



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

JESUALDO DA SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÕES DAS
DIRETORAS FRENTE A PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES COM
ESTUDANTES LGBTT**

Tubarão

2015

JESUALDO DA SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: CONCEPÇÕES DAS
DIRETORAS FRENTE A PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES COM
ESTUDANTES LGBTT**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Tânia Mara Cruz, Dr^ª.

Tubarão
2015

Gostaria de dedicar este trabalho, especialmente, para a minha mãe que soube me respeitar, reconhecer e conviver com toda minha transição; soube compreender a diferença como sinônimo de acolhimento, carinho e atenção; acima de tudo sem exigir nada em troca. São pessoas como ela que fazem a diferença, num mundo em que a intolerância e o ódio superam o amor. Seu exemplo segue na minha trajetória de vida e por onde estiver, seus ensinamentos práticos superam os conhecimentos teóricos. Tenho o maior orgulho em ser quem sou pelo caráter que aprendi a ter como exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Certas Palavras

Carlos Drummond de Andrade.

Certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer. Estritamente reservadas para companheiros de confiança, devem ser sacramento pronunciadas em tom muito especial lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança.

Entretanto são palavras simples: definem partes do corpo, movimentos, atos do viver que só os grandes se permitem e a nós é defendido por sentença dos séculos. E tudo é proibido. Então, falamos.

Sou imensamente grata às pessoas que encontrei em meu caminho neste período de estudos. Sei também que a realização de uma pesquisa desta natureza é permeada por dúvidas e incertezas, além de acontecimentos rotineiros de ordem econômica, emocional psicológica. Durante a realização deste tipo de trabalho acadêmico a vida segue e episódios corriqueiros não deixam de existir, muito pelo contrário a concretização da pesquisa não é algo separado da vida de uma pesquisadora, dificuldades como harmonizar os estudos com os fatores emocionais, familiares e financeiros que fazem parte do percurso.

Aproveito aqui para agradecer à Diretora-Presidente da Fundação de Educação Lúcia Helena Fernandes de Souza que gentilmente abriu as portas da Fundação para que realizasse a pesquisa.

À amiga e companheira Sara dos Santos que não mediu esforços para me ajudar nesta tarefa que não é nada fácil, em possibilitar o acesso às diretoras e ao mesmo tempo incentivá-las a dar entrevista.

Com muito, mas, muito orgulho, agradeço a todas às diretoras da rede municipal de ensino de Tubarão que se disponibilizaram em compartilhar de suas experiências com este trabalho.

À Prof^a Maria da Graça da Nóbrega Bollmann, com seu jeito carinhoso, fraternal e “mãezona”, que sempre nos aconchegou com algo a dizer.

À Prof^a Joana Célia dos Passos, com quem muito aprendi sobre diferenças e pela interação constante em sala sobre a questão racial.

À Prof^a Leonete Luzia Schmidt, por me haver conduzido no processo de apropriação de conceitos e ferramentas de pesquisa no método dialético.

À Prof^a Letícia Carneio Aguiar, que me desestabilizou, e a quem muito admiro por sua competência e visão de totalidade e aprofundamentos teóricos durante as disciplinas, e também na banca de qualificação.

À Prof^a Márcia Buss Simão, que me ajudou a desvelar alguns pontos conflituosos no momento da banca de qualificação e de defesa, com suas intervenções e arguição que me ajudaram no processo de reformulação e de aprofundamento teórico-metodológico.

Ao Prof^a Clóvis Nicanor Kassick, que com sua paciência e seus conhecimentos aprofundados, possibilitou-me um viajar no passado da educação.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE), por ter conseguido dispensa remunerada através de liminar judicial para que pudesse frequentar o mestrado.

Ao órgão de fomento à pesquisa, Capes, cujo incentivo foi crucial para a realização de meu sonho em tornar-me Mestre em Educação; ao Projeto PRONEM-FAPESC, que, em parceria com a UFSC, através de sua coordenadora Prof^a Dr^a Miriam Pillar Grossi, propiciou minha interação com o núcleo de Pesquisa Identidade, Gênero e Sexualidade (NIGS).

