

O ESTATUTO DA DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA FRANÇA: A COMPARAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESNATURALIZAÇÃO DO COTIDIANO DE PESQUISA

Henrique Caetano Nardi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever problematizando o cotidiano da construção de uma pesquisa que, ela mesma, busca entender como se produz, a partir da implantação de políticas públicas, ações sobre um cotidiano naturalizado de discriminações de caráter homofóbico e sexista nas escolas do Brasil e da França. Além de apresentar informações e hipóteses que emergem do trabalho de campo, a intenção do texto é apresentar os desafios de uma pesquisa que mergulha no cotidiano de culturas e contextos socio-econômicos distintos. A análise da utilização da ferramenta da comparação, pensada como efeito de distorção da imagem no espelho e colocação em suspenso de formas pré-construídas de compreensão do vivido, indica que uma intervenção analítica desta ordem permite, de forma distinta da pretensão de generalização própria a um exercício de comparação de base positivista, a desnaturalização de formas de pesquisar e de compreender as problemáticas sobre as quais nos debruçamos.

PALAVRAS-CHAVE: Homofobia; comparação; educação; cotidiano; pesquisa.

SEXUAL DIVERSITY STATUS IN BRAZIL'S AND FRANCE'S EDUCATIONAL POLICIES: COMPARISON AS A DENATURALIZING TOOL FOR THE QUOTIDIAN OF RESEARCH

ABSTRACT: The goal of this article is to describe and problematize the quotidian of producing a research, which, in itself, seeks to understand how naturalized homophobic and sexist discriminatory actions are produced in the quotidian of schools in Brazil and France, based on the implementation of public policies. Besides presenting information and hypotheses derived from fieldwork, the intention of this text is to present the challenges of a research that immerses into the quotidian of different socioeconomic and cultural contexts. The analysis of using the comparative tool, considered as having a distortion effect of an image in the mirror and suspension effect of pre-constructed forms of comprehension of what is experienced, indicates that this order of analytic intervention allows to denaturalize research practices and the understanding of problems, distinctively from positivist comparison exercises that intend to generalize.

KEYWORDS: Homophobia; comparison; education; quotidian; research.

A Comparação como Ferramenta de Pesquisa

O objetivo deste texto é, a partir da apresentação de uma experiência de pesquisa, pensar como a ferramenta da comparação pode ser utilizada como mecanismo de desnaturalização de práticas e pré-noções no cotidiano da pesquisa. Nos serviremos das análises preliminares do *corpus* de pesquisa para pensar como a comparação pode potencializar a problematização¹ do cruzamento dos dispositivos da sexualidade (Foucault, 1976) e da educação escolar (Louro, 1999) nos contextos francês e brasileiro. Trata-se de centrar a atenção nas formas como “a verdade sobre o sexo” (Foucault, 1976) é veiculada pelo dispositivo da educação escolar e como esta verdade agencia os processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos

na prática educativa. Estamos, portanto, colocando em análise a experiência da escola na forma como esta produz subjetividade, entendida aqui como a forma como os sujeitos fazem a experiência de si a partir dos jogos de poder e verdade que caracterizam cada contexto histórico e social (Foucault, 1994b).

Assim, utilizar a perspectiva comparativa permite compreender as especificidades históricas dos contextos de implantação das políticas públicas de educação relativas à sexualidade em cada país. Segundo E. Fassin (2001) a comparação auxilia, a partir de seu efeito de espelho, suspender a naturalização das verdades ancoradas nas raízes de cada cultura e de cada arranjo societário. Sugerimos pensar este efeito de espelho como uma distorção que desacomoda um olhar que espera o retor-

no do mesmo. Fazer o exercício de imersão em outra língua e outra cultura, produz, na hipótese com a qual trabalhamos, um efeito de estranhamento duplo, isto é, tanto em relação ao que pensamos conhecer em nossa cultura, pois o que ouvimos e vemos não corresponde ao já visto e, assim, nos faz pensar em outras formas de analisar; tanto quanto na direção da nova cultura na qual buscamos uma imersão, pois o que vemos nos é estranho, uma vez que nossa matriz analítica (mesmo que compartilhe de conceitos e autores) não é a mesma utilizada pelos “nativos” na análise de seu próprio contexto.

O que expomos não é novo, basta lembrar a contribuição da antropologia na sua crítica dos efeitos de etnocentrismo na interpretação de outras culturas (“auto” crítica originada pelo uso escancarado da antropologia como justificativa para o imperialismo das nações européias no século XIX). Entretanto, o que estamos propondo demanda um duplo esforço de desnaturalização, i.e.: um questionamento de nossa cultura (ou das análises possíveis que podemos fazer desta a partir de nosso olhar disciplinado pelas verdades da ciência na forma como elas se legitimaram em nossas vidas) e da outra cultura na qual buscamos fazer a imersão. Trata-se de um exercício que vai além da descrição etnográfica para compreender a(s) dinâmica(s) desta cultura. Neste processo podemos buscar o efeito de estranhamento como forma de nos colocarmos em uma distância relativa àquela dos pesquisadores “nativos”. Ambos movimentos de pesquisa (em relação à nossa cultura e à cultura outra) buscam entender a dinâmica dos modos de subjetivação no que se refere ao agenciamento das políticas da sexualidade no contexto da educação.

É importante demarcar que neste processo de pesquisar que busca desnaturalizar práticas e suspender pré-noções, buscamos construir um distanciamento de análises de cunho positivista cujo objetivo é de utilizar a comparação como forma de ampliar a capacidade de generalização de conclusões e afirmar a essencialização de experiências/comportamentos. Poderíamos dizer que no campo semântico do linguajar da pesquisa, nos situamos mais próximos do que Castel chama de “comparatismo” sendo que este último é definido pelo autor como o estabelecimento de um paralelo que:

... visa somente a sugerir um jogo entre as semelhanças e as diferenças para ajudar a evidenciar as constantes . . . a despeito das, ou graças às diversidades culturais ou históricas. ‘Constantes’ não significam a perenidade das mesmas estruturas, mas sim, homologias nas configurações das situações e nos processos de suas transformações. (Castel, 1998, p. 36-37).

Trata-se, portanto, de uma ferramenta de trabalho para pensar a operatividade de determinados conceitos na análise de diferentes configurações dos modos de

subjetivação contemporâneos em distintos contextos nacionais. Assim, podemos afirmar que estas “constantes” se apresentam nos dois países em relação a presença de um debate no espaço público em torno da introdução da noção de direitos sexuais no campo dos direitos humanos e da cidadania. Debate este que se debruça sobre a extensão dos direitos civis ao espectro de “posições” e “identidades” possíveis no seio da diversidade sexual. Se as constantes são identificadas neste movimento político no ocidente, as diferenças estão nas âncoras de resistência à mudança e as dificuldades de implantação de programas e projetos de combate ao sexismo e à homofobia que se apresentam de forma distinta em cada cultura.

A escolha de “comparar” a França com o Brasil se explica pela importância que o ideal republicano da escola pública e laica carrega como potencialidade de construir condições para a efetivação de direitos igualitários entre as(os) cidadãs(aos) no seio destas duas culturas. A escola, sobretudo na França, é compreendida aqui a partir do conceito de propriedade social, tal como retomado por Robert Castel (1998). É na direção de questionarmos os limites da noção dos suportes sociais da existência (núcleo central da propriedade social) como base para a construção de uma democracia política e social de fato (Nardi, 2003) que utilizamos como elemento tensionador a idéia de democracia sexual proposta por Eric Fassin (2005). A democracia sexual, no seio deste debate, deve ser entendida como o efeito político da pressão dos movimentos sociais pelo direito à livre expressão da sexualidade que ganhou força após a epidemia da aids e que busca a igualdade de direitos independente da posição dos sujeitos no espectro da diversidade sexual ou de gênero.

