

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROSIMERI AQUINO DA SILVA**

**IDENTIDADES HETEROGÊNEAS NA CONTEMPORANEIDADE  
VIOLENTA: um estudo a partir de uma sala de aula singular**

PORTO ALEGRE  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROSIMERI AQUINO DA SILVA**

**IDENTIDADES HETEROGÊNEAS NA CONTEMPORANEIDADE VIOLENTA:  
um estudo a partir de uma sala de aula singular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. GUACIRA LOPES LOURO

PORTO ALEGRE

2006

*Ao meu pai (in memoriam), que me ensinou a  
olhar para além daquele planalto da infância,  
a fazer descobertas sobre cheiros e taquarais,  
a gostar de cores e de pessoas, a sonhar  
acordada e contar histórias...*

## AGRADECIMENTOS

Um bruxo das palavras afirmou que não há nada de solitário na escrita, pois quando escrevemos somos muitos. Ao concluir esse trabalho, não posso deixar de compactuar com ele. Sei que muitos estiveram comigo nessas minhas tentativas de transformar em conhecimento, em educação, ou em livre escolha, as diversas sensações colhidas do meu “universo pesquisado”. Desses muitos, lembro de leituras conjuntas, de sugestões, de discussões acaloradas, de correções, de idas, de vindas e de trocas. A eles e elas eu quero, de forma muito especial, agradecer, Rosângela, Ruth, Cíntia, Alex, Jimena, Fernando, meus colegas do GEERGE e dos encontros de orientação.

Porque existem Deuses e Deusas, também são muitos os meus mestres! Eis os prediletos: Dagmar, Tomaz, Sandra, Alfredo, Zé Vicente, Elida, Alfredo, Tânia e Rosas. Esses professores são alguns dos responsáveis por eu ter conhecido autores, autoras, perspectivas teóricas, livros, artigos, saberes sem os quais, hoje “eu não respiro”. “Um pouco de possível...”.

Aos *Kamikazes*, Luciane (Kri), Leônidas, Rosana, Gilse, Alex, Alejandro, Renata, Zuleika, Cristiano, Lu, e todos os outros colegas do ofício e do trajeto, César, Grazzi, Ângela, Cláudia, Ana, Vivi.

Aos/as combatentes do front Célio e Marcelly.

Aos/às policiais, especialmente ao grande amigo, Cel Sérgio Abreu.

A Nandinha, pois, pois... *Il faut s'occuper de son jardin...*

Aos meus afetos familiares, minha mãe, meus irmãos e a minha gang de estudos, de festas, de choros, de risos, de sempre... Eneida, Val, Silvinha, Simone & Cias, amorosos, companheiros, indispensáveis...

A Lelê, uma flor amarela que entrou, compondo com o sol, no meu quintal.

A professora Guacira, cujos ensinamentos, teorizações, orientações, acolhimentos, somados ao talento, à beleza, à elegância, à solidariedade, à inteligência e ao bom-humor, fizeram com que eu constituísse outros significados sobre o que eu era e sobre o que eu poderia ser. Eu me vi e quis ser uma pessoa melhor depois que a encontrei!

Eu agradeço a todos e a todas, meu *jardin secret* é belo porque vocês fazem parte dele!

*Como cada um de nós era(m) vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos os nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar.*

*Deleuze e Guattari*

## **RESUMO**

A construção social da homossexualidade na contemporaneidade é o tema que me instiga neste trabalho. Através de uma análise da participação de professores/as oriundos de áreas humanísticas e de representantes de Movimentos Sociais, em Cursos de Atualização e Formação de Servidores, observo a contribuição de instituições formadoras de saberes e de instituições da segurança pública para a constituição desse grupo social.

## RÉSUMÉ

La construction sociale de l'homosexualité dans la contemporanéité est le sujet qui m'instigue dans cette thèse. À partir de l'observation de la participation de professeurs venus des sciences humaines et de militants des mouvements sociaux dans des cours d'actualisation et de formation de policiers, j'analyse la contribution des institutions de savoir et de celles liées à la sécurité publique pour la constitution de ce groupe social.

## SUMÁRIO

<b>QUANDO A DISPOSIÇÃO PARA O NOVO VEM DE UM ESTRANHAMENTO: CENA DE SALA DE AULA E ESPAÇO DA PESQUISA .....</b>	<b>9</b>
<b>GUIA DE LEITURA .....</b>	<b>13</b>
<b>1. CAMINHOS.....</b>	<b>17</b>
1.1 O lugar do encontro .....	17
1.2 O percurso da pesquisa.....	22
1.3 Uma sala de aula singular.....	26
1.4 Educar e pesquisar: cruzamentos possíveis.....	35
<b>2. RELAÇÕES PERIGOSAS .....</b>	<b>44</b>
2.1 Atualização de queixas e desconfianças X prazer do conhecimento.....	44
2.2 Euforia/estranhamento: pontos de vista cruzados .....	54
2.3 Isso não é coisa de homem: docentes têm gênero .....	62
2.4 Evidências incontestáveis: este é um território masculino .....	73
2.5 Só a polícia é machista? Duvido! .....	78
2.6 Desviados num lugar sério .....	80
<b>3. IDENTIDADES .....</b>	<b>91</b>
3.1 Nós lidamos com os restos da sociedade:.....	91
violência e direitos humanos na pós-modernidade.....	91
3.2 Nós, os policiais... Nós, os professores... Eles, os desviados... identidade e diferença .....	106
3.3 Na sala de aula, a heteronormatividade nossa de casa dia .....	121
<b>4. QUANDO OS IMPENSÁVEIS ENTRARAM EM CENA .....</b>	<b>133</b>
4.1 Passeando no centro de Porto Alegre com uma travesti.....	133
4.2 O que a todos interessa entre quatro paredes.....	154
4.3 Nas entre linhas...curiosidades? Medos?.....	156
4.4 Aquele não era tão esquisito.....	158
<b>5. O INTEMPESTIVO, O CONFLITO, A AMBIVALÊNCIA .....</b>	<b>164</b>
5.1 <i>Gran finale</i> .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS</b>	

## **QUANDO A DISPOSIÇÃO PARA O NOVO VEM DE UM ESTRANHAMENTO: CENA DE SALA DE AULA E ESPAÇO DA PESQUISA**

Aqui falo das motivações que me encaminharam na direção deste trabalho. Defino por motivações, por não encontrar uma palavra mais adequada, o que para mim, neste momento de minha vida, se constitui uma necessidade. Há mais de dez anos que minha experiência profissional me faz transitar por instituições ditas normalizadoras. Antes de começar a trabalhar em escolas da rede pública estadual e municipal, fui funcionária de hospitais, entre eles o Hospital Militar de Porto Alegre. Entretanto, foi o campo da educação que orientou minha formação e que foi fundamental para a minha escolha profissional. Na rede estadual e no ensino de terceiro grau, minha prática estava “naturalmente” inclinada a perturbar certezas e desconstruir preconceitos. Isso eu acreditava ser possível pelo pretense distanciamento teórico que, naquele momento, significava não ser atingida ou atingir outros através das minhas posições. Em minha dissertação de mestrado - *Sexualidades na Escola em Tempos de AIDS* -, meu estatuto de pesquisadora, em alguma medida, protegia-me. Dois mundos aparentemente distintos davam a ilusão de estarem separados: de um lado, os professores, os conteúdos programáticos, de outro lado, os jovens alunos cuja pluralidade a pesquisa me levava a “descobrir”. Hoje, ao apresentar-lhes este trabalho, percebo a força de representações como essas, ou seja, de que em ordenamentos institucionais, sejam eles policiais ou acadêmicos, nosso olhar pode ser “iludido” por imagens de distinções de identidades, de funções, de hierarquias, de lugares, de ofícios, de saberes.

Em 2000, comecei a trabalhar como professora nos cursos de Formação e de Atualização Integrados da Secretaria da Justiça e da Segurança do Estado do Rio Grande do Sul (SJS/RS), durante o governo Olívio Dutra, no período entre 1999 e 2002. Após ter encerrado a exposição teórica sobre os Direitos Humanos, durante uma aula do Curso de Atualização, um aluno da polícia civil, vestido com uma roupa de treinamento do exército, comenta em voz alta e em tom de brincadeira: *Por falar em Direitos Humanos, professora, o meu colega aqui adora baixar o pau nos viados na delegacia*. Muitos outros alunos, policiais civis e militares, riram; o “acusado” confirmou dizendo: *Sim, não tem coisa que me dê mais prazer na vida do que baixar o cacete nas*

*bichas*. Ouvir tal declaração, naquele momento, foi algo desesperador. Era como se eu tivesse sido tomada por uma impossibilidade momentânea de compreender, ou até, quem sabe, relativizar tranqüilamente o que me parecia uma provocação pessoal de uma violência inesperada e inaceitável. Numa intempestiva reação de raiva respondi: *Ah! Se um psicólogo de plantão te ouve agora...quer dizer que o teu maior prazer na vida é baixar o cacete nas bichas? Nossa! Com tanta coisa para se ter prazer....* Foi uma gargalhada generalizada. O policial “acusado”, agora sim, parecia envergonhado. O ato de violência e arbitrariedade por ele cometido não era motivo de vergonha, pelo contrário, atos como esses pareciam naturalizados. As reações daqueles alunos sugeriam que a vergonha<sup>1</sup> estava, sim, no fato de minha provocação colocar suspeita sobre sua masculinidade. Faço referência a este acontecimento com o objetivo de explicitar o contexto e o tipo de público com os quais trabalhei nestes cursos. Meu percurso até então consistia em lidar com um público bastante diferente em relação a este que me refiro agora. Imagino que tanto para mim como para os alunos policiais esta experiência se constituía como um espaço de estranhamento.

Poderíamos conjecturar, inspirados na teoria foucaultiana, sobre o que tornou possível o policial dizer o que disse<sup>2</sup>, naquele lugar - em uma sala de aula localizada em um espaço tipicamente militar, a Academia de Polícia Militar (APM) de Porto Alegre – e naquele momento de governo de esquerda. É pertinente questionarmos sobre as condições de possibilidade para que tal situação ocorresse, para que aquela fala fosse pronunciada anunciando um tipo de prática, direcionada a um grupo social específico, no caso os homossexuais. Que possibilidades são essas, já que temos consciência de que não é possível falar de qualquer coisa em qualquer lugar, conforme sublinha Foucault<sup>3</sup> em a Ordem do Discurso?

---

<sup>1</sup> Conforme Vincent de Gaulejac, em *Les Sources de la Honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996: « *Les raisons d'avoir honte sont multiples. Elles constituent une expérience existentielle chaque fois que le sujet est confronté à un regard extérieur qui remet en question l'idée qu'il se fait de lui-même et de 'l'homme' comme référence idéale de l'espèce humaine.*»

As razões para se ter vergonha são múltiplas. Elas constituem uma experiência existencial cada vez que o sujeito é confrontado com um olhar exterior que põe em questão a idéia que ele faz de si mesmo e do homem como referência ideal da espécie humana (tradução minha).

<sup>2</sup> Em Foucault, diz José Ternes, “trata-se de interrogar o solo a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar, outros não. É necessário situar-se nessa região mais fundamental, nesse humus que alimenta o modo de pensar de uma cultura numa determinada época”. Michel Foucault e o nascimento da modernidade *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7(1-2): 45-52, outubro de 1995. Foucault um pensamento Desconcertante*. Capturado da Internet em 22/10/2003.

<sup>3</sup> FOUCAULT, 1996, p. 9.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente e o mais familiar, também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. Notaria apenas que, em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns dos seus mais temíveis poderes.

Uma resposta possível à questão por mim colocada parece-me de uma obviedade nauseante. Vivemos numa sociedade hegemonicamente homofóbica. As instituições policiais constituem-se em espaços ocupados por um tipo de masculinidade dominante que fornece respaldo, abrigo e ressonância à fala pronunciada por aquele policial. Afinal de contas, é banal e "natural" que esse tipo de tratamento seja direcionado a pessoas que fogem às pressupostas normas sociais de comportamento e, no que diz respeito, especificamente, à sexualidade, não causaria surpresa a ninguém, esse tipo de discurso. A atitude social de patologizar, esquadrihar, problematizar comportamentos sexuais considerados "anormais" já vem de longa data. Não causa espanto se pensarmos em instituições escolares direcionadas a jovens e a crianças. Quando tais "desvios" são identificados e classificados dentro de seus muros como algo problemático, ou seja, como algo que está fora da ordem do discurso dominante da instituição escolar, recorre-se aos seguintes dispositivos: encaminhamento do "desviante" ao serviço de orientação educacional, reunião com pais, conselhos de classe, etc. Pressupõe-se que, em universos acadêmicos, seus integrantes seriam democráticos, tolerantes, esclarecidos etc. Entretanto, nas salas de aula em cursos de graduação, inclusive no campo da educação, aparentemente, muitas pessoas não esboçam nenhum tipo de preocupação em expor publicamente seu horror, sua repulsa, assim como inúmeras sugestões sobre formas de extermínio desse *tipo de gente infeliz*<sup>4</sup>. Se, aqui me refiro a instituições direcionadas a faixas etárias diferentes, o que nelas existe em comum é a

---

<sup>4</sup> Manifestação ouvida por uma professora entrevistada, numa sala de aula de um curso de graduação em Pedagogia.

heteronormatividade que as atravessa. Além disso, o encaminhamento do "problema" com crianças dá-se diferentemente do realizado com adultos nas universidades ou instituições militares, onde a homofobia pode manifestar-se de forma mais explícita.

Penso que dispositivos escolares podem produzir tanta violência quanto a violência física, utilizada muitas vezes por alguns policiais, quando se deparam com grupos sociais por eles considerados “desviantes”. Poderíamos considerar a hipótese de que esta seria apenas mais uma forma socialmente legitimada da prática do ofício de polícia. Se não explícita e oficialmente legitimada, pelo menos tornada banal (e então, também de algum modo legitimada). Tudo indica que esta prática encontra respaldo em muitos segmentos sociais. Mas, por outro lado, convém considerar que nem todos os policiais compactuam com esta forma de proceder, assim como muitos setores sociais - professores, intelectuais militantes, organizações de defesa das chamadas minorias, artistas e, certamente, muitos cidadãos que sentem seu cotidiano atravessado por tais práticas - posicionam-se contrários a ela. É preciso considerar a ambivalência, a incoerência de discursos sobre as sexualidades desviantes e, mais do que isso, considerar a multiplicidade discursiva que parece, na contemporaneidade, expandir-se por todos os lados, assumindo diferentes formas e argumentos: a forma da tolerância, a forma da violência, o argumento da defesa e da promoção dos direitos, a defesa da necessidade do respeito às escolhas individuais, da dignidade e da constituição da cidadania, da medicalização, da explicação genética, da teorização social, do olhar midiático, entre outros.

Poderíamos também entender que vangloriar-se em público por supliciar o corpo daquelas pessoas consideradas menos importantes, desprezíveis e abjetas para a sociedade consiste num tipo de violência inaceitável no mundo contemporâneo? Acho que sim, afinal de contas somos civilizados, educados e as técnicas punitivas alteraram-se. Talvez a atitude do aluno-policial pudesse ser vista como um tipo de bravata típica do machismo local, uma reação a uma possível ameaça de invasão do seu espaço de trabalho. Talvez uma manifestação de repúdio ao investimento mais contundente na condução da política de defesa dos Direitos Humanos da STJ-RS. Entretanto, seja qual for o motivo desencadeante da fala deste policial, a escolha dos homossexuais como alvo daquela violência não me parece fruto do acaso. É como se um pressuposto universal de heterossexualidade imperasse no contexto de sala de aula, na instituição

policial, na sociedade em geral. Nesse sentido, arrisco dizer que, a partir do ponto de vista deste policial, ninguém deveria sentir-se ofendido com seu comentário, justamente porque a referência de normalidade é a heterossexualidade. Mas, por outro lado, utilizar uma estratégia de humilhação, como a que utilizei, envergonhando um aluno diante de seus colegas também não se constituiria num outro tipo de violência? Recorrer a estereótipos e piadinhas homofóbicas, recursos didáticos amplamente utilizados como garantia de ganhar a simpatia dos alunos, não está inscrito na mesma lógica? Neste momento, não tenho resposta para isso. Muitas vezes, na sala de aula, torna-se quase impossível não assumirmos nossas paixões.

Acredito que outros profissionais, ao trabalharem, como eu, nestes cursos, viveram igualmente experiências perturbadoras, colocando em questão suas próprias respostas prontas e concepções acerca da função educativa, das fronteiras entre o conhecimento a ser “transmitido” e das práticas decorrentes da experiência dos educadores e dos alunos trazidas para o contexto de sala de aula. Esse tipo de situação parece evidenciar a complexidade da prática educativa, quando esta possibilita que dois grupos atuantes nas instituições de normalização social - professores e policiais - constituam saberes sobre um terceiro grupo tido como desviante, no caso do exemplo relatado, os homossexuais. Experiência esta desenvolvida com a interferência direta e a presença de representantes de organizações de homossexuais do estado do Rio Grande do Sul. Já é instigante pensar no encontro de dois grupos sociais constituindo saberes sobre um terceiro. O que dizer, então, quando os próprios representantes deste grupo tido como desviante ocupam o lugar reservado à legitimação do saber canônico? Será apresentada e analisada, neste trabalho, através de ferramentas teóricas disponíveis pela vertente pós-estruturalista, a contribuição do encontro desses "mundos" em torno da constituição da homossexualidade na contemporaneidade. É este encontro singular o objeto de análise desta pesquisa.

## **GUIA DE LEITURA**

Este trabalho está estruturado em cinco partes. Na primeira busca-se localizar a pesquisa descrever o "universo", do território onde ela foi realizada, a saber, Cursos de Atualização e

Formação de servidores da SJS/RS. São descritos os sujeitos participantes dos Cursos: alunos-policiais, professores das disciplinas humanísticas e professores representantes dos Movimentos Sociais. Procura-se pensar sobre a relação entre pesquisadores e pesquisados, assim como sobre noções de normalidade e conflitualidade constituintes dessa experiência a partir da inserção da disciplina de Movimentos Sociais, ministrada por representantes de grupos sociais organizados. A metodologia e a análise empreendida dos "materiais da experiência" são aqui elencados: os recursos didáticos, os conteúdos ministrados em aula, as avaliações das disciplinas feitas pelos alunos, as entrevistas com professores e coordenadores do projeto. São narrados os primeiros contatos com os Cursos, a inserção da pesquisadora neste território, sua proximidade com os colegas oriundos das universidades, assim como a impressão dos professores acerca do estranhamento com a "realidade" policial. Finalmente, esta parte encerra com a apresentação da parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a Secretaria de Justiça e Segurança do Estado (para a realização dos Cursos). Analisam-se depoimentos de autoridades responsáveis pela realização desta parceria, conjuntamente com a descrição dos cursos realizados em 26 cidades do Estado e posterior avaliação dos mesmos, através de questionários respondidos por alunos-policiais participantes.

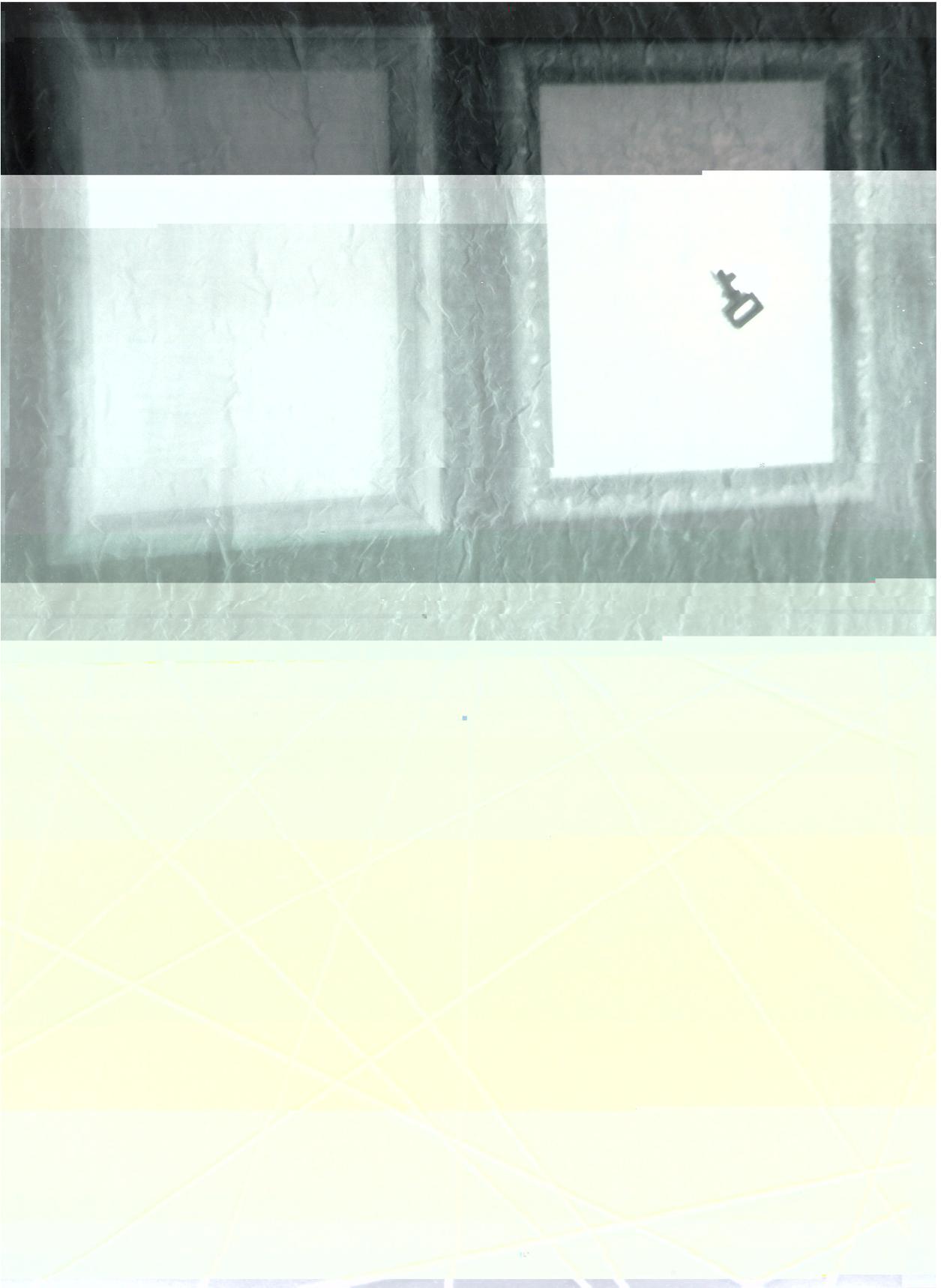
Na segunda parte sugerem-se formas de como se podem pensar as relações de gênero e de heteronormatividade nos cursos de atualização SJS/RS. Analisam-se as diferentes masculinidades e feminilidades da contemporaneidade em contraposição ao entendimento comum de que a instituição policial é um território da masculinidade hegemônica. Também, procura-se abordar as interlocuções ocorridas entre as diferentes identidades, em sala de aula, participantes desta experiência pedagógica.

A terceira parte transcorre sobre o debate e as repercussões da disciplina de Direitos Humanos. São trazidos estudos sobre a polícia brasileira e a violência direcionada especialmente as travestis, assim como a luta dos Movimentos Sociais na defesa e na ampliação de direitos dos homossexuais. A heteronormatividade é abordada em diferentes espaços sociais (na rua, na escola e na instituição militar), procura-se refletir acerca de seus efeitos, da sua constituição e da importância do seu debate em diferentes solos educacionais (como nas escolas policiais) na construção de velhos e novos saberes sobre a homossexualidade.

Na quarta parte, é apreciada a participação de "elementos" estranhos às instituições policiais e à cátedra: travestis e homossexuais. São descritos e avaliados o impacto de suas presenças, da mesma maneira que a empatia e a repulsa, por eles causadas, em alunos e professores convencionais.

Na quinta parte, intitulada “O intempestivo, o conflito, a ambivalência”, são feitas considerações finais sobre esta experiência.

Esclarecemos que neste trabalho as falas dos professores e alunos estão grafadas em itálico, as citações são colocadas entre aspas, assim como expressões de ironia e de caráter ambíguo ou contraditório utilizadas pela pesquisadora.





## 1. CAMINHOS

### 1.1 O lugar do encontro

A SJS/RS, instituição responsável pela coordenação, pela política e pelos serviços de segurança pública - promoveu de 1999 a 2002 Cursos de Formação Integrada, de Capacitação, de Treinamento e de Atualização, destinados aos/às profissionais da segurança pública do Estado. O público-alvo constituiu-se tanto de profissionais do quadro de servidores quanto daqueles empossados, através de concurso, naquele período. O corpo de servidores da SJS/RS caracteriza-se por uma composição diversificada, congregando policiais militares (organizados de acordo com a hierarquia militar), policiais civis, delegados, monitores e agentes penitenciários, técnicos do Instituto Geral de Perícias e do Corpo de Bombeiros. Uma parcela significativa desses profissionais foi atingida por esta experiência. O total geral de participantes foi de, aproximadamente, 28,5 mil servidores, entre os quais mais de 60% realizaram os cursos já dentro do modelo da política de integração dos órgãos policiais<sup>5</sup>. As turmas reuniram servidores oriundos das diferentes instituições que compõem a SJS: Polícia Civil (PC), Brigada Militar (BM), Instituto Geral de Perícia (IGP), Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) e Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN).

As atividades dessas instituições compreendem um amplo espectro. Vejamos brevemente o âmbito de atuação de cada uma delas. A Polícia Civil, grosso modo, é responsável pelas investigações criminais. A Brigada Militar pelo policiamento preventivo e ostensivo. O Instituto Geral de Perícias é dividido em três departamentos: Departamento de Identificação (DI), responsável pela confecção de documentos de identificação civil e criminal (carteiras de identidade, certidões de óbito, laudo pericial, etc.); Departamento de Criminalística (DC), responsável pela realização das perícias criminais (exames de balística, etc.); e, Departamento

---

<sup>5</sup> Maiores detalhes sobre essas atividades podem ser encontrados na publicação “Secretaria da Justiça e da Segurança: Quatro Anos de Gestão Pioneira”, 1999-2002, CORAG, Porto Alegre, dezembro/2002, p.7.

Médico-legal (DML), responsável pelas necropsias. A SUSEPE responde pelas políticas prisionais e administra as penitenciárias, presídios, colônias penais e albergues. O DETRAN é uma autarquia, com autonomia administrativa e financeira, cuja responsabilidade é gerenciar, fiscalizar, controlar e executar as leis de trânsito.

Os Cursos de Treinamento e de Capacitação implantados em 1999 e destinados aos servidores dessas instituições abrangeram uma gama de temáticas: Uso da Força e da Arma de Fogo, Gestão Policial, Mediação de Conflitos, Controle e Resolução de Conflitos e Crises, Prevenção e Investigação sobre Novas Modalidades de Crimes, Técnicas de Apuração de Crimes Violentos, Técnicas de Investigação Criminal, Mediação e Negociação Institucional para os Servidores da SJS/RS, Geoprocessamento Aplicado à Segurança Pública, Polícia Comunitária, entre outras. A propósito, a diversificação ocorreu não somente no escopo das disciplinas e dos participantes, mas também, na representação do espaço geográfico, dado que o Curso transcorreu, conforme denominações da Secretaria: nas regiões de Alto do Jacuí,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), cujo perfil (assim como aquele do corpo de alunos) apresentava-se igualmente diversificado: professores/as titulares, estudantes dos cursos de pós-graduação em educação, história, sociologia, psicologia, antropologia, filosofia e ciências políticas. Este corpo docente ministrou as seguintes disciplinas: Abordagem Sócio-Psicológica da Violência, Saúde Mental, Desenvolvimento Humano e Social, Sociologia da Violência, Ofício de Polícia, Direitos Humanos, Ética e Cidadania, Estado e Segurança Pública. Integraram ainda o corpo docente também militantes de diversos movimentos sociais, assim como servidores das próprias instituições: policiais militares, policiais civis, agentes penitenciários.

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 das instituições policiais<sup>6</sup>. Essa nova experiência, além de romper com o que já era costumeiro na formação dos alunos, possibilitou que temas, até então considerados tabus, ocupassem espaços nos currículos e práticas escolares dessas tradicionais instituições policiais. Na esteira das amplas discussões promovidas pelas disciplinas de Direitos Humanos, Desenvolvimento Humano e Social, Sociologia da Violência, Antropologia, Movimentos Sociais, entre outras, discutiu-se, por exemplo, etnocentrismo, machismo, marxismo, AIDS, pós-modernidade, racismo, feminismo, ecologia, sexualidade, ética, adoecimento individual e institucional, etc. A partir disto, é possível dizer que essas disciplinas funcionaram como "disciplinas guarda-chuva", abrigo de diversas temáticas, muitas delas até então estranhas ao contexto educacional das instituições policiais. A priori, algumas dessas temáticas não constavam nos programas oficiais, entretanto, não raramente, elas apareciam nas discussões suscitadas no contexto de sala de aula.

---

<sup>6</sup> Esta prática estava baseada numa perspectiva de autonomia e isolamento das corporações. Assim, os professores destinados à formação de agentes penitenciários provinham tradicionalmente da SUSEPE, dos policiais militares da APM e dos policiais civis da ACADEPOL. 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, as principais 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.

Cabe sublinhar que a maioria dos docentes que trabalhou de forma mais contínua nestes cursos era oriunda do meio acadêmico, voltados principalmente à pesquisa. Além disso, muitos deles bastante jovens e com pouca experiência no campo da educação. Somente a primeira edição do Curso de Formação Integrada, ocorrida em maio de 2000, contou com uma presença expressiva de pesquisadores, doutores e professores titulares da UFRGS. O corpo docente também foi composto por servidores graduados nas ciências humanas, oriundos de diferentes setores da Segurança Pública: servidores policiais militares, policiais civis, agentes penitenciários ou de outras funções. Os policiais vinham de diferentes corporações que compõem a SJS/RS. Alguns possuíam formação superior, mas muitos deles eram pouco familiarizados com o discurso acadêmico. Suas atividades profissionais situavam-se na área da proteção, do controle da ordem social e da repressão. Isto significava, segundo eles próprios, fazer parte de uma instituição que não permitia, devido à própria hierarquização, o questionamento, o debate, a contestação. As distinções internas podiam ser marcadas, por exemplo, com uso da farda na sala de aula pelos policiais militares que assim distinguiram-se não só dos policiais civis, como dos professores e dos funcionários de diferentes segmentos da SJS/RS, mas também, marcavam suas posições na hierarquia militar.

Um primeiro olhar sobre as instituições militares poderia deixar supor que os indivíduos que delas fazem parte vivem universalmente da mesma forma, o que resultaria no recurso de uma imagem fixa, de uma única representação cultural, enfim de um (pre)conceito presente não só no senso comum, mas, eventualmente, também na universidade. Assim, poder-se-ia visualizar a sala de aula como um lugar de encontro das instituições policiais e acadêmicas, instituições encarregadas socialmente de falar sobre “os outros”. Uma delas legitimada pelo conhecimento científico, a outra, pela prática e pela função de controle social outorgado pelo Estado, detentores do que a sociologia clássica de Max Weber denomina de “monopólio legítimo da violência”, ambas participando da construção de identidades desviantes.

A complexidade das relações entre profissionais da segurança pública e professores das ciências humanas reunidos em torno de temáticas polêmicas do nosso tempo nos permite visualizar o espaço do contexto de sala de aula como um lugar privilegiado para a análise da

prática pedagógica como um “campo minado”. Este campo ainda se tornou mais explosivo pela entrada da disciplina de Movimentos Sociais no Curso Formação Integrada. Esta disciplina foi ministrada exclusivamente por representantes de diversas organizações: negros, homossexuais, grupos de hip-hop, travestis e transexuais. Aqui, a sala de aula poderia ser comparada a um campo de batalha. Não se trataria, evidentemente, de um confronto nos moldes de americanos *versus* iraquianos, sérvios *versus* croatas<sup>7</sup>, mas de conflitos que colocam em evidência a construção de identidades e diferenças baseadas em divergentes ordens de legitimidade. Apesar de alguns alunos portarem armas na sala de aula, a particularidade deste espaço não autorizava o uso legítimo da violência física. Não há relatos de tiros, de espancamentos, de mortos ou de feridos, mas de muita tensão, de muita adrenalina, de muito cansaço, por causa de debates acirrados, posições claramente antagônicas. Que tipo de conflito então se estabeleceria neste contexto?

Nesta pesquisa, parto da idéia de que a sala de aula pode ter-se constituído num espaço conflitante, na medida em que possibilitou o encontro, o confronto, o abrigo e a re/constituição de diferentes identidades numa situação pedagógica: alunos/as policiais, professores/as e “desviantes”, cujas identidades são marcadas por diferenças de gênero, de sexualidade, de posições políticas, de formação cultural, de visões de mundo, etc. Parte do confronto/encontro entre docentes e estudantes se travava em torno das formas de representar, significar e conviver com identidades “desviantes” ou secundarizadas e, inclusive, em alguns casos, consideradas potencialmente criminosas: travestis, homossexuais, prostitutas/os, negros, pobres e algumas mulheres<sup>8</sup>.

Considerando esse espaço de conflitualidades, na impossibilidade de “dar conta” de toda a complexidade deste encontro, elegi como foco de estudo os processos que se desenvolveram em torno da identidade homossexual (entendendo-a de forma relacional a outras identidades). A partir disso, defendo a hipótese de que as instituições de controle social (Secretarias de Segurança

---

<sup>7</sup> Ver o artigo de Woodward (2000, p. 7), onde é narrado um diálogo entre o escritor e radialista Michael Ignatieff e um soldado sérvio num posto de comando localizado a 250 metros da linha de frente croata. A história se passa na antiga Iugoslávia, a qual naquele momento vivia grandes conflitos sociais e, como bem argumenta a autora, explícito confronto entre duas identidades diferentes.

<sup>8</sup> Alguns estudos antropológicos fazem referência à “mulher metida”, uma denominação atribuída à algumas mulheres consideradas, em alguns grupos sociais, como “diferentes”. Mulheres que poderiam representar uma ameaça às posições tradicionalmente ocupadas por homens.

Pública) e de formação de saberes (Universidades) estão imbuídas, assim como outras instituições e instâncias sociais, na constituição de homossexuais como um novo sujeito de direito. Essa constituição, no estudo realizado, dá-se num campo minado, onde se cruzam, confrontam-se diferentes formas de entendimento sobre "esse sujeito".

## **1.2 O percurso da pesquisa**

É necessário ser negro para compreender o vivido dos negros? Ou é fundamental ser branco para poder interpretar de forma pertinente a identidade étnico/racial dominante? Estas questões que remetem às condições de realização de pesquisa e seus pressupostos

acontecimento se prescreveram leis, medidas, regulamentos, práticas pedagógicas e práticas burocráticas e disciplinares, enunciados discursivos, sistemas de avaliação, etc.

Dispositivos podem ser programas de uma instituição - por exemplo, os debates em torno dos Direitos Humanos - bem como um “elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade”. Ou seja, quando é proposto um outro tipo de intervenção, baseado na ética da tolerância à diferença, como a que foi proposta pelos cursos da SJS/RS, parece estar em jogo um novo arranjo de práticas, na qual se propõe uma forma mais respeitosa e educada de abordar “desviantes”, contemplando os Direitos Humanos. Entretanto, essa prática não resulta necessariamente em uma mudança de pensamento que poderia implodir o núcleo duro institucional. Tal proposta não oferece garantias de uma mudança nas representações sobre a sexualidade, pois “o outro”, “o diferente”, “o desviante”, talvez continue sendo representado como inferior. Desse modo, seguindo Foucault, as ações frente a ele seriam re-significadas, dar-se-iam num novo campo de racionalidade.

Foucault também entende dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, tem como função principal responder a uma urgência. “O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. Nessa lógica de raciocínio, é possível pensar que as condições históricas que possibilitaram a emergência de um discurso que reivindica direitos iguais para os homossexuais invadiram espaços institucionais, tais como aqueles representados pela universidade e pelas instituições de segurança pública. Essas instituições precisam responder a essas urgências. E mais do que isso precisam constituir seus próprios entendimentos acerca dos conteúdos que contemplam esses novos sujeitos de direito. Quem está autorizado a falar legitimamente sobre o ofício de polícia ou sobre o ofício de professor de ciências humanas? Sobre a extensão de direitos sociais às minorias homossexuais? Aquele que faz parte do grupo social em análise ou aquele que se posiciona em outro lugar? Quanto maior o distanciamento ou a proximidade com o “objeto” da pesquisa, melhor para o conhecimento científico?

Em relação a esse tema, as reflexões da antropóloga François Zonabend<sup>9</sup> sobre as possibilidades de uma antropologia do Outro ou de si mesmo parecem elucidativas. Para esta autora, nem a distância, nem a proximidade com os sujeitos pesquisados garantem a “objetividade”, trata-se de uma falsa questão: quer sejamos familiares, quer sejamos estrangeiros em relação aos grupos sobre os quais trabalhamos, não faz sentido considerar de forma absoluta a

Também diz respeito ao porquê das escolhas, das motivações, das identificações, da definição dos objetivos. Sem esquecer, é claro, da importância que tem o que Eribon<sup>11</sup> nomeia de “outros níveis da experiência”, ou seja, a relação com os outros, a inserção na vida cultural, o engajamento político, o encontro com outras instituições além daquelas que definem o “dispositivo” da sexualidade. Discuto, entre outras questões, sensações, como por exemplo, o estranhamento e a familiaridade ocorridas durante o processo de entrevista, da “coleta de dados”. A respeito disso, diz Deleuze<sup>12</sup>:

O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros? Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas Memórias ou fazer sua psicanálise: não é falar na primeira pessoa do singular. É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate.

O objetivo caminha, portanto, de um desassossego, e pode vir de uma violência. Já as escolhas vêm de um estranhamento, de um desconhecimento, talvez de um sentido outro que não unicamente a falta de conhecimento anterior, mas sim, de algo que até então não tivesse chamado a atenção, que não tivesse afetado. No caso em estudo, o desassossego foi oriundo da constatação de que salas de aula poderiam ser (exageros a parte) fronteiras de batalhas, de que, como dizem tanto alunas estagiárias quanto professores/as consideradas mais experientes no ofício de educar: *Hoje em dia, está muito difícil ser professor*. O lugar teórico das escolhas desta pesquisa situa-se no campo de estudos pós-estruturalista, de onde procura-se utilizar como referência argumentos voltados para as questões de gênero e de sexualidade. Autores como Michel Foucault, Deleuze e Butler, cujos argumentos foram apropriados, “violentados”, nos termos de Eribon permitiram traçar novos caminhos. O debate contemporâneo acerca da identidade e da diferença, também constituído a partir desse campo de estudos, é de fundamental importância, assim como os estudos feministas, estudos gays e lésbicos acerca da heteronormatividade, da performatividade e da abjeção.

É importante salientar que uma outra grande novidade apresentada nesses cursos foi a criação da disciplina de Movimentos Sociais, ministrada exclusivamente por seus representantes:

---

<sup>11</sup> ERIBON, 1996, p. 36

<sup>12</sup> DELEUZE, 1992, p. 111

negros, homossexuais, grupos de hip-hop, travestis e transexuais, mulheres, trabalhadores do MST. Isso gerou, como veremos no decorrer dessa pesquisa, as mais diferentes reações nos alunos-policiais, nos professores das Universidades, na mídia local e nacional e nos demais servidores da SJS/RS: reações descritas como de indignação, de desrespeito, de perplexidade, de surpresa, de euforia, etc.

### **1.3 Uma sala de aula singular...**

Como foi dito, a sala de aula deste estudo reúne algumas especificidades e singularidades, as quais a distinguem e também a aproximam do ensino tradicional. Nela a conflitualidade também se fez presente. Ali encontraram-se adultos: professores e alunos-policiais. Alguns alunos, assim como professores já atuavam há algum tempo em suas instituições de origem: Polícia Militar, Polícia Civil e universidades. Penso a conflitualidade como um embate de forças, supostamente, antagônicas, visto que a iniciativa de oferecer uma formação humanística aos profissionais da segurança pública representou, conforme relatos dos próprios servidores, dos coordenadores e dos mentores dos cursos, entre outros, uma mudança na tradição da formação e da atualização propostas pelas escolas das instituições policiais. Esta prática tradicional estava baseada numa perspectiva de autonomia e isolamento das corporações.

Cabe destacar, que a conflitualidade não é “privilégio” desta situação, ela esta presente nos mais diversos campos da educação: no ensino médio, no fundamental, nas séries iniciais, no ensino universitário, etc. O conflito nestes casos é entendido como um embate entre diferentes forças conformadas em diferentes ordens (estruturais, ideológicas, etc) e se expressa de muitos modos: questiona-se sobre a necessidade de repensar a educação frente às inovações tecnológicas, sobre qual seria a “função” do professor na atualidade, denuncia-se a violência na escola e a precariedade do ensino em termos qualitativos e estruturais (escolas caindo aos pedaços, baixa qualidade de ensino); fazem-se queixas sobre dificuldades que as novas gerações apresentam em termos de concentração e em serem mantidos nas salas de aula; e ainda professores apresentam uma postura ambígua em relação às novas pedagogias culturais, uma vez que estas podem estar substituindo a instituição escolar tradicional na missão de constituir

representações e significados hegemônicos.

Nesta sala de aula singular, a implantação do projeto de humanização e qualificação do trabalho policial proposta pela nova política da SJS/RS foi tensa desde seu início. A partir dos depoimentos orais de professores e alunos, das avaliações escritas dos alunos sobre as aulas, dos relatos escritos dos professores das disciplinas humanísticas, dos relatos formais e informais dos professores da área técnica-operacional (policiais civis, militares e agentes penitenciários), dos relatos a partir dos seminários de professores da área de humanas e da área técnica, observou-se que havia uma desconfortável sensação de “estranheza” em sala de aula. De um lado, professores das disciplinas das ciências humanas 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 exercício do seu ofício: *Só temos armas velhas, viaturas caindo aos pedaços e ganhamos muito mal*. Além disso, havia por parte dos professores das humanas, um certo consenso: o de que os policiais estavam vivendo uma crise de identidade. Essa 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 inquisidor de um sobre o outro. É preciso considerar que alguns professores revelavam uma visão genérica e pré-estabelecida dos alunos-policiais. Diziam: *Eles não querem ler, eles não querem estudar. Eles são relapsos e preguiçosos, são pouco qualificados*; ou ainda, frases do tipo: *Eles são truculentos e indispostos para a mudança*. Segundo a informação de uma aluna-policial, muitos policiais diziam: *Aquelas mulheres loucas da sociologia, só dizendo bobagens*. Tratava-se de falas de policiais mais antigos, segundo a avaliação desta policial. Além disso, segundo relatos, alguns atuavam tranquilamente no campo da arbitrariedade, especialmente contra aqueles grupos considerados mais fragilizados da sociedade, como por exemplo, os homossexuais: *Eles fazem horrores com os travestis*<sup>13</sup>. Um discurso sobre Direitos Humanos colocava em cheque essa

---

<sup>13</sup>

Fala de uma aluna-policial em sala de aula.

atuação. Na visão de muitos policiais, o *povo da sociologia*<sup>14</sup>, dizia o que dizia, porque não conhecia a prática, ou melhor, uma prática, até então, incontestável. Em síntese, havia uma ignorância mútua entre os grupos.

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 em sala de aula propostas pelos professores das ciências humanas, também havia aqueles/as que colocavam a importância dessas discussões como um momento de reflexão, de qualificação e de valorização do/da trabalho do agente de segurança.

Em sua obra “Literatura Nos Trópicos”, Santiago conta uma bela história sobre estranhamentos, sobre o encontro de (pressupostos) estranhos: “(...) as relações entre duas civilizações que são completamente estranhas uma a outra e cujos primeiros encontros se situam no nível da ignorância mútua”.<sup>15</sup> 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 dos cursos da SJS/RS, 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 durante uma entrevista da pesquisa. Em algumas situações, professores se surpreendiam com o alto nível dos debates, porque, inesperadamente, se deparavam com policiais apreciadores da discussão em sala de aula sobre a prática de seu ofício. Alguns desses alunos-policiais já com uma certa familiaridade com o discurso acadêmico, muitos, inclusive, com formação superior e/ou pós-graduados. Não raras vezes, alguns deles integrantes de ONGs, de Movimentos Sociais, de Associações de Bairro, de grupos religiosos, participações estas mais comumente relatadas por policiais do interior do Estado. Tal constatação foi uma surpresa para muitos professores/as que acreditavam que o universo da segurança pública se constituía exclusivamente de sujeitos *autoritários, violentos, atrasados, arrogantes, incultos, alienados, imorais, corruptos*, ou

---

<sup>14</sup> Especialmente *aquelas mulheres loucas*, comentou um policial.

<sup>15</sup> SANTIAGO, 1978, p. 11

qualquer outra “*qualidade negativa*” que se possa supor.

A análise das prescrições policiais, das histórias e intervenções orais (de alunos/as e professores/as em sala de aula), dos depoimentos, dos registros etnográficos e de outras pesquisas e produções acadêmicas, dedicadas ao mesmo tema, também contribuiu para esta pesquisa. Estes passos foram marcados pela preocupação com uma aproximação e com a construção de um corpus de “dados” a fim de demarcar o domínio da pesquisa, de “recortá-lo” (delimitá-lo), definindo, de forma progressiva, o objeto, o local, o período e as principais fontes da análise.

Muitas “conversas” foram realizadas com os docentes em termos metodológicos, nossas conversas podem ser assim descritas: a partir de minha iniciativa foram entrevistados doze professores. Eles conformavam um dos grupos de professores/as que trabalhou de forma contínua e sistemática nos cursos. Meu contato com eles/as iniciou-se no ano de 2000, e, a partir do segundo semestre de 2002, nossos encontros voltaram-se para meus interesses de pesquisa. Nessas ocasiões, eles/as me forneceram todos os materiais utilizados em sala de aula: textos, planos das disciplinas, avaliações dos alunos/as e suas próprias, acerca dos conteúdos trabalhados. Os professores/as também permitiram-me o acesso a outros recursos didáticos: filmes, documentos oficiais, artigos constitucionais, guias curriculares e guias de procedimentos que se constituíram num rico material de estudo. Outras preciosas fontes de informações foram: fotografias, ilustrações, folders, propagandas nos meios de comunicação de massa, reportagens jornalísticas, cartilhas, folhetos informativos utilizados nas aulas.

Na medida em que havia um grupo de docentes com uma experiência mais constante, pude estabelecer um contato mais intenso e regular com eles/elas (seis homens, cinco mulheres e uma travesti). Esses professores/as são os principais informantes desta pesquisa. A delimitação do grupo foi baseada na diversidade de suas áreas de atuação: sociologia, história, filosofia, antropologia, pedagogia, psicologia. Pude dispor também de um volume significativo de avaliações escritas dos/as alunos/as policiais sobre os cursos, o que, por sua vez, também se constituiu em um importante dispositivo de análise.

Apesar de as entrevistas não seguirem um roteiro fixo, é possível delinear um procedimento geral que procurei mais ou menos seguir. Em primeiro lugar, perguntava-lhes sobre os aspectos mais importantes que eles destacariam nesta experiência educacional, as situações mais difíceis, os bons momentos sobre as viagens para o interior (o que rendeu muitas viagens intelectuais sobre a experiência). Questionei-lhes sobre as estratégias por eles/elas 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.

Alguns dos encontros com esses/as professores/as foram em minha casa, outros na casa dos entrevistados e, também, em locais públicos, no pátio da Universidade, em cafés, em bibliotecas. Alguns considerei *sui-generis* como um passeio pelo centro de Porto Alegre com uma travesti chamada Marcely, que trabalhou nos cursos de formação ministrando a disciplina de Movimentos Sociais, ou 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. Neste último caso, uma cena típica familiar. Um lar “normal” nos remetendo a uma representação de tranquilidade, paz, rotina. Muito diferente da agitação das ruas dos centro de Porto Alegre, por onde desfilei com uma pessoa que sempre causa, segundo ela própria, algum tipo de *frison* por onde passa. O lar da recém-mamãe 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 Marcely, a professora travesti que trabalhou nos cursos, existe o que costumamos denominar de diferenças culturais, na medida em que as duas parecem habitar universos diferentes. 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, servidora 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.

A estratégia didático-pedagógica de trazer o universo da prática do policial para a sala de aula e aproximá-la com a teoria é um dos objetos de análise deste trabalho, atentando para elementos que, de forma direta ou indireta, abordavam o tema da homossexualidade. Cabe ressaltar que as situações de aula, aqui analisadas, advêm das narrativas orais e escritas dos/das professores/as que trabalharam diretamente nos cursos da SJS/RS e que foram por mim entrevistados. Essas situações, muitas delas trazidas pelos alunos a partir da sua experiência profissional, serviam para *ilustrar a teoria*, segundo depoimento de um dos professores entrevistados.

Temas e situações geradoras de debates, ocorridos em sala de aula nos cursos da SJS/RS, constituíram um foco importante de análise para esta pesquisa, pois possibilitaram trocas de experiências entre o universo “puramente teórico” do professor universitário e o mundo do aluno-policial repleto de exemplos práticos.

Essa troca de experiências entre estes dois universos pode ser ilustrada com o exemplo a seguir, relatado por um dos professores de filosofia do curso. A exposição teórica sobre o conceito de Razão Moderna trabalhada pelo professor 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 no professor porque ocorre uma interrupção na sua lógica de raciocínio. Uma “nova” lógica é introduzida: a lógica do que o policial diz da sua prática de trabalho, e que coloca em suspenso toda a discussão teórica proposta pelo professor e a validade do seu tra

denominando de “realidade”. Assim, o professor traz como exemplo a situação da iminência de ocorrer um linchamento. A situação é a seguinte: um sujeito é acusado de violentar sexualmente um menino, contudo, não existem provas concretas, logo o sujeito acusado sequer foi investigado pela polícia, mas mesmo assim algumas pessoas prendem-no, julgam-no e decidem condená-lo à morte através do linchamento. 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?*. Tal recurso de aproximação da teoria com a ação policial provocou falas do tipo: *Ah! Professor, agora eu entendi!*. Antes do uso desse recurso utilizado por esse professor, a grande maioria dos alunos entendia conteúdos teórico/humanísticos 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 etc.

Acontecimentos como esse, narrado anteriormente por um professor dos cursos da SJS/RS, compõe um dos muitos relatos que ouvi durante a coleta de dados da pesquisa. *Acontecimentos práticos*, ou seja, situações de violência do cotidiano, como esta, segundo os professores, compunham o rol de conteúdos discutidos em sala de aula. Além disso, eles são de grande importância na medida em que é possível, a partir do uso que deles foram feitos, extrair informações fundamentais à realização desta pesquisa. Havia comentários, discussões em sala de aula, nos corredores, e mesmo nas próprias reuniões pedagógicas sobre a utilidade “concreta” das disciplinas ditas teóricas, especialmente aquelas do campo humanístico, tais como sociologia, filosofia, psicologia, antropologia, direitos humanos etc. Esta “preocupação” esboçada pelos alunos e pelos professores da área técnico-operacional (professores policiais, professores agentes penitenciários e professores periciais) se expandia também entre outros sujeitos envolvidos no processo pedagógico, como coordenadores pedagógicos e assessores administrativos. Nas vozes desses sujeitos que questionavam a introdução destas disciplinas humanísticas nos cursos da SJS/RS, verificaram-se questionamentos do tipo: *Seriam realmente necessárias? Seriam aplicáveis? Para que tantas discussões se a “realidade” não parecia tão somente distante, como, também não se ajustava aos conhecimentos teóricos?* Segundo um relatório de aula de uma

professora de Sociologia da Violência, de maio de 2000, na cidade de Rio Grande, os alunos não compreendiam, por um lado, por que era necessário estudar *autores que viveram no século passado*<sup>16</sup>; 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*, portanto uma escrita descolada do mundo prático dos policiais. Tratava-se, sem dúvida, de uma crítica à linguagem acadêmica dessas disciplinas. Se os conteúdos versassem sobre objetos e autores com os quais eles se identificassem, talvez tais críticas não deixassem de existir, mas seriam menos contundentes (ver referências da criminologia clássica).

É preciso considerar não só a familiaridade à resistência dos alunos policiais às disciplinas do campo das ciências humanas como também à 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, também são secundários, pouco aplicáveis na “realidade concreta” e de menor importância na hierarquia das ciências.

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, defesa pessoal, uso da força, assim como investimentos em equipamentos, salários e plano de carreira. Por outro lado, para alguns professores, trazer situações práticas, “reais”, “concretas” do universo do trabalho do policial pode ser interpretado como uma estratégia didático-pedagógica, que também pode ser considerada uma tentativa de aproximação da teoria com o cotidiano policial.

Ao focar tais narrativas, nesta tese procuro centrar-me em situações de sala de aula nas quais foram abordadas questões relativas à temática homossexual ou que, em alguma medida, as

---

<sup>16</sup> Considerações de vários alunos na avaliação das disciplinas.

tangenciaram, como a circunstância acima descrita e como estas a seguir, selecionadas a partir do relato de professores:

- abordagem policial aos profissionais do sexo (travestis, garotos de programa, michês);
- registro de ocorrência de crimes cometidos contra homossexuais (latrocínios, homicídios, furtos, violência física, etc.);
- presença de homossexuais nos quadros da segurança pública (policiais militares, policiais civis, agentes penitenciários, técnicos do IGP e cargos de confiança da SJS/RS);
- produtos culturais enfocando a questão da homossexualidade e utilizados como recursos didático-pedagógicos em sala de aula (filmes, documentários, propagandas, músicas, reportagens de jornais etc.);
- comentários sobre a participação da travesti Marcely Malta como professora da disciplina Movimentos Sociais.

Além de analisar as situações do contexto de sala de aula que abordaram a temática homossexual acima descritas, também analiso um *corpus* de arquivo (todo material escrito relativo à mesma temática):

- avaliações escritas por alunos-policiais sobre as aulas da disciplina Movimentos Sociais, ministradas pela travesti Marcely Malta.;
- outras avaliações escritas por alunos que abordavam direta ou indiretamente a temática da homossexualidade.

No sentido de enriquecer o trabalho de análise desta pesquisa, faço uso, também, de outros materiais: textos, artigos, livros, relatórios dos professores sobre as aulas, relatório de governo, produção acadêmica de professores sobre suas experiências nos cursos da SJS/RS (dissertações de mestrado, monografias de conclusão de curso superior), súmulas das disciplinas humanísticas, projeto dos cursos, reportagens de jornais de circulação regional e materiais de divulgação interna da SJS/RS, dentre os quais, destaco:

- Programa de Formação Integrada dos Profissionais da SJS/RS;
- Plano e Grade Curricular da edição 2002 do Curso de Formação Integrada;
- Monografia “Avaliação do Curso Integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados”;

- Projeto de Capacitação e Qualificação para servidores da SJS/RS (Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da SJS- 1999);
- Relatório: “Análise das atividades desenvolvidas/1999 e ações a serem desenvolvidas em 2000”.

Tais materiais não se constituíram como foco principal de análise, mas serviram para contextualizar a emergência dessa nova proposta pedagógica dos cursos. Assim, o que se produziu a partir e em torno dessa nova proposta deve ser levado em consideração, pois provocou sentidos diversos: como crítica, acolhimento e elogio, ambivalência, entre outros.

A nova proposta pedagógica dos cursos extravasou os limites geográficos do contexto de sala de aula. Por se tratar de uma proposta arrojada acabou suscitando controvérsias, polêmicas, repulsa, fofocas, murmúrios, queixas, estranhamentos das mais diversas ordens. Esses efeitos impactantes também provocaram o desejo de produção de pesquisas sobre esse acontecimento por parte de alguns professores. Percebe-se, em especial, a partir das entrevistas, que muitos foram afetados por esse evento.

#### **1.4 Educar e pesquisar: cruzamentos possíveis**

Meu contato com o universo pesquisado se deu em meio a uma familiaridade por dois fatores. Em primeiro lugar, não me restringi somente a entrevistar professores/as e a coletar dados de relatórios de trabalho, documentos oficiais, programas das disciplinas, ou analisar avaliações dos alunos sobre o curso, etc, também participei ativamente do processo de reestruturação do ensino policial desde 1999, como professora de Sociologia da Violência e de Direitos Humanos e como coordenadora de uma das edições do Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo.

Em segundo lugar, havia uma familiaridade com os colegas professores dos cursos, uma vez que minha formação acadêmica era também oriunda das áreas humanísticas, muitos deles, inclusive, foram meus colegas de graduação e pós-graduação. Havia uma identidade de grupo

aparentemente homogênea em termos ideológicos, gramaticais, de *habitus* e disposições, nos termos colocados pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Uma familiaridade com o *modus vivendi academicus*. Essa identificação de grupo proporcionou-me ter acesso não somente à coleta de fontes documentais, mas, principalmente, ter um trânsito e uma intimidade maior com o *universo subjetivo* das pessoas envolvidas. Os medos, os temores, as inseguranças, as dúvidas, o cansaço, a raiva e todas as demais sensações e emoções decorrentes da experiência vivenciada no contexto tenso de sala de aula foram-me narrados de forma espontânea, sincera e, muitas vezes, com um grau de crueza que poderia soar estranho a alguém de fora daquele universo. Ou seja, a intimidade entre pesquisadora e pesquisados foi fundamental à constituição desses relatos, em minha opinião, quase transparentes. Não estou me referindo aqui a suposta transparência de sentido único das palavras ditas, mas a transparência no sentido da espontaneidade das falas na situação de entrevista. Como podemos verificar nas seguintes falas: *Foi horrível, senti vontade de mandar todos para o inferno; O que eu estava fazendo lá?* (numa referência a um deslocamento desconfortável de lugar); *Que vontade de sumir de lá e nunca mais voltar; Meu Deus, o tempo parecia que não passava nunca*. Mas, cabe lembrar que também tenho relatos agradáveis e inesquecíveis da experiência de professores em sala de aula: *Tive a oportunidade de mergulhar por inteiro na realidade daquele contexto, por isso me sinto uma pessoa privilegiada; Quantas histórias de vida, quanta riqueza de fatos, isso foi muito bom; Depois dessa experiência com a polícia me sinto preparado pra qualquer outra experiência que vier; Acho que essa experiência desmistificou muitas coisas que eu tinha como verdadeiras e inquestionáveis*. Nota-se que não estou me referindo a dois tipos de experiências distintas e separadas. Muitos relatos de professores remetem à ambivalência, ou seja, em um dado contexto a experiência pode ser, ao mesmo tempo, “traumatizante” e enriquecedora. Por um lado, alguns professores desistiram, não suportando, segundo seus próprios relatos, a constante tensão e dúvida, vivenciadas a cada nova turma, a cada nova cidade, a cada novo curso que se iniciava, pois, no caso do Curso de Ações Básicas, por exemplo, a permanência e o contato do professor com a turma eram breves, impossibilitando uma projeção, ou uma programação a médio e longo prazo de ações pedagógicas. Por outro lado, muitos outros não desistiram, colocando à prova suas capacidades de enfrentar novos desafios; segundo eles, era estimulante o fato de viajar para uma cidade estranha e desconhecida e se deparar com pessoas estranhas e desconhecidas e que poderiam reagir das mais diferentes maneiras, o que pode sugerir que as diferenças de perspectivas têm a

ver com as diferenças de sentidos que as pessoas atribuem as suas experiências num mesmo acontecimento.

