

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/350133353>

Direitos humanos e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais na perspectiva de uma psicologia política marginal

Chapter · January 2020

CITATION

1

READS

120

1 author:



Alessandro Soares da Silva
University of São Paulo

99 PUBLICATIONS 352 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Revista Psicologia Política/Political Psychology Journal [View project](#)



Psicologia Política das Relações de Gênero, Raça/Etnia e Orientação Sexual [View project](#)

**PSICOLOGIA
POLÍTICA MARGINAL**

COLEÇÃO PSICOLOGIA SOCIAL

Coordenadores:

Pedrinho A. Guareschi – Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Sandra Jovchelovitch – London School of

Economics and Political Science (LSE) – Londres



Conselho editorial:

Denise Jodelet – L'École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris

Ivana Marková – Universidade de Stirling – Reino Unido

Paula Castro – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Iscte) – Lisboa

Ana Maria Jacó-Vilela – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Regina Helena de Freitas Campos – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Angela Arruda – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Neuza Maria de Fátima Guareschi – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Leoncio Camino – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Psicologia política marginal / Aline Reis Calvo
Hernandez, Pedrinho Guareschi, (orgs.). –
Petrópolis, RJ : Vozes, 2020. – (Coleção
Psicologia Social)

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-326-6461-7

1. Direitos humanos 2. Diversidade sexual
3. Movimentos sociais 4. Política 5. Políticas
públicas de educação 6. Políticos 7. Psicologia
política I. Hernandez, Aline Reis Calvo.
II. Guareschi, Pedrinho. III. Série.

20-33737

CDD-320.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia política 320.19

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

**ALINE REIS CALVO HERNANDEZ
PEDRINHO GUARESCHI
(orgs.)**

**PSICOLOGIA
POLÍTICA MARGINAL**



Petrópolis

© 2020, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
www.vozes.com.br
Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora.

CONSELHO EDITORIAL

Diretor

Gilberto Gonçalves Garcia

Editores

Aline dos Santos Carneiro

Edrian Josué Pasini

Marilac Loraine Oleniki

Welder Lancieri Marchini

Conselheiros

Francisco Morás

Ludovico Garmus

Teobaldo Heidemann

Volney J. Berkenbrock

Secretário executivo

João Batista Kreuch

Editoração: Leonardo A.R.T. dos Santos

Diagramação: Sheilandre Desenv. Gráfico

Revisão gráfica: Nilton Braz da Rocha

Capa:

Ilustração de capa:

ISBN 978-85-326-6461-7

Editado conforme o novo acordo ortográfico.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.

SUMÁRIO

Apresentação, 7

Aline Reis Calvo Hernandez

Pedrinho Guareschi

1 Desenvolvimento da psicologia política brasileira como um movimento social acadêmico, 13

Salvador Antônio Mireles Sandoval (PUC-SP)

Maria Aparecida Cunha Malagrino Veiga (PUC-SP)

2 Notas sobre memória política e políticas de memória – Pele, voz e rosto, 28

Aline Reis Calvo Hernandez (UFRGS)

3 A política no entender dos políticos, 45

Pedrinho A. Guareschi (UFRGS)

André Guerra (UFRGS)

4 Direitos humanos e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais na perspectiva de uma psicologia política marginal, 63

Alessandro Soares da Silva (USP)

5 Psicologia política e o estudo das ações coletivas, 82

Frederico Viana Machado (UFRGS)

Frederico Alves Costa (Ufal)

6 Neoliberalismo estatal, narcocultura e industrias culturales, 97

Sayak Valencia Triana (Colegio de la Frontera Norte, México)

7 Los movimientos comunitarios y subjetividad, 120

Dolores S. Miranda Gierbolini (Universidad de Puerto Rico)

8 *Dissidenz*: a radicalidade ontológica da dissidência como fundamentação ética da política, 141

André Guerra (UFRGS)

Pedrinho A. Guareschi (UFRGS)

9 Psicologia e lutas de classes: relações possíveis?, 177

Isabel Fernandes de Oliveira (UFRN)

Fellipe Coelho-Lima (UFRN)

10 O contexto rural pelas narrativas de adolescentes do Sul do Brasil, 201

Nathalia Amaral Pereira de Souza

Ângelo Brandelli Costa (PUCRS)

Marlene Neves Strey

11 Corpos parlamentares: corpo e arte trans, 221

Valéria Barcellos (Cena cultural de POA-RJ)

12 Jovens universitários no Brasil hoje – Demandas, valores e lutas na construção de um lugar de ação política, 238

Conceição Firmina Seixas Silva (Uerj)

Lucia Rabello de Castro (Uerj)

13 Ecovilas: espiritualidade, Nova Era e política, 272

Luciele Nardi Comunello (Faccat, UERGS)

Isabel Cristina de Moura Carvalho (UFRGS, Unifesp, CNPq)

14 O ensino da psicologia política como prática transformadora, 300

Alessandro Soares da Silva (USP)

Mariana Luzia Aron (Mackenzie)

Sobre os/as autores/as, 333

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE UMA PSICOLOGIA POLÍTICA MARGINAL

Alessandro Soares da Silva

Em diversas oportunidades (SILVA, 2011; 2013; 2015) tenho dito que a psicologia política é um campo de saber interdisciplinar que possibilita encontros que ultrapassam as lógicas disciplinares e pode contribuir para novas formas de pensar o mundo de um jeito menos linear, fragmentado e enviesado. Ela clama pela desfragmentação do conhecimento que possibilita uma compreensão do mundo no qual elementos que são postos à margem ganham novas tessituras, novas cores, novos horizontes.

