

ESCOLA, CURRÍCULO E HOMOFOBIA: BIOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS¹

SCHOOL, CURRICULUM AND HOMOPHOBIA: REPORTING EXPERIENCES

Deise Azevedo Longaray²
Paula Regina Costa Ribeiro³**Resumo:**

Neste artigo, investigamos experiências escolares e acadêmicas de sujeitos que se auto identificam como gays, travestis e transexuais, a fim de entender como se constituíram/se constituem no espaço escolar e acadêmico. Analisamos enunciações que emergiram em entrevistas produzidas através da História Oral e destacamos duas modalidades enunciativas. A primeira salienta as relações estabelecidas entre os/as entrevistados/as e os demais sujeitos das instituições de ensino, discutindo estratégias que estes/as utilizaram/utilizam para lidar com a homofobia. Em relação a isso, os sujeitos narram que eram tratados com diferença e, ao mesmo tempo, com indiferença. Com diferença, no sentido de serem vistos/as e entendidos/as como anormais, como os/as que subvertem a ordem e que destoam dos modelos de gêneros e sexualidades ditos normais no contexto escolar. E com indiferença, no sentido de que, muitas vezes, eram ignorados/as, sendo posicionados/as, em vez de vítimas, como culpados/as das cenas de agressão física, exclusão e de preconceito no âmbito escolar. A segunda aponta para a necessidade de inclusão das temáticas de multiplicidades sexuais e de gênero no currículo, a fim de contribuir para a minimização da homofobia nas escolas e universidades. A partir das enunciações, a escola é entendida como uma instituição em que o controle e a vigilância fazem parte da sua organização. Destacamos a importância de (re)construir os currículos e (re)pensar as práticas pedagógicas, pois estes/as interpelam os sujeitos, produzindo efeitos nas suas subjetividades.

Palavras-chave: Escola; Homofobia; Multiplicidades Sexuais e de Gênero.

Abstract:

This article aims to investigate school and academic experiences of subjects who identified themselves as gays, transvestites and transsexuals, in order to understand how they built themselves at school and academic environments. We analyzed the enunciations that emerged during the interviews produced through the Oral History and highlighted two of the enunciate modalities. The first one emphasizes the relations established between the interviewees and other subjects from educational institutions, discussing strategies that these subjects use/used to deal with homophobia. Relating to that, the subjects narrated that they were treated with difference and, at the same time, indifference. With difference meaning that they were seen and understood as abnormal, responsible for subverting the order and clashing the models of gender and sexuality, considered as standard in the school environment. And with (in)difference, meaning that they were frequently ignored, being positioned as, instead of victims, guilty for some scenes of physical aggression, exclusion and prejudice in the educational scope. The second category points to the need of including sexual and gender multiplicity themes in the school curriculum in order to minimize the homophobia at schools and universities. From the enunciations, the school is understood as an institution that the control and the vigilance are part of its organization. We highlight the importance of (re)building the curriculums and (re)thinking the pedagogical practices, since they act on the subjects, producing effects on their subjectivities.

Key-words: School; Homophobia; Sexual and Gender Multiplicities.

¹ A pesquisa está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande/FURG e conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

² Mestre e doutoranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Endereço: Avenida Presidente Vargas, 285. Condomínio Village Center. Apto. 306. Bloco D2. CEP: 96202-100. Rio Grande/RS. Telefone: (053) 91590008. E-mail: deiselongaray@yahoo.com.br

³ Doutora em Ciências Biológicas. Professora Associada III do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Endereço: Rua Moron, 353. Apto. 401. CEP: 96200-450. Rio Grande/RS. Telefone: (053) 99766858. E-mail: pribeiro@vetorial.net.

SITUANDO O ESTUDO

Este trabalho é um prosseguimento do estudo que temos realizado ao longo de uma pesquisa de doutorado, a partir da qual investigamos os enunciados e as práticas de si que constituem os sujeitos gays, travestis e transexuais nos espaços educativos. Em um primeiro momento da pesquisa, investigamos a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais, problematizando algumas enunciações envolvidas nos seus processos de subjetivação. Nesse sentido, analisamos tais enunciações que compõem o enunciado da constituição da homossexualidade, buscando entender de que forma tais sujeitos produzem suas subjetividades. Assim, destacamos três cenas enunciativas: *a busca de uma explicação e/ou gênese para a homossexualidade; o desejo como constituinte da subjetividade homossexual; e as questões de gênero e suas relações com a homossexualidade*, as quais se complementam e evidenciam as articulações que se estabelecem no processo de produção do eu.

Este artigo se constitui na segunda inquietação do processo de pesquisa⁴. Assim, temos como objetivo investigar e analisar as experiências escolares e acadêmicas de sujeitos que se auto identificam como gays, travestis e transexuais, a fim de entender como estes/as se constituíram/se constituem na escola e na universidade. Nesse sentido, problematizaremos a convivência destes/as com os demais sujeitos nessas instituições e discutiremos sobre as estratégias que eles/as utilizaram/utilizam para lidar com a homofobia⁵ nessas instâncias.

APRESENTANDO O REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo, entendemos a sexualidade como um dispositivo sustentado por relações de poder e saber e constituído historicamente, a partir de múltiplos enunciados, discursos, regras etc.

(FOUCAULT, 2007). Os discursos produzidos sobre a sexualidade no âmbito da Medicina, da Psiquiatria, da Psicologia, entre outros campos do saber e que proliferam ainda hoje na sociedade, buscam, de certa forma, esquadrihar os sujeitos e normalizar as atitudes e práticas de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, que são “classificados/as” como doentes, anormais e desviantes, inclusive no espaço escolar. Sobre esses sujeitos, aplicam-se estratégias de normalização⁶, tais como a produção de saberes, de modo a classificá-los; a investigação sobre seus corpos e suas práticas; o controle e a vigilância, entre outras.

