

LGBTQIAfobia: pluralizando a (in)diferença no contexto escolar

LGBTQIAFOBIA: pluralizing a (in)difference in school context

LGBTQIAFOBIA: pluralisation a (in)différence en contexte scolaire

Eliane Rose Maio¹

Universidade Estadual de Maringá

Isaias Batista de Oliveira Junior²

Doutorando em Educação Universidade
Estadual Júlio Mesquita Filho

Resumo: A assunção da identidade heteronormativa, como verdadeira, presumível e estável, tende a imputar sanções àqueles/asque agem em descumprimento à colonização, e essa ação não ocorre de maneira pacífica, pois a violência por ela manifesta adquire contornos dramáticos no ambiente escolar. Esta pesquisa é a síntese de um estudo elaborado para a obtenção do título de mestre, respaldada na teoria dos Estudos Culturais. Assumimos como objetivo demonstrar que a construção da(s) identidade(s) e a (re)produção da(s) diferença(s) são fatores excludentes para o processo de escolarização dos sujeitos LGBTQIA. Não temos como princípio negar a (co)existência da(s) diferença(s), mas entendemos que as pessoas podem ser diferentes, e que essa diferença pode ser vista como algo bom e positivo, não como algo a ser tolerado.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. LGBTQIA. Escola. LGBTQIAfobia.

Abstract: The assumption of heteronormative identity as true, and presumed stable, tends to charge those sanctions / those acting in violation colonization, and this action does not occur in a peaceful way, then, the violence it manifests acquires dramatic contours in the school environment. This research is the synthesis of a study prepared for obtaining a master's degree, supported by the theory of Cultural Studies. We assume aimed to show that the construction of the (s) identity (s) and the (re) production (s) difference (s) are also excluded to the process of education of the LGBTQIA subject. We can not deny the principle (co) existence of (s) difference (s), but that people can be different and that this can be seen as something good and positive, not as something to be tolerated.

Keywords: Identity. Difference. LGBTQIA. School. LGBTQIAfobia.

Résumé: L'hypothèse de l'identité hétéronormatif comme vrai, et présumé stable, tend à imposer ces sanctions / ceux qui agissent en violation colonisation et cette action ne se produit pas de manière pacifique, alors, la violence qu'il manifeste acquiert contours dramatiques dans l'environnement scolaire. Cette recherche est la synthèse d'une étude préparée pour l'obtention d'une maîtrise, soutenue par la théorie des études culturelles. Nous supposons cherché à montrer que la construction de la (s) identité (s) et le (re) production (s) différence (s) sont également exclus du processus de l'éducation du sujet LGBTQIA. Nous ne pouvons pas nier l'existence principe (co) de (s) différence (s), mais que les gens peuvent être différents et que cela peut être vu comme quelque chose de bon et positif, non pas comme quelque chose à être tolérée.

Mots-clés: Identité. Différence. LGBTQIA. École. LGBTQIAfobia.

¹ Pós-Doutora em Educação Escolar na UNESP/Araraquara. Doutora em Educação. Professora da UEM, no Departamento de Teoria e Prática da Educação. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela UEM. Doutorando em Educação na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP/FCT. E-mail: jr_oliveira1979@hotmail.com

Demarcando a(s) diferença(s) por meio da construção da(s) identidades(s)

Um tipo de mudança radical está transformando as sociedades na contemporaneidade, “isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, e tais aspectos têm caracterizado uma atual “crise de identidade(s)”, que representa um processo de transformação colonizadora abrangente (HALL, 2006, p. 09).

Foucault (2004, p. 152-153) alega que esse poder normalizador apresenta como base um caráter disciplinar que não visa nem à expiação e nem mesmo à repressão, mas,

[...] põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir; diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto; medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos; fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa”). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza homogeneia, exclui.