Quem sabe o pensamento decolonial tenha sido uma janela de oportunidade política para que a psicologia política pudesse emergir como um espaço contra-hegemônico que permita um fazer científico crítico e comprometido com a mudança social. A esse respeito Cândida Alvez e Polianne Delmondez (2015, p. 649) pontuam que o pensamento decolonial se destaca “por falar sobre e a partir da margem, a partir do lugar do Outro – essa alteridade que é definida politicamente em oposição a um sujeito hegemônico detentor do poder de autorrepresentar-se e representar a diferença”. Complementarmente Soraia Ansara (2012, p. 310) aponta que a decolonialidade significa “ênfasis em outras maneiras de contar a história, outras formas de organização da vida e dos saberes, bem como a produção de novas subjetividades que não carreguem a herança dos padrões coloniais de poder que seguem vigentes na sociedade”.

A colonialidade do poder de que nos fala Quijano (2002) determina os sentidos da marginalidade, os sujeitos marginais e os objetos da marginalidade. Portanto, a colonialidade é um modo de dominação-exploração, de imposição de uma cultura dominante amparada por uma episteme, por um conjunto de crenças, valores e normas focadas na manutenção e expansão de seu círculo de influência. É posto à margem tudo (e todos) o que foge(m) da lógica que organiza a metrópole. Trata-se de um processo de não reconhecimento do outro como possibilidade de existir na diferença, sendo seus padrões culturais e simbólicos, seu imaginário, e sua constituição cognitivo-afetivo motivo de deslegitimação. A colonialidade nos remete à deslegitimação do outro, do diferente, do diverso. Como recorda Anibal Quijano

o atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: (1) a “colonialidade do poder”, isto é, a ideia de raça como fundamento do padrão universal de classificação básica e de dominação social; (2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; (3) o Estado como força central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; (4) o eurocentrismo como força hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p. 4).

Ao refletirmos neste livro sobre distintos aspectos de uma psicologia política marginal muitas serão as pontes que cada autor desta obra coletiva trará. De minha parte buscarei recuperar alguns elementos advindos do que alguns têm chamado psicologia política marxista (PAVÓN-CUELLAR, 2014); outros, psicologia política crítica (LACERDA Jr. & HUR, 2014); e outros, de psicologia política latino-americana (MONTERO, 1987; 2009; MARTÍN-BARÓ, 2012) e que me permitirão rabiscar linhas acerca dessa psicologia política marginal.

Muito se fala em *direitos humanos* e em *educação em direitos humanos*, mas nem tudo que se nomeia pode ou deve ser entendido dessa maneira. Muito já se disse e escreveu sobre *direitos humanos* e *educação em direitos humanos*. Aqui o que esperamos é apenas municiar um debate que não escamoteie frente aos processos dialéticos

produtores de lugares minoritários e, por conseguinte, de uma lógica excludente e perversa.

Para Muniz Sodré (2005), “o conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder. Implica uma tomada de posição grupal no interior de uma dinâmica conflitual”. O mesmo vale para outros grupos que se encontram sistematicamente relegados a esses lugares minoritários como é o caso das mulheres, dos povos indígenas, das pessoas portadoras de algum tipo de deficiência e daqueles e daquelas que possuem uma orientação sexual discordante, sendo selados como lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e travestis. Dito isso, pode-se afirmar que lésbica, *gay*, bissexual, transgênero, orientações sexuais discordantes de uma heteronormatividade obrigatória, são mais um lugar do que o indivíduo definido pura e simplesmente pelo objeto do desejo (SILVA, 2002; SILVA & D’ADDIO, 2012; SILVA & ORTOLANO, 2015).

Assim, são múltiplos os processos que produzem espaços marginais, pois estes decorrem de uma dialética da exclusão/inclusão (SAWAIA, 1999), de uma realidade “[...] essencialmente contraditória e em permanente contradição” (KONDER, 2000, p. 8). Para Bader Sawaia,

a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão, como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário ele é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 1999, p. 9).

Sabemos que o Brasil é um país historicamente marcado por processos excludentes. Em muitas regiões encontramos *velhas* formas de exclusão caracterizadas pela fome, pela precarização do trabalho e pela ausência da educação formal. No entanto, as fronteiras da desigualdade são amplas e ultrapassam os limites das regionalidades. Cidades que concentram grande parcela de riqueza também guardam realidades sociais de grande desigualdade.

Ela é um fenômeno multideterminado e multidimensional e tem implicações objetivas e subjetivas na vida de sujeitos e grupos sociais: tal fenômeno “não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, que corresponde à divisão de classes em nossa sociedade, mas que também é constituído por uma dimensão subjetiva – as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição” (MELSET & BOCK, 2015, p. 775).

