

Notas sobre um Contexto Educacional Singular

Rosimeri Aquino da Silva ¹

RESUMO

A inserção da homossexualidade no debate contemporâneo sobre a necessária educação inclusiva na sociedade brasileira é o tema que me instiga neste trabalho. Através de uma análise da atuação de professores de áreas humanísticas e de uma professora travesti (representante da ONG Igualdade), participantes dos cursos de atualização e formação, destinados a servidores da segurança pública do Estado do Rio Grande do Sul – alunos-policiais – observo a contribuição dessa experiência pedagógica na constituição desse debate.

PALAVRAS-CHAVE

Homossexualidade. Direitos Humanos, Educação. Polícia. Violência.

ABSTRACT

The insertion of the homosexuality in the contemporary debate about the necessary inclusive education in the Brazilian society is the theme that instigates me in this work. Through an analysis of the participation of the teachers in the humanistic areas and of a transsexual teacher representative of the NGO "Igualdade" in formation and atualization courses destined to the state employees of the public security from the state of Rio Grande do Sul, policemen students, I observe the contribution of this pedagogical experience in the constitution of this debate.

KEYWORDS

Homosexuality. Human Rights. Education. Police. Violence.

Quais são os “sujeitos humanos” merecedores de direitos sociais? Que pessoas necessitam da proteção e do acolhimento da escola e da polícia, instituições estas tradicionalmente formadoras de saberes e de controle social? Quando utilizamos conceitos como esses (direitos, inclusão e proteção), quais são as nossas referências? Ou melhor, nos referimos a que grupo social? Numa tentativa de reflexão sobre esses questionamentos, cada vez mais comuns em solos educacionais, nesta nossa “era dos direitos”, como diz Bobbio (1992, p. 2), gostaria de lembrar que não são incomuns a educadores, que atuam nos mais diversos níveis educacionais, as situações didático-pedagógicas onde são ouvidas manifestações de repúdio a investimentos de defesa do que convencionou-se denominar Direitos Humanos. Refiro-me especialmente ao conceito de Direitos Humanos, construído nas situações em que são discutidos os chamados problemas sociais contemporâneos - a violência, o racismo, as discriminações. Professores e alunos parecem consensuais na definição da precariedade social à qual inúmeras pessoas estão submetidas, assim como defendem a inclusão destas pessoas em agendas políticas transformadoras, progressistas, defensoras da igualdade e do abandono às múltiplas formas de diferenciações sociais. Esses consensos e essa defesa evidenciam-se através das narrativas de situações de injustiças, de abandonos, de desigualdades; situações onde não se permitiu a entrada de um amigo negro em uma festa, em um conhecido clube de uma determinada comunidade; situações em que mulheres foram impedidas de ascenderem profissionalmente na

¹ Graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Integrante do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e professora titular da Faculdade Cenecista de Osório (FACOS/RS), atuando especialmente no campo da Sociologia. Exerce atividades de pesquisa voltadas para a Educação, procurando enfatizar relações de: gênero, sexualidade, violência e direitos humanos.

empresa onde atuavam, em decorrência de suas supostas fragilidades, sensibilidades e pouca capacidade racional; situações em que garotos são espancados na escola por serem ou gordos, ou afeminados, ou chorões; situações de descaso com portadores de necessidades especiais. Também são lembradas as dificuldades enfrentadas por populações empobrecidas em sua busca pela sobrevivência e pela dignidade. Entretanto, à medida que esses exemplos são discutidos, em sala de aula, os consensos vão perdendo força. Além disso, desenha-se uma significativa compreensão de que algumas pessoas seriam menos humanas do que outras, portanto não seriam igualmente merecedoras de direitos, de proteção, de inclusão, o que pode nos levar, não raramente, a concluir ainda que o acesso aos direitos sociais é privilégio de alguns.