Nesse sentido, não importa quão diferentes os membros de uma coletividade possam ser em termos de classe, gênero, raça, opção sexual³. A primazia de uma identidade sobre a outra emerge nas diversas instâncias sociais, tais como: igreja, política, mídia, sociedade, escola etc., por meio de “[...] ações punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” sobre aqueles/as que transgridem a colonização reguladora fundantes de uma cultura nacionalizada (LOURO, 2009, p. 88). Portanto, não se trataria de um equívoco explicitar dois momentos ou atos mentais envolvidos no preconceito espontâneo e dispô-los de acordo com a ordem, a saber: a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da(s) diferença(s).

³ Por comungar com autores/as como Sousa Filho (2009), Sala (2012) e Junqueira (2012), buscamos fazer uso do termo *opção sexual* em detrimento de *orientação sexual*, pois, assim como os/as autores/as, acreditamos em e defendemos a ideia de que a manifestação da sexualidade é um processo em construção e vivida individualmente, portanto ela é cambiante e pode ocorrer por orientação ou por uma pluralidade de opções, escolhas, eleições e preferências que coincidem com determinados períodos da vivência do erotismo, da sensualidade e do desejo, e não simplesmente pela imposição de uma cultura nacional. Ao nos conscientizarmos de que essa pluralidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos, somos impelidos/as a procurar novas formas de configurar um fator de enriquecimento e de desestabilização de sistemas de representações que hierarquizam termos e identidade(s) como verdadeiros, naturais e inevitáveis, estigmatizam identidades contrárias e subvertem outros conceitos.

Essas asseverações são respaldadas pela teoria dos Estudos Culturais proposta por Hall (2007) e Silva (2007), que estabelecem a (re)produção das identidades e as diferenças por elas herdadas. Para este estudo, atemo-nos à negatização implicada a alunos/as não heteronormalizados quando inseridos no âmbito escolar. Como recorte de um estudo mais amplo, apresentamos fragmentos dissertativos produzidos para a obtenção do título de mestre. Com isso, temos a proposta de estabelecer a cultura das diferenças que recaem sobre alunos/as LGBTQIA⁴ ao analisar as estratégias que estabelecem essas diferenças e verificar as suas reiterações no processo de escolarização.

Escola: agente pluralizador das (in)diferenças

Diante do processo colonizador de ordenamento da(s) identidade(s) e das representatividades impostas pelas condutas normalizadoras, a heteronormatividade⁵ tem papel fundante na forma como o indivíduo passará a ser percebido pelo outro.

Pela constante reiteração da heteronormatividade, a escola acaba por se configurar num lugar de opressão, no qual alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Questionadores, Intersexos, Assexuados e Aliados - LGBTQIA - vivem, de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização das múltiplas *fobias*. Em sua grande parte, esse assujeitamento se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar, sociedade civil e pela ausência de políticas públicas de promoção da cultura do respeito na agenda governamental do governo brasileiro (FERRARI, 2000; 2011; JUNQUEIRA, 2009a; LIONÇO; DINIZ, 2009).

A LGBTQIAfobia passa a ser um fenômeno social que atinge milhões de crianças, jovens e adultos escolares e representa

[...] problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos humanos. Geram, nas pessoas que são alvo desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar

⁴ Adotamos a expressão LGBTQIAfobia com a intenção de sublinhar que a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que, ao adotar um termo único, como a LGBTQIAfobia evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, *Gayfobia*, Bifobia, Bigênerofobia, *Queerfobia*, Intersexofobia, Aliadofobia e Assexofobia, o que cansaria o/a leitor/a.

⁵ Embora, seja pouco debatido, na prática, é difundido cotidianamente em nossa sociedade e (re)produzidos pela escola. Ele se desenvolve cotidianamente nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo heterossexual em detrimento das outras formas de opção sexual e materialização de normas regulatórias que são, em partes, aquelas da hegemonia sexual, por meio de uma relação binária, onde uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra obtém o cunho contraproducente.

seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2009, p. 22).