Nesse quadro podemos registrar muitas formas visíveis de desigualdades que incluem perversamente distintos grupos sociais em espaços marginais. Quem ocupa um espaço marginal, ocupa um lugar diametralmente oposto ao lugar de poder que contém a capacidade de dominar e explorar (SAFIOTTI, 2005). Tais lugares são fruto de construções sociais acerca de crenças e valores, da produção de papéis sociais naturalizados socialmente (HELLER, 2001; SILVA, 2007). Pode-se pensar que tais lugares melhor seriam *não lugares*, lugares de invisibilidade, espaços desumanizados e nos quais direitos não são realizáveis e que na melhor das hipóteses reduzem-se a um *lugar minoritário* rigidamente controlado.

Pensar essa dialética se faz estratégico ao se pensar políticas públicas de educação humanizadas, pois é pela educação que muitos dos aspectos da constituição das identidades são produzidos e de forma dialética, mediante a alteridade, na interação entre indivíduo e sociedade, a partir e com o outro. Políticas de educação que levam a sério os elementos aqui elencados lançam os fundamentos para um projeto de Estado e não se resumem a transitórias políticas de governo. Pensar um plano municipal sério é pensar políticas que não só produzam efeitos a longo prazo, mas que se estabeleçam como princípios duradouros para quaisquer governos que a população venha a eleger. Tais políticas são sempre resultantes de processos participativos efetivos, nos quais a população não se reduz a homologar pensamentos de seus dirigentes, mas toma para si a responsabilidade política da participação na construção dos rumos de seu destino.

Pensar em políticas públicas passa por três ideias básicas sem as quais não se pode alcançar a resolubilidade da questão a que uma política se propõe resolubilizar. A primeira ideia é o *reconhecimento* tanto no que remete ao outro quanto no que se refere à com-

plexidade do processo político que relaciona agentes e instituições em conjunturas, contextos e situações diversas e que, por sua vez, constituem desafios à governança. A segunda ideia refere-se à incorporação de diferentes atores no processo de governança. Disso decorre entender que incorporar é materializar de fato o reconhecimento como elemento da governança, bem como entender que governança é um processo que se refere à forma de entendimento do governo, à estrutura do governo e à gestão das políticas públicas. Nesse sentido, isso remete a uma terceira ideia que é a liderança. No processo de produção da governança baseada no reconhecimento e incorporação de múltiplos atores na produção de políticas públicas ocorre a fragmentação da capacidade de ação. Não mais o Estado tem o poder de determinar as hierarquias de modo absoluto, mas necessita liderar diferentes atores públicos e privados no ciclo das políticas públicas e, portanto, certas tarefas de governo sem, com isso, terceirizar seu papel e suas responsabilidades. Assumir a complexibilidade que significa a governança é fundamental para a produção de uma política pública que seja inovadora e inclusiva sem os perigos de inclusões perversas.

A construção social do lugar minoritário e a educação como estratégia de superação

Faz 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta estatísticas sobre assassinatos de homossexuais e transgêneros no Brasil. É a estatística da morte silenciosa causada pela *LGBTfobia*. No relatório publicado em 2018 o GGB registrou um incremento de 30% nos homicídios de lésbicas, *gays*, bissexuais e transgêneros no Brasil em 2017: em 2016 foram assassinadas 343 pessoas *LGBTs* e, em 2017, 445. Com base nessas cifras, no país, a cada 19 horas, morre alguém vítima do ódio contra pessoas *LGBTs*, seja porque foi assassinada seja porque se suicidou em função dos horrores que significa sofrer a *LGBTfobia* (SILVA & D'ADDIO, 2012; SILVA & ORTOLANO, 2015). Tristemente o Brasil é o campeão mundial de mortes de pessoas *LGBTs*. E esses números crescem desenfreadamente sem qualquer sinal de melhora da situação de violência a que essa parcela da população está exposta. Fatos como esses precisam mudar!

Para tanto, a educação é uma componente fundamental para a promoção da mudança social que possibilite uma condição de vida mais justa e mais segura no tocante aos direitos de populações minoritárias. É preciso encontrar os caminhos para que a sociedade se torne inclusiva e não assimilacionista; para que ela seja capaz de reconhecer a diferença como valor e não como desvio social de padrões normativos supostamente homogêneos. Estes são, na realidade, promotores das mais variadas formas de violência a que mulheres, negros e negras, indígenas e LGBTs são submetidos diuturnamente.

É mister ter presente que uma política pública de educação que parta de premissas nas quais a diferença tem como significantes *defeito*, *inadequação* e *desigualdade* não cumpre o papel transformador e emancipador da educação. Na realidade, tal perspectiva de política pública educacional só contribui para o incremento das desigualdades, das múltiplas formas de violência e de humilhação social a que minorias são submetidas ainda hoje. A educação que emerge dessa política está diametralmente oposta aos princípios da educação para direitos humanos.