Faço essas considerações com o intuito de chamar a atenção para a temática da homossexualidade, buscando inseri-la nas discussões sobre a inclusão das diferenças nos espaços educacionais. Nesse sentido, gostaria de relatar uma experiência pedagógica na qual promoveram-se, na formação de agentes de segurança pública, debates sobre Direitos Humanos e sobre os grupos sociais que lutam pelo seu reconhecimento, especificamente grupos de homossexuais. A Secretaria de Justiça e Segurança (SJS/RS), instituição responsável pela coordenação, pela política e pelos serviços de segurança pública, promoveu, de 1999 a 2002, durante o governo Olívio Dutra, cursos de Formação Integrada, de Capacitação, de Treinamento e de Atualização, destinados aos profissionais da segurança pública do Estado. O corpo de servidores da SJS/RS caracteriza-se por uma composição diversificada, congregando policiais militares, civis, delegados, monitores e agentes penitenciários, técnicos do instituto de perícias e do corpo de bombeiros. Junto às disciplinas destinadas à preparação técnica dos servidores (uso da arma de fogo, uso da força, etc.), a grande novidade desses cursos foi o acréscimo de disciplinas das ciências humanas à grade curricular. De acordo com os planos dessas disciplinas, o objetivo geral seria o de promover uma reflexão teórica sobre a prática policial. Foram contratados professores oriundos de diversas Universidades do Estado, cujo perfil (assim como aquele do corpo de alunos) apresentava-se igualmente diversificado: professores titulares, estudantes dos cursos de pós-graduação em educação, história, sociologia, psicologia, antropologia e filosofia. Este corpo docente ministrou disciplinas como: Abordagem Sócio-Psicológica da Violência, Sociologia da Violência, Direitos Humanos, Ética e Cidadania. Militantes de diversos movimentos sociais também integraram o corpo docente: profissionais do sexo, homossexuais, trabalhadores rurais. A propósito, considerando as diferenças de formação de conhecimento entre os professores oriundos das universidades e dos movimentos sociais, denominei estes de não-convencionais e aqueles de convencionais. Em

decorrência de meu ofício naquela ocasião (professora e pesquisadora na SJS/RS), pude estabelecer um contato mais intenso e regular com alguns desses docentes. Pode dispor também de um volume significativo de avaliações escritas por alunos-policiais sobre os cursos. Apesar de as entrevistas não seguirem um roteiro fixo, é possível delinear um procedimento geral que procurei mais ou menos seguir. Perguntei-lhes sobre os aspectos mais importantes que mereceriam destaque nesta experiência educacional, as situações mais difíceis, os bons momentos. Questionei-os sobre as estratégias por eles utilizadas para a introdução de temas polêmicos, como a "problemática" da homossexualidade; sobre a reciprocidade em sala de aula a esses temas; e sobre quais os argumentos mais utilizados na constituição desses saberes. Neste trabalho, procuro apreciar a participação desses "elementos" estranhos às instituições policiais e à cátedra: travestis e homossexuais. Procuro descrever e avaliar o impacto de suas presenças, da mesma maneira que a empatia e a repulsa, causadas por suas presenças naquele espaço educacional.

Alguns dos encontros com esses professores foram em minha casa, outros na casa dos entrevistados e, até mesmo, em locais públicos, como, por exemplo, pátios de Universidades, em cafés, em bibliotecas. Dois deles *sui-generis*: o passeio pelo centro de Porto Alegre com uma travesti chamada Marcelly, que trabalhou nos cursos ministrando a disciplina de Movimentos Sociais; a visita ao lar de uma socióloga, servidora da segurança pública, recém-mamãe, que, entre uma consideração e outra sobre sua experiência nos cursos, preocupava-se com o choro, a mamadeira e outros cuidados com seu bebê. Uma cena típica familiar. Um lar "normal" nos remetendo a uma representação de tranquilidade, paz, rotina, muito diferente da agitação das ruas do centro de Porto Alegre, por onde desfilei com uma pessoa que sempre causa, segundo ela própria, algum tipo de *frisson* por onde passa. O lar da recém-mãe cheirava ao familiar: limpeza, comida, bebê, mamadeira, fraldas e produtos infantis. As idéias de casa limpa, cheiro de comida e a pergunta conhecida "Você vai almoçar com a gente?" remetem ao conhecido lugar-comum "lar doce lar". Entre a socióloga-professora-recém-mãe e a professora travesti, existe o que costumamos denominar de diferenças culturais, na medida em que as duas parecem habitar diferentes universos. Assim as representamos, assim costumamos representá-las. Contudo, há um abismo de representações entre elas. Há um distanciamento importante entre a "barra pesada" das ruas e a tranquilidade do lar. O que poderia sugerir um encontro, uma certa zona de interesses comuns entre seres tão diferentes? O fato de terem trabalhado nos Cursos da SJS/RS e a preocupação de ambas com suas mães. A travesti disse: *Hoje em dia o silicone é de melhor qualidade*. Enquanto a recém-mãe comentou: *Ainda bem que tenho bastante leite, ele é um esfomeado*. São identidades aparentemente fixadas e, também, num segundo olhar, surpreendentemente

embaralhadas em seus grupos de origem: uma delas enfermeira, funcionária pública, trabalhadora da saúde, profissional do sexo; enquanto a outra, servidora da segurança, professora, aluna exemplar no uso de técnicas, como, por exemplo, no treinamento com arma de fogo e... na amamentação.