É a partir dessas estratégias exercidas sobre os sujeitos, governando-os e controlando-os é que a norma⁷ é instaurada. A normalização

[...] constringe para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças. As normas visam integrar todos os aspectos de nossas práticas num todo coerente, para que diversas experiências sejam isoladas e anexadas como domínios apropriados de estudo teórico e de intervenção. No interior desses domínios, as normas não são estáticas, mas se ramificam a fim de colonizar, nos seus mínimos detalhes, as micropráticas, de modo que nenhuma

⁶ No século XVII, instala-se na sociedade uma tecnologia de poder diferentemente daquela do âmbito da soberania jurídica que se resume à relação soberano/súdito, mas uma mecânica de poder que incide primeiramente sobre os corpos e o que estes fazem – o poder disciplinar. Este se centra no corpo individual, buscando adestrá-lo, a fim de torná-lo dócil e útil. Ele inclina-se a regular e controlar o corpo do indivíduo, extraíndo dos corpos tempo e trabalho. Já na metade do século XVIII, emerge outra tecnologia de poder. Essa tecnologia de poder – a biopolítica –, que se efetiva por meio do biopoder, atua no corpo social, preocupa-se com a população, buscando gerir a sociedade, por meio de estratégias que visam regulamentar a vida dos sujeitos na coletividade (FOUCAULT, 1999). Foucault chamou de Sociedade da Normalização o processo de passagem do poder da soberania ao poder disciplinar; e a emergência das tecnologias, de biopoder.

⁷ De acordo com Foucault (2001, p. 62), a norma “não se define absolutamente com uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ele é capaz de exercer em relação aos domínios que se aplica. [...] a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”.

⁴ Pesquisa realizada com o apoio do CNPq.

⁵ Utilizamos o termo homofobia referindo-se a todo e qualquer preconceito: rejeição, aversão, exclusão, violência verbal ou física direcionado aos sujeitos LGBT. Entretanto, temos conhecimento de que, atualmente, há diversos pesquisadores/as desenvolvendo trabalhos nesta área e discutindo sobre as especificidades existentes, tais como: lesbofobia (preconceito em relação às lésbicas), bifobia (preconceito em relação aos/as bissexuais), travestifobia (preconceito em relação às travestis), transfobia (preconceito em relação aos/as transexuais).

ação considerada importante delas escape (PORTOCARRERO, 2013).

Com base nas normas, e não nas leis, a escola e a universidade, por exemplo, buscam capturar os sujeitos que escapam a zona de normalização, buscando corrigi-los, ajustando-os, a fim de trazê-los para essa zona, que é constituída por uma medida comum como, por exemplo, a heterossexualidade e todos/as que correspondem às imposições sociais. Na sociedade da normalização, a observação, a análise e a classificação operam no sentido de incluir e não de excluir, pois a norma abriga todos/as por um princípio de igualdade, de conformidade.

Nas instituições de ensino, emergem inúmeros meios de controlar, intervir e sancionar as atitudes e comportamentos dos sujeitos. A escola, por exemplo, é uma das instâncias regulatórias com arranjos físicos e arquitetura propícios à vigilância dos gêneros e das sexualidades. Nesse espaço, os corpos são vigiados e “punidos”, quando se distanciam das configurações hegemônicas. A escola é local de adestramento e de pedagogias coercitivas, em que os “corpos estranhos” são facilmente identificados. Tornam-se, portanto, alvo de controle. A escola exercita uma pedagogia que (re)produz práticas hegemônicas de sexualidade e de gêneros, negando e excluindo as posições de sujeitos que se desviam do esperado.

Entretanto, é imprescindível destacar que, embora a escola e a universidade exerçam sobre os sujeitos um mecanismo de vigilância, em que a disciplina opera também pedagogicamente, as instituições de ensino constituem-se como espaços de construção de conhecimento e de socialização de experiências, local onde as relações sociais se estreitam; onde ensina-se e se aprende. Esses espaços são, muitas vezes, espaços de acolhimento. Por isso, é importante repensá-los. O que buscamos problematizar neste estudo é o quanto a escola, por exemplo, é espaço de fabricação dos sujeitos. Ela é entendida como “uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades” (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

O corpo, que faz parte dessa maquinaria escolar,

[...] vai se combinando a diferentes peças, somando forças coletivas disciplinadas para manter as engrenagens da máquina

em pleno vapor. Essas peças são deslocadas umas em relação às outras, tornando essas forças úteis para o processo escolar [...]. Cada indivíduo pode ser rentável dentro do processo produtivo escolar, basta saber combinar as forças e utilizá-las produtivamente (FERRARI; DINALI, 2013).

Nesse sentido, cabe destacar o compromisso tanto dos/as docentes quanto dos/as discentes para garantir o bom funcionamento dessa maquinaria, que, embora disciplinar é também produtora de aprendizados e construtora de saberes e conhecimentos, os quais produzem efeitos na constituição dos sujeitos que por ela transitam.

A fim de problematizar essas questões neste estudo, analisamos enunciações de alguns sujeitos gays, travestis e transexuais. Entendemos por enunciações as narrativas que constituem um ou mais enunciado, ou seja, elas são tudo o que, a partir de regras de formação ou de condições de existência, possibilita que o enunciado se torne visível (FOUCAULT, 2005). Dessa forma, entendemos que as narrativas apresentadas neste artigo são enunciações que visibilizam o enunciado em questão: a escola constitui-se num espaço de normalização dos sujeitos.

Com o propósito de evidenciar esse enunciado e investigar como estes sujeitos se constituíram/se constituem nas instituições de ensino, apresentamos a seguir a metodologia de produção das enunciações.

A METODOLOGIA DE PRODUÇÃO DAS ENUNCIÇÕES

As enunciações analisadas foram produzidas por alguns sujeitos do município do Rio Grande/RS/Brasil; emergiram em entrevistas produzidas por meio da metodologia da História Oral⁸, mais especificamente a partir da História Oral Temática. Utilizamos-nos da História Oral Temática como metodologia de produção das enunciações, pois nossa investigação tem como foco central a constituição dos sujeitos nos espaços educativos; neste artigo, em especial, nas

⁸ A fim de cumprir com a ética na pesquisa, entregamos para cada entrevistado/a: um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicando os objetivos da pesquisa, bem como todos os procedimentos éticos adotados; um Termo de Cessão, autorizando a publicação da entrevista transcrita; e um Termo de Consentimento, para divulgação do nome de identificação na pesquisa.

escolas e universidades. Cabe destacar que “a história oral temática não só admite o uso do questionário, mas, mais do que isso, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 40). Nesse sentido, utilizamos um roteiro de entrevista com questões voltadas para as experiências dos sujeitos entrevistados, na escola e universidade.