Alguns dos questionamentos trazidos por Bhabha<sup>17</sup> sobre o compromisso do acadêmico com a teoria, ajudam-me a pensar sobre esse aspecto ambivalente, que não raras vezes, constituem a subjetividade e seus sistemas de representação cultural, tão bem ilustrado nas falas dos professores. Ele pergunta:

Será preciso sempre polarizar para polemizar? Estaremos presos a uma política de combate onde a representação dos antagonismos sociais e contradições históricas não podem tomar outra forma se não a do binarismo teoria versus política? Pode a meta da liberdade de conhecimento ser a simples inversão da relação opressor e oprimido, centro e periferia, imagem negativa e imagem positiva?

Provavelmente, em outros momentos anteriores, eu e outros professores participantes dos Cursos teríamos, de imediato, respostas prontas para essas perguntas. Mas, quando entrevistados a incerteza parecia ser uma constante. Perguntei a uma professora: Como assim? O que você quer dizer com esse *não sei mais nada*? Ela prontamente respondeu-me: *sobre os conceitos Rose, os conceitos...por exemplo, o que é violência mesmo? Creio que preciso estudar mais, pensar mais sobre isso, não é algo simples de ser conceituado, numa sociedade de tantas complexidades como é a nossa.*

Minha situação de proximidade, identificação e intimidade com os professores das disciplinas humanísticas contribuiu, sem dúvida alguma, para a construção da temática desta pesquisa. Os relatos das situações de sala de aula, vivenciadas pelos professores/as, remetiam a questionamentos a respeito da utilização de determinados conceitos (poder e violência, Estado Democrático e de Direito, multicausalidade, etc.) e autores (Foucault, Habermas, Gadamer, etc.) para análise daquela realidade. Assim, a realidade daquele contexto já apontava, em certa medida, o tipo de metodologia mais adequada e os conceitos mais apropriados. Embora possamos identificar muitas diferenças de metodologia, de visões de mundo, de compreensão daquela realidade vivida, de interpretações conceituais entre os professores, existia uma identidade de

---

<sup>17</sup> BHABBA, 1998, p. 43

grupo muito forte, no sentido que Hall a utiliza, ou seja, algo que aparentemente nos aproxima e nos une. Talvez este movimento também se assemelhe aquilo que Geertz nomeia de *experiência próxima e experiência distante*:

Um conceito de “experiência próxima” é, mais ou menos, aquele que alguém - um paciente, um sujeito, em nosso caso um informante - usaria naturalmente e sem esforço para definir aquilo que seus semelhantes vêem, sentem, pensam, imaginam etc. e que ele próprio entenderia facilmente, se outros o utilizassem da mesma maneira. Um conceito de “experiência distante” é aquele que especialistas de qualquer tipo - um analista, um pesquisador, um etnógrafo, ou até um padre ou um ideologista - utilizam para levar a cabo seus objetivos científicos, filosóficos ou práticos.<sup>18</sup>

Ao criticar o mito do pesquisador de campo semicamaleão, “que se adapta perfeitamente ao ambiente exótico que o rodeia”<sup>19</sup>, Geertz recorre ao *Diary in the Strict Sense of the term*, de Malinowski. O próprio Malinowski foi um dos criadores principais desse mito. No entanto, o diário revelou que ao invés de empatia, tato, paciência e cosmopolitismo com os sujeitos pesquisados (os nativos), os pesquisadores poderiam sentir vontade de estar em outro lugar, sentir intolerância com a diferença. Essa leitura de Geertz me ajuda a pensar sobre o lugar, ou melhor, os lugares que ocupei no universo pesquisado, quando ele se refere a pretensão de uma identidade no mundo moderno, seja ela de orientação sexual, de classe, gênero, geração etc.

Com efeito, de um lado, vivi a realidade da sala de aula dos cursos da SJS/RS, em que ocorriam, não raras vezes, debates acirrados sobre a legalidade da pena de morte, cujos argumentos, muitas vezes, pareciam irrefutáveis: *Mas professora, e se tivesse acontecido com sua filha?* De outro lado, vivi a realidade da universidade: os seminários sobre os estereótipos da criminologia clássica e contemporânea; os seminários e grupos de discussões sobre os fatores

possibilitou um novo entendimento dessas realidades aparentemente distintas, na medida em que, inevitavelmente, uma afetava a outra.

Eu e os demais professores/as dos Cursos discutimos, muitas vezes, em situações diversas (nas salas dos professores, nos corredores das escolas da polícia, nas reuniões de professores, no trajeto que nos conduzia às cidades onde ocorriam os cursos e nos encontros informais) o paradoxo entre teorizar e praticar, ou, como diz Geertz, “estar lá e escrever aqui”, o que nos provocou angústias. Naquelas situações, eu já intuía que tal sentimento era algo recorrente na maioria dos professores e nas situações de entrevista isso se confirmou. No decorrer dessa experiência pedagógica discutíamos autores e teorias da pós-modernidade que contestavam o marxismo, classificando-o como um tipo análise fixa e ortodoxa do campo social, o qual não dava conta dos problemas sociais da atualidade. Organizamos grupos de estudos em torno da versatilidade teórica dos Estudos Culturais. Criticamos os modelos sociológicos tradicionais de interpretação da sociedade. Os conceitos de multiplicidade, fragmentação, heterogeneidade, entre outros, os quais eram familiares a alguns professores, especialmente aqueles oriundos de cursos de pós-graduação, contudo pareciam distantes do “mundo real” dos alunos-policiais, segundo os relatos dos próprios professores. Teorias e conceitos foram colocados à prova nos diálogos entre os professores: *Devemos fazer as pazes com o marxismo? Como entender essa realidade sem levar em conta o conceito marxista de classe social? A hierarquia piramidal de poder institucional na Brigada Militar não desbanca a idéia de poder enquanto positividade de Michel Foucault?* Além do suposto distanciamento entre teoria e prática, professores também experimentaram uma certa perplexidade diante de tudo aquilo que haviam aprendido teoricamente nas universidades e que parecia deslocado da realidade do contexto de sala de aula.

As avaliações escritas dos alunos-policiais revelaram que muitos alunos sentiram-se enganados pela proposta dos Cursos, uma vez que acreditavam que os mesmos forneceriam subsídios técnicos e práticos para o uso da força e da arma de fogo; o próprio título do Curso (Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo), cabe ressaltar, sugere uma metodologia e um conteúdo voltados à ação policial propriamente dita, ou seja, algemação, tiro, imobilização de suspeitos, abordagem ao infrator, etc. Uma situação relatada por uma professora de Sociologia da Violência traduz esse sentimento de traição. Durante a exposição de

conteúdos daquela disciplina pela professora, uma aluna-policial se levanta abruptamente e diz: *Fui enganada! Esse Curso não tem nada a ver com o que eu imaginei. Pensei que teríamos aulas práticas e não esse monte de baboseiras que não serve pra nada!* Alguns depoimentos escritos das avaliações dos Cursos também apontam para esse mesmo sentimento de traição: *Não gostei. Pensei que teríamos aulas práticas e não teóricas. O que foi dito aqui não tem utilidade nenhuma para o nosso trabalho.*

Tais considerações podem sugerir, num primeiro momento, que esse ensaio, tanto para os professores como para os alunos, só teve momentos de frustração. Contudo, como já foi dito anteriormente, muitos depoimentos de professores atestam a importância dessa experiência pedagógica nova, não só no que diz respeito à questão política, por sinal, altamente relevante, mas, também, no que diz respeito ao aprendizado do ofício de professor. Outros depoimentos de alunos policiais mostraram o valor positivo dessa prática pedagógica: *Não entrava numa sala de aula desde a minha época de formação inicial na polícia; os professores são ótimos, temos espaços para discutir os problemas da nossa profissão com nossos colegas em sala de aula; destaco o alto nível dos professores e isso valoriza o policial.*

Até agora destaquei relatos escritos e alguns depoimentos orais de professores e alunos. Cabe enfatizar também o contexto agitado de sala de aula e do seu entorno (corredores, bares, pátios das escolas). Nesses espaços informais, ou seja, fora do contexto da sala de aula propriamente dito, ocorriam discussões em torno dos conteúdos programáticos e do ambiente de trabalho dos agentes de segurança. Muitas vezes, lembraram alguns professores, alunos procuravam os professores para conversas mais reservadas e confessionais do tipo: problemas familiares, problemas com colegas e chefia, uso de drogas, depressão, angústia, medo, alcoolismo, etc. Esse tom confessional também ocorreu entre os professores, na medida em que o contexto conflituoso e tenso fazia parte da experiência de todos os docentes, fazendo com que eles/elas utilizassem desse recurso confessional. Durante um intervalo de aula, eu comentei com uma colega sobre as fotos de fragmentos de corpos mostradas a mim por um aluno do Instituto Geral de Perícias<sup>20</sup>. Ambas rimos alto e nervosamente, dizendo: *Ah! Meu Deus! Socorro! O que*

---

<sup>20</sup> Instituto-Geral de Perícias (IGP) é dividido em: Departamento de identificação (DI), que confecciona documentos de identificação civis (ex.: carteiras de identidade, certidões e óbito) e criminais; Departamento de

*estamos fazendo aqui?* Essa situação descrita nos provocou posteriormente, junto a outros professores dos Cursos, questionamentos do tipo: Mas qual teria sido a intenção do aluno? Provocar horror ou mostrar como é dura e poderia enlouquecer qualquer um a realidade do trabalho dos agentes de segurança? Ou então mostrar a sua coragem e utilidade frente a situações trágicas, tristes, terríveis? Ora num tom de seriedade, ora num tom de brincadeira, esses questionamentos nos aproximaram, acionando especialmente nossa identidade de professor/a da área humanística, caracterizada, não raras vezes, por uma história e uma tradição de militância em prol dos injustiçados (tidas como panfletárias), por um desejo de transformação social intermediada pela experiência docente, por uma ação pedagógica de desvelamento das ideologias midiáticas que encobririam e inverteriam a realidade dos fatos sociais. Slogans do tipo “Diretas Já”, “Fora Collor”, e, no caso dos professores mais maduros, “Abaixo a Ditadura”, fizeram parte da trajetória de muitos. Se as incertezas e os enfoques teóricos eram diversos, pelo menos tínhamos uma certeza: havia um militante de plantão em cada um/a de nós!

A experiência vivida, cabe novamente sublinhar, colocava-nos diante daquilo que tanto contestávamos e que discutíamos teoricamente com diferentes perspectivas de análise: a truculência da ação policial, a tradição de autoritarismo das instituições de segurança pública, a violência e a repressão policiais a camadas sociais desprivilegiadas economicamente, o racismo, a homofobia, o machismo. Estar diante dessa realidade tão concreta, real, explícita, e tão bem ilustrada com relatos apresentados por eles mesmos instituíram em nós, professores/as das humanas, um paradoxo: Se não cabe mais ao intelectual o papel de transformação social, o que fazíamos nós ali? Quais seriam, então, os limites da nossa ação pedagógica? Creio que Foucault<sup>21</sup>, ao falar do papel do intelectual, pode acrescentar novos elementos a essa discussão:

O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise, e é este hoje, essencialmente o papel do historiador. Trata-se, com efeito, de ter do presente uma percepção densa, de longo alcance, que permita localizar onde estão os pontos frágeis, onde estão os pontos fortes, a que estão ligados os poderes... onde eles se implantaram. Em outros termos,

---

Criminalística (DC), que realiza as perícias criminais (ex.: exames de balísticas); Departamento Médico Legal (DML), que efetua as necropsias.

<sup>21</sup> FOUCAULT, 1992, p. 151

fazer um sumário topográfico e geográfico da batalha... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira alguma dizer: eis o que vocês devem fazer!

Com efeito, a ação pedagógica por parte de alguns professores/as ainda se identificava com a velha postura, diga-se de passagem, autoritária, de apontar os erros, de mostrar o caminho correto, a partir de pressupostos ideológicos, vinculados, ou não, à tradição marxista de desvelamento da realidade. Tal entendimento e postura significam, grosso modo, transmitir aos/às agentes de segurança pública a maneira mais adequada de execução de seus ofícios. A partir dos relatos e avaliações dos cursos, parece-me que proceder de tal forma provocou animosidade, indisposição, raiva, pré-julgamentos, falta de reciprocidade entre docentes e alunos/as policiais. Algumas das críticas dos/as alunos/as aos cursos indicavam a insatisfação por sentirem-se invadidos nos seus espaços de trabalho por professores/as que *não entendiam a dureza do trabalho policial* e também por sentirem-se julgados, muitas vezes sentindo-se obrigados a ouvir argumentos excessivamente teóricos, deslocados de suas realidades, o que só lhes provocavam irritação.

Deleuze e Foucault perceberam a improdutividade de ações pedagógicas que teriam como objetivo esclarecer e falar pelo outro. Em conversações, Deleuze<sup>22</sup>, refere-se a esse tipo de ação como indigna e de que as pessoas deveriam falar em seu próprio nome: “Cada vez que se ouve: ninguém pode negar (...), todo mundo tem que reconhecer que (...), sabemos que vem uma mentira ou um slogan”. Foucault, na leitura de Deleuze, dizia que o intelectual deixou de ser universal para tornar-se específico, ou seja, ele não fala mais em nome de valores universais, mas em nome de sua própria competência e situação. O autor questiona: “O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros?” Ele responde: “Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas memórias ou fazer sua psicanálise; não é falar na primeira pessoa do singular. É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate”.

---

<sup>22</sup>

DELEUZE, 1992, p. 110-111



## **2. RELAÇÕES PERIGOSAS**

### **2.1 Atualização de queixas e desconfianças X Prazer do conhecimento e da liberdade de expressão**

O Curso de Atualização Sobre Ações Básicas de Segurança Pública: O Uso da Força e da Arma de Fogo contou com 142 turmas, distribuídas em 26 cidades do Estado do RS e com duração de 40 horas-aula<sup>23</sup>. Metade das horas-aula foi ministrada consoante à abordagem humanística e a outra metade, à realização de treinamento das ações básicas de segurança pública<sup>24</sup>.

Cada edição do curso forneceu uma instrumentalização teórico-prática através da abordagem das temáticas "Desenvolvimento Humano e Social"; "Fundamentação teórica" e "Ações Básicas da Segurança Pública". Em relação à proposta do Curso, a primeira temática voltava-se para o estudo das correlações entre as vivências profissionais e do desenvolvimento pessoal e social, visando à sensibilização dos policiais em relação aos princípios de solidariedade, cooperação, complementaridade e co-responsabilidade entre todos os servidores da SJS/RS (Brigada Militar, Polícia Civil, Superintendência dos Serviços Penitenciários e Instituto Geral de Perícia).

Na segunda temática, denominada Fundamentação Teórica, abordou-se o ofício de polícia no Estado democrático de direito, elementos de sociologia da violência, ética policial, normas internacionais de proteção dos Direitos Humanos sobre o uso da força e da arma de fogo, princípios gerais de Direitos Humanos e segurança no trabalho. Na terceira temática, realizou-se: revisão e atualização de técnicas e práticas policiais de acordo com a normatização e princípios de Direitos Humanos; reeducação da prática de tiro e de técnicas de segurança – fundamentos,

---

<sup>23</sup> As cidades contempladas pela experiência foram Porto Alegre, Alvorada, Canoas, Santa Maria, Bento Gonçalves, Gravataí, Bagé, Cachoeira do Sul, Santo Ângelo, Cruz Alta, Taquara, Pelotas, Rio Grande, Guaíba, Passo Fundo, Frederico Westphalen, Viamão Gramado, Jaguarão, Camaquã, Canela, Vacaria, São Gabriel, São Borja, Osório, Novo Hamburgo

<sup>24</sup> Em anexo, são descritos os objetivos gerais e específicos do Curso. Como é possível verificar, Direitos Humanos constituíram-se em conteúdos fundamentais trabalhados por diferentes disciplinas.

decisão de tiro; abordagem a pessoas, a pé e em veículos; algemação e condução; medidas de auto-defesa.

Pode-se afirmar que a comunidade policial atendida pelo curso reagiu de forma ambivalente à sua proposta. As vozes ouvidas ora eram de queixas e desconfianças de todas as ordens - salário, hierarquia, precariedade das condições de trabalho, desprestígio e suposta perseguição da classe perante a imprensa e os Direitos Humanos -, ora eram de prazer pela liberdade de expressão, pela valorização do trabalho policial e pela qualificação dos professores experimentados naquele ambiente de sala de aula. Tal compreensão foi registrada em fontes diversas - monografia de Germano Ehrhardt<sup>25</sup>, avaliação padrão realizada pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos-SJS/RS, avaliações solicitadas pelos professores das disciplinas, que também perceberam essa opinião ambivalente dos alunos em comentários espontâneos.

Ehrhardt<sup>26</sup>, mediante questionário junto a alunos participantes do Curso Integrado uso da força e da arma de fogo, no período de 2000 e 2002, em 26 cidades do Estado, classificou as respostas<sup>27</sup> em duas categorias: benefícios e preocupações. É possível verificar o cruzamento de pontos de vista dos entrevistados acerca dos objetivos, assim como de todo processo de realização dos Cursos. Dentre os benefícios apontados pelos alunos-policiais, destaca-se a integração das formas de trabalho entre os órgãos de segurança pública: Brigada Militar, Polícia Civil e SUSEPE. Através dos cursos também foi possível, para algumas pessoas, segundo eles, desmistificar hierarquias, assim como obter uma visão mais realista das diversidades existentes nos diferentes órgãos e entre os servidores. Ou seja, foi possível questionar ações tradicionalmente respaldadas pelas posições hierárquicas que aparentemente não dariam aos agentes possibilidade de escolha ou exercício do livre arbítrio.

Além disso, os debates teriam posto em questão a realidade de um "nós" unitário, no que se refere à identidade institucional. Este auto-conhecimento e o entendimento de diferentes

---

<sup>25</sup> EHRHARDT, Germano Leopoldo et al, Avaliação do curso integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados, Porto Alegre: G.L.E., 2002.

<sup>26</sup> EHRHARDT, 2002

<sup>27</sup> Essas respostas foram obtidas em uma amostragem de um universo de 2960 participantes, divididos em 148 turmas no período referido.

realidades internas da instituição - privilégios, interesses por vezes conflitantes - poderiam contribuir, segundo os alunos-policiais, para uma melhor disciplina do uso da força. Tais considerações sugerem um desconhecimento, por parte de alguns policiais, não só das prerrogativas de seu ofício, mas também da função da instituição segurança pública, da qual são servidores. Nesse sentido o curso teria sido esclarecedor. É curioso observar que, embora esses aspectos sejam apontados como benéficos, os professores relatam que os debates sobre estas temáticas não ocorreram de forma tranqüila ou consensual; pelo contrário, havia uma tensão subjacente aos debates, provocada tanto pela obrigatoriedade do uso da farda e da arma quanto pela disputa de hierarquia de poder. A fim de atenuá-la, uma professora relatou uma exitosa estratégia por ela utilizada: *Foi feito o convite, eles depositaram as armas no chão. Aquilo, para mim, foi altamente simbólico. Estava entre uma possibilidade de discussão num entre lugares, no meio, e as atenções estavam centralizadas em mim. Eu não tenho nenhuma familiaridade com armas, então quer dizer, era um foco de tensão... e estava disposto, colocado ali, era tudo aquilo que a gente queria discutir, o uso da arma de fogo e da força. Eu notei que eles compreenderam isso. Eles estavam brigando pela fala, não pela arma, pela força, ainda que a fala fosse violenta. Não era um tiro. Por mais insatisfeitos que estivessem, eles sabiam que o espaço da sala de aula estava proporcionando isto. Ali foi possível, foi um acontecimento...*

Outros aspectos destacados pelos alunos-policiais nas avaliações foram a atualização das técnicas do ofício policial e a aquisição de "conhecimentos sociais". O primeiro, a atualização técnica, refere-se, por exemplo, à abordagem policial e ao conhecimento do equipamento – a mecânica ou o funcionamento adequado das armas de fogo. Do ponto de vista discente, estas reciclagens periódicas poderiam contribuir para a diminuição do número de acidentes de trabalho. Vale observar que, na avaliação dos/as alunos/as, as disciplinas técnicas teriam proporcionado 100% de aproveitamento. Nessas disciplinas eles/as tiveram aulas de tiro, de abordagem, de algemação, de entrada em edificações, de uso do armamento e de técnicas de atualização no uso da força. Embora as disciplinas técnicas tenham sido amplamente elogiadas nas avaliações escritas, os relatos dos professores técnicos põem em evidência situações de resistência por parte de alguns alunos em relação aos conteúdos propostos. Policiais mais jovens e recém-ingressos na instituição também fizeram referência à oposição dos colegas com mais tempo de serviço frente às novas técnicas apresentadas no curso. Os alunos resistentes argumentaram que já as praticavam

no seu dia-a-dia, ou seja, sabiam atirar, abordar e conter o "elemento". Teria sido difícil convencê-los da necessidade do uso de técnicas atualizadas, assim como conduzi-los à reflexão sobre determinadas ações rotineiras e incorretas, freqüentemente relatadas em piadinhas como: *atirar primeiro perguntar depois, mandato de busca é pé na porta, já vou te dar os teus direitos!* Alguns alunos manifestaram preocupação com a postura desses colegas: *aqueles que não aceitam que o mundo mudou deveriam ser os primeiros a realizar Cursos de Atualização...*

O segundo aspecto, os *conhecimentos sociais*, corresponde a questões referentes às sociedades contemporâneas – transformações tecnológicas, preconceitos, intolerâncias, desigualdades, etc. – abordadas através de debates, ocorridos, especialmente, nas disciplinas humanísticas. Para ilustrar, tomemos o relato de uma professora<sup>28</sup> sobre a fala de um aluno-policia que trabalhava na instituição há mais de quinze anos e estava afastado dos *bancos escolares* há mais de vinte. Ele disse sentir-se *importante* ao voltar para uma sala de aula. Tratava-se de uma oportunidade impar encontrar-se em um ambiente destinado, em sua opinião, somente aos jovens, aos universitários e aos *doutores*.

O Curso também oportunizou uma reciclagem de conhecimentos sobre os fundamentos da segurança pública e da legislação vigente. Todos os ensinamentos ministrados, de acordo com alguns alunos, poderiam ser úteis, principalmente em benefício da comunidade, *a qual terá uma polícia mais técnica e totalmente responsável*, na medida em que, seguindo tais ensinamentos, a legislação seria melhor aplicada. Foram tidos como esclarecedores, ao focalizar a relação entre a função do agente de Segurança pública e a defesa da cidadania, os conhecimentos sobre outros significados dos Direitos Humanos, trazidos não pelo senso comum - *Direitos Humanos são defensores de bandidos* -, mas sim pela História. Dessa forma, os alunos puderam compreender que o significado dos Direitos Humanos não se restringe aos reconhecidos grupos da sociedade brasileira contemporânea.

Apesar de o Curso ter trabalhado concomitantemente a confirmação e a reconstrução de alguns conceitos tradicionais acerca da função policial, houve muitos protestos quanto ao tratamento dado ao tema na sua relação com os Direitos Humanos. Certos alunos demonstraram-

---

<sup>28</sup> Relato de entrevista de uma professora das Humanísticas (02.05.2006).

se hostis devido ao sentimento de que o seu profissionalismo, dedicação e conduta estariam em cheque - entendimento ratificado pelos professores. Há relatos de professores sobre reclames calorosos feitos por alunos em aula: *Eu, como policial, me sinto ofendido em relação ao que está sendo dito aqui, as pessoas não sabem o que é ir para casa com medo, a sociedade não reconhece o devido valor da polícia*<sup>29</sup>. Outro policial afirmou: *Há uma visão por parte dos professores de que o policial não sabe discernir sobre o certo e o errado, que ele apenas cumpre ordens legais ou não, sem se preocupar com o que é justo*<sup>30</sup>.

Como se pode perceber até o momento, os depoimentos ambivalentes são uma evidência constitutiva dessa experiência. Cabe ressaltar a importância atribuída pelos alunos-policiais às informações fundamentadas em pesquisas acadêmicas, como por exemplo, a avaliação da sociedade brasileira acerca da segurança pública. Segundo eles, tais pesquisas poderiam ser "transmitidas" para outros colegas, em especial para aqueles atuantes na *linha de frente*, contribuindo assim para um tipo de ação policial de acordo com a legalidade e a realidade atual.

Quanto à didática e à metodologia do Curso, manifestaram-se elogios: *A metodologia adotada despertou o interesse e desenvolveu uma unidade de pensamento e doutrina entre os profissionais da segurança pública*. Além disso, Os professores foram considerados de *alto nível*, em primeira instância pelas suas titulações, em segunda, pelas suas capacidades em ministrar aulas, cujos temas estavam atualizados e relacionados com a realidade e o cotidiano dos profissionais de segurança pública. Sentindo-se valorizados, os alunos, reivindicaram inclusive a presença de profissionais, nunca outrora trazidos até eles, como sociólogos, promotores e juizes.

Através das discussões e análises apresentadas durante o curso, foi confirmado um maior entendimento de *determinadas atitudes*, tanto de policiais quanto de infratores. Os erros cometidos no cotidiano do policial foram discutidos, o que representou, para os alunos, uma preocupação do SJS/RS, considerada imprescindível para a elevação da auto-estima do policial. As avaliações continham ainda o registro de um ambiente (de aula) percebido como descontraído, na medida em que se possibilitou uma aproximação de diferentes representantes das hierarquias, não só da Polícia Militar, mas também da Polícia Civil, do Sistema Penitenciário, do Instituto

---

<sup>29</sup> Relato de professor entrevistado no dia 07.10.2003.

<sup>30</sup> Relato de professor entrevistado no dia 12.07.2004.

Geral de Perícias e de outros órgãos da SJS/RS: cabos, soldados, agentes penitenciários, inspetores, sargentos, capitães, delegados, etc. Um aluno-policial afirmou que: *A presença em sala de aula do escalão superior é fundamental para que se conheça as dificuldades dos subordinados.*

O tempo dedicado, especialmente, para as aulas sobre técnicas de abordagem foi considerado insuficiente já que elas seriam fundamentais no trabalho do policial. Eles verificaram que havia pouca munição para a instrução de tiro e a insuficiência das horas-aulas dedicada a essa instrução. Também houve reclames acerca do pouco tempo oferecido às disciplinas teóricas: ofício de polícia, sociologia da violência, desenvolvimento social e humano, etc. Os alunos-policiais argumentaram acerca da importância dos temas trabalhados nessas disciplinas, e também sobre o fato de que elas poderiam ter sido melhor aprofundados com uma duração de tempo maior. Muitas questões conflitivas e constitutivas da rotina de trabalho foram tratadas rápida e superficialmente. Disse um aluno: *Na minha opinião, a carga horária das disciplinas humanas deveria ser aumentada, pois com esses conhecimentos o agente da autoridade compreenderia melhor o delinqüente que, apesar de tudo, é um ser humano.* Posturas ambivalentes e de clara oposição sobre a importância, a utilidade e a aplicabilidade dos conteúdos propostos pelas humanísticas foram amplamente verificadas. Na mesma medida em que elas foram saudadas também afirmou-se a necessidade de: *Menos filosofia neste curso, assim como sociologia e psicologia. A doutrina, foi dito, deveria ter sido ministrada por pessoas oriundas do campo policial, ou mais identificadas possível com essa atividade.* Além disso, ela ocupou um tempo excessivo, bem mais que a prática. Segundo eles/elas a psicologia deveria ter sido difundida de outra maneira, chegando a ser sugerido, por exemplo, terapias de grupo. De acordo com os alunos-policiais, as aulas de psicologia deveriam ser mais voltadas aos problemas dos PMs, (...) *diariamente sobrecarregados com os problemas alheios e anseios não atendidos.* Um aluno afirmou: *Não foram abordadas as reais condições de trabalho dos policiais, tanto psicológicas quanto sociais, falta um acompanhamento psicológico por parte dos integrantes da área da segurança. poderia ser mais trabalhado o aspecto psicológico do policial, como o estresse, por exemplo, cujo alto nível não é reconhecido, nem avaliado pelo Estado.*

A reivindicação de uma maior dedicação para as disciplinas técnicas concomitante a uma

diminuição do que foi nomeado por muitos alunos de *lavagem cerebral* foi uma constante. Manifestações desse conteúdo também se destacaram em diferentes avaliações dos cursos, inclusive aquelas feitas diretamente para os professores ministrantes das disciplinas humanas, na forma escrita ou oralmente, muitas vezes, em plena sala de aula. Um aluno considerou *preocupante saber que muito do que se aprende funciona mais na teoria, já que na prática a realidade é outra (...) todos sabem que muitas vezes se tem que agir em desvantagem e a teoria não é colocada, não funciona na prática*. Os professores, de acordo com essas críticas, deveriam ser melhor preparados, pois alguns instrutores *especialmente da parte teórica*, pareciam nunca ter tido contato com a realidade do policiamento, na medida em que *só* utilizaram nas suas reflexões, estatísticas, teorias *abstratas*, palavras *difíceis*, *confusas* e distantes do que realmente importa para o ofício da segurança pública. Nesse sentido, afirmou-se que faltava qualificação e experiência àqueles e àquelas *professores das humanas*, talvez considerados por estes avaliadores, "demasiadamente humanos" para a experiência policial.

Avaliando os conteúdos trazidos pela sociologia da violência, alguns alunos queixaram-se da utilização de materiais pedagógicos considerados por eles desatualizados: *A própria história da criminalística de Porto Alegre utilizou como referência à década de 80. O material de apoio deveria ser mais atualizado, principalmente no que diz respeito às estatísticas*. Os filmes, documentários expostos, seguidos de debate, foram considerados ultrapassados e condizentes com "outras realidades", especialmente o documentário de João Moreira Sales sobre violência no Rio de Janeiro. Por esses motivos, parte dos alunos entendeu que não se *evoluiu* em relação ao que já se tinha conhecimento, principalmente aspectos abordados de ordem política e social, *tendo em vista que essa é realidade do dia a dia do policial*. A preocupação com as causas da violência e da criminalidade, demonstrada pelos *professores teóricos* foi considerada excessiva e repetitiva: *Sabemos quais são as causas, porém necessitamos de mais conhecimento, mesmo que teórico, nas áreas de combate ao crime. O material didático trata muito dos deveres e obrigações dos aplicadores da lei e não coloca muita coisa sobre seus direitos*.

As avaliações, é preciso reconhecer, possibilitaram que queixas e solicitações de diferentes ordens pudessem ser ditas e escritas pelos alunos-policiais. Algumas não muito claras, como por exemplo, as solicitações de que os professores/instrutores não deveriam estar

envolvidos em atividades paralelas e de que eles deveriam dedicar-se, exclusivamente, às aulas para que os alunos fossem melhor atendidos, proporcionando-lhes assim uma melhor aprendizagem e uma *completa* assimilação dos objetivos das disciplinas. Outras, no mínimo curiosas, como a solicitação de cursos de etiqueta, de como atender polidamente o público. A questão ambiental também foi lembrada, já que a temática da ecologia criminal e das *técnicas eficientes de preservação a todas as formas de vida* estariam na *ordem do dia*. Os alunos também se queixaram sobre o material de proteção que, de acordo com suas opiniões, deveria ser dado a cada indivíduo para seu uso pessoal e sobre a pouca execução de tiros com pistolas 38 e PT 40, nas aulas práticas, obviamente. Esses Cursos *possibilitariam a correção de pequenas falhas do cotidiano*.

Ao considerar esses aspectos, foi sugerida uma maior *abrangência e extensão* dos conteúdos programáticos, diminuindo a carga horária diária que, em alguns casos, ficava em torno de 12 horas (o que fez das aulas, foi afirmado, momentos extremamente cansativos, apesar de interessantes). A extensão das aulas, com menos concentração de horas diárias e em um maior número de dias, tornaria o curso mais produtivo, proveitoso e agradável.

Assinalando sempre o grande aproveitamento das aulas práticas, os alunos-policiais recomendaram aos professores instrutores uma ênfase maior ao estudo de *situações inesperadas*, por exemplo, quando o *delinqüente não obedece às ordens policiais*. Foi questionado sobre qual seria a ação mais adequada diante de uma desobediência ou o que fazer quando uma situação *foge do controle*. Da mesma forma, os alunos reivindicaram o estudo de situações simuladas de abordagem em matas, a menores infratores, a pedestres e a veículos. Além disso, solicitaram o aprofundamento em técnicas de imobilização, de aperfeiçoamento da defesa pessoal, de uso do bastão, de habilidades com o manuseio de pistolas, de uso e de prática do tiro, de flagrantes. Também exigiram estudos sobre a legalidade da prisão em flagrante, sobre o esclarecimento do Código Penal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre conhecimentos básicos em perícia, sobre a preservação do local do crime, sobre instruções referentes à tomada de pontos de drogas, sobre conhecimentos em drogas. Os materiais visuais como fotos ilustrativas e filmes, ao invés da veiculação de situações abstratas e distantes da "realidade local", deveriam versar, por exemplo, sobre táticas policiais de resgate, e a posterior análise dos acontecimentos deveria ser

feita pelos próprios alunos.

Em oposição ao que foi afirmado em outras avaliações, para alguns alunos, faltou a presença de representantes de todos os setores da SJS/RS. Eles argumentaram que o número de vagas para colegas da BM deveria ser maior, visto terem sido abertas somente poucas vagas por batalhão, atingindo assim um pequeno público. Também foi reivindicado que os cursos fossem facultativos, ou seja, que os alunos fossem convidados e não escalados, como ocorreu. O curso deveria atender a todos os servidores; as turmas deveriam ser mais mescladas, ou seja, deveriam estar compostas por inspetores, delegados, soldados, sargentos e oficiais, assim haveria chance de trocar experiências e as ações seriam mais uniformes. *Podia ter havido uma maior participação dos oficiais, a fim de acrescentarem algo a mais no conhecimento adquirido. Houve pouca participação de funcionários e chefes de serviço e investigação. Os superiores deveriam participar ao menos de uma.* Essas considerações certamente colidem com aquelas que saudaram a presença de uma diversidade de servidores na sala de aula. Pode-se entender que em algumas regiões a diversidade hierárquica da instituição se fez presente nas salas de aula, já em outras não.

Os alunos-policiais manifestaram o desejo de uma continuidade daquela experiência, o que pode parecer inicialmente uma espécie de articulação contraditória entre a desconfiança acerca dos "reais" objetivos, da utilidade e validade do projeto educacional da SJS/RS e entre o prazer do conhecimento, do debate, da exposição de idéias, por ela proporcionado. Assim, apesar da quase "onipresença" das queixas em todos os momentos possíveis, muitos deles felicitaram esta iniciativa pedagógica, afirmando a necessidade de sua multiplicação e aprimoramento. Foi pedido aos professores para que todas as idéias e sugestões de melhorias fossem levadas às autoridades responsáveis pelo planejamento da Segurança Pública, para que esses se comprometessem em levar aos dirigentes dos órgãos de segurança os assuntos discutidos nas aulas, de uma forma construtiva ou crítica. Foi solicitado que o governo continuasse oferecendo oportunidades como aquelas em todas as regiões do Estado para o policial, a fim de que, tendo ele necessidade, houvesse à sua disposição um curso, *para melhor orientá-lo em todos os aspectos e áreas que estiverem diretamente ligadas à sua profissão.* Também foi solicitado que esse tipo de curso se tornasse sistemático, mais freqüente, contínuo, oportunizando o aperfeiçoamento também a policiais de cidades menores que dificilmente têm oportunidade como essas. O

governo, reivindicou-se, deveria oferecer treinamentos constantes para o policial estar sempre preparado para situações de risco, cuja lida é aprendida no dia a dia. Dever-se-ia implantar outros novos cursos nos mesmos moldes e desenvolvê-los anualmente com participação dos alunos em diversas etapas, básicas e avançadas: *Que não se feche o ciclo de todos os conhecimentos e instruções; a repetição do curso é essencial.*

A precariedade das condições de trabalho foi amplamente manifestada pelos alunos, não só nas avaliações, mas também em diversos momentos e lugares, nas salas de aula, nos corredores e em outros ambientes da instituição. A falta de materiais de apoio e de infra-estrutura era uma queixa constante, inclusive apontada por alguns como uma dificuldade para que houvesse participação nos cursos. Trata-se de duas queixas: a primeira referente às condições de trabalho, a segunda referente às dificuldades materiais impeditivas de busca de qualificação e atualização. É interessante perceber que ora eles referiam-se a primeira, ora referiam-se a segunda quase que na mesma medida. Também se reclamava da falta de armamento adequado, tanto para o treinamento, quanto para o uso diário, do não pagamento das horas de curso como horas de serviço, das despesas extras com alimentação e da menor remuneração durante o curso. Eles alegaram que o curso, apesar de ser bom, fez com que muitos policiais fossem desmotivados e, além disso, desencorajou futuros alunos. *O uso de tantas técnicas como as que foram ensinadas no curso se fazem necessárias, no entanto, é preciso preocupar-se em equipar quem estiver na linha de frente, para que esse possa exercer um trabalho eficaz.* Para atender essas demandas, os cursos deveriam disponibilizar transporte, alojamento e alimentação. De forma ambígua também foi afirmado que: *os funcionários da segurança pública estão equipados, porém mal-treinados e mal-instruídos.* Foi sugerido veementemente que, após os Cursos, deveriam vir também melhorias nas condições de trabalho: novos equipamentos, viaturas e armamentos. Além disso, deveria haver menos burocracia nos procedimentos. A participação e a qualificação do profissional em cursos como esse deveriam contar para promoção na carreira. Esses comentários são pertinentes para se ter um conhecimento mais geral das reações dos policiais/estudantes, assim como do contexto desse lugar pedagógico.

## 2.2 Euforia/estranhamento: pontos de vista cruzados

A aproximação da universidade com as instituições policiais proporcionada por esses cursos foi vista com grande otimismo pelo governo estadual, mormente pelas autoridades da SJS/RS, pelos professores, bem como por outras pessoas envolvidas com esse novo projeto de ensino: coordenadores de equipes, mentores do projeto, diretores das diversas unidades de ensino da SJS/RS (ACADEPOL, APM, SUSEPE). Este otimismo contrasta, como veremos mais adiante, com o sentimento de desconfiança e descrédito que se percebe da parte do público alvo dos projetos.

A expectativa positiva dos organizadores evidenciou-se nos discursos veiculados na imprensa local<sup>31</sup> e nacional, em seminários e em artigos publicados por estudiosos da segurança pública. O sociólogo Juan Mario Fandiño Marino<sup>32</sup>, por exemplo, considerou que a articulação institucional entre Universidade e Governo Estadual precisava ser aprofundada. Segundo ele, a sociedade em geral necessita da abordagem sociológica para interpretar as informações vindas do campo criminológico, para que possa obter êxito no controle e no combate da criminalidade dentro dos parâmetros da justiça e dos Direitos Humanos. Wranna Panizzi, reitora da UFRGS naquele contexto propício ou, nos termos foucaultianos, naquelas condições de possibilidade, também se referiu positivamente a essa proximidade entre polícia e universidade. No discurso de abertura do Seminário "As Universidades e a Construção de Novos Modelos de Polícia", realizado no ano de 2001 a reitora afirmou:

Aqui estamos em uma parceria que já vínhamos desenvolvendo juntamente com o Governo do Estado e com a Brigada Militar no sentido de uma reflexão e de um trabalho conjunto na análise, na formação e na construção deste chamado novo modelo de polícia para a nossa sociedade. Nós entendemos que a universidade, enquanto instituição produtora de conhecimento e formadora de recursos humanos, tem a obrigação de, com o conhecimento que produz e com os recursos humanos que forma, fazer com que estes, em conjunto com a sociedade, sejam capazes de gerar muita riqueza para o conjunto social. Riqueza, esta sim material, mas que, sobretudo através do conhecimento, através de uma relação profunda da academia com a sociedade, possamos em conjunto também

---

<sup>31</sup> Jornal da Universidade, agosto de 2001, p. 14; Jornal da Secretaria da Justiça e da Segurança/RS, março/maio de 2000, p. 4; Informe Direto da SJS/RS, julho de 2001, p.1; Zero Hora, 23/10/2001, p.33; Folha da Cidade, 7/11/2000, p.10

<sup>32</sup> Juan Mario Fandiño Marino, 2002, p. 229

construir a riqueza moral, a riqueza ética, tão necessária nos dias de hoje para o conjunto de nossa sociedade<sup>33</sup>.

O governador Olívio Dutra, no mesmo evento, afirmou que a qualificação técnica para o exercício da função policial é tão importante quanto sua fundamentação nos valores da cidadania e dos Direitos Humanos. Além disso, questões sociais não poderiam continuar sendo tratadas como casos de polícia, segundo a tradição das sociedades autoritárias, mas requeriam novas políticas sociais. Para o governador, naquele momento, o Estado passava por um período de transformação e ousadia, na medida em que estabelecia um novo padrão de discussão de um tema que atinge toda a sociedade. Ele lembrou que, até então, apenas a polícia, como especialista nas questões de segurança pública, era convidada a contribuir para as decisões dos governantes. O governador afirmou: *Inauguramos um período e uma prática em que toda a sociedade - da qual uma parte importante são as universidades e as instituições de pesquisa - é convidada a decidir sobre os melhores caminhos para a resolução dos sérios problemas da segurança pública.* (2001, p.10).

Para o Secretário da Justiça e da Segurança/RS, José Paulo Bisol (2001), a intelectualidade nacional, forjada nas universidades, poderia contribuir para o debate sobre a atuação policial, fortalecendo o papel estratégico que o setor da Segurança pública representa na consolidação da democracia.

Em um artigo sobre a relação universidade e segurança pública, o sociólogo José Vicente Tavares dos Santos<sup>34</sup> observou que várias situações concretas poderiam levar à conclusão simplista de que, na sociedade brasileira, há uma única representação social da violência e da Segurança pública: aquela baseada em tecnologias de poder repressivas. O autor observa que é preciso, no entanto, *salientar a emergência de ações coletivas e de trabalhos institucionais enquanto expressões de um movimento contra a violência*<sup>35</sup>. Para o sociólogo, a colaboração entre universidades e escolas de polícia, em vários estados brasileiros, verificada naquele período, seria um indicador de um movimento de transformação de currículos, de conteúdos, de concepções do ofício da polícia e, sobretudo, de um movimento de expressão contra a violência.

---

<sup>33</sup> PANIZZI, 2001, p. 17.

<sup>34</sup> José Vicente Tavares dos Santos, 2001.

<sup>35</sup> SANTOS, 2001, p.32.

No relatório sobre os quatro anos de gestão da SJS/RS, durante o governo Olívio Dutra, o trabalho realizado nesta área é qualificado como pioneiro<sup>36</sup>. Essa avaliação, no meu entendimento, fundamenta-se na crença de que, neste governo, as políticas e os serviços de segurança pública foram ampliados. Ou seja, não se restringiram à coordenação da Secretaria da Justiça e da Segurança (SJS), mas teriam também instigado o debate público, convidando outros poderes e a comunidade a participar do exercício do controle social. Esta forma de atuação

que a experiência dos Cursos gerou animosidades, hostilidades, críticas contundentes, posições claramente desfavoráveis e/ou ambíguas em relação às novidades trazidas pelas novas diretrizes.

Mentores, autoridades, coordenadores, organizadores dos cursos argumentaram em diferentes momentos e lugares, inclusive nos projetos<sup>38</sup> dos cursos, sobre o desafio que representava este novo ensino proposto pela SJS/RS uma vez que, em linhas gerais, consistia em produzir qualificação profissional para atender a demanda social por segurança<sup>39</sup>. Tal desafio exigia uma orientação específica, uma política capaz de permitir evolução no quadro institucional encontrado e a definição de um projeto de ensino sustentável. Foi argumentado que o programa de ensino implantado pela instituição pretendeu proporcionar o debate sobre: “a realidade histórica das instituições e os papéis que estas desempenharam ao longo de suas existências, bem como a dificuldade em adequarem-se ao atual momento social e político da recente democracia brasileira<sup>40</sup>”. Fazia-se necessário levar até as instituições o debate acerca da necessidade de atualização do papel dos servidores das instituições da SJS, assim como contribuir para uma ampliação de suas percepções sobre seus ofícios, suas carreiras, enquanto servidores públicos, e sobre a instituição. Tratava-se de uma outra época, de uma mudança de foco, que exigia de todos capacitação e desempenho institucional para enfrentar a realidade social. Por quê? Será que os policiais desconheciam sua própria história e a da instituição à qual estavam servindo? Desconheciam suas verdadeiras funções? Era necessário "conscientizá-los" sobre os novos tempos? Que novos tempos eram esses? Jacqueline Muniz<sup>41</sup> proporciona algumas reflexões que podem contribuir para um maior esclarecimento dessas questões:

Ao longo de quase 160 anos da história das organizações policiais no Brasil estas organizações estiveram voltadas para a proteção do Estado contra a sociedade. Em outras palavras, desde que foram criadas, até mais ou menos a década de 1970, elas foram, por força de lei, forçadas a abandonar o seu lugar de

---

<sup>38</sup> Programa de formação integrada dos profissionais da Secretaria da Justiça e da Segurança. Governo do estado do Rio Grande do Sul, Secretaria da Justiça e da Segurança, Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Currículo base comum. 3ª edição. Porto Alegre, janeiro de 2002.; Projetos de capacitação e qualificação para servidores da Secretaria da Justiça e da Segurança do estado do Rio Grande do Sul. DDRH/SJS. Porto Alegre, 1999; Análise das atividades desenvolvidas / ano 1999. Ações a serem realizadas / ano 2000. Estrutura do departamento. Porto Alegre, fevereiro de 2000.

<sup>39</sup> EHRHARDT, Germano Leopoldo et al, Avaliação do curso integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados, Porto Alegre: G.L.E., 2002

<sup>40</sup> EHRHARDT, Germano Leopoldo et al, Avaliação do curso integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados, Porto Alegre: G.L.E., 2002.

<sup>41</sup> Internet (27/03/06)C:\Documents and Settings\user\Meus documentos\tese\Entrevistas.htm

polícia em favor de um outro lugar, que é de instrumento de imposição da ordem vinda do Estado. Elas foram, ao longo de 160 anos, mais instrumentos militares do que propriamente organismos policiais. Guardadas as devidas proporções e diferenças, o mesmo se deu com as polícias civis que foram prestar outros serviços ao Estado que não segurança pública. Ao longo da tradição brasileira se confundiu segurança pública com segurança interna e defesa nacional. Numa sociedade em que estas noções e conceitos estão confundidos, a segurança é assunto exclusivo e reservado do Estado, e não cabe e nem compete perceber o cidadão como um cliente desta polícia. O cliente dos mecanismos de regulação social se torna o próprio Estado. É evidente que isto criou este hiato histórico entre a polícia e a comunidade.

Alguns aspectos gerais nortearam os projetos de ensino da SJS/RS. Encontra-se, por exemplo, a indicação do estudo da Constituição Federal, especialmente o conteúdo acerca das atribuições das instituições de segurança, sua finalidade social e política, bem como suas funções de garantidoras do Estado, do controle social, da harmonia social e do exercício da cidadania. Na mesma medida, são recomendados a ampliação de questionamentos acerca da militaridade das polícias, como forma de exclusão institucional social; a necessidade do controle social sobre a atividade policial; a necessidade de atualização das funções: assim como o próprio entendimento dos servidores das Instituições da SJS, frente à mudança do modelo policial: “do herói violento, vingativo e da resposta imediata, para o modelo de integração social, inteligência policial e de inserção institucional<sup>42</sup>”.

Os projetos também versaram sobre a inevitabilidade do reconhecimento da diversidade institucional, seja pelas diferenças estruturais, pela missão constitucional, pelas culturas e personalidade coletiva institucional; seja sobre as diferentes funções desempenhadas por cada segmento da instituição. Essa segmentaridade poderia levar a desestruturação e ao não funcionamento do Sistema Público de Justiça e Segurança. Tal situação exigia uma adequada qualificação profissional e gerencial das diversas instituições do sistema de segurança, na medida em que esta deveria primar pelo atendimento continuado e ágil no oferecimento de resposta ao cidadão que dela necessita. Esse sistema deveria ser ágil na comunicação interna, a fim de permitir maior eficiência em cada fase de atuação, da prevenção à execução penal. O funcionamento isolado de cada segmento da instituição ou a descontinuidade do atendimento a

---

<sup>42</sup>

EHRHARDT, 2002, p. 3

cada mudança de fase não produzem a qualidade de serviços que a sociedade exige. Os servidores da segurança pública, em última análise, deveriam trabalhar de forma integrada.

No Programa de Formação Integrada dos Profissionais da Secretaria da Justiça e Segurança, implantado a partir de 2000<sup>43</sup>, consta um Currículo de Base Comum, dividido em cinco blocos: Fundamentos do Estado e do Ofício na Segurança Pública, Fundamentos Técnicos, Conhecimentos Jurídicos, Saúde Profissional, Linguagem e Informação. O primeiro bloco agrupa as disciplinas: Estado e Segurança Pública, Sociologia da Violência e da Criminalidade, Abordagem Sócio-Psicológica da Violência, Ética e Cidadania, Antropologia, Direitos Humanos e Movimentos Sociais. O segundo bloco, o de Fundamentos Técnicos agrupa as disciplinas de Criminalística, Criminalística Toxicológica, Uso da Força, Uso da Arma de Fogo, Defesa Pessoal, Medicina Legal, Pronto Socorrismo e Mediação de Conflitos. No bloco dos Conhecimentos Jurídicos estão as disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito, Noções de Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal e Direito Administrativo da Segurança Pública. O quarto bloco, o da Saúde Profissional constam as disciplinas de Saúde Física e Saúde Mental. No último, o bloco da Linguagem e Informação constam Expressão Escrita e Oral e Comunicação Social.

A falta de qualificação profissional dos servidores da SJS/RS para o desempenho adequado, diante do leque de situações e exigências do contexto de segurança, tornam as práticas policiais alvo fácil de crítica diante dos pressupostos de um Estado democrático de Direito, das demandas sociais e da orientação de ações através dos Direitos Humanos. Fazia-se necessário considerar a condição de Estado Democrático de Direito em que nossa sociedade está inserida, bem como as dimensões dos preceitos de Direitos Humanos e a expectativa social por uma Polícia Cidadã.

Para Muniz<sup>44</sup>, “as nossas organizações, apesar de serem bicentenárias, são apenas balzaquianas no que diz respeito à tentativa de serem polícias de verdade. O que dá razão de ser à polícia e dá origem as organizações policiais modernas é uma premissa básica: a polícia é o

---

<sup>43</sup> Secretaria da Justiça e da Segurança. Quatro Anos de Gestão Pioneira (1999-2002) - Coleção Polícia e Democracia. V.5. CORAG/RS.

<sup>44</sup> MUNIZ,

público e o público é a polícia”. Contudo, em nossa sociedade, a confusão conceitual acerca da função policial, anteriormente apontada pela autora, conforma um custo muito caro a todos:

elu2(or-10(s--230(c)-7e)-70(a)4(ut)S47()J-50(tS)61/(s)-R)-2(S47()a)4.001é0(a)4(ut)p

(...) aos governantes e às organizações policiais que, hoje, quando abrem as portas para a sociedade a encontram mais complexa, com conflitos e dinâmicas diferenciadas daquelas vistas pela última vez em 1840. Os problemas têm magnitudes e complexidades distintas e isso é um desafio, em função do próprio mercado de demanda da cidadania. Só se pode falar de polícia em Estado de direito, pois no momento em que ele é suprimido, que se tem cidadania restritiva, o lugar de polícia fica comprometido. Porque o que difere polícia de exército e dos meios combatentes, é que ela é uma ferramenta civil que presta serviços civis à sua comunidade.

Na avaliação da autora, a policia tradicionalmente age se a sociedade fosse composta por elementos suspeitos, que variam de acordo com o que é tido como suspeito em cada época, sejam eles capoeiras, negros alforriados, comunistas, desempregados ou bandidos. Creio que, entre outros, os “elementos suspeitos” da contemporaneidade são as travesti

inevitavelmente os conteúdos trabalhados. Muito embora, a priori, essas outras disciplinas tivessem por objetivo trabalhar outras questões, como cultura, violência, ética, etc., o debate sobre DH constituiu-se numa zona de tensão, num tema importantíssimo que parecia sempre “assombrar” as disciplinas humanísticas, como disse uma professora. As discussões em sala de aula, não raras vezes, inclinavam-se as críticas, também sobre a utilidade, sobre a aplicabilidade ou mesmo sobre os conceitos e as definições históricas dos Direitos Humanos.

No plano curricular de Formação Integrada<sup>45</sup> são reafirmadas as funções do governo do Estado do Rio Grande do Sul, quanto a sua responsabilidade constitucional de elaborar, implantar, viabilizar e administrar políticas públicas na ordem econômica, social e cultural. À Secretaria da Justiça e da Segurança competem a preservação da ordem pública, as prerrogativas da cidadania, da incolumidade das pessoas e do patrimônio enquanto direito e responsabilidade de todos. Essa competência se desdobra em responsabilidades específicas, que são realizadas pela Brigada Militar, Polícia Civil, Instituto Geral de perícias, Superintendência dos Serviços Penitenciários e o Departamento Estadual de Trânsito.

Embora a “questão” dos Direitos Humanos e as amplas discussões que a constituem e que por ela são trazidas estivessem presentes em todas as disciplinas, na disciplina específica de Direitos Humanos e na de Movimentos Sociais (sem dúvida), a “questão das minorias” foi tratada explicitamente. Em anexo, constam os planos de ensino dessas disciplinas. A disciplina de Movimentos Sociais foi direcionada aos novos ingressantes, nos Cursos de Formação Integrada, embora seus representantes tenham sido requisitados, em diferentes momentos, para falar com profissionais já atuantes na SJS/RS.

Ainda que as questões sobre Movimentos Sociais já estivessem sendo trabalhadas nas disciplinas de Direitos Humanos, Sociologia e no currículo de outras humanísticas, a justificativa para que essa disciplina fosse trabalhado por representantes de ONGS foi a de que ela era tratada, como foi verificado, de *uma forma muito conceitual*, não apontando, como afirmou a Diretora<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Programa de Formação Integrada dos Profissionais da Secretaria da Justiça e Segurança. Currículo Base Comum, 3ª Edição. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Justiça e da Segurança. Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Porto Alegre, janeiro de 2002.

<sup>46</sup> Entrevista - 04/04/2005

do DDRH/SJS/RS para *os operadores, ou seja, para os policiais na sua prática e de como esses conceitos teóricos se traduziam na realidade*. Argumentava-se que os currículos pareciam distanciados da prática. As disciplinas eram ministradas por especialistas ou por policiais que, via de regra, de acordo com a Diretora, não tinham proximidade com a comunidade. Esta decisão também se inscrevia no projeto maior da SJS/RS de democratização das polícias, visando um maior conhecimento de seu funcionamento interno, de seus princípios; e uma abertura e participação dessas instituições com a sociedade, com a comunidade. Então, em função disso, foram abertas várias frentes, outras formas de atuação. Buscava-se estabelecer um diálogo direto

Arede            istc-15-6(a)4(ç)4(-40(o)-150(de)4(s)-1(t)-2(a)4(s)93( )-3502(a)4)-15p(ui)-(s)4( )-32(i)-,(s)de(

Na nossa experiência nesta sala de aula singular, observamos na instituição policial uma maior resistência à mudança, tanto no que diz respeito à chegada das mulheres ao poder, assim como na receptividade ao direito de igualdade das chamadas minorias sexuais. Numa espécie de resistência às transformações que vêm se dando no âmbito das relações de gênero e de sexualidade. Uma situação que me foi narrada pode nos ajudar a pensar sobre essa resistência. A partir de uma discussão sobre um delito cometido, alguém disse: *Isso não é coisa de homem!* Tratava-se de uma conclusão derradeira sobre uma atitude considerada indigna, covarde, imoral. Alguém contrapôs: *Mas, então, é coisa de mulher? Mulheres tendem à covardia, à imoralidade, à vergonha? Não*, a pessoa respondeu, *foi um sujeito homem que cometeu aquela barbaridade.*

Numa situação como essa poderíamos simplesmente nos servir de um tipo de análise que é contestada por teóricas feministas pós-estruturalistas, como Guacira Louro e Joan Scott. Conceberíamos homens e mulheres como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Aparentemente a situação é essa, ainda mais se soubéssemos que a frase acima foi dita por um aluno-policial. No entanto, pode acontecer, no contexto de sala de aula, a situação de um aluno contar vantagens sobre a sua suposta superioridade masculina, mas demonstrar insegurança, fragilidade, dúvida e medo em conversas reservadas com professores ou colegas de confiança, nos corredores da instituição. Mas a situação narrada pode ser ainda mais complexa, ou seja, a afirmação “Isto não é coisa de homem!” pode ter sido proferida por uma mulher policial, uma professora oriunda da UFRGS, ou, quem sabe, um professor de alguma disciplina do campo das ciências humanas, ou um professor do campo das disciplinas técnicas ou ainda qualquer pessoa independente da sua localização social. Situações como essas constituíram um solo fértil para pensar as relações de gênero e a heteronormatividade nos cursos de Atualização e Formação da SJS/RS. Por que a frase poderia ter sido dita por qualquer pessoa? Uma resposta possível é a de que existe no senso comum uma naturalização cotidiana que não chega a causar maiores problematizações, ou maiores estranhamentos em relação a ditos como este. Afirmar que determinados comportamentos são próprios de "homens de verdade" supõem, na mesma lógica, que outros comportamentos – especialmente, alguns considerados moralmente condenáveis - são próprios das mulheres ou de outros homens, próprios de outras masculinidades que não se adequariam aos padrões hegemônicos da masculinidade heteronormativa.

Na contemporaneidade, parece existir uma certa “sensação” de que estaríamos vivendo um período de ampla democratização nas relações de gênero. Talvez a palavra “sensação” não seja a mais adequada, na medida em que um olhar superficial sobre as instituições acadêmica e de segurança pública, e mesmo sobre outras instituições ou grupos sociais, pode sugerir que as relações entre homens e mulheres (as quais, em outros momentos da história, pautaram-se na desigualdade, na subordinação, no confinamento, na discriminação, na relegação, na simetria entre o público e o privado, como bem apontaram inúmeros trabalhos de estudiosas feministas pioneiras), parecem não mais existir pelo menos não nos mesmos moldes.

Tornar visível aquela que fora ocultada [a mulher] foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência<sup>49</sup>.

O sufragismo, as lutas contra a opressão, os protestos da década de 1960, a invisibilidade feminina no conhecimento científico, tudo isso faria parte de uma história que já passou e que já foi contada nas mais diversas perspectivas teóricas: marxistas, liberais, anarquistas, existencialistas, etc. Talvez daí decorra a sensação de *déjà vu* ao vermos educadoras e educadores, por exemplo, debaterem sobre essas questões, não só nas salas de aula, mas também, em outros espaços sociais.

