

“TEM A BIODIVERSIDADE EM TODAS AS SALAS DE AULA”: DISCURSOS DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL

"HAVE THE BIODIVERSITY IN ALL CLASSROOMS": SPEECHES ON TEACHERS SEXUAL DIVERSITY

Isaias Batista de Oliveira Junior¹
Eliane Rose Maio²

Resumo:

No âmbito escolar os sujeitos que agem em desatendimento as matrizes identitárias tidas como referência social sofrem as amarguras do processo de heteronormatização compulsória e neste sentido alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as –LGBTQIA – não passam incólumes a essa colonização. Como recorte de uma pesquisa realizada para a obtenção do título de mestre em 13 municípios do Norte do Paraná, com 37 educadores/as incluindo diretores/as escolares, pedagogas e docentes de biologia temos como proposta evidenciar como a escola na voz desses agentes subjetiva questões relativas a diversidade sexual. Discussões acerca da diversidade sexual e os efeitos deletérios das violências contra alunos/as LGBTQIA devem ganhar espaço formal no processo de escolarização por meio do currículo escolar, dos livros, conteúdos didáticos, ritos escolares, na prática discursiva e principalmente na atuação pedagógica.

Palavras Chave: Identidades; Diferenças; Heteronormatividade; Diversidade Sexual; Escola.

Abstract:

Within the school subjects acting on disregard the identity matrices used as reference social suffering the bitterness of the process of compulsory heteronormativity and in this sense alumni Lesbian, Gay, Bisexual, Bigêneros, Transvestites, Transsexuals, Transgender, *Queers*, questioning, Intersex, Undecided, Asexual, Allies - LGBTQIA - do not go unscathed this colonization. As part of a research carried out to obtain a master's degree in 13 municipalities in the North of Paraná, with 37 teachers principals to include the school , educators and biology teachers have to show how the proposed school in the voice of these agents subjective issues of sexual diversity. Discussions about sexual diversity and the harmful effects of violence against students LGBTQIA should gain ground in the process of formal schooling through the school curriculum, books, educational content, and rites of schoolchildren in the discursive practice and especially in pedagogical work.

Keywords: Identity; Difference; Heteronormativity; Sexual Diversity; School.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX vivenciamos um período caracterizado como “modernidade tardia” ou simplesmente “modernidade” onde as rígidas identidades que

por tanto tempo caracterizaram o mundo social começaram a declinar dando origem a novas identidades num processo de fragmentação do sujeito. Dito de outra forma, as velhas identidades ficaram à mercê da historicização radical e de constantes mudanças que as (des)constituíram e as (des)construíram ao longo do tempo (HALL, 2006, 2007).

Os sujeitos da atualidade passam a serem concebidos como sendo um produto da pós-modernidade estruturados no contexto das relações sociais, culturais, demarcada por símbolos de tal forma que não existe a possibilidade de se constituir uma identidade única, completa, coerente, fixa e imutável. Ao invés disso, somos apresentados/as a uma multiplicidade de identidades pessoais possíveis,

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP. Endereço: Avenida dos Missionários, 43 – Centro. CEP 86.825-000, Marilândia do Sul – PR. E-mail: isaiasjunior1979@gmail.com. Agradecemos o apoio financeiro da FAPESP no processo de Doutorado pela Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP o qual nos permitiu maiores aprofundamentos sobre a temática para a elaboração deste artigo.

² Psicóloga. Pós-Doutora em Educação Escolar-UNESP/Araraquara. Endereço: E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

nem que seja ao menos por certo período e que se encontra em constante processo de mudança provocando a fragmentação dos sujeitos e evidenciando as suas diferenças (HALL, 2006, 2007, SILVA, 2007, 1995, WOODWARD, 2007).

A princípio, parece ser simples definir “identidade”, ela é autocontida e autossuficiente, simplesmente aquilo que somos. Por exemplo: “sou homem”, “sou branco”, “sou homossexual”. Nessa mesma linha de raciocínio a “diferença” também é concebida, ou seja, como algo que remete a si própria. “Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é”: “ele é negro”, “ela é mulher”, “ele é gay” (SILVA, 2007, p. 74).

Neste sentido fica evidente que identidade(s) e diferença(s) se encontra(m) em uma estreita relação de interdependência vista a condição afirmativa com que expressamos a identidade. Porém, tal positividade tende a esconder a violência colonizadora dessa relação. A afirmação de “sou homem”, “sou homossexual” em verdade é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade(s) e diferença(s), por trás dessa afirmação deve-se ler: “não sou mulher”, “não sou gay”, “não sou bissexual”, “não sou *Trans*”, entre outras (SILVA, 2007; HALL, 2006, 2007).

Portanto, o discurso que afirma as diferenças é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável. Os mecanismos que se seguem a esta “constatação do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...) é que vai transformá-la numa tomada de posição [...] [preconceituosa] propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Tal como a diferença, a identidade é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força, de relação de poder. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2007, p. 81) e “atravessadas por diferentes divisões e

antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”” (HALL, 2006, p. 17) efetivadas através de uma série de “procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, a fazer funcionar a diferença, radicalizando-a no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico [...] ou no dado cultural dito “irredutível”” (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Assim “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, tanto pelo meio simbólico, quanto pelas formas de exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* [grifo do original] da diferença” (WOODWARD, 2007, p. 39-40).

Considerando esses aspectos na perspectiva da “diversidade [sexual], as identidades tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição” (SILVA, 2007, p. 73) e em geral, quando há uma posição social, pedagógica e curricular aceita, não ultrapassa a mera questão da tolerância constantemente questionada pelos Estudos Culturais por pressupor a manutenção das relações de poder, porque quem tolera é alguém que supostamente se encontra em um nível hierárquico superior a determinada(s) identidade(s) (PIERUCCI, 1990), “isto é o que todo mundo já sabe desde sempre, não choca ouvido algum, apenas confirma o já sabido e, pior ainda, legítima que a diferença seja enfocada e as distâncias, alargadas” (FURLANI, 2009, p. 15) numa estreita relação de poder e domínio de uma identidade sobre as outras.

Uma das maneiras de manutenção das identidades e de (re)produção das diferenças ocorre através de um processo denominado de heteronormatização. Embora, seja pouco debatida, a sua prática é bastante difundida em nossa sociedade por algumas instituições, como a escola, o Estado, a igreja, a sociedade etc. e culturalmente disseminado.