Entrevistamos oito (8) sujeitos, buscando conhecer suas experiências escolares e acadêmicas e a articulação da homofobia nesses espaços. As enunciações foram produzidas por sujeitos de idade compreendida entre dezoito (18) e quarenta e quatro (44) anos. Léo, Ricardo, Cindy, Maria Regina e Robert são cabeleireiros/as; Luciana Guerra é proprietária de uma *lan house*; Naraya Luisa Brum é estudante; e Véto trabalha como fotógrafo. Com exceção de Maria Regina, que não concluiu o Ensino Médio; de Cindy, que interrompeu os estudos na sexta série/sétimo ano do Ensino Fundamental; e de Léo, que está à procura de um curso mais rápido de conclusão do Ensino Médio, todos/as os/as demais concluíram o Ensino Médio. Robert é presidente da Associação LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais) do Rio Grande; é formado em Letras Português-Inglês e é professor da rede pública do município. Luciana Guerra e Naraya Luisa Brum estão cursando o ensino superior, em Engenharia de Computação e Serviço Social, respectivamente.

Os nomes dos/as entrevistados/as utilizados na pesquisa foram escolhidos por cada um/a. Alguns/Algumas mantiveram seu nome civil e/ou social; outros/as optaram pelo anonimato, escolhendo outro nome para sua identificação. Além disso, cabe destacar que Léo, Véto, Robert e Ricardo se auto identificaram, ao longo da entrevista, como gays; Maria Regina e Naraya Luisa Brum como transexuais; Cindy como travesti; e Luciana Guerra como transexual lésbica.

Para o processo analítico, buscamos entender quais as articulações enunciativas estabelecidas entre as enunciações dos/as entrevistados/as; analisar quais os enunciados implicados na sua constituição; e compreender as continuidades e descontinuidades do discurso sobre a constituição desses sujeitos no espaço escolar e acadêmico.

Entendemos que, no processo de narrar suas histórias, os/as entrevistados/as arquitetam e experimentam a própria vida, ou seja, suas enunciações “constroem posições de sujeito, e

estas posições podem ser investidas de positividade ou de negatividade, podem ser posições centrais ou marginais, que carregam atributos desejados ou atributos marginalizados, exemplos a serem seguidos ou a serem evitados” (SEFFNER, 2006, p. 85). Por esse viés, as enunciações analisadas explicitam a construção biográfica de cada sujeito nas instituições de ensino e apontam para a emergência de duas modalidades enunciativas⁹. É importante destacar que tais modalidades emergiram através do nosso olhar sobre as enunciações produzidas nas entrevistas, não as caracterizando, dessa forma, como categorias previamente estabelecidas.

A primeira modalidade evidencia as relações sociais nas instituições de ensino e a articulação da homofobia nesses espaços; e a segunda aponta a importância da inclusão das temáticas multiplicidades sexuais e de gênero nos currículos escolar e acadêmico. Segundo Silva (2009, p. 101), “a multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. [...] A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. [...] é um movimento. [...] A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”. Nesse sentido, a fim de discutir acerca das diversas possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades, utilizamos o termo multiplicidade, por entender que esse vocábulo produz a valorização e a disseminação das diferenças.

AS RELAÇÕES SOCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: DIFERENÇA OU INDIFERENÇA?

Esta modalidade enunciativa diz respeito às atitudes e condutas de colegas e profissionais da educação que transitam nas instituições de ensino, diante de sujeitos gays, travestis e transexuais. Aqueles/as, que narram suas experiências nesses espaços que, ainda hoje, concebem, muitas vezes, a heterossexualidade como referência, como se outros modos de viver as sexualidades, que diferem daqueles que constituem a norma, não existissem.

As enunciações que emergiram nas entrevistas evidenciam que nem sempre os/as que

⁹ Por modalidade enunciativa, estamos entendendo o conjunto das enunciações que, em articulação uma com a outra, tornam possível o enunciado discutido neste texto (FOUCAULT, 2005).

transgridem e subvertem a “ordem estabelecida” passam despercebidos/as e, portanto, livres de repulsa e de regulação. Embora alguns/algumas dos/a entrevistados/as afirmem que não vivenciaram cenas de repulsa por parte de seus/as colegas, a maioria relata que, nesses espaços institucionais, as relações foram, ou ainda são, conflituosas. Os/As participantes foram indagados como eram/são as suas relações com os demais sujeitos da instituição de ensino que frequentavam ou frequentam. Sobre isso, Cindy, Maria Regina e Léo narram:

Cindy: *Claro, sofria isso na escola; mas isso eu tirava de letra dentre tantas coisas boas, porque sempre, assim, tem sempre uma minoria que fica te aporrinhando, fica te atormentando; geralmente eram meninos [...]. Na escola, na verdade não chegava a ser bem agressões físicas pra violência mesmo, mas, se não controlasse, poderia chegar nesse ponto. **Maria Regina:** [...] quando a gente chegava na escola, tipo, eu já não aguentava mais tarem me chamando disso e daquilo. Os apelidos mais engraçados era veado, bicha, putão, essas coisas que a gente sempre ouve, entendeu? Por isso que eu acabei brigando no colégio, por causa disso. Foi com os meninos da minha idade que mexeram comigo e eu não gostei, e eles partiram pra cima de mim, foi bem na porta da saída da escola. E sempre eram meninos. **Léo:** Minha relação era de preconceito e de diferença. [...] os gurus da minha aula e de toda a escola que eu estudava brigavam comigo, me falavam palavras horríveis, me chamavam de bicha, traveco, putão, veado. Eu nunca podia sentar na mesma fila das classes que eles. As meninas eram minhas amigas, [...] não tenho queixas das meninas, mas os meninos me desrespeitavam muito. Inclusive as diretoras e professoras da escola. Eu falava para elas e elas me mandavam ficar calmo, não dar bola, mas aquilo me machucava demais, porque eu sofria muita agressão verbal. Uma vez eu até apanhei de um, só porque eu fui me defender. Eu fui falar para ele que, se eu era é, porque eu não tinha vergonha de colocar minha cara a tapas. [...] Tinha uma professora, a única que me tratava com diferença [...]. [...] Ela dava atenção*

para todos os alunos e quando eu pedia explicação, ela sempre me ignorava [...].