Assim, se a escola ocupa o lugar de formação para a cidadania (sobretudo no interior do ideal republicano francês², mas também no modelo de integração do projeto educacional brasileiro), podemos nos perguntar como ela faz face hoje aos avanços legais com relação à igualdade de direitos proposto para as “minorias” sexuais? Em sua função de formação das cidadãs e dos cidadãos - cuja proposta pedagógica tem sido criticada pela generificação hierárquica e heterossexismo onnipresente (Britzman, 1996; Louro, 1999; Sears, 2005) - como se aplicam (ou não) os princípios do reconhecimento da diversidade sexual como um direito?

Tomando o contexto francês como fonte de distorção de nossa imagem no espelho, podemos pensar os limites da democracia política francesa (modelo adotado pela maior parte das nações livres a partir do século XIX) ao pensar o espaço da escola como integrante do dispositivo pedagógico e, desta forma, como lugar de normalização a partir da imposição de um universalismo sustentado na figura abstrata do sujeito jurídico que, ao utilizar um modelo único, produz uma invisibilidade “oficial” das diferenças na

ordem sexual, legitimando assim a norma da heterossexualidade compulsória. Esta invisibilidade oficial teria como efeito o aprisionamento da homossexualidade, da transexualidade, do não-conformismo de gênero (e toda infração à norma) no lugar da injúria³. Neste modelo rígido, a visibilidade possível no ambiente escolar passa somente pela piada, pela humilhação, pelos insultos e pela violência física. Trata-se de uma interpelação do sujeito como abjeto⁴ (Butler, 2002).

Ao buscar compreender a tensão introduzida pela democracia sexual no interior do dispositivo a partir da ferramenta da comparação, veremos quais as estratégias de flexão da norma heterossexual (ou de reafirmação desta) que disputam a legitimidade da "verdade sobre o sexo" em contextos distintos. Trata-se de compreender como se produz um espaço social que limite o menos possível as formas de viver e existir no mundo ou, ao contrário, no sentido de estabelecer novas tricheiras na afirmação de relações de dominação (masculina e heterossexista), pois como demonstra Judith Butler (2004), a imposição da norma heterossexual para todos inviabiliza a possibilidade de viver para alguns.

Face ao lugar ocupado pela escola na modernidade, o qual remete "no cotidiano" a diversidade sexual ao estatuto da abjeção, como pensar hoje a escola no interior da política da subjetividade-sexualidade e refletir sobre quais as contribuições possíveis a partir de uma inversão da "função" da escola, ou seja, para além de seu papel de reprodutora da norma heterossexual? É nesta direção que tentaremos compreender as engrenagens do cruzamento dos dispositivos da sexualidade e da educação escolar como uma forma de ultrapassar o caráter de normalização que tem historicamente limitado as práticas de liberdade.

É importante demarcar que o exercício de comparação, tomado como efeito de suspensão e estranhamento,

reforça a afirmação de que não podemos refletir sobre a escola se autonomizarmos a discussão da sexualidade das outras questões que envolvem a juventude (origem de classe, racialização da cor e da cultura, religião, trabalho, etc.). Assim, mesmo se é evidente que o Brasil⁵ conseguiu integrar, nos últimos anos, uma boa parte das crianças e jovens no ensino fundamental, temos que reconhecer que a escola pública não teve sucesso em confrontar a imensa dívida social que nos caracteriza como país. Ela (ainda?) não funciona como uma ferramenta social eficaz que possibilite às(aos) estudantes ultrapassar a desigualdade que marca a estrutura social brasileira. Esta questão é fundamental se considerarmos que a vulnerabilidade das(os) jovens brasileiras(os) às discriminações ligadas à sexualidade e ao gênero são o produto de uma rede complexa de relações entre a desigualdade social, a cor da pele, o sexismo, a homofobia e o heterossexismo (Nardi, 2006; Nardi & Pochay, 2005; Paiva, 1999; Parker & Camargo Jr., 2000). Entretanto, como bem lembra Fassin, não se busca aqui, tampouco, estabelecer uma conexão direta entre classe social e homofobia, por exemplo, mas de compreender a heterogeneidade da configuração "do conjunto de estratégias que se opõem à legitimação da homossexualidade, ou seja, ao questionamento da norma heterossexual" (Fassin, 2005, p. 76).

A complexidade e heterogeneidade da política da sexualidade se reafirma ao utilizamos a perspectiva da comparação. Tal como nos mostra a análise de Sears (2005), a comparação Brasil-França torna-se particularmente instigante, pois o autor situa os dois países em pólos quase opostos em relação ao "clima cultural" e aos "programas de educação dirigidos à inclusão da temática LGBT (Lésbica, Gay, Bissexual e Transexual)", como nos mostram os quadros abaixo:

Tabela 1 - Clima Cultural

<i>Persecutório</i>	<i>Homofóbico</i>	<i>Heteronormativo</i>	<i>Favorável</i>	<i>Proativo</i>
Egito	Rússia		França	
	Bulgária,	China	África do	
	Índia		Sul	
	México	Japão	Israel	
	<i>Brasil</i>	Inglaterra	Austrália	Nova
				Zelândia
	EUA		Canadá	Holanda

Fonte: Sears, 2005 (p. xxviii).

Tabela 2
Programas de Educação integrando Temas

<i>Nenhum</i>	<i>Pouco significativos</i>	<i>Marginais</i>	<i>Moderados</i>	<i>Importantes</i>
Egito	África do Sul	México	<i>Brasil</i>	EUA
<i>França</i>	Bulgária, Índia	Israel	Inglaterra	Canadá
Russia	China	Japão	Austrália	Holanda
			Nova Zelândia	

Fonte: Sears, 2005 (p. xxviii).

Assim, vemos que mesmo que a França possa ser considerada como mais aberta culturalmente à diversidade sexual, tanto do ponto de vista da presença na mídia, como da visibilidade pública e do reconhecimento legal de uniões de pessoas do mesmo sexo (parcial, pois o PACS – pacto civil de solidariedade - não tem o mesmo estatuto e os mesmos direitos do casamento); a escola ainda se mantém como um lugar onde a inclusão do debate em torno da diversidade sexual está praticamente ausente da proposta pedagógica (Lelièvre & Lec, 2005; Tanhia, 2004). Este fato, segundo vários autores (Dorais & Verdier, 2005; Tanhia, 2004; Verdier & Firdion, 2003), produz uma forma de sofrimento psíquico originada pela invisibilidade oficial da diversidade de orientação sexual. O caso brasileiro é distinto, uma vez que a constatação oriunda de várias análises que identificam nossa cultura como predominantemente homofóbica (Abramovay, Castro & Silva, 2004; Mott, 2000) produziu efeitos (recentes e ainda de pouca abrangência) na direção da construção de políticas públicas para a educação direcionadas ao combate da homofobia (emblematicamente representadas pelo programa de governo “Brasil sem homofobia”). Cabe evidentemente a ressalva que nosso país tem como característica uma distância grande entre a “lei no livro e a lei em ação”.