A inculcação da heteronormatividade se desenvolve cotidianamente nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo homossexual em detrimento das outras formas de opção sexual e materialização de normas regulatórias que são em partes, aquelas da hegemonia sexual, através de uma relação binária, onde uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra recebe um cunho

negativo. Assim, a heteronormatização está inserida em nossa sociedade por meio de leis, religiões, políticas públicas, costumes, línguas, símbolos etc. (BUTLER, 2010; HALL, 2007; SILVA, 2007; LOURO, 2009).

Neste aspecto, reiteradamente a heterossexualidade passa a ser

[...] afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos. Aliada à censura implícita à diversidade sexual encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 11).

Nos atendo as implicações desta conduta no âmbito escolar³, esta pesquisa ao apresentar dados parciais de uma dissertação para a obtenção do título de mestre, faz uma retomada teórica impulsionada pela análise de discursos de diretores/as, pedagogas e professoras do Ensino Médio da rede pública estadual sobre diversidade sexual e as violências contra alunos/as não heteronormatizados/as.

CAMINHOS DA PESQUISA

Como recorte de uma pesquisa realizada para a obtenção do título de Mestre em Educação desenvolvida em escolas da Rede Pública de Ensino Médio de treze Municípios do Norte do Estado do Paraná, no período compreendido entre 2012 a 2013.

A metodologia foi ancorada nas técnicas de análise de discursos de quem fala e de onde fala, obtidos por entrevista semiestruturada na captação de falas espontâneas dos/as entrevistados/as – os/as diretores/as escolares, das pedagogas e das docentes de Biologia por ser uma representação livre daquilo que essas pessoas vivenciam,

sentem, pensam sobre diversidade sexual, violência escolar e na (re)produção das identidades e diferenças (BARDIN, 2010).

A inclusão dos sujeitos ocorreu por desejo em participar do estudo mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo o grupo composto por 12 Diretores/as Escolares; 12 Pedagogas e 13 docentes de Biologia – utilizou-se como critério de seleção para este último grupo a crença fundadora da maior parte de educadores/as de que “inserção da temática diversidade sexual nas áreas de ciências e/ou biologia pode ser explicada pelo fato de serem essas disciplinas as “ditas” responsáveis pela discussão do corpo humano” (BARROS, RIBEIRO, 2012, p. 172).

Pautamos a escolha do grupo de Diretores/as e Pedagogas como sujeitos da pesquisa, por considerar que, além de desempenharem um papel acadêmico, esses indivíduos possuem múltiplas identidades como a de pais/mães/cuidadores/as, professores/as em distintas modalidades de ensino, diretores/as, orientadores/as, coordenadores/as, etc. que foram e continuam a ser (re)produzidas em distintos contextos culturais, sociais e históricos, possuindo estreita relação umas com as outras fazendo com que o modo de (re)agir, enquanto educadores/as seja diferente em cada contexto (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011).

Entrevistados/as em seu ambiente de trabalho de forma individualizada optamos pela entrevista semiestruturada composta por 21 perguntas baseadas em questionamentos que avaliavam o conhecimento sobre diversidade sexual na escola, homofobia e políticas públicas de combate e prevenção à violência contra alunos/as não heteronormatizados/as que foram suprimidas ou deram origem a outras indagações durante o diálogo entre pesquisador e sujeito de acordo com a necessidade de captação de uma fala espontânea daquilo que os sujeitos vivenciam, sentem e pensam sobre diversidade sexual, homofobia escolar e estratégias educacionais de tratamento da temática. Para obtenção do discurso utilizamos um gravador de voz que posteriormente foram transcritos literalmente e por fim categorizados e aqui serão apresentados. Questões éticas não podem ser desconsideradas e demandam um cuidado redobrado ao tratar da não identificação dos/as participantes no momento em que os dados narrativos serão apresentados. Para tanto, a fim de preservar as verdadeiras

³ Quando pensamos em (re)produção das diferenças na escola estamos nos referindo a matriz curricular, aos ritos escolares, aos livros didáticos, aos materiais pedagógicos, a (re)produção/manutenção de atitudes e posturas diante das diferenças as estratégias discursivas da comunidade escolar, aí inclui-se diretores/as, pedagogos/as, docentes, alunos/as, servidores/as diretos e indiretos, famílias, sociedade, etc.

identidades dos/as entrevistados/as criamos pseudônimos individuais de modo a não os/as expor (BONI, QUARESMA, 2005).

Paralelamente lançamos mão de um questionário de indicadores sócio demográficos, onde levantamos questões quanto ao gênero, idade, turno e séries de atuação, escola que exerce à docência ou função, jornada de trabalho diária, formação acadêmica, tempo de magistério ou de função, dentre outras, através da aplicação desse questionário.

Respaldados/as na teoria dos Estudos Culturais proposta por Stuart Hall (2006, 2007), Tomaz Tadeu da Silva (2007), e Woodward (2007) para este estudo nos atemos a (re)produção das identidades e das diferenças no contexto escolar para aqueles/as que chamaremos de LGBTQIA - Lésbica, Gay, Bissexual, Bigênero, Travesti, Transexual, Transgênero, *Queer*, Questionador/a, Intersexo, Indeciso/a, Assexuado/a e Aliado/a.

Como objetivo central pretendemos evidenciar como a escola subjetiva questões relativas a diversidade sexual e a partir daí buscamos verificar os efeitos produzidos pelo discurso de agentes educacionais no processo de diferenciação, analisar o processo de invisibilidade de alunos/as LGBTQIA e caracterizar o direito autorizado de quem discursa às sexualidades.

ALUNOS/AS LGBTQIA: O/A DIRETOR/A NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A PROFESSORA NÃO QUER FALAR

O título deste artigo inaugura uma série de discussões obtidas através de discursos docentes caracterizadores da diversidade sexual como um zoológico em sala de aula, ou seja, o estranhamento que sujeitos LGBTQIA provocam no âmbito escolar.