Embora, na atualidade, tenham-se observado alguns avanços conquistados por esses grupos sociais, os homossexuais são elementos conhecidos e estranhos tanto às instituições policiais quanto às instituições educacionais. São estranhos porque instituições são genericadas e heteronormativas. As instituições policiais, por exemplo, são espaços masculinos “por excelência”, e a heterossexualidade é a norma hegemônica do comportamento sexual. Pode-se também pensar em considerar que pessoas desviantes das regras dominantes de gênero e de sexualidade, por vezes, são definidas como esquisitas, doentes, bizarras, ridículas, antinaturais e, em última instância, inaceitáveis. Nesta última categoria, encontram-se os travestis, cujas relações com a polícia são as mais conflitantes possíveis. Talvez porque travestis sejam claramente desviantes da heteronormatividade. Atente para esta fala de um policial expressa na sala de aula: [...] costumávamos brincar de afogar alguns travestis no Guaíba, na época da ditadura”. Nos espaços educacionais “mais progressistas”, homossexuais podem ser constituídos como uma “questão” polêmica do nosso tempo, como um problema, como minorias ou objetos de tolerância, de respeito, de pena e de estudo. Causaria estranheza vê-los num outro lugar, que não em artigos, filmes e documentários. Marcellly, por exemplo, no lugar de professora, gerou tanto *frisson* quanto na rua, e aqui ao lado de professores convencionais.

A iniciativa de oferecer uma formação humanística aos profissionais da segurança pública representou, conforme relatos dos próprios servidores, uma mudança na tradição da formação e da atualização propostas pelas escolas policiais. Tradição esta baseada numa perspectiva de autonomia e isolamento das corporações. Sobre esse aspecto, conforme Muniz (2001), os processos de formação dos policiais militares compõem a agenda de debates atuais sobre a necessidade de reforma no sistema brasileiro de segurança pública. Diz a autora que, salvo raras exceções, críticas da população e dos segmentos civis organizados identificam as práticas correntes de brutalidade policial, de uso excessivo da força e demais empregos arbitrários do poder da polícia como um dos efeitos perversos do despreparo e da baixa qualificação profissional destes servidores. Haveria, portanto, um descompasso entre a destinação das polícias de servir e proteger o cidadão, preservando uma ordem pública democrática e contemporânea, e os conhecimentos, técnicas e hábitos aprendidos pelos policiais, os quais ainda estariam refletindo as doutrinas e mentalidades herdadas do nosso passado autoritário.

A sala de aula deste estudo reúne algumas especificidades e singularidades que a distinguem e também a aproximam do ensino tradicional. A partir dos

depoimentos de professores e alunos, observou-se que havia uma desconfortável sensação de “estranheza” em sala de aula. De um lado, professores oriundos do universo da pesquisa acadêmica provocaram discussões sobre as diversas teorias da criminalidade e violência. De outro lado, policiais reclamaram das condições precárias do seu ofício: “*Só temos armas velhas, viaturas caindo aos pedaços e ganhamos muito mal*”. Além disso, havia, por parte dos professores, um certo consenso: os policiais estavam vivendo uma crise de identidade, que podia ser verificada em falas do tipo: “*Não podemos mais agir porque todos interferem no nosso trabalho: o Ministério Público, os Direitos Humanos e a mídia, que agora ficam do lado dos vagabundos*”. Duas perspectivas, duas identidades: professores e alunos-policiais. Qual o ponto em comum entre eles? Talvez uma certa desconfiança. Talvez um olhar inquisitório de um sobre o outro. É preciso considerar que alguns professores revelavam uma visão genérica e pré-estabelecida dos alunos-policiais: “*Eles não querem ler, eles não querem estudar. Eles são relapsos e preguiçosos, são pouco qualificados*”, ou ainda, “*Eles são truculentos e indispostos para a mudança*”. Segundo uma aluna-policia, muitos colegas, os mais antigos, diziam: “*Aquelas mulheres loucas da sociologia, só dizendo bobagens*”. Além disso, alguns atuavam tranquilamente no campo da arbitrariedade, especialmente contra aqueles grupos considerados mais frágeis da sociedade, como por exemplo, os homossexuais: “*Eles faziam horrores com os travestis*”, contou a aluna. Um discurso sobre Direitos Humanos colocava em xeque essa atuação. É necessário ainda sublinhar que, no universo dos alunos policiais, também havia diferenças de perspectivas, inclusive no acolhimento aos professores. Assim como havia policiais que ressaltavam a pouca importância das discussões propostas pelos professores das ciências humanas, também havia aqueles que as colocavam como um momento de reflexão, de qualificação e de valorização do trabalho do agente de segurança. Em sua obra “*Literatura Nos Trópicos*”, Santiago conta uma bela história sobre estranhamentos: “[...] as relações entre duas civilizações que são completamente estranhas uma a outra e cujos primeiros encontros se situam no nível da ignorância mútua” (1978, p.11). O conquistador colonizador surpreende-se com o que encontra, pois suas pré-noções sobre os bárbaros justificavam o uso da violência e da dominação. Esta história pode ser deslocada para a experiência pedagógica desses cursos, uma vez que potencializou estranhamentos de diversas ordens no encontro de *duas instituições*: Instituição Polícia e Instituição Universidade, cujos representantes não relutavam em ressaltar a tensão de tal encontro. “*Pensei que encontraria algo totalmente fora de mim*”, relatou uma professora. Em algumas situações, professores se surpreendiam com o alto nível dos debates, porque, inesperadamente, se deparavam com policiais integrantes de ONGs, de movimentos sociais, de associações de bairro, de grupos religiosos, apreciadores da discussão em sala de aula sobre a