Explorando ainda as potencialidades da ferramenta da comparação e utilizando a “classificação” proposta acima, podemos tensionar uma primeira explicação (que podemos definir como simplória) com relação à suposta “incipiência” das políticas públicas francesas, ou seja: se os programas não existem ou não são importantes no cenário nacional, é porque o clima cultural é favorável e a sociedade francesa, não sendo homofóbica, não tem necessidade de programas específicos. Além disso, poderíamos acrescentar que a França se orgulha de uma divisão público-privado eficaz, na qual o lugar da sexualidade está afeto ao espaço da intimidade e, portanto, não cabe discutí-la na escola. Entretanto, ao buscarmos desnaturalizar esta resposta, encontramos uma divisão interna na sociedade

francesa que se protege sob o manto do universalismo e que exploraremos mais tarde quando discutirmos a racialização da questão social. Esta divisão, na hipótese que desenvolvemos, produz uma divisão de um “nós” e um “eles” que demarca os limites da democracia sexual e da integração cultural no interior da dinâmica social francesa. Fazendo uso do duplo exercício de suspensão proposto como ferramenta de pesquisa, fomos instigados a pensar, a partir da hipótese de uma divisão cultural racializada na sociedade francesa, como esta divisão interna poderia se apresentar no Brasil (nos referimos aqui novamente às “constantes” e às “diferenças”). Assim, ao retomarmos nosso trabalho de pesquisa de campo, sugeriremos (mais adiante) que a tensão produzida pela introdução do debate em relação à democracia sexual no interior da escola, vai revelar uma divisão social que se ancora em uma “patologização” da pobreza, a qual é certamente marcada por uma racialização das relações, mas que não se concentra neste “marcador” social.

É, portanto, a partir das possibilidades abertas pelo exercício da comparação, que buscaremos problematizar a políticas públicas de educação em relação à democracia sexual nos dois países.

Homofobia e Educação: Conceitos e Questões

Os efeitos da homofobia⁶ sobre o agenciamento dos modos de subjetivação modulados pela heteronormatividade são bem conhecidos e denunciados pelos estudos sobre o suicídio de jovens (Verdier & Firdion, 2003), sobre a constituição do sofrimento psíquico e da vulnerabilidade face à aids e as outras DST, assim como os comportamentos ditos de risco (Dorais & Verdier, 2005; Lert, 2003; Sears, 2005). De acordo com Borrillo (2000), “a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal. Sua diferença irreduzível o coloca em outro lu-

gar fora do universo comum dos humanos" (p. 3). As manifestações da homofobia (como a transfobia e outras formas de violência contra tudo que está fora da heteronormatividade) são moduladas, no caso da pesquisa que aqui apresentamos, no cruzamento dos dispositivos da sexualidade e da educação escolar. A noção de dispositivo é aquela tomada de Foucault, ou seja:

Um conjunto heterogêneo, comportando discursos, instituições, conjuntos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, enfim: o dito como o não dito . . . o dispositivo, nele mesmo, é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (Foucault, 1994b, p. 299).

O conceito foucaultiano nos remete para a compreensão da rede e é nesta direção que operamos para compreender os efeitos deste cruzamento na especificidade das redes enunciativas. Assim, mesmo que possamos considerar a escola como uma instituição integrante do dispositivo da sexualidade; o estudo das práticas discursivas, i.e., do dito (o visível, ou seja, os insultos e as diretrizes escolares que promovem a igualdade de direitos e o respeito à diferença, por exemplo) e do não dito (invisível, isto é, a ausência de referência ao amor homossexual nos livros recomendados de história e de literatura e a não intervenção dos professores com relação ao uso dos insultos de caráter homofóbico e sexista no cotidiano) podem nos ajudar a compreender a especificidade da função estratégica deste cruzamento.

A especificidade da educação escolar, se a definirmos como um dispositivo nos permite situá-la como integrante do domínio da propriedade social e, assim, como base institucional para a garantia da igualdade de direitos; por outro lado, se pensarmos seu cruzamento com o dispositivo da sexualidade, podemos pensá-la como agenciadora privilegiada do biopoder, do controle e da normalização. Embora estejamos destacando estes dois componentes do dispositivo, é importante ressaltar que não se tratam de dois lados, pois estes dois aspectos/componentes são complementares, basta lembrarmos o quanto a seguridade social (que é o núcleo central da propriedade social entendida a partir de sua função de suporte) se constrói a partir de divisão sexual do trabalho e de uma lógica familista que pressupõe a heterossexualidade.

A compreensão do cruzamento estratégico dos dispositivos permite tornar mais clara a noção de biopolítica/biopoder em Foucault, uma vez que, de forma sucinta, a biopolítica designa uma transformação do poder que passa não somente a governar os indivíduos através da disciplina dos corpos, mas também de se ocupar do conjunto da população. A biopolítica, na lógica foucaultiana, "vai ocupar-se da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade etc., na medida em que estes

elementos se transformam em questões políticas" (Revel, 2002, p. 13). Nesta direção, a escola foi transformada em lugar privilegiado de "governamentalização" do Estado moderno. Naquele momento a relação família/Estado se inverteu; de acordo com Foucault, a família passou a aparecer como elemento interior à população, um segmento privilegiado sempre que o Estado necessitasse obter algo da população quanto ao comportamento sexual, à demografia, ao número de filhos, etc. (Foucault, 1994c, p. 652). Assim, a escola (como uma "continuidade-ruptura" da família) passa a ser utilizada como lócus de aprendizagem (pela repetição reiterada) dos modelos de gênero e da higiene do sexo, tendo como objetivo final o controle da população.

Nesta função de normalização, a escola é considerada, nas sociedades ocidentais, como uma ligação entre o mundo privado e o espaço público (Britzman, 1996); e é o Estado, pela via da biopolítica que vai progressivamente modelar as fronteiras entre o público e o privado (Lemke, 2001). Esta fronteira na qual se situa a escola, é hoje, no contexto francês, um lugar de confrontação do debate entre o universalismo republicano e o chamado "comunitarismo". Neste embate podemos ressaltar que o uso estratégico desta noção (tão cara à formação política francesa) se baseia na invisibilidade de certos grupos (e não somente com relação à sexualidade, mas também com relação aos filhos de antigos migrantes oriundos de culturas não ocidentais ou não cristãs, invisibilidade esta que tem marcado a racialização⁷ da questão social francesa). O caráter performático do enunciado que proclama a noção de universalismo abstrato, no caso do dispositivo da sexualidade, se traduz, de fato, pela imposição de uma cultura heteronormativa na escola. É no interior deste jogo de verdades - que por uma via instaura a igualdade de direitos na abstração "neutra" (o que equivale, na sociedade contemporânea, à imposição das formas consagradas da dominação masculina e da heteronormatividade) e, pela outra, que busca a igualdade de direitos respeitando as diferenças - que se dão os embates em torno da introdução de programas de educação para a sexualidade que contemplem a diversidade sexual.