Defendemos que a diversidade sexual não pode simplesmente ser caracterizada como o resumo de termos e conceitos programados no currículo escolar, pois ela não dá conta da pluralidade humana ao pensarmos no campo do desejo sexual, afetivo ou de identidade. Assim, podemos pensar numa multiplicidade de heterossexualidades e homossexualidades ou que talvez o desejo humano possa ser analisado como um contingente que vai desde um polo absoluto de conduta sexual a outro, em que as pessoas tendem a se encaixar em algum lugar dentro desse

degrade e nesse gradiente é que são (re)produzidas as tensões ao adotar uma matriz como sendo verdadeira e caracterizando as demais expressões como diferentes e nesse caso a diferença é algo negativo que ninguém quer ser e a busca pela aceitação assume fórum de agravamentos através do discurso de educadores/as (HALL, 2007; SILVA, 2007; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Neste aspecto imputa-se a escola a tarefa de “[...] redimensionamento, na construção e na reconfiguração dos valores e julgamentos morais atribuídos pelo senso comum às minorias, às diferenças e à diversidade de modos de estar no mundo” (FONTES, 2009, p. 99) e o reconhecimento da presença nesse espaço de alunos/as LGBTQIA é o primeiro passo na conquista da valoração desses sujeitos. Entretanto, a tarefa não é tão simples assim e tanto direção escolar, pedagogas e professores/as “[...] com distintas bagagens e modos de ver e viver o mundo podem não estar atrelados a uma perspectiva tolerante do exercício da sexualidade” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

Evidentemente, os/as próprios/as profissionais “[...] nem sempre se mostram dispostos a fazer um diálogo mais aprofundado ou a adotar medidas que favoreçam o avanço dos direitos sexuais [...]” (JUNQUEIRA, 2009, p. 173) e, “[...] portanto não conseguem educar os/as estudantes para lidar com as diferenças” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Os depoimentos coletados nessa pesquisa evidenciam que mesmo a escola se mostrando como “[...] uma instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as [...]” (JUNQUEIRA, 2012, p. 66), diretores/as, pedagogas e professoras, com suas limitações em compreender conceitos vinculados à

multiplicidade sexual, já precisaram em algum momento no exercício do magistério lidar com os efeitos da opressão destinada a esses/as alunos/as manifestas por meio de insultos ou outras formas de agressão, geralmente pautados “[...] em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de críticas e questionamento dos sistemas e de formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2007, p. 91-92).

O que se sabe que acontece é exatamente o contrário dessa sinonímia, uma vez que indagados/as sobre a presença de alunos/as LGBTQIA no espaço escolar servidores/as, em certos casos, se desencontram em seus discursos dentro de uma mesma unidade educativa. Aquele/a que desempenha uma função de comando, como é o caso de uma direção escolar, está atrelado/a apenas às questões administrativas, burocráticas e desvinculado/a do processo curricular e pedagógico da clientela escolar, portanto alheio à presença do público LGBTQIA, fato que reforça a invisibilidades desses/as alunos/as.

“Têm casos, assim, que você pode até imaginar que seja, mas nunca houve nenhum caso abertamente, ou falado sobre isso” [...] Olha, é como eu te disse, se existe a gente não sabe. Tanto é que a gente não tem recebido nenhuma reclamação [...] como não é um assunto que a gente vive constantemente com isso, ou então fica meio afastado das nossas atividades, então a gente fica meio leigo nessa situação” (Escola E: Casimiro, diretor).

Aquelas que desempenham o papel de orientação, coordenação como pedagogas têm consciência da presença de um contingente de identidades no âmbito escolar, porém assumem a vulnerabilidade em arrazoar qualquer discussão sobre a temática.

“Ah, a gente tem, tem sim. Tem conhecimento [...] Alguns se declararam. Outros não, né”. [...] Mais, por tudo que nós fazemos a gente vê que ainda é muito pouco o resultado em relação a isso sabe, parece que é algo difícil de lidar” (Escola E: Cacilda, pedagoga).

As pessoas que desempenham à docência convivem cotidianamente com alunos/as LGBTQIA, no entanto, diante de situações que demandam uma atuação proativa possuem dificuldades ou até desconhecem maneiras apropriadas de abordar a discussão.

“Tenho, eu trabalho com eles sim” [...] Entrevistador: Você já comentou isso com o diretor? Carmem: Não. Nunca houve, assim, necessidade” (Escola E: Carmem, professora).

De maneira conclusiva o diretor da escola de Carmem afirma *“pelo menos eu o meu diretor auxiliar, as pedagogas, nosso pessoal não temos esse tipo de preconceito”* (Escola E: Casimiro, diretor).

Fazendo uma paráfrase à fábula dos “Três Macacos Sábios”, conhecido como “Os três Macaquinhos” localizados à esquerda da porta do Santuário *Toshogu*, um templo do século XVII localizado na cidade de *Nikko*, no Japão, cuja origem é baseada em um trocadilho japonês e seus nomes são: *kizaru* (aquele que tapa os ouvidos), *mizaru* (o que cobre os olhos) e *iwazaru* (quem tapa a boca). O sufixo *zaru* presente nos nomes está ligado à negação e seu significado é traduzido como: “não ouça o mal, não veja o mal e não fale o mal”. É uma forma de lembrar que, se os/as homens/mulheres não ouvissem, não olhassem e não falassem o mal alheio, teríamos comunidades pacíficas com paz e harmonia (LIBERATUS, 2010).

Quando transpomos para o debate da presença de alunos/as LGBTQIA no ambiente escolar, os *zarus* também se fazem presentes, porém, ao contrário da lenda japonesa em que a negação está localizada do lado de fora dos portões, na escola estão situadas intramuros e semelhante aos três primatas, o diretor escolar é aquele que não ouviu, a pedagoga não viu e a professora não quer falar. Recursos, esses, empregados como estratégia de pacificação e convivência harmônica com a norma heterossexista e seus/suas defensores/as.

“Tudo nós temos que estar amparado pela Lei, pelo Núcleo, porque isso aqui é uma escola estadual e não particular. Não depende de mim, não depende de professor, não depende de pedagogo” (Escola E: Casimiro, diretor), contudo em continuidade ao discurso observamos que, *“isso já é conversado com os professores, se surgiu a necessidade, para o trabalho aqui, se achar que não tem condições traga pra nós e nós vamos ver se nós mesmo pedagogas temos condições de fazer isso, mas também temos a liberdade de chamar um profissional dependendo da situação para falar com os alunos”* (Escola E: Cacilda, pedagoga).

O que deveria ser uma unidade coesa de combate às situações de preconceito, as quais essas pessoas convivem cotidianamente, nos deixam dúvidas quanto à coletividade e evidenciam tanto a ausência de diálogo na produção de estratégias de enfrentamento, como reforçam a subjetivação dessas pessoas (MAIO, 2011, OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Estabelecendo um paralelo, para Foucault (2007, p. 44) a educação, ao mesmo tempo em que permite, impede o reconhecimento das múltiplas identidades por meio de “[...] linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” e, nesse contexto, se materializam algumas inferências: será que a direção escolar se mantém alheia a essa discussão por acreditar não ser de sua responsabilidade e permanece no aguardo da corporificação da situação tomando uma posição coletiva de salvaguarda?