prática de seu ofício. Tal constatação foi uma surpresa para muitos professores que acreditavam ser o universo da segurança pública constituído exclusivamente de sujeitos *autoritários, violentos, atrasados, arrogantes, incultos, alienados, imorais, corruptos*, ou qualquer outra “*qualidade negativa*” que se possa supor.

Temas e situações polêmicas possibilitaram trocas de experiências entre o universo “puramente teórico” do professor universitário e o mundo do aluno-policial repleto de exemplos práticos. Essas “trocas” de experiências podem ser ilustradas com o relato de um professor de filosofia, para quem a exposição teórica sobre o conceito de Razão Moderna provocou a seguinte reação dos alunos: “*Mas afinal, professor, do que o senhor está falando e para que serve isso tudo?*” Esse tipo de questionamento, não raras vezes, provoca uma desagradável sensação de frustração e desconforto ao professor porque desautoriza a sua fala. Uma outra lógica: invadiu o ambiente, a lógica do policial sobre sua própria prática de trabalho. A pergunta do aluno fez com que o professor utilizasse um recurso didático-pedagógico de aproximação do conceito de razão na filosofia com aquilo que os alunos estavam denominando de “realidade”. “*Graças a Deus*”, contou o professor, “*lembrei uma situação concreta*”: um sujeito é acusado de violentar sexualmente um menino, contudo, não existem provas, logo o sujeito acusado sequer foi investigado pela polícia, mas, mesmo assim, algumas pessoas prendem-no, julgam-no e decidem condená-lo à morte. Diante dessa situação, o professor lança as perguntas: *Que ação poderia ter o policial? Ou melhor, que tipo de razão deveria conduzir a ação policial?* Esse recurso de aproximação entre a teoria e a ação provocou falas do tipo: “*Ah! Professor, agora eu entendi!*” A grande maioria dos alunos entendia os conteúdos teóricos e humanísticos como desvinculados da “realidade violenta” do trabalho do policial, justamente pela falta de diálogo com esses campos de conhecimento nas várias instâncias da segurança pública. Cabe destacar que essa situação, em relação às disciplinas do campo humanístico na segurança pública, podia ser verificada no próprio pronunciamento dos alunos-policiais ao dizerem que, pela primeira vez, estavam tendo contato com conhecimentos advindos da sociologia, da antropologia, da psicologia, da filosofia. Em sala de aula, nos corredores e mesmo nas próprias reuniões pedagógicas, havia comentários sobre a utilidade “concreta” das disciplinas do campo humanístico. Esta “preocupação” esboçada pelos alunos e pelos professores da área técnico-operacional se expandia também entre outros sujeitos envolvidos neste processo, como coordenadores pedagógicos e assessores administrativos. Nas vozes desses sujeitos: [...] *seriam realmente necessárias? Seriam aplicáveis? Para que tantas discussões se a “realidade” parecia não só distante, como também não se ajustava aos conhecimentos teóricos?* Segundo uma professora, os alunos não compreendiam, por um lado, por que era necessário estudar *autores que viveram no século passado*; por outro lado, outros alunos não

compreendiam por que estudar autores contemporâneos, autores que *escreviam de uma forma incompreensível, difícil e afetada*, um tipo de escrita que *só servia aos universitários*, uma escrita descolada do mundo prático dos policiais. Tratava-se, sem dúvida, de uma crítica à linguagem acadêmica dessas disciplinas. É preciso considerar não só a resistência dos alunos policiais às disciplinas do campo das ciências humanas como também a resistência estendida a outros grupos sociais em diferentes dimensões do ensino/aprendizagem. Parece existir um certo entendimento de que tais conhecimentos, além de difíceis, pouco estimulantes, monótonos, sonolentos e cansativos, são secundários e pouco aplicáveis à “realidade concreta”. Um número significativo de policiais argumentava que não havia necessidade de um espaço especial para reflexões de cunho humanista na prática do ofício policial, até mesmo porque o próprio tempo de serviço já contribuía para uma postura mais resistente ao tratamento de temas “mais teóricos”. O importante era um maior investimento na área técnico-operacional: aulas de tiro, de defesa pessoal, de uso da força, assim como investimentos em equipamentos, salários e plano de carreira.