Butler sugere que a construção no espaço público da legitimidade de um saber que integre a diversidade sexual em nossas culturas pode nos ajudar a ultrapassar o modo de assujeitamento melancólico de incorporação da homossexualidade. Ela afirma que:

Quando certos tipos de perdas são constrangidos por um conjunto de interditos culturalmente prevalentes, nós podemos esperar a emergência de uma forma de melancolia culturalmente prevalente que marca a interiorização do luto ausente e a impossível ligação homossexual. E lá, onde não existe nem reconhecimento, nem público suscetível de nomear

e portar tal luto, a melancolia produz graves consequências culturais. Não nos espantemos, evidentemente, do fato de que quanto mais a identificação masculina é hiperbólica e defensiva, mais violenta é a ligação homossexual privada do luto. Neste sentido, nós podemos compreender tanto a 'masculinidade' como a 'feminilidade' como sendo formadas e consolidadas por meio de identificações que derivam em parte de um luto negado. Quando o interdito da homossexualidade é culturalmente dominante, a 'perda' do amor homossexual é apagada do fato de um interdito reiterado e ritualizado em toda a cultura. (Butler, 2002, p. 208-209).

Se seguirmos a análise de Butler, podemos afirmar que a partir do momento que o não reconhecimento do sofrimento dos jovens LGBT na escola (e para além dela) deriva deste interdito cultural; no momento em que as políticas públicas reconheçam a homofobia como fonte deste sofrimento culturalmente negado, encontraremos as condições sociais para a emergência do que Didier Fassin (2005) chamou de *biologitimidade*⁸ de um grupo face à intervenção protetora das instituições públicas.

É a *biologitimidade* dos jovens LGBT que está no centro das reivindicações de militantes e pesquisadores em relação ao papel do Estado na França e, de forma distinta, também no Brasil. Como afirma Tanhiah:

Se os adolescentes LGBT se sentem vulneráveis no seio da escola, é também porque eles o são face a suas famílias. Entretanto, se consideramos a escola como essencial ao desenvolvimento das crianças; que ali passam uma parte não negligenciável de suas vidas, e que ali devem poder se sentir em segurança e se realizar, nós temos o direito de exigir que o sistema educativo leve em consideração os adolescentes LGBT, os quais se encontram sem referências, reconhecimento e/ou em sofrimento. (2004, p. 132).

É no sentido de refletir sobre os dispositivos subjetivadores que estão em relação direta com o papel do Estado em relação à defesa da igualdade de direitos e do respeito à diversidade sexual que desenvolvemos esta pesquisa.

Passamos agora ao nosso trabalho de reflexão a respeito dos efeitos do uso da comparação nas formas de pesquisar a partir de uma breve apresentação dos contextos de implantação das políticas públicas e dos programas relacionados à educação para a sexualidade no Brasil e na França.

Contexto Brasileiro

A lei brasileira prevê a educação sexual na escola desde 1928. Entretanto, até 1950, ainda que o conteúdo deste programas fosse basicamente de caráter higienista, havia uma importante resistência a sua implantação marcada por uma campanha de oposição na mídia influenciada pela igreja católica. A situação política se altera

nos anos 1970 quando o movimento feminista assume a reivindicação de uma educação sexual não sexista, no entanto, apesar de experiências pontuais, não existe uma difusão desta discussão no conjunto das escolas brasileiras. É somente a partir do final da década de 1980 que vamos encontrar projetos pedagógicos dirigidos à prevenção da aids e da gravidez na adolescência que abordam tangencialmente a sexualidade. Segundo Abramovay, Castro e Silva (2004), estes programas, baseados principalmente em uma abordagem biologizante do corpo e do sexo e centrados na idéia do risco, são, ainda, os mais frequentes. Cabe fazer uma ressalva em relação ao trabalho de pesquisadores e pesquisadoras como, por exemplo, Vera Paiva que, ao trabalharem a partir da perspectiva da aids, afirmam a centralidade da importância de uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual (Paiva, 1999).

Em 1995, como resposta/efeito de um movimento de crítica à forma predominantemente medicalizada de pensar a sexualidade dos programas de educação sexual, a qual foi impulsionada em grande parte pela ação dos movimentos feminista e LGBT e pelos debates em torno da vulnerabilidade social e cultural dos jovens à aids; o governo anuncia os "Parâmetros Curriculares Nacionais" nos quais a sexualidade é anunciada como um tema transversal. O documento prevê que o conteúdo de diversas disciplinas integre a sexualidade de maneira articulada com outros temas, como a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural. Com relação aos efeitos desta definição curricular, existem visões distintas entre os pesquisadores deste campo (Abramovay, Castro & Silva, 2004; Altmann, 2001) sobre a incorporação dos parâmetros à cultura da escola; segundo Altmann, a motivação governamental para a inclusão da temática se deu, ainda e principalmente, com a intenção de prevenir à aids/DSTs e a gravidez na adolescência e não a partir de uma lógica de respeito aos direitos sexuais como direitos humanos.

Os parâmetros se inscrevem, portanto, em um modelo de educação sexual já presente e marcado pelo domínio da biologia (uma ciência da sexualidade – uma *scientia sexualis*, como dizia Foucault), dentro do qual a discussão da construção social da sexualidade e da diversidade sexual é marginal ou ausente. Além disso, mesmo os programas dirigidos à prevenção das DSTs/aids são usualmente propostos fora dos horários de aula e representam intervenções breves e pontuais. Cabe ressaltar, ainda, que as(os) professoras(es), na sua grande maioria, não receberam formação para desenvolver ações educativas relacionadas à sexualidade; problema que é agravado pela presença disseminada de preconceitos de ordem moral.

A pesquisa conduzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (Abramovay, Castro & Silva, 2004) em 15 capitais brasi-

leiras envolvendo 16.422 estudantes, 241 escolas, 4.532 pais e 3.099 professores e funcionários de escolas revela os efeitos da falta de formação no campo da sexualidade e a extensão da rejeição da homossexualidade (e por consequência, imaginamos, de toda a não conformidade à norma heterossexual). Os resultados da pesquisa não são homogêneos, mostrando a diversidade de situações no Brasil de acordo com a região e o sexo do entrevistado. Por exemplo, em Porto Alegre, 42% dos jovens do sexo masculino afirmam ter preconceitos contra os homossexuais contra 13% das jovens (número este que reforça a hipótese de Butler com relação ao papel da dominação masculina na incorporação melancólica da homossexualidade na cultura). Os pais de alunos também não fogem à tendência, em Fortaleza 47% dos pais não gostaria que seus filhos tivessem colegas homossexuais contra 22% em Porto Alegre. Em relação aos professores e funcionários, 5,9% em Brasília e 1,2% em Porto Alegre, declaram não desejar ter estudantes homossexuais. Além destes dados, a pesquisa coordenada por Carrara, Ramos e Caetano (2003), mostra que dos 416 entrevistados que se auto-identificaram como homossexuais (participantes da 8ª Parada Gay do Rio de Janeiro), aproximadamente 60% denunciaram já ter sido vítima de violência ou de algum tipo de agressão motivada por orientação sexual. Com relação ao local das agressões, 11,9% dos entrevistados jovens de 14 a 21 anos indica ter sido vítima de agressões graves na escola em razão da orientação sexual.

A partir destas constatações e da pressão dos movimentos sociais, o governo brasileiro lançou em 25 de maio de 2004 o programa "Brasil sem homofobia". Dentre os objetivos do programa, destacamos a proposta de cursos de formação para professores visando a promoção do respeito à diversidade sexual como um direito fundamental para o pleno exercício da cidadania. Para dar conta deste objetivo, o Ministério da Educação lançou editais em 2005 e 2006 propondo o financiamento de projetos de formação de professoras(es). Quinze projetos foram escolhidos em 2005 e trinta e dois em 2006, entre estes, os projetos de duas ONGs de Porto Alegre foram aprovados nos dois editais citados. O primeiro destes (Educando para a Diversidade) já está em na terceira edição (estamos em 2007) e é resultado de uma parceria entre a ONG Nuances (a mais antiga ONG no campo das lutas pelos direitos à liberdade do exercício da sexualidade de Porto Alegre), o mestrado em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁹ e as Secretarias Municipal de Educação (Porto Alegre -SMED) e Estadual do Rio Grande do Sul (SEC-RS).