“Olha...a gente até tem. Desconfia, assim que tenha, mais não, nenhum assumido que tenha vindo conversar ou que a família tenha se pronunciado, nessa escola não” (Escola F: Cecília, diretora).

Podemos pensar que a orientação escolar entende a presença de alunos/as LGBTQIA e a influência da opressão a que são submetidos/as, mas não sabe como agir ou se ocupa de outros afazeres?

“Porque têm tantos trabalhos burocráticos pra fazer que não dá tempo de acudir esse lado. Então é complicado, na escola é muito complicado esses fatores, de tá trabalhando com

esses tipos de diversidade” (Escola H: Khadijah, pedagoga).

O corpo docente habituou-se com a multiplicidade de condutas sexuais e prefere acreditar que todos/as são iguais e trata-os/as indistintamente?

“[...] eles são recebidos como qualquer outra pessoa, porque não deixa de ser, normalmente” (Escola A: Anésia, professora).

“[...] os professores em si, é... trata como uma pessoa normal, como às outras. Assim, não faz diferença” (Escola B: Beatriz, professora).

“[...] a escola trata como a melhor forma possível. Trata bem, normal, como trata todos os demais alunos, né” (Escola D: Catarina, professora).

“Normal, normal, como outro qualquer. O tratamento que a gente vê em sala de aula pra mim é normal, não tem diferença nenhuma, nem entre os colegas não” (Escola J: Marilyn, professora).

Quando esses/as alunos/as se fazem presentes na escola e assumem sua condição, como são tratados/as pela comunidade escolar?

“[...] muitas vezes também os professores fingem não ver, e eu acho, que nós, nós a escola deveria ter um outro olhar, um olhar assim, de pelo menos conversar, de ter liberdade pra conversar com esse aluno, de falar [...] muitas vezes, eles fingem que não veem. Pra que? pra não entrar em contradição” (Escola A: Aspásia, pedagoga)

“Ainda há resistência tanto de alunos, quanto funcionários, como professores pra tratar disso como algo tranquilo, como um direito e não como uma discriminação” (Escola G: Fidel, diretor).

“Apesar do trabalho que a escola vem realizando em atender esses alunos, a gente observa que em sala de aula ainda tem muito preconceito, tem muita discriminação” (Escola C: Brida, pedagoga).

“Hoje eles são tratados de forma normal como os outros alunos” (Escola J: Maria Quitéria, diretora).

É necessário enfatizar que profissionais da equipe diretiva, pedagógica e docente carecem de envolvimento na construção do

[...] currículo escolar, objetivando a aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, eles/as podem estar propiciando que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes nas escolas, possibilitando espaços de interlocuções e auxiliando na elaboração de projetos relacionados ao assunto. Esses/as profissionais devem possibilitar a inclusão das questões sociais no currículo escolar como, por exemplo, a sexualidade, a diversidade, a homofobia, entre outras. Nesse sentido, não só os/as professores/as devem estar envolvidos nas discussões relacionadas à sexualidade, todos/as os/as profissionais das escolas, de uma maneira ou outra, podem possibilitar que essas questões sejam debatidas (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011, p. 188).

Esses/as profissionais precisam voltar a sua atenção quanto à sua função social e “[...] *não adianta fechar os olhos e dizer que não, porque em todo lugar tem sim*” (Escola F: Chiquinha, pedagoga), pois é a partir da subjetivação e do “assujeitamento”, que alunos e alunas LGBTQIA

[...] vão se tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica. Ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania (PERES, 2009, p. 239).

O alheamento por parte da escola sobre a (re)produção das diferenças tende a gerar uma hierarquia e exclui do convívio diário aqueles/as que transgridem identidades fixas, além de desestimular a permanência desses/as alunos/as por meio de um sistema repressivo de expulsão compulsória.

“[...] *a gente percebe que a pessoa que tem oportunidade ela vai embora até da cidade. Assim, por ser um município muito pequeno, todo mundo conhece todo mundo, então a grande maioria que tem isso [homossexualidade] daí eles acabam, se eles têm um poder aquisitivo melhor eles vão embora do município pra estudar, pra trabalhar, pra ter a vida fora*

do município” (Escola I: Mercedes, professora).

Essas relações sociais permeadas pela LGBTQIAfobia tendem a causar “[...] constantes trocas de estudantes de sala, mudanças de escola, abandono e reprovações, com impacto direto no fracasso escolar de alunos homossexuais ou tidos como homossexuais” (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

ALUNOS/AS LGBTQIA E A “SÍNDROME DE GABRIELA”: “NASCERAM ASSIM, CRESCERAM ASSIM E SERÃO SEMPRE ASSIM

Congregada às características das configurações familiares, a possibilidade de alguma alteração genética, hormonal ou desvio de personalidade, os/as docentes se julgam capazes de detectar a homossexualidade em alunos/as desde a mais tenra idade ao sintomatizá-la pela presença de comportamentos considerados típicos do gênero oposto (meninos mais afeminados e meninas mais masculinizadas).

“*Pra mim não é doença não é nada. É uma genética que... é uma... nasceu diferente [...]. Não é porque eu... é uma opção minha. É porque é a genética. Ela vem diferente*” (Escola F: Cecília, diretora).

“*Muitas vezes a pessoa é homossexual, mas ela não queria ser homossexual né. Então é uma coisa assim hormonal mesmo né*” (Escola D: Catarina, professora)

“[...] *normalmente a gente vai lá e tenta passar que é normal, que cada um... que eu tento passar que é uma opção, que não é sem-vergonhice, que nasce assim. Assim como ele nasce gostando de menina, ou a menina nasce gostando de menino, esse nasce gostando do mesmo sexo*” (Escola K: Napoleão, diretor).

“*Muita gente acha que é sem-vergonhice, que a pessoa tá ali que ela quer se aparecer que isso aí é atitude de aluno que quer se aparecer mesmo, quer ser diferente perante os outros*” (Escola I: Mercedes, professora).

“*Quando geneticamente você nasce daquele jeito, tudo bem. Mas têm outros pessoal que acha que depois que fica adulto aí quer ficar diferente, mais não é né?*” (Escola B: Beatriz, professora).

O recurso a mitos fundadores faz com que a identidade heterossexual habite o imaginário coletivo da “naturalidade” e as características fenotípicas, genotípicas e hormonais herdadas com o nascimento impele a sociedade a perceber a coexistência estrita de machos e fêmeas (SILVA, 2007; JESUS, UNBEHAUM, CAVASIN, 2008).