Como já apontamos em outra ocasião,

Nesse quadro, ser diferente é ser necessariamente objeto de desqualificação, de depreciação, e, conseqüentemente, ocupar um lugar minoritário. Por lugar minoritário entendo um espaço ocupado por sujeitos que não possuem reconhecimento e possibilidade de uso da palavra. Não posso concordar com certas leituras que relacionam minoria com quantidade, visto que mulheres e negros, por exemplo, não são minorias numéricas, mas ocupam sim um lugar minoritário em uma sociedade marcada milenarmente por uma lógica patriarcalista, e que reconhece como detentor do poder apenas o homem. E não um homem qualquer. Reconhece como detentor do poder, como ocupante do lugar majoritário, capaz de nomear e normativizar, o homem branco, eurocêntrico, cristão e heterossexual. Diferir desse padrão é ocupar algum espaço mais ou menos minoritário, mas definitivamente minoritário (SILVA, 2007, p. 3).

Não resta dúvida de que é dever dos agentes de Estado e da sociedade civil atuar para uma ação pública na qual a transformação

dos elementos culturais que justificam as desigualdades sociais; todas elas, sejam de ordem econômica, social, cultural ou política. A ação sinérgica do Estado e da sociedade estratégica para a superação das condicionantes que produzem homens e mulheres marginais, cujos direitos de ser/estar no mundo são negados. No campo das sexualidades discordantes essa ação ainda está longe de se consolidar como ação de Estado. LGBTs ainda são reprimidos, torturados ou condenados à morte por não terem a mesma orientação do desejo majoritário de corte heterossexual.

A produção de planos de educação é uma oportunidade valiosa para se pensar essas questões no plano nacional e subnacional. As transformações no âmbito local indubitavelmente se dão e se consolidam ou mudam com o que ocorre nos planos regional e global. É um processo que se dá dialeticamente: local e global não são mais lidos binariamente, mas como processualidades. Essa transformação se dá permanentemente num jogo no qual o contraditório produz sínteses que podem levar tanto à perversidade da manutenção do *status quo* quanto à mudança social efetiva desta realidade marcadamente injusta e produtora de *sofrimentos ético-políticos* (SAWAIA, 1999) na vida daqueles que são *positivamente diferentes*, mas nem por isso reconhecidos como iguais num mundo que lhe dá as costas por serem um tipo de erro no sistema dominante.

Reconhecimento, mudança social e políticas de educação em direitos humanos

O desafio do reconhecimento e da mudança social tem marcado muitas das tentativas de produção das políticas públicas para a inclusão e não tem sido fácil de fazê-lo sem ações que passem por processos educativos. É nesse quadro que a educação em direitos humanos se mostra estratégica, sendo que pensar políticas de educação é necessariamente pensar políticas de educação em direitos humanos, pois

a educação em direitos humanos é uma prática pedagógica comprometida com uma educação que é permanente, continuada e global; que busca inequivocamente

a mudança social; que procura inculcar valores sociais que revolucionem a vida cotidiana. Revolucionar o cotidiano passa por promover espaços de reflexividade nos quais educador e educando se permitem transformar coração e mente, se permitem transcender a mera formalidade da instrução e da transmissão de conhecimentos acabados e portadores de verdades absolutas. Educar em direitos humanos implica uma ação na qual os atores e atrizes envolvidos no processo educacional se permitem compartilhar saberes e, sobretudo, reconhecer que diferença não é sinônimo de desigualdade, mas o par da identidade (SILVA, 2007, p. 4).

Tal reconhecimento transforma a ligação imediata entre diferença e igualdade feita no senso comum e que leva a conclusão equivocada de que diferente não é igual e, portanto, não faz parte da normalidade. Isso leva a uma leitura silogística na qual a conclusão é: normal é aquilo, aqueles e aquelas que se encontram adequadamente enquadrados, e diferente é aquilo, ou aqueles e aquelas que não foi/foram ou que não se pode ser enquadrado segundo ditames cristalizados, valores intocáveis e inamovíveis supostamente consolidados em uma tradição supostamente natural e imutável.

E a escola tem sido uma das guardiãs dessa lógica perversa. Isso precisa mudar! Como já apontou Louis Althusser (2008), a escola é um espaço de reprodução ideológica. Ela é reprodutora não de uma ideologia qualquer, mas da ideologia dominante que detém a palavra e é oficial. Segundo ele, a escola

recebe as crianças de todas as classes sociais desde o maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, impressada entre o aparelho de Estado família e o aparelho de Estado escola, determinados *savoir-faire* revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (Moral e Cívica, Filosofia) (p. 168).

Mas essa escola poderia ser um *aparelho ideológico* a serviço de um Estado comprometido com processos inclusivos não perversos.

A escola poderia tornar-se um espaço educativo a serviço de um Estado que não se pretende guardião e mantenedor de um estado de coisas que vão de encontro à ideia de uma educação para os direitos humanos e, portanto, aberta positivamente à diferença como valor positivo, onde múltiplas identidades são possíveis e igualmente significativas.

Desafios a serem enfrentados pela educação no campo da diversidade sexual

Neste momento no qual se pondera acerca da educação e das dimensões marginais das sexualidades não heteronormativas, é preciso lançar um olhar sobre o papel da escola e dos agentes que a compõem. Pensar a educação passa por definir a escola como um espaço educativo que tenha como premissas a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, mediante a qual se pode compartilhar e atingir tanto a razão quanto a emoção de modo a revolucionar o cotidiano alienado e alienante (SILVA, 2011; HELLER, 1998). Para tanto, a escola não pode ser o espaço por excelência da produção de *lugares minoritários*; ela tem que se tornar um agente promotor da ruptura com qualquer compromisso com a manutenção de um pacto com o *princípio da harmonia* que escamoteia as contradições que marcam as dinâmicas sociais e políticas.