A análise¹⁰ inicial dos efeitos desta formação (tratamos aqui da primeira edição em 2006) é positiva. O caráter inovador da experiência foi ressaltado pelas(os) participantes (professoras(es) das escolas públicas da rede municipal de Porto Alegre e estudantes de diversos cur-

sos universitários), uma vez que a proposta do projeto foi construída a partir de uma perspectiva de trocas entre professoras(es) de escolas públicas, pesquisadoras(es) e militantes dos grupos LGBT. Os relatos das experiências de enfrentamento do preconceito por parte de lésbicas, travestis e homossexuais masculinos foram particularmente valorizados pelas(os) professoras(es) e demais alunas(os) do projeto. Entretanto, se o ganho para a aprendizagem pessoal foi considerado importantíssimo e transformador, as(os) professoras(es) ainda se encontram muito receosas(os) em relação às formas possíveis de intervenção nas suas escolas de origem.

As(os) participantes compreendem que não existe uma fórmula única aplicável a todas as situações e o receio não deriva de dificuldades da ordem das metodologias de intervenção. O receio tem como origem o medo resultante de experiências vividas na escola pelo simples fato de frequentar a formação e que tem como fonte a suspeita das(os) colegas; ou seja, como se o fato de intervir no campo do combate à homofobia e do respeito à diversidade sexual imediatamente produzisse um contágio (elas(es) passam a ser identificadas(os) como homossexuais). Além deste efeito de contaminação (o que as(os) expõem ao mesmo preconceito que elas(es) pretendem enfrentar), existe uma sensação de falta de informação. Acreditamos que, para além do fato de muitas vezes a formação ter sido a primeira vez que estas(es) professoras(es) tiveram a oportunidade de refletir mais intensamente sobre a sexualidade no contexto da escola, esta demanda ilimitada de informação indica um lugar de professor(a) que seria aquele que tudo sabe e para a(o) qual a dúvida é um atestado de incapacidade. Como consequência desta incapacidade situada no campo da informação, se anuncia a necessidade permanente de um(a) especialista. A psicologia é particularmente demandada neste lugar e buscada pelas(os) professoras(es) como uma forma de legitimação, uma vez que a psicologia continua sendo identificada como uma disciplina que integra um regime de verdades que traça linhas nítidas entre o normal e o patológico no campo da sexualidade; percebemos ainda nesta lógica, uma obsessiva busca de explicações para a "causa" da homossexualidade (a homossexualidade acaba sendo um termo que engloba todas as outras formas de experimentação da sexualidade não-heterossexual e identidades de gênero "desviantes"). Esta demanda é explicada (pelas(os) participantes) em razão da necessidade de justificar estrategicamente as ações propostas na escola a partir da legitimidade do discurso científico. Este "receio da intervenção" foi discutido permanentemente durante a formação e, apesar do relativo sucesso dos formadores em desnaturalizar certos preconceitos e medos (chegamos a esta conclusão a partir de nossa observação das transformações dos debates no início e ao final da formação), ele parece indicar a neces-

cidade de um suporte continuado para as(os) professoras(es) da rede durante as primeiras experiências de intervenção nas suas escolas de origem.

Já em relação aos grupos de reflexão que realizamos em duas escolas públicas durante o ano de 2006, podemos introduzir neste momento (ao refletir a partir da comparação com o modo de implementação de ações que pesquisamos na França) uma tensão em nossas conclusões iniciais¹¹ relativas às dificuldades das(os) professoras(es) em implantar ações educativas de promoção do respeito à diversidade sexual e contra a homofobia e o sexismo. Estas dificuldades estariam ligadas ao que podemos chamar de uma “patologização da pobreza”. Trata-se de uma forma medicalizada e psicologizada de compreensão da sexualidade que se constrói a partir de uma linha que demarca um pólo selvagem/pobre/doente/perverso/negro-mestiço/não-educado; e outro civilizado/rico-classemédia/normal/branco/educado. Esta polarização pode ser pensada genealógicamente como uma linha de continuidade na história da formação da escola brasileira que tem no modelo higienista e nas interpretações eugenistas uma forma incorporada de pensar a sexualidade (obviamente esta linha de continuidade sofreu modificações eufemizantes que acompanharam a transformação do dispositivo da educação durante o século XX). Podemos afirmar que esta linha divisória se ancora e se reproduz na incapacidade de nossa sociedade (e de nós mesmos, portanto) de superar a desigualdade extrema.

Os efeitos desta patologização da pobreza podem ser compreendidos a partir da individualização da questão da sexualidade no contexto da escola; ou seja, existe um paralelismo entre pobreza e patologia e, como a “doença” se materializa no indivíduo (mesmo que a pobreza seja entendida como da ordem do social), a ação das escolas se resume a entender os “casos” problemáticos de alunos e alunas marcados por uma suposta “hipersexualização do comportamento”. Comportamento este cuja origem e causa se situa, em grande parte, na família. A família pobre emerge nos relatos como desestruturada (face ao modelo idealizado da família nuclear burguesa) e malthusiana, ou seja, que se reproduz sem limites e sem responsabilidade e que cria um ambiente de promiscuidade próprio ao desenvolvimento de patologias de ordem sexual. Talvez a metáfora do “contágio” que utilizamos anteriormente adquira mais sentido após esta reinterpretação do que concluímos inicialmente. É importante destacar que aqui, como no contexto francês, existe um “nós” e um “eles”, mas se na França a racialização das relações delimita o campo, no Brasil, a desigualdade social (e a pobreza em particular) parece ser o elemento central desta divisão.

Contexto Francês

Meu trabalho de exploração do contexto de im-

plantação de programas e projetos ligados a questão do respeito à diversidade sexual nas escolas é recente e deriva de uma pesquisa de campo iniciada no final de fevereiro de 2007 (além da pesquisa documental e da análise bibliográfica realizada no momento de elaboração do projeto de pesquisa). A análise que apresentaremos é, portanto, inicial e as hipóteses de trabalho ainda frágeis. O corpus de pesquisa até este momento é composto por: (a) observação de quatro reuniões de preparação do “Colóquio contra a homofobia e pela diversidade na educação” conduzido e organizado um coletivo de ONGs e sindicatos que realizam ações de combate à homofobia e ao sexismo nas escolas; (b) seis entrevistas realizadas com professores participantes deste coletivo; (c) acompanhamento de quatro intervenções de uma ONG parisiense em uma escola técnica de ensino médio da periferia de Paris (situada em uma Zona de Educação Prioritária – denominação oficial das zonas urbanas marcadas pela tensão social); (d) análise preliminar de documentos de apresentação de 25 ONGs e sindicatos no interior dos quais, além de um breve histórico, descrevem as ações realizadas nas escolas; (e) registro e análise dos debates que animaram o colóquio supra citado ocorrido em 16 de maio de 2007 (o evento integrou o conjunto das manifestações do dia mundial de combate à homofobia).