Fatores que arrebatam o reconhecimento da sexualidade como uma consequência biológica, partilhado por todos/as e sem qualquer relação com a sua história, cultura e sociedade, nas quais os sujeitos estão inseridos. Tal aspecto torna a sexualidade universal e vivida de maneira singular por todos/as (FURLANI, 2007).

A ideia de que a causa estaria na matriz hormonal foi, sem dúvida, a primeira hipótese levantada, uma vez que a biologia conhece a importância dos hormônios na determinação dos caracteres sexuais físicos dos indivíduos e das alterações morfofisiológicas decorrentes de mudanças nas concentrações hormonais, principalmente ao nível embrionário. Entretanto, não se conseguiu obter um quadro de variações hormonais em amostras de adultos de indivíduos com práticas que permitissem conclusões que induzissem a uma relação casual (FURLANI, 2007, p. 157-158).

Assim como a ciência não obteve uma resposta plausível sobre a interferência hormonal nesse processo, não há evidências definitivas de que a manifestação da sexualidade atuaria em nível neurofisiológico (FURLANI, 2007).

Diante da desmistificação do caráter biologizante da homossexualidade, é necessário buscar novas respostas para caracterizá-la. Incorporada a essa visão, educadores/as criam e recriam modelos de alunos com características *gays*, tais como: “[...] teriam voz fina, trejeitos, gestos, jeito de falar, de olhar, de andar diferentes dos heterossexuais [...]” e que alunas “[...] lésbicas teriam um comportamento “agressivo” e poderiam ser reconhecidas “pelo cabelo curtinho”, “estilo de homem”, “jeito de se sentar”, “traços de homem” [...]” (REPROLATINA, 2011, p. 38-39).

“[...] Hoje em dia, gente! Têm aqui namoradas né. Meninas que tão optando pelo mesmo sexo, meninos que tão optando pelo mesmo sexo. Só que não sabe se é decorrente de alguma coisa que esteja acontecendo durante o processo da

adolescência, alguma coisa familiar. Seja, que quando começa a entender, como a cidade é pequena, dá pra ver que é algum ponto familiar que desencadeou isso ou de repente é uma coisa genética mesmo também. Porque eu no colégio aqui estou com essas alunas esse ano, mas, eu já trabalho na educação já faz 10 anos e eu trabalhava num Centro de Educação Infantil e alunos que hoje estão entrando nos 18 anos que estão optando pela [...] homossexualidade ou alguma coisa parecida, eles tinham esses sintomas, eu falo. Apresentavam sintomas disso quando tava lá na educação infantil. [...] Eu ficava preocupada né, se colocava uma música livre, essas crianças queriam aquela música assim, sabe? [a entrevistada gesticula desmunhecando a mão]. Não que eu tenho preconceito, mas, levando mais pra esse tipo de música sabe? Que tinha que ficar rebolando, mais de ficar demonstrando o corpo. Às vezes enrolava a blusa e colocava embaixo aqui assim [a entrevistada demonstra como se prendesse a camiseta ao sutiã]. Gostava muito de brincar, quando menino, tava sempre no meio de meninas, com boneca. Não que não se pode brincar, a gente até incentiva isso daí a você ter que ter contato com vários tipos de brinquedos né. Mas, a criança era sempre daquele lado [...]” (Escola K: Nefertiti, professora).

As possíveis “confusões” dentre as incontáveis crianças ao “[...] misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente” (BENTO, 2011, p. 552). Nesses casos, é preciso ater-se ao fato de que, embora a criança manifeste preferências por brinquedos considerados masculinos e/ou femininos, ela brinca indistintamente com bolas, bonecas, panelinhas, casinhas, carrinhos. A criança na Educação Infantil desconhece as práticas e táticas culturais que sinalizam a diferença por meio dos objetos que devem ser utilizados para cada gênero. Algo que aos poucos será vigiado, corrigido e punido “[...] sobre o corpo que precisa ser esculpido, enquadrado, domesticado, resguardado, produzindo identidades não apenas demarcadas pelas diferenças, mas também pela

hierarquia” (SALVA; STIMAMIGLIO, 2011, p. 1363).

“[...] A gente tentava às vezes e a gente percebia que a família tinha esse histórico também. É uma família perturbada [...] desde pais separados, mães que apanhavam. Então ficava aquela estrutura [...] mãe, a irmã e o menino em casa. Então isso eu vejo que dava uma norteadada pra isso [...] sempre tem a figura de mãe. Figura de mãe, figura de irmã, figura de mulher. Entendeu? Entrevistador: Então você acha que era um fator determinante? Nefertiti: Eu acho que pode ajudar. Pode levar pra isso” (Escola K: Nefertiti, professora).

Nesse contexto, cabem duas discussões, em primeiro lugar ao problematizarmos que as identidades são formadas ao longo do tempo por uma sucessão de processos conscientes ou inconscientes, podemos considerar que elas serão sempre incompletas, em permanente construção e reconstrução, no entanto, determinados/as educadores/as assimilam uma fase da vivência humana, o ambiente, as roupas, assim como o jeito ou o comportamento como indicadores da homossexualidade. Não é preciso se assumir homossexual publicamente para que a discriminação aconteça o aparentar ser homossexual, ou melhor, aquilo que o/a outro/a acha já é motivo suficiente para justificar as chacotas, os insultos, as humilhações e o olhar de indiferença.

Eu segundo lugar, sem dúvidas, fatores externos advindos de modificações “[...] cultural e econômica, da aquisição tecnológica, de novos valores sociais e religiosos levaram a modificação da estrutura familiar, provocando nos indivíduos a necessidade de se adequarem internamente, reformulando seus valores familiares e individuais” (HINTZ, 2001, p.11), tal aspecto tem ocasionado mudanças significativas “[...] nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito à composição [...]” (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Como não podemos falar em uma falência absoluta do sistema patriarcal, no qual há o predomínio masculino sobre as mulheres, precisamos

[...] reconhecer que suas leis e noções internas não dão mais conta das demandas relacionais criadas nas sociedades liberais e democráticas, onde os cidadãos criam e recriam mais livremente suas experiências afetivas [...]. Neste sentido, o declínio do patriarcado tem se mostrado evidente em muitos contextos relacionais, dos quais a família é o mais visível, mas ele permanece ainda com certa força no imaginário social de sociedades [a incluir a escola] ainda frágeis do ponto de vista do favorecimento da expressão livre de seus cidadãos. [...] Vivemos, assim, muitas contradições: na prática acompanhamos a diversificação dos modelos familiares, mas em tese continuamos, em grande medida, a considerá-los a partir de concepções que se tornam cada vez mais obsoletas (PASSOS, 2005, p. 33).