Cindy e Maria Regina afirmam que, geralmente, quem agia com preconceito eram os meninos. Léo também destaca que na escola os meninos e as meninas o tratavam de forma desigual com relação à sua homossexualidade. As meninas respeitavam-no, agindo de forma amigável, já os meninos o tratavam com desprezo. Entendemos que a masculinidade e a feminilidade são produções sociais. As representações produzidas com relação às meninas possibilitam que a reação destas frente à homossexualidade seja de mais respeito. A docilidade, a compreensão, o afeto são algumas características atribuídas ao gênero feminino, o que pode caracterizar a maioria, como pessoas capazes de “compreender” as relações homossexuais.

Já a masculinidade, principalmente, é vigiada constantemente. As características atribuídas aos meninos são resultado da construção social, ou seja, “a competição, a forte apreensão relativamente à demonstração da vulnerabilidade, o controle dos sentimentos e a homofobia constituem os elementos que modelam o jeito de ser homem. [...] ser homem implica menosprezar as mulheres e detestar os homossexuais” (BORRILLO, 2010, p. 89). Os marcadores sociais construídos projetam uma masculinidade que se pretende hegemônica. Qualquer deslize ou oposição a essa determinação se torna motivo de “reprovação”.

As produções sociais sobre a masculinidade e a feminilidade são fatores que podem justificar a forma diferenciada de tratar a homossexualidade por parte dos meninos e meninas. Entretanto, essa é uma questão que merece ser problematizada, pois, ao enfatizarmos e utilizarmos como justificativa a “naturalidade” de os meninos serem mais agressivos e de as meninas serem mais sensíveis em razão desse processo de construção social e cultural, estaremos reproduzindo as desigualdades entre os gêneros, instituindo diferenças que contribuem para o preconceito (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2013).

Outro aspecto evidenciado na narrativa de Léo é com relação ao ato de nomear o/a outro/a. É importante destacar que a nomeação do/a outro/a de maneira a “agredi-lo/a”, ou seja, utilizar nomes pejorativos para identificar ao/a que é diferente de si apresenta três efeitos: 1) negar que pertence à identidade que se quer agredir; 2) demonstrar

superioridade, a partir da lógica dicotômica heterossexual/homossexual, normal/anormal, etc., em que o primeiro termo representa o/a que transita dentro da normalidade; e 3) demarcar quais espaços podem e devem ser ocupados por ele/a, de forma a delimitar os lugares reservados aos/às ditos/as normais.

O processo de marcação da diferença e de distinção do “eu” e do/a “outro/a” é discutido por Silva (2009). O autor destaca que a identidade e a diferença são relações sociais impostas, disputadas e dependentes uma da outra. Afirmar uma determinada identidade e marcar a diferença requer normalizar.

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção da diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. [...] A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido (SILVA, 2009, p. 83-84).

Assim, o processo de identificação opera a partir da diferença. Ao demarcar quem sou, afirmo quem não sou, ou seja, a afirmação da identidade é realizada a partir da existência do/a outro/a. Isso que dizer que “o outro está aí para a afirmação da identidade dos sujeitos, o que reflete uma forte característica narcísica de nossas existências hoje. Ou seja, a diferença existiria principalmente para alguém se afirmar, no ato de nomear o outro” (SLOMKA, 2006, p. 32).

O fato de nomear o/a outro/a como diferente tem como um dos seus objetivos delimitar os lugares, as posições, os comportamentos a serem assumidos pelos sujeitos. Ao chamarem Léo por nomes socialmente desqualificados (*putão*, *traveco*, *bicha*), além de buscarem reafirmar a que identidade pertencem e, conseqüentemente, negarem pertencer à mesma de quem ofendem, seus colegas procuram determinar os espaços nos quais Léo deve transitar, que não são os mesmos

que eles ocupam, demarcando fronteiras e contribuindo para a prática homofóbica. Além disso, Léo também narra como as pessoas agiam com ele na escola:

A maioria das violências eram verbais e algumas vezes aconteceram físicas. Que tipo de violência e por parte de quem? Já aconteceu de me baterem, dar tapa na cabeça, me jogarem bolinhas, essas coisas. Por quê? Porque eu não queria jogar futebol, eu não gostava de jogar futebol. É uma coisa banal isso. Eu gostava de jogar vôlei. Então eles já me tratavam diferente. E dentro da sala de aula, eu sempre fui educado, sempre fui delicado. Eu não podia conversar com uma amiga minha, que eles me jogavam bolinha, eles me chamavam de putão, de veado. [...] eu tinha medo, eu chegava em casa chorando. Eu sempre era o primeiro a sair da escola. Sempre pedia pra diretora pra sair primeiro da escola, porque, na hora da saída, eu era muito... sabe? Assim, eu era... todo mundo caía em cima de mim. É bicha, bicha, bicha. Eu não podia olhar pra nenhum e falar para, porque eu já era quase agredido, eu tinha medo.

Na nossa sociedade, a agressão e o sofrimento vivenciado pelos sujeitos LGBT constituem-se componentes de correção. Ou seja, “cada insulto proferido lembra a todos da existência de uma ordem sexual vigente e sua hierarquia” (BORRILLO, 2009, p. 43), como se, para quem vivenciasse essas situações, fossem estabelecidas regras, punições para que abandonem sua identidade e assumam “a postura” considerada normal. Essa discussão é apresentada na narrativa de Maria Regina, que destaca a presença de um mecanismo de coerção na escola, com o propósito de corrigir as ações dos “desviantes” e puni-los, normalizando suas ações.

Sempre quando a gente ia fazer queixa, os errados éramos eu e meus amigos [...]. O problema nunca era quem ofendia, quem batia na gente, sempre era nós. Eu me lembro que a diretora, um dia, me chamou na sala dela. Foi quando ela me convidou a me retirar da escola. Claro, elas não sabiam lidar com a situação. No início, quando a gente começou a ir vestido de menina para escola, foi cortado; foi vetado [...]. A diretora

proibiu a gente de ir vestido de menina para escola. O parar de estudar foi porque a gente sofria mesmo na escola, a gente apanhava.

Na narrativa apresentada, evidenciamos um mecanismo de vigilância e controle operando no espaço escolar. Quando Maria Regina comenta que a atitude da direção da escola foi convidá-la a se retirar, ela fugiu dos comportamentos ditos normais e condizentes com seu sexo biológico de nascimento. Essa micropenalidade – sanção normalizadora (FOUCAULT, 2009) – exercida pela direção da escola, que tem como propósito observar atentamente, examinar, adestrar e corrigir os indivíduos, bem como a agressão sofrida no âmbito escolar, contribuiu para que ela desistisse de estudar. Na escola, posturas e discursos contribuem para a afirmação do que se quer e se defende como norma. As relações possíveis e permitidas, o vocabulário adequado, os espaços reservados, o vestuário permitido, toda a organização arquitetônica demarcam o permitido e o aceitável nesse contexto.