O travesti Marcelly, cujas falas serão aqui analisadas, foi convidado a participar dos cursos da SJS/RS como professor da disciplina Movimentos Sociais. Ela é militante de uma associação denominada Igualdade, que promove a cidadania de travestis e transexuais do RS, desenvolvendo projetos na área da assistência social, prevenção das DST/AIDS e Direitos Humanos. Marcelly representa, no meu ponto de vista, toda a complexidade das relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nos cursos em questão, por isso trata-se de uma figura paradigmática do caráter revolucionário desta experiência. Quando foi pela primeira vez à Academia de Polícia Militar –, conta Marcelly que a novidade da situação e a curiosidade sobre a reação dos alunos causaram-lhe grande expectativa. A presença de um travesti como professor, numa instituição originalmente masculina, é um acontecimento inusitado em “qualquer lugar do mundo”. Esta professora não-convencional constatou uma situação pedagógica semelhante e seguidamente apontada por professores convencionais: por mais que se planejem os conteúdos, os argumentos, as técnicas, as metodologias, uma aula nunca é igual à outra. Cada classe pode diferir na receptividade, no interesse e na não-reciprocidade aos conteúdos propostos. Marcelly conta que, no primeiro dia de aula, foi chamada no gabinete do capitão. Após os cumprimentos, num tom apreensivo, ele afirmou: “*Ah! Você vai pegar uma turma muito difícil, são alunos revoltados, difíceis*”. Para aumentar o terror, ela lembra que a instrutora de uma outra turma não compareceu, assim juntaram-se duas turmas, totalizando mais de cem alunos em uma restrita sala. Ao lembrar da *produção excessiva de adrenalina*, ela afirma ter vivido sua pior e melhor experiência de “vida pedagógica”. Ela explanou sobre o movimento dos travestis no Rio Grande do Sul, sobre os objetivos e as

lutas mais recentes pela ampliação de direitos civis, como acesso à saúde e igualdade no tratamento policial. Ocorreram muitos questionamentos, risos, críticas, aplausos. Marcellly denomina esse acontecimento como "uma prova de fogo" e, mais uma vez, suas considerações assemelham-se àquelas feitas, também neste momento, pelos professores convencionais: "A partir deste momento eu não me apavorei com mais nada. Se me diziam: Ah! Vais entrar numa turma assim, que reage negativamente, são preconceituosos, etc. eu não ficava mais assustada, eu acho que a gente tem que avaliar os dois lados, o que existe de positivo e negativo nessas situações". De acordo com Marcellly, as alunas-policiais pareciam sentir-se mais à vontade para levantar perguntas sobre a "questão das sexualidades desviantes". Assim, entre diversas dúvidas, ela teria sido "bombardeada" sobre o "real" significado das denominações mais conhecidas: travestis, gays, lésbicas, bissexuais. Já os alunos do sexo masculino pareciam mais temerosos ao participarem dos debates. Talvez por medo de uma provável identificação curiosa com o "mundo gay", naquele ambiente. Se levarmos em conta as avaliações escritas, onde o anonimato é uma possibilidade, percebemos que eles pareciam mais à vontade para expor suas opiniões em relação ao tema. As alunas questionavam: "Mas como isso é possível? Homem é homem, mulher é mulher, como que uma mãe pode aceitar um filho que seja uma travesti? Os pais não querem que seus filhos sofram, por isso não aceitam a homossexualidade".

Para a análise dessas falas, o que Britzman define como fundamental na constituição da heteronormatividade, ou seja, a obsessão com a sexualidade normalizante, parece bastante pertinente, na medida em que elas reiteram, re/produzem noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo "a sexualidade estável e natural" (1996, p.79-81). Até aqui, especialmente no campo da educação, nenhuma novidade. O recurso ao conceito de natureza como uma explicação, que coloca um ponto final a qualquer tentativa de contraposição, é bastante utilizado, e a verdade está nas leis da natureza. De forma análoga, há explicações oriundas de crenças religiosas cujos preceitos são inquestionáveis. Em última análise, Deus e natureza não são passíveis de discussões. Britzman argumenta acerca da eficácia de mitos comuns sobre a divisão homo/hetero, que, considerados conjuntamente, são de grande força argumentativa no sentido de descrever a situação homossexual como desviante. Isto é observável quando se constata o medo, presente nas instituições formadoras de saberes direcionadas a crianças e jovens, de que a simples menção da existência da homossexualidade encoraje-os a compor as fileiras do movimento e de comunidades gays. Britzman também se debruça sobre o mito da separação e da privacidade das identidades sexuais. Trata-se de um conhecido e contraditório pressuposto, o de que não existe nenhuma relação entre homossexualidade e heterossexualidade. Como se os respectivos adeptos ou mesmo representantes