Teoricamente, a escola, enquanto um ambiente de proteção, valoração e promoção do conhecimento e da cidadania, passa a adquirir um *status* de privacidade, onde as ações da LGBTQIAfobia se traduzem em situações limites, como agressões físicas, ou desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência simbólica sinalizadas em piadas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas (re)conhecidas como homossexuais. Há de se enfatizar que a prática discriminatória não afeta somente pessoas assumidamente LGBTQIA; comumente, desde que um indivíduo não corresponda às normas da heteronormatividade, passa a ser tratado, sobretudo como potencial homossexual e a ele/a são imputadas as devidas sanções e/ou concessões (DOVIDIO; GLICK; RUDMAN, 2005; DINIS, 2011; BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER, 2011; REPROLATINA, 2011).

A LGBTQIAfobia ao inferiorizar ou reprimir alunos/as LGBTQIA por meio de agressões físicas e verbais impacta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar. Destitui a esperança de sobrevivência digna e segura - ações que promovem situações tristes de constrangimentos, sofrimento psíquico intenso, que, não raro, impulsionam a saída dessas pessoas das escolas, dificultando, seu acesso ao mercado de trabalho, obrigando-os/as à sujeição de subempregos e/ou atividades estigmatizantes (ABRAMOVAY, 2009).

Allport (1954), o fundador da teoria cognitiva do preconceito em sua obra *The Nature of Prejudice*, caracteriza a discriminação e o preconceito manifestos pela LGBTQIAfobia como sendo um ódio fundamentalmente irracional, nascido na ignorância e nas manobras ego-defensivas das pessoas com estruturas de personalidade fraca (*apud* DOVIDIO; GLICK; RUDMAN, 2005).

E, embora seu primeiro elemento seja associado ao ódio, medo, nojo, raiva, desconforto, aversão, as “tentativas de horrorizar, gerar pânico, amedrontar *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, por suas condições e posições, e em circunstâncias diversas” (SOUSA FILHO, 2013, p. 15), não podem ser reduzidas unicamente a isso, porquanto elas representam uma “[...] manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2009, p. 15), e a valorar as diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas (LIONÇO; DINIZ, 2009; SILVA, 2007; HALL, 2007; 2006). A manutenção dessas estratégias importa na “[...] constituição de pares de representação de valores opostos, na instauração das diferenças quantitativas entre as forças em questão e no estabelecimento de um jogo de sinais-obstáculos que submetem o movimento das forças a uma relação de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 87).

Embora inexistassem dados suficientes sobre a evasão escolar causada pela violência que estão esses/as alunos/as são vítimas no âmbito escolar, a situação de desvalorização e abjeção a que são submetidos/as é bem mais disseminada do que se imagina. Prova disso são os resultados obtidos por meio de pesquisas realizadas pela Reprolatina (2011), Unesco (2004), Fundação (2009) e Abramovay (2009), em que muitas das situações homofóbicas relatadas pelos sujeitos entrevistados têm sua origem ou aconteceram de fato na escola, a ponto de deixar alguns/mas alunos/as impossibilitados/as psicologicamente de frequentá-la, por causa da violência à qual estão expostos/as.

A LGBTQIAfobia como subproduto das práticas escolares

Cabe à 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 neste espaço de alunos/as LGBTQIA é o primeiro passo na conquista da valoração desses sujeitos. Entretanto, a tarefa não é tão simples como parece, e os membros da comunidade escolar, com suas mais distintas bagagens e modos de ver e vivenciar o mundo, poderão não estar atrelados/as a uma cultura de respeito ao livre exercício das múltiplas manifestações da sexualidade (ABRAMOVAY, 2009).

Evidentemente, os/as próprios/as profissionais da educação “[...] nem sempre se mostram dispostos a fazer um diálogo mais aprofundado ou a adotar medidas que favoreçam o avanço dos direitos sexuais” (JUNQUEIRA, 2009b, 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).