De acordo com as enunciações, para a direção e professores/as não visibilizarem o problema, trata-se de uma estratégia de silenciamento dessas questões no espaço escolar. É o que destacaram Léo e Maria Regina, e que Cindy reforça na sua narrativa, quando diz que seus/as professores/as *eram bem neutros, quando acontecia qualquer outra coisa, eles faziam muito mais ênfase em resolver outro problema do que o meu*. Nesse contexto, algumas das atitudes desses/as profissionais implicam na produção das desigualdades sexuais e de gênero, reforçando mecanismos de hierarquização e homogeneização. Nesse sentido, silenciar ou ignorar determinados assuntos e fatos, bem como impor limites com relação às condutas, gestos e atitudes, são formas de classificar os sujeitos em um espaço repleto de multiplicidades, que é a escola. Maria Regina explicita que os/as professores/as também agiam de forma preconceituosa com relação ao seu nome, isto é, insistiam em chama-la pelo seu nome civil. Ao tentar estabelecer um acordo com eles/as para que a chamassem pelo seu nome social, destaca:

A professora dizia: - Teu nome é esse, então é esse que vai ser chamado. O preconceito a gente sofria até dentro da escola, dos próprios professores, muitos

professores. Eram poucos que eram amigos da gente. Eu contava nos dedos. Eu tinha duas professoras que eu gostava. Eu tinha nove professoras. Então, se os professores são preconceituosos, quem dirá os alunos.

Maria Regina também aponta, na sua narrativa, que, ao fazer *queixa* para a direção sobre algum problema enfrentado no espaço escolar, a culpa sempre recaía sobre si e não sobre quem a ofendia. Atribuir à vítima a responsabilidade pela agressão ocorrida no espaço escolar, efetiva-se, muitas vezes, pelo comportamento de sujeitos LGBT chamar mais a atenção na sala de aula, tornando-se mais visíveis e, portanto, mais atingíveis. Isso pode ser explicado por dois, entre outros fatores: porque os valores judaico-cristãos os/as definem como errados/as, ou ainda porque a Ciência os institui como corpos desviantes. Esses são alguns aspectos que contribuem para que tais sujeitos sejam, muitas vezes, agredidos e excluídos. É partindo desse pressuposto que os lugares reservados para muitos desses sujeitos sejam os espaços privados.

A esfera pública exige que se use a máscara da heterossexualidade e que se esconda a identidade “anormal” [...]. Pode-se até dizer que a heterossexualidade é uma das características maiores, fundadoras até, daquilo que se pode designar como o espaço público, ela é ostentada nele, lembrada, manifestada a cada instante, em cada gesto, em cada conversa [...]. (ERIBON, 2008, p. 129).

Entretanto, Naraya Luisa Brum explicita que a vida pública representa um “escudo”, quando comenta que na universidade:

Até agora nenhuma colega minha, nenhum guri da faculdade mostrou algum tipo de preconceito alguma coisa. Nem a minha tutora, ninguém, entendesse? Me tratam normalmente, até porque hoje em dia eu sou conhecida, entendesse? Então quer dizer que aí o tratar não é diferente porque é uma pessoa que eles mais ou menos conhecem, já sabem mais ou menos a vida e tal...

Neste sentido, Luciana destaca que:

Então, se tu te mostrar confiante e que tu está ali [na universidade] pelo mesmo mérito de todos que passaram por um processo classificatório, que tu não está ali de graça, que tu tens capacidade, que tu és inteligente, que tu tens direito de cursar e que as pessoas não têm o direito de te menosprezar, eu acho que isso acaba atraindo mais o respeito das pessoas.

Tanto para Naraya quanto para Luciana, tornar pública a sua transexualidade, isto é, a afirmação de si, é uma maneira de estabelecer relações de amizade e respeito; é uma forma de colocar em evidência a multiplicidade existente, apesar de ser na cena pública o lugar de demonstração das inferioridades, dos descontentamentos, do preconceito e das agressões.

Indagados/as sobre como eram ou são as situações homofóbicas vivenciadas nas instituições de ensino, os/as entrevistados/as narram:

Léo: *Na escola [...] as pessoas sentem nojo [...] elas acham que tu é um verme, que tu não és uma pessoa normal. [...] Eu não tinha vontade de estudar, eu tinha medo de ir para a escola. [...] Eu vivenciei uma agressão de um colega meu, porque eu fui com uma calça Jeans muito colada, uma botinha de mulher, usei uma franja e mechas no cabelo, passei pó e blush no meu rosto e saí com uma bolsa de mulher atravessadinha para ir à escola. E esse meu colega, [...] começou a me falar horrores, me jogou bolinha de papel com tenaz na minha cabeça. [...] falou que ia botar uma fronha na minha cara por nada, por eu ter entrado assim.*

Maria Regina: *Já apanhei na escola, com ferro nas costas. É o que acontecia comigo, era horrível. O preconceito era muito pior, sabe? [...] antigamente eu lembro que era eu e mais duas amigas minhas, quando a gente começou a se vestir de mulher e ver que a gente gostava. É o que eu sempre quis desde criança. [...] quando a gente chegava na escola, tipo, eu já não aguentava mais tarem me chamando disso e daquilo [...]. Por isso que eu acabei brigando no colégio [...]. Foi com os meninos da minha idade que mexeram comigo e eu*

não gostei e eles partiram para cima de mim, foi bem na porta da saída da escola.

Os motivos do preconceito, físico e emocional, nas escolas e universidades são variados, mas, em sua maioria, destaca-se o fato de os sujeitos LGBT não corresponderem às expectativas sociais construídas em relação aos gêneros, por exemplo. Escapar do modo padrão convencional de ser homem na sociedade, principalmente em relação às vestimentas, parece ser uma afronta a algumas pessoas, levando-as a agredirem os/as que se tornam “ameaça” para a sociedade. Pelo fato de se vestirem com roupas ditas femininas para frequentar a escola, Léo e Maria Regina narram que eram motivo de chacota e agressão. Por isso, evadiram desse espaço.