Não é incomum nos depararmos com a afirmação contundente de que, hoje em dia, no que diz respeito, especialmente, às relações entre homens e mulheres, “não é mais a mesma coisa”. Essa afirmação é oriunda dos chamados saberes eruditos ou dos chamados saberes comuns. É como se, em linhas gerais, ocorresse uma ampla constatação de que as mulheres não só romperam com os limites que lhes foram impostos e que as restringiam ao espaço doméstico, mas também, alcançaram os mesmos lugares ocupados pelos homens na hierarquia social, e não só em termos profissionais, uma vez que agregar-se-iam a este campo dimensões políticas, culturais, comportamentais, econômicas, intelectuais, sexuais, etc. Afinal, os exemplos são muitos. Em uma instituição como a Brigada Militar, com mais de um século e meio de trabalho junto à comunidade do RS, mulheres começam a assumir, há pouco mais de uma década,

---

<sup>49</sup>

LOURO, 1997, p. 17

posições de oficiais na hierarquia institucional: tenentes, capitães, majores. Na polícia civil, mulheres passam a exercer o ofício de inspetoras, de investigadoras, de delegadas, de comissárias. Na comunidade científica mulheres compõem diversos campos: filosofia, engenharia, medicina, psicologia, pedagogia, etc. Uma mulher foi reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mulheres são diretoras de faculdades privadas, assim como de escolas públicas e de particulares. Mulheres, em outros grupos sociais, destacam-se como cineastas, senadoras, deputadas, vereadoras. Elas estão em diferentes setores do serviço público, dos movimentos sociais, das organizações sindicais, das ONGs, etc. As mulheres estão em todos os espaços.

É possível pensar que simplesmente passamos de uma fase ruim para uma fase boa, como se fosse um processo evolutivo no qual caminhamos em direção a um ponto de chegada. Antes a dominação, hoje a conquista. Também é possível pensar que esse processo não seja propriamente evolutivo, mas complexo, contraditório e, por vezes, conflitivo, ou seja, a caminhada não levaria propriamente a uma chegada vitoriosa na reta final. Numa visão dicotômica, certamente que é possível pensar que esta posição, a de vitorioso, foi ocupada ao longo da história por homens: “homens dominantes versus mulheres dominadas”. Nós estaríamos simplesmente invertendo os pólos da dominação e, com isso, paradoxalmente, implantando uma sociedade mais justa, igualitária, democrática, tolerante e mais humana para todos e para todas. Antes fosse tão simples!

Ao mesmo tempo em que se celebram tais “conquistas” femininas, outras vozes ecoam no social questionando efeitos (maléficos) da emergência dessa “nova mulher”. Como fica a família e o cuidado das crianças na “ausência” da mãe? As crianças, dizem essas vozes, ficam nas creches, tornam-se “precoces adultos” ao assumirem a casa. Mãe, filhos e pai ficam separados na maior parte do tempo. Essas mesmas vozes dizem que a subversão do “lugar natural” da mulher acaba desestruturando o lar: maridos e filhos passam a não comer direito, a não se vestir adequadamente, a não ter o carinho, o cuidado e a atenção. Segundo essas vozes, a fenomenologia da violência disseminada por toda sociedade seria um dos efeitos desta ausência

feminina junto ao lar. A violência doméstica, de acordo com recentes pesquisas<sup>50</sup>, aumentou, ou, como apontam alguns estudos do campo da sociologia, adquiriu maior visibilidade, portanto daria a impressão de aumento da violência. Se, por um lado, temos uma maior democratização dos direitos das mulheres, por outro lado, é preciso considerar o crescente aumento da violência contra as mulheres (assim como contra os homens), em diferentes espaços e classes sociais. Penso que este panorama geral pode nos ajudar a perceber que as relações entre homens e mulheres, suas desigualdades, suas colaborações, seus consensos ou conflitos não podem ser descritos como um produto acabado deste processo de “democratização”. Eles envolvem negociações, traduções, deslocamentos, ajustes, desajustes, arranjos.

Há outra dimensão das relações de gênero que considero importante contemplar nesta pesquisa. Quando pensamos em gênero é comum não incluirmos, em termos gerais, as diferentes masculinidades e feminilidades que são construídas e que se constroem nas sociedades. Costumamos pensar gênero dentro de uma lógica dicotômica, como pólos que se contrapõem, ou que se ajustam, como muitos preferem. Esta lógica delimita as relações de gênero no singular (homem e mulher). No que tange à sexualidade, essa suposição implica uma visão heterossexual das relações de gênero. Ela reduz possíveis masculinidades e feminilidades às diferenças anatômicas, ao sexo biológico, desconsiderando a necessidade, como diz Louro<sup>51</sup>, de uma visão mais plural. O conceito de gênero, segundo essa autora,

(...) só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária.

Neste sentido, é importante levar em conta que as transformações das relações de gênero, considerando os aspectos apresentados no panorama geral, estender-se-iam não só às relações entre homens e mulheres, mas também, às relações entre homens e homens, mulheres e mulheres, heterossexuais e homossexuais e outras possíveis combinações.

---

<sup>50</sup> IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). [www.redesaude.org.br/dossies/html/body-vi-panorama-html](http://www.redesaude.org.br/dossies/html/body-vi-panorama-html). Capturado da Internet em 20.02.2004. Ver também “Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher, atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro”. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v16n1/1571.pdf>.

<sup>51</sup> LOURO, 1997, p. 34

Alguns estudos de Homi Bhabha<sup>52</sup> são extremamente provocativos no que diz respeito ao campo feminista. Ele fala de um pós-feminismo, aliás o prefixo “pós” seria utilizado para designar o presente, onde o autor detecta um afastamento de categorias conceituais e organizacionais básicas das posições dos sujeitos na sociedade, ou seja, classe e gênero. Nas Ciências Sociais discute-se, já faz um bom tempo, sobre a ineficácia do conceito de classe social para o entendimento da sociedade atual, especialmente, aquele fundamentado na teoria marxista. Em linhas gerais, diferentes estudos vêm apontando que a “simples” divisão de mundo entre dominantes e dominados não daria conta de inúmeras outras diferenças, dicotomias, desigualdades, complexidades múltiplas que caracterizariam o presente. A visão mais usual de gênero, para Bhabha, creio eu, assim como o conceito de classe social teriam perdido sua força explicativa. Diz ele que o afastamento das singularidades de classe e de gênero “resultou em uma consciência das posições do sujeito (...) que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno”. Esse autor considera “teoricamente inovador e politicamente crucial (...) focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. Esses momentos são denominados por Bhabha de “entre-lugares”; eles “fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”. Ele prossegue questionando:

De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [empowerment] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagônico, conflituoso e até incomensurável?

A partir de análises complexas como as de Bhabha e de “constatações empíricas” referidas anteriormente – a suposta “democratização” das relações entre homens e mulheres -, sinto-me provocada a colocar a questão: o gênero ainda faz sentido como categoria privilegiada de análise? Acho que aqui há um importante debate, uma provocação e um desafio teórico para

---

<sup>52</sup>

BHABHA, 1998, p. 19-20

todas/os aqueles/as que se propõem a pesquisar a partir da perspectiva de gênero, posição esta que tomo nesta pesquisa. No campo dos estudos feministas, percebemos que o conceito de gênero recebe pelo menos três diferentes posições teóricas, conforme Scott<sup>53</sup>. A primeira trata-se de uma tentativa totalmente feminista, que procura “explicar as origens do patriarcado”. A segunda está ligada a uma tradição marxista que “busca” um compromisso com as críticas feministas”. A terceira se inspira em “diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito”, e que está entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto. Nesta tese adoto a perspectiva teórica pós-estruturalista de Louro e de Scott. Estas duas pesquisadoras argumentam que o conceito de gênero, ao longo de sua história, sempre teve de buscar uma afirmação e um reconhecimento no campo científico, enquanto uma categoria fundamental nas análises do social. Hoje, mais do que nunca, diante de uma “realidade” que insiste em afirmar que os debates sobre as diferenças entre homens e mulheres, as formas de representá-las, de constituí-las e de hierarquizá-las não têm mais importância, o gênero, dentro da perspectiva que não teme a incerteza, a provisoriedade e a transitoriedade, é indispensável.

Cada vez mais observa-se que muitos/as pesquisadores/as atribuem uma importância relevante à provisoriedade dos discursos na contemporaneidade. Segundo Louro<sup>54</sup>, no campo da educação, “preferimos contar com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas. Apesar disso, hoje são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e transitoriedade se transformaram em “marcas do nosso tempo”.

Nesse sentido, aposto na idéia de que adotar uma posição generalizável do conceito de gênero na qual a Mulher e o Homem ocupariam posições antagônicas e desiguais, tornar-se-ia infrutífera, simplista. Além disso, tal posicionamento pouco ou quase nada contribuiria às análises das relações de consenso e de conflito que se estabeleceram entre os sujeitos de minha pesquisa nos Cursos de Atualização e de Formação dos servidores da SJS/RS. Não recuso a existência de desigualdades entre homens e mulheres, contudo procuro uma alternativa que agregue ao conceito de gênero elementos outros que lhe retirem a centralidade e seu suposto caráter essencialista. Mas, afinal de contas, que elementos outros aí poderiam ser agregados?

---

<sup>53</sup> SCOTT, 1995, p. 77

<sup>54</sup> LOURO, 2003, p.41

Raça-etnia, sexo, sexualidade, classe social, diferenças de geração, hierarquia institucional, política, entre outros. Tais elementos não ocorrem separadamente, portanto uma análise que somente leve em consideração um desses elementos não contemplaria o processo de negociação e de ajustes entre as demais dimensões implicadas. É visível que o gênero é uma categoria que atravessa, marca e constrói as instituições acadêmica e policial. Este é um argumento trazido por muitas teóricas feministas. Assim, ao longo deste estudo, esta categoria foi complexificada por outras dimensões. Não é possível pensar gênero isoladamente, ele é complicado e modificado por múltiplos atravessamentos.

No pensamento de Bhabha<sup>55</sup> não há uma recusa absoluta de categorias como gênero, classe, raça e etnia, mas uma relativização da força de tais conceitos quando entendidos de forma isolada, algo no sentido de ir além:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que o espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, distúrbio de direção, no “além”: um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para frente e para trás.

Penso que Joan Scott havia anunciado o desafio teórico sobre a importância do gênero já no artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”<sup>56</sup>, ao relatar as reações de alguns historiadores não feministas frente aos estudos feitos sobre a história das mulheres. Tais historiadores esboçavam um reconhecimento desses estudos, após a constatação de que em nada os estudos feministas alteravam suas análises da história tradicionalmente contada, como por exemplo, sobre a Revolução Francesa. Por último, eles relegavam esses estudos a um domínio anexo do conhecimento, ou seja, eram tratados como meramente especificidades do campo feminino, merecedoras de notas de pé-de-página. A história das mulheres, assim como a história dos negros e, mais recentemente, a história dos homossexuais são comumente tratadas como questões específicas em um contexto mais geral e, podemos dizer, normativo. Há, de forma recorrente, nestes campos do conhecimento, assim como em diversos outros, a preferência por

---

<sup>55</sup> BHABHA, 1998, p.19

<sup>56</sup> SCOTT, 1995, p. 74-75.

análises “macro”, muito criticadas sobretudo por pensadores pós-modernos. Certamente devemos a Foucault<sup>57</sup> o reconhecimento dessas micro-histórias, “pequenas” narrativas sobre outros homens e sobre mulheres, enfim sobre os/as “infames”. Estes não eram mais vistos como excentricidades da história, mas como fundamentais para a sua constituição, diferentemente de quando outrora, as desgraças e aventuras destas existências, nos diz ele, eram contadas em poucas linhas ou em poucas páginas; suas vidas, reduzidas à um punhado de palavras, eram breves e encontradas por acaso em livros ou documentos.

Se levarmos em conta apenas a data de ingresso das mulheres nas corporações civis e militares, certamente, somos levados a pensar que a história dessas instituições é uma história generificada, constituída por grandes narrativas masculinas. Contudo, é claro que as mulheres estavam presentes. Quem eram elas? Talvez esposas, filhas, amantes. Talvez estivessem exercendo funções subalternas. Ou, quem sabe seriam elas figurantes de crimes passionais, das histórias menores, quem sabe protagonistas de sombrias histórias, enredos cinzentos, micro-histórias.

Joan Scott<sup>58</sup>, ainda ao comentar reações dos historiadores tradicionais frente aos estudos feministas, diz: “O desafio colocado por essas reações é, em última análise, um desafio teórico. Isso exige uma análise não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presentes”. No campo que analiso nesta tese, considerando que, no caso da polícia civil, as mulheres somente passaram a desempenhar funções operacionais a partir de 1977, e na Brigada Militar a partir da década de noventa, o passado é ainda mais recente, as atividades policiais, anterior a esta data, eram desempenhadas exclusivamente por homens. Pergunto, então: como essas práticas operacionais são resignificadas no contexto atual, se pensarmos na curta experiência de mulheres na polícia civil? Vejamos o relato de uma situação de sala de aula trazido por uma de minhas informantes, funcionária da polícia civil, socióloga, jovem e professora nos Cursos referidos. Disse um aluno-policial: (...) *a mulher não está preparada para enfrentar algumas situações de invasão, de operação especial, que no fim das contas o homem é que tem que fazer isso*. A fala deste aluno-policial provocou um debate acirrado. Diferentes vozes

<sup>57</sup> FOUCAULT, 1990, p. 175

<sup>58</sup> SCOTT, 1995, p. 74

de outros/as alunos/as ecoavam em torno de tais considerações: *É um processo irreversível a entrada das mulheres na polícia civil...; a ascensão profissional feminina...; o policial homem, o policial de rua que tem perfil para invadir, usar a força; (...) mas o trabalho da polícia civil não é a investigação, o inquérito? Por que são valorizadas essas características mais masculinas de heroísmo, iniciativa, força? Um aluno solicitou: tá, levantem os dedos as mulheres que gostariam de ir para rua? Algumas levantaram, outras não. A professora então solicitou: “Levantem as mãos os homens que gostariam de ir para rua”. Nem todos levantaram. Esta situação ocorreu numa turma de escrivães de polícia, que exercem atividades internas e não fazem trabalho de policiamento externo. No entanto, a questão de gênero é trazida para um universo que sequer corresponde à realidade laboral daqueles sujeitos. São acionadas, nesta lógica de raciocínio, características tidas como “naturalmente” masculinas: as atividades de rua, de enfrentamento, de coragem, de força física, etc. Alguns daqueles homens, assim como algumas daquelas mulheres, concordaram e defenderam essa suposta distinção entre atividades tipicamente masculinas e atividades tipicamente femininas. Outros e outras não. É perceptível como instituições como esta que incorporaram mulheres, ao longo da sua história, parecem transitar entre dois paradigmas de entendimento de lugares de gênero: o conhecido que associa o ofício de polícia à força e à virilidade própria do masculino dominante e o novo cujos contornos estão sendo delineados a partir do ingresso de mulheres. Essas falas revelam ambiguidades, contradições, paradoxos, distanciamentos entre os discursos que ora incluem e ora excluem as mulheres da prática "real" das relações cotidianas no exercício do ofício. Os estereótipos não se sustentam. As reações dos alunos-policias diante da provocação sugerem que nem todos os homens, mesmo neste ambiente viril, estão dispostos a enfrentar as perigosas situações de rua. Muitos têm medo. Por outro lado, a situação também nos indica que muitas mulheres sentem-se atraídas pelo perigo, pela adrenalina, pelo desafio que representa o "front". Muitas não têm medo.*

Como o gênero funciona nas relações sociais? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? Scott, ao colocar essas questões, afirma que as respostas dependem de uma "discussão do gênero como a categoria analítica". Somado a esses questionamentos e ao desafio proposto pela autora e seguindo as orientações de Louro<sup>59</sup> me parece impossível pensar não só as instituições escolares, mas também, qualquer instituição ou

---

<sup>59</sup>

LOURO, 1997, p. 89

prática social “sem que lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Neste sentido, reconhecer as/os docentes e os/as alunos/as policiais participantes dos cursos da SJS/RS como sujeitos também constituídos por identidades generificadas é um pressuposto fundamental para esta tese. Para isso, é necessário admitir suas instituições de origem - acadêmicas e policiais - como espaços generificados, como lugares constituídos e constituintes de identidades generificadas e em permanente tensão. Uma tensão que se traduz pela necessidade de afirmar, constantemente, a masculinidade dominante e, ao mesmo tempo, dar lugar ao que é tradicionalmente representado como seu oposto, a mulher e as masculinidades que não correspondem a esse masculino dominante.

Na medida em que reconhecemos o gênero como "um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder"<sup>60</sup>, é possível compreender que as distinções entre homens e mulheres, as características sexuais, a forma de representá-las e de entendê-las são “partes” de processos históricos que nunca são os mesmos. Historicamente, a instituição policial é marcadamente masculina, constituindo-se, talvez como uma das que menos sofreu impactos decorrentes das transformações das relações de gênero; entretanto isso não significa que ela não tenha sido afetada por essas exigências do mundo contemporâneo. Ou seja, admitir mulheres e admitir que suas fileiras comportem também outras masculinidades, e, para tanto, ou, em decorrência disso o debate sobre a “tolerância” e o “tratamento” destes "novos" sujeitos tem de ser incorporado na formação do policial.

As instituições, as diferentes formas de organização social, as práticas sociais são marcadas e constituídas pelos gêneros. Se admitirmos que vivemos num mundo em constante mutação, evidentemente que as relações entre homens e mulheres, entre mulheres e mulheres, entre homens e homens nunca são as mesmas. Scott argumenta que “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional”. Ou seja, certamente as mudanças na instituição policial são decorrentes de mutações da própria sociedade como um todo, dos movimentos sociais, das ONGs, das mudanças nas leis, das políticas governamentais, do conhecimento científico, entre

---

<sup>60</sup> SCOTT, 1995, p. 86

outros. E tais transformações não se dão todas na mesma direção. Há diferentes arranjos entre esses grupos sociais.

#### **2.4 “Evidências incontestáveis: este é um território masculino”**

Parto do pressuposto de que a identidade policial é fortemente marcada pelo gênero masculino. Essa afirmação parece simples de ser feita, a partir de evidências quase que “incontestáveis”, como diz Connel<sup>61</sup>. As escolas policiais são espaços hegemonicamente constituídos por homens. Mesmo que as mulheres, já há algum tempo, venham gradativamente ocupando lugares no ofício de polícia, falar sobre policiais remete a uma compreensão geral de que se está falando sobre homens ou sobre masculinidade. Talvez fosse melhor dizer sobre um tipo específico de masculinidade hegemônica, constituída a partir de determinadas representações, marcas, características, símbolos e valorizações.

É de conhecimento comum que as instituições policiais e militares são representadas como espaços tradicionalmente masculinos, onde a organização, a dominação, a competição e as manifestações de masculinidade violenta são incitadas e extremamente valorizadas. Sabe-se que as instruções militares utilizam recorrentemente estratégias de submissão, de dor física, de constrangimento, de humilhação, de desafios, de ameaças e de punições como parte de uma "impecável ritualização iniciática à celebração de valores militares"<sup>62</sup>. Temos conhecimento dessas práticas através de produtos culturais como filmes, livros, documentários, pesquisas, assim como de relatos orais tanto por parte de homens mais velhos como também por parte de jovens que já serviram ao exército e presenciaram tal tipo de prática.

Instituições militares são, de forma tradicional, hierarquicamente ordenadas e generificadas. Nelas, homens ocupam os níveis superiores e as mulheres os níveis inferiores.

---

<sup>61</sup> CONNELL, 2000, p.212-223.

<sup>62</sup> No trabalho intitulado *Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial*. Carlos Linhares de Albuquerque, Eduardo Paes Machado os autores investigam a JIM (Jornada de Instrução Militar), desenvolvida numa zona de mata fechada, destinada à formação de jovens oficiais da Academia da Polícia Militar da Bahia.

Embora já ocorra uma mudança no sentido de as mulheres ocuparem postos de oficiais e também participarem das instruções mais duras, ainda hoje os homens continuam nas funções de comando e nas ações que exigem maior vigor e força. A grande maioria das mulheres continua ocupando funções burocráticas e mais “leves”.

A pesquisa etnográfica realizada por Fernanda Nummer<sup>63</sup> na Academia Militar de Porto Alegre é ilustrativa. As divisões entre homens e mulheres, neste espaço, são perfeitamente verificáveis. Os homens são reconhecidos e se reconhecem como veteranos, conhecedores dos “macetes” da instituição, pois estão na Brigada há muito tempo. As mulheres, ao contrário, são tratadas como novatas, inexperientes, frágeis. Eles, os homens, consideram-se representantes do militarismo, da tradição, do Policiamento Ostensivo. Elas, as mulheres, teriam dificuldades “naturais” em desenvolver capacidades e virtudes consideradas imprescindíveis à profissão, como força física e imposição de respeito. Diz a autora que:

Os homens, para impor a lógica de sua superioridade, responsabilizam mulheres pelas fofocas, valorizam-nas apenas para as faxinas, desvalorizando-as para o trabalho de policiamento, uma vez que não acreditam na possibilidade de que elas consigam imparcialidade no atendimento de ocorrências, não reconhecem suas habilidades em possíveis enfrentamentos corporais e não crêem, por fim, que possam impor respeito. Ao mesmo tempo, ao impor essas características às mulheres, os “homens também são vítimas da representação dominante, ou seja, são dominados por sua dominação” (Bourdieu, 1999b). A certeza dos homens que as mulheres não sabem agir com imparcialidade, fazem fofocas, não têm força física necessária para enfrentar um marginal, ao mesmo tempo que procura deslegitimar as mulheres como aptas para o policiamento ostensivo, produz com mais nitidez nos corpos masculinos o reconhecimento e a crença nas estratégias de pedagogização realizada pela instituição.

São instituições com regulamentos e códigos disciplinares de conduta, onde alguns homens são subordinados a outros de acordo com a hierarquia institucional. Além desta forte característica institucional, parece-me que um tipo de masculinidade hegemônica prepondera, possivelmente, subsumindo outras diferenciações.

Pressupondo que diferentes instituições sociais estão implicadas na construção socio-cultural das relações de gênero, penso que as escolas da SJS/RS podem ser vistas como

---

<sup>63</sup> NUMMER, 2001, p. 48-49

representações de espaços institucionais masculinos, e mais do que isso, de um tipo de masculinidade aparentemente cristalizada. A violência seria uma condição *sine qua non* associada a esta masculinidade, reforçada tanto dentro dos quartéis da Brigada Militar como nos espaços institucionais da Polícia Civil. É um tipo de violência “autorizada” e instituída socialmente, além de estar associada à virilidade, segundo o ponto de vista de todos/as aqueles e aquelas que a compreendem como uma determinação biológica do sexo masculino. Ou seja, parece existir uma compreensão social - que não se restringe apenas ao saberes comuns ou às várias denominações de contextos culturais diferenciados (alta e baixa cultura), mas que também advém de saberes "científicos" que a legitimam - de que os fatores biológicos, a composição física dos corpos (a presença de um pênis, da produção constante dos hormônios masculinos, como a testosterona etc.) determinariam o comportamento de uma “masculinidade violenta”. Os fatores biológicos, associados a uma suposta natureza psíquica, “justificariam” as distinções comportamentais entre homens e mulheres, assim como a compreensão geral de que as relações entre eles e elas baseiam-se numa complementariedade de suas diferenças e de suas "desigualdades sociais"<sup>64</sup>. Nesta concepção, mulheres são afetivas, maternais, sensíveis, frágeis; homens são racionais, vigorosos, fortes, corajosos, objetivos.

Um panorama traçado por Connel<sup>65</sup> permite-nos visualizar a conexão sócio e culturalmente construída entre gênero e violência. Diz ele que vinte milhões de membros das forças armadas do mundo – o que compõem a sua quase totalidade - são homens. Em muitos países, todos os soldados, marinheiros e aviadores são homens. As mulheres representam a minoria até mesmo em países onde são recrutadas para compor as forças armadas. Os comandantes de exércitos são quase exclusivamente homens. Oficiais da polícia, agentes penitenciários, agentes de segurança do setor privado, enfim pessoas que estão envolvidas com múltiplos aspectos da fenomenologia da violência são, na sua grande maioria, do sexo masculino. Em países como Austrália e Estados Unidos, segundo o levantamento desse autor, mais de noventa por cento dos prisioneiros envolvidos com estupros, assaltos, homicídios eram homens, o que, segundo seu argumento, não é algo excepcional, é uma recorrência. Pesquisas, debates e estatísticas sobre a violência nos lares apontam que mulheres são também capazes de atos violentos, principalmente contra crianças, mas, substancialmente, conforme Connel, a maioria

---

<sup>64</sup> LOURO, 1997, p. 22

<sup>65</sup> CONNEL, 2000, p. 213-216

desses atos é cometida por homens.

No caso brasileiro, os homens definiriam, de forma hegemônica, as curvas e os registros de violência, segundo os dados estatísticos fornecidos pelos órgãos de segurança pública nacionais (sem considerarmos a forma como esses dados são coletados, analisados, em que período, quais ocorrências são privilegiadas, etc). Ao se elaborar uma tabela por gênero, verifica-se que a "violência não tem cor, idade, ou classe social, mas tem sexo"<sup>66</sup>. A violência masculina não ocorre apenas no espaço institucional das organizações policiais, ela está presente em diversos espaços sociais.

Há uma outra interessante questão para se pensar acerca dessas instituições. As escolas policiais abrigariam, segundo as mais tradicionais representações, um tipo específico de masculinidade uniformizada a partir de um modelo vindo do passado e que se reforça em vozes atuais. Um tipo de masculinidade padronizada, compreendido como universal, tradicional e hegemônico: adulto jovem, branco, heterossexual. O que constituiria, quando se contemplasse todos esses itens, a denominada "normalidade". Diferentes vozes, ecoadas de variados grupos sociais, referem-se a "este homem" não só como um sujeito "normal", também atribuem às instituições militares o poder de formá-lo como cidadão exemplar, disciplinado, obediente, digno, amadurecido, etc. Em célebres frases proferidas por trabalhadores, políticos, empresários, professores, camponeses, avós aposentados, mães, tias e tantos outros, essas idéias são reafirmadas: "No exército esse guri vai aprender a ser homem"; "depois do exército ele não é mais o mesmo, agora ele é um homem de verdade"; "por que eu não deixei meu filho servir? Olha só no que deu".

A masculinidade hegemônica não está restrita aos muros das instituições de segurança pública, ela está presente em outros espaços sociais, onde lhe são atribuídas determinadas funções e desempenhos: administrador do lar, cabeça do casal, chefe, provedor, etc. Embora tais atribuições pareçam dizer respeito a épocas passadas, elas são resignificadas na linguagem e na estética da cultura contemporânea. Esta masculinidade tem lugar na mídia, nas telenovelas, nas

---

<sup>66</sup> NOLASCO, 2001, p. 13

grandes produções cinematográficas, nos desenhos animados infantis, na produção musical.

Ainda hoje, a masculinidade hegemônica além de exercer poder sobre a mulher, também usa do poder e, muitas vezes, da violência sobre outros homens com outro perfil de masculinidade (travestis, por exemplo) ou de etnias diferentes. Esta denúncia é considerada já “superada” por muitos, pois tratar-se-ia de um discurso feminista, ultrapassado e proferido de forma eloqüente por militantes aborrecidas da década de 1970. Entretanto, cabe perguntar: por que no contexto dos cursos de Atualização e de Formação Integrada havia uma necessidade marcada da afirmação da masculinidade hegemônica? Uma resposta possível seria a de que um outro elemento, um outro personagem passou a compartilhar este lugar hegemonicamente masculino. Este território foi "invadido" por uma outra masculinidade "estranha" à instituição policial, o sujeito homossexual de direito. Desta maneira, a masculinidade hegemônica não se "confronta", apenas com as mulheres, com as feminilidades, mas, também, com outros tipos de masculinidade que lhe pareceriam mais ameaçadoras. Os impensáveis, os homossexuais, entraram em cena. Pressupomos que a heteronormatividade é marcada diferentemente nos gêneros, ou seja, ela não só se expressa e é incorporada de forma desigual nos corpos de homens e mulheres, como pode gerar efeitos distintos entre eles. Por exemplo, pesquisas do campo antropológico como o de Richard Parker, apontam que há um entendimento geral na cultura sexual brasileira de que o homossexual passivo é inferior. Este ocuparia uma posição desprestigiada e de menor importância social na medida em que ele nega a sua "origem biológica" ao aproximar-se do comportamento feminino. Certamente outras formas de feminilidade como a das lésbicas, por exemplo, também devem sofrer preconceitos e discriminações de outras mulheres e de outros homens nas instituições policiais. Mas o desprezo por um homem gay aqui parece ser mais explícito e violento.

A própria "linguagem da sexualidade" <sup>67</sup> é descrita a partir desta masculinidade hegemônica, na medida em que as metáforas utilizadas para descrevê-la derivam da experiência de homens como agentes ativos, condutores e detentores do ato sexual, especialmente da forma como é descrito pela biologia em relação à reprodução humana. Esta forma de compreensão também pode ser pensada através do trabalho etnográfico de Willis junto a jovens do sexo

---

<sup>67</sup> WEEKS, 1999, p. 41

masculino e de classe operária. A pesquisa do autor relata histórias de conquistas de rapazes nas quais a natureza passiva das mulheres é ressaltada em contraste com a suposta natureza sexual particular do sexo masculino (superior, ativa, impulsiva, franca, direta, sem o uso de meias palavras para expressar o desejo). "É sempre sua própria experiência, e não a da garota de sua relação comum, que constitui o foco das histórias. Não se concede às garotas nenhuma identidade particular, exceto àquela de sua atração sexual" <sup>68</sup>. Essa "linguagem da sexualidade" tem uma representação heterossexual. Tudo indica que ela não contempla outras formas de exercício da sexualidade, a homossexualidade masculina, por exemplo. E quando ela se expressa não são inúmeras manifestações de homofobia que a excluem, inferiorizam e a insultam.

## **2.5 "Só a polícia é machista? Duvido"!<sup>69</sup>**

Parece simples e evidente falar de um tipo de masculinidade hegemônica presente nas instituições de segurança e na constituição da identidade policial. Mas e no campo acadêmico? O campo acadêmico não é também generificado? É possível pensar como se dão as relações de gênero nas universidades a partir dos mesmos referenciais utilizados para pensar a masculinidade policial?

Pressupondo que todas as instituições são generificadas, certamente as instituições acadêmicas não são uma exceção. Desigualdades, distinções, hierarquias entre os sexos também as constituíram. Hoje em dia, estas relações parecem estar mais diluídas, aparentemente mais democratizadas, mas há de se considerar a longa história nesse processo. Como panorama geral de tal situação, tem-se a pesquisa de Elizete Passos<sup>70</sup>, que analisou as relações de gênero na Faculdade de Filosofia da UFBA durante as décadas de 1940 a 1970. Ela constatou que a maioria do corpo docente era constituída por mulheres. Entretanto, nesse universo, a masculinidade, diz ela, não se fazia apenas como o contrário de feminilidade, e sim como superior. As áreas de Letras e Pedagogia, sobretudo nas primeiras décadas pesquisadas pela autora em seu estudo, eram consideradas áreas próprias para as mulheres, enquanto a Medicina, o Direito e a Engenharia

---

<sup>68</sup> WILLIS, 1991, p. 62

<sup>69</sup> Fala de uma aluna-policial em sala de aula relatada por professora em entrevista 07.10.2003

<sup>70</sup> PASSOS, 1999, p. 21

eram áreas mais adequadas aos homens. Os alunos do sexo masculino do curso de Filosofia ocupavam posições de poder e destaque entre o alunado, mesmo constituindo uma minoria: cargos de direção no diretório acadêmico, discussões políticas, oradores da turma. A Faculdade de Filosofia caracterizava-se como uma oportunidade do sexo feminino continuar seus estudos (muitas eram professoras do ensino primário e secundário) em nível de graduação, na medida em que os outros cursos eram territórios masculinos. As alunas e os alunos, segundo Passos, traduziam representações hegemônicas da identidade de homem e de mulher. As mulheres participavam dos eventos culturais como espectadoras, enchiam as platéias para ouvir e aplaudir os homens: diretor da instituição, professores, visitantes e colegas, conferencistas, palestrantes. A feminilidade continua Passos, era regida pelo culto da beleza, do bom comportamento moral, e da “missão materna”. Os homens construíam sua masculinidade dia-a-dia, mostrando-se como fortes, destemidos, competitivos, controlados, qualidades que eram ostentadas no espaço público, nos palcos. Poderíamos pensar como na atualidade tais representações, tais lugares, “palcos e platéias” são re-significadas. Hoje em dia, mulheres ocupam lugares de poder e de destaque em universidades. Como já foi referido, uma mulher foi reitora da UFRGS. Em alguns cursos universitários, as mulheres estão mais presentes: psicologia, pedagogia, enfermagem, letras. Muitas já ocupam espaços significativos no corpo discente da medicina, da arquitetura, do direito. Já nas engenharias, o corpo discente ainda é predominantemente masculino.

Por certo, todas as instituições são generificadas, o meio acadêmico traz marcas de gênero. Vale notar que o conhecimento formal, a ciência tradicional é reconhecidamente uma produção masculina. Neste sentido algumas teóricas feministas como Sondra Farganisp consideram que vários elementos convergem para a crítica feminista da ciência, a partir de um amplo questionamento sobre a forma como é constituída a teorização científica, quais os autores mais lidos e consagrados. Constata-se que o gênero parece ainda ocupar uma posição desprivilegiada nas análises do social. A fim de revelar a complexidade desse fenômeno, Farganisp<sup>71</sup> especifica os seguintes elementos:

Um deriva do pensamento feminista em sua oposição ao patriarcado; aqui, a ciência tal como é praticada é vista como submetida aos valores masculinos (...). Outro elemento, também do pensamento feminista, tem afinidade com o

---

<sup>71</sup> FARGANIS, 1997, p. 229

pensamento neomarxista e sua crítica radical ao mundo moderno, isto é, à dimensão destrutiva desse mundo através da cientização, racionalização e burocratização. Alega-se que a ciência, tal como praticada, simplifica as relações de causa e efeito: primeiro, olha para os corpos como se fossem todos masculinos; segundo faz distinções arbitrárias entre sujeito e objeto, natureza e educação, biologia e meio ambiente, indivíduo e comunidade.

Jaggar<sup>72</sup>, outra teórica feminista, ressalta que existe um contraste entre razão e emoção dentro da tradição filosófica ocidental, sendo a razão considerada uma faculdade indispensável ao conhecimento. Este contraste tem sido relacionado a outras dicotomias: “a razão não só se opõem à emoção, mas é associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino, enquanto a emoção é associada ao irracional, ao físico, ao natural, ao particular, ao privado e, obviamente, ao feminino”.

Essas autoras nos ajudam a pensar que, como em qualquer outro lugar constituído por ordenamentos generificados, nas instituições acadêmicas o assédio, o machismo e a homofobia também se fazem presentes. Além disso, vários estudos<sup>73</sup> têm-nos mostrado a predominância da heteronormatividade, vinculada a uma referência branca e masculina. Se instituições como as universidades e a segurança pública trazem marcas de gênero e da heteronormatividade como elas constituem saberes sobre um suposto terceiro grupo social (os desviantes, os homossexuais)? Quais são as representações dos professores/as oriundos das universidades sobre o "universo" da segurança pública e sobre os homossexuais? Quais são as representações do alunos policiais sobre professores das áreas humanística e professores homossexuais? E sobre os homossexuais? Finalmente, quais são as representações dos professores/as homossexuais, oriundos dos movimentos sociais, sobre os alunos policiais? Nesta experiência pedagógica, como se deu a interlocução dessas diferentes identidades no contexto da sala de aula? Como ocorreram os encontros e os desencontros, os arranjos e os desarrajos, os conflitos e as negociações e os atravessamentos na constituição de um grupo social, aparentemente, diferente dos grupos constituídos por policiais e por professores/as?

---

<sup>72</sup>

JAGGAR, 1997, p. 157

<sup>73</sup>

GEERGE

## 2.6 Desviados num lugar sério

Agora que a ciência está atenta, o caos parece estar por toda parte.(...) Onde começa o caos, a ciência clássica pára. Desde que o mundo teve físicos que investigam as leis da natureza, sofreu também de um desconhecimento especial sobre a desordem da atmosfera, sobre o mar turbulento, as variações das populações animais, as oscilações do coração e do cérebro. O lado irregular da natureza, o lado descontínuo e incerto, têm sido enigmas para a ciência, ou pior: monstruosidades<sup>74</sup>.

A masculinidade hegemônica presente nas instituições policiais estaria sofrendo uma série de rupturas e ameaças advindas de uma nova configuração social que abala, contundentemente, esse posto identitário. Ameaças que são também advindas de grupos e movimentos sociais que buscam o reconhecimento de formas alternativas do exercício de suas sexualidades e da relação de poder da masculinidade hegemônica. Trata-se, pois, de uma questão que há muito transita num conjunto variado de diversificadas perspectivas e espaços culturais: as teorizações feministas; os estudos sobre gays, sobre lésbicas, sobre queer, sejam eles psicanalíticos, sociológicos, políticos, filosóficos ou educacionais; as publicações dirigidas aos públicos feminino e masculino, inclusive os *talk shows*.. Conforme Hall<sup>75</sup>, a desconstrução das perspectivas identitárias tradicionais vem sendo empreendida por campos disciplinares distintos e variados. A mais conhecida realizou-se na Filosofia, com o ocaso do sujeito racional que ocupava o "centro da metafísica ocidental pós-cartesiana". Vários campos disciplinares vêm colocando em xeque as concepções racionalistas de sujeito, em especial os discursos feministas, os discursos da crítica cultural, os discursos de uma variedade de perspectivas teóricas que pensam a pós-modernidade. E, sem sombra de dúvida, esse processo não é casual. O que aconteceu com a concepção de identidade centrada, unificada, estável e hegemônica? Por que ela vem sendo problematizada, desconstruída, criticada? Estas diferentes áreas disciplinares acordam no seguinte aspecto: a concepção de uma identidade, integral, originária e unificada não faz mais sentido para a compreensão da sociedade contemporânea, embora ela ainda seja a referência. É o que Hall denomina de "colocar conceitos-chave sob rasura". Hall considera que:

(...) o sinal de rasura (X) indica que eles não servem mais – não são mais bons para pensar – em sua forma original, não-reconstruída. Mas, uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos,

<sup>74</sup>

GLEICK, 1989, p. 3

<sup>75</sup>

HALL, 2001, p. 104

inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados.

Temos assistido ao surgimento expressivo de linhas de estudos formadas por profissionais oriundos de diferentes disciplinas em projetos na área da saúde, da educação e outras voltados à pesquisa e intervenção na construção social da masculinidade. Dentro de todas essas ocorrências e abordagens a respeito desse assunto, existem muitas diferenças quanto ao seu tratamento, porém parece haver uma linha de convergência que reporta à compreensão de que a masculinidade é histórica, não é estática, não é uma manifestação de uma essência interior e não está exclusivamente ligada a um componente biológico.

Diferentes masculinidades são produzidas no mesmo espaço social, o que significa entender que as relações de gênero são muito mais complexas do que a simples compreensão das dicotomias entre homens e mulheres. As relações de gênero "incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade"<sup>76</sup>. Existe uma forma hegemônica de masculinidade e outras masculinidades “periféricas” agrupadas em torno dela, diz Connell.

Existem diferentes construções de gênero numa mesma sociedade que se transformam, histórica e socialmente, porque os sujeitos, "longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria".<sup>77</sup> A partir dessa consideração é possível pensar sobre os chamados “desviantes”.

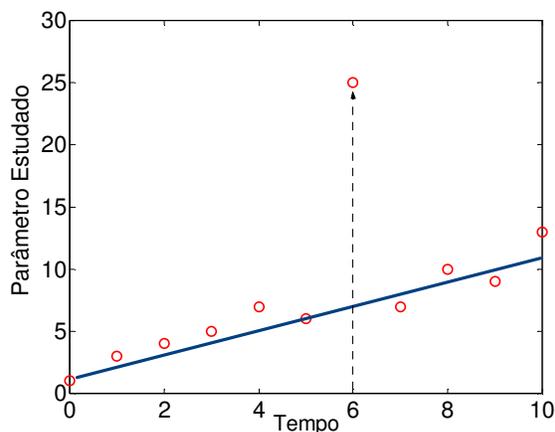
Outro dia ouvi uma pessoa oriunda das ciências exatas utilizar a expressão “o ponto fora da curva” para representar uma situação inesperada. Não por acaso, escolhi esta expressão para refletir sobre meu tema de pesquisa. Devido a minha curiosidade (e desconhecimento da terminologia técnica das ciências exatas), a pessoa referida demonstrou uma grande paciência para explicar-me acerca da utilidade e do significado desta expressão. Conforme meu entendimento – e embora o seu uso varie de acordo com o contexto no qual é aplicado –, trata-se

---

<sup>76</sup> CONNELL, 1995, p. 189

<sup>77</sup> LOURO, 1992, p. 66

de uma terminologia amplamente utilizada pelas ciências exatas e naturais na definição das denominadas situações desviantes. Por exemplo, no acompanhamento e na análise dos dados de um determinado experimento, o “ponto fora da curva” é utilizado para definir o que não se enquadra no comportamento médio esperado para o parâmetro em estudo (vide Figura 1).



**Figura 1:** Representação gráfica do “ponto fora da curva”

Os cientistas apontam vários fatores que podem ocasionar este fenômeno: erros na leitura de dados, procedimentos incorretos, influência dos fatores ambientais, impureza no processo de coleta de dados, entre outros. Em minha concepção, o ponto fora da curva materializaria uma situação na qual ocorreu algum imprevisto que, em certa medida, fugiu do controle, gerando um resultado inesperado. Trata-se, em última análise, de algo que foge à regra. A atitude dos pesquisadores diante de tal situação é a de desconsiderar o desvio, levando em conta para suas definições ou conclusões somente os resultados que não fugiriam ao projeto inicial. Se, por lado um lado, ocorre essa postura de desprezo científico em relação a desordem, por outro lado, há uma busca de princípios que pode organizar e encontrar caminhos de possibilidades de dominação deste desconhecido. Relatos de estudos de físicos, matemáticos, astrônomos, entre outros, procuram entender a complexidade dos eventos da natureza quando apresentam não-linearidade, aleatoriedade, irregularidade ou fuga de níveis de padronização. Ou seja, há uma busca de lógica e ordenamento do inesperado, inaugura-se para isso uma nova ciência denominada *caos*.

Entre suas idéias principais, a ciência positivista estabelece a hipótese de que a sociedade humana é regulada por leis naturais e invariáveis, como a lei da gravidade, ou a lei do movimento da terra em torno do sol, de modo que na sociedade reinaria uma harmonia semelhante a da natureza. A metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia das ciências naturais, visto que o funcionamento da sociedade é regido por leis do mesmo tipo. Fazendo uso do termo ‘desvios’ e procurando estabelecer um exercício de aproximação do significado das experiências sobre o ponto fora da curva com um tema da sexualidade, que é o núcleo central desta pesquisa pretendida, posso ser interpretada como positivista, contudo não é essa minha intenção. Ao fazer essa analogia, procuro pensar sobre os argumentos comumente usados contra as atitudes dos homossexuais quando estes abandonam o silêncio e a invisibilidade. A própria discussão das argumentações fundamentam-se em pressupostos invioláveis das “leis da natureza”. A homofobia, quando entendida a partir do paradigma naturalista, acaba fazendo uma distinção entre comportamento normal e anormal, estabelecendo, dessa forma, um padrão referencial: homens e mulheres heterossexuais são normais. O que certamente suponho causaria uma grande satisfação aos seguidores dos postulados positivistas, porque trata-se de uma adequação do comportamento humano às leis da natureza. Diferentes instâncias sociais como a família, o Estado, a religião, a psicologia, a medicina e a sexologia, entre tantas outras, vêm ditando a todos/as a forma mais adequada, sadia e normal do exercício da sexualidade.

Importantes pesquisas vindas especialmente dos estudos sobre gays e sobre lésbicas apontam à existência de uma heterossexualidade resultante de normas regulatórias da cultura. Dentro destas normas regulatórias do sexo, segundo Butler<sup>78</sup>, há uma forma performativa que demarca, produz e diferencia a materialidade dos corpos, materializa o sexo no corpo, “consolidando o imperativo heterossexual”. Outros estudos apontam para uma heteronormatividade e um heterossexismo que conformariam uma espécie de matriz explicativa sobre a sexualidade, em todos os segmentos sociais, desde o espaço das relações familiares até às relações institucionais.

Sabemos que entre as atribuições destinadas às escolas básica e secundária, também lhes são conferidas a tarefa da formação dos educandos a partir de uma matriz heterossexual.

---

<sup>78</sup> BUTLER, 1999, p. 154

Informações voltadas a práticas de reprodução da espécie e cuidados com a saúde, através da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, constituem um currículo formal e “normal” da sexualidade. Outras formas de vivenciar a sexualidade estão no cotidiano escolar, podem atravessar, contestar, resistir à heteronormatividade e se fazer presentes neste contexto. Todavia, comumente, essas práticas “alternativas” são agrupadas no rol das situações problemas, discutidas em reuniões pedagógicas, nos serviços de orientação educacional ou, quando consideradas em um grau maior de urgência, em reuniões à portas fechadas com pais ou responsáveis.

Nas instituições militares, a intolerância aos homossexuais sempre foi explícita. A existência de violência contra esse grupo já se tornou uma prática banal, não apenas fora dos muros da instituição, mas também no seu interior. Há relatos de punições e expulsões de soldados homossexuais ao serem descobertos. A conduta afeminada do homossexual é representada como débil, frágil, pervertida e ridicularizada através de piadas grosseiras, ela se contrapõe às representações atribuídas ao policial: másculo, vigoroso e varonil.

Num debate na televisão americana sobre a presença de gays nas forças armadas, um senador declarou em tom orgulhoso o seu completo desconhecimento sobre homossexuais: “sei menos sobre homossexualidade do que qualquer outra coisa no mundo, a única coisa que sei é o sexo feito em banheiros públicos por homens magricelas (...)”<sup>79</sup>. Butler avalia o comportamento do senador como homofóbico, agressivo e bastante obsessivo. Justamente uma pessoa como ele, um homem público, clama em dizer que nada sabe sobre a homossexualidade. Assim como este senador, não é incomum encontrarmos outros homens de instituições públicas, militares ou não, que se orgulham em declarar serem ignorantes e alheios a essa questão. Geralmente os homossexuais masculinos são identificados ou descritos a partir de uma lista de condutas que seriam extraídas do comportamento feminino: uma certa maneira de caminhar, falar falsete, trejeitos na voz, nos gestos, cuidado com o vestuário (alinhado ou extravagante). Além desses, uma característica marcante está em expressarem suas emoções, diferente da postura esperada dos ‘homens de verdade’: “es muy emocional, muestra sus sentimientos”<sup>80</sup>.

<sup>79</sup>

<http://www.theory.org.uk/but-int1.htm>

<sup>80</sup>

KIMMEL, 1997, p. 58

“Sempre há uma fruta podre entre as sadias”. “Não dá para entender o que aconteceu se todos foram criados e educados da mesma maneira, onde foi que eu errei?” “Prefiro que meu filho seja ladrão do que viado”. “Se meu filho for gay, eu mato”. “Boiôla, maconheiro e bandido só exterminando”. Frases como essas tornaram-se clichês em comentários nos mais diversos ambientes sociais, estão, evidentemente, nas falas de mães e de pais e, até mesmo, de educadores. Elas podem ser pensadas como enunciados performativos que contribuem para a disciplinarização heterossexual da sociedade. Uma disciplinarização que faz uso do deboche e do escárnio, constituindo-se numa “eficiente” estratégia. Essa incidência reforça a afirmação de Butler quanto ao aprendizado social constituinte do gênero e do sexo. Tais falas, além de demonstrarem homofobia explícita, parecem registrar erros cometidos no processo de “fabricação” da heterossexualidade das novas gerações. Apesar da crença hegemônica de uma suposta essencialidade heterossexual, oriunda da natureza e atribuída aos comportamentos e características de cada gênero, essas falas, paradoxalmente, parecem referir-se a algum tipo de procedimento errôneo (“onde foi que eu errei”, pergunta uma mãe ao fazer referência à homossexualidade de seu/sua filho/a), assim como nas ciências exatas, quando se verifica o “ponto fora da curva” nos resultados inesperados em experimentos.

Sabemos que a heterossexualidade é o referencial dominante da sexualidade, o que lhe confere privilégios, legitimidade e autoridade. As identidades homossexuais são representadas como sujas, imorais, nojentas, aberrações, desviantes, ilegítimas ou (em expressões simpáticas ou politicamente corretas) como alternativas. Muitos pais e educadores costumam repetir que o sexo foi criado por Deus para garantir a perpetuação da espécie, e que “as ousadias decorrentes da

No ambiente escolar verificamos tal situação quando educadores, por exemplo, defrontam-se com “meninos que se dedicam a atividades mais tranqüilas e meninas que preferem jogos mais agressivos”<sup>83</sup>. Existe uma expectativa “naturalizada” de que as escolhas dos brinquedos estejam direcionadas segundo o sexo biológico. Certamente as escolas estão repletas de meninas que brincam com carrinhos, bonecos de jogos de guerra e meninos que preferem brincar de casinha e com as bonecas. Isso pode se constituir num problema ou não, mas a expectativa é de que a professora vá orientá-los na escolha do brinquedo adequado para cada gênero. “Os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”<sup>84</sup>. Daí a preocupação constante em reiterar, repetir, produzir, reproduzir, conduzir as normas regulatórias que materializam o sexo na construção de homens e mulheres. Isso sempre se faz necessário porque esse processo parece interminável.

Na ocasião em que realizei a minha dissertação de mestrado, uma professora, referindo-se aos comportamentos homossexuais explícitos no ambiente escolar, afirmou enfaticamente: “É uma questão muito delicada e difícil de ser solucionada, apesar da escola fazer a sua parte”. Ou seja, a escola tem um comprometimento de assegurar as normas heterossexuais, mas não deixando de reconhecer suas limitações. Uma outra professora disse: “É necessário que haja uma diferenciação de papéis. As crianças aprendem matemática, são alfabetizadas, mas também aprendem a comportarem-se como meninos e meninas”. Nesses enunciados “a escola tem como objetivo homogeneizar e, ao longo da história recente, o máximo que a escola fez foi aceitar as diferenças individuais, mas nunca perdendo de vista a homogeneização”<sup>85</sup>. Isso significa entender que a escola, dentre as várias instâncias sociais voltadas para a construção de gênero, também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos “generificados”<sup>86</sup>. Ou seja, ela tem contribuído para a criação dos papéis masculinos e femininos que historicamente são arbitrados na nossa sociedade não só ao longo de sua história, mas, inclusive, na sua configuração atual. Vale referir, mais uma vez, que esse gênero “normal” construído pela escola, parece supor uma sexualidade “normal”. Contudo, nos últimos anos tem emergido outros discursos nas escolas

---

<sup>83</sup> Idem, p. 64

<sup>84</sup> BUTLER, 1999, p. 154

<sup>85</sup> GONÇALVES, 1997, p. 8

<sup>86</sup> LOURO, 1995, p. 174

brasileiras, propondo como “novo desafio” rever seu papel homogeneizador. Ganham expressão, neste contexto, os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais. Atualmente existem evidências, inclusive no tradicional campo da Educação Física, de que algumas mudanças estão ocorrendo. Não causa mais espanto o fato de meninas praticarem esportes historicamente considerados masculinos, como, por exemplo, o futebol. Há indícios de que as meninas não precisam mais provar que são mulheres (no sentido biológico)<sup>87</sup> para os pais dos times adversários, caso demonstrem habilidades nesse esporte. Essas expressivas mudanças podem ser pensadas como efeitos da multiplicidade de significados que estão em luta na definição das posições de gênero num mundo pós-moderno, que ainda tem a heterossexualidade como norma.

Insanidade, imoralidade, doença mental, entre outras, não são definições desconhecidas por todos aqueles ou aquelas que experimentam ocupar lugares da sexualidade localizados fora do parâmetro socialmente esperado. Estudos clássicos da Antropologia Social nos indicam que, tradicionalmente, o indivíduo “desviante” tem sido encarado numa perspectiva médica preocupada em distinguir o “são do “não são” ou do “insano”. Assim, certas pessoas apresentariam características de comportamento “anormais”, sintomas ou expressões de desequilíbrio e “doença”<sup>88</sup>. São multiplicidades de conceitos elaborados em diversas instâncias sociais que variam desde preceitos religiosos (pecado, perversão) até patológicos (doença, disfunção genética, carência ou excesso hormonal). Parece não haver limites entre essas fronteiras explicativas. Os indivíduos são culpados das suas experiências/escolhas homossexuais ou são vítimas de um mal genético ou psíquico? Existe uma compaixão e, ao mesmo tempo, uma culpabilização em cima do sujeito “desviante”. Butler tem uma hipótese interessante sobre esse tema. Ela diz que a formação da heterossexualidade exige, simultaneamente, a formação de seres abjetos: “aqueles que ainda não são sujeitos, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito”. Os seres abjetos formariam um domínio de zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, onde as sexualidades que não gozam dos privilégios do imperativo heterossexual sofreriam impedimentos ou negações. Paradoxalmente, elas se fazem necessárias “para que o domínio do sujeito seja circunscrito”. Butler está dizendo que é necessário que exista a abjeção para que ocorra a afirmação do domínio do sujeito. Os dogmas, os conhecimentos científicos, as leis institucionais, não importa de onde se originam, são

<sup>87</sup>

BRITZMAN, 1996, p. 77

<sup>88</sup>

VELHO, 1985, p. 11

definições que buscam “a verdade”, elas se confrontam e fazem junções para delimitar as zonas habitadas pelos seres abjetos.

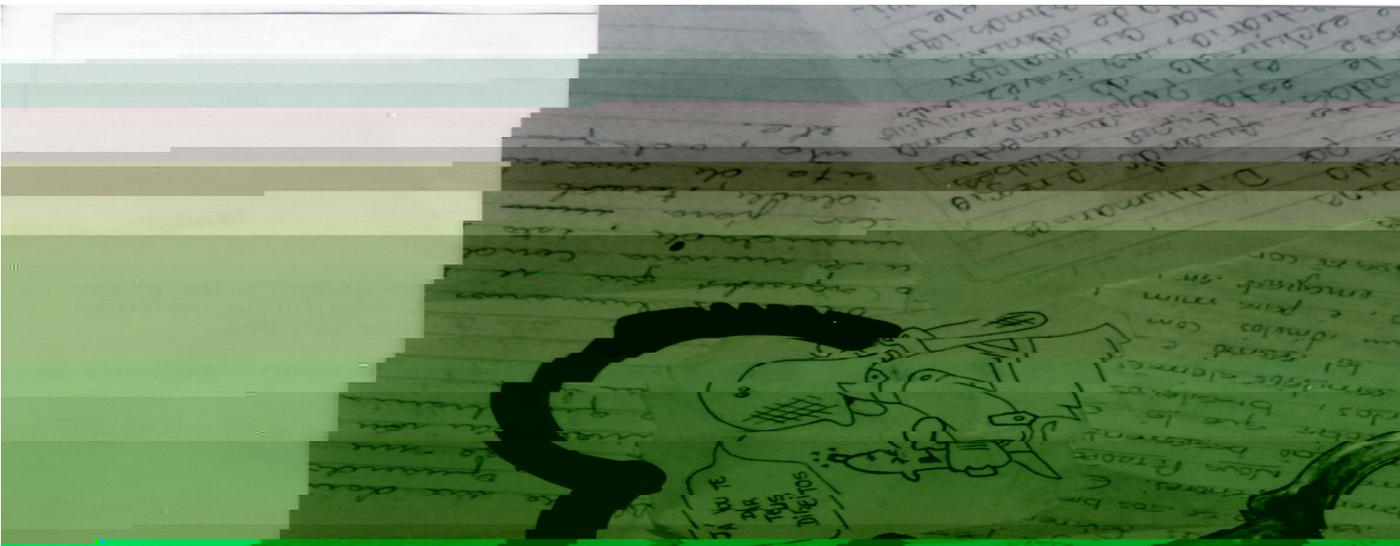
Todos esses estudos sobre os “desviantes” e as instituições escolares de formação básica são importantes para pensarmos como os cursos de Formação e de Atualização de policiais constituíram os debates acerca desses sujeitos. As escolas de policiais também são instituições escolares (genericadas) e os debates sobre as sexualidades desviantes invadiram seus muros, assim como na escola voltada para crianças e jovens.

que eles dizem

Lucas Lima, presidente da Brigada Militar dos Cabos e Soldados, chegou às evidências de homossexualidade dentro da Força. Em princípio, 1

# 4 mil milítas por causa gay

Coronel Geraldo Condeira Jorges, oficial...  
"No meu tempo, isso não era permitido. O homossexualismo era submetido a um Conselho Disciplinar. Se comprovado, era excluído na hora, entendido como sendo um problema glandular ou vírus e ambos os casos são traiçoeiros"



### **3. IDENTIDADES**

#### **3.1 “Nós lidamos com os restos da sociedade”: Violência e Direitos Humanos na pós-modernidade**

Talvez nenhum outro espaço tenha sido tão sugestivo para observar e analisar as representações que docentes e policiais construía e confrontavam sobre os "desviantes" quanto o espaço proporcionado pelas aulas de Direitos Humanos.

Cabe ressaltar a centralidade que o debate oriundo dos Direitos Humanos ocupou no ambiente de sala de aula. Foi uma das disciplinas mais polêmicas dentre aquelas do campo humanístico, tanto nos Cursos de Atualização quanto nos cursos de Formação da SJS/RS. As temáticas da Violência e do Ofício de Policia também constituíram-se em focos de discussões importantes em sala de aula. É interessante perceber, contudo, que, argumentos muitas vezes conflitantes e algumas vezes consensuais sobre os Direitos Humanos pareciam se apoderar da amplitude dos temas que foram tratados, na medida em que significados históricos, políticos, culturais e aqueles chamados senso-comum engendraram os debates. Os Direitos Humanos, segundo os professores entrevistados, fizeram-se presentes em quase todas as situações de sala de aula, mesmo naquelas em que se tinha por objetivo desenvolver outros conteúdos programáticos como sociologia ou psicologia. Há relatos, inclusive, de discussões sobre tal questão em aulas de conhecimentos técnicos. Professores e alunos-policiais contaram sobre diversos caminhos tomados pelo tema: opiniões calorosas, defesas e ataques contundentes, relatos de situações trágicas do cotidiano policial. Era como se a teorização e a prática estivessem sempre num constante estado de tensão pedagógica, compondo o cenário educativo dos Cursos. Um professor comentou que as opiniões acirradas, furiosas, "comprometedoras" acerca dos Direitos Humanos já eram esperadas por ele com uma certa monotonia, na medida em que se sucediam mais aulas, especialmente, opiniões que buscavam definir genericamente os defensores dos Direitos Humanos como defensores de bandidos.