Nesse ambiente de hostilidade, são imputadas as penalizações, coerções e (re)adequações daqueles/as “infratores/as”, denominado por Bento (2011) como um processo de heteroterrorismo, em sua grande parte, pautado no somatório de valores morais, religiosos, biologizantes, psicologizantes, históricos e culturais.

Congregadas as características das configurações familiares e 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). Esse recurso, apoiado em mitos fundadores, faz com que a identidade heterossexual – heteronormatividade – habite o imaginário coletivo da “naturalidade”, e

as características fenotípicas, genotípicas e hormonais herdadas com o nascimento impelem esses agentes a perceberem apenas a coexistência estrita de alunos machos e alunas fêmeas. Tais atributos arrebatam o reconhecimento da sexualidade como uma consequência (bio)lógica, partilhada por todos/as e sem qualquer relação com a sua história, cultura e sociedade nas quais os sujeitos estão inseridos (FURLANI, 2007; REPROLATINA, 2011; SILVA, 2007).

Como nem todas as políticas educacionais são providas de precauções, a permanência dos/as alunos/as LGBTQIA no espaço escolar se complica ainda mais com avançar dos estudos, perceberem-se com “interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses/as restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2010, p. 27).

A vivência em um lugar heteronormatizado, como a escola

[...] 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 ao serem caracterizados/as como desviantes e apontados/as como ilegítimos/as (CAETANO, 2008; FERRARI, 2000).

Há de se considerar que tanto alunos quanto alunas, muitas vezes, sem quaisquer inclinações para o homoerotismo, ou mesmo assumidamente homossexuais, acabam sofrendo o isolamento na escola em atividades curriculares e no recreio, porque, sendo meninos tinham mais afinidades com as meninas do que com os meninos ou vice-versa. Esse niilismo imposto a esses indivíduos é referendado pelo corpo docente e administrativo das escolas, e é muito comum encontrar, nas falas dos professores, que esses/as alunos/as

[...] “tem que se dar ao respeito”, tentando com isso justificar suas atitudes de discriminação e as brincadeiras com eles a partir dos próprios homoeróticos. Quer dizer: como eles não se dão ao respeito, podem ser objeto de brincadeiras, que demonstram todo tipo de discriminação, preconceito e exclusão (FERRARI, 2000, p. 11-12).

Essa manutenção e regulação dos corpos através da *disciplina*, conceito magistralmente explicado por Foucault (2004), são evidenciadas na preleção de professoras, ao entenderem que determinados comportamentos e vestimentas são uma afronta à vida cotidiana da escola. O modo como alunos e alunas devem se comportar é correspondente a um laborioso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma

expectativa educacional em relação à maneira de como “[...] andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc.”, conforme o gênero. Também há a inculcação de modos específicos de como proceder -da vida exterior ao pátio escolar -, referentes ao modo de “trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades” (PARANÁ, 2009, p. 40).

A manutenção e a regulação dessa normalização é constantemente vigiada e punida quando transgressora e

[...] não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos quando a professora chama atenção ao modo de se vestir, se portar e agir de alunos/as [LGBTQIA], [...] costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero (JUNQUEIRA, 2012, p. 73).

Aqueles/as educadores/as que manifestam ínfimas aproximações com uma cultura do respeito exercitam a tolerância desde que alunos e alunas apresentem características pessoais de boa conduta, discrição, disciplina, dedicação, respeitabilidade, responsabilidade etc., ou seja,

[...] eles podem ser gays ou lésbicas, desde que não pareçam, ou seja, uma vez que não incomodem os olhos dos outros. Uma inclusão onde a condição é que eles abram mão de suas identidades e se enquadrem em determinados padrões de comportamento; padrões estes que não têm nada a ver com o papel de um aluno – se comportar, fazer o dever, estudar, etc. – mas com papéis de gênero. Padrões de gênero que não constam em nenhuma lei ou norma escolar. Padrões de gênero que são acriticamente reproduzidos pelas escolas e estão baseados tão somente nas concepções pessoais dos educadores. Obrigar um aluno ou aluna a modificar o seu jeito íntimo de ser, de falar, de se fazer bonito para poder estudar, é condicionar um direito que é incondicional. É abuso de poder. É desrespeito. E é sinal de que o educador ainda não entendeu que a identidade sexual daquele aluno não é uma firula ou uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua própria personalidade (BORTOLINI, 2008, s/p.).