A escola, nesse sentido, utiliza-se de estratégias de igualdade entre todos/as, como uma forma de homogeneizar. No entanto, no momento que estabelece uma homogeneização, também classifica, individualiza.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais (FOUCAULT, 2009, p. 177).

O uso do uniforme, por exemplo, pode ser pensado como uma dessas estratégias, de manter todos/as “iguais” e dentro das normas. No caso de Léo e Maria Regina, o sistema de igualdade, imposto pelo uso de roupas que “condizem” com o seu sexo biológico, é subvertido, pois usam roupas femininas. Cabe ressaltar que essa igualdade não é a no sentido de reconhecimento e afirmação da diferença, mas na perspectiva de padronização.

Partindo desse pressuposto, as escolas, muitas vezes, são dotadas de uma maquinaria de controle e vigilância constante em relação aos corpos dos/as alunos/as, em especial em relação aos/as que ultrapassam as fronteiras e os limites impostos. No ambiente escolar, a disciplina busca

produzir corpos dóceis (FOUCAULT, 2009), ao passo que exerce pedagogias corretivas por meio de seus instrumentos de controle. A disciplina na escola está nos diálogos dos/as professores/as e diretores/as; está na organização da sala de aula; na separação dos banheiros; na disposição das salas. Enfim, está em todo e qualquer local, de modo a vigiar, classificar, sancionar e punir os sujeitos que subvertem a ordem, fabricando corpos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2009).

Assim, muitos sujeitos LGBT são constantemente agredidos por serem enquadrados como transgressores da norma. Os discursos veiculados nesse espaço reafirmam a heteronormatividade¹⁰ e reforçam a homofobia, quando tratam com (in)diferença o preconceito vivenciados por esses sujeitos. As instituições de ensino, que deveriam ser locais de respeito às multiplicidades sexuais e de gênero, tornam-se, então, locais de sofrimento. Partindo de uma perspectiva foucaultiana, a escola sequestra os sujeitos. Visando seu disciplinamento e sua correção, ela

[...] torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias (PERES, 2009, p. 249).

Salientamos o papel social que a escola, bem como a universidade, pode ter na minimização da homofobia: desconstruir os binarismos que inferiorizam os/as que fogem do “padrão” estabelecido (branco, heterossexual, cristão); desmistificar algumas discussões que

contribuem para a representação de sujeitos LGBT como os/as portadores/as e transmissores/as do vírus da Aids, por exemplo; agregar às discussões curriculares as temáticas multiplicidades sexuais e de gênero, homofobia, misoginia¹¹, heterossexismo¹², entre outros.

CURRÍCULO E MULTIPLICIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO: DISCUTIR OU OCULTAR?

As enunciações que compõem a segunda modalidade enunciativa apontam que a temática sexualidade, muitas vezes, não é discutida no currículo escolar e acadêmico pelo viés da construção social, cultural e histórica, que defendemos em nosso referencial teórico, isto é, uma abordagem que contemple as discussões da afirmação da identidade e marcação da diferença, das problemáticas das posições de sujeito transitórias, da multiplicidade sexual e de gênero e do respeito com essa pluralidade, das relações de afeto, carinho e prazer. Enfim, discussões que vão além do entendimento de sexualidade como aspecto biológico. Entretanto, a ausência dessas discussões por esse viés nos currículos oficiais da escola e da universidade não significa que o tema não esteja presente nessas instituições de ensino. A agressão física é um exemplo disso.

Com o propósito de problematizar o currículo e as questões que o atravessam, apresentamos as enunciações que apontam para essa discussão. Ao serem questionados/as sobre a discussão das temáticas gênero e sexualidade na escola, os/as entrevistados/as comentam:

Ricardo: *Ah, quando eu tava na escola, eu me formei em 2006, não falavam muito sobre sexualidade. Até comentavam, mas muito pouco. Eram comentários do tipo, em História lá numa história que fulano já foi gay, tipo que o fulano era gay, o presidente não sei das quantas, sabe? Eram comentários dentro da matéria.*

Maria Regina: *Eu acho que as escolas, para mim em relação ao homossexual, peca. [...] Então, acho que os professores eram para ser preparados entre o meio da turma [...]. Então, eu acho que se ele*

¹⁰ Por heteronormatividade, entendemos “o conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 20). As discussões que reforçam e (re)produzem a heterossexualidade como norma e caracterizam as demais subjetividades como desvio, como anormalidade, compreendem o discurso da heteronormatividade.

¹¹ Diz respeito à rejeição, à aversão, ao ódio relacionado ao gênero feminino.

¹² Refere-se ao preconceito, à discriminação, à negação social ou institucional em relação às identidades sexuais que diferem da heterossexualidade.

perceber que naquela turma tem um homossexual, acho que ele tinha que trabalhar para ajudar e não para discriminar, para impor alguma coisa. Para ajudar na vida, a viver bem, a lutar contra o preconceito [...]. E os professores não são assim, não estão preparados [...].

Cindy: *Eu acho que hoje é mais discutido do que no meu tempo assim. [...] Tudo virava deboche. Um debate de repente sobre homossexual virava deboche. Um assunto de DST, até mesmo de HIV, uma palestra, era deboche. Era tudo mais conservado.*

Luciana Guerra: *Eu tive aulas de educação sexual na 7ª/8ª, série na escola estadual onde eu estudei e não existia a parte da homossexualidade, não era praticamente comentada [...]. [...] a gente teve mais direcionado para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis [...] A aprender como é que se usava a camisinha [...]. Elas [professoras] pensam que não pode falar que é gay. Tem que falar o politicamente correto, senão pode acontecer do gay, no caso, ficar transtornado e reclamar para os pais e não se sabe se os pais não vão reclamar na escola.*

Os sujeitos narram que a discussão sobre a sexualidade se caracterizava somente pelo viés da prevenção, seja por despreparo dos/as professores/as por falta de informação e formação para problematizar a temática por outro viés, ou seja, para evitar abordar tais assuntos, para não ter problemas com os/as familiares dos/as seus/as alunos/as, favorecendo a permanência do discurso politicamente correto, conforme comenta Luciana Guerra.