Penso que as amplas discussões sobre DH, nos cursos da SJS/RS podem ser vistas como algumas das trilhas e linhas que conduziram a constituição, nesse contexto, dos homossexuais como sujeitos de direito. Conforme as entrevistas, não se tratavam de discussões específicas sobre a “questão da homossexualidade”. Digamos que tal constituição foi acessada pelos debates acerca dos múltiplos significados, atribuídos aos DH feitas pelos grupos envolvidos naquela experiência, professores/as e alunos-policiais/as.

Com a finalidade de melhor situar a presente pesquisa, apresento um fragmento de um texto trabalhado em sala de aula, uma frase escrita por um aluno no quadro-negro e uma fala de um aluno, todos relatados por docentes que trabalharam nas disciplinas humanísticas nos Cursos de Atualização e de Formação Integrada da SJS-RS.

**Direitos Humanos são definidos como os direitos fundamentais de todas as pessoas: mulheres, negros, homossexuais, índios, portadores de deficiência, portadores de HIV, crianças e adolescentes, idosos, policiais, presos, despossuídos, assim como aqueles que têm acesso à riqueza.**

**Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados. Direitos Humanos têm a ver com o dia-a-dia de cada um, com a maneira de cada um se relacionar com as demais pessoas, do convívio com as pessoas aparentemente diferentes, da prática da tolerância, do respeito ao próximo que pode ter uma religião, uma cultura, a cor, o sexo, a idade e uma aparência diferentes.**

**Os gestos, as ações e as atitudes, o exercício do respeito, da aceitação e do apreço à diversidade das culturas de nosso mundo, por menores que sejam, estarão contribuindo para fomentar os direitos humanos. Estes se referem a um sem-número de campos da atividade humana: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de ser acusado dentro de um processo legal e legítimo, onde as provas sejam conseguidas dentro da boa técnica e do bom direito, sem estar sujeito a torturas e maus-tratos; o direito de exigir o cumprimento da lei; o direito de trabalhar e viver sem se tornar alvo de humilhações, violência, agressões, desrespeito, perseguição e discriminação.**

**"aulinha de dereitios, ô manos" (escrito no quadro de sala de aula)**

**"É necessário que o mestre entenda que nós lidamos com os restos da sociedade"**  
(fala de um aluno)

O primeiro fragmento de texto consta na apresentação de uma publicação da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos de Brasília de 1998, feita pelo Diretor daquela instituição. Além

de constar na íntegra o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é possível encontrar um conjunto de leis brasileiras<sup>89</sup> que dizem respeito à Política Antidiscriminatória, à Documentação Civil, aos Crimes de Tortura e ao Programa Nacional de Direitos Humanos. Tal documento foi utilizado como conteúdo por alguns professores da disciplina de Direitos Humanos.

Policiais debatendo sobre Direitos Humanos? Isto pode ser uma grande surpresa, especialmente, para todos aqueles acostumados - assim como para a pesquisadora, seja por formação, por convicção, por experiência própria ou por razões desconhecidas e misteriosamente inacessíveis - a relacionar diretamente o trabalho desses servidores, não só na sociedade brasileira, mas também, em outros países, com o contraponto sugerido pelo fragmento do primeiro texto. As instituições policiais brasileiras foram constituídas (ou representadas) ao longo do tempo em organizações sociais dotadas de poderes essencialmente repressivos, punitivos, baseados no recurso da força, da violência física, no exercício ilegítimo da violência, da arbitrariedade e da tortura. Lembranças de direitos individuais violados durante o período ditatorial do país, de um tempo onde nem sequer se cogitava a discussão de temáticas em torno dos Direitos Humanos nas instituições de segurança pública parecem corroborar com esse sentimento, quase que generalizado, de descrédito em relação ao debate sobre esse tema, quanto mais no que diz respeito a sua eficácia. Lembremos, por exemplo, das violações no período ditatorial:

As forças de segurança sob a ditadura de Médici contavam com o medo para ajudá-las a descobrir e eliminar os "inimigos internos" do Bras

insurgir contra os seus dirigentes. Até 1973 os poucos remanescentes das guerrilhas haviam renunciado a essa crença. O governo Médici também disseminara o medo entre os membros da elite. As famílias de presos políticos raramente encontravam um advogado que quisesse patrocinar sua causa. A imprensa era outra instituição intimidada pela repressão. A prisão e a tortura de jornalistas, as pressões ou incentivos sobre os proprietários de jornais, juntamente com a censura direta, haviam reduzido quase toda a mídia, exceto uns poucos semanários de pequena circulação, à condição de líderes de torcida do governo, ou no mínimo de simples caixas de ressonância das informações geradas no palácio presidencial<sup>90</sup>.

São pressupostos que, numa leitura aligeirada, não corresponderiam àquelas formas de poder localizadas por Foucault na formação histórica das sociedades capitalistas, nas pesquisas "precisas e minuciosas sobre o nascimento da instituição carcerária e a constituição do dispositivo da sexualidade"<sup>91</sup>, aquelas formas sedutoras e táticas que têm uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade; um tipo de poder que teria como objetivo atingir o corpo humano, não para destruí-lo, supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo, torná-lo útil e dócil. Foucault diz que "o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que, de fato, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer e forma saber e produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir"<sup>92</sup>. Segundo Griza, o poder de punir, nas sociedades modernas, prescinde de formas violentas de punição, de violência física que, como sabemos, é uma ação prática empregada, legitimamente, pelas instituições policiais. O poder de punir justificava-se, nos dias atuais, "por meio de outros poderes, dentre eles o dos especialistas".<sup>93</sup> O poder é exercido com o apoio de saberes especializados: conhecimentos e procedimentos técnico científicos, além de conhecimentos da psiquiatria, da antropologia criminal e da criminologia, conformando o que Foucault denomina de estabelecimento do "complexo científico-judiciário". Entretanto, dispondo-nos mesmo que, provisoriamente, em dar importância a alguns dados, números e fatos relatados sobre o ofício policial no Brasil, esse conceito de poder parece não ser o mais adequado para entendê-lo. Grosso modo, a sociedade brasileira, no que diz respeito às práticas policiais de abordagem, do uso da força, da arma de fogo e até da investigação, estaria mais para o exercício

---

<sup>90</sup> SKIDMORE, 1988, p. 354-355.

<sup>91</sup> FOUCAULT, 1992, XI, Introdução. *Por uma genealogia do poder*. Roberto Machado

<sup>92</sup> Idem, p. 8.

<sup>93</sup> GRIZA, 1999, p. 8.

do poder soberano do que para as modernas tecnologias apontadas por Foucault na célebre obra *Vigiar e Punir*. Algumas pesquisas, realizadas no campo da sociologia, sobre a violência policial na sociedade brasileira apontam que o poder policial manifesta-se no seu excesso, na violência. Isso corresponderia, talvez, ao que Foucault denomina de "formas patológicas ou enfermidades do poder"<sup>94</sup>. Quero dizer que não discordo totalmente do argumento de que houve um abrandamento das punições nas sociedades contemporâneas. Acredito que os saberes articulados com poderes (no sentido foucaultiano) também se fazem presentes nas nossas polícias. Contudo, concomitantemente, na sociedade brasileira, persiste o uso da violência física por parte dos aparatos de segurança pública. Faz-se uso, ainda, de procedimentos primitivos e ultra-modernos: procedimentos técnicos, investigações sofisticadas, por um lado; tortura, suplício, violação, por outro lado.

Um conjunto de artigos reunidos na revista "Tempo Social"<sup>95</sup> nos fornece o panorama desse tema; os próprios títulos de alguns desses textos são bastante sugestivos: Observações sobre a falência dos modelos policiais; Violência, crime e sistemas policiais; Crimes, vítimas e policiais; O medo da polícia e as graves violações dos direitos humanos. Mas a que tipo de poder se está aludindo? Aliás, é o próprio Foucault quem diz que violência não é poder:

Isto significa que devemos buscar o caráter próprio das relações de poder na violência que deve ser sua forma primitiva, seu segredo e permanente e seu recurso último, o que em última instância aparece como sua verdade quando ela se vê obrigada a tirar a máscara e a mostrar-se tal como é. De fato, o que define uma reação de poder é que é um modo de ação que não atua de maneira direta e imediata sobre os outros, e sim que atua sobre suas ações: uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais ou atuais, presentes ou futuras. Uma relação de violência atua sobre um corpo e sobre coisas: força, submete, quebra, destrói, fecha a porta a toda possibilidade. Seu pólo oposto só pode ser a passividade, e se tropeça com qualquer outra resistência não tem mais opção que tentar minimizá-la. Ao contrário, uma relação de poder se articula sobre os elementos, ambos indispensáveis para ser justamente uma relação de poder: que é "o outro" (aquele sobre o qual esta se exerce) seja totalmente reconhecido e que se mantenha até o final como um sujeito de ação e que se abra, frente a relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos e possíveis invenções<sup>96</sup>.

<sup>94</sup> FOUCAULT, 1988, p. 4

<sup>95</sup> TEMPO SOCIAL. *Revista de Sociologia da USP*. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. – V.9, n.1 (maio de 1997) –São Paulo, SP:USP, FFLCH, 1989.

<sup>96</sup> No original: "Significa esto que debemos buscar el carácter propio de las relaciones de poder en la violencia que debio ser su forma primitiva, su secreto e permanente y su recurso último, lo que en última instancia

As práticas policiais punitivas se dariam na base da "porrada", exemplarmente e com eficácia, como bem ilustrou um policial a um morador de uma favela do Rio de Janeiro, no documentário do cineasta carioca João Moreira Salles, intitulado "Notícias de uma Guerra Particular". Nele se aborda o narcotráfico na favela Dona Marta do Rio de Janeiro (realizado em 1997 e veiculado a partir de 1998 na GNT): "Olha, meu amigo", disse o policial, "eu não quero saber se é velho, criança, aleijado, eu meto o cacete mesmo, e não quero que ninguém fale nada". Além disso, na introdução da coletânea da revista Tempo Social, os/as autores/as afirmam que algumas pesquisas sobre as imagens e representações que cidadãos comuns vêm constituindo sobre as forças policiais indicam que os policiais são percebidos, não raras vezes, como pessoas que aplicam a lei, de modo insatisfatório, denunciando um descrédito acentuado nas instituições policiais, no que diz respeito a sua capacidade de resolução dos conflitos sociais.

Estudos sobre a violência, de autoria de Sérgio Adorno e Nancy Cardia<sup>97</sup>, apontam que inúmeras denúncias de abusos cometidos contra populações, desprovidas de proteção legal, multiplicaram-se no curso do processo de transição democrática. Isso representou um paradoxo para algumas pessoas que acreditavam que, na volta ao Estado democrático e de direito, não mais aconteceriam violações, quanto mais que elas multiplicar-se-iam em diferentes manifestações. Talvez isso acontecesse porque havia um debate (especialmente nos segmentos sociais organizados e clandestinos que se contrapunham aos regimes militares) acerca das atrocidades cometidas contra presos políticos. Contudo, não podemos dizer que as violações cometidas contra crianças, mulheres, negros, homossexuais tinham a mesma importância e visibilidade que a discussão em torno dos direitos dos opositores políticos. Não se pode afirmar que não havia violência contra estes grupos, ou que não havia nenhum tipo de preocupação com seus direitos. Na verdade, a organização de tais grupos, na luta por seus direitos, ainda era incipiente naquela

---

aparece como su verdad cuando se le obliga a quitarse la máscara y a mostrarse tal como es. En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo e sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre los elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones" (FOUCAULT, 1988, p. 14).

<sup>97</sup> ADORNO & CARDIA, 1999, p. 66

época. Bobbio<sup>98</sup> reconhece uma ampliação crescente na importância atribuída pelos movimentos, pelos partidos e pelos governos na afirmação, reconhecimento e proteção dos direitos humanos. Se, por um lado, é possível fazermos uma leitura da contemporaneidade como violenta em quase todas as suas dimensões, por outro lado, temos uma potencialização de grupos responsáveis pela defesa dos direitos das ditas minorias. Bobbio, de forma muito apropriada e otimista, sublinha: “quando o inteiro decurso histórico da humanidade parece ameaçado de morte, há zonas de luz que até o mais convicto dos pessimistas não pode ignorar”.

Diversos estudos sobre a polícia brasileira, conforme Griza<sup>99</sup>, enfocam o “projeto de disciplinamento” da sociedade pelo Estado, encontrado nos discursos e nas práticas das elites políticas desde a virada do século XIX. A polícia era um instrumento importante naquele projeto. Convocada a participar do “empreendimento disciplinar”, a intervenção policial iria além da repressão às classes trabalhadoras. Aliada ao discurso médico, ela contribuía na vigilância e controle de categorias sociais “potencialmente criminosas”: os sem trabalho, mendigos, vadios, menores, prostitutas, ocupantes de um espaço público que necessitava ser higienizado e regrado. Sem deixar de apontar o papel repressivo da polícia, tais estudos enfatizavam a sua “função disciplinadora”.

O principal objetivo da Declaração dos Direitos Humanos é o direito à vida. No entanto, uma gama considerável de situações e acontecimentos de violações acumulou-se nos últimos tempos, comprometendo e colocando sérios desafios à consolidação do Estado democrático e de direito, conforme afirmam alguns intelectuais do campo das Ciências Sociais. Persistiram as graves violações de direitos humanos praticadas pelas polícias, em geral, sob a rubrica de “estrito cumprimento do dever”<sup>100</sup>. Os aparatos de segurança, em última análise, representariam a própria violação dos direitos humanos, e seus representantes se constituíriam, a partir de uma certa perspectiva, quase que homogeneamente numa classe truculenta e autoritária. Os policiais seriam os representantes de um Estado, essencialmente, repressor e que, em nome de uma suposta legalidade, cometeram e ainda cometeriam inúmeras atrocidades.

---

<sup>98</sup> BOBBIO, 1992, p. 54

<sup>99</sup> GRIZA, 1999, p. 7

<sup>100</sup> ADORNO & CARDIA, 1999, p. 68

O texto contido no manual dos servidores da segurança pública anuncia uma boa nova. Ele informa aos leitores que as atuais instituições de segurança pública estariam em pleno debate e, quem sabe, o mais importante, colocando em prática um tipo de justiça social, baseada em critérios e leis universais que atenderiam a todos os cidadãos, não importando diferenças econômicas, culturais, étnico-raciais, de gênero ou de sexualidade. Liberdade, igualdade e fraternidade, pregadas na Declaração Universal, e re-atualizadas às demandas contemporâneas, contemplariam a todos e dificilmente se presumiria que alguém fosse contrário a esses valores. Todos seriam aceitos. Todos seriam iguais nesses novos tempos (não só "nessa noite", como diz a belíssima música do compositor Ivan Lins), dizia Montaigne que "todo homem traz consigo a inteira humana condição", e essa condição agora nos seria outorgada ou reconhecida através desse discurso de acolhimento. Bobbio<sup>101</sup> identifica que

(...) manifestou-se nestes últimos anos uma nova linha de tendência, que se pode chamar de especificação. Ela consiste na passagem gradual, porém cada vez mais acentuada, para uma ulterior determinação dos sujeitos titulares de direitos. Ocorreu, com relação aos sujeitos, o que desde o início ocorrera com relação à idéia abstrata de liberdade, que se foi progressivamente determinando em liberdades singulares e concretas (de consciência, de opinião, de imprensa, de reunião, de associação), numa progressão ininterrupta que prossegue até hoje. Assim, com relação ao abstrato sujeito "homem", que já encontrara uma primeira especificação no "cidadão" (no sentido de que podiam ser atribuídos ao cidadão novos direitos com relação ao homem em geral), fez-se valer a exigência de responder com nova especificação à seguinte questão: que homem, que cidadão? Esta especificação ocorreu com relação seja ao gênero, seja as várias fases da vida, seja à diferença entre estado normal e estados excepcionais na existência humana. Com relação ao gênero, foram cada vez mais reconhecidas as diferenças específicas entre a mulher e o homem. Com relação às várias fases da vida, foram-se progressivamente diferenciando os direitos da infância e da velhice, por um lado, e os do homem adulto, por outro. Com relação aos estados normais e excepcionais faz-se valer a exigência de reconhecer direitos especiais aos doentes, aos deficientes, aos doentes mentais, etc.

Seria este um indício de um novo tempo? Sem dúvida alguma! E a sexualidade precisaria ser entendida nessa nova configuração, nesse atualíssimo contexto histórico e cultural. A sexualidade junta-se a outras dimensões de análise como classe social, nacionalidade, gênero, raça/etnia. Estas estão voltadas à compreensão dos múltiplos processos implicados nas relações

---

<sup>101</sup> BOBBIO, 1992, p. 62-63

de poder existentes nas sociedades contemporâneas. A sexualidade não diz respeito apenas às múltiplas formas como “naturalmente” (como se costuma dizer) homens e mulheres vivem suas preferências, seus desejos, seus sentimentos, suas intimidades e seus prazeres. A sexualidade ensina-nos Foucault, é um componente estratégico das relações de poder. O sexo, conforme sua “História da Sexualidade”, é regulado, controlado, administrado. O sexo é cientificizado, medicalizado, analisado e inserido em sistemas de utilidade regular para o “bem” de todos. Assim, as crianças, os homens e as mulheres, enfim as populações são disciplinadas, controladas, normatizadas. A sexualidade é hoje, talvez em uma medida sem precedentes, "uma zona conflitiva que se tem convertido em um campo de batalha moral e político, através da proliferação de temores e enfermidades relacionadas com o sexo e pelo surgimento de novos movimentos sociais”<sup>102</sup>. Se anteriormente não se tinha dúvida sobre a importância de entender dimensões de análise do social como classe, raça/etnia, gênero, e, dependendo da perspectiva teórica, se referia a elas como sendo categorias de análise, conceitos fundamentais, eixos que historicamente estruturam as sociedades capitalistas, etc., hoje em dia não podemos deixar de lado a sexualidade. Eis a contribuição magistral de Michel Foucault. Hoje, ao se falar em Direitos Humanos, não se podem deixar de lado as discussões sobre os direitos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros, ou seja, todos aqueles e aquelas que vivem suas sexualidades presumidamente fora daquilo que estudiosos pós-estruturalistas como Débora Britzmann denominam de heteronormatividade. O próprio documento da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos aparentemente contempla essa dimensão.

De forma bastante otimista, autores como Alves<sup>103</sup> chegam a afirmar que, após meio século de existência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas em 1948, pode codificar "as esperanças de todos os oprimidos, fornecendo linguagem autorizada à semântica de suas reivindicações mesmo considerando-se controvérsias, lutas e resistências por ela promovidas”. Tal como concebe Santos<sup>104</sup>, os Direitos Humanos teriam se convertido na linguagem da política progressista, ou melhor, de forças progressistas as quais, hoje, reinventariam a linguagem da emancipação, frente ao fracasso de projetos emancipatórios,

---

<sup>102</sup> WEEKS, 1999, p. 38

<sup>103</sup> ALVES, 2003, p.1 ([www.pge.sp.gov.br/centro de estudos/revistaspge/revistas5/5ver.3.htm](http://www.pge.sp.gov.br/centro_de_estudos/revistaspge/revistas5/5ver.3.htm))

<sup>104</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. As tensões da modernidade.

(<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura4.html>). Capturado em 19/05/2003.

oriundos de perspectivas revolucionárias e/ou socialistas.

No que diz respeito à homossexualidade, viveríamos numa época de afirmação de identidades, de recursos a um tipo de prática política, onde diversos grupos ordenados, principalmente em organizações não governamentais, estão buscando assessoramento e orientação para a auto-organização, para prevenção e cuidados com a saúde, para troca de experiências, assim como reconhecimento de defesa de direitos e de cidadania. Indivíduos discriminados, não raras vezes, na própria sociedade onde habitam, vão buscar essas outras comunidades, no dizer de Alves<sup>105</sup>, como "âncoras de autoproteção" para sua autoconstrução, na medida em que o Estado Nacional é incapaz de fornecer-lhes identidades igualitárias e emancipatórias. Diga-se, de passagem, que a igualdade e a emancipação constituir-se-iam em premissas de uma perspectiva moderna onde o Estado, socialista ou liberal, assentar-se-ia como o *locus* da realização social, onde todos, indiscriminadamente, se reconheceriam. Porém, na pós-modernidade, o Estado perderia esse lugar, "...tanto em decorrência de abusos na instrumentalização de metanarrativas, quanto pela consciência contemporânea da capilaridade do poder". Costuma-se dizer que no Brasil apenas em época de Copa do Mundo todos são iguais, independente da cor, da classe social, todos são brasileiros, todos e todas são convocados a colocar o coração na ponta das chuteiras em nome de um ideal comum, a Pátria, a Nação brasileira.

Entretanto, nas delegacias, nas ruas, alguns indivíduos desviantes parecem conhecer, na própria pele, o que significa ser considerado como escória da sociedade, não tendo seus direitos reconhecidos. Isso porque, aparentemente, as relações sociais entre as instituições policiais brasileiras e os homossexuais, gays, lésbicas e, principalmente, travestis, segundo diferentes estudos, depoimentos, relatórios e denúncias, nunca foram tranqüilas. E não se trataria de uma relação de simples estranhamento ou de mal-estar causado pelo encontro de indivíduos diferentes, pois aqui estamos falando da violência exercida por um grupo sobre o outro. Até o início dos anos noventa, do século XX, tinha-se notícia de expulsões de militares gays, quando flagrados em "atos imorais", não importando o posto ocupado na hierarquia militar. E quanto à abordagem de policias a travestis na rua, bem, aí o cenário ganhava ares de tragédia urbana. Foram relatados

---

<sup>105</sup> ALVES, 2003, p. 1

insultos, espancamentos, agressões, humilhações, extorsões e histórias de terror contadas ao pé do ouvido ou sem receio algum em seminários de discussões sobre violência, inclusive sobre afogamentos de travestis no rio Guaíba, em Porto Alegre.

Investigações sobre agressões sofridas por homossexuais de classe social baixa não eram levadas a sério. Em alguns casos nem sequer eram feitos boletins de ocorrência, ficando sem registro de queixas; o resultado era a invisibilidade. "O que os olhos não vêem o coração não sente", já diz um dos nossos sábios ditados populares. Através do silêncio, também constituímos a realidade. Até pouco tempo atrás (ou ainda hoje), torturas em delegacias se constituíam em lugar comum. Contudo, hoje em dia, diversos movimentos organizados de homossexuais, transexuais e travestis reivindicam direitos civis e humanos. Eles recorrem às manifestações públicas contra a homofobia, denunciando discriminações, organizando passeatas em diversas grandes cidades do País. As Paradas Gays, sabemos, vêm reunindo, nos últimos anos, milhares de pessoas, simpatizantes, militantes, curiosos, "assumidos", "enrustidos", famílias constituídas no modelo tradicional, artistas, políticos, cantores, etc. No Brasil, temos recentes informações de sentenças e leis, voltadas à proteção de gays, lésbicas, travestis e bissexuais<sup>106</sup>. A sexualidade passou a ser uma preocupação da área do Direito. Já foram decididos casos de inclusão em seguros de saúde, questões de partilha de bens, questões previdenciárias. O jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre, noticiou, em 24 de julho de 2001, que os benefícios de pensão por morte e auxílio-reclusão a companheiro ou companheira de homossexual deveriam ser concedidos, em todo o país, independentemente da data de ocorrência do óbito ou encarceramento do segurado. A decisão, segundo a referida notícia, faz parte da instrução normativa número 50 do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). A autarquia se obrigou a editar a nova instrução a partir de decisão judicial. A motivação originou-se no fato de o INSS ter indeferido a solicitação de benefício protocolada por uma pessoa, alegando que o falecimento do companheiro havia ocorrido antes da publicação da instrução normativa que vigorava anteriormente. Em abril do ano passado, o Ministério Público Federal havia conseguido uma liminar na Justiça Federal, determinando que a autarquia passasse a processar e deferir todos os pedidos de pensão,

---

<sup>106</sup> Notícia da página <http://www.gaybrasil.com.br/news.asp?Categoria=Radar&Codigo=1740> (26.04.2005), sobre a sentença proferida pelo juiz federal da 10ª Vara do Rio Grande do Sul, Roger Raupp Rios, reconhecendo o direito de companheiro homossexual. ser admitido no Plano de Assistência Médica Supletiva – PAMS e na Funcef, na condição de dependente.

equiparando as relações homossexuais às heterossexuais para fins previdenciários<sup>107</sup>. São inúmeras as vozes vindas de diferentes lugares, constituindo, através de práticas discursivas, o que Foucault denomina de condições de possibilidade para que esses "novos" sujeitos venham à cena. Esse conjunto de falas possibilita falar desses sujeitos através de reivindicações por reconhecimento e cidadania, por direitos sociais e previdenciários.

Evidentemente, os efeitos dessa visibilidade são diversos:

(...) por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado, setores mais conservadores renovam (e recrudescem) seus ataques, produzindo desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema violência física em relação a esses grupos<sup>108</sup>.

Norberto Bobbio<sup>109</sup> também destaca a proliferação, obstaculizada por alguns, das exigências de novos reconhecimentos e de novas proteções. Este autor também defende a tese de que os

(...)direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Tudo parece indicar que, nesse cenário, era importante que os alunos-policiais dos cursos de Atualização e de Formação Integrada entendessem Direitos Humanos como o “conjunto de princípios, de caráter universal e universalizante”<sup>110</sup>, formalizados no contexto do Estado liberal-democrático tal como ele se desenvolveu no mundo europeu ocidental no curso do século XIX, proclamando como direitos inalienáveis do homem os direitos à vida e às liberdades civis e públicas. A efetivação desses princípios requer ação dos governos para protegê-los contra

---

<sup>107</sup> Para comprovação da união estável e dependência econômica devem ser apresentados, no mínimo, três dos seguintes documentos: declaração de Imposto de Renda do segurado na qual o interessado esteja como seu dependente; testamento; prova de mesmo domicílio; prova de encargos domésticos evidentes e existência de sociedade ou comunhão nos atos da vida civil; conta bancária conjunta ou apólice de seguro, na qual o segurado conste como instituidor do seguro e a pessoa interessada, como a previdência.

<sup>108</sup> LOURO, 2001, p. 7

<sup>109</sup> BOBBIO, 1992, p. 5

<sup>110</sup> ADORNO & CARDIA, 1999, p. 75

qualquer espécie de violação ou abuso. Nesse sentido, autores contemporâneos, compreendem prioritariamente direitos civis, como:

(...) espaços livres que todo governo deve garantir ao indivíduo, não interferindo em sua vida privada: o direito à vida e à segurança, à intimidade, à vida familiar, à propriedade privada; a possibilidade de manifestar livremente sua opinião, de praticar uma religião, de reunir-se pacificamente. Em segundo lugar, as liberdades civis implicam a obrigação por parte do Estado -1.65326( )-76.087(m)17alug

problematizar o ponto de vista universalista, contido na Declaração dos Direitos Humanos, ela não comportaria noções particulares que são nomeadas como universais de justiça, verdade, humanidade?

Poder-se-ia começar pela frase **“aulinha de direitos ô manos”**, escrita no quadro-negro da sala de aula, antes da entrada do professor. Cabe sublinhar que ela foi escrita provavelmente por um/uma dos aluno/a de uma turma do Curso de Formação Integrada de Servidores da Segurança Pública. O professor ministrava a disciplina Direitos Humanos e era o seu primeiro dia de trabalho. "Aulinha (...)" foi a frase de recepção, o "welcome teacher" dos alunos ao educador que, naquele momento, iniciava um trabalho educacional que tinha como proposta discutir temáticas como aquelas contempladas no Documento Nacional. A frase poderia sugerir muitas interpretações. Tratar-se-ia de um juízo feito previamente pelos alunos: representaria uma tentativa de inibição e de ridicularização do trabalho do professor, um descrédito em relação à temática de trabalho proposta, porque, de antemão, tratava-se de uma discussão inútil e parcial, orquestrada por pessoas que, paradoxalmente, apesar de seus títulos de mestres, doutores, especialistas, defendiam bandidos, na contramão dos reais desejos da sociedade (que clama por uma polícia mais ostensiva). O professor viria com uma “teoria” sobre os Direitos Humanos, porém, segundo muitos policiais, “na prática” tudo se daria de forma muito diferente. Sobre este aspecto, Taschetto<sup>113</sup> afirma:

Enunciados do tipo: “bandido bom é bandido morto”, ou então “direitos humanos na teoria é uma coisa, na prática é outra” são repetidamente pronunciados pelos alunos-policiais nas discussões que envolvem a temática dos Direitos Humanos. Se os debates sobre a verticalidade do poder dentro das polícias militares ainda são escassos, fica mais distante ainda o difícil trabalho de desconstrução dessa forma de estruturação institucional.

Essa é uma outra preliminar, ou seja, a de que nem todos entendem Direitos Humanos de uma única maneira, ou melhor, à primeira vista, parece existir uma compreensão geral de que os Direitos Humanos resumem-se ao trabalho feito por grupos políticos com interesses específicos, as quais visariam, em última instância, “atrapalhar” o trabalho da polícia, defendendo malfeitores. Diversos estudos sobre a relação entre os postulados dos Direitos Humanos e a

---

<sup>113</sup> TASCHETTO, 2002, p. 87

sociedade brasileira, de acordo com Singer<sup>114</sup>, apontam que a grande maioria da população (não importando aqui a classe social, o sexo ou a etnia) não se sente contemplada com as reivindicações por eles propostos. Direitos seriam privilégios de alguns, enquanto isso a criminalidade, a insegurança, e o medo crescem. Aliás, não é novidade alguma que máximas do tipo "bandido bom é bandido morto", citada anteriormente, assim como "tem que matar, tem que matar", "pena de morte é a solução" e outras pérolas da filosofia popular do "olho por olho dente por dente" não seriam propriedades únicas e exclusivas de sociopatas ou fascistas de plantão. Elas, não raras vezes, são ouvidas em corredores de importantes instituições de ensino superior e até em sala de aula, proferidas por mestres e aprendizes. Em plena "era dos direitos"<sup>115</sup>, diz Adorno, paradoxalmente a sociedade contemporânea reivindica "demandas" por ordem social que apelam para um obsessivo desejo punitivo, o que implicaria numa justificativa de ocorrência de violações deliberadas por parte dos agentes da segurança pública e uma contestação ao universalismo dos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Parece existir uma luta pelo estabelecimento da "verdadeira" definição desse conceito. Por um lado, temos o conhecimento pautado na ética da tolerância, na visão progressista do processo civilizatório de inspiração iluminista, por outro lado, temos a sociedade brasileira em geral outorgando aos policiais o uso da força como o meio mais adequado, justo e legítimo para lidar com a criminalidade.

O outro fragmento: "**É necessário que o mestre entenda que nós estamos lidando com os restos da sociedade**" foi uma frase proferida durante uma exposição feita por um aluno sobre o seu ofício de policial. Todavia, quem seriam os "restos da sociedade"? Quem são os indivíduos que constituem esses restos? Bandidos, assaltantes, vagabundos, narcotraficantes, ladrões "de galinha" comuns, travestis, homossexuais, putas, desempregados, estupradores, moradores da periferia, pobres, negros, garotos de programa, trabalhadores sem-terras, pedófilos, corruptos? Que representações estes policiais têm deles próprios que os diferenciam dos outros, dos diferentes, dos indivíduos que compõem os "restos"?

As questões acima expostas demandam uma reflexão teórica que acredito ser possível

---

<sup>114</sup> Helena Singer é pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (USP). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo Comissão de Direitos Humanos.

<sup>115</sup> Título do livro de Norberto Bobbio.

explorar a partir dos conceitos de identidade e diferença na perspectiva pós-estruturalista, trabalhados especialmente por Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall e Kathryn Woodward.

### **3.2 "Nós, os policiais...", "Nós, os professores...", "Eles, os desviantes...": Identidade e Diferença**

O debate sobre a questão da identidade e da diferença, conforme análises feitas por Woodward, Silva e Hall<sup>116</sup>, estão na ordem do dia, quer dizer, no centro das teorizações sobre o campo social, assim como da prática política contemporânea. No contexto pós-moderno em que vivemos, as instituições ou, como denominam esses autores, “as antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras)”, estão em plena crise. Ganham visibilidade novos grupos sociais que questionam as identidades hegemônicas, afirmando novas identidades, exigindo direitos, contestando verdades historicamente construídas e até então consideradas insofismáveis. Nesta pesquisa, sirvo-me dessa discussão, ensaiando algumas aproximações com as questões que levanto assim como procuro algumas possibilidades de operacionalidade desses conceitos.

A identidade pode ser compreendida, na perspectiva teórica desses autores, como sendo o conjunto daquelas características consideradas comuns, através das quais os grupos sociais se definem como grupos. Características como sexo, raça-etnia, nacionalidade, classe social, orientação sexual e geração são as mais recorrentes. Características estas relacionadas a determinadas condições sociais que podem variar de acordo com a maneira como as pessoas são constituídas e se constituem, como elas se reconhecem, como elas são reconhecidas, como elas se representam, como elas representam todos aqueles e aquelas que lhes são supostamente diferentes.

---

<sup>116</sup> Esses autores, através de ensaios reunidos em “Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais”, organizado por Tomaz Tadeu da Silva, debatem sobre a questão da identidade e da diferença na contemporaneidade. Nesta pesquisa, procuro adotar essa perspectiva.

Um primeiro olhar sobre o conceito de identidade, como diz Silva<sup>117</sup>, suscita-nos uma fácil definição: “A identidade é simplesmente aquilo que se é: sou brasileiro, sou negro, sou homossexual, sou jovem, sou homem”. Entendendo a identidade dessa forma, a impressão que se tem, segundo Silva, é que ela comportaria um tipo de positividade: “aquilo que sou”, e, mais do que isso, “uma característica independente, um fato autônomo”, uma auto-referência, uma auto-suficiência. A pergunta “quem sou eu?” Ou afirmativas do tipo “eu sou o que sou” remetem à suposição de uma existência singular, a algo que nos definiria essencialmente “essa sou eu” e, mais do que isso formataria algum tipo de representação que traduziria sentidos para os outros. De acordo com Hall, “a narrativa traduz os eventos numa seqüência temporal “começo-meio-fim”<sup>118</sup>, estando a identidade profundamente relacionada com o processo de representação. As dimensões espaciais e temporais da identidade podem ser traduzidas por meios de representação como a escrita, a pintura, o desenho, a fotografia, a arte ou os sistemas de telecomunicações.

Sobre o aspecto da pressuposição da existência dessa singularidade, dessa individualidade, Hall<sup>119</sup> faz referência às identidades pessoais, quer dizer, “a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. Essa idéia derivaria de determinados aspectos aparentemente fortes, duráveis, os quais, em alguma medida, nos forneceriam “sólidas localizações como sujeitos sociais”. Ele também faz referência às identidades culturais, quer dizer, àqueles aspectos da constituição das nossas identidades, já citados anteriormente (raça, classe, geração, etc.) que são tributárias do nosso pertencimento a determinadas culturas. Creio que os dois conceitos complementam-se, mais do que isso, são indissociáveis, pois como pode ser possível entendermos a dimensão da identidade pessoal e da identidade cultural como sendo da ordem de universos distintos e separáveis? A forma de manifestação da identidade pode se dar a partir de afirmações do tipo: eu sou o lugar em que nasci, eu sou a minha raça, eu sou o meu sexo, eu sou o meu país.

Mas, porque é necessário ter uma identidade? Quem precisa dela? É Hall quem lança esta provocação<sup>120</sup>. Ora, tal pergunta, a priori, me parece de fácil resposta. A explicação que elaboro é

---

<sup>117</sup> SILVA, 2000, p. 74. O autor desenvolve a construção da noção da identidade a partir da noção da diferença.

<sup>118</sup> HALL, 2000, p. 70

<sup>119</sup> Idem, p. 9

<sup>120</sup> HALL, 2000, p. 103

simples: todos nós, seres socializados, precisamos de uma identidade! É uma questão de ordem civilizatória, filosófica, existencial, psicanalítica, política e religiosa. Identificar-se é uma questão de sobrevivência, portanto, fundamental. Eu sou, eu penso, eu gosto, ou melhor, nós somos, nós pensamos, nós gostamos. Assim os aspectos que dizem respeito às relações societárias funcionam no meu grande ou no meu pequeno grupo. Todos nós pensamos da mesma forma, unificada e integralmente nesta nação, nesta cidade, no bairro onde residimos e lá em casa também. Sinto-me confortável entre meus iguais, sinto-me protegida, acolhida, não fico temerosa de sofrer algum tipo de hostilidade por ser "diferente", pois aqui no meu cercadinho todos/as somos irmãos/irmãs. Aqui existe um reconhecimento e não um estranhamento. Identificar-se com determinados grupos profissionais (professores, policiais, trabalhadores da construção civil, profissionais do sexo, etc.), segmentos sociais, classes sociais pode ser uma questão de vida ou de morte. Lembro, só para ilustrar, de uma reportagem veiculada, há alguns anos atrás, sobre a violência policial aos moradores de um bairro de classe popular, em São Paulo. Durante a ronda noturna feita pelo Rota, considerado por muitos como a mais eficiente polícia do Brasil, justamente pelo uso de métodos de ação contundentes contra o crime, chamados por muitos de “Tolerância Zero”<sup>121</sup>, para não sofrerem violência por parte da polícia, alguns moradores exibiam na entrada do bairro suas carteiras de trabalhadores. Era como se, através deste gesto, dissessem: “Senhor policial, não me bata não, não sou vagabundo, sou trabalhador!” Em tal situação, nada mais apropriado do que portar o seu “documento de identidade!” Gostaria aqui de falar também, a título de ilustração, sobre a abordagem de “suspeitos”, que é uma prática policial de investigação recorrente nas pequenas e nas grandes cidades. Causar-nos-ia estranhamento assistir uma cena, numa via pública, na qual uma senhora branca, bem vestida, aparentemente de classe média, fosse abordada da mesma forma como um jovem negro de periferia é costumeiramente abordado: “Parede, parede, abre as pernas, documento!” É interessante pensar que este tipo de tratamento dispensado ao jovem negro está naturalizado aos nossos olhos urbanos, assim como, também, as instituições policiais são treinadas para abordagens diferenciadas, provavelmente escolhidas em

---

<sup>121</sup> Segundo o sociólogo Gláucio Soares, o Tolerância Zero é um programa de combate à violência, aplicado em diversos países, baseado na prevenção de crimes. O mais conhecido foi o de Nova York, implantado pelo prefeito Rudolph Giuliani. Neste programa, são realizadas atividades junto às populações jovens, assim como iniciativas de proteção especial às chamadas populações de alto risco (tanto vítimas como criminosos) como idosos, migrantes e homens jovens. Também há um programa de mapeamento integrado com análise estatística e treinamento atualizado de toda a tropa. O objetivo principal era a prevenção, evitar que o crime acontecesse. No Brasil, tudo leva a crer que o Tolerância Zero foi interpretado como permissão para bater. [C:\Arquivos de programas\My Shared Folder\Meus documentos\Ultimo Segundo - Caderno I.htm.]Capturado da internet em 24/11/2003.

função de representações e de estereótipos. Em situações como essas há uma espécie de seletividade ao nosso olhar que constitui identidades insuspeitas e suspeitas: a da senhora branca e a do jovem negro, respectivamente.

Numa aula ministrada por Dagmar Meyer, no PPGEduc, após as apresentações dos/das alunos/as, a professora fez um comentário sobre a forma como as pessoas costumam se apresentar no espaço acadêmico: são ditas as profissões, os cursos de origem, os interesses de pesquisa, conformando uma identidade de aluno de pós-graduação. Dificilmente as pessoas se apresentam a partir de outros referências como, por exemplo, orientação sexual, gosto musical, ou o signo solar. A apresentação de outras referências, que não aquelas constituídas e esperadas na cultura acadêmica, soaria estranha.

Retomando o questionamento de Hall sobre o porquê da necessidade da constituição de uma identidade, imagino que todos nós precisamos de uma... Ela é imprescindível para a interação seja da ordem étnica, da partidária, da sexual, da religiosa, da profissional ou de classe social. É confortável pensar que o mundo já está pronto em termos identitários. Na medida em que não inventamos os processos societários e seus regimentos, eles já estavam aqui, basta apreendê-los e adaptar-se a eles! Certamente, pensando de forma otimista, não teremos maiores problemas se aprendermos as regras do jogo jogado na família e nas instituições de segurança ou aqueles jogados no espaço acadêmico, por exemplo.

Na perspectiva da sociologia durkheimiana, afirma-se que é necessário preparar as novas gerações para a vida social, quem sabe até mesmo preparar as novas identidades socialmente esperadas. É nesse empreendimento que a educação também está envolvida. Uma vida social formada por valores, moralidades, solidariedades, significados compartilhados mecânica e organicamente. Woodward<sup>122</sup> também faz referência a este clássico autor da sociologia no que diz respeito às argumentações por ele desenvolvidas sobre o processo de produção de significados por diferentes grupos sociais. Durkheim diz que é através da organização e da ordenação das coisas, de acordo com os sistemas classificatórios, que os significados são produzidos. Os sistemas de classificação, constantemente, afirmados em falas e

---

<sup>122</sup>

WOODWARD, 2000, p. 40

rituais, nessa perspectiva, dão ordem à vida social. Se “quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente”. Na religião<sup>123</sup>, para o autor, é possível reconhecer o funcionamento dos processos simbólicos. Ele afirma que

(...) as representações que se encontram nas religiões primitivas - tais como os fetiches, as máscaras, os objetos rituais e os totêmicos – eram considerados sagrados, porque corporificavam as normas e os valores da sociedade, contribuindo, assim, para unificá-la culturalmente.

No mundo moderno, diz Hall<sup>124</sup>, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de nossa identidade cultural. É como se elas determinassem, por exemplo, o comportamento de um povo como um todo. Ao nos definirmos, algumas vezes, dizemos que somos ingleses, bolivianas, brasileiros, francesas, etc. Obviamente, para Hall, ao fazer isso estamos falando “de forma metafórica”. São formas, portanto, de nos definirmos enquanto povo, população, nação, sociedade, cidadão. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós, efetivamente, pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial, como identidades cristalizadas, duráveis, eternas, incontestáveis: “*Mas eu nasci assim!*”, “*fui educado dessa maneira, agora estou muito velho para mudar*”, “*no meu tempo...*”, “*sabe como é...esse é o jeitinho brasileiro*”. São representações que têm o efeito de produzir identidades, através das quais os indivíduos nelas se reconhecem.

Identificar-se, no mundo contemporâneo, requer o reconhecimento de marcas, de símbolos, de carteiras e crachás de identificação, de estilo, de grupo, de “tchurma”, de gang, de visões de mundo, de ideologia, de localização social, de afinidades, de motivações e de interesses que podem ser considerados como efêmeros e de outros como mais duráveis. A identidade é marcada por meio de símbolos. Woodward<sup>125</sup> traz o exemplo do cigarro, associando a ele uma identidade da pessoa e do uso que ela faz dele. O cigarro funciona, neste caso, como um significante importante da diferença e da identidade. O diálogo de um radialista com um soldado sérvio, referido por Woodward, é ilustrativo dessas diferenças que são atribuídas às pessoas em função dos objetos por elas usados e consumidos: “O que faz vocês pensarem que são

<sup>123</sup> “As formas elementares da vida religiosa”

<sup>124</sup> HALL, 2000, p. 47.

<sup>125</sup> WOODWARD, 2001, p. 8.

diferentes?”, pergunta o radialista ao soldado que apanha um maço de cigarros do bolso de sua jaqueta, respondendo: “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas.” O radialista insiste: “Mas eles são, ambos, cigarros, certo?” O soldado prontamente responde: “vocês estrangeiros não entendem nada”.

É importante também considerar que o conceito de identidade é central para a questão da participação política, é um fator fundamental para a mobilização de determinados grupos em torno de lutas por suas reivindicações. Os "novos movimentos sociais", surgidos no mundo ocidental nos anos de 1960, para Woodward e Hall<sup>126</sup>, são ilustrativos dessa dimensão política. Eles foram importantes movimentos emancipatórios que trouxeram à cena social “novas identidades”, inovadoras, contestadoras dos valores dominantes. Feministas, negros e jovens, por exemplo, apelavam para o engajamento de seus protagonistas, supostamente detentores de identidades constituídas de atributos comuns, unificadores, mobilizadores. Dessa maneira, diz Hall, o feminismo buscava a adesão das mulheres, a política sexual, a adesão dos gays e das lésbicas, as lutas raciais, a adesão dos negros, o movimento antibelicista, a adesão dos pacifistas. Todos esses movimentos, na perspectiva do autor, constituíram o que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento. Woodward<sup>127</sup> reforça essa idéia:

A política da identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida, como ela é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. (...) essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

No caso da América Latina, os chamados novos movimentos sociais têm algumas especificidades que os diferenciam dos países centrais. Boaventura de Souza Santos<sup>128</sup> destaca que os movimentos sociais, ocorridos nas últimas décadas, nos países centrais, incluíram tipicamente os movimentos ecológicos, feministas, pacifistas, anti-racistas. Na América Latina, as causas mobilizadoras dos movimentos sociais, também chamados de movimentos populares, são mais heterogêneas. As grandes lutas sociais têm maior acolhida quando se dão em torno de

---

<sup>126</sup> HALL, 2000, p. 45

<sup>127</sup> WOODWARD, 2000, p. 34

<sup>128</sup> SANTOS, 1997, p. 257

questões mais “estruturais”.

(...) o Sandinismo, que surgiu na Nicarágua como um grande movimento social, de caráter pluriclassista e pluriideológico; as formas diferentes que assumem a luta popular no Peru, tanto ao nível dos bairros (‘Pueblos Jóvenes’) como ao nível regional (Frentes Regionais para a Defesa dos Interesses do Povo); as novas experiências de ‘greves cívicas nacionais’, com a participação de sindicatos, partidos políticos e organizações populares (grupos eclesiais de base, comitês de mulheres, grupos estudantis, culturais, etc.) no Equador, na Colômbia e no Peru; as invasões maciças de terras pelos camponeses do México e outros países; as tentativas de autogestão nas favelas das grandes cidades como Caracas, Lima, São Paulo e Rio de Janeiro; os comitês de defesa dos Direitos Humanos e as Associações de Familiares de Presos e Desaparecidos.

No caso brasileiro, o autor também cita as pesquisas de Scherer-Warren e Krischke<sup>129</sup> através das quais os autores identificam a parcela dos movimentos sociais urbanos propriamente ditos: os CEBs (Comunidades Eclesiais de Base organizadas a partir de adeptos da Igreja Católica), o novo sindicalismo urbano e rural, e, também, o movimento feminista, o movimento ecológico, setores do movimento jovem, os movimentos de ocupações ilegais de terrenos em São Paulo, o MST. Todas situações citadas são, de acordo com Santos<sup>130</sup>, “em si mesmas, reveladoras da identidade tão-só parcial entre os movimentos sociais dos países centrais e da América Latina”. O argumento desse autor aponta fatores estruturais (pobreza, desigualdades econômicas, distinções entre classes sociais, disputas políticas/ideológicas) como sendo aqueles que têm maior relevância no caso dos países latinos na constituição e participação das pessoas em movimentos sociais.

Hoje em dia, na realidade latino-americana, assiste-se a uma maior visibilidade e à intensificação da participação de um número cada vez mais expressivo de pessoas em movimentos sociais, os quais nos países europeus e na América do Norte, já têm um longo percurso trilhado, como os movimentos de afirmação sexual. Igualmente assistimos a emergência de movimentos reunidos em torno de afinidades “passageiras”: Passeatas Pela Paz, Viva Rio, Pela Redução da Idade Penal, Pelos Direitos da Criança e do Adolescente etc. Os movimentos de afirmação sexual se constituem em “novidades”. Eles ainda soam como “excepcionais”, o que

---

<sup>129</sup> SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo. Uma revolução no Quotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul, São Paulo: Brasiliense, 1987 (p. 41).

<sup>130</sup> Idem, p. 257

poderia justificar, no caso brasileiro, um certo espanto, ou seja, uma não familiaridade com a problemática dos direitos das ditas minorias. Aqui me refiro especialmente aos diálogos ocorridos nas salas de aula dos cursos focalizados nesta tese. Se na educação de ensino regular estes conteúdos já são difíceis de serem abordados, no ensino policial tal questão é ainda mais problemática, pois as instituições policiais foram aquelas que menos sofreram modificações ao longo do tempo, conforme observa Foucault<sup>131</sup>,

(...) a polícia pôde resistir com um mínimo de modificações à reorganização do poder judiciário; é por que ela não parou de lhe impor mais pesadamente, até hoje, suas prerrogativas; é sem dúvida porque ela é seu braço secular. Mas é também porque bem melhor que a instituição judiciária, ela se identifica, por sua extensão e seus mecanismos, com a sociedade de tipo disciplinar. Seria entretanto inexato pensar que as funções disciplinares tenham sido confiscadas e absorvidas definitivamente por um aparelho de Estado.

Quando o encontro dos diferentes é problemático? Ou melhor, não teríamos que perguntar antes quem é diferente? Falávamos até aqui da identidade em seus aspectos positivos, principalmente, no que diz respeito a sua potencialidade, enquanto mobilizadora de lutas sociais. Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que a necessidade de reconhecimento identificatório também apresenta riscos. Identificar-se a partir de lugares que na aparência estão solidamente estruturados, assim como compartilhar valores de determinados grupos, etnias, nacionalidades, etc., implica, quase sempre, antagonismos ou mesmo conflitos sociais no face a face dos diferentes grupos. A aproximação - seja no convívio diário, seja no ambiente de trabalho ou até mesmo no ambiente educacional - daqueles que se consideram iguais não geraria problemas, mas a aproximação dos desiguais certamente que sim. Não raras vezes, aqueles que não compartilham do mesmo grupo identitário, os outros, os forasteiros, os de fora, os estrangeiros são vistos como não civilizados, sujos, estranhos, exóticos, diferentes, “outsiders”.

Por exemplo, não é difícil afirmar com alguma tranquilidade, que os alemães são todos iguais. Esta perspectiva pode ser encontrada desde o chamado senso-comum até o conhecimento acadêmico. Uma ótima análise desta questão é feita por Dagmar Meyer<sup>132</sup> acerca da constituição das identidades sociais dos alemães no Rio Grande do Sul. Reportando-se aos estudos feitos

---

<sup>131</sup> FOUCAULT, 1988, p. 189

<sup>132</sup> MEYER, 1999, p. 20

sobre a história da imigração alemã neste Estado, a autora diz que estes, independentemente da perspectiva teórica de análise, freqüentemente “superdimensionam as qualidades raciais e étnicas, as dificuldades enfrentadas no novo mundo, e o vulto dos empreendimentos realizados”<sup>133</sup> pelos imigrantes alemães. Também é ressaltada a capacidade dos alemães para o trabalho. A referência utilizada nestes argumentos é a de um “colono pioneiro, pobre e desbravador que obteve sucesso ao tornar-se, comumente, industrial ou comerciante”<sup>134</sup>, uma referência que, segundo ela, consolidaria uma representação “evolutiva que se aplicaria à população de origem alemã, indistintamente”.

Podemos pensar que a mesma lógica é aplicada às representações comumente acionadas para definir homogeneamente “os gringos” (imigrantes italianos do RS), os negros, as mulheres, os homens, os jovens, as crianças, as professoras, os policiais, os burgueses, os proletários, os, as. Parece-me que esse recurso aos artigos definidos, os/as, recairia imediatamente em essencialismos de ordem étnica, racial, cultural, sexual, de gênero, de classe social, etc. Afirmar que todos os alemães possuem uma capacidade intrínseca para o trabalho pode sugerir uma outra representação, ou seja, a de que existem grupos sociais que, diferentemente deles, não são afeitos ao trabalho, são preguiçosos. Silva, Woodward e Hall ressaltam que aquilo que um grupo social é não pode ser separável do que ele não é, ou seja, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Não é nenhuma novidade a existência de uma representação cultural homogeneizante do povo brasileiro, tido como indolente, malandro, acomodado, irresponsável, conformado, pacato, ...baianos, mulatos, negros, mestiços, adeptos a vadiagem, a vida boa, ao carnaval.

Esta forma de entendimento concerne a um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas<sup>135</sup>.

A identidade é relacional, depende, para existir, de algo “de fora”, de outra identidade, de

---

<sup>133</sup> Idem p. 20

<sup>134</sup> Idem, p. 45

<sup>135</sup> HALL, 2000, p. 50

algo que ela não é, de que difere, mas que, entretanto, fornece as condições de sua existência. Portanto, se distingue daquilo que ela é. Se eu afirmo que sou algo é para dizer que não sou outra coisa. Os sistemas de representação atuam no sentido de tornar isso possível. Sou uma “moreninha” preguiçosa, porque não sou uma alemã trabalhadora; sou policial e luto pelo bem, porque não sou um vagabundo que está do lado do mal; sou um heterossexual, portanto não sou bissexual, nem tampouco homossexual. Nesse sentido, a identidade é marcada pela diferença. E esta diferença, enquanto tal, é sustentada pela exclusão. Mas parece, como diz Woodward<sup>136</sup>, “que algumas diferenças são vistas como mais importantes do que outras, especialmente, em lugares particulares e em momentos particulares”. Se você é heterossexual, você não pode ser homossexual, mas essa diferença não se restringe a uma “opção sexual”. Porque numa sociedade na qual a heterossexualidade é o padrão de referência dominante, ser homossexual implica ocupar mais amplamente uma posição de inferioridade.

No que essas considerações serviriam para esta pesquisa? Bem, acho que poderíamos, numa tentativa de potencializá-las neste trabalho, pensar nos seguintes aspectos. Costuma-se afirmar (e já faz algum tempo) que vivemos em uma sociedade em crise: crise de valores, famílias em crise, escolas em crise, instituições tradicionais em crise. Fala-se inclusive que a masculinidade, no seu sentido hegemônico, estaria em crise. As profissões viveriam uma crise constante. Nas instituições de segurança, os policiais também referem a existência de uma suposta crise generalizada. Os policiais, de maneira recorrente e saudosista, referem-se a uma suposta época, onde absolutamente tudo era melhor. *No tempo dos militares, nos governos passados, nos bons tempos*. O paraíso na terra! *Antigamente o policial era respeitado*, diziam muitos durante debates, em sala de aula, nos cursos de atualização, em turmas compostas, na sua maioria, por policiais mais velhos. Aqui parece fazer sentido o argumento de Woodward<sup>137</sup>, de que uma das formas mais conhecidas e utilizadas, através das quais “as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” que tentam reafirmar suas identidades, supostamente perdidas, buscando-as no passado.

Hoje em dia, segundo a fala de alguns alunos-policiais, diferentes fatores são apontados como responsáveis por essa suposta ruptura da ordem e da tranquilidade, cujo tempo, em muitas

---

<sup>136</sup> WOODWARD, 2000, p. 12

<sup>137</sup> Idem p. 12

situações referidas, não é datado. Fatores como salários aviltantes, exposição cotidiana ao perigo, mudanças de governo e, conseqüentemente, mudança dos rumos das políticas de segurança pública, além da ação dos Direitos Humanos sobre a atuação policial, gerariam um clima de insegurança e de estresse cotidiano. Nesse sentido, as novidades propostas pelos cursos de Atualização e de Formação, dentre as quais podemos destacar as discussões que problematizaram a dura hierarquia das instituições de segurança pública e as relações de gênero e da sexualidade, poderiam gerar situações conflitantes, desconfortantes. Talvez porque colocaram em xeque o lugar do passado supostamente seguro, a identidade policial que um dia foi feliz e que hoje sofreria intromissões. É como se, em algum tempo na história das instituições, tivesse existido uma comodidade, uma tranqüilidade, onde se poder-se-ia ser policial sem maiores turbulências e sem a presença de intrusos. Woodward<sup>138</sup> ilustra este aspecto recorrendo ao exemplo da guerra entre sérvios e croatas:

Aquilo que parece ser simplesmente um argumento sobre o passado e a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a nova posição-de-sujeito do guerreiro do século XX que está tentando defender e afirmar o sentimento de separação e de distinção de sua identidade nacional no presente do que sobre aquele suposto passado. Assim, essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.

Esta crise parece não vir de um único lugar. Quando os alunos-policiais fazem referência ao saudosismo dos bons tempos idos, precisamos entender que tal posição não traduz um motivo dominante, ou seja, uma causa que poderia ser atribuída a um único fator. Entendo que as causas percebidas são múltiplas, vêm a partir de muitas interpretações: de gênero (“não existem mais homens de verdade como antigamente”, “as mulheres estão muito metidas”), de sexualidade (“essas bichas não reconhecem mais o seu devido lugar”), ou ideológica (“hoje temos que obedecer mais o partido político que está no poder do que a essência do que realmente interessa à segurança pública”).

As pessoas recorrem a uma representação essencialista da identidade porque, segundo

---

<sup>138</sup>

Idem, p.12

Woodward<sup>139</sup>, esta forma de representação sugere a existência de um conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os participantes dos grupos sociais partilham e que não se alterariam ao longo do tempo. Um movimento de caráter não-essencialista focalizaria e reconheceria as diferenças e, mais do que isso implicaria, também, reconhecer formas pelas quais a definição daquilo que se é sofre transformações ao longo do tempo.

Apoiando-me em Woodward<sup>140</sup>, pressuponho que estamos diante de identidades - policiais e docentes – estabelecem uma dinâmica ou um encontro baseados na reivindicação de posições essencialistas, fixas e imutáveis, auto-atribuídas de acordo com seu pertencimento. Esse pressuposto suscita uma primeira objeção: não é possível afirmar que tais reivindicações ocorram de uma forma única e totalizante. Devemos crer que todas essas pessoas, de acordo com seus grupos de origem, pensariam da mesma forma? Todos ver-se-iam como únicos, em bloco, homoganeamente? Certamente que não. Entretanto, é interessante notar que essas pessoas, em alguma medida, de acordo com as circunstâncias, recorrem a posições fixas, aparentemente imutáveis, posições essencialistas em relação aos seus lugares de pertencimento. Ou melhor, as instituições das quais elas fazem parte lhes garantiriam, em tese, uma identidade unificada. Um tipo de identidade que poderia ser denominada de “institucional”. No contexto de sala de aula, tal situação pode ser evidenciada. São acionadas especificidades no sentido de representar estes grupos homogêneos: “Nós, professores”; “nós, policiais”. Eles/elas apontam diferenças aparentemente marcantes entre os distintos grupos, especialmente no que se refere ao comportamento, às atitudes, às características, às determinadas práticas, maneiras de expor pensamentos, de ver as coisas, de produzir determinadas falas. Algumas afirmações recorrentes parecem universalizá-las: “Nosso trabalho na rua não é para qualquer um”, dizem os/as alunos/as-policiais; “nós das ciências humanas entendemos que um cientista social jamais concordaria com tal disparate”, afirmam os/as professores/as.

Essas identidades de policiais e de docentes recorrem a versões de histórias do passado que conteriam a grandeza das instituições a qual estão ligados e de suas respectivas missões. Pensemos, por exemplo, no caso dos policiais, nas menções honrosas, nos monumentos aos

---

<sup>139</sup> Idem, p.12

<sup>140</sup> Idem, p. 13

heróis e mártires, nas datas comemorativas, nos brasões distintivos, etc. no caso dos professores, lembremos dos títulos *honoris causa*, os nomes das cátedras, os pantheons, bustos e estátuas de pensadores, etc.; e também recordamos os nomes de ruas e praças como forma de homenagem social a ambos. “*Antigamente o policial era valorizado*”. “*Houve uma época em que ser professor... mas hoje em dia...*”.