Outra manifestação de aviltamento à qual alunos/as LGBTQIA são submetidos/as, no reduto escolar, se dá ao caráter de enfermidade imputada à homossexualidade, que pode ser apontado como outro fator demarcador da heteronormatividade. Mesmo tendo sido ela retirada do rol de transtornos psicológicos e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID 10), é possível encontrar, na locução de alguns/mas educadores/as, resquílios de veiculação a um estado de doença e que, associado ao desconhecimento, torna quase impossível o exercício do direito à livre escolha na condução da sexualidade de alunos/as LGBTQIA (BORTOLINI, 2008).

Coadunada com esses aspectos discriminatórios, alonga tradição teológica “[...] exercida especialmente pela nossa cultura judaico-cristã, impôs a heterossexualidade como o modelo ideal

e saudável de sexualidade” (BORGES; PASSAMANI; OHLWEILER, 2011, p. 25). Foi ela quem organizou, ideologicamente, uma forma radical de perseguição contra alunos/as homossexuais, difundindo que pessoas LGBTQIA são contrárias à natureza humana e às leis de Deus.

Esse esquema histórico é comumente utilizado para silenciar a sexualidade de pessoas LGBTQIA na escola, respaldado basicamente nos “[...] mecanismos da repressão, da interdição, daquilo que rejeita, exclui, recusa, e depois, fazendo recair a responsabilidade dessa grande recusa ocidental asexualidade” (FOUCAULT, 2004, p. 63), acaba por afetar a forma como esses indivíduos serão percebidos e integrados no interior da escola.

Outra pluralidade da LGBTQIA, presente no cotidiano escolar, porém reconhecida por educadores/as como algo potencialmente inofensivo, são os insultos e zombarias, “[...] muitos deles relacionados às homossexualidades e do entendimento comum de algo que ninguém quer ser, algo negativo, sendo muito comum ouvir dos “agressores” que tal fato era apenas uma ‘brincadeira” (FERRARI, 2011, p. 77).

Consentida pela escola, essa forma de abuso

[...] inclui ações e palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, usar mal ou inconveniente de qualquer situação de superioridade de que se desfruta e exceder-se em limites que ultrapassam o respeito ao outro. Neste sentido, inclui agressões que, mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade, as emoções [...] e desrespeitam a identidade e a singularidade da pessoa atingida, podendo causar transtornos ou desconfortos emocionais, que podem traduzir-se em subalternidade (CAETANO, 2008, p. 165).

Esse tipo de “[...] comentário não tem outro papel, sejam quais forem astécnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2007, p. 25), e, embora meninos e meninas aprendam, na escola, desde muito cedo, “[...] piadas e gozações, apelidos e gestos para se dirigirem aqueles e aquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura que vivem” (LOURO, 2010, p. 28), é importante enfatizar que, a despeito da recorrência dessa prática já tão fortemente inculcada irrefletidamente no comportamento juvenil, os resultados dessas humilhações são tão letais quanto a própria violência física, já que suas ações têm como princípio afetar a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança no outro, a começar pela imparcialidade do/a educador/a diante dessa situação (CAETANO, 2008).