Assim como a reprodução do relato da professora Nefertiti (Escola K), é no cotidiano escolar que se presenciam as práticas mais excludentes daqueles/as que desatendem padrões normativos, ao privilegiar um estilo particular de exercício de paternidade/maternidade e que poderá enfraquecer a autonomia e a liberdade dos pais e mãe por meio da assunção de um arcabouço heterossexista e heteronormativo num processo colonizador de ordenamento da(s) identidade(s) e das representatividades impostas pelas condutas normalizadoras (BUTLER, 2010; CARVALHO, 2004).

Como defende Carvalho, essa tendência impõe tensões. “Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, do qual se distancia um grande número de famílias [...]” (2004, p. 149). E também porque “[...] permanecem implícitas as relações de classe e, sobretudo de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar” (2000, p. 144).

Esses fatores ganham maior notoriedade quando são relacionados à estrutura familiar, que tende a ser apontada como um ambiente propício para a promoção da homossexualidade, quando ausente de figuras representativas do gênero oposto, já que a família pode ser vista como espaço privado, no qual sistemas de valores e crenças são internalizados, juntamente com os papéis de construções de gênero, o que involucra os preconceitos e tabus que são transmitidos intergeracionalmente, e que são permanentemente

construídos, desconstruídos e reconstruídos, refutados ou reafirmados (SANTOS, BROCHADO JUNIOR, MOSCHETA, 2007).

Nesse prisma, educadores/as disseminam crenças pessimistas que determinadas organizações familiares, caracterizadas como desorganizadas, desviantes e instáveis são consideradas as grandes responsáveis pela manutenção ou definição de uma identidade sexual normalizadora ou desviante (CARVALHO, 2000; 2004).

Retomando nossa discussão anterior, ao indagar profissionais do magistério se em sua escola havia algum/a aluno/a LGBTQIA e como eram vistos/as e identificados/as pela comunidade escolar, a discussão assume tais contornos:

“Não propriamente eu, a minha pessoa, as pessoas né. Os comentários das pessoas falando, determinadas pessoas às vezes comentam a forma de agir, entende, o tratamento com outras pessoas. Talvez por esse motivo se ache que pode ser” [homossexual] (Escola E: Casimiro, diretor).

“Olha eles [homossexuais] têm um agir diferente. Eles têm um vestir diferente. Têm interesses diferentes, nesse aspecto” (Escola H: Kate, pedagoga).

“Eu percebo pela maneira de agir, pela maneira de falar, pelos pensamentos, pelos atos” (Escola F: Cecília, diretora).

“O jeito de andar, o jeito de falar, o relacionamento com os outros alunos, então é isso que eu percebo” (Escola I: Margot, diretora).

A escola apresenta uma tendência a definir o gênero de seus componentes pela vestimenta que compõe o ideário masculino e/ou feminino, dos gestos, dos modos e comportamentos, ou seja, de um estilo de ser e portar definido como uma conduta apropriada para homens e para mulheres. Postos em ação, esses sinais exteriores irão estabilizar e dar visibilidade ao corpo (BENTO, 2011), “[...] delimita espaços servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58).

“[...] têm meninos que eles só ficam junto com as meninas, difícil ele se entrosar

com a turma dos meninos” [parece ser homossexual] (Escola I: Mata, pedagoga).

“[...] tenho uma aluna lá, que ela tem... que a gente percebe, que ela só gosta de coisas de meninos, que ela só fica com os meninos, que ela bate nos meninos, entendeu?” [ela pode ser lésbica] (Escola J: Maria Quitéria, diretora).

“[...] a gente percebe no comportamento, percebe até na maneira de andar, de se vestir, de falar, né, essas características e outras” [são indicadores de uma não heterossexualidade] (Escola H: Khadijah, professora).

“[...] a voz dele era um pouco mais fina. Muito educado [...] ele era diferente dos outros meninos. Ele trata as meninas muito bem” [são fatores que evidenciam uma possível homossexualidade] (Escola F: Clarice, professora).

A rotulação de crianças sensíveis, tímidas, estudiosas de homossexuais, sem mesmo entender o que isso significa e até mesmo sem qualquer inclinação para o homoerotismo não é um processo livre de traumas (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011). Essas características propulsionam atitudes homofóbicas ancoradas “[...] normalmente, às maneiras de agir e aos objetos considerados próprios ao universo do gênero oposto”, tanto por alunos/as quanto pelos/as próprios/as educadores/as (ABRAMOVAY, 2009, p. 197) “[...] sendo que o que mais perturba quem não é gay é a forma de vida gay, e não os atos sexuais [...]”, propriamente ditos (FOUCAULT, 2000, p. 39).

A escola acaba por construir dentro do processo educativo independente da modalidade de ensino, “os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma [...] e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2010, p. 15), por um coletivo representativo por cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, registramos nos corpos digitais e, conseqüentemente, as diferenças. “Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2010, p. 15).

Tal caracterização, independe da idade em que se encontra o/a escolar, uma vez que o/a

aluno/a na Educação Infantil, já tende a ser apontado/a e rotulado/a como sendo uma pessoa LGBTQIA. Mesmo que esse público não tenha a menor noção de suas condutas sobre sua sexualidade são redobrados os cuidados e vigilância. Há de se tomar cuidado ao caracterizar esse/a aluno/o uma vez que essa identificação acompanhará todo o seu processo de formação.

“[...] nós temos uma faixa etária, onde estão se descobrindo, onde estão de repente você acha que é, mas, às vezes, o próprio aluno ele não se achou ainda, ele não se vê ainda, então a gente tem que ter assim, muito tato quando você vai lidar, né, porque de repente você não pode falar pro... pra pessoa aquilo que ela ainda não sabe dela mesma, né” (Escola D: Carlota, diretora).

Como nem todas as atitudes são providas de precauções as coisas se complicam ainda mais com o avançar dos estudos, quando alunos/as se percebem com “[...] interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2010, p. 27).

A vivência em um lugar heteronormatizado,

[...] pode obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade. As pessoas encontram-se no “entre-lugar”: aquele que traz para as suas práticas, a sensibilidade e os saberes das identidades que acumulam, mas, por conhecer os códigos predominantes da escola, optam por manter-se, ao olhar do outro, nas identidades legitimadas e reconhecidas para esse espaço. Esse quadro explica a astúcia e o cuidado para apreciar, ouvir, sentir e tocar as inúmeras situações em que as homossexualidades são visibilizadas, ou então, conhecendo seus limites, silenciadas momentaneamente (CAETANO, 2008, p.161).