No jogo dessas duas identidades - professor/a e policial - algumas diferenças, reconhecidas no interior do grupo (tais como diferenças de classe e de gênero), podem ser ignoradas em nome de um suposto coletivo homogêneo. A fala de um aluno-policial, proferida em sala de aula, ilustra esta situação: “*manda quem pode, obedece quem precisa*”. Aqui é possível constatar a existência de policiais que executam ações e policiais que as coordenam. Ou seja, existem diferenças internas (diferenças relativas, também, às distinções salariais e no estabelecimento dos critérios de ascensão na hierarquia institucional que, por vezes parecem ter estreita relação com a forma como os gêneros são significados na instituição policial). No entanto essas diferenças não chegam a abalar a expressão: “nós, policiais...”; “nós, professores...”.

As identidades de policiais e de professores, assim como as identidades de outros grupos sociais, se constroem, pois em relação a um outro, estabelecendo uma divisão do mundo entre um “nós” e um “eles”, através de um grupo que é simbolicamente marcado como inimigo ou como o seu diferente. Por certo há uma historicidade nessa inimizade, o inimigo pode ser temporário, pois “os fãs de hoje são os linchadores de amanhã”<sup>141</sup> e esse pode ser uma inimizade civilizada. Para alguns professores, os/as alunos podem se tornar inimigos (o que lhes faz referir à ignorância, à má vontade, ao desrespeito, etc.), para os policiais qualquer cidadão que desrespeite seu poder de autoridade pode se tornar um inimigo. Enquanto representantes de instituições normalizadoras, na experiência pedagógica que aqui analiso, policiais e professores desconfiam ou podem tomar como “inimigo” aqueles/as que vivem formas diferentes de sexualidade. Travestis, por exemplo, constituem-se num grupo social freqüentemente submetido à discriminação e à violência. Eles são marginalizados, desprovidos de legitimidade ou de voz social. Segundo o GGB (Grupo Gay da Bahia), o Brasil é o campeão mundial de assassinatos de homossexuais. A partir de nossa realidade criminal, o GGB concluiu que os homicídios contra

---

<sup>141</sup> CAZUZA Os fãs de hoje são os linchadores de amanhã (frase de Millôr citada em "Vai à luta"). O Brasil é muito triste trópico".20/03/1987

homossexuais brasileiros eram muitíssimos superiores em relação à média universal. No livro “Epidemic of Hate”, publicado pelo GGB nos Estados Unidos em 1996 e no ano seguinte no Brasil, com o título “Homofobia: Violação dos Direitos Humanos de Gays, Lésbicas e Travestis no Brasil”, há referência de que, nos Estados Unidos, com 250 milhões de habitantes, entre 1992-1994 haviam sido assassinados 151 homossexuais – uma média de 50,3 mortes por ano, enquanto no Brasil, com 150 milhões àquela época, 180 gays, lésbicas e travestis tinham sido vítimas de homicídio no mesmo período<sup>142</sup>.

As práticas de discriminação e de extermínio desses sujeitos acontecem em decorrência das representações, ou seja, dos significados socialmente construídos acerca das sexualidades “desviantes”. Segundo Meyer<sup>143</sup>, representação é o processo pelo qual a linguagem é utilizada para produzir significados. A representação envolve práticas de significação e sistemas simbólicos através dos quais estes significados são construídos, que, por sua vez, nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos:

(...) os sistemas de representação social que constróem os lugares nos quais indivíduos e/ou grupos se posicionam (ou são posicionados) e a partir dos quais podem falar (ou ser falados), uma vez que estes sistemas providenciam respostas para questões acerca de quem sou eu? Ou o que eu posso ser? Ou ainda quem pode dizer o que, acerca de quem, a quem, em quais circunstâncias? Todas as práticas de significação e os processos simbólicos através dos quais os significados são construídos envolvem relações de poder: o poder de nomear, de descrever, de classificar, de identificar, de diferenciar - o poder de definir, enfim, quem está incluído e quem está excluído de quais grupos/posições sociais.

Neste sentido, tanto a eliminação sumária de um determinado indivíduo que faz parte de um grupo quanto a sua eliminação simbólica podem ser também compreendidas pela lógica da linguagem, ou seja, pelos significados e pelas relações de poder que estão em disputa. Assim, podemos pensar que as abordagens policiais aos profissionais do sexo (travestis, prostitutas, garotos de programa) e homossexuais, assim como múltiplas violências vindas de diversos segmentos da sociedade, ocorrem, justamente, porque há uma construção de significados, por vezes institucionais, que “autoriza” a violência simbólica e física.

---

<sup>142</sup> BÖER, 2003, p. 11

<sup>143</sup> MEYER, 2000, p. 58

Guacira Louro<sup>144</sup> faz referência à inviabilidade de se pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, dispositivos que se constituem em arranjos, técnicas ou procedimentos que agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres: “Para construí-los desta forma – para dar a esses sujeitos o sentido de pertencimento à instituição – ela terá de distingui-los dos outros, daqueles que estão fora de seus muros”. A autora está se referindo a escola, mas parece-me perfeitamente possível fazer algumas analogias com as instituições acadêmicas e policiais. Louro, citando Marj Kibb, também refere que “representações são apresentações”, isto é, são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito.

As representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a este grupo. (...) Professoras e professores - como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações. Assim, ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas. Essas representações não são, contudo, meras descrições que “refletem” as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os constituem que os produzem.

A “evidência primeira”<sup>145</sup> de que as pessoas envolvidas nessas situações pedagógicas, isto é, professores/as e alunos-policiais não partilham o mesmo *ethos* cultural, faz supor que alunos e professores atribuíam significados diferenciados e representações contrapostas em relação às temáticas trabalhadas pelas disciplinas dos cursos já referidos anteriormente. Mas, isso talvez, não acontecesse exatamente nestes termos, ou pelo menos não com tal linearidade. Os sujeitos podem ter a possibilidade de viver a provisoriidade, a diversidade de identidades. Tentarei demonstrar isto mais adiante.

---

<sup>144</sup> LOURO, 1997, p. 91-98

<sup>145</sup> Esta que, segundo Bachelard, é "má conselheira".

### 3.3 Na sala de aula, a heteronormatividade nossa de cada dia

O familiar é previsível. Aparentemente, o que é conhecido não nos causa palpitações, ansiedades, angústias, como acontece no encontro com o desconhecido. O familiar é o cotidiano sem surpresas. O diálogo entre semelhantes parece seguir uma espécie de protocolo: a casa normal, as perguntas normais, os cheiros domésticos... Trata-se do conhecido, o já experimentado, o já vivido. As possíveis belas novidades do universo familiar, quando acontecem, brotam rotineiras, previsíveis, cordiais. Elas se inscrevem num universo de sentidos repetidos. Perguntas, afirmações e exclamações do tipo “*É mesmo?*”, “*Que bom!*”, “*Desde quando!?*” parecem denotar agradáveis surpresas “esperadas”, positivas, boas, porque não apresentam um estranhamento. O espanto sociável, por vezes, não consegue esconder o tédio da constatação de que elas são sempre as mesmas coisas. Revisitar o conhecido é caminhar por uma praia de mar sereno. É uma espécie de realidade óbvia, ou “gritante”, como costumam dizer algumas pessoas. Sim, o “a priori”, os pressupostos, as idéias pré-concebidas “gritam”, porque fazem referência a uma certa obviedade construída em algum lugar do passado e que assim permaneceriam para todo sempre. No entanto, entendo que é mais adequado considerar, a partir do campo pós-estruturalista, que palavras, nomes, atribuições têm uma história, carregam rastros, ecos de uma evocação, e, por vezes, esses gritos podem soar como pesadamente pejorativos.

Assim acontece quando grupos homofóbicos, voltando de uma partida de futebol, invocam o seu grito de guerra a travesti que “faz ponto” na esquina da Av. Farrapos: “Viado!, Viado! Pau-no-cú!”. Essa cena presenciada pela pesquisadora num meio de transporte urbano, denota um enunciado performativo expressado por torcedores de clubes de futebol local. Um comportamento performativo, que entendo, nos termos de Butler<sup>146</sup>, como a

prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia...as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo no corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

---

<sup>146</sup>

BUTLER, 1999, p. 154

Talvez ser chamado de viado não signifique de fato uma ofensa àquela pessoa a quem é dirigida a expressão, mas quem a enuncia tem a clara intenção de ofender. De qualquer modo, não se trata de discutir aqui intenções e sim efeitos. Diz Louro<sup>147</sup> que àqueles e àquelas que ousarem romper as regras e transgredir os arranjos do imperativo heterossexual “... se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas, a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões”. Dependendo da situação, do contexto, quem ouve “viado”, pode ser atingido, mesmo não sendo o sujeito a quem é dirigido o insulto. Alguns homossexuais não vêem problema algum em ser chamados de “viados”. “Eu sou mesmo, qual é o problema?”, afirmou-me certa vez um jovem aluno. Essa denominação, assim como *queer*, para os americanos, adquire um tom afirmativo, de orgulho. É como se ela fosse uma espécie de nome próprio, um lugar no mundo que marca uma diferença em relação a heteronormatividade. Entretanto, é necessário considerar que este é um insulto.

(...) que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido<sup>148</sup>.

conforme suas escolhas sexuais sejam visibilizadas no social. Talvez alguns daqueles homens também sejam homossexuais, eles podem ser *Butchers, Bears*, que na terminologia *american gay* significa um tipo de homossexual mais “ másculo”, e que no que diz respeito a sua visibilidade no social não caracterizaria o estereótipo do gay mais “feminino” propriamente dito. Isso não importa. O que importa é que através de seus gritos eles ajudam a produzir a posição abjeta do homossexual.

A familiaridade diz respeito a algo muito difícil de ser estranhado, porque ela remete a uma proximidade, por exemplo, uma casa num bairro residencial de Porto Alegre, um recém-nascido, uma mãe orgulhosa, um dia-a-dia feliz. Sim, o familiar pode ser um lar tradicional, já que é um lugar de uma identidade garantida, homogênea, estável, referencial, privilegiada, mas, também, o familiar pode estar no convívio com a violência, um tipo de violência que é direcionada a todos aqueles e aquelas que ousam transgredir fronteiras da sexualidade dominante. Em um a priori que “grita”, a familiaridade é o “normal”. A familiaridade – esteja no espaço do lar tradicional ou em manifestações de violência homofóbica – é heterossexual. Assim dizem as normas que regulam a sexualidade na sociedade em que habitamos. O imperativo da norma heterossexual está nas instituições, nas suas práticas, nos seus discursos, nos seus inúmeros dispositivos. A heteronormalidade está nas pedagogias culturais<sup>149</sup>, nos discursos da saúde física e mental, na forma como é narrada a história da humanidade<sup>150</sup>. A heteronormatividade atribui significados culturais distintos às múltiplas possibilidades de relacionamentos sexuais e, a partir dessas diferenças e possibilidades, são estabelecidas hierarquias, funções, lugares, atuações, discriminações...

Vejamos mais uma cena: A polícia é chamada pela vizinhança para investigar uma ocorrência numa conhecida zona de prostituição de Porto Alegre, uma esquina próxima da Avenida Voluntários da Pátria. Os policiais chegam gritando muito<sup>151</sup> com uma travesti, um grito de autoridade e de poder legitimamente constituído, o qual pretende cumprir com uma função de ordenamento social. Além da travesti encontram-se no local dois jovens, ambos de classe média,

---

<sup>149</sup> Ver Sabat, 2003, p.152-153

<sup>150</sup> Sobre esse aspecto ver: Arms and the man: The question of peace, p.212-223: CONNELL, R.W, In *The Men and Boys*, 2000.

<sup>151</sup> Relato de entrevista.

bem vestidos, de carro que discutem e agredem fisicamente o travesti. Os policiais, em primeiro lugar, vão direto revistar o travesti, colocam-no em cima do capô da viatura e proferem gozações: “*Fique quieta, boneca... então ela está nervosa!*”. Como bem sabemos, qualquer travesti que se prostitui nas esquinas de qualquer parte do mundo, “escolheu” viver perigosamente. Ele é considerado um transgressor das normas sexuais e essa escolha tem alguns efeitos já muito conhecidos<sup>152</sup>. Dificilmente alguém discordaria da idéia de que esses lugares - as esquinas das contravenções e das sexualidades desviantes - são territórios inseguros para se estar. À primeira vista, como disse certa vez uma aluna-policia, em sala de aula: *Esses caras não podem ser normais, esses caras são loucos...que mãe gostaria de ver seu filho desse jeito? A primeira que jogue a primeira pedra, é muito fácil aceitar que tudo é normal e bacana quando é com os filhos dos outros, mas se fosse seu filho? Duvido!*<sup>153</sup>

Travestis, mesmo aqueles que não se prostituem, podem ser considerados ousados, artísticos, interessantes, atrevidos, engraçados, mas também, seres abjetos, patéticos, loucos, desprezíveis, aqueles sobre os quais “não há problema algum” em depositarmos - exageros a parte - todo o peso das punições que existem no mundo. As considerações de Deleuze<sup>154</sup> acerca dos homens infames de Foucault me pareceram bastante adequadas para pensarmos sobre essa situação de rua, vivida pelos policiais e trazida para o debate de sala de aula (...) “o que resta, então, salvo essas vidas anônimas que só se manifestam em choque com o poder, debatendo-se com ele, trocando com ele palavras breves e estridentes, antes de voltar para a noite, o que Foucault chamava a vida dos homens infames, que ele mostrava que devíamos respeitar em função de sua infelicidade, sua raiva ou sua incerta loucura”. Homens insignificantes, obscuros e simples que devem apenas a processos, a relatórios policiais, o fato de aparecerem por um instante à luz.

Humilhar, bater, atribuir culpas, algumas inclusive desconsiderando sua faixa etária, como, por exemplo, no filme “Minha vida em cor-de-rosa”, são atitudes absolutamente

---

<sup>152</sup> Em sites de grupos gls é possível encontrar informações sobre violência e travestis. Ver também Construindo a Igualdade. A história da prostituição de travestis em Porto Alegre. Publicado pela Associação de Travestis e Transexuais do RS: Igualdade. Porto Alegre/2003. Organizado por Alexandre Boer; Elizabete Zambrano, José Juvenal Gomes Veriano Terto Junior.

<sup>153</sup> Relato de entrevista.

<sup>154</sup> DELEUZE, 1986, p. 102-103.

previsíveis. No caso deste filme, a personagem principal, o pequeno Ludovic, era uma garoto diferente, pois se vestia e queria ser uma menina. A psicóloga e a avó parecem ser as pessoas responsáveis pela “recuperação” do menino ao comportamento heteronormal. Em uma cena, ele fala, entre lágrimas, para uma delas: “Mamãe e papai dizem que eu sou o culpado por tudo de errado que acontece com todos lá em casa”. O travesti desobedece às normas regulatórias da sociedade, às regras hegemônicas, àquelas que estabelecem a distinção entre os sexos biológicos e, a partir desta distinção, determinam as próprias de homens e mulheres, as formas como eles e elas devem comportar-se, desejar-se, constituir-se. O travesti é um transgressor dessas regras específicas dos sexos. Embora estas regras sejam estabelecidas na cultura, são referidas hegemonicamente como se pertencessem a uma “natureza” distinta, universal e intocável. Apesar de haver alguma receptividade no mundo contemporâneo ao queer, ao exótico, ao diferente, persistem os discursos que procuram manter a divisão entre o que seria a normalidade e a patologia. Um travesti é, sem dúvida, “um corpo estranho”<sup>155</sup>. Um corpo, que, talvez não tenha importância, à medida que, seguindo a argumentação de Butler, não está qualificado como um sujeito legítimo, ou seja, o sujeito heterossexual. O sexo, diz Butler, é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”<sup>156</sup>. O travesti perturba essa inteligibilidade, os códigos de mútua compreensão de uma dada sociedade, de uma dada cultura. Ele é o não inteligível, escapa aos sentidos que são atribuídos aos sexos masculino e feminino.

Linhas de demarcação como essas, distinções entre o que é vergonhoso (ser homossexual ou travesti) e o que é motivo de orgulho (ser heterossexual) são especialmente interessantes para pensar, a partir do que Foucault<sup>157</sup> chama de atos de demarcação das culturas. Esses atos são linhas que estabelecem divisões entre as concepções de normalidade e de patologia. Refiram-se à proibição do incesto, à delimitação da loucura, ou às exclusões religiosas, por exemplo, esses atos são também ambíguos. A partir do momento em que se sinalizam os limites, abrem-se o espaço à transgressão, já que essa sempre representa uma possibilidade. Mais do que uma possibilidade talvez se possa dizer que a transgressão, o desvio, a patologia se constituem uma necessidade. Como seria possível, sem esse outro da regra dominante,

---

<sup>155</sup> Título de livro de Louro, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

<sup>156</sup> BUTLER, 1999, p. 155

<sup>157</sup> FOUCAULT. Michel. Las desviaciones religiosas y el saber médico. In: La vida de los hombres infames. 1990 (p.12).

estabelecer o correto? Impensável! Faz-se necessária a convivência, nem sempre pacífica, de heterossexuais e homossexuais, na medida em que um comporta o outro ou indica a oposição e o limite do outro. Como diz Britzman: “A questão aqui é que a categoria normativa da heterossexualidade só se torna inteligível quando ela é definida através de hierarquias de diferença, quando ela é definida por aquilo que não é”<sup>158</sup>. A identidade heterossexual normativa continua a autora, exige que se construa, ao mesmo tempo, a homossexualidade como falta. Só assim é possível aos sujeitos pensar, raciocinar, representar o que é o desejo perverso ou o familiar, o normal ou o insano, o desviante ou o que está a serviço de Deus e da família. Graças a essas tão necessárias oposições, “bichinhas” e machões podem dormir tranquilos! (juntos ou não). Um é imprescindível à existência do outro.

Os policiais, na Avenida Farrapos, perguntam para os “jovens normais”: “*O quê que houve?*”. Eles estão bem vestidos, estão de carro de boa qualidade. Os rapazes respondem: “*Esse cara está querendo nos estorquir, querendo roubar nosso dinheiro*”. A travesti retruca: “*Mas como é que eu vou roubar dinheiro se vocês estão de carro e são dois, e ainda estão me surrando?*” Então o policial pergunta a travesti: “*O que que houve?*”. A travesti responde: “*Eu fiz um boquete pra eles e acertei vinte reais e eles não querem me pagar*”. “*Mas vinte reais pelas duas boquetes ou por uma só?*”, pergunta o policial. “*Não, vinte cada uma, vinte reais para uma boquete para cada um*”, responde o travesti. Um dos rapazes diz: “*Que vinte, que boquete nada, tu que veio para cima de nós, querendo te fresquear e querendo tirar o nosso dinheiro!*”. Essa cena, cabe lembrar, ocorreu numa rua semi-deserta, onde supostamente não se explicaria a presença dos jovens na calçada com o carro de portas abertas e se confrontando com a travesti sem intenção alguma. O policial continua: *Ah é! E aí putão, querendo ganhar dinheiro fazendo boquete então? Tem mais é que apanhar! Ouviu?*. O policial aciona o rádio, dá a operação por encerrada e se retiram. Os jovens permanecem no local, ainda gritando os últimos palavrões a travesti. Em seguida, embarcam no carro e vão embora.

Entre Ludovic e a travesti da história portoalegrense acima relatada existem diferenças e semelhanças. O primeiro é uma personagem de uma ficção, um menino “de família”, como costuma se referir o senso comum; europeu, ingênuo, inebriado com a vida cor-de-rosa que

---

<sup>158</sup>

BRITZMAN, 1996, p. 91

imaginava ser o “mundo feminino”. O segundo, além de ser uma personagem do mundo real, é um ser explicitamente abjeto para a grande maioria. Ele talvez tenha nascido em um lar feliz e acolhedor como aquele de Ludovic; quem sabe deslumbrara-se com as possibilidades que imaginara do mundo “rosa-choque”. O que de fato aqui importa é que ambos vivenciaram a violência. A vida imita a arte, ou será o contrário?

Estas são cenas urbanas previsíveis, normais, familiares para muitos! A ofensa, a violência física e simbólica dirigidas aos homossexuais são banalizadas, normalizadas. Assim como o descaso com seus direitos constitucionais. A previsibilidade dessa violência está na ênfase do discurso de muitos alunos-policiais ao dizerem que não se pode esperar outra conseqüência que não esta, pois estes seres abjetos estão expostos, fizeram uma escolha arriscada, ou seja, a culpa toda está colocada exclusivamente do lado do sujeito que fez “esta” escolha. Mas talvez tudo isso também ocorra, porque uma travesti, não raras vezes, não tem família, ou se a tem é de baixo poder aquisitivo, ou que o rejeita pela sua condição; ou no caso de não tê-la ele acaba constituindo uma família muitas vezes de semelhantes, não só em aspectos estéticos, comportamentais, mas, também, na precariedade do acesso aos seus direitos sociais.

Algumas dimensões do conceito de identidade apresentados por Woodward<sup>159</sup> podem nos ajudar a compreender, em termos teóricos, as situações conflitivas aqui descritas: “A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais. Se um grupo é marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais.” (...) “O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais.”

Tanto a violência na situação dos torcedores de futebol já relatada, quanto a violência da cena acima exposta parecem se fortalecer em situação de grupo. Muitos destes grupos são considerados “normais” no que tange à sexualidade. É significativo que o número de torcidas

---

<sup>159</sup> WOODWARD, 2000, p. 14

organizadas dos times de futebol e de policias que fazem o trabalho de rua exercem a violência material explícita contra homossexuais. Cabe ainda ressaltar a existência da violência simbólica, supostamente exercida de acordo com as normas de convivência social, de um pressuposto processo civilizatório. E essas ocorrem também, freqüentemente no interior das instituições. Um exemplo deste tipo de violência são as fofocas, as risadinhas, os comentários sussurrados e um mal-estar indisfarçável para alguns, como foi narrado por um professor entrevistado: “*As piadinhas sobre as supostas parcerias não convencionais sempre tinham lugar: - olha os dois chegando de cabelinho molhado, são amiguinhos! Quá! Qua! Qua! Mas as vezes não era possível explicitar o preconceito através das chacotas, ouvi de um aluno visivelmente preocupado com esse problema: - Professor eu não agüento isso, o que eles estão pensando?*”.

Também aqui podemos recorrer ao exemplo do sujeito “bem-intencionado” e que identifica o homossexual não mais como transgressor, mas como uma vítima de uma doença, de um distúrbio, de uma patologia, necessitando, portanto, de tratamento, de reorientação<sup>160</sup> sexual, conforme o pressuposto da heteronormatividade.

Diria que tanto a violência física como a violência simbólica sofridas por homossexuais são efeitos da performatividade dos gêneros. Elas reiteram algo que já está sacralizado na cultura e se renova na contemporaneidade. A heterossexualidade é o paradigma regulatório do sexo, cujas normas precisam ser repetidas, citadas, re/produzidas constantemente. A violência, que têm como alvo homossexuais, é um dispositivo da performatividade dos gêneros. Os enunciados dessa violência podem ser facilmente re/conhecidos: nas ofensas e piadas explicitamente homofóbicas; nos relatos e dados sobre espancamentos, homicídios, extermínios; na constante enunciação, sempre que possível, desse preconceito: “*Acho que o dia da parada gay é ótimo para se jogar uma bomba, acabaríamos com muitos*”; “*Não tenho nada contra, mas Deus fez o homem e a mulher com uma finalidade maior*”; “*A gente luta tanto para ensinar valores corretos para as crianças em casa, aí vem essas novelas, propagandas, filmes estragando tudo,*

---

<sup>160</sup> Conforme Jornal do Conselho Federal de Psicologia, número 79, agosto de 2004, p.4, tramita no congresso o Projeto de Lei 2177 de 2003, de autoria do Deputado Federal Neucimar Fraga (PL/ES), que pretende criar um programa de “auxílio e assistência à reorientação sexual das pessoas que voluntariamente optarem pela mudança de sua orientação sexual da homossexualidade para a heterossexualidade”. Segundo o próprio parecer técnico do Conselho Federal de Psicologia acerca da matéria, tal Projeto de Lei toma explicitamente a homossexualidade como patológica, incentivando o preconceito e a discriminação.

*mostrando degenerências como se fossem coisas boas e normais”* <sup>161</sup>. Ser homofóbico pode ser um bom sinal de masculinidade. Diria que faz parte de alguns rituais entre homens, de rituais de heteronormatividade.

Michel Foucault<sup>162</sup> faz referência a uma certa consciência moderna. Vale lembrar que, consciência não é um termo estranho ao campo sociológico. Durkheim, embora se inscrevesse numa perspectiva diferente da perspectiva de Foucault na análise do social, também se referia a uma consciência coletiva, exterior ao indivíduo e que a ele se sobrepõe. Uma certa consciência coletiva absolutamente alheia às nossas tragédias internas, às nossas especificidades ou singularidades individuais. Para Durkheim, é como se o indivíduo não existisse e sim a sociedade sob a forma desta consciência coletiva. A consciência durkheiminiana delimitaria linhas divisórias entre a normalidade e a patologia. A normalidade teria de ser apreendida, através de inúmeras instituições de transmissão de saberes, como a educação, por exemplo, e a patologia, por sua vez, localizada e extirpada do seio social. Um pensamento clássico que, à primeira vista, parece se reavivar, especialmente quando nos deparamos com explicações advindas de inúmeros dispositivos contemporâneos que recorrem ao “natural”, ao sagrado, às tradições institucionais na distinção entre o normal e o patológico para interpretar sexualidades. O pensamento clássico é familiar. Diz Foucault que a consciência moderna tende a concordar com a distinção entre o normal e o patológico, o poder de delimitar o irregular, o desviante, o pouco razoável, o ilícito e também o criminal. Tudo o que se considera estranho, em virtude desta consciência, recebe o estatuto da exclusão, quando se trata de julgar, e da inclusão quando se trata de explicar. O conjunto das dicotomias fundamentais (que em nossa cultura distribuem a ambos os lados do limite as conformidades e os desvios) encontra assim uma justificação e a aparência de um fundamento.

A partir destas considerações de Foucault, tento pensar a experiência de professores das áreas humanísticas nos cursos da SJS/RS. Inicialmente é possível conceder às instituições de segurança pública o poder de julgamento e a conseqüente exclusão dos homossexuais. Essa

---

<sup>161</sup> Frases de sala de aula, corredores e bibliotecas relatadas por professores, segundo eles, considerações como essas já foram ouvidas em outros espaços escolares além dos Cursos da SJS/RS, Universidades, Escolas de Ensino Médio e Fundamental, proferidas não só por alunos, mas, também por professores.

<sup>162</sup> Foucault, Michel. 1. Las desviaciones religiosas y el saber médico. In: La vida de los hombres infames. 1990 (p.14)

repressão ocorre através da violência física e da violência simbólica. Penso que os professores que vivenciaram tal experiência, por sua vez, estavam imbuídos da noção de inclusão por intermédio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, fundamentados na extensão dos direitos a todos, no discurso da tolerância e na aceitação da diferença. A partir desses pressupostos é possível dizer que professores das ciências humanas e alunos-policiais constituíram saberes sobre os homossexuais, num contexto onde a ampla aceitação desses sujeitos como novos sujeitos de direito é indissociável de uma consciência coletiva que os coloca hegemonicamente como infratores, imorais, anormais (por mais paradoxal que isso possa parecer). Nesta consciência coletiva transitam práticas e discursos que ora os incluem, ora os excluem. Cabe lembrar que o discurso da inclusão/exclusão é familiar ao contexto educacional, atualmente defendido tanto pelo discurso político neoliberal como pelas vertentes neomarxistas.

Talvez já se escute o “rumor das batalhas que opõem os homossexuais a todos os poderes da normalização”<sup>163</sup>. No entanto, é preciso considerar as estratégias de normalização desses sujeitos nas instituições. Creio que nelas também existe um rumor, um ruído que não cessa. Discursos desordenados, especialmente nas instituições educacionais e policiais brasileiras no que se refere à constituição do homossexual como um novo sujeito de direito. Mas este rumor é indissociável da consciência social coletiva (que é próprio discurso da heteronormatividade) que o identifica como transgressor. Tal idéia poderia sugerir inúmeros questionamentos: Não é bom que o homossexual conquiste “espaços”? Não é correto, justo, humano e adequado que o homossexuais cada vez mais alcancem direitos (de que tipo...)? É incorreto defender, em sala de aula, a tolerância, a compreensão, o convívio pacífico entre pessoas de sexualidades diferenciadas? Se considerarmos a situação menos favorável da homossexualidade em diferentes épocas, não seria de grande valor a utilização, em sala de aula, dos filmes, propagandas, músicas, etc., onde eles são retratados de forma simpática?

Nas novelas em outras instâncias das chamadas pedagogias culturais, recursos muito utilizados para debate em sala de aula, cada vez mais são representados personagens lésbicas e gays que parecem inscrever-se em uma concepção hegemônica do que é socialmente aceitável: lésbicas jovens, femininas e ricas: gays simpáticos, inteligentes e carismáticos. Essas novas

---

<sup>163</sup>

ERIBON, 1996, p. 36

representações se contrapõem a outras mais antigas dos homossexuais caricatos. Esses personagens parecem representar o “tipo ideal” de homossexual que a sociedade está apta a acolher, os homossexuais midiáticos. São personagens caricatos, um modelo pronto. A sociedade está vendo com esses olhos algo que não corresponde a outros modelos, estéticos e comportamentais que compõem o grande grupo do “mundo homossexual”. Ok! Mas, não estaria em jogo tecnologias? Estratégias de disciplinarização do *módus vivendi* homossexual?



## 4. QUANDO OS IMPENSÁVEIS ENTRARAM EM CENA

### 4.1 Passeando no centro de Porto Alegre com uma travesti

A disciplina foi muito instrutiva, pois nunca tive um contato direto com uma pessoa homossexual. Foi uma aula muito descontraída, informativa, com muitos conhecimentos gerais, até sobre a pessoa humana que é um travesti<sup>164</sup>.

Sou mulher, sou pobre, sapatão, mãe solteira, preencho todas as lacunas. Tem de saber lidar com o preconceito<sup>165</sup>.

Poderíamos considerar, antropofagicamente, que os/as *queers* de nossas searas são as/os chamadas/dos bichas, boiólas, travecas, sapatões, frutinhas, frescos e além de outras denominações que, pejorativamente, foram sendo atribuídas àqueles e àquelas desviantes da heteronormatividade brasileira. Embora os movimentos homossexuais brasileiros estejam mais de acordo com políticas identitárias - por aqui também ocorreu uma apropriação positiva desses insultos históricos. A forma "mais adequada" de denominação dos homossexuais participantes dos Cursos da SJS/RS ainda está para ser encontrada. De forma bastante genérica, classifiquei os professores em dois grupos: convencionais, ou seja, professores/as oriundos das universidades, e não-convencionais, ou seja, os representantes da comunidade GLS, gays e travestis.

Representantes do Nuances - grupo pela livre expressão sexual de Porto Alegre/RS – participaram por três anos dos projetos de Formação e de Capacitação de policiais. Esta participação justifica-se pela visão educacional proposta pelo então governo que, como ficou evidente em discursos de organizadores dos programas, preconizava uma nova política de segurança direcionada às minorias. Segundo os representantes desta ONG, em 2000, a participação do grupo ficou restrita a algumas palestras em Porto Alegre, na cidade de Montenegro e a convites para intervenções pontuais em alguns encontros esporádicos. Esta forma limitada de participação dá margem para pensar que a instituição polícia estaria tentando responder à histórica ausência, na formação de policiais, de questões relativas às minorias; à relação entre polícia e homossexuais nas situações de abordagem; ao tratamento desigual das

<sup>164</sup>

Avaliação escrita feita por um/uma aluno/policial sobre a disciplina de Movimentos Sociais.

<sup>165</sup>

Cássia Eller (Maio de 2001). <http://groups.msn.com/cassiaelleracervo/frases/.msnw>

demandas vindas de homossexuais, entre outras lacunas, etc. Esta maneira de proceder pode ser colocada em paralelo com as considerações feitas por Louro<sup>166</sup>, sobre a ausência nos currículos escolares, direcionados a crianças e pessoas jovens, de temáticas pertinentes ao feminismo, ao movimento negro, e também aos movimentos das chamadas minorias sexuais. Diz a autora que, não raramente, a resposta às queixas desses grupos não passa eventualmente do reconhecimento retórico da ausência, da instituição, pelas autoridades educacionais, o que se traduz muitas vezes numa "data comemorativa": o "dia da mulher" ou "do índio", a "semana da raça negra", etc. Como resultado disso, escolas infantis e cursos fundamentais reservam alguns momentos para "contemplar" esses sujeitos e suas culturas, enquanto professores e professoras bem-intencionados se esforçam para listar as "contribuições" desses grupos para o país - sua parcela na formação da música ou da dança, sua colaboração nas atividades econômicas ou nas artes, etc. Nas escolas secundárias e superiores, reveste-se o evento com as roupagens adequadas para faixa etária correspondente: promove-se um ciclo de palestras, convida-se um "representante" da minoria em questão ou se passa um filme seguido de um debate e, com tais providências, dá-se por atendida a ausência reclamada. As atividades - sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados - não chegam a perturbar o curso "normal" dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o canone oficial.

Podemos afirmar que a iniciativa da SJS/RS, convidando representantes das chamadas minorias sexuais, inscreve-se nessa mesma lógica de percepção e de ação. Partindo desse argumento, é possível afirmar que a experiência dos cursos foi inovadora ao incorporar, como professores efetivos, pessoas representantes destes grupos ainda que, num primeiro momento, as "minorias" estivessem sujeitas à mesma lógica de tratamento dada aos seres exóticos: algo para lamentar, tolerar, admirar, contemplar, etc. A situação era sem dúvida inusitada, e seus efeitos não seriam imediatamente previsíveis. Na condição de professores efetivos, esses sujeitos deslocaram-se, momentaneamente, do lugar onde são usualmente colocados, e passaram a ocupar, naquela situação restrita, um lugar de autoridade e de controle.

Foi no segundo e no terceiro ano que se estruturou de uma forma mais sistemática (no mínimo três encontros semanais) a participação de representantes do grupo NUANCES, dos

---

<sup>166</sup> LOURO, 2003, p.45

movimentos de mulheres, do hip-hop, das prostitutas e das travestis. A maioria dos cursos que contou com a participação desses representantes foi realizado em Porto Alegre - na Academia de Polícia Civil, na Escola de Bombeiros e na Academia de Polícia Militar. Na cidade de Montenegro concentraram-se alunos-policiais, em formação, vindos de diferentes regiões do interior do Estado. A participação mais sistemática dos representantes dos movimentos sociais foi garantida através da elaboração de um cronograma de aulas de acordo com o programa estabelecido, com carga horária e com lista de presença, e foi efetivada através de pagamento de horas-aula aos professores-representantes.

Embora questões referentes aos diferentes movimentos sociais se cruzassem em diferentes debates proporcionados pelas disciplinas humanísticas, centramos-nos, especialmente, na participação do grupo que luta pela livre expressão sexual, NUANCES, e na Associação de Travestis e Transexuais do RS, Igualdade.

A travesti Marcelly Malta foi convidada a participar dos cursos da SJS/RS como professora da disciplina Movimentos Sociais. Ela é militante de uma associação denominada Igualdade, a qual 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 na experiência nesta experiência. O depoimento acerca de sua história de vida; a história de outras travestis, narradas por ela em sala de aula, especialmente sobre a relação com a polícia e a experiência vivenciada por Marcelly como professora nos cursos constituíram-se em importantes elementos para pensar as questões levantadas nesta pesquisa.

As histórias de sala de aula de Marcelly, assim como as histórias de outros professores/as participantes dos Cursos formaram, num primeiro momento, questões adjacentes que, no meu entender, potencializaram a configuração do tema da pesquisa. Como os professores vivenciaram essas experiências profissionais? O que essa experiência provocou nos professores? O que provocaram nos alunos os conteúdos programáticos das disciplinas, segundo a interpretação dos professores? Estas perguntas me ajudam a dar conta do foco desta tese, ou seja, as formas como

as instituições policial e acadêmica participam da constituição das identidades sexuais desviantes na contemporaneidade violenta.

Como já relatei, algumas vezes, encontrei-me com os professores do curso em suas próprias residências. Num desses dias, fui à casa de Marcelly para entrevistá-la. Ao chegar, a pessoa que me atendeu perguntou-me se eu era a manicure da professora travesti, como se eu fizesse parte da sua história, do mundo dela e não do mundo acadêmico. Fui surpreendida com uma pergunta comum! Nada de códigos, senhas ou portas secretas. A moradia e o dia-a-dia de uma travesti podem ser semelhantes aos parâmetros da arquitetura e da rotina da “normalidade”. Neste dia, após termos conversado longamente sobre sua experiência nos cursos, deixamos seu apartamento para buscarmos materiais na Associação que foram por ela utilizados na disciplina de Movimentos Sociais.

Caminhando com ela pelas ruas de Porto Alegre, experienciei o estranhamento que as pessoas demonstram diante de sua figura *queer*. Ela é alta, loura e aparenta ter, mais ou menos, cinqüenta anos. Neste dia, usava um belo e chamativo vestido florido que salientava suas pernas longas, torneadas e singulares. Calçava um sapato feminino, de salto muito alto, evidenciando, ainda mais, o seu porte alto. Parecia-me que Marcelly destacava-se no meio da multidão que transitava pelos arredores da Avenida Voluntários da Pátria.

Ao deixarmos a Associação Igualdade com o material já em mãos, fomos em direção a um grande edifício localizado na zona central de Porto Alegre à procura de uma loja para fotocopiar o material. Minha impressão era de que algumas pessoas que cruzavam nosso caminho demonstravam medo, outras surpresas. Alguns vendedores ambulantes não hesitavam em fazer sórdidas piadinhas e gozações. Outros preferiam abordá-la para vender muambas: *Oi moça, quer comprar vale-transporte? Ah! Ah! Ah!* Ela continua a caminhar absoluta, sem dar a mínima, demonstrando orgulho próprio. Eu lhe pergunto: *Você é sempre notada?* Ela responde: *Sim, o dia que não há uma piadinha, risadinhas de lado, cutucões entre amigos, olhares curiosos e até manifestações de violência explícita, desconfio que alguma coisa esteja errada.* Continuamos a desfilar pelas ruas centrais da cidade entre um grande fluxo de transeuntes, carros de passeio, lotações, ônibus, lojas comerciais, vendedores ambulantes. Algumas pessoas demonstravam

naturalidade, tratando-a com respeito. Chegando na loja de xerox, clientes muito jovens sorriem de forma cúmplice, tentam não parecer perturbados, desviam o olhar disfarçando curiosidade. Diante destas reações, perguntei-lhe: *Como foi na sala de aula?* Prontamente respondeu-me, fazendo ares de mistério: Esta historia te conto outro dia! E assim, seguidamente após vários encontros, narrou-me os acontecimentos em meio a gargalhadas, seriedade, manifestações de saudade e tristeza pela interrupção do que, na sua opinião, constitui-se numa oportunidade única...

Ao reler meu diário de campo lembro de que o passeio com Marcelly Malta fez meu coração bater mais depressa. Senti um misto de medo e ao mesmo tempo coragem por estar saindo ao seu lado, pois era uma tarde ensolarada, então nada parecia estar encoberto por disfarces, meias verdades ou pelo escuro da noite. Estar ao lado dela parecia tornar tudo mais explícito e verdadeiro. Naquele momento, Marcelly estava completamente exposta em um contexto onde imperava e impera a heteronormatividade, a sociedade no seu cotidiano, na rotina de pessoas indo e vindo, na música urbana de ruídos difusos, na movimentação em restaurantes, nos escritórios, nas lojas com seus vendedores atraindo clientes, no riso de crianças, adolescentes, vendedores ambulantes, expondo suas quinquilharias, mulheres com suas sacolas de compras, homens apressados. Apesar de todos esses elementos, aparentemente, caóticos que compõe esse cotidiano sugerirem uma multiplicidade de corpos, de atitudes, de gestos e de sexualidade, é inegável de que há uma ordem hegemonicamente heterossexual, cujas normas culturais governam os corpos de homens e mulheres.

No dizer de Butler<sup>167</sup>, o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”. Se aceitarmos o pressuposto de que as identidades são diversas e transitórias, certamente o que foge da heteronormatividade também circula, mas permanece representado como minoria, exceção, desvio, erro. De longe, parodiando o cantor Caetano Veloso, todos parecem “normais”. Se, por exemplo, pensarmos nas roupas como uma espécie de materialização da norma heterossexual imposta aos sexos, assim como passaportes ou cédulas de identidade, é de se supor que não seja comum o trânsito de homens pelas ruas movimentadas das grandes metrópoles, em plena luz do dia, usando belos e

---

<sup>167</sup>

BUTLER, 1999, p. 153

chamativos vestidos com muito brilho e com cores quentes, sapatos de salto agulha ou qualquer outro tipo de indumentária e artefato normatizados como de uso exclusivo de mulheres. Pessoas apresentam-se no cotidiano social com adereços próprios de seu gênero e roupas que as diferenciam, as demarcam. Por exemplo, jovens rapazes usam calças largas, jeans, bermudas, camisetas de marcas famosas, assim como bonés e tênis. Já as meninas usam roupas que estão de acordo com o cenário fashion, as cores da estação, saias curtas, baby-looks, tamancos. Alguns homens usam terno e gravata, outros camisetas pólo. De acordo com seus ornamentos, eles podem ser chamados de mauricinhos, de funqueiros, de skatistas, de bregas, de malandros. Mulheres também são denominadas de peruas, barbies, discretas, esportivas, chiques, quando usam chapinhas, fazem escovas, permanente, mega hair, unhas compridas esmaltadas, vestidos, saias, maquiagens. As roupas sempre constituiriam uma espécie de materialidade dos gêneros masculino e feminino.

A travesti perpassa, transita, circula nas fronteiras do gênero, na medida em que concebe nela mesma, no seu corpo, algo de comum dos dois gêneros: indumentária própria de mulheres características que a identificam como sendo do sexo biológico masculino. Sua imagem desconstrói não só a noção da apresentação social convencional dos sexos biológicos, mas, também, da sexualidade hegemônica. Campos<sup>168</sup>, num artigo onde analisa situações vivenciadas em aeroportos pela conhecida modelo transexual brasileira Roberta Close, narra episódios de constrangimentos sofridos por esta ao se apresentar vestida de mulher e portar um documento que a identifica como um indivíduo do sexo masculino<sup>169</sup>.

Marcelly, assim com estes outros seres tidos como abjetos, “aqueles que não são sujeitos”<sup>170</sup> representa a transgressão dessa ordem. Acompanhá-la naquele trajeto parecia me tirar

---

<sup>168</sup> CAMPOS, 1999, p. 39-40

<sup>169</sup> “Aeroporto de Heathrow (Londres), abril de 1997. Todos os passageiros procedentes do vôo de Zurique completam a rotina do desembarque: exibem seus passaportes, entregam formulários e declarações com seus dados, destinos e procedências, recolhem suas bagagens, passam pela alfândega. Apenas a modelo alta, de cabelos longos e vestido justo parece hesitar. O agente federal lhe faz sinal para que se apresse e examina mecanicamente seu documento, como faz com os demais passageiros. No entanto, suas feições de imediato se alteram: o nome Luis Roberto Gambine, e o sexo, masculino, destoam da figura indubitavelmente feminina que ele vê tanto no retrato quanto ali mesmo, em pessoa, diante dele. Ela então explica ser seu único passaporte e, igualmente, ser-lhe impossível, e, seu país, o Brasil, a troca de identidade masculina. Perplexo e incrédulo, o agente inglês é informado ainda de que ela teria nascido hermafrodita e de que, adulta, fora operada, tornando-se assim, mulher, o que ela tenta inutilmente comprovar com os papéis que retira da bolsa.”

<sup>170</sup> BUTLER, 1999, p. 155

de uma concepção normal de tempo, pois transitar pela Avenida Voluntários da Pátria levou uma média de vinte e cinco minutos, mas foi como se eu estivesse em um outro ritmo diferente do meu cotidiano, já que as sensações que eu sentia eram diversas e intensas: prontidão, euforia, coragem. Caminhar com ela parecia significar algum tipo de incorporação desses elementos que a fazem diferente dentro do contexto social hegemônico. É uma pessoa que causa estranhamento, impacto, riso nervoso, incompreensão, uma espécie de mal estar, por não ser rapidamente definida quando olhada. É como se as pessoas se sentissem perturbadas pelo fato dela, nos termos de Foucault, não possuir um “verdadeiro sexo”<sup>171</sup>. Um questionamento parecia sobressair-se à multidão: qual seria o verdadeiro sexo de uma travesti?

A travesti transita entre a polaridade masculina e a feminina. Para os olhos de quem a vê, como bem sabemos, institui lugares, jeitos de ser e de se apresentar para homens e mulheres. Apesar de estar usando ornamentos “apropriados para mulheres”, era possível que um olhar, nem tão atento, percebesse que se tratava não de uma *feme fatale* convencional, mas de uma travesti. Era perceptível que se tratava “biologicamente” de um homem, alguns traços a denunciavam. Essa “determinação” científica nos é revelada nas marcas e formato do rosto, nos ombros largos, ou no chamado pomo de Adão, pois nosso olhar está condicionado em detectar características físicas como essas, associando-as imediatamente ao sexo masculino. Entretanto, Butler diz que:

“... os corpos não se conformam, nunca, completamente às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio na qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória”<sup>172</sup>.

Os seios siliconados, os quadris arredondados perturbavam, neste caso. Os lugares, para pessoas como Marcelly, são rigidamente delimitados numa sociedade hegemonicamente heterossexual, na dita sociedade “normal”: esquinas de determinadas ruas, consideradas pontos de prostituição, bordéis, casas de show, boates GLS, salões de beleza, programas de auditório, programas humorísticos, carnaval. Butler afirma que

---

<sup>171</sup> BARBIN, Herculine, 1983, p. 1

<sup>172</sup> BUTLER, 1999, p. 154

o imperativo heterossexual possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações. Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente a domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.

Se a passagem de uma travesti na rua de uma metrópole como porto Alegre causa os mais diferentes sentimentos que vão, por exemplo, do espanto ao horror, imagine o que causou sua presença na sala de aula de um curso da SJS/RS onde reuniram-se instituições tradicionais da sociedade, universidade e instituições policiais! Disse um oficial:

*Imagina só, ela é uma pessoa muito espontânea, divertida. Os policiais questionavam: Mas até travesti vem dar aula na academia?! É um absurdo, foi um acontecimento muito impactante. Tamanho foi o ocorrido que jornais, delegacias e estudantes propuseram uma matéria contestando a presença de uma travesti dando aula na academia de polícia. Há registros sobre isso nos jornais corporativos.*

Por que Marcelly causou tanto espanto? Como homossexuais são pejorativamente definidos, quando se encontram longe do glamour de passarelas, programas de auditório, salões de beleza ou boates de shows de transformistas? Para responder a esse questionamento é preciso não esquecer de que se hoje podemos ver travestis transitando durante o dia, trabalhando em outras atividades, para além da prostituição, durante muito tempo, associou-se o modo de vida dos homossexuais à clandestinidade e à vergonha.

Uma travesti, como foi dito em sala de aula<sup>173</sup>, *é um pobre, miserável doente* (clara junção de penalização e tolerância). Também foi dito em diferentes momentos e de diferentes formas que os homossexuais, em geral, são *degenerados, traiçoeiros, mentirosos, contrários às leis de Deus, cruéis, golpistas* (demonização). Por último, foi afirmado que há, também, vários tipos: *o gay bufão, o patético, o retardado, o mentiroso*. A partir destes, acusam-se os próprios gays de

---

<sup>173</sup> Frases coletadas de diversas entrevistas feitas com professores das humanísticas. Ela foram proferidas em diferentes situações de sala de aula.

estereotiparem os seus comportamentos, comportando-se de forma *histórica, mais que as mulheres, dão vexame, como querem ser respeitados?* Uma outra razão para o espanto de sua

acreditar no interesse dos policiais na manutenção da ordem pública, quando eles agiam dessa forma. Segundo ela, muitos queriam sempre uma cota do dinheiro, ganho nos programas. Além disso, ela lembra da violência sexual que algumas sofriam nas delegacias. As mais antigas contam que, quando presas, eram levadas para delegacias, suas roupas eram retiradas, eram obrigadas a vestir macacões sujos e eram "presenteadas" a outros presos para que eles se divertissem<sup>175</sup>. A travesti Simone Close relata sua longa experiência de correrias da polícia e passagens pelas delegacias, dependendo do ponto de batalha: *"eu fui presa muitas vezes, nos deixavam numa cela, dormindo no chão, com jornal, mas eles nunca foram violentos comigo, porque eu sempre fiquei na minha, mas muitas travestis apanhavam, levavam choque e tudo, eu vi"*.

Histórias similares a estas foram contadas por Marcelly em sala de aula, e não é surpreendente concluir que a experiência de introduzir uma professora travesti nos cursos da SJS/RS no Rio Grande do Sul tenha causado tanta estranheza, desconfiança e desconforto não só para alguns integrantes das instituições policiais, mas também para outras pessoas envolvidas com o projeto. Nas entrevistas feitas junto aos professores, nas avaliações das disciplinas, em jornais na época, em relatos de alunos é possível identificar tais estranhamentos. Segundo a fala da diretora<sup>176</sup> do DDRH/SJS, naquela ocasião, a disciplina de Movimentos Sociais não foi bem vinda de modo geral, especialmente quando foi colocado que representantes dos próprios Movimentos Sociais iriam ministrá-la. Ocorreram resistências em alguns setores da polícia, dentro das academias e em diferentes setores da SJS/RS, como direções, coordenações e entre participantes oriundos das universidades. Questionou-se amplamente a proposta e a metodologia desse trabalho. Por que a necessidade daquela disciplina? Por que tinham de ser aquelas pessoas e não outras para ministrá-la? Também foi argumentado que os agentes dos Movimentos Sociais não estavam habilitados, de que não seriam capazes de dar aulas. Como poderiam eles tratar teorias complexas, conteúdos históricos, conceitos através de uma didática apropriada? Argumentava-se que esta missão deveriam ser cumprida por especialistas: os historiadores, os psicólogos, os filósofos, os sociólogos, etc. Os representantes dos Movimentos Sociais, nessa acepção, poderiam participar eventualmente de seminários, trazendo relatos de experiência ou em

---

<sup>175</sup> Vídeo "Aos olhos da vida, somos todos iguais". Igualdade. Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul.

<sup>176</sup> Entrevista feita em 04/04/2005

sala de aula como “casos a serem analisados”. Uma professora argumentou<sup>177</sup>:

*(...) a gente sabe que não é dessa forma que se faz, colocar os agentes, os próprios sujeitos como professores. Isso aí nunca se fez na universidade, a não ser, claro, que se tenha um deles que seja professor. Eu me lembro que tinha numa das oficinas uma advogada do Movimento Negro, parece que ela já era professora. Aí sim! É claro, ela já trabalha. Então, o que acontece, até hoje o pessoal ainda faz piadinhas com o Bisol. (...) Uma vez, numa reunião lá na academia eles criticaram muito que o Bisol tinha permitido que alguns alunos... Ah! Tá, que homossexuais ingressassem na instituição. Não me lembro bem do episódio, mas aconteceu.*

A diretora lembra da dificuldade em todo o processo de contratação dos representantes dos Movimentos Sociais, o atendimento às exigências burocráticas, empecilhos de todas as ordens, exigindo daqueles que acreditavam na proposta, longos debates, difíceis e desgastantes, interferências, idas e vindas para que o projeto pudesse acontecer. A diretora percebia um *sentimento, aliás, um mau pressentimento* em todos os setores envolvidos de que não se deveria fazer essa experiência. Ela analisa que esse sentimento foi amenizado à medida que as aulas iniciaram e os resultados obtidos através das avaliações feitas pelos alunos foram positivos. A carga horária muito extensa e excessivamente teórica dos Cursos de Formação era uma queixa constante. Assim, investiu-se na possibilidade dos alunos-policiais contatarem com pessoas que representavam "concretamente" o que eles iriam encontrar e enfrentar na realidade cotidiana. Dessa forma, foi saudada a oportunidade de ouvir um negro falar do racismo, de como ele ocorre na relação com a polícia, de como se dá a discriminação racial na comunidade. Também foi saudada a oportunidade de ouvir gays, travestis, mulheres, profissionais do sexo, expondo o preconceito enfrentado diariamente. Neste momento, utilizando novamente Caetano Veloso, num outro enfoque, todos “pareceriam normais”.

Alguns policiais compreenderam os limites, as dificuldades engendradas a partir da formação mais tradicional. Esta formação não lhes propiciara este tipo de conhecimento e metodologia. Tratava-se de uma queixa constante entre aqueles policiais atuantes de longa data na instituição. A introdução dessas novidades implicava um reconhecimento, em parte, de que esses grupos encontravam-se alijados de seus direitos e que, a partir de então, teriam espaço para falar. Não a partir das falas e dos conteúdos aparentemente "neutros" de professores, da leitura de artigos "assépticos", mas a partir de representantes dos próprios grupos. Alguns policiais, no

<sup>177</sup>

Entrevista feita em 04/08/2005 com uma professora (Socióloga e Policial)

entanto, caracterizavam esse acontecimento como uma “afrenta” à própria instituição<sup>178</sup>. A inclusão de grupos tradicionalmente “excluídos”, representantes dos negros, dos homossexuais, dos travestis, esses "abjetos" todos como professores, como instrutores oriundos de dentro dos Movimentos Sociais, em algumas avaliações, foi considerada *ridícula, idiota, absurda, desrespeitosa, o fim da picada, o fim dos tempos*, etc. Esses “estranhos” instrutores passaram a trabalhar como professores, utilizando conteúdos, critérios de avaliação, ou seja, todos elementos que compõem este lugar pedagógico, instituído por muitos como sagrado, nobre e legítimo. Ocorreu, portanto, um deslocamento territorial, ou melhor, uma ocupação territorial feita por professores, sem dúvidas alguma, não convencionais.

Naquele momento, aquelas estranhas pessoas foram colocadas no lugar de professor, num procedimento que, para alguns, parecia parodiar ou, quem sabe, ofender o ofício de ensinar. *Dá para chamar isso de professora?*<sup>179</sup> Apesar da reação positiva entre a maioria dos alunos, foram manifestadas oposições claras a este projeto educacional em diversas instâncias da SJS/RS. Foram buscadas nos programa de ensino, e, especialmente, na participação dos Movimentos Sociais, situações de descrédito ao projeto. Professores, alunos-policiais, coordenadores, diretores, entre outros, afirmaram que o caso mais expressivo, envolvendo as discussões sobre esta disciplina, foi, justamente, a figura da travesti, ocupando salas de aula, das escolas de polícia, na posição de professora.

A presença da Marcelly parece ter oferecido, segundo os informantes, uma excelente oportunidade para uma proliferação de argumentos de que o programa estava falhando, não só entre aqueles setores chamados de "mais conservadores" da SJS/RS (além de oportunizar situações para as costumeiras ironias, os deboches e os insultos tradicionalmente direcionados aos desviantes da norma heterossexual). Foi onde mais *os opositores insistiram*. Nas palavras de um diretor<sup>180</sup>:

*Eu ouvi numa discussão na Secretaria queixas dos antigos sobre o fato de se levar gente dos Movimentos Sociais. Embora fosse uma discussão no contexto dos Direitos Humanos, dos Movimentos Sociais como um todo - os negros, as*

---

<sup>178</sup> Relato de professores entrevistados no dia 07.10.2003 e 03.08.2004

<sup>179</sup> Comentário de um professor entrevistado em 08/07/2002

<sup>180</sup> Entrevista em 07/02/2002

*mulheres, os movimentos populares enfim, para discutirem e confrontarem a questão das práticas policiais etc, eles conseguiram acender tensão, sobre suas motivações, sobre o reconhecimento da cidadania desse pessoal. Eles disseram: mas isso foi um escândalo, um erro terrível, apontado como o mais grave do curso. Foi um erro, e agora? Aonde é que nós erramos? Alguém perguntou. Um deles respondeu: Vocês levaram bichas e travecos para dar aula para os policiais, ensinar para os policiais, vocês têm noção?*

As aulas de Marcelly, na avaliação padrão da SJS/RS, foram consideradas "boas", mas as informações que chegavam às direções das academias eram a de que a professora tinha uma prática incorreta em sala de aula, *moralmente incorreta*. De que ela fazia programas e dos valores cobrados por eles. De que ela era uma profissional de sexo e ensinava práticas sexuais em pleno ambiente educacional. A professora também foi associada à cafetinagem e à prostituição infantil. Os jornais de classe da polícia, o Jornal dos Delegados e o Jornal da Servipol, veicularam matérias, onde foi afirmado que Marcelly Malta não tinha competência para ser instrutora da Academia de Polícia. Tais matérias originaram pedido de direito de resposta, impetrado pela ONG Igualdade, através do Sindicato dos Jornalistas do Rio Grande do Sul. O acontecimento ganhou um vulto tão grande que acabou sendo objeto de discussão em audiência pública promovida pela Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembléia Legislativa, em 21 de agosto de 2002. Como veremos na conclusão desta Tese, os problemas relativos ao "caso" Marcelly não pararam por aí.

A sexualidade de um/uma "desviante", e, nesse caso tudo parece indicar, aos olhos da sexualidade hegemônica, é dotada de "alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda", como afirma Michel Foucault<sup>181</sup>. Além disso, de acordo com os parâmetros da moralidade, fundamentada na heteronormatividade, toda forma, toda expressão do desejo que parece fugir do funcionamento organizacional, das necessidades familiares e de reprodução, assim como das práticas sexuais da sexualidade hegemônica, é passível de desqualificação. A moralidade, fundamentada nesse parâmetro é acionada nas instituições, sempre quando julgada necessária, apesar de já visualizarem-se rachaduras em seus muros centenários. Creio que a "rede de intrigas", ocorrida no caso Marcelly, poderia ser pensada como estratégias de um tipo de poder que, nos termos foucaultianos, visa o controle dos indivíduos através da sua sexualidade. Por que justamente

---

<sup>181</sup> FOUCAULT, 2004, p. 71

peessoas como ela, desviantes da heteronormatividade, são continuamente alvos de ataques? Será, porque elas são consideradas mais frágeis? Paranoia? Coincidência? Obra do acaso? Seus comportamentos são facilmente passíveis às críticas, porque quando a sexualidade é “evidente”, (especialmente, a sexualidade desviante da travesti) a moralidade é facilmente acionada e são muitos aqueles que compactuam com seus pressupostos. Diante de argumentos dogmáticos de representações constituídas e fortalecidas desde tempos imemoráveis, certamente desviantes tornam-se vulneráveis.