As práticas educativas e pedagógicas, muitas vezes, quando abordam a sexualidade, reduzem-na ao viés biologicista, restringindo a discussão à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, bem como à gravidez, na expectativa de regular o corpo social (RIBEIRO, 2002). Esse entendimento é explanado nas enunciações de Luciana e de Cindy, ao mencionarem que, quando discutida na escola, essa questão era vinculada ao cuidado com o corpo, no sentido de controlar as doenças, e à importância do uso de preservativos.

De modo geral, a sexualidade continua sendo tematizada, nas escolas, sob o

enfoque do risco, seguindo a tradicional hegemonia do referencial médico, e as práticas educativas que enfocam a promoção da saúde sexual e a prevenção de gravidez e de doenças nessa esfera têm sido orientadas por um viés individualista. As abordagens pedagógicas que as sustentam continuam centradas na conscientização individual do risco e na necessidade de negociar o sexo seguro com o parceiro, sem levar em conta as condições sociais e estruturais que definem as posições de poder (e de hierarquia) no âmbito das práticas de gênero e de sexualidade e sem problematizar as formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas, o amor e o prazer sexual, viabilizando ou não possibilidades concretas para essas “negociações” (MEYER, KLEIN, ANDRADE, 2013).

Partindo desse pressuposto, ao reduzir a sexualidade ao discurso biológico, privilegia-se a heterossexualidade como norma, a partir do discurso da família- reprodução. Assim, as configurações familiares e os demais sujeitos que não se enquadram nesse modelo são ignorados e capturados pelo discurso da anormalidade. Por isso, é importante articular no currículo uma pedagogia que não simplesmente reconheça as diferenças e as identidades, mas que as questione e problematize suas produções (SILVA, 2009).

Por entender que o currículo produz efeitos na constituição dos sujeitos, por estar envolvido no que somos e no que nos tornamos, produzindo-nos (SILVA, 2004), consideramos importante um currículo que integre uma proposta com o intuito de desestabilizar as “verdades” produzidas, realizar deslocamentos, subverter a ordem estabelecida, desnaturalizar, promover rupturas nas estruturas.

Para tanto, sugerimos (re)construir os currículos, (re)pensando as teorias que o compõem, buscando engendrar nas práticas educativas e pedagógicas discursos e metodologias que vão além da mera discussão da sexualidade como materialidade biológica; entendendo-a com uma construção histórica, social e cultural, que integra comportamentos, linguagens, identidades, desejos, prazeres afetos, etc.

As enunciações de Maria Regina destaca a importância da discussão dessas temáticas com

os/as professores/as em formação. Além de minimizar o preconceito, também contribui na construção biográfica dos sujeitos LGBT. Investir na formação dos/as licenciandos/as, possibilitando maneiras de discutir essas questões no espaço escolar, é considerado imprescindível pelos/as entrevistados/as.

Naraya: [...] eu acho que até os professores têm um pouco de medo de falar, entendesse? Porque hoje qualquer coisa, uma palavrinha já é uma ofensa pra alguém, entendesse? Então, também tem muitos professores que não sabem muito daquele assunto, então já evitam dialogar, conversar, entendesse? Não sabe como é que é, então pra não dar nenhuma palavra errada ele já não conversa.

Véto: Olha, eu não vejo que as escolas estão trabalhando em relação à homossexualidade. Eu acredito que, se tiver um caso desses e parar na direção ou se o professor souber, não vai saber lidar com essa situação. [...] E a preparação dos professores também deveria ser discutida.

Robert: O problema é que os professores não lidam com isso, porque o ser social não está preparado de maneira alguma para lidar com o diferente dele. Então, como ele não sabe como fazer, ele finge que não vê. [...] O que eu percebo é que algumas pessoas sabem por si [...]. Porque já sabe lidar com a diversidade. Isso não se faz de forma oficial. Não é que a escola te ensine e te mostre ou que no curso universitário se trabalhe isso também. Em momento algum isso é trabalhado para os professores chegarem numa escola e trabalhar com essa diferença. Deveria sim, desde o início de um curso universitário, principalmente para as licenciaturas.

Dessa forma, é de suma importância que sejam discutidas com os/as licenciandos/as possibilidades de abordagens dessa temática no cotidiano escolar, pois é imprescindível que saibam como lidar com as questões de corpos, gêneros, sexualidades na escola, articulando essas temáticas nas suas práticas pedagógicas diárias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se como um documento oficial que instrui os/as professores/as a problematizarem a sexualidade na escola a partir do eixo transversal -

Orientação Sexual. Recentemente, publicaram-se as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, que orientam a inclusão das temáticas: orientação sexual, identidades de gênero, entre outras, nos projetos político-pedagógicos das escolas. Com esse aporte teórico e oficial, que respalda a abordagem dessas temáticas, não há como negar a “liberdade” e a “permissão” para discorrer sobre estes assuntos. Entretanto, é necessário investir na formação do docente, ou seja, é importante que essas questões sejam discutidas no âmbito das universidades.

Além da importância da formação inicial de professores/as, é relevante constituirmos espaços de discussão sobre respeito, homofobia, em todos os cursos e espaços da universidade, pois a convivência com sujeitos LGBT vai além desse local; estende-se a outros espaços, como os de trabalho, de lazer etc..

É interessante, nesse sentido, (re)pensarmos as propostas curriculares, de modo a questionar os discursos que atribuem a algumas sexualidades o rótulo de anormais e desviantes, as quais, de certa forma, produzem efeitos sobre os sujeitos, que passam a estabelecer limites, demarcar fronteiras e excluir. Assim, firma-se a importância de discutir esses temas, na direção de contribuir para equidade de gênero e para a minimização da homofobia, colaborando para a constituição de uma sociedade menos preconceituosa e para uma educação que abranja todos os sujeitos, sem distinção de raça, etnia, sexualidade, gênero etc...

As narrativas remetem à “(in)visibilidade” dessas temáticas na escola e na universidade; entretanto, é interessante considerarmos que, nos últimos anos, foram produzidas e implementadas diversas ações com a finalidade de combater a homofobia no contexto escolar e acadêmico. Nesse rol de produções, diversos sujeitos estão envolvidos na criação de estratégias anti-homofobia (cursos de extensão e aperfeiçoamento, produção de materiais didático-pedagógicos) que são apoiadas pelo Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Além disso, os sujeitos LGBT buscam, também, através de suas ações, nos diferentes espaços, minimizar a homofobia. A partir de seus movimentos e organizações, mobilizam-se e buscam, por meio de inúmeras estratégias, conduzir para o campo político a construção da subjetividade e a sua visibilidade. Nesse sentido, o movimento LGBT “vem constituindo-se cada vez

mais como espaço de produção de conhecimento e lutando para se expandir para além de suas paredes, atingindo o espaço e o debate público e constituindo-se como local de luta política [...]” (FERRARI, 2013). Por esse viés, como destaca Ferrari, o movimento LGBT constitui-se num espaço educativo que produz conhecimentos e efeitos na conjuntura social.