Tais aspectos conduzem alunos/as LGBTQIA a vivenciarem seus desejos na clandestinidade ou mesmo a subvertê-lo, impedindo-os/as de realizarem suas aspirações sentimentais de forma plena.

SIM, PRECISAMOS DISCUTIR A DIVERSIDADE SEXUAL, MAS NÃO SOU EU QUEM VOU FALAR

Na educação, a diversidade sexual tem sido abordada para dar cabo em algum problema, responder a uma urgência da escola, sem que se faça presente no currículo e em projetos escolares. Abordada esporadicamente, quando percebida a necessidade, se convidam profissionais externos ao ambiente escolar, muitas vezes de outras áreas como Medicina, Enfermagem e Psicologia, por exemplo, sancionando que existem profissionais aptos/as e autorizados/as para discutirem essa temática, bem como nos permite pensar que existem determinadas áreas do conhecimento detentoras do direito privilegiado de falar sobre a sexualidade e suas variantes.

A situação ganha ares de complexidade “[...] nos últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno à ideia de prevenção” (CÉSAR, 2008, p. 38) quando, então, a escola se propõe a discutir sobre a sexualidade se debruça no caráter da higienização dos corpos, relegando sentimentos e desejos que envolvem as relações, objetivando combater doenças, gravidez indesejada, aborto, sexo seguro, entre outros correspondentes a relações heteronormalizadas (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011).

Foucault (2007, p. 37) define esse ritual como

[...] a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinadas posições e formular determinado tipo de enunciado), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signo que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. [...] um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

“Nós trabalhamos sempre com palestras. Chamamos sempre profissionais assim que entendam melhor que a gente. Até na

verdade nós sentimos falta de profissionais como psicólogos, psicopedagogos, até pra dar uma ajuda pra gente nesse sentido né” (Escola C: Brida, pedagoga).

“Olha, tive palestra. Foi feito palestra nesse sentido, pra tentar atingir todos né. Veio gente de fora, da saúde né. Pessoal da saúde também. Entrevistador: Pessoal da saúde para abordar a questão da diversidade sexual? Kennedy: Diversidade sexual, doenças né” (Escola H: Keneddy, diretor).

Para César (2008, p. 42) o discurso da sexualidade propagado pelas escolas brasileiras é “[...] colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social, onde o tema da prevenção foi assumido de maneira definitiva [...]” e relegado a profissionais externos/as ao âmbito escolar.

“Em algumas ocasiões nós já trouxemos um psicólogo pra tá fazendo um trabalho de grupo pra tá orientando os professores como lidar com a situação e também tentando levar para os colegas a questão” (Escola H: Kate, pedagoga).

“Nós trouxemos uma pessoa da comunidade, uma enfermeira pra tratar sobre sexualidade, sobre prevenção, DST, gravidez na adolescência, aborto. Então foi através de palestras. Aí tinha o momento do tira dúvidas com ela né. Podia fazer anônima a perguntinha. Então foi uma coisa assim que foi trabalhada” (Francisca, professora).

“A diferença de você ter um envolvimento de profissionais já qualificados, de profissionais que já estudaram, que sabe o que tão falando, chegar e falar: - Não professor, você pode falar sobre isso! você deve fazer isso! tá aqui, olha! você está amparado por essa lei, que diz que você tem que passar isso aqui para os alunos, eles têm que conhecer, nosso objetivo é mudar a sociedade, nós temos que fazer isso, fazer aquilo e aquilo outro. É diferente do que deixar para o professor dentro da concepção dele trabalhar com aquele material. Eu penso assim. Seria mais devido a esse assunto você precisar de mais embasamento, mais conversação, mais troca de experiência. Porque é um

assunto pra você ver que envolve tantos valores e que cai aqui na escola pra resolver, que não é igual matemática e português que o conhecimento tá aí e é só explicar. Os professores não vêm preparados pra isso. Então é aí que a gente tem que entrar com todo um aparato maior” (Escola C: Brigitte, pedagoga).

Parece que há um receio da escola em tratar temas relacionados às sexualidades, sobretudo pelo medo de contrariar as famílias. A sobrecarga de funções e expectativas que a sociedade e principalmente os/as pais/mães impingem à escola e sobre o próprio trabalho do/a educador/a é imputada não só nos conteúdos de suas disciplinas, mas também no cuidado constante em relação à comportamentos e ações das crianças e adolescentes que estão sobre a guarda da escola. Essa vigilância constante acaba por fazer com que muitos/as professores/as sejam obrigados/as a escolherem os assuntos de maior relevância, tanto para o currículo quanto para o atendimento das expectativas das famílias a serem tratados em sala de aula. Nesse viés, as questões de conteúdos curriculares ganham prevalência sobre temas transversais, que estão mais relacionados ao comportamento e quando tratados sem o consentimento da família costumam desestabilizar a relação desse instituto com a escola (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

A tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação. Mas se tivermos clareza de que o papel da escola não é se intrometer nas convicções pessoais, mas promover o respeito, talvez possamos progredir no caminho. E, certamente, não há como identificar um momento [ou profissional] adequado para tratar desses temas já que os valores e as representações sociais sobre gênero, orientação sexual e raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Portanto, é também desde muito cedo que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias simbólicas e práticas que nos afetam (ROHDEN, 2009, p. 172).

Aqueles/as educadores/as que consideram o tema relevante e são corajosos/as o suficiente para

abordarem questões de LGBTQIAfobia e diversidade sexual o fazem, muitas vezes, por iniciativa própria, sem orientação ou projeto formal. “Algumas vezes, a boa intenção acaba criando graves problemas com as famílias [...]” (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011, p. 34).

“Tem a questão familiar, têm uns que os pais são muito rígidos, então eles trazem isso pra escola também. Então depende muito. A gente percebe assim, onde na família há o diálogo, se torna mais fácil aqui, não só nesse sentido como em tudo. Mas, a gente percebe que a grande maioria das famílias não tem diálogo sobre esse assunto. Nem tido como fosse, a sexualidade em si, então não tem esse diálogo, nas diferenças é mais difícil ainda. Na diferença das opções sexuais é mais difícil” (Escola E: Cacilda, diretora).
“Então os casos que eu conheço, que eu convivo de alunos, entre aluno e professora ainda, é às vezes o problema começa dentro de casa, a não aceitação” (Escola E: Carmem, professora).