Podemos situar o reconhecimento oficial da discussão sobre a homofobia na escola na França na circular do ministério da educação francês (nº 2001-245) de novembro de 2001, publicada no *Boletim Oficial da Educação Nacional* nº 44 de 29/11/2001 e chamada “*Ensinando elementar e secundário: Prevenção. Dia Mundial de Luta contra a AIDS: 1º de dezembro de 2001*”. Esta circular afirma que:

A prevenção da aids como toda a luta contra as exclusões e discriminações, seguidamente ligadas à intolerância que, a cada dia em nossa sociedade e às vezes em nossos estabelecimentos, assume a face ignóbil das injúrias sexistas, da homofobia, do machismo, das relações de força, às vezes na forma de violências sexuais, constituem os eixos principais das ações que devem ser executadas nos estabelecimentos. . . Entendida como uma educação para a responsabilidade, para a vida afetiva, mas também para o respeito do outro, para a igualdade entre meninos e meninas e para a aceitação da diferença, a educação para a sexualidade tem seu lugar na escola. Ela deve hoje integrar as questões ligadas à escola mista, a luta contra o sexismo e a homofobia e permitir de melhor levar em consideração as expectativas dos jovens nas suas diferenças e ocupações específicas.

Podemos perceber que a discussão sobre a homofobia na escola se dá após os debates sobre o PACS (o pacto civil de solidariedade foi aprovado pelo parlamento em 1999) que instauraram um reconhecimento limita-

do, mas oficial e sobretudo simbólico, dos casais homossexuais. Os professores entrevistados são unânimes ao dizer que esta circular (assim como outra de 2003, que estabelece um mínimo de três aulas de "educação para a sexualidade" por ano e por nível) não foram seguidas por medidas concretas. Um outro "acontecimento" importante que marca a entrada do debate em torno da democracia sexual no contexto da escola, foi a presença de um grupo de professores ligados ao principal sindicato de professores do ensino médio na *Marche de Fiertés* em 2002 (a denominação francesa para o desfile que comemora a "revolta de *stonewall*" e que marca um momento importante de visibilidade para os movimentos LGBT).

As ONGs e sindicatos reconhecem a importância das circulares, pois mesmo que elas não tenham sido seguidas por um programa de governo (nos moldes do "Brasil sem homofobia"), as circulares são utilizadas como um suporte oficial pelas(os) militantes quando estas(es) solicitam às escolas a autorização para realizar ações de combate à homofobia e a outras formas de discriminação junto às(aos) estudantes. Cabe ressaltar que o número de ações tem aumentado na França, tanto nas grandes cidades como no interior. Estas intervenções, inicialmente dependiam de uma oferta ativa por parte das ONGs, hoje, elas acontecem em razão de demanda espontânea das escolas. Por exemplo, o MAG (Movimento de Afirmção de Jovens Gays e Lésbicas) realizou 14 intervenções em 2004 e em torno de 50 em 2006. SOS homofobia, outra ONG, também descreve um aumento, passando de 28 ações no ano escolar de 2005-2006 para 50 intervenções em 2006-2007.

A forma das intervenções é similar. Usualmente a ONG recebe o convite de uma escola para participar nas chamadas "semanas da cidadania" ou outro evento pontual. A duração média das ações é de duas horas por turma e é conduzida quase sempre por uma dupla representando os dois sexos (mantendo-se assim a lógica binária). Após a exibição de um pequeno filme com testemunhos de jovens a respeito de como foi a experiência de "sair do armário" para a família, na escola e com os amigos, abre-se a discussão com a turma. As(os) militantes buscam criar um clima de abertura e de confiança a partir do relato de experiências pessoais (embora este seja um aspecto controverso; pois há aquelas(es) que preferem falar sem identificar sua "orientação sexual" - esta pergunta é invariavelmente colocada pelas(os) estudantes), mas também a partir de informações de cunho histórico e científico.

O momento mais tenso de todas as intervenções que pudemos acompanhar foi a reação das(os) estudantes (sobretudo os homens) que faziam uso de argumentos religiosos (grande parte das(os) estudantes da escola é muçulmana - fato comum na periferia de Paris, em razão de uma segregação urbana associada à criação de conjuntos habitacionais para migrantes nos anos 1970)

para explicar a rejeição da homossexualidade. Um dentre os debates que assistimos foi particularmente violento. Tratava-se de uma turma do último ano do ensino médio, constituída por uma maioria de estudantes homens (idade entre 19 e 22 anos) que se identificavam como de origem árabe magrebina (África do norte) e negra (África subsahariana). Estes alunos atribuíam o reconhecimento de direitos igualitários aos homossexuais como uma imposição da "maioria" branca e rica. Os estudantes, cujos argumentos foram os mais violentos, rejeitavam qualquer referência à diversidade sexual que não fosse associada à doença, à imoralidade ou ao pecado. Estes mesmos estudantes afirmaram que a religião é mais importante que o Estado e chegaram a afirmar que negavam seu pertencimento a uma sociedade e um país (a França) que lhes impunha, por via da lei, o respeito à diversidade sexual.

Em outra intervenção que acompanhamos (uma turma de último ano de secretariado composta por uma maioria de alunas) encontramos um clima oposto. No momento do debate as jovens chegaram a flertar com a jovem militante da ONG; entretanto, mesmo nesta turma, percebemos uma clara divisão entre "nós" e "eles" em relação à distância social e cultural da periferia em relação à Paris. A diversidade sexual e a "cultura urbana homossexual" não fazem parte do cotidiano das jovens. O estereótipo do "gay" sensível, belo, culto e bem educado emergia nas falas, mas mesmo partindo desta imagem "simpática" da homossexualidade, as demonstrações públicas de afeto de homens entre si e mulheres entre si não são bem vistas (aqui emerge a fórmula clássica: aceitamos, mas não queremos ver). A "homoparentalidade" e a questão "travestitranssexual" também se apresentam como limites à aceitação da diversidade.

Ao analisarmos nossas observações no campo e as entrevistas percebemos que os militantes das ONGs LGBT buscavam estabelecer (ao realizar intervenções nas escolas) uma ligação entre as diversas formas de discriminação (racismo, sexismo, homofobia, etc.). Entretanto, este esforço tem pouco resultado, pois o que percebemos é que ocorre um processo de exclusão recíproca. Ou seja, no processo de formação de grupos identitários (p.e.: negros da África negra, árabes do norte da África) ao buscar constituir uma auto imagem positiva no interior de uma cultura que não integra a diversidade de origem (o universalismo branco francês nega a colonização e a participação das culturas oriundas da migração do período pós colonial como integrantes da "identidade" nacional), ocorre a exclusão dos valores que são entendidos como impostos pela cultura dominante (no caso a legitimidade, mesmo que parcial, da diversidade sexual).

Esta clivagem cultural é reforçada pelo fato de que as ONGs que realizam intervenções na periferia são na sua grande maioria originárias de Paris, em um movi-

mento de “imposição” dos valores do centro para a periferia, além disso, as intervenções são realizadas (quase na sua totalidade) por militantes brancos(os) e identificadas(os) como “francesas(es) de origem”¹².

É fundamental destacar que embora a análise facilmente possa se encaminhar para uma reificação da homofobia na periferia, se seguirmos parte dos pesquisadores franceses e a mídia; ela (a homofobia) está bem presente nas escolas “brancas” de Paris como é possível constatar pela expulsão de cinco estudantes do colégio Henry IV em 2004 (a escola de ensino médio mais prestigiosa da França) em razão da publicação de um jornal interno no qual defendiam o direito à uma sexualidade livre e não medicalizada (incluindo a homossexualidade).

