convidar as pessoas para uma reflexão séria, uma reflexão fundamentada na realidade. E aí quando acabava isso a gente entrava pra escola, que era essa identidade e aí a gente conseguia não sei se você fez essa avaliação quando participou, mas eu acho que a partir daí a gente conseguia discutir as problematizações do ambiente escolar com uma certa facilidade, porque as pessoas já tinham tipo, em uma hora e meia, elas tinham entendido que aquele assunto era um assunto sério, deixou de ser um assunto exótico para ser um assunto legítimo e deixou de ser uma brincadeira, não era só a roupa, porque eu vejo assim, nós não entendemos o que não conhecemos pra professora, ah, porque que ele não pode aqui vir com roupa de rapaz pra não criar essa problemática e aí se critica: olha o que ela pensa, não, se ela tem esse questionamento, nós temos a obrigação de responder a ela, aos pais, aos outros alunos a quem quer que seja porque e até porque a gente não precisa ter milindres de explicar isso porque é totalmente legítimo, a nossa fala é fundamentada né? E aí a gente conseguia discutir alguma coisa, conseguia também dar alguns “puxões de orelha” quando eu utilizo Manuel Bandeira, quando eu utilizo Darcy Ribeiro para se entender a responsabilidade do que é educar, educar não é um despejo de conteúdo, tem uma diferença enorme, eu posso despejar conteúdo e não te eduquei pra nada ou então te formei num bom aluno, despejei conteúdo, você absorveu o conteúdo mas educar mesmo eu não e eduquei. Eu também tenho conteúdo, valores porque ali você também aprende a se relacionar com o mundo, a utilizar a sua democracia a aprender a respeitar limites então uma população que não tenha isso, também depois eu não posso fazer uma análise crítica igual a que eu faço com todo mundo, porque você não tem os mesmos direitos que todo mundo e não posso pegar também aqueles modelos que pegam muito do negro da favela que fez faculdade, que teve sorte, vontade e talento, sim as outras pessoas também têm, muitas não têm é sorte. É o que eu falo de mim, ah, mas não foi você, você é diferente dela, sim mais sortuda, só isso. Realmente eu reconheço que tive um pouco mais de sorte, logico que eu entendo

meu talento, minha competência sim, eu tive sorte porque igual a mim tem outras muito mais talentosas, muito mais inteligentes que se tivessem tido a mesma oportunidade estavam produzindo muito mais e quem sabe muito melhor, mas infelizmente aconteceu comigo de ter a sorte porque senão tem muito negro na favela que estudou e os outros todos que não são doutores, não são juízes do Supremo, ah, porque não quiseram, tá lá tá vendo eles ? Eles não querem, não têm força de vontade, ele começou como vendedor de picolé hoje ele é dono de não sei o quantas lojas, viu como esse povo não quer nada!

Cecilia- E o conteúdo continua o mesmo? Você trabalha sempre nessa perspectiva? Você ainda dá aulas em todos os pólos?

Professor convidado – Em todos os pólos e o conteúdo continua o mesmo, o conteúdo deu muito certo, eles viraram 4 artigos desse conteúdo, então foi muito legal, algumas coisas já andaram, evoluíram...

Cecilia- Vocês usam textos agora? Ou é só essa perspectiva do powerpoint, você vai explicando ou tem algum texto que eles lêem para embasar...

Professor convidado - Na verdade ele dá algumas indicações de texto, eu não gosto de sugerir. Sabe o que eu acho, eu vou ser bem sincera, se eu pegar texto de referencia, eu já tô fazendo meia parte do seu trabalho, eu te contextualizo a discussão, te instrumentalizo, mas você que vai procurar até porque às vezes você vai achar coisas que eu não sei, eu não gosto muito desse direcionamento de políticas específicas, se as pessoas não forem éticas é muito fácil prá mim manipular até o seu mestrado, eu poderia tá te munindo de informações e conduzindo de uma forma que a sua produção só saísse o que me é interessante e tem muitas populações e segmentos que agem assim, prá mim o interessante é o real, porque eu trabalho em cima do real, eu preciso que o real esteja ali com holofote em cima.