Assumir o contraditório e o dissenso é fundamental para que a diferença possa ser vista como um valor, uma faceta necessária e positiva da vida humana. A escola tem que abrir suas portas ao dissenso, ao múltiplo; às questões que são silenciadas e que não têm lugar público. A escola precisa assumir seu papel de defensora do direito à memória e ao reconhecimento. Fazê-lo é tornar a escola um elemento politizador de turbulências e conflitos, um agente de fermentação social da realidade que pode e deve mudar.

Tal ação passa por possuir a palavra, pois isso implica possuir reconhecimento, em ocupar o espaço público de maneira igualitária e, desta forma, não se encontrar em uma posição que silencie, que lhe permita apenas emitir sons inaudíveis irreconhecíveis àqueles que normatizam e enquadram nas normas majoritárias. A

escola muitas vezes é o espaço da negação da palavra, um agente que nomeia a quem não tem voz e lhe impõe essa condição minoritária. Disso decorre que lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros têm seu direito fundamental à educação violado à medida que, em decorrência das múltiplas formas de preconceito, essas pessoas se evadem da escola. Sabe-se que essas taxas são altas nas pesquisas que tratam das trajetórias de vida desse grupo. Não obstante, esse é um problema totalmente invisível para os órgãos governamentais. Ainda não há indicadores que meçam estatisticamente essa questão, apesar de sua recorrência. Deixar a escola é uma forma de se render à alienação da palavra em uma sociedade que relega a diferença às sobas do subterrâneo onde nada se vê.

Atribuir a palavra é um ato político, e política é, nesse sentido, possuir a palavra (RANCIÈRE, 1995). Quando a política destitui alguém da palavra, destitui do reconhecimento e atua com força policial; atua como a polícia que enquadra segundo a lei, segundo a normativa daqueles que possuem a palavra. Essa forma de política podemos chamar de *polícia*, e a escola não poucas vezes tem atuado orientada por essa *política policial* que silencia e enquadra a diferença e destitui da palavra e do direito à igualdade a quem se encontra em um lugar minoritário. Ela o faz sob o argumento oculto de que é diferente, desigual e incapaz. Ao agir assim, ao enquadrar universalmente a todos e a todas segundo uma possibilidade hegemônica de visão de mundo, a escola, mesmo que fale sobre, proíbe que a temática de direitos humanos componha seu cotidiano de modo a atuar sobre corações e mentes dos membros da comunidade; impede que ela própria seja um espaço de reflexibilidade e de produção de espaços de resistência de quem é cotidianamente silenciado, violentado e perversamente incluído em um espaço marginal.

Quando o tema dos direitos humanos é posto em pauta emergem as dicotomias, os antagonismos e os desentendimentos que revelam a impossibilidade de uma ética discursiva que confira a todas e a todos um lugar igualitário. Ao debater essa questão e enfrentá-la sem escamoteio, a escola necessariamente terá que se posicionar frente a discursos universalistas, mas inigualitários; discursos marcadamente autoritários e totalitários, que destituem

o sujeito da palavra que garante o real reconhecimento igualitário e atribui ao outro poder. Reconhecer o outro é dotá-lo de poder. A sociedade patriarcal, branca, heterossexual, culta, cristã, eurocêntrica e rica produz discursos que visam justificar a posição social atribuída por ela própria àquelas e àqueles que ocupam os lugares minoritários por ela normatizados.

Quem ocupa os espaços de poder que controlam a norma e a vida dos/das *sem-voz*, quem sobrevive das vantagens de uma relação de dominação-exploração (SAFFIOTI, 1987), pode passar a vida inteira sem jamais ter se ocupado dessas questões, pois, ao serem aqueles que nomeiam sem serem nomeados significativamente por outros, não precisam se ocupar com qual é o seu lugar no mundo. Este já está dado, está definido e garantido e protegido por um numeroso aparato ideológico entre os quais figura a escola. Transformar a vida cotidiana, revolucioná-la, equivale a, como aponta Agnes Heller (2001), presentificar, visibilizar, publicizar “os grandes eventos não cotidianos da história [que] emergem da vida cotidiana e eventualmente retornam para transformá-la”. Não se pode esquecer que “A vida rotineira é a vida do indivíduo integral, o que equivale a dizer que dela participa com todas as facetas de sua individualidade”. Em meio à rotina, a escola pode e deve ser um instrumento de libertação, de desalienação e de produção de consciência política. É na vida cotidiana que são empregados pelo indivíduo “[...] todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades para manipular o mundo objetivo, sentimentos, paixões, ideias e crenças” (HELLER, 2001, p. 71). Nesse processo a escola não pode furtar-se, posicionar-se como se fosse neutra ou mesmo como se tratamentos desiguais ocorressem apenas fora de seus muros, como se a vida nela vivida fosse diferente daquela que vivem seus atores e atrizes depois do horário escolar (SILVA & ANSARA, 2015). Perguntar-se sobre o sentido e as consequências de estar em um lugar no mundo identificado com o poder é dever de educadores e educandos e a escola é o espaço legítimo de reflexão.