Durante o Colóquio contra a homofobia e pela diversidade na educação (de 16/05/2007) que, como já dito, foi organizado por um coletivo composto por aproximadamente trinta ONGs e sindicatos e apoiado pelo governo regional e pelo Ministério da Juventude e do Esporte Francês, pudemos perceber mais algumas tensões no interior da proposta de extensão da democracia sexual no seio da educação pública. Dois momentos foram significativos neste sentido: O primeiro foi provocado pela intervenção de uma transexual que afirmou que a questão “trans” não estava contemplada no colóquio e que o uso do “T” em LGBT se limitava a um exercício do politicamente correto; o outro momento foi a troca de acusações entre os organizadores e a representante do Ministério da Educação quando esta afirmou que o ministério havia formado 3000 profissionais da educação no campo da educação para a sexualidade. Número este amplamente contestado pelos participantes, os quais afirmaram que ela mentia ou que ela se referia a formação do pessoal de enfermagem localizado nas escolas e que realizam uma formação direcionada à prevenção da aids/DSTs e da gravidez na adolescência. Além deste dois momentos, podemos destacar a quase inexistência do debate em torno das questões que atravessam as discriminações raciais e àquelas relacionadas à sexualidade, assim como a fala de algumas mulheres que contestaram a ainda presente dominação masculina no interior do debate em torno da homossexualidade e, também, o fraco reconhecimento no meio acadêmico francês dos estudos de gênero e “*queer*”.

Uma outra questão chamou particularmente a atenção durante o colóquio foi a referência permanente às taxas elevadas de suicídio nos jovens LGBT e dos “comportamentos de risco”, os quais são associados à homofobia e servem de argumento central para as demandas feitas ao Ministério da Educação para que este implemente ações concretas. Mesmo que estes dados e esta constatação sejam importantes como fato e como estratégia de convencimento das instituições públicas; acreditamos que existe um risco de captura no interior deste discurso

psicomedicalizado e, assim contribuir para uma imagem estigmatizada e medicalizada da juventude LGBT, como já advertiu Mayberry (2006). Ainda, e como questão final desta breve descrição do contexto francês, cabe assinalar que a grande maioria dos participantes do colóquio eram brancos, o que nos faz pensar que a integração da questão racial na perspectiva da democracia sexual se mantém como um desafio ainda não confrontado pelo movimento LGBT ou pelas instituições públicas.

Finalmente

Buscamos aqui construir um ensaio genealógico a respeito da emergência do debate em torno da democracia sexual no espaço público a partir de uma perspectiva comparativa entre os contextos da educação no Brasil e na França. Entendendo a genealogia como a análise das condições políticas para a emergência dos enunciados que configuram os jogos de verdade (Nardi, Tittoni, Giannchini & Ramminger, 2005), nesta direção foram analisados documentos, diretivas ministeriais, entrevistas e intervenções neste campo, os quais se articulam a partir da rede enunciativa que define o papel da escola com relação à sexualidade no interior do cruzamento dos dispositivos da sexualidade e da educação escolar.

Ao utilizar a comparação como ferramenta, nosso objetivo foi de tensionar nossa prática de pesquisa e nossas pré-noções como forma de produzir um estranhamento duplo, ou seja: em relação à cultura brasileira que serve de suporte para nossa auto-constituição como sujeitos e; em outra direção, utilizar o estranhamento que se constrói no confronto de um olhar brasileiro sobre a cultura francesa, buscando propor uma perspectiva distinta daquela dos pesquisadores nativos. Fica evidente ao comparar os *corpus* derivados do trabalho de campo nos dois países que utilizamos fontes distintas. Estamos, portanto, muito distantes de uma perspectiva comparativa tradicional, cujos representantes nos diriam que buscamos “comparar o incomparável”. Talvez o termo seja “em si” um problema, e o que fazemos é mais um exercício de pensar em paralelo e buscar os frutos da tensão permanente que se estabelece no interior desta forma de pesquisar ao colocamos nossas certezas na berlinda. Trata-se da aventura de fazer a experiência de pesquisar, uma vez que, como nos ensinou Foucault, seguimos esta via para não permanecermos os mesmos.

Notas

1. Para Robert Castel, problematizar é colocar em evidência “a existência de um feixe unificado de questões (cujas características comuns devem ser definidas) e que emergem em um determinado momento (que é preciso datar), que se reformularam várias vezes através de crises, integrando da-

dos novos (é necessário periodizar essas transformações) e que ainda hoje estão vivas." (1998, p. 29). Para Michel Foucault (1994a), problematizar é refletir sobre o conjunto de práticas discursivas que fazem algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e que o constitui em objeto para o pensamento (que seja sob a forma de uma reflexão moral, do conhecimento científico, de análise política, etc.).

2. O qual também funcionou e funciona como modelo de democracia na modernidade, modelo para todas as nações do novo mundo, principalmente para aquelas cujas "independências" e "repúblicas" foram proclamadas durante o século XIX.
3. A injúria se constitui em um enunciado performativo (Austin, 1970) que constrói um veredito a respeito do sujeito, é uma nomeação que constitui os sujeitos como objetos de desprezo e que faz com que a diferença seja apreendida como uma condenação.
4. Esta posição de abjeto é particularmente bem ilustrada por Chico Buarque na canção "*Geni e o Zepelin*".
5. A França apresenta uma situação muito distinta com relação à qualidade da escola pública (mesmo se sua eficácia tem sido criticada contemporaneamente), pois ela teve uma função central de integração da maior parte da população no mercado de trabalho, o que possibilitou a afirmação da propriedade social como suporte da existência (Nardi, 2003). Temos que considerar evidentemente que as transformações posteriores a 1980 produziram uma nova vulnerabilidade para a população jovem (Castel, 1998). Neste contexto novo, a escola tem tido pouco sucesso em reverter a vulnerabilidade desta população. A retração do mercado de trabalho, sobretudo para os jovens de periferia, intensificou a racialização da questão social francesa, tensão social que fez sua "passagem ao ato" na forma das "revoltas das periferias" de 2005.
6. Alguns autores discutem a pertinência do uso do conceito de homofobia questionando se o sentido por demais "psi" não seria limitado para descrever esta forma específica de discriminação. Sugerem, como alternativa, o uso do termo "heterossexismo" (que pode ser definido como a presunção de heterossexualidade para todas as pessoas e como princípio organizador da sociedade) como sendo o mais apropriado. Optamos aqui por usar o termo homofobia por ser o mais difundido nos textos oficiais e das ONGs, e também porque, como veremos mais tarde, este termo e sua origem "psi" marcam as estratégias de busca de legitimidade das ações, assim como os riscos da utilização destas estratégias no espaço público.
7. Didier Fassin (2006, p. 32) define o racismo como "uma forma de relação que se baseia em uma reificação e uma radicalização do outro. Reificação porque uma característica é transformada em essência da alteridade; radicalização, pois supõe uma sobredeterminação da característica em questão (por exemplo, a cor ou a cultura de origem) sobre toda outra forma possível de caracterização. A racialização é, portanto o processo de tomar o racismo como base das relações sociais."
8. Para Didier Fassin (2005), a biogitimidade é o reconhecimento político do corpo e das origens do sofrimento a ele associado. Este reconhecimento social permite ultrapassar as fronteiras do físico e do psíquico assim como do sanitário e do social.
9. Neste projeto sou o pesquisador responsável pela avaliação deste projeto de formação e de realizar uma pesquisa em escolas públicas com relação às formas de compreensão da diversidade sexual pelas(os) professoras(es).