“O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26), e o efeito dessa opressão reflete o transtorno por ela causado de duas maneiras: a primeira delas é vitimização direta, ou seja, a dor da agressão, de ter sido ofendido por um colega de escola. Já a segunda debilidade é “[...] aquela realizada pela exposição que a situação de violência implica. A vergonha do constrangimento sofrido na frente de outros alunos, professores, ou mesmo na frente dos pais, tem um alto potencial destrutivo” (GÓIS; SOLIVA, 2011, p. 42).

Não desconsiderando a exacerbação da violência sofrida pelo gênero feminino, a miscelânea desses sentimentos parece ser mais fortemente incutida na produção da identidade masculina, de como ser homem e agir como macho, assim as “brincadeiras” entre meninos são marcadas pela violência, enquanto que, entre meninas e mulheres envolvidas, se destacam o campo da afetividade (LOURO, 2010; FERRARI, 2011). “Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77), já que sobre os homens recai uma vigilância muito mais intensa.

No processo de formação identitária, a construção do universo heterossexual depende da aquisição desses arcaísmos, de modo que fortalecer a LGBTQIAfobia se torna, “[...] portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual” (BORRILLO, 2010, p. 89), e as falas emanadas “a partir dos meninos parecem manter esse sentido de ‘brincadeira’, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre ‘homens’” (FERRARI, 2011, p. 77).

Essa pedagogia do insulto, que atinge, de diversas formas e variadas intensidades, homossexuais masculinos ou femininos, assume fóruns de agravamento em relação a alunos/as travestis, transexuais e transgêneros. Na escola, o processo de atribuições ou interpelações que alimentam o campo do discurso e do poder é sustentado por aquilo que pode ser considerado como normal e desviante, de tal forma que se coloca em xeque a própria humanidade e os direitos daqueles/as que ultrapassam as barreiras do binarismo de gênero homem/mulher (BUTLER, 2010).

Essas/es alunas/as, aqui caracterizadas como pessoas “T” dentro da sigla LGBTQIA, não passam incógnitas pelo incômodo natural que apresentam ao conformismo generificado. Ao arquitetarem seus corpos, suas maneiras de apresentar-se, expressar-se e agir na escola, “[...] tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2012, p. 78).

Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo um desafio muitas vezes sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência de tais sujeitos nas instituições. Portanto, o sistema escolar não consegue alcançar a unidade almejada, pois há corpos que escapam ao processo de (re)produção dos gêneros inteligíveis e imutáveis e da dicotomia hierarquizada - transgressão que põe em risco toda uma estruturação, por desobedecer aos códigos de gênero e, ao mesmo tempo, revelar as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de subterfúgio carcerário dos corpos sexuais é marcado por anseios, dores, conflitos e medos (BENTO, 2011).

(In)conclusão

O desconhecimento dos graves efeitos produzidos pelo processo de enculturação heteronormativo, alicerçados no conjunto de discursos, literários, religiosos, éticos, biológicos,

médicos e jurídicos, que tratam das sexualidades e nos quais estas se acham nomeadas, descritas, metaforizadas, explicadas, julgadas ao caráter biologizante, patologizante, psicologizante, histórico, cultural, torna inimaginável a possibilidade de atuação da escola como coadjuvante na promoção da cultura do respeito à pessoa LGBTQIA, colocando alunos/as não heterossexualizados em uma posição de vulnerabilidade (FOUCAULT, 2007).

A necessidade da adoção de atitudes positivas de enfrentamento à LGBTQIAfobia prescinde da abertura ao diálogo sobre as múltiplas sexualidades, e, para sua efetivação, não é necessário que o/a professor/a “[...] esqueça seus valores, e abrace os da nova geração, tornando-se então um ‘professor moderno’ ou uma ‘professora avançada’”; ao mesmo tempo, não cabe, nessa relação, querer que os alunos e as alunas coexistam de acordo com os valores em que foram criados, “[...] repetindo na sala de aula frases do tipo ‘no meu tempo não tinha essa sem-vergonhice toda’, ou ‘no meu tempo a gente se respeitava’, nenhum destes extremos é possível, e nem desejável” (SEFFNER, 2009, p. 131).