(militantes de ONGs, por exemplo) ocupassem universos distintos. Como se os saberes e desconhecimentos constituídos sobre essas identidades não tivessem nenhuma associação. O mito dessa separação agrega uma velha e conhecida senhora, a privacidade sexual, ilustrada em afirmativas do tipo: *o que se passa entre quatro paredes não interessa a ninguém*. A sexualidade, nesses termos, ficaria circunscrita à esfera individual, distanciada de qualquer relação com a estética, com a discursividade, com a política, com o capital cultural, com os direitos civis, com as relações de poder. As falas das alunas-policiais ampliam o leque de mitos relativos à separação homo/hetero apontados por Britzman. Elas compreendem que as relações de afeto, ou de aceitação entre pais e filhos homossexuais poderiam ser negativamente afetadas em decorrência desse "desvio sexual". Isso é possível, não são poucos os relatos nesse sentido. Entretanto, não se pode afirmar que a heterossexualidade, por si só, seja uma espécie de garantia de amor incondicional e de inexistência de rejeição materna ou paterna. A afirmação *homem é homem, mulher é mulher* carrega uma força de certeza, de verdade inabalável, de lugares solidificados que são, no entanto, contraditos pela pergunta *como isso é possível?*, dita junto à afirmação, o que forma um paradoxo, pois como conciliar a afirmação categórica com a dúvida? A fala parece também isentar a heterossexualidade do sofrimento, no entanto, este estado da condição humana é fartamente mencionado por poetas, músicos, literatos, psicólogos, filósofos, independentemente de opção sexual e mesmo como parte das relações afetivas.

O medo da simples aproximação, de um sempre possível assédio e até da possibilidade de ser contaminado com o estilo de vida de pessoas diferentes da norma heterossexual foi percebido por Marcellly em diversas situações. "Ah!" Disse uma aluna-policial, *"lá na minha terra, na minha cidade também tem, mas como eu nunca conversei com esta pessoa, não sei se ela é legal, parece ser"*. "Não tenho nada contra", disse um jovem aluno-policial, *"desde que não queiram nada comigo"*. Ela relembra a fala de uma aluna relativa a uma percepção social de que homossexuais não são confiáveis e que, principalmente, o travesti é vinculado a um estilo de vida próprio do submundo: *"Eu li numa reportagem que tudo que é travesti é marginal"*. Marcellly explicou que as pessoas deveriam tomar o envolvimento de travestis em atividades criminosas do mesmo modo que o fariam com pessoas oriundas de outros grupos sociais. A possibilidade de transgredir regras, disse ela, *"não é privilégio de alguns! Basta prestarmos atenção às notícias: branco, preto, advogado, deputado, médico, padre, freira, pastor, pessoas sérias e importantes, quando tu vês, cai a casa"*. Associa-se facilmente a criminalidade, a marginalidade à sexualidade desviante. Policiais mais antigos da Polícia Civil, em outras participações nas aulas ou em seminários relativos aos movimentos sociais, expunham suas opiniões ressaltando o vínculo das travestis com a criminalidade.

"Eles me faziam perguntas, mas já tinham suas próprias respostas, agressivamente, eu suave e frio..." Tal como foi narrado pelos professores convencionais, os policiais mais antigos justificavam atitudes violentas em relação aos travestis pela formação que tiveram nas antigas academias de polícia, para as quais a associação entre travestis e criminalidade era uma evidência. Marcellly relatou aos alunos sobre a violência da polícia durante a ditadura militar. Prisões à revelia, cabelos cortados nas delegacias, surras, proibições de travestis circularem durante o dia. Incontáveis vezes ela e outras foram presas por infringir essa lei. Além dos travestis, as mulheres, as prostitutas também eram presas, eram surradas, abusadas sexualmente e largadas na rua. Além disso, tinham de ouvir "*sermões hipócritas: Vocês não têm vergonha, vocês são o lixo da sociedade, mulher parada na esquina é puta, é vadiagem*". Utilizava-se o "código de vadiagem" para reprimir qualquer cidadão suspeito, e tudo indica que alguns pareciam reunir grande potencialidade de serem assim considerados. Marcellly fez referência ao livro publicado pela Associação Igualdade sobre a prostituição de travestis, e os alunos, segundo ela, ouviam as narrativas demonstrando curiosidade e surpresa. Alguns pareciam incomodados, intimidados ao ouvir tantas histórias, o que fez com que ela pensasse que *estava pegando pesado*. Sempre que possível ela procurava questioná-lhes: "*E tu, como é que é teu nome, o que estás achando?*" Alguns, originários do interior do Estado, disseram que nas suas cidades não existiam essas coisas: "*minha cidade é pequena, não tem isso, não tem negro, não tem homossexuais, não tem prostituição*". Marcellly contra-argumentou, contando-lhes que ela também era procedente de uma localidade pequena e tradicional. "*E essas coisas existiam lá sim, mas permaneciam veladas*". Entretanto, num grande centro como Porto Alegre, "pessoas diferentes" tinham maior possibilidade de sentir-se melhor pela maior probabilidade de encontrarem pessoas semelhantes na diferença. Mesmo assim, disse ela, "*tenho de matar um leão por dia, imagina no interior!*".