Infelizmente, muitas pessoas nunca se perguntaram se estão certas na forma como tratam os outros, se suas avaliações pautadas em estereótipos e estigmas não estão disseminando preconceitos e práticas discriminatórias, racistas, homófobas, etnocênicas

e sexistas. A escola quando abre suas portas à educação para os direitos humanos está fomentando o diálogo entre sujeitos que começam se reconhecendo desde posições não poucas vezes antagônicas e terminam se reconhecendo como diferentes sim, mas nem por isso menos iguais, menos dignas ou menos legítimas em seu exercício da palavra.

É preciso que a escola se construa como espaço igualitário que combate cotidianamente discursos inigualitários. Ferir direitos é desumanizar, é privar os sujeitos de reconhecimento de sua humanidade e condená-los à marginalidade que alimenta e move a lógica sistêmica do capitalismo.

Relacionar-se com o diferente que não é desigual é abrir espaço para uma verdadeira formação democrática, é ocasião de radicalizar a democracia. Conviver com colegas que são amarelos/as, vermelhos/as, negros/as e brancos/as; que são eroticamente orientados/as ao mesmo sexo ou ao sexo oposto, ou que ainda tenham uma identidade de gênero diferente daquela anunciada pelo seu corpo biológico é importante para se construir relações marcadas pelo respeito. Fazer da escola um espaço no qual a educação para os direitos humanos seja uma realidade passa por revolucionar valores que aproximam pessoas e não destacam a diferença entre sujeitos como demarcação da distância *segura* que deve separá-los para que não sejam confundidos com o outro. Fazer isso é uma ação cotidiana para superar machismos e virilismos que oprimem meninos e meninas, que reproduzem lógicas de *senhor e escravo* que anunciam supostas superioridades.

Se o espaço escolar deixar de ser um ambiente a sustentar essas lógicas perversas, penso que já se terá dado um grande passo no combate à violência doméstica, à homofobia, ao racismo e a todas as formas de preconceito. Contudo, sem que essas revoluções comecem pela vida cotidiana de educadoras e educadores, parece-me algo improvável de acontecer. A mudança de comportamento que permite ao diferente participar da vida social tem desdobramentos políticos significativos e pode atuar como elemento de pressão junto às autoridades que regulam as políticas educacionais nos entes federativos.

Quando a escola muda, mudam também as vidas e isso reflete na forma como se vive a vida em comum, em sociedade. A reflexividade deve ser uma prática cotidiana na vida de todos/as, e isso implica não apenas ser politicamente correto, mas em abandonar certos hábitos, certas práticas cotidianas e assumir um compromisso real com a mudança das estruturas sociais, como a escola, que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais de todas as ordens.

Enquanto essas múltiplas ordens discursivas marcadas pelo selo do poder e perversamente capaz de nomear sujeitos e demarcar fronteiras não for transformada de modo a reconhecer a legitimidade do diferente e seu direito a um tratamento efetivamente igualitário, pensar a si mesmo e pensar o outro continuarão sendo dicotomizado e processado a partir de oposições binárias e perversas. Essas transformações serão realmente efetivas quando elementos como cor, raça, etnia, orientação sexual, religião, gênero não forem mais elementos distintivos de sua posição social ou mesmo justificação da desigualdade.

Por fim, lembramos que a escola não pode restringir-se a educar para a tolerância, pois tolerar não é respeitar. Quem tolera continua marcando a distância necessária entre si e o outro para sentir-se seguro, protegido do outro, objeto de insegurança. Quem tolera reconhece de maneira assimétrica, hierarquizada. Quem respeita, reconhece a partir de um lugar-comum que aproxima e rompe com as fronteiras da segurança construídas mediante atos preconceituosos e práticas discriminatórias. Quando a escola se tornar esse espaço livre, democrático, diferente, consciente, no qual esses qualitativos não mais necessitarão ser relevados, teremos logrado implementar uma *educação para os direitos humanos* vitoriosa, teremos suplantado todas as formas de violência, sejam elas de ordem física ou simbólica, que tristemente têm marcado a história brasileira.

Está na hora de pormos em suspensão certezas antigas e inquestionáveis que nos acompanham desde muito tempo e mudarmos. Está na hora de o Estado produzir políticas públicas comprometidas com uma educação crítica e transformadora que busquem fazer da escola um espaço reflexivo e de formação de

cidadãos e cidadãs ativos, conscientes de seu lugar no mundo, porém mais ainda conscientes do lugar que querem ter.