O princípio indispensável nessa relação antagônica é que se estabeleça um intermédio entre o conjunto de signos, valores, condutas, códigos morais e éticos do/a educador/a e o contíguo de sistemas que regem o comportamento dos alunos, que, por vezes, tanto em um quanto em outro caso, podem ser bastante variados. O que mantém o equilíbrio dessa relação é a gênese do respeito, uma vez que a escola, enquanto agente de transformação, precisa ter em vista que o futuro pertence aos jovens, é a juventude que já o habita, em todos os sentidos. A questão central é: não deveríamos nós, os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes e conceitos se desvanecendo, no momento exato em que os exercemos nos sentirmos cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula? (JUNQUEIRA, 2012).

O intento dessa estratégia de discussão é quebrar a hierarquia constituída como um processo político na escola. Precisamos mexer com essas relações de poder existentes na sociedade e que leva a desigualdades. O que pretendemos não é negar a (co)existência da(s) diferença(s), mas defender o fato de que as pessoas podem ser diferentes, e que essas diferenças podem ser vistas como algo bom e positivo, não simplesmente como algo a ser tolerado, (FURLANI, 2009), uma vez que essa espécie de benevolência “[...] deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade”, atribuindo aos sujeitos, com variáveis graus de preconceitos, “[...] atributos positivos por serem portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado”. Em outras palavras, o que estamos a defender é a promoção da cultura do respeito (JUNQUEIRA, 2012, p. 80).

Talvez a escola já tenha começado a dar seus primeiros passos nesse longo trajeto, ou “talvez estejamos muito longe de constituir um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção”

(FOUCAULT, 2007, p. 67). Há de se pensar cotidianamente em estratégias educacionais e políticas públicas de combate e enfrentamento às diversas formas de assédio e opressão a que são submetidos/as pessoas LGBTQIA na sociedade brasileira, e, nesse embate, a escola tem papel de destaque no reconhecimento e na valoração de direitos e deveres.

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.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 549-559, maio-agosto/2011.

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, p. 21-38, jan./abr. 2011.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

_____. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRI, 2008.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. v.1, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

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 et al. (Org.). **Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...**Rio Grande: Editora da FURG, 2008. p. 158-171.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, jan./abr. Curitiba, Editora UFPR, p. 39-50, 2011.

DOVIDIO, John F.; GLICK, Peter; RUDMAN, Laurie A. Introduction: Reflecting on The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport. In: DOVIDIO, John F.; GLICK, Peter; RUDMAN, Laurie A. **On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport**. Blackwell Publishing: USA, 2005. p. 1-16.

FERRARI, Anderson. **O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino**: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. Anped, GT Sociologia da Educação, 2000.

_____. Reflexões Sobre a Homofobia na Escola. In: CASAGRANDE, Lindamir S.; LUZ, Nanc Stancki da; CARVALHO, Maria Gomes de (Org.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1. ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2011. p. 69-89.

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.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisas Econômicas. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito Escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, Étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades Especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

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/debaser/singlefile.php?id=590>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

GÓIS, João Bôsko Hora; SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 123, p. 38-45, Agosto, 2011.

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.

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

_____. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, n. 04, p.171-190, 2009b.

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

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____; _____ (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 09-15.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.); SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 07-35.

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

PARANÁ. **Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

REPROLATINA. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**, p. 1-65, 2011.

SALA, Arianna. Opção x Orientação Sexual. **Canal SAP**. 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nV2Vjn9Pf3I&playnext=1&list=PLiX7GB_A3TPhYTpQ7gLmCh5vcAdce3_V2&feature=results_video>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação: Secad/MEC. Brasília, 2009. p. 127-139.

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

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, p. 59-77, 2009.

_____. **A resposta gay**. 2013. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20RESPOSTA%20GAY.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.