10. Realizada por meio de grupos de reflexão com os professores participantes e de diários de campo da observação do desenrolar da formação nos três meses de duração da primeira turma formada (formam três meses com dois encontros de três horas por semana). No primeiro ano do projeto foram formadas duas turmas. No encerramento da formação ficou evidente a necessidade de um suporte continuado para as intervenções propostas nas escolas.
11. A análise das conclusões preliminares desta pesquisa-intervenção foram publicados em Nardi e Quartiero (2007). Trata-se da análise da rede enunciativa que atravessou as falas de professoras(es) em grupos de reflexão realizados em duas escolas públicas municipais, uma situada em um bairro de periferia de Porto Alegre e outra em cidade de médio porte da Região Metropolitana de Porto Alegre. Buscamos nos grupos refletir em conjunto com as(os) professoras(es) sobre os valores (certo/errado; aceitável/reprovável; permitido/proibido) que se associam às formas legítimas e ilegítimas de experimentação da sexualidade. Ao explorar os modos de subjetivação que demarcam as formas pelas quais as(os) professoras(es) foram expostos (apreenderam/incorporaram ou foram sensibilizados pela questão) no percurso de suas trajetórias de vida (na família, no grupo de amigos, na escola e no trabalho) a norma da sexualidade, centramos a discussão nas maneiras como os valores incorporados se expressam nas práticas cotidianas das(os) educadoras(es). No que se refere aos grupos (realizados em quatro encontros de 2h com cada grupo de professoras(es)), propomos que as(os) professoras(es) construíssem estratégias pedagógicas para fazer face às expressões de homofobia e sexismo presentes nas escolas.
12. A França não utiliza a cor como um elemento de descrição da constituição da população nas estatísticas oficiais, as denominações na França para os jovens que tenham uma origem familiar (mesmo que seja a terceira geração nascida no território francês) obedece a uma série de eufemismos como "de origem migrante"; "minorias visíveis"; de "origem estrangeira", em oposição ao chamado "francês de origem".

Referências

- Abramovay, M., Castro M. G., & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: Unesco.
- Altmann, H. (2001). Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. *Estudos Feministas*, 9(2), 575-585.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Borrillo, D. (2000). *L'homophobie. Que sais je?* Paris: PUF.
- Britzman, B. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1), 71-96.
- Butler, J. (2002). Le genre de la mélancolie/l'identification refusée. In *La vie psychique du pouvoir: l'assujettissement en théories*. Paris: Leon Scherer.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Carrara, S., Ramos, S., & Caetano, M. (2003). *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 8ª Parada do Orgulho GLBT*. Rio de Janeiro, RJ: Clam.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dorais, M., & Verdier, E. (2005). *Petit manuel de gayrilla, ou comme lutter contre l'homophobie au quotidien*. Paris: H&O.
- Fassin, D. (2005). Biopouvoir ou biogitimidade: splendeurs et misères

- de la santé publique. In M. C. Granjon (Ed.), *Penser avec Michel Foucault: théories critiques et pratiques politiques*. Paris: Karthala.
- Fassin, D. (2006). Nommer, interpréter. Le sens commun de la question sociale. In D. Fassin & E. Fassin (Eds.), *De la question sociale à la question raciale: représenter la société française* (pp. 19- 36). Paris: La Découverte.
- Fassin, E. (2001). Same sex, different politics: Gay Marriage Debates in France and the United States. *Public Culture*, 13(2), 215-232.
- Fassin, E. (2005). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris: Amsterdam.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994a). Le souci de la vérité. In M. Foucault. *Dits et Ecrits: Vol. 4* (pp. 668-678). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault. *Dits et Ecrits: Vol. 3*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994c). La "gouvernementalité". In M. Foucault. *Dits et Ecrits: Vol. 3*. Paris: Gallimard.
- Lelièvre, C., & Lec, F. (2005). *Les Profs, L'école et la sexualité*. Paris: Odile Jacob.
- Lemke, T. (2001). The "birth of bio-politics": Michel Foucault's lecture at the College de France on neo-liberal governmentality. *Economy & Society*, 30(2), 190-207.
- Lert, F. (2003). Traiter de l'homosexualité en milieu scolaire. In C. Broqua, F. Lert, & Y. Souteyrand (Eds.), *Homosexualités au temps du sida: tensions sociales et identitaires*. Paris: ANRS/CRIPS.
- Louro, G. (1999). Pedagogias da sexualidade. In G. Louro (Ed.), *O corpo educado: Pedagogias da Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Mayberry, M. (2006). The story of a Salt Lake City Gay-Straight Alliance: Identity work and LGBT youth. *JGLIE*, 4(1), 13-31.
- Mott, L. (2000). Ethno-Histoire de l'homosexualité en Amérique Latine. In F. Crouzet (Ed.), *Pour l'histoire du Brésil*. Paris: L'Harmattan.
- Nardi, H. C. (2003). A propriedade social como suporte da existência: Acrise do individualismo moderno e os modos de subjetivação contemporâneos. *Psicologia & Sociedade*, 15(1), 37-56.
- Nardi, H. C. (2006). Youth subjectivity in Brazilian cultural and educational context. *Journal of Gay and Lesbian Issues in Education*, 3(2-3), 127-133.
- Nardi, H. C., & Pocahy, F. (2005). LGTB youth and issues in South America. In J. T. Sears (Ed.), *Youth, education and sexualities: An international encyclopedia: Vol. 2*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Nardi, H. C., & Quartiero, E. T. (2007). *Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares*. Porto Alegre, RS: Nuances.
- Nardi, H. C., Titttoni, J., Giannechini, L., & Ramminger, T. (2005). Fragmentos de uma genealogia do trabalho em saúde: A genealogia como ferramenta de pesquisa. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(4), 1045-54.
- Paiva, V. (1999). Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual. In R. Barbosa & R. Parker. *Sexualidade pelo avesso: Direitos, identidades e poder*. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Parker, R., & Camargo, K. R., Jr. (2000). Pobreza e HIV/AIDS: Aspectos antropológicos e sociológicos. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(1), 89-102.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses.
- Sears, J. T. (2005). Introduction. In J. T. Sears (Ed.), *Youth, education and sexualities: An international encyclopedia: Vol. 1*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Tanhia, G. (2004). *Enulé! L'école est-elle homophobe?* Paris: Little Big Man.
- Verdier, E., & Firdion, J-M. (2003). *Homosexualités & Suicide. Les jeunes face à l'homophobie*. Paris: H&O.

Henrique Caetano Nardi possui graduação em Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrado e Doutorado em Sociologia pela UFRGS e Pós-Doutorado na EHESS de Paris. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Av. Ramiro Barcelos, 2600, Santana, Porto Alegre, RS, 90035-003. Tel.: (51) 3308 5458; Fax: (51) 3308 5405. hcnardi@terra.com.br

O Estatuto da Diversidade Sexual nas Políticas de Educação no Brasil e na França: A Comparação como Ferramenta de Desnaturalização do Cotidiano de Pesquisa

Henrique Caetano Nardi

Recebido: 20/07/2007

Aceite final: 29/10/2007