As relações negativas, de agressão e preconceito, os processos de inferiorização, os diferentes mecanismos de segregação social direcionados aos sujeitos gays, travestis e transexuais, geralmente são atravessados por estratégias de lutas.

Lutas que questionam o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais; por outro, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta a vida comunitária, força o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga à sua própria identidade de um modo coercitivo (FOUCAULT, 2010, p. 277).

Tratam-se de lutas no sentido de reivindicação, de recusa, de fazer valer os Direitos Humanos, ou seja, são estratégias que evidenciam suas batalhas diárias, com o propósito de tentativas de mudanças nesse cenário homofóbico, em que se constitui a escola, a universidade e outras instâncias.

APONTAMENTOS FINAIS...

Penso que o futuro somos nós que fazemos. O futuro é a maneira pela qual nós reagimos ao que se passa, é a maneira pela qual nós transformamos em verdade um movimento, uma dívida. Se nós queremos ser senhores de nosso futuro, devemos, fundamentalmente, levantar a questão sobre o hoje (FOUCAULT, 1994, p. 434).

Destacamos a relevância de construirmos a história de outro modo. Assim, é importante refletirmos sobre o hoje, a fim de (re)construirmos outros caminhos. Ao discorrermos sobre o preconceito nas instituições de ensino, sugerimos olhar para o hoje, projetando o futuro e possibilitando, dessa forma, a emergência de

outros olhares para as questões que envolvem as multiplicidades sexuais e de gênero na instituição escolar e na universidade. As enunciações evidenciam que a homofobia é o principal fator de evasão escolar de sujeitos LGBT. Nesse sentido, é relevante (re)pensarmos a docência, nossas propostas, as quais vem produzindo efeitos nesses espaços, que ostentam uma representação tão negativa para esses sujeitos, que são a escola e a universidade. É importante refletirmos sobre nossas atitudes e posturas, a fim de contribuirmos para um cenário de respeito e de valorização das diferenças.

Neste artigo, destacamos duas modalidades enunciativas: “As relações sociais nas instituições de ensino: diferença ou indiferença?” e “Currículo e multiplicidades sexuais e de gênero: discutir ou ocultar?”, as quais se entrelaçam e apresentam as experiências escolares e acadêmicas de sujeitos gays, travestis e transexuais, destacando a homofobia como um comportamento excludente. Ao destacarmos essas duas “categorias”, não tivemos a pretensão de fragmentá-las na direção de privilegiar uma ou outra. Elas foram construídas a partir das enunciações que evidenciam as experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa nas escolas e na universidade; integram suas construções biográficas que, embora singulares e particulares, são vividas no coletivo.

Cabe destacar que essas modalidades enunciativas não são fixas e nem tampouco operam sozinhas. Elas se cruzam, engendram-se e mantêm pontos de contato. Por esse viés, consideramos que outras discussões poderiam ter sido tecidas; outros olhares e pensamentos sobre o *corpus* de análise poderiam ter sido construídos e discutidos. Entretanto, esses foram os aspectos que nos inquietaram e que nos fizeram produzir e trilhar os caminhos apresentados neste artigo.

A primeira modalidade enunciativa destaca as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos entrevistados e os demais sujeitos das instituições de ensino que frequentaram. Em relação a isso, os sujeitos narram que eram tratados com diferença e, ao mesmo tempo, com indiferença. Com diferença, no sentido de serem vistos/as e entendidos/as como anormais, como os/as que subvertem a ordem e que destoam dos modelos de gêneros e sexualidades ditos normais no contexto escolar. E com indiferença, no sentido de que, muitas vezes, eram ignorados/as, sendo posicionados/as, em vez de vítimas, como

culpad/as das cenas de agressão física, exclusão e de preconceito no âmbito escolar.

Diante disso, destacamos a escola e a universidade como instituições em que o controle e a vigilância regem sua organização e estrutura. Consideramos que as diversas ações discriminatórias exercidas sobre os sujeitos LGBT, nesses espaços, evidenciam as condições de possibilidades que fizeram com que emergissem nos últimos anos estratégias de combate ao preconceito homofóbico, tais como cursos, eventos e palestras, os quais têm ocorrido em todo o Brasil. Com isso, não queremos dizer que tais ações acabarão com o preconceito, mas, sim, que elas buscam minimizar a homofobia.

A segunda categoria, que dialoga com a primeira, aponta para a necessidade de inserção das temáticas sexualidades, gêneros e homofobia no currículo escolar e acadêmico, de modo a desconstruir e desestabilizar alguns discursos que naturalizam e instituem padrões normais de sexualidades e de gênero e que atravessam os sujeitos, implicando em práticas de rejeição e exclusão.

A partir desses apontamentos, destacamos a necessidade de articular a discussão das temáticas multiplicidades sexuais e de gênero aos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino; e a importância de refletir sobre nossas ações docentes diárias, buscando desconstruir algumas “verdades” produzidas sobre as subjetividades lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que, de alguma forma, colaboram para a produção da desigualdade e para a articulação da homofobia. Enfatizamos a relevância de (re)construir os currículos e as práticas pedagógicas, pois estes/as interpelam os sujeitos e produzem efeitos nas suas subjetividades.

Referências

- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (Org.). **Homofobia & educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: EdUnb, 2009. p. 15-46.
- _____. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária/EFPB, 2009.
- ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- FERRARI, Anderson; DINALI, Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, jun. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Dits Et Ecrits II**. Paris: Ed. Gallimard, 1994.
- _____. **Em defesa da sociedade**. Curso do Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul (Org.). In: **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.
- MEYER, Dagmar Estermann; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2013.
- 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. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. p. 235-264.
- PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Disponível em:

<http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero_04.pdf>. Acesso em 05 de mar. 2013.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a Sexualidade:** discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 125f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2002.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-93.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102.

SLOMKA, Marcelo. **Corpo e juventude:** a nomeação do outro na escola. 115f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.