No que segue serão descritas as avaliações feitas pelos alunos sobre as aulas ministradas por Marcelly na disciplina de Movimentos sociais. Os alunos consideraram que, de “uma forma explicativa”, a aula possibilitou reflexões sobre os preconceitos, as dificuldades, as conquistas, as decepções, que fazem parte do dia-a-dia *dessas pessoas*, e sobre a maneira como eram tratadas antigamente e como são tratadas atualmente. Uma aluna disse considerar Marcelly uma pessoa batalhadora, que luta pelos seus objetivos, não se deixando abater por preconceitos, pois fala abertamente, sem pudor algum, das suas frustrações e conquistas. Vale sublinhar a recorrência de termos como batalha, luta, coragem, força, derrota, fracasso nas falas dos alunos e que nos revela uma determinada maneira de ler o mundo presente também na fala dos professores quando estes referem-se a sala de aula como um *front* e aos seus pares como os *kamikazes*.

Muitos alunos-policiais consideraram a disciplina como de enorme importância para a formação de novos agentes de segurança pública. Isto porque os esclarecimentos trazidos teriam contribuído para que não sejam cometidas mais injustiças nas ruas. O contato direto com o público "real" encontrado no ofício de policial e proporcionado pela disciplina Movimentos Sociais foi destacado nas avaliações: *É bom que nós, agentes de segurança pública, tenhamos contato com esses tipos, pois a sociedade não é só constituída de pessoas loiras e de olhos azuis, mas também de negros, homossexuais, pobres, miseráveis e, no caso do assunto exposto, travestis*. Interessante observar que essa seletividade (loiros de olhos azuis) não é verificável entre servidores das instituições policiais, assim como em qualquer outro espaço institucional, visto que este corpo de profissionais, em grande medida, é formado por pessoas não-loiras, mulatas, mestiças, etc., oriundas de grupos populares. Entretanto, a possibilidade de enxergar uma multiplicidade de *tipos*, nas palavras do policial soa como louvável, ainda que isto, à

primeira vista parece não significar um reconhecimento identitário. A frase sugere uma identificação com uma determinada identidade ideal, da qual eles (policiais) participam enquanto membros dessa instituição, identidade esta que, nas hierarquias identitárias, ocuparia o posto mais elevado. É uma identidade que parece reunir as características associadas aos grupos sociais dominantes: branco, olho claro, sexo masculino, heterossexual.

Dois alunos-policiais, um homem e uma mulher, afirmaram algo muito semelhante. Ela disse ser uma pessoa "esclarecida" sobre a transexualidade, sobre homossexualismo e heterossexualismo, entretanto, *não aceitaria um irmão viado e nem uma irmã lésbica*. Já afirma ele: *dou-me bem com várias pessoas dessas classes, lésbicas e viados, e, por isso, acho que não tenho preconceito, mas só com os outros, na minha família acho que não aceitaria*. Em várias avaliações foi afirmada a inexistência de preconceitos de raça/etnia ou opção sexual:

*Para mim a discriminação não existe, pois tenho amigos travestis e me dou muito bem com eles. Acredito que cada um tem que ser o que é, por isso, a aula trouxe muito de verdade e sinceridade, ajudando a mostrar que acima de tudo somos pessoas, independente de cor, raça ou opção sexual. Cada um deve assumir o que é. Somente assim podendo conquistar o seu espaço e felicidade. Eu, particularmente, não tenho nenhum tipo de preconceito, tenho amigos que são negros, muitos deles, ou todos eles, melhores que muitos brancos. Conheço homossexuais e admiro a responsabilidade com que eles se apresentam perante a sociedade<sup>182</sup>.*

Em outras, todavia, foi afirmado que o preconceito continuava presente no cotidiano de todas as pessoas, daí a importância dos movimentos sociais, dos grupos que de alguma forma tentavam mostrar os direitos, opções e estilos de vida de cada indivíduo, ou grupo social: *Todos nós sabemos que as pessoas têm preconceitos sobre esses assuntos, até eu tenho. Mas é tendo aulas assim que nós vamos deixar o preconceito de lado*. Alguns afirmaram admirar o negro, o travesti, a prostituta, *pela sua luta diária contra uma cultura, como a nossa, completamente preconceituosa. Só não gosto de pessoas que ficam em cima do muro*, expressou preocupada, uma aluna-policia, *principalmente homens, é meu preconceito maior, homens casados que saem com outros homens e iludem a esposa, já pensou?* Outros admitiram a novidade da experiência: *dentro das minhas limitações, aprendi que todos somos seres humanos com capacidade de amar, seja qual for nossa opção, sexual ou profissional*. A professora foi considerada capaz de levá-los

<sup>182</sup>

Falas de alunos em sala de aula.

a compreender e a respeitar a opinião do outro:

*Gostei muito da aula com a professora Marcelly. Travestis, prostitutas, penso que é uma escolha de cada pessoa, se ela se sente feliz assim. A aula de Movimentos Sociais, dada pela Marcelly, eu achei muito boa, muito proveitosa, pois é uma pessoa vivida, com experiência e com uma bagagem muito grande para abordar um assunto tão polêmico e necessário quanto a sexualidade diferente de cada pessoa. Eu gostei, pois ela abriu novos pensamentos para mim, a respeito da vida de um travesti, um transexual, um gay, uma pessoa que se diferencia pelo seu lado sexual. Através dessas pessoas, que palestram sobre os Movimentos Sociais, nós ficamos um pouco mais perto da realidade que há e que vamos encarar mais de perto daqui para frente. Isso ajuda a começar a desfazer muitas idéias equivocadas<sup>183</sup>.*

Um outro aluno esclareceu: *Sou sexualmente 100% definido (adoro mulher, não vivo sem mulher). Por isso não tenho nenhum preconceito com pessoas que tenham outros gostos sexuais, ou gostos indefinidos. O meu é bem definido, por isso respeito o gosto dos outros. Alunos e alunas destacaram uma provável mudança em posturas claramente preconceituosas, em vários de seus colegas, em relação aos homossexuais. No intuito de modificar um dia a sociedade, nós policiais temos o dever de quebrarmos paradigmas, doutrinas, preconceitos, etc. Como membros cumpridores da justiça, temos sim que aceitar as particularidades de cada um e não interferirmos nunca na vida do outro. Todos os movimentos sociais são louváveis pela luta que cada um enfrenta diante dos preconceitos. Hoje o homem se torna cada vez mais individual, mas na realidade somos seres racionais que precisam viver em sociedade cada vez mais. Alguns alunos destacaram como sendo de um grande aprendizado a oportunidade de convTJ /R23s-1(i)-2(r10(c)4(om*

marginal em relação a uma identidade de referência. A sexualidade permanece no âmbito do privado das "livres" escolhas individuais. Cada um pode ser o que quiser desde que não atinja a "minha" família, meu mundo, etc. O dispositivo da sexualidade como diz Foucault<sup>184</sup>, se constituiu como uma rede que atravessa tudo, "através de uma produção muito intensa, muita ampla, de discursos - discursos científicos, discursos institucionais - e, ao mesmo tempo, uma preocupação, uma verdadeira obsessão em relação a sexualidade". A sexualidade é política, histórica e, portanto, também pública. As falas dos alunos (sou 100% definido) ilustram como as várias formas de viver a sexualidade se interpenetram ou estão relacionadas, dependem umas das outras. O Ocidente diz Foucault não nega ou exclui a sexualidade, ele a introduz e organiza a partir dela todo um "dispositivo complexo, no qual se trata da constituição da individualidade, da subjetividade" e da maneira pela qual nós nos comportamos e tomamos consciência de nós mesmos.

Marcelly descreve sua experiência quando foi pela primeira vez a Academia de Polícia Militar – APM. Conta Marcelly que a novidade da situação e a curiosidade sobre a reação dos alunos causaram-lhe grande expectativa. Isso se justifica, segundo ela, na medida em que a presença de uma travesti como professora, numa instituição originalmente masculina, é um acontecimento inusitado em "qualquer lugar do mundo". É interessante perceber, no entanto, que esta professora não convencional constatou uma situação pedagógica semelhante e seguidamente apontada por outros/as professores/as convencionais: a de que por mais que se planeje os conteúdos, os argumentos, as técnicas, as metodologias, uma aula nunca é igual a outra, os alunos reagem diferentemente. Cada classe pode diferir no comportamento, no acolhimento, na receptividade, no interesse, e, também, na não reciprocidade aos conteúdos propostos. Ela conta que no primeiro dia de aula, assim que chegou na academia, foi chamada no gabinete do capitão. Após os cumprimentos, num tom apreensivo ele afirmou: *Ah! Eu queria falar contigo algo muito importante, você vai pegar uma turma muito difícil, são alunos revoltados, agressivos, difíceis. Eles não ingressaram na primeira turma, são reincidentes na formação, são alunos muito bem preparados, acho que tens de estar muito bem preparada para enfrentá-los.* 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 de aula. Ao lembrar da *produção*

---

<sup>184</sup>

FOUCAULT, 2004, p. 76

*excessiva de adrenalina*, ela afirma ter vivido sua pior e sua melhor experiência de "vida pedagógica". De acordo com seu relato, neste dia, ela explanou sobre o movimento das travestis no Rio Grande do Sul, sobre os objetivos e as lutas mais recentes da Associação, pela ampliação de direitos civis, acesso à saúde, igualdade no tratamento policial etc. Ocorreram muitos questionamentos, troca de idéias, risos, críticas, aplausos. Marcey denomina esse acontecimento como "uma prova de fogo" e, mais uma vez, suas considerações assemelham-se àquelas feitas pelos professores convencionais, ou seja, sobre as intensas sensações que a experiência dos Cursos da SJS/RS lhes provocara: *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 o relato de Marcey, as mulheres, alunas-policiais recém ingressas na corporação, pareciam, num primeiro momento, sentir-se mais a vontade para levantar perguntas sobre a "questão das sexualidades desviantes", no que abrangia, especialmente, todo seu possível leque de opções. Assim, entre diversas dúvidas, ela teria sido "bombardeada" sobre o "real" significado das denominações mais conhecidas: transexuais, travestis, gays, lésbicas, bissexuais. Já os novos ingressantes do sexo masculino pareciam mais temerosos ao participarem dos debates. Talvez por medo de uma provável identificação curiosa com o "mundo gay", num ambiente hegemonicamente masculino. No entanto, relatos de professores permitem afirmar que o desconforto, a ironia, o riso nervoso de homens quando se fala de homossexualidade masculina está presente também em situações pedagógicas convencionais. Da mesma forma que o comportamento de mulheres caracteriza-se mais frequentemente pela exposição de opiniões a esse respeito. Elas 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.* Se levamos em conta as avaliações escritas, onde o anonimato é uma possibilidade, percebemos que eles pareciam mais à vontade para expor suas opiniões sob essa forma, do que oralmente manifestando posições em relação ao tema.

Para a análise das falas proferidas pelos alunos/as-policiais, nas aulas de Marcelly, o que Britzman define como fundamental na constituição da heteronormatividade, ou seja, a obsessão com a sexualidade normalizante,<sup>185</sup>, parece bastante pertinente, na medida em que reiteram, re/produzem noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. 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. Segundo a autora, isto é observável quando constata-se 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. Ela também descreve sobre o mito da infância e da juventude inocente, despreparada não só para pensar acerca de questões referentes à sexualidade, como para identificar-se com condutas gays e lésbicas, independente de influências externas. Finalmente, ela refere-se ao mito da separação e da privacidade das identidades sexuais. Trata-se de um conhecido e contraditório pressuposto, a saber, 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 de alunas/alunos-policiais ampliam o leque de mitos relativos à separação homo/hetero apontados por Britzman. Elas, por exemplo, compreendem que as relações de afeto, ou de aceitação entre pais e filhos homossexuais poderiam ser negativamente afetadas em

---

<sup>185</sup>

BRITZMANN, 1996, p.79-81

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. O fato do filho ou da filha ser heterossexual não significa que ele/a será mais amado/a por seus pais do que filhos homossexuais. Parece existir uma certa ingenuidade na avaliação destas alunas quando elas estabelecem uma relação direta entre o amor dos pais e a orientação sexual. 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?*) pronunciada junto à afirmação. O que deixa entrever 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, como argumenta Britzmann, foi percebido por Marcelly em diversas situações. *Ah! Disse uma aluna-policia, 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-policia, *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 a travesti é vinculada a um estilo de vida próprio do submundo: *Eu li numa reportagem que tudo que é travesti é marginal.* Marcelly explicou que as pessoas deveriam ler reportagens sobre o envolvimento de travestis em atividades criminosas, assim como lêem o envolvimento de outras pessoas oriundas de outros grupos sociais, de outras identificações sexuais. A possibilidade de transgredir regras sociais, disse ela, *não é privilégio de alguns poucos, basta prestarmos atenção às notícias: branco, preto, advogado, deputado, médico, padre, freira, pastor, pessoas sérias e importantes, quando tu vês, cai a casa. Nós nos surpreendemos?* Associa-se facilmente a criminalidade, a marginalidade à sexualidade desviante. Policiais mais antigos da PC, em outras participações nas aulas ou seminários relativos aos Movimentos Sociais, expunham suas opiniões ressaltando, lembra Marcelly, o vínculo das

travestis com a criminalidade. *Eles me faziam perguntas, mas já tinham suas próprias respostas, agressivamente, eu suava frio...* Travestis, assim como qualquer outra pessoa, podem chefiar uma quadrilha que rouba aposentados em São Paulo, como foi noticiado no jornal O Sul (03/112004), podem ser eleitas líderes comunitárias, concorrer a cargo político, fazer cirurgias reparadoras, ser capa de um jornal de um Bairro familiar. E também professoras nos cursos da SJS/RS. Assim como podem ser presas, acusadas de cafetinagem.

Tal como foi narrado pelos professores convencionais, os policiais mais antigos justificavam atitudes violentas em relação às travestis pela formação que tiveram nas antigas academias de polícia nas quais a associação entre travestis e criminalidade era uma evidência. Marcelly relatou aos alunos sobre a violência da polícia durante a ditadura militar. Prisões a revelia, cabelos cortados nas delegacias, surras, proibições de travestis circularem durante o dia. Incontáveis vezes ela e outras foram presas por burlar essa lei. *Hoje não, ela comenta, travestis dão gargalhadas em plena luz do dia e não são discriminadas como naquela época.* A discriminação existe, porém, ela acredita que de outras formas. Na época, além das 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, alguns pareciam reunir grande potencialidade de serem assim considerados. Apesar da repressão, ela conta que se ganhava algum dinheiro. *Era a época das boates, os homens passavam na Independência e diziam "Ah, como vocês são bonitas, são cheirosas", hoje a gente não escuta mais isto. Hoje passa como chacota, mas nos anos 80, era muito glamour, muito luxo.* Marcelly fez referência ao livro publicado pela Associação Igualdade sobre a prostituição de travestis, e os alunos e as alunas-policiais, segundo ela, ouviam as narrativas demonstrando curiosidade e surpresa. A reação de alguns alunos que pareciam incomodados, intimidados ao ouvir tantas histórias fez com que ela pensasse que *estava pegando pesado.* Sempre que possível ela procurava questionar-lhes: *E tu como é que é teu nome, o que estás achando?*

Alguns alunos-policiais, oriundos do interior do Estado, disseram que em seus lugares de origem não existiam *essas coisas: minha cidade é pequena, não tem isso, não tem negro, não têm*

*homossexuais, não tem prostituição.* Marcelly contra-argumentou, contando-lhes que ela também era procedente de uma cidade 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!*

#### **4.2 O que a todos interessa entre quatro paredes**

Marcelly ouviu segredos, confissões que seriam, segundo seus confidentes, impossíveis de serem ditas no espaço da sala de aula. Assim, nos corredores e pátios, nos intervalos de aula, 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-policiaI muito calado, que nunca se manifestara em aula, a procurou no recreio: *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!* Marcelly 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?* Marcelly 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, uma aluna-policiaI: *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-policiaI chorou muito, mas disse que iria criá-lo. Era um menino de apenas 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. Marcelly 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, assim como de outros, também relativas a sexualidades desviantes, 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, Marcelly 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 Marcelly, nestes momentos, foi atribuído uma função que lembra a forma de poder pastoral, exemplarmente tematizado na história da sexualidade de Foucault<sup>186</sup>: "Creio que o Cristianismo encontrou um meio de instaurar um tipo de poder que controlava os indivíduos através de sua sexualidade". Segundo essa hipótese, existe dentro da sociedade cristã um tipo de poder exercido por uma categoria de indivíduos singulares que visam cuidar, fazer o bem e conduzir: "Esse poder é o que chamarei - ou melhor, é o que se chama - de pastorado"<sup>187</sup>. 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 o seu rebanho. Michel Foucault diz que há no poder pastoral técnicas e procedimentos relativos à produção da verdade e, nesse sentido, poderíamos inferir que os/as confidentes-policiais buscavam uma verdade relativa à sexualidade desviante. O pastor, para exercer sua tarefa, deve saber o que fazem as suas ovelhas, ele também deve conhecer o interior do que se passa na alma, no coração, no mais profundo dos segredos dos indivíduos, daí a necessidade da confissão. O cristão deve confessar tudo o que se passa com ele a alguém que estará encarregado

---

<sup>186</sup> FOUCAULT, 2004, p. 70

<sup>187</sup> FOUCAULT, 2004, p. 65

de dirigir a sua consciência. É espantoso que a pessoa desviante, neste caso, assuma o poder pastoral.

"Essa confissão exaustiva vai produzir de algum modo uma verdade, que não era certamente conhecida pelo pastor, mas que tampouco era conhecida pelo próprio sujeito; é essa verdade obtida pelo exame de consciência, sua confissão, essa produção de verdade que se desenvolve durante a direção de consciência, a direção das almas que irá, de qualquer modo, constituir a ligação permanente do pastor com o seu rebanho"<sup>188</sup>.

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, entre outros. Nesse deslocamento proporcionado pelos cursos de formação de policiais, a travesti que, como se sabe, é hegemonicamente execrada pelos grupos homofóbicos como uma abjeção<sup>189</sup>, adquire status de conselheira pastoral. Marcelly, 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?

#### 4.3 Nas entre linhas... curiosidades? Medos?

Marcelly 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: *Marcelly, 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/a fulano/a de tal,*

---

<sup>188</sup> FOUCAULT, 2004, p. 69-70

<sup>189</sup> BUTLER, 1999, p. 156

*eles/elas são?*<sup>190</sup> A fofoca sobre a vida sexual do próximo, se Marcelly deixasse, “corria solta” e na percepção da professora não convencional, de uma forma bastante prazerosa para os alunos/as.

No entanto, nos bastidores, nas conversas de corredor, 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 ou prazerosas. Alguns manifestaram temor em estabelecer qualquer tipo de proximidade com Marcelly, especialmente nos momentos de socialização, nos intervalos, 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 Marcelly, 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 "convencional" preenchia diversos requisitos da "normalidade dominante": jovem, loira, bela, heterossexual. A partir de Britzman, podemos considerar que esse aspecto surpresa é carregado 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/as jovens e os/as educadores, e nesse caso jovens alunos e alunas-policiais, "são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles/elas também sabem pouco sobre a heterossexualidade"<sup>191</sup>. A ignorância sobre a homossexualidade, neste acontecimento específico, parece ser proporcional à ignorância sobre a heterossexualidade. Estes temores sugerem que heterossexuais restringiriam suas práticas sexuais somente à cópula para reprodução da espécie (o “papai – mamãe”). Mas, eles também podem sugerir medos de diferentes ordens, tais como ser contaminado por este estilo de vida, ficar inseguro sobre sua própria sexualidade, e “pegar” doenças, etc. Cabe lembrar que momentos de socialização como esse podem aproximar identidades, sujeitos aparentemente "estranhos" uns dos outros. Porque como nos diz Britzmann:

---

<sup>190</sup> Composição de falas de diversos alunos em diferentes momentos proferidas nas aulas de Marcelly.

<sup>191</sup> BRITZMANN, 1996, p. 91.

"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."

#### **4.4 "Aquele não era tão esquisito!"**

É importante ressaltar que outros representantes dos movimentos gays organizados do RS participaram dos Cursos, entretanto, creio que Marcelly, por ser “fronteira” pôde multiplicar sua função para além de representante do discurso de uma organização, como se a ela tenha sido possível associar múltiplas identidades. Outro professor não convencional, representante do NUANCES, lembra da participação do grupo na disciplina de Movimentos Sociais. Ele conta que os representantes deste grupo procuraram fazer uma discussão sobre a homossexualidade abertamente, assumidamente, de uma forma não trágica, não vitimada. Discutiui-se sobre a construção histórica da homossexualidade e sobre a visão política que se tem dos grupos organizados nos dias atuais. De como esses sujeitos estão inseridos na sociedade, do por que da marginalização. Sobre o que se acredita e se discute nos movimentos. Sobre a questão ideológica, a religião, o Estado e a ciência como constituidores do homossexual como um ser perverso e inferior. Sobre os significados e conseqüências dessa constituição e de como, a partir dela, se justificam ações de violência direcionadas aos grupos GLS. Debateu-se sobre o papel dos policiais, enquanto agentes de Estado, de como eles poderiam se defrontar com homossexuais, tratando-os nem como vítimas nem como automaticamente culpadas. Também foi discutido sobre a cultura gay, o humor, a sexualidade, como se dão essas relações. Tal como aconteceu nas aulas de Marcelly, os alunos demonstraram curiosidade quando se falava de sexo e de sexualidade, dos lugares de pegação de POA, da clandestinidade da sexualidade dos homossexuais nos parques, saunas, clubes. Isso despertava muito o interesse deles, de uma forma muito humorada, privilegiando-se, de acordo com o professor, a "sacanagem". Esse aspecto, segundo ele, é considerado importante para os grupos gays, ou seja, assinalar o que existe de prazeroso nessa forma de vida. Alguns alunos-policiais ficavam um pouco constrangidos quando se falava da “pegação”, talvez porque eles esperavam um outro tipo de discurso, aí se colocava a questão de uma “forma séria”, e percebia-se que alguns tinham um certo conhecimento, uma reflexão mais “apurada”. Eles prestavam atenção e participavam. Algumas pessoas, entretanto, pareciam

claramente não gostar das aulas, ficavam intimidadas, incomodadas. Isso era percebido por sua postura física, no jeito de sentar na cadeira, no olhar desconfiado. Este professor não convencional diz que esse tipo de reação também é comum em outros lugares, como na universidade. O professor acredita que muitos daqueles alunos-policiais não tinham uma "ideologia cristalizada" ou conceitos muito definidos sobre a condição homossexual. É claro que os pré-conceitos existiam, muitos esboçaram doutrinas religiosas, utilizaram argumentos fundamentados em suas crenças e seus questionamentos pautaram-se na religião que seguiam. Mas não havia um silêncio, o espaço proporcionara o debate.

Tanto a participação dos representantes dos Movimentos Sociais quanto a dos professores oriundos de universidades causou um certo desconforto, em alguns segmentos da instituição policial, ao mesmo tempo que causou, também, uma grande atração, curiosidade e fascinação. Muitos não esconderam, especialmente em relação aos professores não convencionais, “a surpresa e o deslumbramento diante de uma descoberta extraordinária: os bárbaros não se comportam como tais”<sup>192</sup>. Alguns policiais queixavam-se dos seus professores da área técnica, acusavam-lhes de autoritarismo, de tradicionalismo e rigidez. Instituiu-se assim uma relação ambivalente no entendimento, por parte dos alunos, de quem seriam os "melhores" professores, os mais adequados, os "bons". *Este é um verdadeiro mestre!* (fala de um aluno ao término de uma exposição de um professor de sociologia). Ao mesmo tempo em que eles achavam um absurdo criaturas estranhas à instituição discursarem sobre seus ofícios, havia um clima de curiosidade para com elas e de frustração com os professores das áreas técnicas. É interessante observar como uma experiência pedagógica diferente pode suscitar impressões antagônicas. Quer dizer, *pô, agora eu vou ter aula com um negro*, um negro que não é só negro, é um negro que é militante do movimento homossexual. *Pô, eu vou ter aula agora com uma mulher que eu estou vendo que ela é sapatona, eu estou vendo. Como é que eu vou lidar com isso, ela vai me ensinar como é que eu devo lidar com a violência?* Tudo isso criava um mal-estar, que poderia desconstruir, (quem sabe?), sentidos fixos, cristalizados, como, por exemplo, de que a formação ideal teria de ser feita com um profissional habilitado na área de atuação. Mais do que isso, um profissional com características também tradicionais: físicas e/ou estéticas, de posição social, de escolha sexual, da cor de pele etc. Há uma representação mais ou menos hegemônica de professor, de "mestre", uma

---

<sup>192</sup>

SANTIAGO, Silvano. p.10

representação que, neste caso, foi perturbada pela entrada em cena dos professores "não convencionais".

Aceitando a hipótese de que na afirmação da identidade está implicada a diferenciação e de que as diferenças são produzidas através de classificação, de hierarquização, portanto de relações de poder, faz sentido conjecturarmos que questionamentos parecem sobressair-se nesses temores: esse "outro" será que vai me invadir? Destruir o que eu construí? O que ele vai fazer com a minha sexualidade? Essas estranhas formas de experimentação do desejo são diferentes da minha? Como isso é possível? Esse "outro" causará rupturas na minha identidade tão bem estruturada? Parece, obviamente, mais simples lidar com o já conhecido, o já experimentado, a familiaridade, a repetição. O professor tradicional pode ser prepotente e autoritário, mas estas características são velhas conhecidas, em quaisquer instituições. O professor "não convencional", por sua vez, que surpresas traria, além do espanto representado pela sua figura esquisita? Neste espaço, que tradicionalmente não lhes era permitido o conhecimento desses tipos de saberes, as respostas dos alunos-policiais sugerem que tais professores trouxeram maior visibilidade acerca das temáticas relativas às minorias, bem como mais oportunidade de debate, de reflexão, de resignificação e de opiniões pessoais, entre outras possíveis contribuições. Tudo isso, somado a ambigüidade, à contradição, ao intempestivo e ao conflito presentes nesta *sui-generes* experiência pedagógica.

Esse "outro" (a identidade desviante) foi delineado nos debates de sala de aula, e em parte de considerações feitas nas avaliações, de forma análoga a uma espécie de habitante de um universo paralelo. Neste outro universo, os/as homossexuais respirariam, atenderiam suas necessidades básicas de sobrevivência, trabalhariam e fariam amor de forma bizarra. Uma ampla gama de esquisitices comporia o dia a dia desses "alienígenas" diferenciados das "pessoas normais". Esta visão dicotômica é muito comum e se manifesta em debates promovidos em muitos solos educacionais: *A esposa enganada teve acesso aquele mundo; É outra realidade; Parecia uma família, só que diferente da normal; Como eles se entendiam?*<sup>193</sup>. Outros arranjos familiares que não aqueles ditos tradicionais, monogâmicos, formados por um homem e por uma mulher, nesse entendimento, são demasiadamente estranhos. Uma teoria inovadora como a

---

<sup>193</sup>

Falas ditas em sala de aula após exposição do filme "Longe do Paraíso".

perspectiva *queer*, por exemplo, defende a hipótese de que os/as desviantes com ela identificados não querem ser tolerados, aceitos e muito menos integrados. Para esta vertente do movimento homossexual, nas palavras de Louro<sup>194</sup>, "queer significa colocar-se contra a normalização - venha ela de onde vier (...) queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada", se ela tem por objetivo a contestação e a oposição a heteronormatividade, "mas não escaparia da sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante". É interessante verificar que parte dos entendimentos de alunos-policiais e professores convencionais, manifestados sobre os homossexuais, parece aproximar-se mais de uma perspectiva queer do que as propostas apresentadas pelos movimentos organizados. Vejamos a fala de um dos representantes:

*Essa questão da clandestinidade tem um preço muito alto, que é a demissão do emprego motivada pela tua escolha sexual. Tem a violência, o assassinato, a submissão, a consideração de que tu és um cidadão de segunda e de terceira*

Faço uma apropriação do capítulo conclusivo do livro de Bhabha para pensar a homofobia, de forma análoga ao racismo. As palavras: "Olha! Um negro! Negro sujo!"<sup>197</sup> - diz ele - podem ser ditas com raiva ou com ódio. "Olha! Uma bicha! - da mesma forma, podem ser pronunciadas. As vezes, nada precisa ser dito, basta um olhar de desprezo, de superioridade, de zombaria para que o preconceito, seja ele étnico-racial ou de orientação sexual, se manifeste com toda sua carga simbólica. Muitos desses olhares foram captados pelos professores não "convencionais", não só entre as paredes da instituição policial, afirmaram eles, mas, também, em outras instituições constituidoras de saberes, de disciplinamento, de vigilância, de medicalização. Ou seja, em todos os lugares onde impera, de uma forma mais ou menos evidente, o racismo e a heteronormatividade. O ódio pode ser pronunciado, assim como, pode ser simbolizado por atitudes, gestos que o representem. Sabemos que as representações "constróem realidades", "realidades", no caso em estudo, hegemonicamente heteronormativas. A hostilidade pode se dirigir de uma forma mais direta e imediata aos homens e as mulheres negras na medida em que a cor da pele é visível. No homossexual procura-se marcas, características, jeitos que o denunciem. Não é surpreendente, portanto, que este lugar da abjeção, em diferentes momentos e em diferentes formas, assim como é para os negros, seja também um velho conhecido destes e de outros professores não convencionais.

---

<sup>197</sup>

BHABHA, 1998, p. 327.



## 5. O INTEMPESTIVO, O CONFLITO, A AMBIVALÊNCIA

Hoje, a leitura de um título provocativo como: “O que é essa coisa chamada amor - identidade homossexual, educação e currículo”<sup>198</sup> - aciona memórias, requer reflexões sobre o significado do meu primeiro encontro com o artigo, sobre seu significado na atualidade e, especialmente, sobre sua importância e utilidade para o campo onde atuamos, o da educação. Já se passaram dez anos de uma primavera de belas surpresas, proporcionadas, notadamente, pelo meu encontro com esse intempestivo artigo de Britzman, assim como a leitura de outros autores e outras autoras que compartilhavam e compartilham estudos questionadores da norma heterossexual. Apesar do turbilhão que já sacudia o mundo, a surpresa parecia ser mais impactante, porque, até então, pelos campos educacionais por onde eu circulava, a questão da homossexualidade, colocada numa perspectiva desafiadora às verdades hegemônicas da heteronormatividade, não estava na pauta das discussões. Mais do que isso, o próprio debate sobre a atribuição de um lugar de marginalidade, de submissão ou de patologia à homossexualidade não estava na ordem do dia. Quero dizer, ela não constava na pauta das discussões que importavam, não ocupava um lugar amplamente visível, nem desafiadoramente, nem enquanto um "necessário debate sobre Direitos Humanos às minorias”.

Atualmente, pode-se dizer sem receios - pelo volume de informações que se tem acesso, seja em teses, em pesquisas e mesmo em relatos de professores atuantes em diferentes espaços escolares - que havia um certo atrevimento arriscado de alguns/algumas pioneiros/as. Talvez isto ocorresse nos espaços das salas de aulas direcionados às populações jovens, nos quais professores ousassem falar no “amor que não ousa dizer o nome”<sup>199</sup>. Alguns, quem sabe, de forma um tanto quanto tangencial, outros, fazendo pose - como diria Michel Foucault -, utilizaram excessivas reticências para marcar aqueles pesados assustadores, aqueles cuidados e medos com o que viesse a ser pronunciado sobre um assunto tão evitado, tão eludido, tão tabu. Isso porque não se pode esquecer que se argumenta - a partir de uma doença, a AIDS - que se começou a elaborar nos solos educacionais outras falas sobre outros múltiplos aspectos da sexualidade que não aquele centrado exclusivamente na reprodução da espécie. E os sussurros, as conversas em gabinetes

---

<sup>198</sup> BRITZMANN, 1996

<sup>199</sup> Oscar Wilde

fechados dos serviços de orientação sexual, os assuntos delicados dos conselhos de classe, as confissões a *media* luz passaram a elevar o tom da fala, argumentando contra o insofismável, problematizando, apontando outros aspectos. Não exatamente através de gritos, mas sim através de vozes possíveis de serem ouvidas. A identidade sexual única, aquela que importa, no dizer de Butler, magistralmente ilustrada pelo famoso casal vitoriano da História da Sexualidade de Michel Foucault, assim como o nosso "papai-mamãe" desses solos tropicais, passou a ser poeira do passado, não na acepção da perda de adeptos, mas no sentido de um ato comum, simples, amoroso e erótico como qualquer outro dentre tantas possibilidades de prazeres.

Isso não significa que a identidade hegemônica tenha perdido seu lugar na ordem de importância, pelo contrário, são muitos os que a colocam num lugar central em relação às outras identidades sexuais, recorrendo aos clássicos argumentos da natureza e da normalidade. O importante é destacar que, naquele momento, ela não mais parecia dar conta de tantas outras interrogações, de tantos outros questionamentos, trazidos especialmente para o âmbito do espaço educacional. Os tempos eram outros, e estavam sendo constituídas condições que possibilitavam a emergência de outros discursos sobre múltiplas outras formas de experimentação do desejo, sugerindo, promovendo, no dizer de Louro<sup>200</sup> "(...) muitas formas de fazer-se mulher ou homem (...) várias possibilidades de viver prazeres (...)". O desejo, foi possível verificar nesta pesquisa, é político.

Hall afirma que um tipo de mudança estrutural vem transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, "(...) fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" · Estas transformações vêm atingindo as identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos estáveis e integrados. Assim, ocorrem perdas de um "sentido de si", ocorre uma descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade para o indivíduo". Este argumento de Hall é importante para a compreensão das diferentes situações conflitivas, desenhadas no universo desta pesquisa. Esboços de diferentes lutas próprias desses tempos de violências, de mudanças, de

---

<sup>200</sup> LOURO, 1999, p. 9.

incertezas. A crise de identidade referida por Hall manifestou-se no confronto de discursos, creio na possibilidade dessa nomeação. Nas falas pronunciadas nos debates, de forma exasperada e agressiva, especialmente nas “lutas” pelo reforço da identidade institucional e pela manutenção das funções dos sujeitos e das instituições, num solo onde, paradoxalmente, se contribuiu para a constituição de saberes sobre um novo sujeito de direito, o sujeito homossexual. Grupos sociais podem reagir defensivamente quando se sentem ameaçados pela presença de outros, que passam a compartilhar seus territórios. São muitas as queixas, os alvos, os inimigos, os “outros”. Entretanto, nesta experiência, os inimigos mais fáceis de serem combatidos, sem absolutamente nenhum temor à reação, foram não só aqueles desviantes da sexualidade normatizada, mas, também aqueles que permitiram sua ocupação. Em "momentos de crise" foi possível verificar que a sexualidade pode ser usada para qualificar ou desqualificar indivíduos, delimitar domínios, projetos pedagógicos, escolhas, posturas políticas.

A resistência ao novo pode ser manifestada através de tentativas de imposição de posturas supostamente unificadas, como vimos nas situações de conflitos desencadeados nestes cursos da SJS/RS. As instituições, policial e acadêmica, assim como as identidades sexuais hegemônicas, no território destas salas de aula, foram colocadas em questão. Mais especificamente foram colocadas em questão suas funções de autoridades e/ou seus "papéis" na sociedade organizada, além de suas instâncias depositárias da legitimidade necessária para falar, controlar e agir, não só sobre elas próprias, mas também, sobre este outro, o homossexual. Esse lugar institucional foi constantemente borrado por uma "realidade teimosa" na apresentação, na visibilidade do contraponto ao que estava dado. Outras falas foram pronunciadas, inclusive, paradoxalmente, por aqueles que procuravam reiterar tradicionais identidades institucionais, a saber, a identidade policial e a identidade de professor.

Nesta off2xual. dog e

compreendida como "essencial" na composição dos espaços, das representações e constituições policiais. Tal reiteração parece colidir com condições indicativas da possibilidade, nesses tempos atuais, da constituição do homossexual como um novo sujeito de direitos. Ela apareceu nos debates em sala de aula, nos relatos, nas avaliações. A sexualidade desviante da norma e a masculinidade, "própria" dessas instituições, "automaticamente", não combinariam, sugerindo um entendimento de que todos os heterossexuais devido a sua "natureza verdadeiramente masculina" estariam dispostos - e, por seu turno, os homossexuais não estariam - às rudes, às perigosas atuações do ofício policial, tais como necessários treinamentos físicos pesados, abordagens nas ruas, riscos constantes de vida e de morte. Homossexuais masculinos, travestis, mais exatamente, estariam devidamente "em seu lugar", estariam adequados se ocupassem a posição de indivíduos suspeitos em vez de serem posicionados nos territórios próprios dos "indivíduos legítimos". No entanto, essa visão dicotômica e idealizada que coloca policiais heterossexuais de um lado e homossexuais de outro, foi sendo borrada, nos debates promovidos em sala de aula, fraturada com exemplos de situações "reais". Assim, foram trazidas histórias não só sobre policiais, mas também, nas palavras ditas, sobre autoridades, sobre doutores, pessoas importantes, pessoas de fino trato, *porém homossexuais*. Cabe ressaltar, no entanto, que não se tratavam de "quaisquer homossexuais". Eram pessoas longe de qualquer suspeita, distintas corretas, discretas. Com esses tipos não existiria perigo na convivência, afinal de contas *eles nem aparecem; nem parecem que são*. Ser discreto, além de elegante, é uma postura adequada, porque, segundo essa perspectiva heteronormativa e dicotômica, ameniza o preconceito sobre este tipo de sexualidade.

Nas instituições, em tempos como esses, onde "emergem" sexualidades diferentes da heterossexualidade, muitos preferiram, e ainda preferem, agarrar-se à segurança de portos nos quais ancorariam a verdade, a normalidade, a correção, em outras palavras, agarra-se à heteronormatividade, à norma que governa os corpos das pessoas. Outros, contudo, preferiram navegar na direção da tempestade que se anunciava. Pois, como bem sabemos, diante de uma maior visibilidade, reforça-se a vigilância, redobram-se cuidados, acirram-se preconceitos. Nas palavras de Louro, outras formas de se viver a sexualidade, nos dias atuais, são cotidianamente divulgadas, possivelmente de forma muito mais explícita do que antes. No entanto, essas outras formas são também, "(...) renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas<sup>201</sup>". Quanto mais

---

<sup>201</sup>

LOURO, 1999, p. 9.

visíveis, reivindicadoras, ou mesmo provocadoras, identidades desviantes tornam-se mais sujeitas a ataques homofóbicos, mais sujeitas aos insultos reiteradores da norma. Não é de se estranhar, considerando esse aspecto, que tenhamos nos deparado com "úteis" recomendações. Que tenhamos encontrado nas palavras pronunciadas uma espécie de "manual de instrução", direcionado para o que poderíamos denominar de "regras para o bom comportamento homossexual". Elas foram anunciadas nas avaliações dos cursos, nas falas de alunos-policiais, nas falas de alguns professores e nas "entre-linhas" desses discursos. Recomendações estas que versaram, como vimos, especialmente sobre a necessidade do recato, do comportamento discreto e exemplar, além da bondade, do talento, da capacidade para o trabalho, como um tipo de exigência a mais. Algo que compense o desvio. Análogo ao racista, ao "ingênuo", ao politicamente incorreto e ao "bem intencionado" dizer popular *ele é pretinho, mas é limpinho*. No caso dos homossexuais: *É uma bicha, mas é tão querido! É uma rica pessoa, o coitadinho! Ele não tem culpa de ter nascido assim*. São palavras que remetem a uma clara aceitação de que existe espaço para a tolerância e para a aceitação destes desviantes, destas diferenças, desde que eles e elas, além de se ajustarem, detenham pré-requisitos dessa suposta boa natureza. Cabe ao diferente, na norma heterossexual, discretamente destacar-se e, de forma civilizada, adequar-se.

Os conflitos desencadeados em sala de aula, verificados nesse trabalho, podem ser vistos como efeitos desse tempo de mutações, de passagem e de interlocução de velhos e de novos paradigmas. Deleuze, em "Controle e devir", também nos ajuda a compreendê-los, em parte. Esse autor faz referência a um tipo de transformação dos poderes contemporâneos cuja conseqüência imediata resulta numa crise difundida nas instituições próprias das sociedades disciplinares - cujos modelos de organização e confinamento conhecidos são, por exemplo, os hospitais, as fábricas, as escolas, as prisões, as famílias, etc. São anunciadas reformas, são sugeridos ajustes presumidamente necessários para a solução, para a superação desta crise. Fala-se da necessidade de reforma da escola, de reforma da indústria, assim como do hospital, do exército, da prisão; mas, conforme Deleuze, essas instituições estariam condenadas, num prazo mais ou menos longo. O paradigma institucional estaria à deriva. Tratar-se-ia apenas de administrar este estado agonizante e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. "São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares"<sup>202</sup>

---

<sup>202</sup>

DELEUZE, 1992, p.220.

Hall, assim como Deleuze, ajuda-nos a compreender que parte da crise institucional que aparece nas queixas, nas críticas, nos discursos niilistas, tanto de professores convencionais quanto de alunos-policias, pode ser vista como efeitos, como processos de resistência, de desconforto, da explicitação por parte desses agentes institucionais de sensações de incômodo e de temor às mudanças, numa espécie de reação defensiva ao desconhecimento do que o "novo" poderia representar de ameaçador. Os debates sobre "novos" entendimentos a respeito da sexualidade empreendidos pelas disciplinas de Movimentos Sociais e Direitos Humanos inscrevem-se nessa conjuntura de mutações. Foi verificado, como vimos, que justamente nesses campos temáticos, na avaliação de seus opositores, o projeto educacional da SJS/RS parecia demonstrar sua maior fragilidade. Como se estes fossem territórios passíveis de ataques sem maiores receios. Os conflitos eram de diferentes ordens, oriundos de uma série de insatisfações, provavelmente da crise generalizada anunciada por Deleuze, onde antigos poderes estão sendo substituídos por novos. Mas no espaço dessas disciplinas, ou melhor, nas estranhas, nas perturbadoras discussões por elas proporcionadas, assim como na presença daquelas pessoas diferentes que as representavam, eles, os conflitos, puderam ser expressos de forma mais contundente, de maneira, por vezes, exasperada, sem que fosse desconsiderado o uso de argumentos da ordem do irrefutável, do verdadeiro ou do inabalável: a família, o homem, a mulher, a criança inocente, a religião, a moral, os bons costumes, a normalidade, o certo, o errado; o bem e o mal; a saúde e a doença, etc. O lugar comum pode ser repetido sem receios, mas o desconhecido, bem, esse pode ser um monstro pronto para devorar-nos.

A fim de tentar chegar ao entendimento das situações conflitivas no ambiente dos cursos, cabe, igualmente, considerar o alerta de Michel Foucault: o primeiro aspecto desse alerta é sobre a impossibilidade de pensar relações de poder como isentas da constituição do dispositivo da sexualidade; já o segundo é sobre as diferentes maneiras de como o poder opera nos nossos corpos, na nossa sexualidade. O mundo (a sociedade) ocidental, diz ele, não é de forma alguma um negador da sexualidade - ele não a exclui -, mas sim a introduz, ele organiza, a partir dela, todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição da individualidade, da subjetividade, da maneira pela qual nos comportamos, de como tomamos consciência de nós mesmos. Em outras palavras, em sociedades como a nossa, as pessoas se individualizam graças a

um certo número de procedimentos, "(...) e creio que a sexualidade, muito mais do que um elemento do indivíduo que seria excluído dele, é constitutiva dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma da subjetividade"<sup>203</sup>.

Como foi verificado, a problematização da sexualidade desviante (seus aspectos morais, as inúmeras tentativas de compreendê-la oriundas de diferentes saberes, seu lugar nas relações de poder) “chegou” às instituições policiais de maneira análoga a que chegou a outras instituições formadoras. Isso não significa afirmar a inexistência dessa sexualidade em tempos passados, significa sim reconhecer que, na contemporaneidade, há uma configuração de espaços de maior visibilidade. Foucault lembra que, concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo, vimos desenvolver-se, nas sociedades ocidentais, uma série de procedimentos, uma série de técnicas para vigiar, para controlar e para encarregar-se do comportamento dos indivíduos, de seus atos, de sua maneira de fazer, de sua localização, de sua residência, de suas aptidões. Certamente, estes (procedimentos e técnicas) interditavam e puniam, mas sua eficácia e solidez estavam em permitir e obrigar os indivíduos a aumentar suas forças, suas aptidões, em suma, tudo aquilo que possibilitasse utilizá-los no aparelho de produção da sociedade. O objetivo “final” disso tudo é investir nos indivíduos e situá-los onde eles são mais úteis, formá-los para que tenham esta ou aquela capacidade. Qual seria a utilidade do acolhimento institucional a esse “desvio”, nos dias atuais? Qual seria o motivo? Longe de procurar algo que estaria “por trás do pano”, creio na utilidade de pensar o processo, pensar nas estratégias, nos dispositivos engendrados pelas instituições na constituição e organização desses indivíduos. Já que eles estão aí? *Já que está na lei, não tem como impedir. Mas...a família está sendo prejudicada.* Falas dessa natureza, assim como outras pronunciadas sobre o “problema da homossexualidade”, são elucidativas. Elas apontam para um processo de institucionalização da homossexualidade que se entrecruza com aspectos morais, com aspectos da tradição. Um embate entre o instituído com o que se anuncia agora legitimamente. O resultado disso é que se configura uma fronteira, um entre-lugar. Um lugar cinza, nem o branco, nem o preto, e sim a amálgama de ambos.

---

<sup>203</sup> FOUCAULT, 2004, p.76.

Vale acentuar que o entendimento das tramas da experiência dos Cursos da SJS/RS remete à compreensão de que, como afirma Louro<sup>204</sup>, “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal”, não está unicamente restrita, como se costuma dizer, a quatro paredes. Mais do que nunca, também se faz necessário repetir a afirmação de 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”<sup>205</sup>. Polícia, professores, instituições formadoras de saberes e de controle social, política, biologia, normalidade, amor, afetividade, tudo isso forma um caldeirão de palavras e de conceitos que se referem a pessoas, a sentimentos, a práticas, a agenciamentos, cujas interligações seriam imperceptíveis a um primeiro olhar. Nomeia-se esse fenômeno assim: crise.

O encontro e a posterior utilização de argumentos como esses de Britzman e de Louro na interlocução com o campo educacional soaram de forma inesperada. Foi, de certo modo surpreendente, espantoso e, especialmente desafiante, assim como foi, para os professores das disciplinas humanísticas e dos Movimentos Sociais, a experiência docente proporcionada pelos Cursos de Atualização e Formação para servidores da segurança pública do RS. O conflito pode ser pensado também a partir das categorias de análise das relações de poder que constituem sociedade, gênero e sexualidade. Essas ferramentas teóricas, fundamentais para a explicação de desigualdades sociais, aqui são apropriadas para pensar sobre as situações conflitivas desencadeadas nos Cursos.

Se, para professores das disciplinas humanísticas e dos Movimentos Sociais, foi surpreendente, espantosa e, especialmente, desafiante, a experiência docente, os policiais também ficaram surpresos, impactados, impressionados e até contrariados com a presença de tantos seres estranhos a "sua instituição", que por lá circularam e ensinaram: Jovens *barbudinhos*, recém-formados em sociologia, filosofia, psicologia, *mulheres loucas*, travestis, negros do hip-hop, gays representantes de Organizações Não Governamentais. Professor e aluno-policial seriam, com certeza, "objetos" passíveis de questionamentos e interpretações, tanto de um quanto de outro. Estendeu-se o argumento reiterativo da norma heterossexual para a compreensão sobre quem

---

<sup>204</sup> LOURO, 1999, p.11.

<sup>205</sup> BRITZMAN, 1996, p.73.

seriam os verdadeiros professores, os autênticos mestres. Creio ser possível fazer esta analogia para descrevê-los: sujeitos dotados de comportamento exemplar, conhecedores de inúmeros saberes, respeitadores, disciplinadores. Em última instância, uma reiteração do velho modelo de como deveriam ser e agir estes atores sociais. Foi interessante perceber, através das narrativas feitas para esse trabalho, que, por outro lado, muitos daqueles assim considerados pelos alunos-policiais (como os verdadeiros professores, os autênticos mestres) experimentaram o desconforto de ocupar esse lugar, sentiram-se acuados diante da evidente hostilidade dos alunos-policiais ao que estava sendo proposto. Nem sempre, ou, quem sabe, na maioria das vezes, não enxergamos o outro, e nem sempre compreendemos nosso significado em suas vidas.

A atuação de professores nos Cursos de Atualização exigiu-lhes deslocamentos para diferentes cidades do interior do Estado. Suas expectativas sobre o que poderia ser encontrado, o que poderia acontecer, em sala de aula, foram constantemente hiperdimensionadas, *vivíamos sob sobressaltos*. Relatos sobre situações inesperadas constituíram a fala da maioria dos professores entrevistados. Nesse sentido, penso que uma palavra, uma tentativa de definição para aquela experiência - assim como para esse novo olhar sugerido para a “questão da homossexualidade” - poderia ser a expressão intempestiva. Creio que é possível traçar paralelos, estabelecer analogias entre acontecimentos aparentemente tão distintos. São experiências ocorridas de forma imprevista. O sobressalto, sem dúvida alguma, decorria da expectativa do que poderia representar a grande novidade. Talvez um encontro acolhedor, talvez um encontro conflitivo, ou seja, um caldeirão de sensações eminentes a estas experiências.

Recorrendo às memórias, associando-as aos dias atuais, torna-se adequado afirmar, que finalmente havíamos "descoberto" a homossexualidade. Mais do que isso, falar em homossexualidade pressupunha abrir um leque, descobrir uma ampla gama de muitas outras denominações, na tentativa de dar conta de todos aqueles e aquelas desviantes da heteronormatividade. E elas/eles parecem ganhar a amplidão: bissexuais, transexuais, travestis, lésbicas, gays, metrossexuais, etc. O campo educacional, como apontam vários estudos, viu-se na obrigação de dar maior visibilidade à temática da sexualidade a partir de outros enfoques que não aqueles exclusivamente pautados da suposta neutralidade dos conhecimentos biológicos, mas também, a partir do campo da saúde, dos cuidados, da moralidade, das discussões sobre

preconceitos, intolerância, diferenças e invisibilidades. Descobrimos, também, que homossexuais não eram alienígenas habitantes de um outro mundo abundante de *glamour*, ou restrito aos salões de beleza, aos programas de auditório e aos guetos. Elas/eles exerciam múltiplos ofícios: designers, artistas plásticos, psiquiatras, psicólogos, empresários e, nas instituições formadoras de saberes e de segurança pública, entre muitas outras profissões já consagradas, eles e elas poderiam ser professores, assim como ser policiais. Além disso, estavam eles e elas exigindo direitos, reconhecimento de cidadania, de igualdade no tratamento, e em alguns casos, inclusive, contestando a normalização heterossexual.

Como já foi referido, Britzman questiona especialmente a heteronormatividade reiterada tradicionalmente pelos educadores no trabalho relativo às questões da sexualidade. Ou seja, quais os conhecimentos constituídos no solo educacional? Eles se dão sempre a partir da norma sexual hegemônica? Apesar de seu trabalho versar especialmente sobre pessoas jovens, sugerindo-nos um contexto educacional povoado de crianças, de pré-adolescentes, de adolescentes, todos “em fase de descobertas”, de angústias e de conflitos, este é de grande utilidade para a análise de outros solos educacionais, onde questões relativas à sexualidade também se fazem explicitamente presentes. É o caso desse estudo, feito a partir dos Cursos da SJS/RS. Do meu ponto de vista, o tratamento das questões específicas, relativas ao entendimento e às atribuições dessas instituições às “causas” desviantes, está inscrito na mesma lógica descrita por Britzman apesar do contexto diferenciado em cada um dos estudos. Mas, então, que lógica seria essa? Ao mesmo tempo em que não havia um questionamento da heterossexualidade, já que ela é a norma, havia uma problematização da homossexualidade, já que ela é o desvio. Apesar de eventuais ambigüidades, a referida problematização foi manifestada, em diferentes momentos, pelos sujeitos envolvidos nesta experiência docente. Creio ser possível, portanto, traçar este paralelo entre esses dois solos educacionais, localizar em ambos um atributo comum: a normalização heterossexual, a heteronormatividade. Nas "discussões de adultos" feitas nos Cursos sobre direitos, tolerância, preconceitos, violência, Direitos Humanos, Movimentos Sociais, existia um núcleo privilegiado, um núcleo “essencialmente” heterossexual, não ocorrendo um trabalho de contestação, de desestruturação do pressuposto heterossexual. O que pode nos levar a consideração de que, nestas instituições, assim como em outras instâncias sociais, a homossexualidade foi criminalizada,

medicalizada, psicologizada e, agora, a "novidade", é que ela está se tornando merecedora de direitos.

Poderíamos pensar aquela experiência vivenciada pelos alunos-policiais e professores, nas aulas humanísticas dos cursos da SJS/RS, como espaços propiciadores de conflitos. Espaços de consensos também, mas espaços significativamente conflitantes. Poderíamos pensar nesses conflitos, ou mesmo tentar compreendê-los, a partir de diferentes enfoques. Em primeiro lugar, a partir de um enfoque que poderíamos chamar de ideológico. Ideológico porque as posições dos agentes envolvidos, ao conjunto de idéias, frente ao projeto educacional proposto, divergiam. Essa dimensão ficou evidenciada nos relatos dos professores entrevistados; nos jornais de circulação interna das diversas instâncias da secretaria; nas notícias da mídia externa; nas avaliações escritas e nas considerações orais internas e externas às salas de aula, feitas pelos alunos-policiais, em diferentes momentos. Havia uma clara oposição à proposta educacional, não só por parte de alunos-policiais, mas também, de alguns setores da SJS/RS, na medida em que ela era imediatamente vinculada ao governo vigente. Professores eram inicialmente identificados, por mais que se argumentasse contrariamente, com o partido que estava no poder. O conflito, o desagrado já se manifestava no momento da chegada. Isso era muito presente. Na sala de aula, a insatisfação manifestada pelos policiais poderia ser “histórica”: salários aviltantes, condições precárias de trabalho, não reconhecimento social e institucional. Nesse espaço eles podiam falar deles mesmos, de uma desvalia. E muitos professores relatam sobre a necessidade do cuidado ao ouvir e problematizar aquelas queixas. Nas palavras de um professor: *Tu eras quase um refém daquele grupo social.*

O conflito, a falta de reciprocidade, o mal-estar em sala de aula, referido muitas vezes por professores e alunos-policiais, podem ser pensados, também, a partir de outros enfoques, por exemplo, aquele que privilegia o “jogo das identidades”. Sem dúvida, é necessário considerar estratégias identitárias utilizadas para demarcar fronteiras entre grupos sociais, considerados estranhos, diferentes, e, por vezes, invasores, especialmente se pensarmos nas atribuições tradicionais de seus ofícios. Estratégias produzidas em meio a grande tensão diante de um debate que proporcionou, entre outras coisas, a verificação de que a unidade de um grupo social, em bloco (um pressuposto do jogo da identidade e da diferença) é uma ficção necessária. A presença daquelas diferenças no mesmo espaço geográfico, arquitetônico foi, por si só, *fervilhante*,

contribuindo para a compreensão de que a identidade não poderia ser vista como unitária, apesar de necessária como requer o jogo na hora do “combate”. Ela contribuiu para um passageiro e interessante choque entre instituições e culturas. Inclusive entre os diferentes polícias, bem como entre os diferentes professores. A presença de representantes de diversas instâncias da instituição de segurança era por si só polêmica, causadora de ânimos à flor da pele, de necessidade de reorganização das idéias e de posturas, resultando não raras vezes em discursos ambíguos, indecisos entre os: *Somos iguais, somos diferentes.*

A temática da violência (e dos Direitos Humanos) foi abordada de forma abrangente, conceitual e histórica. Foram tratadas especificidades, por exemplo, quando se abordou questões relativas às minorias, às travestis, aos negros e às prostitutas. Talvez a falta de reciprocidade e o conflito aberto, verificados nos cursos, tivessem decorrido de uma visão messiânica por parte de muitos professores das ciências humanas. Ou seja, a crença de que bastava um pouco de conhecimento, um “desvelar” da realidade, um acesso a uma informação faltante aos alunos-policiais, para que essa realidade pudesse ser mudada. Se aos alunos faltavam informações corretas, a partir das discussões em sala de aula, suas práticas autoritárias, violentas e desiguais direcionadas a esses grupos sociais poderiam ser suprimidas, alteradas, quem sabe ressignificadas. Mas seria isso o que bastaria para entender a diferença entre visões sobre os sujeitos homossexuais de direitos? Para entender as divergências ideológicas, a conflitualidade permanente na sala de aula? Tratar-se-ia da acessibilidade desigual que policiais e professores têm dos “verdadeiros” conhecimentos sobre práticas civilizatórias? Basta conhecer para que se supere diferenças?

O medo, a intranqüilidade, a não-reciprocidade entre professores das humanísticas e alunos-policiais foram relatados por todos. No entanto, a presença da travesti Marcelly parece ter fornecido, agora sim, a oportunidade de se criticar claramente o projeto educacional proposto. Marcelly parece ter preenchido lacunas. Lugares estes, onde não mais se permitiria ser claramente racista, ser arbitrário, ou mesmo esboçar desassossego com que estava posto. Acredito que a homossexualidade explicita o desvio. O ponto fora da curva tem essa “função”, ou seja, ele pode fornecer justificativas, consideradas plausíveis, para a manifestação de insatisfações. Assim

sendo, poderíamos conjecturar que a agressividade demonstrada pelos alunos não ocorreu somente por sentirem-se afrontados, desrespeitados, obrigados a assistir aulas com uma professora-travesti, com uma mestra nem um pouco convencional, por defrontarem-se com uma aberração num “lugar sério”. Os abjetos não são os “culpados de todo o mal”, mas diríamos que, nesse caso, eles funcionaram como catalisadores. O abjeto explicaria o inexplicável. Procuo apoio a esta hipótese nos escritos de Michel Foucault sobre **La vida de los hombres infames**<sup>206</sup>, onde ele descreve aqueles e aquelas que para uma determinada época histórica foram considerados culpados pelas desgraças da sociedade: as mulheres, os melancólicos e os insensatos. Culpados e, ao mesmo tempo, estranhamente tidos como mais frágeis. Ou seja, há uma atribuição de culpa pelo que a pessoa é, como ela foi constituída ou constituiu-se e, ao mesmo tempo, uma espécie de penalização. Uma vitimização imposta certamente por aqueles que não compactuam com o *modus vivendi* desses grupos. Ao fazermos uma analogia com a “questão dos desviantes” desse trabalho, podemos considerar que as falas dos agentes institucionais investigados, a partir de diferentes saberes institucionais, de saberes do senso comum, e da própria heteronormatividade compulsória, tende a repetir esses conhecidos padrões de culpabilização e de penalização, na provável ausência de um outro “paradigma” explicativo como a teorização *queer*, por exemplo.