Cecilia- Agora deixa eu te perguntar uma coisa, você tem acesso a todo o conteúdo do curso ou fica limitada ao teu conteúdo? Tem alguma coisa no curso que diverge, confronta?

Professor convidado – Eu tive, se eu quisesse...Eu não quis fazer exatamente, eu não quis porque eu sei que...agora eu acho que nem tanto, na primeira...mas na primeira eu tinha pessoas que eu sabia que teriam algumas divergências e aí,

pensando exatamente nisso eu fui fazer o material, procurei um conteúdo embasado, sério que você não ia estar me contestando, você ia ter que pegar os cronistas, os documentos da época da colonização do Brasil e você ia ter que dizer que o cara que escreveu aquilo, era mentira, que não tinha, eu apostei numa perspectiva aonde eu naquela aula era apenas a instrumentalizadora de um conteúdo que foi tirado do que já existia, não era um conteúdo de criação minha, de invenção minha, acho que meu talento foi reunir algumas coisas que a gente achava que eram bons, todos num material e que conseguisse sintetizar isso de uma forma linkada, esse foi meu papel, mas não foi uma produção minha, do que eu penso, do meu olhar sobre essa questão e foi muito positivo não só no Projeto em si mas principalmente até pra minha atuação, muitas coisas eu fui obrigado a rever, é muito bacana você construir as coisas pelo olhar do outro, se você concorda, discorda, critica vê o outro ponto de vista que às vezes você não vai enxergar e mesmo que você discorde, você passa a entender o porquê daquele ponto de vista e daí a respeitar e até facilita nas relações interpessoais, uma coisa é ter opinião diferente da minha e quando eu aprendo a entender e verificar o porquê isso não cria melindres entre a gente, a gente consegue se respeitar apenas entendendo que a gente realmente não vai conseguir ter uma visão comum da situação mas que isso ilustra muito mais do que nos afasta.

Cecilia – Como você entende... os professores dão resultado disso ao longo do curso? Ou vocês têm acesso a um retorno disso quando eles vão pra escola?

Eu já fui muito mais radical e quando você começa a trabalhar esse curso te dá uma outra visão em todas as áreas de entender que coitado do professor, é óbvio que ele tem que dizer, ele não sabe, a formação dele não ensinou, a escola não proporciona e quando tem um que não pode, a gente tem que dar um alívio de 80% para esses profissionais.

Cecilia – Mas vocês recebem denúncia?

Professor convidado – Pouco. Porque as pessoas não entendem que isso é uma violação de direitos. Eu entendo que o serviço é para quando eu apanhei, para quando me expulsarem de algum lugar, mas eu ser maltratado na escola isso é normal, sempre aconteceu. Eu acho que se a população LGBT tivesse consciência de que isso é uma violência, uma violação de direitos, uma prática irregular, eu acho

que nós teríamos muito mais denúncia mas ainda não se tem essa visão, eu acho que por isso seja uma das áreas aqui no Centro que a gente tenha menos denúncia. A gente ainda trabalha muito mais com a base da vítima de violência, agressão física, xingamento, perseguição no trabalho, assédio...é mais nessa linha que está claro que você não poderia sofrer isso. Você não tem esse direito, então está certo.

Ontem eu estava vendo um programa e tinham duas lésbicas que estavam na praia de Ipanema, e falaram: - ah, olha eu faço, eu sou assim mas sei que é errado, casamento eu sou contra.

Cecilia – Surpreendente!