Marcellly ouviu confissões que seriam, segundo seus confidentes, impossíveis de serem ditas no espaço da sala de aula. Assim, nos corredores e pátios, ela ouviu histórias sobre irmãs lésbicas, irmãos gays, colegas bissexuais, amigas travestis. Os narradores dessas histórias destacavam a necessidade do cuidado com o que se diz. Certa vez, um aluno-policia l a procurou no intervalo: "*Olha, sabe por que estou me cuidando muito? Tenho uma irmã que é lésbica e um irmão que é travesti. Tu achas que eu tenho condições de chegar aqui na aula e falar isto? Que tenho irmãos assim? Vou ser expulso da academia! Eu não posso revelar isto!*" Marcellly respondeu: "*Com certeza, tu vais servir de chacota até o fim, até o fim da tua carreira, tens um irmão que é travesti e tens uma irmã lésbica, as pessoas vão perguntar sobre o que há de errado na tua família, na tua criação, mas será que isso é tão terrível assim? É terrível para os outros ou para você?*" Marcellly ouviu histórias sobre meninos que, por terem "tendências afeminadas", foram

rejeitados pelos vizinhos, pelos tios, pelos pais, pelos irmãos, por toda a família. Ela lembra especialmente de um relato sobre um marido que ameaçou sua esposa: "*Se tu botar este guri [sobrinho da aluna] para dentro da minha casa, tu vais embora, meu filho não vai ser criado com este putinho*". A aluna-policia chorou muito, mas disse que iria criá-lo. Era um menino de cinco anos, filho de uma irmã falecida. A aluna questionou se era possível mudar o pequeno, que, na opinião de "todos", tinha um comportamento estranho para um menino. Ela perguntou se um psicólogo poderia ajudar. A professora também foi questionada a respeito de meninas que, diferentemente da maioria, não queriam saber de namorados. Perguntaram-lhe como surgia um homossexual, se todos os filhos, se todas as crianças são criadas iguais, por que a alguns dá vontade de ser e agir diferente do comportamento normal? Ela afirmava que não tinha como fugir da realidade, daquilo que se é. Marcellly respondeu-lhes que "*só com o tempo pode-se saber sobre a sexualidade de qualquer ser humano*". A noção, a representação não só do senso-comum, mas também de algumas teorias, de que a sexualidade é inata ou de que, em algum momento, ela fica definida "para todo o sempre" é bastante evidente nestes questionamentos.

Para esses alunos-policiais, suas histórias pessoais, relativas a sexualidades desviantes, assim como as de outros, só poderiam ser contadas nesses momentos reservados. Fora do espaço formal da sala de aula, a professora não-convencional tornou-se uma confidente, alguém a quem se poderia confiar esse tipo de "problema" e que, além de explicá-lo, daria receitas de como lidar com ele. Enfim, Marcellly tornou-se uma pessoa em condições de entender sobre o constrangimento que implica falar destes comportamentos "suspeitos", "estranhos" para a maioria, por isso mesmo da ordem do segredo. Não por acaso, essa situação remete a imagens de divãs, de confessionários, de gabinetes dos serviços de orientação das escolas, das conversas a portas fechadas. À Marcellly, nestes momentos, foi atribuída uma função que lembra a forma de poder pastoral, exemplarmente tematizado na história da sexualidade de Foucault: "Creio que o Cristianismo encontrou um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade" (2004, p. 70). Segundo essa hipótese, existe, dentro da sociedade cristã, um tipo de poder exercido por uma categoria de indivíduos singulares que visam a cuidar, fazer o bem e conduzir: "Esse poder é o que chamarei - ou melhor, é o que se chama - de *pastorado*" (2004, p. 65). Os indivíduos que exerciam esse poder não se definiam inteiramente por seu *status*, sua profissão, nem por sua qualificação individual, intelectual ou moral, são indivíduos que desempenhavam o papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos representados como suas ovelhas ou seu rebanho. Foucault diz que há, no poder pastoral, técnicas e procedimentos, relativos à produção da verdade e, nesse sentido, poderíamos inferir que os confidentes-policiais buscavam uma verdade relativa à sexualidade desviante. A verdade subjetiva é um

elemento fundamental no exercício do pastor. Era preciso poder funcionar esse corpo, esses prazeres, essa sexualidade, no interior de uma sociedade que tinha as suas necessidades, sua organização familiar, suas necessidades de reprodução. O dispositivo do pastorado expandiu-se entre outros agentes, como médicos, especialmente psiquiatras, assistentes sociais, conselheiros. Nesse deslocamento proporcionado pelos cursos de formação de policiais, o travesti que, como se sabe, é hegemonicamente executado pelos grupos homofóbicos, no dizer de Butler, como “uma abjeção” (1999, p. 156), adquire *status* de conselheiro pastoral. Marcellly torna-se uma pastora momentânea e necessária, pois, naquele lugar, somente a ela seria possível confessar o inconfessável. Quem, entre tantos mestres convencionais, disporia de condições para dialogar de forma franca, sincera e acolhedora sobre as dores e as delícias de se ser o que se é?