Não cabe neste texto desenvolver muitas das ideias que me acompanham, mas desejo sinalizar para 12 desafios para as políticas públicas educacionais no campo da diversidade sexual, a saber:

- 1) a revisão dos conteúdos e estratégias de abordagem da diversidade sexual;
- 2) a formação de professoras/es, diretoras/es, coordenação pedagógica e equipe administrativa e de apoio das escolas para lidar com a diversidade sexual;
- 3) A abordagem transdisciplinar e transversal dos temas relativos à diversidade sexual por parte das/os professoras/as;
- 4) A produção de material didático-pedagógico que apoie as/aos professoras/es nas atividades cotidianas em sala de aula;
- 5) A formação de pais e da comunidade na qual a escola se insere no que tange às múltiplas formas de expressão da sexualidade que não é heteronormativa;
- 6) A produção de atividades permanentes que contribuam em processos de ressocialização e mudança das bases culturais em torno da sexualidade humana no coletivo da escola;
- 7) O acompanhamento cotidiano das relações entre estudantes para coibir o *bullying* e promover a interação positiva entre estudantes que possuem orientações sexuais diferentes;
- 8) A produção de ações formativas junto às estruturas educativas e de administração educacional;
- 9) Ações interinstitucionais junto às instituições de Ensino Superior atuando no município com vistas à mudança da abordagem do tema no processo de formação de professores e demais profissionais;
- 10) Previsão orçamentária a ser executada segundo Planos Plurianuais de Educação (PPE) para a execução permanente de cursos de formação e produção de material de apoio às escolas e às/aos professoras/es.

11) Criação de coordenadorias de educação para os direitos humanos e para a diversidade sexual nos distintos entes federativos responsáveis pela formação, proposição e implementação de ações, bem como a avaliação dos resultados das mesmas.

12) Ações intersetoriais aproximando ao menos as áreas da educação, cultura, saúde, esporte e justiça no combate ao preconceito e discriminação.

Ponderações (nada) finais

Escrever sobre *direitos humanos e diversidade sexual nas políticas públicas educacionais na perspectiva de uma psicologia política marginal* é desafiador, visto que exige um olhar para além da educação bancária de que nos falava Paulo Freire (1987). Habitualmente se aborda o fenômeno da desigualdade social como um fator de acirramento social com bases econômicas e que afetam as condições de promoção dos direitos humanos e ampliam processos de exclusão/inclusão, de marginalização social. Mas os aspectos subjetivos da desigualdade reforçam um conjunto de processos de reificação, sendo a escola um espaço naturalizado no que concerne a sua natureza.

A ideia de uma escola guardiã dos verdadeiros costumes, como um baluarte da moral, como uma extensão da família tradicional aprofunda as condicionantes da marginalização de minorias. Nesse quadro se produz uma falácia de graves implicações a uma educação emancipadora e crítica: a significação da escola como instituição salvadora, protetora de formas de desviação e corrupção dos valores sociais que sustentam formas de hegemonia e marginalização. São essas ideias que se encontram no bojo de projetos como o Escola Sem Partido e de criminalização do ensino de gênero nas escolas. Pensar este modelo de escola como a única solução para as desigualdades sociais oculta uma forma de naturalização do espaço escolar.

No âmbito das políticas públicas é relevante ponderar sobre quais modelos de educação são impulsionadores das ações reguladoras que elas contêm e quais as suas consequências no tocante

à garantia ou inibição das diversas formas de se constituir como sujeito. Por meio de políticas públicas se pode consolidar meios de dominação social, visto que estas são instrumentos para a/da ação pública e permitem considerar os efeitos produzidos pelas escolhas que se faz no instante em que se formula modos de enfrentamentos de questões sociais (LACOUMES & LE GALÈS, 2012). No campo educacional esses instrumentos que são as políticas públicas podem abrir caminho para a manutenção das dimensões subjetivas da desigualdade que fazem de uns sujeitos mais dignos de direitos do que outros. Dito de outro modo, pensar as políticas públicas como instrumentos da ação pública nos permite compreender como instrumentos produzem efeitos sociais de dominação-exploração.

A psicologia política marginal se debruça, portanto, na investigação e intervenção em contextos em que a dignidade humana está vulnerável ou mesmo em risco. Ela procura encontrar caminhos para a produção de determinantes sociais que possibilitem superar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da desigualdade, até porque estes estão separados apenas didaticamente: uns e outros se retroalimentam de modo constante e permanente.

Ao tratarmos do tema da diversidade retomamos discussões que apontam para a necessidade de se formar criticamente os sujeitos, de modo a possibilitar o encontro entre os princípios de liberdade e igualdade de identidade e diferença (SILVA & BARBOZA, 2005; 2009). Há que se envidar muitos esforços para que a escola não seja mais um aparelho ideológico promotor de marginalização e desigualdades. Como alertam Kátia Pirotta, Renato Barboza, Ligia Pupo, Sandra Unbehaum e Silvya Cavasin (2013, p. 190), questões como “orientação sexual e a sua importância para construção da autonomia e do projeto de vida de crianças e adolescentes é incontroverso. Apesar disso, prevalece o tratamento dessas questões sob uma ótica repressora, focada na ideia de risco e na prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez”. O debate de temas que expõem as fraturas de uma moral religiosa faz urgente a proteção do debate nas escolas sobre educação sexual, identidade de gênero e diversidade. Como os entes da federação e sociedade tratam esses temas determinará o *modus operandi* das gerações vindouras.