Uma pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004) ratifica esses apontamentos ao questionar pais/mães sobre a possibilidade de seus/suas filhos/as terem convívio no cotidiano escolar com alunos/as LGBTQIA. A proporção de progenitores/as que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do/a seu/sua filho/a é muito maior do que a recusa relatada dentre os/a próprios/as alunos/as. Tal aspecto impinge à escola maior precaução ao estabelecer estratégias educacionais de reconhecimento e valorização das diferenças, pois a ela é negada a possibilidade desse debate abdicado pela família como um direito privativo.

Dessa maneira, o discurso e os/as interlocutores/as autorizados/as a fazê-lo têm o poder e a função de controlar, selecionar, organizar e redistribuir contextualizações sobre a sexualidade por meio de certo número de procedimentos previamente autorizados e hierarquizados, pela sociedade, escola, família e Estado, que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar-se do seu pesado e temível desvirtuamento.

Esses institutos, ao não concederem à escola o direito ao discurso sobre a diversidade

sexual, combate e prevenção da LGBTQIAfobia, entram em conflito com a escola, quando essa ousa burlar a normalização imposta pelos institutos (FOUCAULT, 2007).

PARA NÃO CONCLUIR UM LONGO ENFRENTAMENTO

A introspecção nesta pesquisa nos possibilitou definir a escola como um local de colonização violenta para alunos/as LGBTQIA, o que, por si só, impõe maiores precauções voltadas ao tratamento da diversidade sexual e a promoção da cultura do respeito e da valorização.

O reflexo da inexistência de recursos, de um currículo integrador e formativo, materiais didáticos, capacitação, integração entre equipe diretiva e comunidade escolar, formação inicial e continuada, dentre outras que abordem tais questionamentos, produzem efeitos diretos no exercício do magistério e na (re)produção do discurso de educadores/as, ao permitir que esses/as criem facilmente normas e padrões heteronormativos aos quais cada aluno/a LGBTQIA deve se encaixar mantendo a invisibilidade da diversidade sexual, ou ao percebê-los/as e vê-los/as com neutralidade, ignorando a sua existência, caracterizando-os/as como anormais, desviantes, portadores/as de alguma patologia resultante de alguma alteração genética e/ou hormonal.

Fatidicamente a escola em seu desconhecimento sobre a temática se recusa a (re)conhecer direitos e promover valores quando tratamos da inclusão de minorias como alunos/as LGBTQIA, no entanto, cada vez mais, esses/as alunos/as se fazem presentes no cotidiano escolar ao assumirem sua posição e manifestarem seus desejos, portanto, suas existências não podem ser simplesmente ignoradas e por inúmeras vezes nos questionamos como subverter esse processo de invisibilidade.

Consideramos a escola como um sustentáculo no processo de formação do ser social, possibilitando o exercício de uma cidadania plena. Como prerrogativa, se faz necessária a inserção de temas que possuem grande impacto e relevância na vida social, que insistentemente desafiam princípios democráticos e éticos por meio da regulação e manutenção de injustificáveis e distintos prejuízos sociais como a diversidade sexual e o combate e prevenção da violência contra pessoas LGBTQIA.

Essas discussões devem ganhar espaço formal no processo de escolarização por meio do currículo escolar, dos livros, dos conteúdos didáticos, dos ritos escolares, na prática discursiva e principalmente na atuação pedagógica.

Defendemos a ideia de que a discussão sobre diversidade sexual e a promoção da cultura do respeito não deve ser pautada unicamente pela presença de alunos/as LGBTQIA no cotidiano escolar, mas porque tal conduta infere na realidade social marcando, regulando e normatizando pessoas por meio de uma conduta moral hegemônica heteronormativa, que insistentemente se desdobra na violação de direitos e ocasionam os mais distintos prejuízos sociais, ao retirar do ato de viver o livre exercício dos distintos modos de ser e sentir-se humano.

Referências:

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 4. ed. rev. atual, 2010.
- BARROS, Suzana da Conceição de. RIBEIRO, Paula Regina Costa. QUADRADO, Raquel Pereira. Sexualidade: olhares das equipes pedagógicas e diretivas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, Jul/Dez 2011. p. 179-203.
- BARROS, Suzana da Conceição de. RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 11, n. 01, 2012, p. 164-187.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, mai./ago. 2011, p. 549-559.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, jan-jul. 2005, p. 68-80.
- BORGES, Zulmira Newlands. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. OHLWEILER, Mariane Inês. BULSING, Muriel. Percepção de professoras de Ensino Médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul/Brasil). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 21-38.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.
- CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. SILVA, Fabiana Ferreira da. MAGALHÃES, Joanalira Corpes. QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...**Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 158-171.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, jul. 2000, p. 143-155.
- _____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 41-58.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 37-51.
- FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 99 -114.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. Entrevista a James O’Higgins (1982). In: BARRETO, Jorge Lima. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo**. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy, 2000, p. 11-45.
- FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. **Sexualidade humana na escola**. 2009. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/decoder/singlefile.php?id=590>>. Acesso em: 13 jan. 2013.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**. Rio Grande do Sul: 2001, p. 8-19.

JESUS, Beto de. RAMIRES, Lula. UNBEHAUM, Sandra. CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 13-52.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

LIBERATUS conscientiae. **Os três macacos sábios**. 2010. Disponível em <<http://liberatusconscientiae.blogspot.com.br/2010/03/os-tres-macacos-sabios.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-13.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 85-95.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-35.

MAIO, Eliane Rose. Gênero, educação sexual no espaço escolar, priorizando a educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries). In: SIMILI, Ivana Guilherme (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011, p. 87-102.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e “Kit Gay”. 2013. 260 f. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2013.

PASSOS, Maria Cênsuelo. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psi. Clin.** Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2005, p. 31-40.

PERES, Willian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 235-263.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 02, n. 02, 2. sem. 1990, p. 7 - 33.

REPROLATINA. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. São Paulo: 2011.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 157-174.

SALVA, Sueli. STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda. Ser menino e ser menina também se aprende na escola. In: Seminário Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. **Anais...** Rio Grande, 2011, p. 1361 – 1370.

SANTOS, Manoel Antônio dos. BROCHADO JÚNIOR, José Urbano. MOSCHETA, Murilo dos Santos. Grupo de pais de jovens homossexuais. **Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool e Drogas**. Vol. 03, n. 02, São Paulo, 2007, p. 1-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SIMIONATO Marlene Aparecida Wischral. OLIVEIRA, Raquel Gusmão Funções Transformações da Família ao Longo da História. **Anais...** I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPpPr. nov./2003, p. 57-66.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 07-72.