Marcellly observa que suas aulas pareciam, em alguns momentos, encaminhar-se, também, para uma sessão de *voyerismo*, de curiosidade e de glamurização da vida dos desviantes: *gays*, travestis, lésbicas, bissexuais, transgêneros, chegando-se até às fofocas acerca das práticas sexuais de celebridades, ou de pessoas comuns, que podem ser resumidas nas falas: “*Marcellly, tu achas que o fulano é? E aquela artista da novela? Aquele cantor de música sertaneja, ele não me engana! Aquele radialista! Ouvi falar que ele é chegado! Até os policiais americanos! Uma ala do exército; são os gays nas forças armadas; tem certo juiz! E o professor fulano de tal, ele é? E aquela professora?*” A fofoca sobre a vida sexual do próximo, se Marcellly deixasse, “corria solta” e de uma forma bastante prazerosa para os alunos. Em diálogos com outros professores convencionais, também ficou evidenciado que, para muitos alunos-policiais, as aulas e a presença da professora travesti não foram bem-vindas. Alguns manifestaram temor em estabelecer qualquer tipo de proximidade, especialmente nos momentos de socialização, na “hora do chimarrão”. Uma professora convencional questionou-lhes acerca desse temor, argumentando que ela também tinha uma vida sexual ativa, já que esta era a causa utilizada como justificativa para o receio de uma proximidade, de contaminação através da cuia de chimarrão, nesta situação específica. Este medo não dizia respeito unicamente a Marcellly, mas aos homossexuais, em geral em função de suas práticas sexuais. Segundo o depoimento da professora, a revelação de que ela também tinha uma vida sexual e de que certas práticas também poderiam compor sua *ars erótica* parece ter causado surpresa. Cabe destacar que esta professora preenchia diversos requisitos da “normalidade dominante”: jovem, loira, bela, heterossexual. A partir de Britzman, podemos considerar que a surpresa dos alunos, em relação ao seu depoimento, é carregada de ambigüidade, de moralismo e de desconhecimento. Britzman ajuda-nos a entender o aparente paradoxo de uma situação como essa. Diz ela: “O velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento já contém suas próprias ignorâncias”. Se,

por exemplo, os jovens e os educadores e, nesse caso, jovens alunos-policiais, “são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles também sabem pouco sobre a heterossexualidade” (1996, p. 91). A ignorância sobre a homossexualidade, neste acontecimento específico, parece ser proporcional à ignorância sobre a heterossexualidade. Cabe lembrar que momentos de socialização como esse podem aproximar identidades, sujeitos aparentemente “estranhos” uns dos outros. Porque como nos diz Britzman: “Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade” (1996, p.73).

A nova proposta pedagógica dos cursos extravasou os limites geográficos do contexto de sala de aula. Por se tratar de uma proposta arrojada que possibilitou, como vimos neste artigo, a introdução de temas polêmicos e de professores não-convencionais na esfera de uma instituição tradicional, acabou suscitando controvérsias, polêmicas, repulsas, fofocas, murmúrios, queixas, estranhamentos das mais diversas ordens, repercutindo em todo o Estado gaúcho e transformando-se até mesmo em notícia nacional. Além disso, esta proposta provocou o desejo de produção de pesquisas, em especial no campo da Educação e da Sociologia. A propósito, este artigo é parte integrante de minha tese de doutorado, na qual busquei analisar esta experiência pedagógica dos cursos da SJS/RS. Neste artigo, procurei enfatizar a participação do travesti Marcellly, porque acredito que a temática da homossexualidade apresenta pouca visibilidade, inclusive em campos de estudos da inclusão escolar. Nesse sentido, espero que este trabalho fomente a discussão, contribuindo para a inserção da temática homossexual na agenda de processos educativos verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor**: identidade homossexual, educação e currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.21 (1), p. 71-96, jan/jun., 1996.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-172, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. (org.): Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MUNIZ, Jaqueline. **A crise de identidade das**

polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional. Disponível em: <<http://www3.ndu.edu/chds/journal.pdf>, Muniz-final.pdf.Jaqueline Muniz>.

_____. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser. Cultura e Cotidiano da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, IUPERJ, (Tese de Doutorado), 1999.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos:** ensaios sobre dependência cultural. Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

SILVA, Rosimeri Aquino. **Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta:** um estudo sobre uma sala de aula singular. Porto Alegre, UFRGS, (Tese de Doutorado), 2006.