Políticas de educação necessitam ter em conta a realização de um trabalho processual, interdisciplinar, intersubjetivo e interseccional. Infelizmente, prevalece nas políticas públicas que tocam nesses temas concepções descontextualizadas, nas quais a sexualidade não figura como uma expressão da diversidade humana. O que não segue o padrão heteronormativo dominante é desvio e precisa ser controlado. A educação para os direitos humanos pode ser o caminho que permite uma ação psicopolítica por parte dos diversos atores estatais e da sociedade. No âmbito escolar é sabido que “professores não se sentem respaldados para utilizar uma metodologia construtivista. A visão dos alunos reproduz essa lógica, o que pode levá-los a adotar posturas pouco responsáveis e discriminatórias em relação à sua vida e saúde. Transformar uma plataforma de orientação sexual em uma política pública efetiva permanece um grande desafio para a escola e para a sociedade” (PIROTTA et al., 2013, p. 190).

Entendendo que a articulação entre direitos humanos, relações de gênero, sexualidade e diversidade sexual é de grande importância para transformar certas práticas recorrentes em instituições de ensino e amparadas pela lei, seja de modo explícito seja por suas omissões. É mister conhecer o que pensam estudantes e profissionais da educação sobre esses temas para entendermos como desigualdades sociais são reforçadas e como valores e crenças sustentam processos de discriminação e preconceito contra LGBTs.

Não há dúvida de que ouvir e falar sobre diversidade sexual, direitos humanos e preconceito, por exemplo, é insuficiente para promovermos um processo educativo capaz de incidir na vida social e garantir mudanças sociais efetivas e perenes. Entretanto, fazê-lo pode disseminar ideias que podem alterar práticas e melhorar a realidade escolar e social nesse aspecto. Do ponto de vista da lógica da ação, as políticas públicas educacionais precisam incorporar conhecimento sobre esses temas e novas tecnologias sociais ao trabalho docente diário, sendo sua presença visível nas componentes que orientam o fazer pedagógico cotidiano e nele próprio.

Não podemos deixar de enfatizar que os pressupostos heteronormativos (BUTLER, 1993) pressionam, cercam e controlam a educação de meninas e meninos na escola. A formação docente

ofertada nas universidades também precisa mudar nesse campo para possibilitar a estes pensar e elaborar estratégias que oportunizem a problematização da realidade social e suas dimensões (psico)políticas relativas ao poder.

Mudanças como essas podem abrir sendas que conduzam à superação das desigualdades objetivas e subjetivas que mantêm certas lógicas de poder onde o lugar reservado às minorias não existe ou é significado/materializado como lugar de morte. Pensar essas questões a partir de uma *psicologia política marginal* só pode ser reflexo de um compromisso ético-político com a vida, com um mundo onde ser diferente não é motivo para morrer.

Referências

ALTHUSSER, L. (1987). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.

ALVES, C.B. & DELMONDEZ, P. (2015). "Contribuições do pensamento decolonial à psicologia política". *Psicologia Política*, 15 (34), p. 647-661.

ANSARA, S. (2012). "Políticas da memória x Políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial". *Psicologia Política*, 12 (24), p. 297-311.

HELLER, A. (2001). *Cotidiano e história*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1998). *Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

KONDER, L. (2000). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

LACUMES, P. & LE GALES, P. (2012). "A ação pública abordada pelos seus instrumentos". *Pós Ciências Sociais* (9) 18, p. 19-43.

MELSERT, A.L. & BOCK, A.M.B. (2015). "Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres". *Educ. Pesqui.*, 41 (3), p. 773-790.

PIROTTA, K.C.; BARBOZA, R.; PUPO, L.; UNBEHAUM, S. & CAVASIN, S. (2013). "Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo". *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3 (1), p. 190-210.

POCHMANN, M. & AMORIM, R. (org.) (2003). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez.

QUIJANO, A. (2002). "Colonialidade, poder, globalização e democracia". *Novos Rumos*, 17 (37), p. 1-25.

RANCIÈRE, J. (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.

SAFFIOTI, H.I.B. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.

SAWAIA, B. (1999). "Introdução: exclusão ou inclusão perversa?" In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, A.S. (2007). "Direitos humanos e lugares minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola". *Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*.

SILVA, A.S. & ANSARA, S. (2014). "Escola e comunidade: o difícil jogo da participação". In: DE PAULA, F.V. & D'AUREA-TARDELI, D. (orgs.). *Formadores da criança e do jovem – Interfaces da comunidade escolar*. São Paulo: Cengage Learnig, p. 97-137.

SILVA, A.S. & BARBOZA, R. (2009). "Exclusão social e consciência política: luta e militância de transgêneros no Entlaids". *Cad. Ceru*, vol. 20, n. 1, p. 257-276.

_____. (2005). "Diversidade sexual, gênero e exclusão social na produção da consciência política de travestis". *Athenea Digital*, 8, p. 27-49.

SILVA, A.S. & D'ADDIO, T.F. (2012). "Homofobia, violência e direitos humanos". In: ALMEIDA, M.B.; SILVA, A.S. & CORRÊA, F. (orgs.). *Psicologia política: debates e embates de um campo interdisciplinar*. São Paulo: Ed. Each/USP, p. 221-246.

SILVA, A.S. & ORTOLANO, F. (2015). "Narrativas psicopolíticas da homofobia". *Trivium*, vol. III, p. 1-18.

SILVA, R.C. (2002). *Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

SODRÉ, M.A.C. (2005). "Por um conceito de minoria". In: PAIVA, R. & BARBALHO, A. (orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. Vol. 1. São Paulo: Paulus, p. 11-14.