A não tranquilidade da participação dos Movimentos Sociais, na medida em que sobre essa participação teceram-se críticas, que a partir dela colocaram-se em xeque a seriedade do projeto educacional da SJS/RS, possibilita-nos pensar sobre uma forma de violência simbólica mais específica e direcionada: a violência da heteronormatividade. A universidade com a sua teoria e a polícia com a revisão de sua prática contribuíram e contribuem para a contemporânea explosão discursiva, relativa aos direitos das minorias sexuais. Esse processo está ocorrendo em campos minados, em lugares de passagens, em fronteiras onde se entre cruzam paradigmas, interesses, vontades de poder e de saber (como diriam Nietzsche e Foucault) por muitas vezes conflitantes, e em algumas vezes convergentes. Diferentes forças instituídas e outras que se anunciam sugerem-nos o questionamento sobre quem está autorizado a conhecer homossexuais, sobre quem está autorizado a representá-los, sobre normas acerca da validade de suas reivindicações, num campo de políticas públicas onde são abertos espaços para a questão da

---

<sup>206</sup> FOUCAULT, 1990, p.16-17.

visibilidade de todos aqueles e aquelas constituintes desse “outro” grupo social: travestis, gays, lésbicas. Forças ora em atrito, ora em conjunções, apontando para a necessidade do debate institucional acerca de outras formas de vivência da sexualidade, num campo de novos saberes e de ampliação de direitos.

Professores convencionais e não convencionais são unânimes em afirmar o passo importante dado pela sociedade civil, nesta experiência dos Cursos. Se ponderarmos que ela, entre outras novidades, proporcionou a essas instituições o acesso a um tipo de temática tabu, é possível dizer que ela representou avanços, mutações do que estava “consolidado”. Sempre é bom perturbar certezas oriundas da ordem! Saudou-se a iniciativa de se introduzir pessoas capacitadas para aquele espaço. Capacitadas porque falavam a partir de uma vivência prática da realidade homossexual, ou melhor, da realidade das chamadas “minorias sexuais”. Foi dito que este aspecto, além de inovador, foi de suma importância para os objetivos políticos das organizações de homossexuais. Delineia-se nessas palavras uma reivindicação do direito à representação. Homossexuais fora do *closet* ainda são exceções nos nobres espaços institucionais, ainda são estranhos, são minorias, são interessantes e admiráveis diferenças. Talvez, *do jeito que as coisas andam*, um dia a eles e a elas será atribuída uma data comemorativa oficial, e o dia do orgulho gay será lembrado na escola, assim como o dia do índio, o dia da mulher, o dia da consciência negra. Dessa maneira, todos esses pontos periféricos gravitariam orgulhosamente em torno do centro. Nas palavras de Silva<sup>207</sup>, são lançados questionamentos às “epistemologias canônicas”, numa espécie de “revolta das identidades culturais subjugadas”, onde as chamadas políticas de identidades, em última instância, posicionam-se num lugar de disputa pela fala, pois, sabemos, não é de agora, que “quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro”. Como observou um professor não-convencional, daqui a pouco não haverá lugar para outros gays e outras lésbicas destoantes do padrão midiático: *a bicha enlouquecida que faz ponto e provoca os bofes, a sapata caminhoneira bafão*. Novos saberes institucionais, apesar de bem intencionados, na medida em que não questionam a norma sexual e a estética hegemônica, por exemplo, os seus caracteres construídos, podem vir a restringir essas entre outras formas de comportamento, essas entre outras diferentes liberdades de desviar-se.

---

<sup>207</sup>

SILVA, 2001, p.33.

Vozes outrora restritas a alegria dos guetos, murmúrios oriundos das sombras do medo do armário escuro, desejam agora gritar na amplitude. Se Priscila<sup>208</sup> só poderia reinar absoluta no deserto, sem o temor de que pudessem apropriar-se de seu canto, hoje vozes institucionais parecem querer ouvi-la. Aparentemente delineiam-se situações paradoxais tendo em vista a necessária sociabilidade: ser ou não ser, ser minoria, viver na contravenção, ajustar-se, formatar-se, assumir-se, deixar como está, lutar. Ser desviante, até pouco tempo, e, atualmente, não raras vezes, pode implicar na segregação dos direitos sociais. Por outro lado, a normalidade pode sufocar, analogamente, ao "peso de terem que agir como brancos"<sup>209</sup>. Ou seja, na impossibilidade de gozo dos direitos sociais, assim como o negro, mais do que agir como o branco, o gay teria que se tornar semelhante ao heterossexual. Quando há um reconhecimento legal, se passa a fazer parte da norma; perante a lei, o sujeito desviante pode vir a tornar-se semelhante à maioria. A voz acolhedora insinua-se: *agora você é um dos nossos*. Como é bom ser normalizado! A garantia dos Direitos Humanos, sua ampliação, o reconhecimento de cidadania e benefícios sociais são muito importantes nesta época de precariedade, de violências e de negações. O conhecimento disciplinar (aqui incluo as disciplinas humanas) sempre busca normalizar, civilizar, quem sabe, uma relação entre grupos sociais cujo relacionamento tradicionalmente baseia-se na barbárie, como no caso em estudo, homossexuais e policiais. Hoje, não é preciso expulsá-los da vida social, supliciar seus corpos, apesar dos exemplos apontarem que esta prática ainda é utilizada. Seria mais lucrativo mantê-los sob controle, politicamente dóceis, úteis e produtivos? Seria menos desgastante para *o poder*. Paranoicamente, se poderia pensar que a transformação do homossexual em sujeito de direito contribui nesta direção. Mas, a ausência de direitos? O que tem provocado? A sexualidade, assim como gênero, é uma categoria também fundamental para a análise do social.

A identidade, diz Britzman, é constituída de mais coisas do que aparenta. A esta categoria não se tem atribuído suas "caleidoscópicas qualidades"<sup>210</sup>. Woodward, por seu turno, como vimos, fornece argumentos no sentido de compreendermos a identidade como uma ficção

---

<sup>208</sup> Filme Priscila, a rainha do deserto.

<sup>209</sup> BRITZMAN, 1996, p. 72.

<sup>210</sup> BRITZMAN, 1996, p.72-73.

poderosa e necessária. Sua essencialização, assim como todos os procedimentos envolvidos na sua feitura, sejam eles de exaltação do passado, da atribuição fundamental do que dela se diferencia, funcionam como representações que constituem o real, agenciam, fazem com que o sujeito atue, se reconheça e, por muitas vezes, entendo, se torne domesticado e adequado às exigências do poder. O policial, o professor, o desviante, tais identidades, neste estudo, parecem dissolver-se diante de situações que as colocaram em cheque. Por um instante elas pareciam surpreender-se com suas próprias heterogeneidades, para logo após, estrategicamente homogeneizar-se. Nas ambigüidades, nas contradições de suas falas, alunos-policiais parecem afirmar e, ao mesmo tempo, questionar: - *trabalhamos com os restos, mas, por vezes não nos sentimos também restos?* Sentir-se não implicaria numa experiência vivenciada? Professores por sua vez: somos sábios, refletimos e criticamos a violência, o abuso, o desrespeito, o autoritarismo, mas, por vezes, assim não o somos? E quanto à identidade sexual? Somos policiais, heterossexuais, homossexuais, professores, assexuados, bissexuais. Não exatamente nesta seqüência, e sem esquecer que arranjos e conjunções são da ordem do possível. Estas são identidades dissolvidas e homogeneizadas num momento de trânsito, como aquele dos Cursos, nestas instituições de controle social e de construção de saberes. Localizá-las geograficamente é fácil, a austeridade de seus prédios, de seus muros cinzas permanecem em algum lugar da memória. Mas é necessário renovar-se. Eis uma premissa constante, constituindo quase todas as falas dos sujeitos envolvidos nesta experiência. *Os tempos são outros, é preciso mudar*, palavras ditas de diferentes maneiras sobre a forma de lidar e entender a violência e os Direitos Humanos, as políticas públicas, os Movimentos Sociais, a ampliação de direitos e, especialmente a visibilidade de desviantes sexuais, até então, compreendidos como espetáculo de variedades ou como minorias vítimas do descaso e da violência.

Alguns professores auto-nomearam-se *Os Kamicazes*, para definir práticas docentes em situações de conflito aberto, como aquelas por eles/as vivenciada. Eles e elas descreveram estratégias pedagógicas utilizadas em relação aos temas trabalhados, para dar conta de mal-estar constante a cada novo dia letivo. Definiram essa situação como de uma prática docente pesada, contrastando com a idéia pré-estabelecida ou “garantida” de um bom relacionamento devido à posição hierárquica entre mestres e alunos. Eles mencionam as teorias abordadas, as discussões feitas a partir da realidade trazida pelos “educandos”. Seus ofícios foram definidos, em alguns

momentos, como práticas de mediação, em outros momentos, como divulgação de pesquisa, dos resultados da ciência fora da universidade. Estas práticas docentes envolveram tensão e aprendizado e, finalmente, foram nomeadas por todos esses profissionais como uma experiência única.

A noção de espaço e de seus sinônimos se fez presente nas falas e nos escritos, relacionados a vários aspectos. O espaço da sala de aula e o espaço da rua estavam presentes. Diz Bhabha que:

O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado...Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste fim de siècle, encontramos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no "além": um movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem - aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá, para a frente e para trás<sup>211</sup>.

Este fragmento permite-me pensar naquelas salas de aula como lugares de difícil delimitação, apesar do espaço físico por elas ocupados, apesar do olhar ser capaz de visualizar muros, paredes, concreto, localizar sentinelas, reconhecer nomes: Escola, Programa, Academia, etc. Esse lugar é um esboço, se tivesse uma cor seria um “quase cinza”, “meio marrom”, uma tonalidade assim, inventada e não facilmente definida para olhos acostumados ao negro, ou ao branco. Ele é mestiço, mulato, ele é um entre-lugar. O entre remete ao que fica no meio de coisas diferentes. Mas aqui poderíamos pensá-lo como algo que contesta a noção do tradicional, do “verdadeiramente” autêntico, da “absoluta” realidade. Um entre-lugar não diz respeito apenas a um território, apesar da palavra lugar e de localizações geográficas apontadas: *dei aula em prédios de Universidades do Interior, em Santa Maria, Santa Rosa; Trabalhei todo tempo na Acadepol, na zona norte de Porto Alegre*. Um entre-lugar pode ser uma sensação de instabilidade, de descompasso, de turbulência, de estar aqui, de ter vindo de lá, de estar lá num movimento incessante. *Deus, o que faço aqui? Que lugar é este? Isto existe mesmo? Vou conseguir sobreviver a isso? Quem esses caras pensam que são?* Angústias de professores deslocados de seus “lugares de origem”, faculdades, universidades. Um lugar pode dizer respeito

---

<sup>211</sup> BHABHA, 1998, p.19-20.

a um sentimento, a valores estabelecidos, a uma ética, a uma visão de mundo. “Eu estou neste lugar”. Pensar aproximadamente, de forma muito tênue e traçar um esboço de que espaço foi esse requer contribuições como a que Bhabha faz sobre a contemporaneidade: “O que é teoricamente

fala dos professores, por seu turno, é possível verificar a compreensão da sala de aula como um espaço onde se trabalha com a construção de saberes, de conhecimento, da razão e da verdade. Muito embora existissem discussões sobre os significados desses termos, embaladas pela crítica pós-moderna, permanecia esse tom da busca pela verdade, de um lugar que se diferencia da rua ou de um espaço público qualquer. A sala de aula também pode ser pensada como o lugar do que não pode ser dito. O que ali é velado tem outros lugares na sociedade. Admite-se que um policial, assim como um professor possa ter amantes, ser adeptos de práticas sexuais não convencionais. No entanto há um lugar para a visibilidade dessas coisas na sociedade. Na sua História da Sexualidade, Foucault menciona a utilidade dos *rendevus* para tais práticas. A sala de aula não é o lugar para expor comportamentos estranhos. É o lugar da ordem! Quando se trata dos afetos, é um lugar adequado para se falar dos filhos, das sogras, dos maridos, das esposas, das férias, da familiaridade. O lugar sério que não pode ser ocupado por desviados. Porém, o lugar da ordem pode virar o lugar da desordem! Assim aconteceu. Porque, nos ditos de Bhabha “(...) é na emergência dos interstícios - a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença - que as experiências intersubjetivas e coletivas (...) ou valor cultural são negociados”.

Tive a oportunidade de encontrar ex-alunos/as em outros lugares nestes últimos anos. Nossos cumprimentos foram formais quando o encontro era rápido, informais recheados de lembranças, risadas, e debates (é claro!) quando o tempo assim o permitia. Ditos como: *inesquecíveis, foi muito bom, divertido, cansativo, a melhor época, impressionante, namorei muito, foi uma loucura, fiz vários amigos, não foi fácil, o que estás fazendo da vida agora*, entre outros, constituíram e, ainda, constituem esses encontros ao acaso. A juventude desses novos servidores e a “partilha” de gênero é significativa, por exemplo, uma Inspetora formada na primeira turma do Curso de Formação Integrada, 24 anos, formada em Pedagogia, sua turma foi constituída de 117 homens e 81 mulheres. Diversidades como essas e outras podem sugerir devires múltiplos, o novo, disse o poeta, “sempre vem”<sup>213</sup>.

Hoje, ao conversar com representantes dos Movimentos Sociais, sou informada de que muitos sentem uma diferença no trato de policiais em relação aos homossexuais, inclusive entre aqueles que estão na marginalidade. Todos eles ressentem-se pelo fim daquela experiência, e são

---

<sup>213</sup>

Renato Russo

unânicos na afirmação de que *a luta é constante*, de que se obteve avanços, visibilidade, direitos.

advogadas tiveram dificuldades para ter acesso ao processo. Somente três dias após a prisão, a partir de uma liminar, obteve-se as informações necessárias sobre os motivos alegados que motivaram a prisão. Foi a partir de então que se pôde perceber com mais clareza que nenhuma das alegações que sustentavam o pedido de prisão temporária, preventiva, assim como os "fatos" que o Delegado tentava encadear para uma possível denúncia contra a acusada, encontraram qualquer substância fática e jurídica. Para a Rede Igualdade, ficou evidenciado uma conotação política e revanchista por parte das forças policiais que sempre se opuseram ao convite feito pela SJS a essa Associação e o fato de uma travesti ministrar aulas nas academias de policias do Estado do Rio Grande do Sul, durante o período do Governo Olívio Dutra. Dessa forma, não foi difícil entender que a tentativa pura e simples de correlacionar fatos divulgados pela imprensa local e alegados pelos desafetos de Marcelly em depoimentos testemunhais não fora obra do acaso. O caso desencadeou inúmeras manifestações de repúdio à Secretaria Estadual de Segurança Pública, de grupos, de redes, de ONGS nacionais e regionais. Lideranças dos movimentos nacionais de Direitos Humanos, alguns segmentos da mídia nacional e até mesmo o Governo Federal sensibilizados com o uso excessivo da força legal utilizado neste caso, apoiaram Marcelly, fazendo uso de pressões públicas aos operadores do Direito e da Justiça para que o caso fosse levado dentro dos parâmetros legais e sem discriminação.

Marcelly saiu da prisão, se diz *mais fortalecida* e disposta a continuar trabalhando nas ONGS em prol da auto-estima de outras travestis “(...) incentivando-as a terem orgulho de si mesmas e, juntamente com suas companheiras da Igualdade, lutar para que as travestis e transexuais tenham melhores condições de vida e que tenham políticas públicas eficazes na cidade e no Brasil”<sup>215</sup>.

Não sabemos “exatamente” o que é o amor. Nós continuamos tentando conceitua-lo, tentamos relacioná-lo, compreendê-lo a partir da política, da sexualidade, do gênero, da cultura, da economia, da história, das relações de poder. Argumentamos, pesquisamos, confrontamos e fizemos composições. Os/as Professores/as convencionais quando se encontram nas esquinas e nas instituições da vida parecem naufragos que experienciaram juntos, em um passado recente, a tempestade e agora sentem-se felizes por terem sobrevivido. Os questionamentos e as respostas que hoje são produzidos nesses (também) brevíssimos encontros - porque a vida urge - são:

---

<sup>215</sup> BÖER, 2003, p.72.

Como foi possível suportar aquela loucura? Suportamos porque estávamos juntos! Um poeta diz que quando se ouve o cantar de um passarinho descobre-se que neste mundo, ninguém está

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Violência e civilização. In: SANTOS, J.V.T.; GUGLIANO, A.A. (Orgs.). **A sociologia para o século XXI**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy. Dilemas do controle democrático da violência: execuções sumárias e grupos de extermínio. São Paulo (Brasil), 1980-1989. In: SANTOS, J.V.T. (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ALVES, J. A. Lindgren. **A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade**. ([www.pge.sp.gov.br/centro de estudos/revistaspge/revista5/5ver.3.htm](http://www.pge.sp.gov.br/centro_de_estudos/revistaspge/revista5/5ver.3.htm))

ARILHA, Margareth; UNBEHAUN, Sandra; MEDRADO, Benedito. **Homens e masculinidades**. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

BISOL, José Paulo. O significado do seminário. In: Coleção Segurança Pública e Democracia, volume 1. **As Universidades e a construção de novos modelos de polícia**. CORAG, Porto Alegre, 2001.

BÖER, Alexandre. **Construindo a igualdade: a história da prostituição de travestis em Porto Alegre**. Porto Alegre: Brasul, 2003.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRETAS, Marcos Luiz. Observações sobre a falência dos modelos policiais. In.: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v.9 (1), p.79-94, mai,1997.

BRITZMAN, Deborah P.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CAZUZA. Os fãs de hoje são os linchadores de amanhã (frase de Millôr citada em "Vai à luta").  
**O Brasil é muito triste trópico.** 20/03/1987  
[http://www.cazuza.com.br/sec\\_textos\\_list.php?language=pt\\_BR&page=1&id\\_type=2&id=32](http://www.cazuza.com.br/sec_textos_list.php?language=pt_BR&page=1&id_type=2&id=32)

CONNELL, Robert William. **Políticas da masculinidade.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20 (2), pp, jul/dez. 1995.

CONNELL, Robert William. **The men and the boys.** Austrália: Allen & Unwin, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo e política cultural da avaliação.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20 (2), p. 46 - 70, jul/dez. 1995.

CORNEJO POLAR, Antônio. O condor voa. literatura e cultura latino-americanas. In: **Valdés Mario J. (Org.).** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUTRA, Olívio. Construindo um novo modelo de segurança pública. In: **As Universidades e a construção de novos modelos de polícia.** Coleção Segurança Pública e Democracia, volume 1. CORAG, Porto Alegre, 2001.

ELLER, Cássia (Maio de 2001). In: <http://groups.msn.com/cassiaelleracervo/frases/.msnw>

ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos /** Didier Eribon; tradução Lucy magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

EHRHARDT, Germano leopoldo. **Avaliação do curso integrado do uso da força e da arma de fogo: uma análise dos resultados /** Germano Leopoldo Ehrhardt, Rudimar Antônio Valença Gonçalves, Elimar Lopes de Almeida, Rui da Silveira Loureiro; orientadores Reginete Souza Bispo e Luiz Eduardo Dilli Gonçalves. Porto Alegre: G.L.E., 2002

FARGANIS, Sondra. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan.(org). **Gênero, corpo e conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**. UNAM, México, v.2, n.3 jul/set., 1988, p.3-20.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. (org.): Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. **La vida de los hombres infames**. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1990.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

\_\_\_\_\_. O verdadeiro sexo. In: BARBIN, Herculine. **O diário de um Hermafrodita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A Construção do Estado-Nação no Brasil: a contribuição dos egressos de Coimbra**. Curitiba: Juruá Editora, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa** / Clifford Geertz; tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GLEICK, James. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto; LOPES, Eliane Marta. **Dísparos e Pares: eis a questão**. Belo Horizonte: Dois Pontos, v.4 (31), mar/abr. 1997.

GOLIN, Célio. A Justiça e os Direitos de Gays e Lésbicas. **Jurisprudência Comentada**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

GOLIN, Célio. A igualdade de tratamento nas relações de família. In: **A Justiça e os Direitos de Gays e Lésbicas. Jurisprudência Comentada**. GOLIN, Célio; POCAHY, Fernando Altair; RIOS, Roger Raupp. Porto Alegre: Sulina, 2003.

GRIZA, Aínda. **Polícia, Técnica e Ciência: o processo de incorporação dos saberes técnico-científicos na legitimação do ofício de policial**. Porto Alegre: UFRGS, PPGEduc. (Dissertação de Mestrado), 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade: identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Representation: cultural representation and signifying practices**. London: Sage Publications, 1997.

HARDT, Michael. A Sociedade Mundial de Controle. In: ALLIEZ É. (Org.). Gilles Deleuze: **Uma Vida Filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

JAGGAR, Alison M.; Bordo, Susan (org.). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997

KIMMEL, Michael S. Homofobia, temor, vergüenza y silencio em la identidad masculina. In: VALDÉS T.; OLAVARRIA, J. (Org.). **Masculinidad/es poder e crisis**. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres, n.24. Santiago, Chile, 1997.

KNEBEL, Haroldo Edison. **Estudo sobre relação de poder e expressão de raiva como estado e traço em uma instituição policial militar** / Haroldo Edison Knebel, José Augusto Righi, Laudemar Cassanta Chaves, Leonel da Silva Bueno, - Porto Alegre, 2001. **Estudo apresentado no Curso Avançado de Administração Policial Militar** – Academia de Polícia de Porto Alegre, 2001.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LARRAURI, Maite. **La Sexualidade según Michel Foucault**. Valencia: Tàndem edicions, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, T. T. da (org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_.(org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, p. 541 - 553, 2001.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, v.9, n.2, p. 41 - 52, 2003.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. .

\_\_\_\_\_. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v. 6, p. 53-67, 1992.

LUPTON, Deborah. **Corpos, prazeres e práticas do eu**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.25, n.2, jul./dez, 2000.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MARINO, Juan Mário Fandiño. Sobre o papel da comunidade científica e da política oficial na produção democrática da informação criminológica agregada. Secretaria da Justiça e da Segurança, Quatro Anos de Gestão Pioneira. **Coleção polícia e democracia**. CORAG, Porto Alegre, 2002.

MARQUÊS, Josep-Vicent. Varón y Patriarcado. In: VALDÉS T.; OLAVARRIA, J. (org.). **Masculinidad/es poder e crisis**. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres, n.24. Santiago, Chile, 1997.

MARTON, Scarlett. O eterno retorno do mesmo: tese cosmológica ou imperativo ético?. In NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MEYER, Dagmar. **Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, PPGEduc. (Tese de Doutorado), 1999.

MOTT, Luiz. **Identidade (homo) sexual e a educação dos diferenciados**. Belo Horizonte: Dois Pontos, v.4 (31), mar/abr, 1997.

MUNIZ, Jaqueline. **A crise de identidade das polícias militares brasileiras: dilemas e paradoxos da formação educacional**. [<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.

NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NUMMER, Fernanda Valli. **Em QAP: a experiência do curso de formação na construção de um saber ser soldado da Brigada Militar**. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. (Tese de Doutorado), 2001.

PANIZZI, Wrana. A contribuição da Universidade. As Universidades e a Construção de Novos Modelos de Polícia. **Coleção Segurança Pública e Democracia, volume 1**. CORAG, Porto Alegre, 2001.

PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e platéias - as representações de gênero na Faculdade de Filosófica. Salvador**. UFBA, Núcleo de estudos Interdisciplinares sobre a mulher, 1999.

PERLONGHER, Nestor. Territórios Marginais. In: MAGALHÃES, Maria Cristina R. (org). **Na sombra da cidade**. São Paulo: Escuta, 1995.

RIOS, Roger Raupp. Discriminação por Orientação Sexual e Acesso à Justiça: a homossexualidade no Direito brasileiro e a concretização dos princípios processuais. **Revista da Ajuris: Doutrina e Jurisprudência**, v.26, n.81, mar.2001. p.278-305

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

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Os impasses do ofício de polícia e as possibilidades da segurança do cidadão. In: **As Universidades e a construção de novos modelos de polícia**. Coleção Segurança Pública e Democracia, volume 1. CORAG, Porto Alegre, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCOTT, Joan W. Gender: a usefull category of historical analysis. Obra consultada: Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2. jul/dez, 1995. p. 71-99.

SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo. **Uma revolução no Quotidiano? Os Novos Movimentos Sociais na América do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1987

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Porto Alegre: Vozes, 2000

SKIDMORE, Thomas. **Brasil de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUSA, E. S. . Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.48, pag.52-68. Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, v. n.48, p. 52-68, 1999.

TASCETTO, Leonidas Roberto. **Profissão policial: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policias (o que dizem, como dizem e por que dizem?)**. Porto Alegre: UFRGS, PPGEduc. (Dissertação de Mestrado), 2002.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Vozes, Porto Alegre, 2000

WEEKS, Jeffrey. WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidad**: significados, mitos y sexualidades modernas Madrid: Ediciones S.L., 1999.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador. **Escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZONABEND, Françoise. Pourquoi nommer? In: LÉVI-STRAUSS (org.). **L'identité**. Paris, Quadriège/PUF, 1977.

## **ANEXOS**

Anexo 1:

**Amostra dos servidores em qualificação por Região do Estado nos cursos analisados**

<b>REGIÃO</b>	<b>CURSO</b>	<b>ANO</b>	<b>SERVIDORES</b>
1º região Alto Jacuí	-Curso de capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	120
		2001	240
<b>Total região</b>			<b>380</b>
1º região 1 Central	-Curso de capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		1999	56
<b>Total região</b>			<b>76</b>
2º região Fronteira Oeste	-Curso de capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	120
		2001	120
		2002	41
<b>Total região</b>			<b>301</b>
3º região Serra	-Curso de capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	160
		2001	120
<b>Total região</b>			<b>300</b>
4º região Sul	-Curso de capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	120
		2001	160
		2002	29
<b>Total região</b>			<b>329</b>
5º região Produção	-Curso capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação de servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	40
		2001	160
<b>Total região</b>			<b>220</b>
6º região Fronteira Noroeste	-Curso capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação de servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999	20
		2000	80
		2001	40
<b>Total região</b>			<b>140</b>
7º região Vale do Taquari e Vale do Caí	-Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	2000	40

<b>Total região</b>			<b>40</b>
8° região Hortênsias	-Curso Ações Básicas de Segurança Pública: uso da força e da arma de fogo	2000 2001	40 160
<b>Total região</b>			<b>200</b>
9° região Delta do Jacuí	-Curso capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação de servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo -Curso de Formação Integrada - 1 edição -Curso de Formação Integrado -2 edição -Curso de Formação Integrado - 3 edição	1999 1999 2000 2001 2000 2001	450 150 480 1000 30 75
<b>Total região</b>			<b>2185</b>
9.1 região Comando regional metropolitano	-Curso Ações Básicas de segurança pública: o uso da força e da arma de fogo	2000	660
<b>Total região</b>			<b>660</b>
10° região Vale dos Sinos	-Curso Ações Básicas de Segurança pública: o uso da força e da arma de fogo -Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	2000 2001	80 120
<b>Total região</b>			<b>200</b>
11° região Litoral	-Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	2000	40
<b>Total região</b>			<b>40</b>
12° região Vale do Rio Pardo	-Curso de Capacitação de Docentes para o programa de atualização e formação dos servidores da SJS (uso da força e da arma de fogo) -Curso Ações Básicas de Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo	1999 2000	20 40
<b>Total região</b>			<b>60</b>
<b>Total geral</b>			<b>5135</b>

216

## Anexo 2:

# Planos dos Cursos e Currículos das disciplinas de Movimentos Sociais e Direitos Humanos

## *Curso de Atualização Sobre Ações Básicas de Segurança Pública – O Uso da Força e da Arma de Fogo*

### Objetivos:

- Promover a atualização dos profissionais da segurança pública quanto a conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento humano e social, direitos humanos, segurança pública no trabalho, violência, e o uso da força e da arma de fogo no desempenho de seus ofícios.
- Promover a atualização teórica sobre os princípios dos de direitos humanos e conceituais sobre o ofício de polícia no Estado Democrático de Direito.
- Promover a atualização da técnica de atuação dos servidores da justiça e segurança, de acordo com as normas internacionais de proteção dos direitos humanos;
- Proporcionar uma integração de princípios que sejam comuns à atuação desses profissionais, no exercício de seus ofícios;
- Desenvolver a unidade de pensamento e formação;
- Propiciar a sedimentação de valores comuns;
- Desenvolver uma visão sistêmica da segurança pública;

Como justificativa, o projeto aponta que a secretaria da Justiça e da Segurança, órgão do Governo do Estado, tem a responsabilidade constitucional da preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio no território do Rio Grande do Sul.

Desdobra-se esta competência nas seguintes responsabilidades específicas: administração do sistema penitenciário; o exercício da política ostensiva e judiciária; serviços de perícias criminalística e médico-legal, identificação civil e criminal; os serviços de prevenção, salvamento e combate ao fogo; a fiscalização de diversões públicas e as atividades de trânsito.

Para a realização dessas atividades possui os seguintes órgãos de operacionalização: Brigada Militar, Polícia Civil, Instituto Geral de perícias, Superintendência dos Serviços Penitenciários e o Departamento Estadual de Trânsito.

Adota, como marco teórico, a construção de um perfil de atuação para os seus órgãos (em nível de planejamento e administração) e seus agentes (em nível de execução), voltado para o respeito à dignidade da pessoa humana e o direcionamento das suas ações para a promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação, dentro dos propósitos do Estado democrático e Direito<sup>217</sup>. A dimensão da garantia e efetivação dos Direitos Humanos pelos órgãos da secretaria é a base que deve orientar todas as ações no campo da segurança pública.

Para melhor encetar os objetivos de respeito aos Direitos humanos no campo de atuação dos órgãos integrantes do sistema da segurança pública, é necessário um investimento considerável na formação e atualização dos seus recursos humanos.

Com a finalidade de diminuir certa defasagem técnica e científica detectada na atuação dos profissionais a Segurança Pública que passam apenas pela Formação Inicial, surge a necessidade da execução de programas de atualização e aperfeiçoamento de funções a partir da revisão de procedimentos e elevação do conhecimento profissional.

Nesse sentido, o projeto pretendeu levar uma visão atualizada aos servidores da área de ação da Secretaria de Justiça e Segurança, observando os princípios ditados pelos instrumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos, notadamente, no tocante a respeito à dignidade da pessoa humana quanto ao uso da força e da arma de fogo<sup>218</sup>. Este treinamento será marcado por uma definição conceitual comum e uma orientação técnica atualizada, buscando-se revisar os conceitos relativos às ações básicas de segurança pública.

---

<sup>217</sup> Extraído dos fundamentos e objetivos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, arts. 1 e 4, respectivamente.

<sup>218</sup> Entre os principais instrumentos, serão trabalhados os seguintes: Código de Conduta dos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei (resolução das Nações Unidas 34/169, de 17/12/79); Conjunto de Princípios para a Proteção de Todas as Pessoas Sujeitas a Qualquer forma de Detenção ou Prisão( Res. 43/173, e 9/12/88);

Os cursos destinam-se aos servidores que exercem atividades de ponta, ou seja, a atividade-fim de cada instituição, que possuam atuação direta com a população no exercício de seus ofícios. Independentemente da escala hierárquica, as turmas serão estruturadas para contemplar, numa mesma sala de aula, servidores de todos os órgãos da Secretaria, que atuam atendendo as necessidades imediatas das pessoas.

A realização destes proporcionará a toda sociedade um servidor preparado quanto aos seus conhecimentos, quanto a apuração de sua técnica, coadunada com os princípios constitucionais e internacionais, conscientizado quanto a sua função, no sentido de conduzir seus esforços para a solução dos conflitos através de meios não violentos, com resultados menos danosos e com menor sofrimento ao cidadão.

Enfim, a promoção do bem de todos, com respeito à dignidade da pessoa humana, constitui-se na base fundamental a orientar a formação e a atualização dos quadros de servidores da segurança pública.

### **Programa de Formação Integrada**

A elaboração do Plano Curricular de Formação Unificada para os Servidores da Segurança Pública quer traduzir num processo educativo, quanto ao método e quanto ao conteúdo, os princípios e fundamentos para que contribua eficazmente na construção de um perfil de atuação para os seus órgãos e seus servidores.

Quanto ao método, o Departamento de desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria da Justiça e da Segurança, desenvolveu dois projetos de qualificação de seus servidores. As atividades serviram de referência teórico- práticas para a elaboração do Plano Curricular de Formação Unificada para os servidores da Segurança Pública, pois nelas se evidenciaram as demandas que precisam ser atendidas e articuladas desde a ótica constitucional que dispõe que a segurança pública é direito e responsabilidade de todos e que é dever do Estado implementá-la e dar-lhe a sustentabilidade necessária.

Quanto ao conteúdo, o fundamento da política de segurança do cidadão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, da definição das disciplinas, da opção pedagógica e metodológica do Plano Curricular de Formação Unificada são os Direitos Humanos e que constitui o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

A noção de direitos e deveres estarão sempre presentes na atividade dos servidores de segurança pública na sua obrigação de respeitar e proteger os direitos humanos.

A perspectiva pedagógica adotada pelo Plano Curricular de Formação Unificada para os Servidores de Segurança Pública, tem como características principais: a) ser crítica de si mesma enquanto método e conteúdo; b) questionadora do processo sócio-histórico em que está inserida; c) problematizadora da relação que se estabelece entre o processo educativo e a realidade sócio- econômica e político- cultural.

Os eixos didático pedagógicos que perpassam a metodologia do plano curricular compreendem todas as etapas que estão implicadas em todo processo de formação e ensino:

#### 1. Situações de ensino- aprendizagem.

Tipo de aula; abordagem da realidade; tecnologia educacional. A situação preferida é quando o educando enfrenta, em situação de grupo, problemas concretos de sua própria realidade.

#### 2. Incentivos para Motivação.

Incentivos para a aprendizagem; função da avaliação; papel do professor. Incentivam a aprendizagem dois elementos principais; a solução do problema identificado e a solidariedade com o grupo com o qual se trabalha.

#### 3. Realimentação da Aprendizagem.

Mecanismos de retroalimentação da aprendizagem; recursos didáticos; meios de comunicação; pesquisas bibliográficas e de campo; entrevistas, etc. A aprendizagem realimenta-se constantemente pelo confronto direto do grupo de educandos com a realidade mediatizada através dos meios de comunicação e outros recursos.

#### 4. Consequências individuais.

---

Princípios Básicos Sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários responsáveis pela Aplicação da Lei (Res. 7/7/90); e a Portaria da SJS/RS n 96, de 12/08/99, que regulamenta os procedimentos para o uso da força e de armas de fogo.

Impactos na subjetividade dos educandos; assunção de configurações atitudinais sócio-individuais. O educando descobre a importância do trabalho grupal, partindo de problemas reais no contexto social que o circunda.

#### 5. Consequências Sociais.

Projeção de padrões político culturais reflexos; instituição de referências axiológicas. A sociedade aceita a mudança e a transformação como processo histórico e as transformações são feitas de maneira participativa, com base nas características da própria realidade.

Sobre a dimensão interdisciplinar do currículo, a organização atual dos diversos recortes epistemológicos/corpus de conhecimento repousa nas disciplinas, caracterizada no desenvolvimento de métodos específicos para conhecer objetos de estudos bem definidos. A interdisciplinaridade requer trocas intersubjetivas na busca de sínteses complementares provisórias; implica no estabelecimento de uma inter-relação entre as disciplinas sobre o tema em estudo; é uma prática individual e coletiva, crítica e criativa; a interdisciplinaridade exige a criação de estratégias que propiciem o mútuo auxílio entre profissionais na busca de alternativas para alcançar os objetivos comuns previamente estipulados.

Os temas transversais tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Também existe a interdisciplinaridade e a transversalidade curricular, que se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeito a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática e, os seus temas, à dimensão axiológica.

Os temas transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando a aprendizagem apenas pela necessidade de “ ser aprovado”. No tratamento de questões sociais aprender a formular questões a respeito da realidade e das relações que a compõem apresenta-se como fundamental. A compreensão de questões sociais, o pensar sobre elas, analisá-las, fazer proposições e avaliar alternativas exige a capacidade de aprender informações e relacioná-las. Assim as temáticas sociais, além de atitudes e procedimentos, propõem também conteúdos de natureza conceitual. O ensino e a aprendizagem de conceitos, na perspectiva educacional e no paradigma pedagógico aqui adotados, constituem um instrumento de compreensão e problematização da realidade.

### **PLANO: DIREITOS HUMANOS 30H/A**

Contextualização e Histórico da disciplina.

Os direitos humanos cumprem uma trajetória de autodeterminação que se afirmou decisivamente na metade do século XX, com a emblemática Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento que encerra roda a luta da civilização pela liberdade e a justiça.

Esta pujante vocação dos povos se acha historicamente registrada em documentos como: Carta Magna da Inglaterra (1215); Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia, EUA (1776); Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão (1789), aprovada pela Assembléia Constituinte francesa; Declaração Norte-Americana que seguiu a Constituição aprovada na Filadélfia (1787), 1918\_ Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado\_ Rússia (1918).

Não obstante a impressionante evolução das legislações nacionais e internacionais, do incremento dos mecanismos jurídicos e institucionais em defesa e promoção dos direitos humanos, o século XX se encerra com um notável déficit de conquistas reais, nos campos dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Diante disto, o problema se põe como prioritário na agenda das democracias contemporâneas, constituindo verdadeira ameaça à normalidade institucional, diante da violência crescente debitada até o próprio Estado, cuja crise está a exigir uma reconceitualização de modelos.

No Brasil, a disciplina se afirma pelo enfoque jurídico constitucional desde o Império, cuja constituição de 1824 já trazia dispositivos próprios.

O período republicano também registra a opção formal pelos direitos humanos, mas a fragilidade das instituições democráticas vem comprometendo a sua afirmação histórica concreta.

Agora, com a difusão do tema pela sociedade civil e o aumento a capacidade de organização e mobilização popular, os direitos humanos vêm recuperando a sua importância como tema central de uma luta supra-ideológica: a opção da

civilização contra a barbárie.

Debate teórico atual e problemáticas que via levantar ou responder: a questão dos direitos humanos aplicada à ação policial está cercada de mitos e equívocos que atravessam o imaginário social e, particularmente, a cultura tradicional dos órgãos mantenedores da segurança pública. O policial eficiente e profissionalizado em padrões de excelência precisa estar eticamente comprometido com os direitos humanos, como referência primordial de sua ação técnica, dando, assim, uma resposta aos anseios de justiça e legalidade do sistema democrático, sem prejuízo da eficiência e força na prevenção e repressão do crime.

Importância de seu estudo para o profissional da área: direitos humanos e atividade policial ainda soam como pólos antagônicos no imaginário público. O correto posicionamento do profissional e segurança do cidadão dentro dos valores universais dos direitos humanos é a garantia de uma polícia cada vez mais prestigiada pelo poder político da sociedade.

#### Objetivos:

- proporcionar ao aluno uma visão política da construção e afirmação dos direitos deste documento balizador nas constituições contemporâneas e focar particularmente o processo brasileiro, com ênfase no papel do estado e seus órgãos de manutenção da segurança pública e justiça, de modo a capacitá-los a
- identificar princípios e normas nacionais e internacionais que regem os Direitos Humanos;
- compreender a evolução histórica dos Direitos Humanos, mundialmente e no Brasil;
- aplicar os princípios constitucionais e as normas dos Direitos Humanos que regem a atividade policial.

#### Conteúdo:

I – introdução: objetivos do curso e conceitos de fundo

II – Contextualização: o “teatro social”, seus atores; cidadania; capacidade política. Norma jurídica. Papéis dos atores sociais. A política e seu papel. Os direitos individuais, coletivos, sociais e políticos.

III – Polícia e Direitos Humanos: situação de antagonismo. A questão dos paradigmas. Polícia e organizações governamentais e não-governamentais de defesa dos direitos humanos. Importância ética e jurídica das organizações de defesa dos direitos humanos e das organizações policiais. Situação de antagonismo. Fundação e aprimoramento da nova doutrina. O crime como um problema de gestão pública. O papel dos servidores da polícia. Direitos dos policiais.

IV – As normas de tutela dos direitos humanos: declaração universal dos Direitos Humanos. Normas internacionais. Constituição brasileira. Leis específicas e normas correlatas.

Estratégias de ensino-aulas expositiva de caráter teórico, discussão em grupo, seminários com pessoas e entidades governamentais e não governamentais de promoção dos direitos humanos e operadores do direito.

A análise e discussão de textos doutrinários e legais proporcionais condições aos alunos para uma reflexão consciente e voltada para propostas concretas de ação policial, investigando técnicas do uso da força com a observação rigorosa da legalidade. Deve-se priorizar a integração e participação, em regime de debates, de personalidades notoriamente ligadas a promoção dos direitos humanos. Mesas redondas, painéis, seminários são fundamentais como estratégias.

Avaliação de aprendizagem a avaliação será feita através de debates em grupos e redação de textos e avaliações diretas, no que se refere a questões técnicas de direito.

### **PLANO: MOVIMENTOS SOCIAIS 20H/A**

A constituição do conteúdo sobre Movimentos Sociais (MS) em uma disciplina do currículo básico e /ou comum do curso de formação integrada dos Servidores da Secretaria da Justiça e da Segurança, configura-se no reconhecimento da importância desse setor na sociedade.

Os Movimentos Sociais protagonizaram o processo de abertura política e de consolidação a democracia e da consecução de políticas sociais e de implementação dos pressupostos dos direitos humanos e da cidadania em processo de consolidação no Brasil.

A disciplina tem como finalidade incursionar numa perspectiva de democratização das relações entre os órgãos de segurança do Estado e a sociedade organizada, desconstruindo em ambos imaginários sociais ideários negativos historicamente estabelecidos e antagonizadores, e que antes dificultavam qualquer relação de parceria, convivência pacífica e/ou interveniência entre os setores da segurança pública e com as comunidades, especialmente das geograficamente localizadas nas periferias e subúrbios dos centros urbanos das metrópoles. Para VELHO, “A idéia de democracia baseia-se na crença e na convicção de que os indivíduos, diretamente ou através de seus representantes, encontram meios para encaminhar a discussão da suas diferenças de pontos de vistas e interesses. A função primordial do poder público, através de suas várias instâncias, seria coordenar esta negociação e implementar

o bem estar dos indivíduos e da sociedade”.

Numa sociedade onde os direitos, as garantias individuais e coletivas são assegurados, a política e segurança não pode prescindir e uma relação de integração e porque não simbiótica com os espectros do Movimentos Sociais (MS) organizados numa interação indissociável, nas suas indistintas especificidades, de forma ampla e irrestrita.

Chamado também de terceiro setor ou OCIP, o universo do Movimentos Sociais cada vez mais aumenta sua ação comunitária, devido a reordenação do papel do estado contemporâneo.

A importância da disciplina dos Movimentos Sociais inscreve-se como advento para uma profícua inauguração de ações dos Agentes Comunitários da Segurança Pública.

A temática do movimento social adquire o status de disciplina no curso básico/comum, pois acredita-se que sob uma outra ótica será vista pelo público alvo e os seus conteúdos efetivamente desenvolverão as competências. Atitudes e habilidades que a disciplina pretende encetar no corpo discente, interagindo da forma interdisciplinarmente com as demais disciplinas, sobretudo direitos humanos e em consonância com o projeto que tem como finalidade formar agentes de segurança pública com consciência sócia-crítica capaz de conhecer, compreender e interagir com as diferenças sócios-culturais.

#### Objetivos:

- possibilitar aos discentes do curso de formação integrada dos profissionais da Justiça e da Segurança o conhecimento empiricamente colocado dos problemas enfrentados, das lutas e ações das minorias sociais historicamente excluídos, a exemplo de: moradores (as) de periferias, Movimento negro, Movimento de Mulheres, Juventude e Homossexuais/ travestis, etc;

- entendimento das justificativas sociais que engendram as lutas e as ações dos Movimentos Sociais dos grupos historicamente marginalizados;

- percepção das óticas das comunidades com relação aos órgãos de segurança pública;

- desconstrução dos imaginários negativos com relação as minorias sociais como; mulheres, negros, juventude negra das periferias, homossexuais, travestir, prostitutas etc;

- compreender as políticas de ação dos movimentos sociais na sua abrangência;

- sensibilização para constituição de parcerias e ações de solidariedade para com as lutas indistintamente dos movimentos sociais;

- promover uma maior integração e interveniência dos profissionais da segurança pública com as minorias sociais organizados nas suas lutas pela cidadania; solicitude e compreensão para com as políticas das organizações ligadas a questão de gênero, defesa e proteção da inviolabilidade física e moral das mulheres;

- compreender a dinâmica da violência doméstica, do racismo, do preconceito e da discriminação racial, bem como sobre a homofobia, a violência doméstica etc;

#### Conteúdo:

- Fatores determinantes para compreensão das relações familiares;

- Racismo, Xenofobia e formas corretas de intolerâncias;

- Movimento Negro e suas perspectivas de lutas;

- Movimento rap-hop: histórico e contextualização na sociedade brasileira;

- Movimentos de Mulheres Negras;

- Histórico e concepções da ciência, religião sobre homossexualismo no mundo;

- Trajetória do movimento homossexual desde as primeiras organizações no mundo e no Brasil;

- O preconceito e seus reflexos no cotidiano dos homossexuais na sociedade brasileira;

- Homossexualismo e exclusão social;

- Desmistificação da realidade da homossexualidade no contexto da sociedade brasileira;

- Papel do estado e da Sociedade Civil na construção da democracia.

#### Metodologia:

- Aulas expositivas;

- Debates;

- Seminários;

- Estudos em grupos;

- Visitas a movimentos sociais e aos seus locais de atuação;

- Palestras com representantes de OMS, ONGs, OCIP, etc.

#### Estratégias de ensino e aprendizagem:

- Aulas expositivas, teóricas e práticas, com emprego de quadro de giz; retroprojektor; video-tv; textos; data show.

#### Avaliação de aprendizagem:

- Participação e intervenção nas aulas expositivas;
- Auto-avaliação;
- Elaboração utópicas de projetos;
- Visitas aos locais de atuação da OMS;
- Elaboração de proposta de parcerias com as OMS, ONGs, OCIP etc.
- Trabalho de campo sobre a atuação e público alvo das OMS, ONGs, OCIP.

#### **Anexo 3:**

### **Trechos de entrevistas com os professores**

“PROFESSOR CONVENCIONAL”, 27 ANOS, MESTRE EM SOCIOLOGIA, EM 25/02/2003.

#### **P: Tu trabalhaste nos dois, Formação e Atualização ou só Atualização?**

R: Só Atualização. É o curso das Ações Básicas da Segurança Pública: o uso da força e da arma de fogo.

#### **P: Quantas aulas?**

R: Agora eu não sei apontar com precisão, mas eu dei acho que durante um ano.

#### **P: Um ano de trabalho.**

R: Eu não tenho agora precisamente, mas eu cheguei a dar um grande número, e em outras cidades da região metropolitana. Na cidade de Novo Hamburgo várias vezes, Canoas acho que três vezes e em Porto Alegre. Saí um pouco fora também da região Metropolitana, fui para Osório, lá uma vez. É, acho que foi mais nesse eixo do mal.

#### **P: Lembras das tuas expectativas antes de tu iniciar esse trabalho, as tuas pré-noções...**

R: Sim, com certeza. Em primeiro lugar eu acho que a pré-noção em que convergiram todas as demais era de ir ao encontro de uma classe truculenta, autoritária. Eu tive uma experiência um tanto ruim uma semana antes de iniciar as aulas, eu participei de um encontro de todos os instrutores, então um instrutor do uso da força, eu acho - ele “ah, você é instrutor?” “vou iniciar semana que vem”, então ele disse: “de que área, em que área você vai atuar” “eu vou dar aula de sociologia da violência”, e ele fez uma cara estranha e “você não sabe o bode que você pegou”, “tu não sabe o problemão que você pegou, que você abraçou”. E começou a contar situações dentro de sala de aula, por parte de uma certa falta de reciprocidade entre alunos e professores, um conflito em sala de aula muito presente. Então aquilo me deixou um pouco assustado em um primeiro momento. Então percebi que, a impressão que eu tive naquele momento é que essa situação de aula poderia se equiparar a uma guerra.

#### **P: Sim, alguns professores denominavam-se Kamikazes.**

R: Isso, na verdade a minha experiência dentro dessa área da sociologia da violência ela está muito centrada na atividade da pesquisa e não na atividade docente, e isso foi mais um aspecto que gerou uma certa insegurança no início. A minha primeira experiência junto a esse curso foi uma turma em Porto Alegre. Foi um pouco difícil, mas nesse sentido, eu achei que foi um pouco menos, talvez, bem menos daquilo que eu imaginei que fosse, até porque (em função do pessoal?) seria um pouco mais violento. Mas foi mesmo assim, o que percebi em relação ao curso, mesmo que as condições e isso não na primeira experiência, mas já na segunda, que foi em Canoas, onde metade da turma havia virado a noite trabalhando, então depois colocar esses indivíduos numa sala de aula para ficar oito horas ouvindo um professor falar sobre teoria sociológica da violência. Então me pareceu que... é, com certeza, eu vejo que mesmo um indivíduo que esteja familiarizado com esse meio acadêmico, com a sala de aula... Nós estamos falando de sujeitos que muitos deles havia dez, quinze, vinte anos sem entrar em sala de aula. E com uma carga de stress muito grande em função da atividade, às vezes dividindo-se entre atividades na sua área de segurança pública e na área de segurança privada. Então os alunos mesmo colocavam isso “poxa, é interessante a iniciativa, mas faz muito tempo que eu não sei o que é uma sala de aula, não estou mais - digamos - familiarizado”. E ainda sem condições,

pois eles eram colocados, alguns, eram colocados a trabalhar uma noite antes, outros, também que eu fiquei sabendo, estavam no curso em função de terem discutido com o superior...

**P: Punição.**

R: É, punição: “ah, você vai para o curso”.

P: Eu nunca imaginei isso, nossas disciplinas utilizadas como dispositivos de punição

R: Nesse sentido eu vejo que o material preparado para subsidiar as aulas, na verdade, não é querer jogar as pessoas na fogueira, porque eu participei também da elaboração desse material, do material didático, ele foi feito muito rápido sem pensar na realidade do policial, sem pensar, quer dizer, em função do pouco tempo. A disciplina da qual participei, sociologia da violência, era ministrada em oito horas. Então nesse tempo se fosse o caso de seguir o material que foi preparado para subsidiar era trabalhar o conceito de violência, as múltiplas modalidades do fenômeno da violência, ou então situar historicamente o pensamento criminológico, trabalhar os diferentes enfoques do pensamento criminológico, e depois trabalhar a violência inscrita no contexto da globalização. Tudo isso em oito horas? Quer dizer, poderia tranquilamente, trabalhar em seis meses, trabalhar um semestre, já seria complicado trabalhar todo esse conteúdo. Eu vejo que os conteúdos programáticos, os tópicos programáticos não foram pensados, não foram elaborados tomando como subsídio, como suporte, a experiência desse agente da área da segurança pública. E levando em consideração mesmo o tempo disponível para a disciplina para ver o que será mais útil para esse sujeito. Isso acabava desmoralizando a própria disciplina, colocando em xeque a própria eficácia da mensagem sociológica. Uma outra característica onde é colocada essa heterogeneidade em sala de aula, enquanto a formação você tinha em sala de aula sem o curso superior, com uma formação média, já a bastante tempo dentro da corporação, e indivíduos com formação superior. Então em função dessa assimetria, desse desequilíbrio em termos de formação estava colocando o professor, o instrutor também numa situação um tanto difícil, porque a adaptação de conteúdo para um indivíduo poderia afetar, digamos a forma como outro grupo acabaria incorporando esse conteúdo. Então, você facilita em termos de linguagem. Isso dificulta, não digo que seja impossível dar uma aula assim, mas acaba dificultando um pouco mais, porque se você faz algo muito simples, para uma determinada camada conseguir acompanhar, aquela camada que tem curso superior acha que você está fazendo um trabalho matado, medíocre. Até em nível de senso comum mesmo. Então em relação a esses problemas. O que você colocou, essa tensão entre teoria e a realidade empírica, principalmente empírica do lado do policial, do lado do seu cotidiano, isso foi sempre, sempre esteve presente. Essa coisa “ah, violência, violência eu conheço na prática”. Isso acabou até me motivando na construção da minha monografia de conclusão de curso: representações sociais, as imagens e os estereótipos dos policiais civis acerca da violência, da criminalidade em Porto Alegre. E então eu construí algumas categorias típicas-ideais a partir dos principais paradigmas da criminologia e os resultados que obtive através da análise estatística, através da quantificação desses modelos foi que as imagens, os estereótipos desses policiais se aproximam mais do modelo biocriminal, que era de mais conservador no campo da criminologia. Que é um total movimento de desresponsabilização dos fatores de ordem sociológica, e responsabilidade, atribuição da responsabilidade maior sobre o indivíduo, do indivíduo delinqüente, com traços delinqüentes, sujeito que nasceu ruim mesmo. Que a sociedade nesse sentido teria mitigado a sua responsabilidade na causação do fenômeno da delinqüência. Esse efeito criminológico seria então reduzido, quase extinto na percepção dos policiais acerca da delinqüência, centrando a responsabilidade no indivíduo. A denominação do delinqüente. Isso foi uma constante, essa tensão entre a teoria e a prática, colocada de diversas formas “pô, eu estou aqui, eu não sei bem o quê que é, vamos ver se tem alguma utilidade para a minha prática”. As falas colocadas de uma forma até mais educada, mais simpática, ou às vezes de uma forma mais dura até “a violência eu sei na prática”; “eu não sei o que eu estou fazendo aqui, o superior me mandou para cá”. São colocadas de formas diferentes, mas eu vejo como um mesmo problema, essa tensão entre a teoria e empírica, entre a teoria e a realidade deles.

P: E o teu relacionamento com os alunos, tu falaste dessa angústia inicial e que foi bastante difícil, principalmente a insegurança como tu tinhas colocado. E no decorrer do ano, pois um ano te deu um certo molejo, digamos.

R: Em termos de relacionamento eu nunca enfrentei problemas, eu cheguei a modificar o programa no meio da aula, eu vi que a coisa não estava andando, então às vezes eu tinha um plano de emergência, mudava os tópicos programáticos quando via que as coisas não estavam dando certas, digamos assim, retendo a participação, a atenção deles. E isso, de certa forma, era muito desgastante, mas propiciou também um bom relacionamento com eles. Propiciou um bom relacionamento. Eu nunca tive esse problema de relacionamento com os policiais lá. No início era aquela coisa dura, fria, e já no final sem problemas. Um relacionamento interessante, eles vinham me cumprimentar, em algumas situações em sala de aula inclusive eu fui ovacionado. Interessante, bem positivo (em alguns casos?), mas nunca nenhum problema em termos de os alunos quererem... “Nós queremos a tua cabeça”. Não, não, muito cordiais no final.

P: Remete ao jeito de ser masculino, ao tipo de masculinidade e que está associada a essa violência. Isso é uma coisa que aparece muito nos discursos das gurias, coisas do homem que se impõe pela voz alta, falando alto, pela postura do corpo, pelo olhar de desprezo quando as mulheres são mais jovens.

R: É, na verdade, como que é o início das aulas. Primeiro lugar eu colocava a minha ciência em relação, que eu estava ciente da violência que eles estavam sofrendo, da violência simbólica que marca, por exemplo, a relação entre professor, instrutor e aluno, na verdade eu tentaria um esforço de desconstruir isso, me colocaria na verdade como uma espécie de mediador entre saberes, trazendo algumas modalidades de saberes do campo da academia e eles trazendo realidade deles e partir daí nós tentaríamos construir alguma coisa. Essa era a proposta. E colocava o seguinte também, que aqueles que se sentissem muito violentados poderiam sair e eu daria presença. Ainda bem que isso nunca ocorreu, porque eu teria que explicar para o superior. Num primeiro momento eu desarmava, eu desarmava os alunos, eu ia, chegava no limite ali. Se vocês, caso se sentirem mesmo muito violentados vocês podem sair, vocês conversem comigo e eu coloco presença. Nunca ocorreu casos de sair alunos, resolvi correr esse risco, mas nunca me arrependi. Eu tentava, fazia um esforço inicial de desconstrução dessa assimetria entre instrutor e o aluno, principalmente em termos de saber do professor que sabe mais que o aluno, e realmente como uma espécie de árbitro, como uma partida de futebol quem dá o show são os jogadores, e eles eram os jogadores ali, eu na verdade ia apenas apitar, trazer alguns elementos para o debate, a bola, para eles debaterem. Então, nesse sentido, e sempre rediscutindo também os tópicos programáticos, colocando duas, três possibilidades de programa para trabalhar em sala de aula. Olha, tem uma proposta assim, tem uma proposta assado, o quê que vocês acham que pode ser mais útil. Colocando as limitações, isso que eu coloquei para você, que segundo, seguindo a cartilha são tópicos que poderiam se estender até um ano, dois anos de trabalho.

**P: Seminários avançados?**

R: Com certeza. Então colocando essas limitações também, dizendo: “olha, nós temos oito horas para trabalhar, então a idéia é transformar essas oito horas num momento fecundo que vocês possam aproveitar esse debate, a discussão e de repente tentar pensar em algo que seja mais proveitoso para todos, eu estou aqui para aprender também com vocês”. Mas era um esforço danado também, era muito desgastante, tinha um jogo de cintura sempre ali, aqui. E os alunos, no momento que, não podia haver, digamos assim, falhas nas colocações. Às vezes alguma coisa colocada já suscitava algumas polêmicas em sala de aula, mesmo em relação à própria teoria, e aí a coisa já incendiava. Mas entre mortos e feridos acabam todos sobrevivendo no final. Mas era bem positivo, era desgastante, mas era bem positivo o resultado depois. Nunca tive problemas em termos de disciplina. Até num dia muito quente em Novo Hamburgo eu levei a turma para a rua, para fora, contra as ordens do superior. O superior fazendo pressão também para que eles fossem fardados “todo mundo fadado aí”, mas a metade não estava fardada. Então eu procurava esquematizar o meu trabalho assim: a primeira hora, uma hora e meia, duas horas era o momento decisivo para ganhar a confiança deles. A partir dali então. O primeiro momento que era o momento chave. Eu tinha problemas com insônia à noite, e virava a noite sem conseguir dormir. A primeira noite era terrível. Não conseguia dormir.

P: De muita tensão.

R: Na primeira hora, aquele primeiro momento, quer dizer, quebrar com a armadura deles. Os alunos já chegavam com uma resistência, então quebrar aquilo era, a marretaço, um pouco como aquela carapaça que William (Reich?)

**P: Nep dío**

os professores, uma tendência de alguns instrutores “quanto àquela disciplina em sala de aula”, às vezes até alguns se referiam ao Bisol como Bichol, essas coisas, e alguns instrutores ficavam muito zangados com isso, muito zangados e então humilhavam o aluno “te coloca no teu lugar”, não sei o quê, secretário e tal. Mas tirando as questões de gênero em discussão em função, eu acho assim, eu pensei depois, os policiais estão submetidos a uma disciplina tão fudida, dentro dos quartéis, eu não vou pegar pesado com eles nesse sentido, eu vou deixar ficar mais solto, mais à vontade dentro da sala de aula, não vou estar cuidando a postura em sala de aula, até porque os momentos são para poderem realmente aliviar, relaxar e poder sei lá, (xingar uns os outros?), xingar o professor também, então é o momento de desregramento, quer xingar o secretário, xinga o secretário, xinga a mãe do secretário, eu ajudo a xingar também.