Professor convidado – Pra mim não é muito não, é porque isso aí tem as implicações psicológicas, a deformação, são vítimas duas vezes, vítimas do próprio preconceito que sofre, logo quando eu fiz o nosso blog eu fiz uma matéria enorme porque eu tava me sentindo culpada cada vez que eu via uma mulher comentando o caso daquela Geizy Arruda. Ah, ela não tem vergonha, ela envergonha as mulheres, gente o que que é envergonhar as mulheres? Ela envergonha mais a mulher do que a mulher que tá em casa no fogão tomando porrada do marido? Usando os filhos pra dizer que não se liberta daquilo por causa dos filhos, como se aquilo ali fosse bom pros filhos, todo aquele ambiente? Ela é mais vergonha do que a mulher que aceita estar dentro de uma firmaa sofrendo assédio? Que é estuprada pelo próprio marido, que apanha do próprio marido? Isso não é vergonha não, porque Amélia, passar fome ao lado do marido é bonito, porque essa é companheira, passa fome ao meu lado e acha bonito não ter o que comer! Isso é padrão e vocês não venham com discurso feminista que vocês não conseguiram sair disso, você sabe que vocês contestam que a mulher tem igualdade de direito e aí que vem uma Valeska Popozuda que quer lidar com a sua sexualidade como um homem lida, porque se o homem pode eu também posso, porque eu tenho que ser a “Branca de Neve” se eu quero ser a putona? Porque que o homem pode querer comer todo mundo, gozar cinco vezes? Que igualdade que vocês querem? A igualdade de ser reconhecida e respeitada dentro do que o homem disse pra você que tem que fazer pra ser respeitada, que faz a neo moderna, que você não tem que casar, que você não tem que ter marido, mas você tem que ser monogâmica, tem que ser excelente

profissional, bem comportada, usar roupas decentes? A única coisa que você contestou foi o casamento e o homem como provedor, agora você divide a conta, só isso! Pra ele tá muito maravilhoso, porque você continua fazendo o que ele quer que você faça e é muito bom pra ele...burra, boba!E aí gente é triste ver a mulher vítima desse episódio duas vezes, vítima de misoginia na forma tradicional, que é quando elas são vítimas de misoginia por parte dos homens e vítima da misoginia mais cruel que é a misoginia que implantaram na sua cabeça e aonde você vai...Voces vejam o nível da coisa que é, você com a sua roupa, que eu não vejo, te juro, sério, eu não vi nem nada, não sei se é porque eu moro no Rio de Janeiro, eu nem vejo isso tudo com o vestido e o que que a universidade fez imediatamente? Qual a razão do problema? Aí as meninas, não ela não pode ficar na universidade porque senão todas nós seremos prejudicadas, aí que linda, eu espero amanhã colega que você não seja estuprada, até porque num processo judicial é muito triste quando você vê o advogado falando e as pessoas possivelmente concordando que você foi estuprada porque você deu sinal, que você disse que você queria, eu vi uma entrevista com a Gracyanne , do Belo, ah, ela foi estuprada mas também não se comporta, saiu com mais de um. Gente, eu sai com 50 mas eu não queria sair com 51!É muito difícil para as pessoas entenderem isso?É um caso triste, você vê as mulheres assim numa mobilização, que deveria ter sido de defesa porque aquilo ali, esquece a Geisy, eu falo sempre pras minhas primas, aquilo ali foi a prova do ódio a mulher e da desvalorização da mulher na sociedade, esquece ela, ela por acaso é a Geisy mas poderia ser a Maria, a Joana.

O que é pior ela poderia estar vestida assim se ela estivesse numa esquina, mas dentro da universidade não pode e com aquelas pessoas, daquela forma, tipo a caça as bruxas, ela ia ser agredida! Gente,, pelo amor de Deus, vocês ainda acham que o absurdo foi a roupa que ela usou?! É uma coisa absurda como a gente se desvia em sociedade para a discussão do problema, a gente discute outras coisas que não tem nada a ver...tem na internet, vídeo de sacanagem, sexo amador, o que tem de coisa de universidade, escola! Nossa é normal, mas usar aquele vestido curto não pode. Imagina uma travesti ou uma transexual estudando naquela universidade!?Ela não ia sair viva! E eles dizem: - Bota ela pra fora! Porque que o povo não vai fazer aquilo quando vê algum escândalo? Porque não vão pra porta do Paulo Maluf? Lá que era pra fazer isso. Ao Pimenta Neves que foi preso hoje? Eu acho que aquela atitude,

aquela movimentação pra mim cabia isso. E aí você vai dizer numa comunidade que o crime não compensa, realmente o crime de você estar numa boca de fumo não compensa, estude, faça igual ao Maluf que desde que eu sou criança ele é personagem de Programa de humo há anos, eu sou fã desse cara, porque em 2010 eu vi, ele teve uma votação máxima, o povo me ama!