P: Se eu tiver que analisar o secretário no palco...

R: Eu via que, numa reunião que eu participei com os instrutores, principalmente quem ministrava essas disciplinas das ciências humanas, desenvolvimento humano, ofício de polícia, e aí “ai, que horror, os alunos da minha turma falaram isso, isso e aquilo e eu coloquei ele no lugar, não sei o quê”, isso acho que acabava, digamos, estimulando mais a hostilidade dos policiais, às vezes os policiais estão colocados ali à força.

P: Sim, obrigados.

R: É, com certeza. Então eu pensei nisso e eu deixava a coisa mais relaxada possível, tanto que até naquele dia de calor, de calor intenso, era dezembro, era dia 15 de dezembro, eu levei todo mundo para rua, às três horas da tarde dei aula na rua.

P: Sim, imagina.

R: Teve um momento em Canoas trabalhando o conceito de violência, um deles me situou a hierarquia como violência.

P: Ah, que bom isso.

R: Aquilo foi uma catarse em sala de aula. E eles começaram a falar dos abusos nos quartéis e eu botando pilha mais. Aquilo foi maravilhoso, valeu pelo curso inteiro. Eu pedi um exemplo de violência e um policial, o mais tímido, da turma, mais novato, se levantou e disse hierarquia. Isso foi libertário.

P: Fantástico.

R: É, foi muito bom, muito bom.

**P: E o aluno era da Brigada?**

R: Da brigada.

P: Os mais controlados e vigiados.

R: Quando ele falou isso, foi o estopim, os outros quase deram a ola.

P: E nas prisões brasileiras...

R: É pior ainda. É anomia, seria o conceito mais adequado para descrever o sistema prisional no Brasil. Porque a idéia de poder disciplinar, de panóptico...

P: Dizem que as regras internas nem existem mais, as regras dentro das prisões.

R: Então, eu acho que nesse sentido... É, tem que se tomar um pouco de cuidado em relação a... Talvez em relação a esse aspecto. Às vezes em algumas leituras do Foucault, nesse sentido, negligencia essa dimensão da resistência, mas ela está presente. Não aparece muito, mas na verdade a resistência é o motor desse poder. Esse poder ele não é onipotente, é por ele ter falhas que ele se reproduz, que ele sofre metamorfose, é por haver uma resistência que se opõe a esse poder, ele acaba se modificando.

**P: Ele precisa juntar forças?**

R: Acho que nesse sentido é possível fazer uma leitura sobre a instituição militar, sobre transformações que, venham sendo preconizadas no âmbito militar mesmo.

**P: E sobre as questões de gênero**

R: É, predominantemente masculino, não era representativo, às vezes duas, três, às vezes até só homens. Em alguns casos até a participação era mais por parte dos homens, dos meninos... E as meninas ficavam um pouco, não era uma... até em função desse quadro de ser muitos homens. Às vezes surgia algumas confusões em função do machismo de alguns brigadianos, alguns largavam umas piadinhas e elas ficavam loucas e assim a coisa já esquentava na sala de aula.

**P: Ah, mas elas então se manifestavam?**

R: Manifestavam-se. Eu vi algumas manifestações de machismo por parte de brigadianos. Eu não lembro agora muito bem em que sentido, umas questões domésticas então o policial dava uma piadinha, fazia um apontamento, uma piadinha e então a coisa esquentava em sala de aula. E eu ficava tentando dar uma de bombeiro, mas tentando mostrar o erro, mas não de uma forma coercitiva, mas tentando acalmar realmente os ânimos, que a coisa não era bem assim e tal. Mas era bem problemática a questão, em função do número reduzido de mulheres.

**P: E o racismo?**

R: Eu acho que a questão de gênero era mais latente do que racismo. Gênero, digamos assim, o brigadiano colocava sem muito pudor, sem muito...

P: Sem medo de ser contestado.

R: Sem medo de ser contestado, com certeza. Aquilo lá é uma tartaruga lá em cima? Está viva?

P: Não.

R: Eu estou sem óculos. Mas às vezes até em relação ao negro, os próprios negros colocavam como exemplo, discutindo o sistema de justiça, o sistema penal no Brasil. Uma vez um rapaz, um menino negro “porque se fosse um negrão lá na rua – “um negrão lá na rua, pé de chinelo, prende e tal”. E ele mesmo. Essa questão do racismo não, pelo menos não percebi em sala de aula como um problema. A questão de gênero já saltava mais. A questão de relação homem/mulher, principalmente por parte dos brigadianos, um machismo em relação a brigadianos mais antigos dentro da corporação. Quanto à participação, baixa participação. Às vezes a participação maior, na verdade eu não lembro de nenhuma brigadiana participando. Eu lembro que quando era mulher da polícia civil participando, a participação partia das mulheres da polícia civil. Quando da corporação, da Brigada, eu realmente eu não lembro, muito pouco participação.

P: Agora lembrei. Eles falavam numa divisão na verdade de funções ali dentro, e remetendo à condição física. Os homens, pela condição física, faziam o trabalho da rua, o trabalho pesado; e as mulheres ficariam...

R: No trabalho burocrático, aquela coisa administrativa.

P: É. Os antropólogos diriam que é um reajustamento dessa divisão entre o público e o privado.

R: Não, nesse sentido não. Em alguns casos, na verdade é só às vezes alguém fazia um comentário infeliz, aí a coisa pesava, fazia uma piadinha ou alguma coisa nesse sentido, a violência contra a mulher e um policial fazia uma piadinha tentando criar um bolo “é, mas tem que ver pelo outro lado, aquele outro lado canalha, aquele outro lado cretino”. Aí a coisa pegava. Mas eu percebi que as mulheres da civil estavam mais à vontade para participar. Em Porto Alegre eu peguei umas que eram violentas, mais que os homens, botavam ordem na casa.

P: Muito bom isso... em relação à sexualidade, as manifestações maiores eram em relação ao supostos homossexuais na secretaria.

R: É, esse era o canal de ataque. O que é grotesco, é uma estupidez associar a atividade que o sujeito faz... Isso é um recurso comum que é utilizado às vezes, reduzir a tua capacidade, do teu potencial, ao que tu fazes ou deixa de fazer na cama. Isso é um recurso comum...

P: A sexualidade é central.

R: É, a primeira coisa ou é a mãe do cara ou é mexer na sexualidade da pessoa. A mãe do... É um filho da puta. Não te questionam por que tu és um bom profissional, mas se questiona a partir das tuas concepções, as tuas preferências em termos sexuais. É uma tendência, é terrível isso, mas é uma coisa seriamente difundida na sociedade, esse julgamento. Não é “o professor não é porque ele é um profissional ruim; não, é porque ele é bicha”. É imaturidade. A minha preocupação na verdade, reconhecendo que isso é errado, eu acho, é um erro, é grotesco, mas é no mesmo tempo não impor, não criar um clima de autoritarismo em sala de aula no sentido de, como similar ao da corporação, aquela disciplina “não, tu tem que se comportar assim”.

P: Eu vi um documento feito lá que falava na tolerância.

R: Eu acho que é correto colocar “não, péra aí”, mas colocar com jeito. É que eu via por parte de alguns colegas, uma coisa muito diferente, que eu acho que acaba não educando, mas piorando a situação, no sentido que eles humilhavam alguém “te coloca no teu lugar, não sei o quê e isso que aquilo”. Não vai mudar a visão dele, vai dar mais ódio ainda, mais raiva no sujeito. É a questão da forma como é colocado. De repente trazer isso à tona e discutir essa questão de gênero em sala de aula, mas não colocar dessa forma de baixo para cima. Então vi descrições assim “ah, daí o cara ficou quieto, murchou e não falou mais em sala de aula”.

P: E achar que foi um bom trabalho (?)...

R: E a pessoa que comentou isso achou que foi maravilhoso, que o colega ficou vermelho, se fechou e não falou mais em sala de aula. E a pessoa, o instrutor achou maravilhoso aquilo. Isso, eu acho errado. Na verdade, eu tentava criar

um clima para as pessoas ficarem mais à vontade, para poder falar, poder colocar. Eu não concordo com essa postura, eu acho ridícula, estúpida essa coisa de reduzir o quê a pessoa, a atividade, a potencialidade, a capacidade do sujeito por diferenças sexuais.

**P: E isso aparecia muito, era recorrente?**

R: Não. Era um ou dois casos que o cara falou, se referiu “ao bicho”. Dois casos, na verdade, na sala de aula.

P: Faria de novo?

R: Faria, faria de novo. Cansativo, mas na verdade para mim foi uma experiência muito interessante. E na verdade acho que a primeira em sala de aula.

P: Tu não tinhas dado aula ainda.

R: Não tinha dado aula ainda. A minha relação com a sociologia da violência até então era só com a pesquisa. A minha formação também é mais voltada para a pesquisa do que para a atividade docente. Para mim foi um acréscimo muito bom, interessante essa experiência em sala de aula.

P: Está pronto para dar aula em qualquer lugar?

R: Eu tinha a impressão que é, que este é um público bem diferencial. A idéia que eu, na verdade, acabei construindo é de que acho difícil encontrar um público mais delicado, nesse sentido, em termos de trabalhar mesmo do que....

P: Desafiante.

R: O público policial é desafiante.

P: Te deixa em prontidão no bom sentido o tempo inteiro. Estou pensando nisso que tu falaste na coisa do cuidado...

R: Com certeza, aquelas oito horas realmente procurando não esbarrar, não cometer um... Que às vezes uma questão, algo mal colocado já era suficiente para gerar todo um mal estar. Então tinha que tomar cuidado. E às vezes até era bom esbarrar em algumas questões, trabalhando sobre a violência e daí às vezes tinha uns que eram bem questionadores, eu ficava incitando a discussão. Interessante como que até uma postura meio que colocando o professor em xeque, desafiando o professor, testando os limites do instrutor, “ah, vamos ver esse cara mesmo...”

P: É isso. Obrigada.

R: Legal, legal falar. Acho que é a primeira vez que, claro, tinha as reuniões, mas legal rever, falar algumas coisas, parar rever novamente esse curso e falar, conversar um pouco sobre ele.

**P. Como é um estar num ‘lugar ameaçado’?**

R2. Imagina para um hetero, um advogado hetero que vai ao fórum cotidianamente, chegar lá na quarta vara e encontrar um juiz que só usa roupas italianas, sapatos italianos, faz escova no cabelo, o sujeito tem um poder incrível, é uma pessoa que sai no jornal e tudo e tu conversas e olhas e quando ele rir, tu como advogado (risos) vai perceber que ele é homossexual e tu nunca te deparou com isso.

P. Sim o único homossexual visto antes foi no salão de cabeleireiro que era o lugar dele.

R1. Era aceitável, isso se tu tivesse num salão de beleza.

R2. Tu podias fazer várias piadas com os teus amigos “que é uma bichinha”, mas hoje ‘tem uma bichinha que é um juiz’ que vai te dar uma risadinha e te pisca o olho.

R1. Que não está nem aí, porque tu és um advogado de merda e ele é um juiz.

R2. O que mais dói é de entrar oficiais mulheres na polícia, de ter juizes... eu vejo assim os funcionários públicos por exemplo falando, eles estão apavorados com a quantidade de homossexuais no judiciário, apavorados.

R1. E porque eles estão apavorados é que eu não entendo, só se eles pensam que daqui a pouco eles vão ser minoria.

R2. O medo é disso, do grupo.

R1. Mas não é só isso é a tua identidade, é o medo de tu perder a tua identidade, um espaço que era meu e porque que era meu, porque que eu me identificava, porque que eu construía a imagem que eu tinha de mim através deste espaço, porque este espaço tinha tal configuração agora não tem mais.

R2. “Ah antes eu podia fazer alianças, e tudo mais” eles não querem seriar, eles não querem chegar perto, ontem mesmo eu ouvi uma declaração destas na Van, foi um professor, ele disse que não sai com um homossexual amigo dele mesmo que ele tenha amigos ele não vai sair, e aí eu disse porquê professor? E ele disse “imagina tu vais sair com uma amiga tua daqui a pouco chega uma guria e começam a se beijar”. Aí começaram a especular sobre a minha vida sexual.

P. Sim porque então tu se tornas um ser suspeito.

R1. Eu percebi que o que eu disse foi...foi uma coisa muito séria o que aconteceu ontem, foi uma defesa de que era uma anormalidade foi uma defesa de todas as pessoas que estavam na Van, todos e todas professores e eu disse que não concordava, que eu achava que as pessoas tinham todo o direito e tinha outras coisas, que as pessoas podiam ter relações de outra forma que as pessoas podiam ter outras coisas em jogo e disse mais, porque eles começaram a falar que as mulheres se separam e vão morar com outras mulheres eu disse “ porque eu acho que os homens são muito chatos mesmo”

R2. E então eles começaram a falar “ai, ai, ai professora, mas a senhora está com um discurso muito estranho” e eu disse ‘não eu acho que vocês não convivem com pessoas, vocês fazem uma idealização destas pessoas e tem muitas pessoas que vocês não sabem a opção sexual delas e isso não faz a menor diferença que é o tema do filme, até vocês saberem’. Antes de eles saberem que ele supostamente ele era homossexual no filme “Closet” ele era uma pessoa insignificante e passou a existir... quando passou a ter uma identidade gay, e aí eles disseram, começaram a questionar esta questão porque eles estavam falando muito dos homens e eu disse ‘não, mas também tem as mulheres’ e eles “ah porque as mulheres não há tão perigo”, “porque olhar duas mulheres se agarrando é uma coisa legal de ver”.

R1. Olha o meu cunhado que é um cara super tradicional, ele é um cara inteligente, mas ele é muito tradicional estes dias ele disse assim ‘bah mas isso é verdade, o medo, não o meu problema com o homossexualismo é que vai que tu dá um dia e tu gosta, eu não sei como é que eu vou saber se eu nunca dei, vai que eu dou um dia e goste, então este é o problema’ e ele estava falando assim em nome dos homens mesmo, os homens tem este medo.

R1. E das classes sociais, eu acho que tem uma coisa que está e eu falo com relação ao curso de atualização, por que eu não tenho experiência com o curso de formação talvez seja bem diferenciado do que o curso de formação da uma possibilidade pensar isto, mas o curso de atualização, os sujeitos são mais antigos estão mais tempo trabalhando, aprenderam com a cartilha, tinha caras em aula com a cartilha com um do patrulheiro, que era aquele cara que aprendia que o cara mal vestido com carteira... Se não tinham carteira assinada era vagabundo e vai preso, preso por vadiagem, pobre vai preso por vadiagem, isso era a moeda corrente isso era o código então esses caras tem internalizado que o pobre é o cara que comete crime, de caras chegarem e disserem “ ah professora eu sei que está errado, mas realmente quando eu vejo um cara bem vestido engravatado eu não desconfio desse cara eu vou desconfiar do cara que está mal vestido em geral” então, existe a uma representação desses sujeitos que comete crimes esse sujeito transgressor que está diretamente ligado à classe social os caras têm que isso ainda muito forte, mas eu acho que isso ainda é uma questão de tempo para mudar.

R1. Não existe, a gente estava conversando sobre isto outro dia, porque a gente coloca isso, mas não existe ” o policial” sabe aquela coisa que falou do modelo... Aquela coisa que tu falou do modelo do homem branco aquele modelo de sujeito que está no centro e em volta gravitam os sujeitos reais que se aproximam e se afastam, existe um modelo do policial e existe um sujeito, isto é óbvio e existe uma lógica de que existem sujeitos em volta que se aproximam e se afastam por que os policiais não são sempre o policial, eu acho que o grande lance deste trabalho em sala de aula é justamente isso tu perceber isso, tu perceber que não existe o policial, eu cheguei pensando em dar aula para a polícia pensando no policial pensando neste modelo e eu fui para a sala de aula e eu vi que não existia isso existia no momento em que aqueles caras estavam tão próximos de mim eu estava tão adiante de mim como o cara que me deu a explicação que não era a explicação da ciência mas que tinha que ser levada em conta que foi a explicação religiosa e que eu não pensei nisso eu a antropóloga, então quer dizer existem todas estas possibilidades de ler e só este trabalho etnográfico vai te dar esta possibilidade de perceber as diferentes histórias, não existe o policial não existe o pobre não existe o ... E principalmente hoje não existe, por que tu estás absorvendo coisas que não são do teu contexto, não são do teu grupo, de repente tu desvias do teu grupo num momento e num outro está totalmente identificada com o teu grupo, não existe o fulano.

R2. Foi quando como ontem os professores da Van tem toda uma maneira de falar dos gays que eles estavam no bar falando e chegou alguém e disse: "Professor você tem que falar mais baixo porque tem alunos aqui e algum deles pode ser homossexual" ninguém garante que não tem mais como saber, não tem mais essa de que sempre se sabe por que desmunhecamos, eles acham que as pessoas vão estar sempre botando na vitrine eles não conseguem perceber que de repente a opção sexual é uma coisa íntima, tanto que eu não sei se ontem quando eu comecei a falar destas coisas eles não ficaram com dúvidas em relação a minha opção.

R1. Não, eu vou te dizer que de repente um deles que estava ali pode ser porque nada garante que um cara que está ali se fazendo de macho não seja homossexual, isto é muito comum.

R2. Bom eles são todos casados

R1. E daí? Isto é muito comum, um cara que casa tem filho e tem família porque não pode assumir que é gay. E isso era o pior de tudo os caras não podem... imagina um policial homossexual, como é que ele vai assumir que é homossexual.

P. Este tencionamento foi o que uma das professoras da educação fez na sala de aula quando eles questionaram o fato de um gay estar ministrando aula, "Mas quem de vocês quem garante aqui que todos são heterossexuais, que pavor é este?"

R1. Aquilo que tu não pode ser, mas essa é a construção da identidade por contraste.

R2. Tu constróis a tua identidade por contraste até por um contraponto bom eu sou isto... de tu negar aquela possibilidade do outro.

P. A nossa sociedade não teria problema se este outro não existisse.

R2. O outro é o demônio era a demunização, outro é isso é o travesti que está querendo dar aula para os caras ai eles dizem "Mas o que esse sujeito tem para nos ensinar" por que, quer dizer que o conteúdo... o que se tem o problema é com a forma então tu tem que problematizar a questão estética, quer dizer que o negro a negra jovem de vinte e cinco anos... então muda forma dela se tu puder num passe de mágica torná-la uma senhora de quarenta anos loira alta e com uma roupa cinza e ela entrasse em sala de aula e dissesse as mesmas coisas, a respeitabilidade seria diferente? Teve um aluno meio bebado, mas sempre participou da aula e falava e começava "Porque doutora deve compreender ..." era um civil vestido de rambo, tu te lembra ele estava com uma roupa de guerreiro, roupa do exército, calça do exército jaqueta do exército, moreno, meio careca, os quarenta e cinco anos (super mal tu ver que o cara estava muito mal) só que naquela manhã ele não tinha bebido ele bebeu mais meio-dia

R1. Sim tu tem que definir um que é o... Então o resto tu tem que destruir.

P. Esses homens são mais vigiados?

R1. Por que ela que tem poder por que ela que tem espaço público, isso é uma hipótese minha, por que fico pensando que quem é que tem o poder, quem é que domina o espaço público é a postura masculina, então isto está muito mais em evidência e isso precisa ser controlado que não pode perder o domínio.

R2. Eu acho que é a história até do visível do órgão mesmo.

R1. Por tudo isso é então em todos os sentidos ele está mais evidente, a mulher ninguém sabe se esta ou não.

R2. Agora tem a coisa da masturbação que sempre dizem para os meninos que eles não podem que isso é errado...

R1. Mas isso está ligado ao prazer, o prazer é uma coisa para os homens a mulher nasceu para sofrer, isso se sabe

faz parte da educação da mulher e prazer é uma coisa reservada aos homens.

R2. Existe uma visão de mundo que é centrada no poder masculino até pela própria postura dos alunos em sala de aula a experiência no curso de atualização e formação isso fica bem claro em aula como é forte esta noção de um

poder masculino e que está sempre presente, não só pelo fato de haver poucas mulheres em sala de aula mas pelo fato deles se colocarem em relação as mulheres de uma forma muito específica assim de que a mulher é um indivíduo que está num outro patamar.

**P. Sim tu falas de uma linguagem do corpo ou tu fala da forma como eles se colocam?**

R1. No discurso deles, na maneira como eles falam, mas eu acho que na relação com o professor isto é importante a gente perceber uma coisa que eu sempre noto que tem a maneira como ele o policial se coloca é sempre do provedor, ele é o cara que precisa ganhar mais para sustentar a mulher e os filhos, ele tem essa postura, ele não imagina que mulher dele possa trabalhar, e isso já é significativo porque ele já vê a mulher que trabalha como ele como alguém diferenciado... e já muitas vezes a gente discutiu em aula de eles disserem assim “ ai que agora essas mulheres trabalham... ” "... bom as mulheres não trabalhar e as crianças ficam sozinhas dentro de casa se as crianças ficam largadas elas acabam aprendendo um monte de besteiras... as crianças ficam em casa e não tem quem cuide“ então a mãe teria que ficar em casa e... e isso é uma coisa que vai se perpetuando na verdade eles têm uma postura totalmente senso comum e isso se perpetua na profissão deles na atuação deles profissionalmente falando porque a mulher que trabalha como o policial também é vista como mulher não deveria estar trabalhando, deveria estar em casa cuidando do filho e o marido trabalhar, então isto está muito presente nesta relação está muito forte em aula e sem contar a relação que eles têm com as mulheres a diferença de relacionamento com mulheres, como é diferente a maneira como eles lidam com professor homem e com a professora mulher, esta diferença também tu percebe na dificuldade de lidar com a mulher como estando no mesmo nível em termos de discussão de esclarecimento de coisas, porque claro o cara é educado os policiais da brigada militar são muito educados muito cavalheiros eles te tratam de uma forma... mas eu digo que parece que a valorização que eles dão para o que tu fala não é nem perto daquilo que os homens falam muitas vezes parece que aquilo que está dizendo “...ah essa menina falando nisso...” como se uma mulher não pudesse ter, a mulher jovem principalmente, não pudesse ter o respaldo o homem tem mais respaldo para dizer isso, vocês devem ter sentido isso eu senti muito.

R2. Eu percebo que tem um conflito também que se instaura porque tem muitas oficiais, a própria sargento é uma delas e tem um certo poder e eu conheço muitas oficiais, e na polícia civil também tem muitas mulheres e este espaço eu acho que ele guarda um conflito que eles têm essa postura mas as mulheres também que estão na polícia. Muitas brigadianas que estão na rua elas são um pouco... até talvez aceitem este papel mas o que eu tenho acompanhado dos cursos e das oficiais é realmente olha “...não vamos aceitar.. e ” não se submetem a esse, então o espaço pode até se dizer que sim ele é hegemônico, tem esta questão de centrar a fala, a arma, a força física, a mulher não ter força física, não ter poder de voz de prisão, tudo isso, mas nos últimos anos também não dá para deixar de perceber este conflito, da mulher, das oficiais, se fala muito em substituir esta polícia de força por uma polícia de estratégia, vai eliminando um pouco a idéia de que só a força física é o elemento que vai te fazer um bom policial, e acho que as mulheres elas vêm e acho até que é um pouco tímido, mas existe um conflito aí entre a gêneros até dentro de sala de aula, só que no curso de atualização tem muito menos mulheres porque a gente tem policiais muito antigos agora, no curso de formação era meio a meio era praticamente meio a meio era metade da aula tanto brigadianas, como escritãs, como agentes penitenciárias femininas mas não acontece no curso de atualização se tu tiver quatro mulheres numa turma é muito, mas o curso de formação não tinha quarenta alunos e tinha vinte mulheres.

**P. Me lembro de mulheres caladas (a maioria delas) e quando ocorria algum tipo de manifestação era a para falar a sobre a casa e os filhos, sobre o problema da violência.**

R1. Violência doméstica eu me lembro de ela falar muito, violência contra a mulher e a criança era muito freqüente na fala delas. Agora esta coisa de mulheres estarem galgando há alguns degraus que eles têm de hierarquia na brigada, eu acho que tem um conflito aí que é interessante pensar que é o seguinte: porque muitos homens têm uma resistência muito forte a esta aprendizagem, esta nova aprendizagem que está se propondo aos policiais, e é justamente esta nova aprendizagem que está trazendo mais mulheres então quer dizer, as mulheres estão intelectualmente invadindo o espaço, e isto é negativo porque os homens que estão envolvidos com este meio eles são muito de usar a força e de pouco raciocínio, pouco o pensar e eles não pensam eles não trabalham muito, e esta é a maior resistência dentro da sala de aula, de os caras dizerem assim “... ah, que adianta a gente ficar aqui pensando se lá na hora não tem o que pensar...” que esta frase é significativa quando o cara diz isso ‘bom e ele não quer pensar’ e ele estudou até a oitava série, quinta série e tinha alguns daqueles caras antigos que estudaram até quarta ou quinta série.

R2. Os quartéis não têm nem espaço físico para as mulheres, quando as mulheres foram fazer o curso os alojamentos eles têm que adequar, porque é tão incomum que na construção primeira não tinha mulheres, então eles não têm espaço físico não tem banheiro feminino, porque a gente percebe a aquela coisa de análise bem Foucort mesmo dos espaços, da forma como os espaços estão constituídos e aí dos corpos, tipo de elas tentarem reafirmar a sua identidade feminina com o batom, porque o uniforme é terrível sempre tanto para a presa quanto para a policial

porque de uniforme todo mundo fica igual, e ele também não é feito pensando no corpo feminino, ele é aquele o uniforme assim que deixa todo mundo um botijão, deixa todo mundo igual, eu vejo em algumas salas de aula que isto fica muito claro para elas da dificuldade, e outra me parece que para algumas mulheres a polícia ela não é um fim mas ela é um meio, ou seja elas não vão permanecer na polícia algumas brigadianas assim vão... não é o sonho da vida delas elas entram pela questão da estabilidade porque tem toda a questão dos filhos, porque vão poder jogar melhor foram levadas por alguém, mas não é sempre a escolha. Isso de forma geral não só as mulheres, porque no curso de formação os homens também muitos deles acho que 40% estavam mais pela estabilidade do que pela questão de ser policial... é e as mulheres elas ficam elas pensam muito em ficar no espaço da instituição não sair para a rua, não é toda a mulher que está a fim de pegar e sair de uma viatura e ir atrás...e isso corrobora um pouco, eles reclamam um pouco disso também em relação a polícia feminina, a brigadiana porque se eles estão uma batida eles não se sentem seguros e eles falam isso.

R1. Eu acho que é significativo pensar que foi justamente quando as mulheres passaram a entrar na brigada que mudou para o segundo grau completo para entrar na brigada, foi justamente no mesmo período, então que foi quando começou a entrar mulheres e eles começaram a exigir o segundo grau, então quer dizer é significativo porque de repente a mulher tem que ter uma formação, tem que ser mais instruída porque não vai lidar com a força, e tu não está prevendo neste sujeito, neste policial o uso da força de uma forma específica como era com os caras, tem toda uma diferença... A mulher quando vai um para espaço público ela se apropria de signos e de posturas masculinas neste espaço público, isto é cultural isto não é natural claro só que existem historicamente uma construção de espaço público que é dominada pelos homens e quando a mulher chega neste espaço público ela se apropria desses signos masculinizantes mesmo que ela seja feminina no espaço público ela vai usar alguns elementos deste mundo masculino porque este espaço público ele é masculino... O mundo é masculino.

R2. Eu acho que vale bem contextualizar estas transformações que a gente vive, o papel da mulher porque se a gente pensar no crime organizado tem a participação feminina atualmente e a venda de entorpecentes também então, até se questiona se o crime se hoje em dia a gente tem crimes que antigamente não eram considerados.

R1. Em sala de aula teve uma discussão lá em Pelotas com oficiais que falavam “que a pessoa tem que saber se proteger da violência também porque uma mulher que está num lugar ai que não quer ser estuprada o que ela está fazendo ali de noite”, e eu dizia mas a mulher tem direito... e eles “ a não professora é claro que ela tem direito mas ela tem que saber se proteger...” mas foi claro quando ele disse “ mas o que uma mulher tem que estar passando ali” no bar, numa boate sozinha, não pode tu está a mercê da violência, mas a maneira como ele colocou é como se tu tivesse procurando, aquilo já está internalizado “bom este espaço não é para ti” porque o homem está ali de madrugada sentado bebendo sozinha ninguém vai atrás... por isso que eu digo que este espaço é muito masculino e a gente pensa as vezes eu me pego dizendo isso “ pô mas o que aquela guria está fazendo ali, era louca estar ali” porque tu não pode ficar ali não tenho direito...

**P. Estas ocupando um lugar que não é teu... esta discussão sobre os lugares... uma outra professora que está trabalhando no curso de formação narrou o que aconteceu em sala de aula, debate, discussão mesmo por que tem uma travesti, uma professora travesti, que está dando aula. Ela conta que a grande discussão que ocorreu na sala de aula dela...que aquele lugar é um lugar de formação de policiais deveria estar sendo ocupado... Se aquele lugar não estaria sendo maculado pela presença de um homossexual plenamente assumido, uma travesti.**

R1. Porque eles têm todo um discurso que diz “não, é claro que as pessoas têm direito..” porque eles estão querendo se mostrar como pessoas abertas liberais, e eles disseram “pô mas o que ele vai ter para nos ensinar... como é que um homossexual vai nos ensinar alguma coisa” e eu fico pensando que eu tenho um amigo (em off) que é gay que está namorando um brigadiano e eu fico pensando como é que esses caras e... imagina o que é a loucura, a esquizofrenia de um cara viver nesse meio sendo homossexual? como é que se cara resiste? o bom é que ficara constrói a personalidade dele neste meio? porque não há possibilidade para eles não há possibilidade de um cara que trabalha na polícia ser homossexual... eles ficaram rindo.

R2. Talvez seja mais possível uma mulher homossexual do que um homem.

Mas a mulher sabe, a mulher que pega no tranco isso que tu falou de estar ocupando espaço e acabar se forçando, se masculinizando.

R1. Sim isso é muito comum, até se a gente for pensar em movimento feminista quando as mulheres começaram a ir para a rua o que se via é que a mulher queria ter uma postura masculina, foi a grande crítica que se faz, os pós-marxistas a grande crítica que eles fazem é esta tentativa da mulher de ser o homem, assumir toda aquela postura... não queria ser mulher tendo todo o poder que o homem tem e, por isso é que eu digo que tem toda esta apropriação de todo o ethos masculino. Mas sobre esta aula teve um policial civil que disse assim “não ele vai vir para nos ensinar a lidar com os homossexuais, como abordar um travesti, como a abordar...” entendeu então o cara vem dar explicação.

R2. Eles têm medo e aversão.

R1. Tem a gente já é um absurdo que a gente tem algo para passar para eles imagina um homossexual, um travesti.

## PROFESSORA “NÃO CONVENCIONAL”, REALIZADOS NOS ANOS DE 2004 E 2006.

P. Teve algum momento em que você se sentiu desconfortável na situação de sala de aula? Oh, puxa, está difícil"?

R. Eu senti isto muito foi em relação a PC, eu não sei tu sentiu isto dos homens. Eles me questionavam muito, suava frio, isto falo sempre. Aquelas pessoas que já são formadas, foram criadas dessa maneira, foram colocadas dentro da Academia de Polícia, a formação é esta, vamos matar, vamos atirar, vamos ver quem realmente é essa pessoa, como hoje está acontecendo na nossa sociedade, cada governo é um governo, cada mandato é um mandato, então, vamos supor, eles não queriam mudança, por que ao longo desta carreira que nós formados já somos na PC, vamos querer ouvir uma travesti? Isto são mudanças, isto é sempre complicado. Tu tens que trabalhar a cabeça das pessoas, e isto foi o mais complicado. E o pessoal da BM que a gente chama de os mais antigos.

P. Essa era a próxima questão que eu ia fazer, se você sentia diferença entre os jovens e os mais velhos?

R. Eu sentia, eu acho que o jovem na avaliação final que eu fazia (eu achava importante ouvir a opinião deles). No final eu mereci dar uma nota 10 para eles, porque eles me aceitaram. Eles colocaram que se eu tivesse entrado na academia de polícia há 15 anos atrás, hoje a gente teria uma polícia capacitada 100% de pessoas normais, que trabalhassem a questão do negro, da travesti, a questão da diferença. Porque numa abordagem se tiverem 10 brancos e um negro quieto tomando a sua cerveja eles vão atrás do negro "ah seu negro desgraçado foi tu que assaltaste." Ou a questão de uma travesti, no meio de 10 brancos, ou 10 morenos, quem é visto é o negro. Somos vistos assim. No interior isso chamou ainda mais a atenção, em Montenegro, pois lá só tinha branco. E falei; "Comecei a notar nesta turma de vocês que aqui não tem nenhum negro, aliás, tem um mulato-aquela cor bonita de miscigenação". Por que os negros não procuram entrar na academia de polícia? "Ah porque é mais difícil a cor preta, policial". Aqui se vê muito policial preto. Vê-se o negro discriminando, a travesti e mais ainda o negro discriminando a travesti quando ela é preta: "Não tem vergonha de ser negro, de ser puto e ainda dando o cu na esquina" - desculpe a expressão. Por ser negro e ser veado. O negro tem mais preconceito que o branco sobre isto. O negro é mais discriminado em uma abordagem por um policial negro que uma travesti branca. "Não tens vergonha".

**P. Neste trabalho você foi só para Montenegro ou mais alguma cidade?**

R. Não, só Montenegro.

Eu tive alunos que assistiam aula de óculos escuros e com o jornal aberto.

Eu acho que eu pegava um pouco pesado, mas esta cena eu nunca vi. O que eu fazia era perguntar "E tu como é que é teu nome, o que estás achando?". Via muitos tímidos. "Olha eu estou aqui e não vou te morder, o que gostarias de saber, porque sei que vou sair daqui e ficarão pensando, e eu não vou voltar". Uma vez um aluno que nada falava, chegou para falar comigo no recreio e disse: 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 uma irmã assim? Vou ser expulso da academia, eu não posso revelar isto. E eu disse: "Com certeza tu vai, tu vai servir de chacota até o fim, até o fim da tua carreira que tu tens uma irmã que é travesti e tem uma irmã lésbica, o que teu pai fez... A pessoa não fez anda de errado, mas quem tem uma irmã e não fala porque tem discriminação. Uma aluna, a irmã faleceu e ela pegou o menino para criar, pois era uma comunidade. O guri tinha tendências, bem afeminado com 6 anos. O marido disse: "Se tu botar este guri para dentro de casa, vai sair tu de dentro de casa e tu não vai criar meu filho com este putinho". E ela chorava muito, mas disse que ia criar. Estava dentro dele, desde pequeno, e ela me perguntava: "é assim, será que vai mudar?" Ela queria levar ele no psicólogo. Eu disse que só com o tempo para saber o que ele vai ser. Mas não tem nada a ver isto de pensar que ele ia agarrar o outro. Ele tinha esta preocupação, ela dizia que não, mas no fundo, no fundo ela tinha. Elas perguntavam como surge, como dá vontade de ser homossexual? Eu dizia que não tem como fugir da realidade que tu é.

P. E eles contavam casos de amigos, dizendo "Ah, eu tenho um amigo homossexual." "Tentavam deixar claro que não tinham nenhum preconceito?

R. Sim, "ah, o cabeleireiro que corta o meu cabelo", e ficam de palhaçada. Mas ficava claro que eles na família deles não gostariam de ter, sabiam de um travesti do bairro, aqui e ali, mas na família não. Queria encontrar aquela mulher para saber o que aconteceu.

Na escrita à gente não notava muito porque sabiam que eram avaliados. O que diziam é que tinham uma postura antes e depois de mim tinham outra. Fui à Unisinos e fiz uma palestra muito boa, me abraçaram. Mas questionaram

por que procuravam à travesti. Eu disse que chegassem em casa e perguntassem para o marido onde era o ponto G. Olha, eu estou aqui na esquina para trabalhar. Às vezes dizem: "Ah, vocês vendem o corpo. E eu dizia: "Não o corpo a gente não vende, a gente não é um açougue, a gente vende fantasias". E elas questionavam muito isto. Eles diziam: Ah, porque eu não procuro" E eu dizia: "Ah, no escurinho da noite vamos ver o que vocês fazem". Acho que uma semente ficou plantada, é uma pena que este projeto tenha terminado. Foi uma das melhores coisas que eu fiz na vida. Hoje em dia quando encontro um aluno eles me dizem: "Ah Marcei, que bom te encontrar e me beijam, me abraçam, sem preconceito". Numa manifestação eu subi naquele palanque do pm com a bandeira do arco-íris. Antes de me virar um policial disse: A senhora não pode subir aí. Eu me virei e ele disse; "Não, a senhora pode ficar". Eu disse: Ainda bem. Ele disse, "mas pelo amor de Deus, não me viu aqui". Sei que não é ele que cria as leis, é o Poder Público. Como o Lilica disse: quantas vezes eu tive de descer de cacete nas ruas para bater em travesti, e a minha sexualidade enrustida. Agora depois de bicha velha é que fui me assumir, e ele dizia que achava maravilhoso - vocês poderem trabalhar. Mas eu, enrustido recebia ordens; "Olham nós não queremos travestis aqui". Agora como há pouco tempo que o José Otávio Germano assumiu, todas as putas lá da Voluntários foram retiradas. Pode ver que não tem mais. Mas eles lá dentro procuram as trabalhadoras sexuais. Isso acontecia no Rio, nos anos 50. Separar o lixo que eram elas. Mas a noite iam lá para fazer orgia. A Gabriela Leite, fala muito sobre isto.

P. Neste sentido, a visibilidade no curso representa algo inusitado por juntar as duas partes num mesmo espaço.

R. É isto que eles não querem, como agora estas câmeras de vídeo: é para conter os roubos mas também a prostituição, sempre associada com a marginalidade. Acho que colocar as duas coisas juntas é muito complicado.

P. Para terminar nossa sessão de hoje, acho que temos ainda muito mais a falar: algo que te deixou contente e algo que te deixa preocupada após a experiência com o curso?

R. A gente quer o 100%, que seria fim do preconceito contra as minorias: as prostitutas, os negros os trans-sexuais... Eu achei importantíssimo estar lá dentro falando, deu visibilidade para o movimento e para eles, do governo. Na escrita todos concordavam que se este curso tivesse começado há 15 anos atrás teríamos uma policia mais correta. Pediam que eu fizesse algo para ganharem mais, eu dizia que isto dependia do voto deles. O negativo é que este governo não aceita isto, o governo atual extinguiu um curso que deveria ter continuidade, isto me deixou triste. Ao longo da minha vida, foi a melhor coisa que fiz. Eu fui boa, porque fui presa, fui questionada. Eu dei mais visibilidade, ninguém queria saber do movimento negro, hip-hop, outros, era eu. Queriam entrevista, o Paulo Santana falava de coisas que eu teria dito, eu tinha alguém dentro da SJS que dizia o que eu poderia falar ou não, porque surgiam muitas brincadeiras e perguntas sobre se eu era convidada para programas pelos meus alunos, e eu dizia: "Olha, eu fui lá como instrutora e não como garota de programa". Por que ia dormir com algum aluno? O Fantástico me procurou, a imprensa vinha em cima. A Reginete me dizia que não deveria reivindicar. Fizem um bilhete como se eu tivesse escrito convidando um aluno para sair. Foi um sargento que fez a brincadeira, de que eu queria o cara, forte, cheio de preconceitos... Por que eu ia convidar um aluno meu para dormir comigo? Imagina as piadas: onde te sentes melhor, no banheiro feminino ou masculino, tentavam me derrubar, mas eu era mais tihosa do que eles. Um dia um capitão disse "Ah seu Jairo ainda bem que terminou essas aulas de movimentos sociais, veja bem uma travesti entrar na academia de policia vestido de mulher, isto nunca aconteceu antes" O Jairo disse "é bem melhor uma travesti com peito, meia, salto que muito homossexual fardado de capacete, sendo coronel, sargento, tenente e dando o cu". Diz que o homem calou no meio de todo o mundo. E tu sabes o que aconteceu comigo porque as minhas próprias alunas me viram e isto me deixou mais triste. Todo mundo sabia que era uma armação (as pessoas bem da esquerda, as da direita não pensam assim). Eu via muitos alunos meus com olhos de discriminação: olha ali o que tu nos ensinaste.

## 2006

P. Estava olhando as datas e as avaliações, na verdade já se passaram 4 anos. E eu gostaria de ver contigo, depois de passado esse tempo o que te vem na memória quando tu lembras daquela sala de aula, dos alunos.

R. Toda vez que se toca, falar de política pública, ela se fala assim da questão da visibilidade, para movimentos sociais e a questão da travesti. É uma pena que o curso tenha terminado, acho que ele foi muito bom, uma pena que não tem uma continuidade, a formação do pessoal da capacitação, inclusive toda a vez que tem uma reunião com o ministério público, ele cobra isso, são políticas públicas, para que a gente possa trabalhar a questão da visibilidade, das travestis...uma pena, uma coisa boa que começou e terminou. E o governo da direita não vê como uma coisa boa para o movimento social, para eles, mas para nós é.

Foi uma coisa boa e poderia retornar, mas seria muito difícil quando é o governo da direita. Mas o ministério público sempre cobra isso porque não tem um trabalho dentro da brigada militar. Ontem teve uma reunião junto com o

comitê estadual do governo e o pessoal da brigada militar, o comandante, o capitão e eles falaram de que foi importante e foi um passo importante que eu acho que a sociedade civil deu. E esse passo foi muito importante para eles também, como foi importante para as travestis. Não posso dizer que melhorou 100%, foi em torno de 70, 80%. Acho que melhorou a visibilidade, aquela é diferente. Acho que não é diferente, a gente não quer a diferença, a gente quer igualdade, que a visibilidade seja igual para todo mundo. Não que uma pessoa de cor que seja abordada de uma maneira, uma travesti de outra e um homossexual ou gay seja abordada de outra. Acho que tem que ser pra todo mundo igual. Como às vezes se fala: "ah, é porque é um momento muito tenso". Vamos supor que toda a vez que tiver uma abordagem, é um momento tenso, " ah, porque eu estou sendo abordada, o que eu fiz de errado". Lógico que se a pessoa realmente fez algo errado, tem de ser abordada, mas se tu não tá devendo nada, se pergunta, ah, mas porquê? Será porque eu sou travesti, preta, pobre, se questiona muito. Há 20 anos, 15 ou 10 era realmente diferente porque já bota a mão na parede. E era realmente diferente, a gente vê de uma maneira discriminatória. O primeiro passo que o RS deu dessa formação que foi a disciplina de movimentos sociais, as travestis, se destacara muito, deu muita polêmica, porque a gente questionava não sei o que do respeito, nós queremos dignidade, ser abordada da mesma maneira, até na sala de aula os alunos perguntavam: "ah, mas o quê vocês querem, que nós levemos flores para abordar vocês". Não, a gente quer que seja uma abordagem digna, e hoje, antigamente era assim, mãos na parede, bolsa no chão, era revirado por eles, não é assim. Eles não podem nem mexer numa bolsa ou invadir uma casa sem mandato. Isso mudou, hoje em dia é "porque a travesti está envolvida nisso, naquilo". Já se acha que todas estão envolvidas. Na nossa sociedade existem pessoas de bom e mau comportamento, então a gente mostrou essa diferença, fez uma diferença muito grande para nós. Uma pena que a secretaria de segurança nunca reconheceu, esse governo atual não reconheceu que era uma coisa boa para eles. E hoje quando a gente encontra as pessoas, os brigadianos que foram meus alunos na época, eles to

de repente muitos têm uma opção diferente, um gosto diferente, não gostam de mulher, são homossexuais enrustidos, mas dentro da farda eles têm que seguir a postura. Então é uma repressão a questão deles. Isso existe ou você acha que militar não pode ter uma opção diferente. E ele colocou isso: "ah, mas tu é a favor da travesti". Eu sou a favor das pessoas que são diferentes. Eu acho que se a Marcelly é travesti ela é diferente, ela se aceita assim como ela é e passa uma coisa para você "o que é ser diferente, o que é ser travesti, transexual", as pessoas não conseguem muitas vezes entender, "ah, mas eu pensei que era tudo gay, tudo igual". A homossexualidade é dividida entre gays, lésbicas, travestis transexuais e transgênero, têm esse segmento hoje. "Então essa diferença é que significa uma transformista?" Transformista é aquela que pode ser qualquer pessoa. Uma senhora pode ser uma transformista, pode pegar fazer uma dublagem, um Ney Matogrosso, se vestir, se transformar. Aí tem uns que não entendem "mas é homossexual ou não é"? Os transformistas são artistas. Os gays muitas vezes nas dublagens que eles fazem inventam uma imitação de uma cantora. Mas eles não são. Tem aqui a nossa grande estrela que é a Dandara Rangel, que é a Alcione. Só que ela não é travesti. É "homossexual", porém de dia é homossexual e de noite se transforma. Isso é transformista. Essa colocação que eles não conseguiam entender. Foge do padrão heterossexual: "ah, mas homossexual não é tudo..." Isso a gente conseguiu são avanços, travesti, transexual, transgênero, gays e lésbicas, isso são diferenças e essas diferenças precisam ser respeitadas. A questão das trabalhadoras sexuais que são as travestis. Tem uma que é travesti, trabalha num salão, tem um emprego, e eu sou uma funcionária pública, lógico que eu lutei muitos anos para ser funcionária pública, eu estudei, mas isso são conquistas, são pessoas que dão a cara a bater e dizer que tu és travesti, quer um emprego, dizer que tu és uma pessoa normal como qualquer outra. Só que todo dia tu tem que quebrar o preconceito que as pessoas têm. "Ah, mas como é que uma travesti trabalha num órgão público?" As pessoas se perguntam muitas vezes, mas isso são conquistas, mas são poucas que conseguem isso num concurso público.

P. Até ter entrado numa instituição como a da brigada militar e ter trabalhado.

R. Para mim, Marcelly foi a maior glória que eu tive na minha vida, porque poder falar na formação da brigada militar é muito importante falar a questão da diferença de ser travesti. Inclusive numa boate a gente recebeu uma homenagem, um troféu, os melhores do ano, a Igualdade recebeu um prêmio que foi a pouco tempo numa boate no Menino Deus, a Refúgios, a apresentadora falou " vamos apresentar a travesti mais polêmica de POA, a única travesti no Brasil que conseguiu entrar, romper aquela barreira dentro da Brigada militar. Que entrou, falou de nossa visibilidade, da questão de sermos diferentes, "cheguei a me emocionar porque foi uma coisa única. Quando trabalhava na rua a gente tinha medo de brigadiano fardado.

**P. E com o policial civil, a relação era a mesma?**

R. Com a civil foi mais complicado, a gente sentiu aquela barreira nossa, do nosso trabalho, eu senti muita resistência, no documentário que a gente fez, não sei se tu viu o filme. Até vou te dar uma fita para tu analisar. Ali a gente vê a questão da brigada militar e da civil nós sentimos mais resistência. É porque a questão da civil seria mais tu entrar em uma delegacia de polícia e fazer uma ocorrência, pois tu é tratado como cidadão fulano de tal. Então o que é que a gente conseguiu em algumas delegacias de polícia foi romper aquela coisa de colocar entre aspas o nome do RG e em parênteses o nome social que é importante até para nós da Igualdade saber quem é a travesti que fez uma ocorrência, foi João Batista dos Santos, quem é ele, é um cidadão com uma opção diferente, travesti ou transexual, como ela se identifica aí não existe dentro do formulário, existe masculino feminino mas entre parênteses a gente conseguiu em algumas delegacias colocar o nome feminino. Agora mudou, está meio complicado agora, mas na época o que estava na academia a gente conseguiu. Principalmente naquelas zonas de prostituição que foi a terceira, a ocorrência que a gente teve mais acesso, esse processo, junto com a Visibilidade, junto com o delegado. Aquela coisa toda, a gente teve uma oportunidade de mostrar, olha as travestis querem ser tratadas por elas, mas tinham uns que diziam: "mas tu és ele", sabe era aquela tortura mental: "ah, mas tu é homem, onde está escrito que tu é mulher", não, eu me sinto do sexo feminino. Eu quero ser tratada como feminina. Isso que não entra na cabeça de certas pessoas, acho que muita, a questão da sociedade também, órgãos públicos, postos de saúde, a gente conseguiu quebrar o gelo entre o agente de saúde, o médico. Ainda tem médicos que a gente não pode bater de frente, eles tem de se reciclar. A Jurema Batista tinha um encontro, é uma vereadora de cor preta e ela sempre fala "como é difícil para nós eu sou negra, que somos diferentes". Tu és travesti e a gente estava numa mesa, e eu dizendo para mim também que é difícil, a gente tem de estar sempre mostrando que tu é diferente, tu não é da cor branca, mas como é que tu conseguiu ser vereadora, como tu chegou lá, parece que tem de ser branco. Tu não podes ter uma opção diferente porque tem de ser de cor branca, não pode ser de cor negra. Inclusive tu vês poucos deputados, vereador de cor preta, tu vê poucas pessoas. O que eu notei dentro da brigada também a gente vê poucas pessoas que estão no comando eu digo assim da hierarquia. Pms, cabos tenente, tenente coronel, major, tem até da última instância, as pessoas de cor preta, eu senti isso, assim o mínimo, então tu vê pouco isso, a questão de cor, e não sei, inclusive eu notei muito isso, a formação foi em Montenegro, tinha o pessoal da academia e polícia, e eu senti muito isso, até perguntei como aqui eu não vejo nenhuma pessoa de cor preta. Tudo de cor branca. "É porque todo mundo aqui é de

origem alemã". Mas por que, todo negro tem direito à escola, a políticas públicas, mas porque ele não quer então tu sente um ar de preconceito. De repente porque eles não tiveram acesso à escola, que são pobres, mora em periferia, vejo muito a Jurema Batista falar nisso, parece que tem de mostrar cada vez que tu és diferente, mostrar que tu tens mais comida que aquela pessoa que se diz ser normal. Quando tu chegas num balcão de aeroporto tu mostras tua carteira, a gente nota uma diferença. Às vezes pessoas de classe social que não têm muito acesso a estudo eles também têm muito preconceito contra as minorias, acho que até eles mesmos por serem pobres não aceitam a questão do travesti negro. Acho que a gente tem de criar políticas públicas para travestis negras. Fala-se muito da questão da mulher negra, mas não se fala da travesti. Olha, eu já vi muita travesti da cor negra ser barrada em vários lugares e às vezes um PM que te aborda e se tu é de cor preta: "o que tu está fazendo aqui, negrão? Tu não tem vergonha de ser negro e puto". Eu vi isso. Porque é preto, puto e travesti, está fazendo o quê, está manchando a sociedade e manchando minha cor ainda. Isso eu vi na rua. Seguido. Da própria corporação de cor preta eu falava isso na academia. "Ah, mas tem pouco negro, ainda negro veado". Mas sim, qual é o problema? Se de cor preta, de cor branca é liberado? Existe preconceito dentro do próprio grupo. No Amazonas tem uma travesti que é de cor preta é índia, ela foi discriminada dentro do movimento dos índios e ela se afastou deles e hoje ela fez faculdade, mas é travesti. Inclusive tem umas fotos dela aqui. E tinha uma outra que trabalhou comigo na Itália, ela também era índia. Ela me contou que com 13 anos foi expulsa da tribo dela. Pelo fato dela ser índia. Porque a gente pensa que dentro dos índios é uma coisa reprimida, eles não aceitam. E fica escondida aquela sexualidade dela. Uma questão que tinha, apareceu um índio que tinha dois sexos, apareceu no Fantástico. Largaram dentro do mato e uma outra pessoa achou e levaram para São Paulo. Foi ano passado que aconteceu. Não aceitam um índio nascer com problema físico, então para eles é um espírito mau que está entro da tribo. Tem que ser expulso. Mas a gente não fica sabendo di(t)0.894202(a)-1.7

importante, eu acho que deveria ter sim o respeito da sociedade. Parece que a única preocupação era que tinha de dar mais visibilidade pois eu acho que foi um papel muito bem feito só que não aparecia o beijo. A gente via a questão do preconceito com o homossexual porque eles não colocaram um homem se apaixonando por uma travesti, como tem aquele filme americano, os dois caubóis, também é uma coisa polêmica que eles acham que é uma realidade que não existe, mas é uma realidade se tu ver a fantasia dos homens que falam para ti. Se tu és uma travesti prostituta, tu fazes programa, tu és psicóloga, tu és médica, tu és orientadora sexual, te contam às fantasias que tu jamais imagina ter. Se tu contar para uma pessoa que se diz normal: "tu está inventando, tu está louca", então eu aprendi muitas vezes eu nem conto às coisas que os homens te comentam. Tem uns homens heterossexuais que gostam de uma coisa diferente, e eles têm uma opção, comportamento heterossexual, porém eles gostam daquela coisa feminina, uma coisa diferente. Uma vez me perguntaram na academia de polícia: "Marcelly, os homens que procuram travestis, são mais ativos ou passivos?" Eu digo que tem homens ativos e passivos. "Mas o que é que eles gostam?" Eu digo que eles gostam de tudo, inclusive em 1989 quando eu fui para a Itália, quando a gente vai num outro país a gente vê a diferença, quando eu trabalhava aqui os homens só queriam as travestis passivas, e quando eu cheguei lá eu levei um choque de 180 graus, eu vi que os homens estavam 100 anos a frente do Brasil, que eles queriam ser mais passivos, eles eram mais liberais, eles não tinham aquela coisa de ter teu órgão, isso ou aquilo. A Europa é 2000 anos a frente do Brasil. Até agora a gente vê essa diferença, está mais liberado aqui no Brasil, a gente vê que deslanchou aquela questão, que as travestis se fizeram mais visíveis, se as paradas livres se abriram mais para a sociedade, mostrar que elas estão aí, que elas existem que a polícia não tem mais aquela preocupação de prender e bater.

P. Tu acha que as instituições estão mudando ou elas estão sendo obrigadas a mudar por essa sociedade?

R. Acho que são obrigadas a mudar porque quando estão num debate, vamos supor, a gente faz parte de um comitê estadual contra a tortura. Dentro desse comitê existe o ministério público, brigada militar, juízes e ONGS. Então a única travesti presente no comitê sou eu, da Igualdade. Então, as mesmas pessoas que vêm de fora, até ontem eu estava observando isso na Assembléia, não tinha um que não olhasse para dentro e eu sentado. "O que essa travesti está fazendo aqui no meio de pessoas tão importantes?" Eu acho que a sociedade não está preparada. Vão ter de se preparar! Até os próprios políticos disseram: "mas porquê uma travesti?" Como eu sou uma pessoa pública, de repente me conhecem, sabem quem eu sou, mas se perguntam: "o que é que uma travesti está fazendo no meio de juízes, falando?" Acham que a gente não tem o direito de falar.

P. Eles têm de falar pelas pessoas.

R. Ontem a coordenadora disse: "sabe, Marcelly, acho que eu vou ter de fechar a porta". As pessoas paravam, olhavam uma travesti debatendo. Houve uma plenária. Chama a atenção. Até quando tu vais a Brasília, tem aqueles deputados todos, as pessoas te conhecem, te respeitam. Acontecem coisas que a gente comenta, nós achamos normais, as pessoas que te vêem não acham normal. Ontem até tinha quatro funcionários que são da prefeitura e eu estava falando com dois travestis na rua, ele passou e os colegas dele: "oh, uma travesti". Então ele pegou e disse: "aquela é minha amiga". Era eu. Ele me cumprimentou e os três saíram caminhando. Ele disse para mim que aqueles homens eram cheios de preconceito. São essas pessoas que parecem que têm medo de descobrir tua sexualidade, a opção que tu tem. Se tu és uma pessoa homossexual, heterossexual, o que for, porque tu vai ter a preocupação sexual de outra pessoa? Porque tu vai te preocupar com uma lésbica? Porque ela é assim? Eu quando lógico vim a POA, eu perguntava, nossa, tinha conflitos, mas porque eu sou assim? Aqueles conflitos que tu não podias falar com pai, mãe, com ninguém. Tudo começou quando eu vim a Porto Alegre, ao longo do tempo, de ver que tinha travesti, que as pessoas eram diferentes, e tu começa a falar com uma e outra e começa a ver que tu és diferente. Tu não gostas de mulher, tu gosta é de homem. A mesma coisa a mulher. Hoje as lésbicas são mais visíveis. Tem muitas e elas se assumem publicamente, umas e outras não. No entanto eu me perguntava como que uma mulher pode gostar de outra mulher? Eu me perguntava isso. Quando eu ia à boate às vezes iam duas lésbicas e eu me perguntava meu Deus, como é que pode? Que será que elas fazem? Fica aquela fantasia e os homens têm a mesma. Os homens da academia perguntavam: "eles não me conheceram ainda, se me conhecessem iriam mudar de opção. "Não existe isso". Acho que uma vez falando com uma lésbica: "eu fui casada tantos anos, tive dois filhos, todos grandes agora, eu vi que não era a minha praia, mas eu não conseguia aceitar aquilo, eu consegui me assumir depois de 50 anos, que eu gostava realmente de mulher". Vi na Zero Hora de ontem, aquela atriz americana Angelina Jolie, ela diz que adora mulheres. Mas ela é casada com um homem. Mas ela como uma pessoa importante, uma pessoa bonita diz "como é que pode uma pessoa tão bonita que tem todo o dinheiro do mundo, que pode ter o homem que ela quer", mas ela diz que gosta de mulher, e daí? É a opção dela. Ela torna isso público. Pelo fato de ser alguém importante rompe aquelas minorias que ficam enrustidas. "Mas como é que eu vou fazer pra me assumir"? É complicado. Às vezes de repente um artista se assumiu... teve um artista que se assumiu homossexual, que gostava de homem. Só que assim, o jornalista perguntou: "tu é feliz"? E ele respondeu que era feliz mas nunca teve um amor. Ele teve prazer e esse prazer foi pago. Interessante isso! De repente ele ia lá. "Eu te pago pelo serviço que tu faz mas eu não quero envolvimento,

para não descobrir o que eu sou." Porque ele disse assim: "a primeira pessoa que eu vi transar foi meu pai". Está numa revista que eu li, a Gmagazine. Eles escreveram sobre o problema que teve de câncer e que foi operado. Então ele fala, vê como é complicado as pessoas públicas, já não é um cara novo, e todo mundo sabia que ele era homossexual, só que ele não aceitava, e no momento que essas pessoas públicas se assumiam dá mais coragem à minoria que tá lá embaixo, que tem medo, mesmo que esteja na cara que é. Um dia eu vi uma reportagem de um jornalista da folha de São Paulo, ele falando que as pessoas seriam mais felizes se todo mundo não se preocupasse com a sua opção, a sua cor e a sua visibilidade. Porque as travestis, eu admiro as travestis demais, p

me subiu o sangue, provocando. Ela sempre foi muito polêmica dentro da academia. Mas tu tens que respeitar. Então eu fiz uma pergunta: tu tem um filho, vamos supor que tu descubras que teu filho se assumiu homossexual. "Deus me livre, meu marido matava ele". Tu não tens como construir com uma pessoa dessas? É uma barreira, não sei.





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)