Às amigas e amigos que torceram por mim, seja pessoalmente ou à distância.

Um agradecimento todo especial à minha orientadora Tânia Mara Cruz, com quem aprendi a conviver, mesmo com nossas diferenças ou, quem sabe, com nossos questionamentos dialéticos sempre em conflito, mas acima de tudo com respeito e admiração.

ESCOLA É...

[...] o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico [...]
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire).

RESUMO

A pesquisa em nível de mestrado procurou responder à seguinte questão: qual a importância que as dimensões de gênero e sexualidade adquirem na concepção das diretoras escolares no reconhecimento ou desconhecimento da discriminação e do preconceito em relação a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBTT)? O objetivo geral foi pesquisar as concepções das diretoras atuantes na rede municipal de Tubarão sobre preconceito e discriminação relacionados aos sujeitos que não tem uma correspondência entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão da sexualidade socialmente esperados. Como objetivos específicos o estudo se propôs identificar as concepções das diretoras sobre questões de gênero, sexo e sexualidade; a evidenciar a existência do preconceito e discriminação para com alunos LGBTT na concepção das diretoras; analisar o posicionamento das diretoras frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte dos alunos, funcionários e professores. Os referenciais teóricos pautaram-se nos aportes dialéticos, culturalistas, identitários e das diferenças. Os Estudos Queer contribuíram para a compreensão da escola como possível espaço de subversão das normas de gênero/sexo, superando as propostas que fixam os sujeitos em estruturas rígidas, deterministas e convencionais. A pesquisa teve como lócus o ambiente escolar da rede municipal de ensino de Tubarão, compreendendo seis das oito unidades escolares que oferecem as séries finais do ensino fundamental. A metodologia foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis diretoras de escola semiestruturada. Com relação aos resultados observou-se que as discriminações e preconceitos surgidos no espaço escolar ou são encaminhadas por um trabalho pontual e não sistemático, ou se reduzem a sermões que envolvem o poder atribuído à diretora na exigência do respeito às diferenças. A sexualidade é vista como atrelada ao sexo biológico, e os casais são vistos como extensão da ideia de reprodução e pelo viés da prevenção a DSTs/HIV/AIDS. Identificou-se uma lacuna na formação inicial e continuada das diretoras com temáticas que envolvam o universo das diferenças sexuais e de gênero, de forma que a discussão na escola é atribuída aos profissionais da área da saúde. Neste sentido, é imprescindível destacar o desafio da escola na luta pela transformação de ideologias conservadoras e dominantes, ainda heteronormativas, que excluem meninas e meninos por suas identidades de gênero e opção sexual e lutar pelo compromisso da escola em “educar” para as questões humanas, e entre elas as referentes à sexualidade e ao gênero.

Palavras-chave: Educação. Formação Humana. Diretoras. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

The research at Masters level sought to answer the question: how important that gender and sexuality dimensions acquire in the design of school directors in recognition or lack of discrimination and prejudice against lesbian, gay, bisexual, transsexual and transgender (LGBTT)? The overall aim was to investigate the conceptions of the acting directors in public schools Shark on prejudice and discrimination related to the subjects that have no correspondence between biological sex, gender identity and expression of sexuality socially expected. The specific objectives the study aimed to identify the conceptions of the directors on issues of gender, sex and sexuality; demonstrating the existence of prejudice and discrimination against LGBTT students in the design of the directors; examining the place of the directors against attitudes of prejudice and discrimination by the students, staff and faculty. The theoretical framework is guided us dialectical contributions, culturalist, identity and difference. The Queer Studies contributed to the understanding of the school as possible space of subversion of gender/sex standards, exceeding the proposals laying down the subjects in rigid, deterministic and conventional structures. The research was locus the school environment in the municipal Shark teaching, comprising six of the eight school units that provide the final grades of elementary school. The methodology was carried out through semi-structured interviews with six school directors semiestruturada. Com about the results showed that the discrimination and prejudices that arise at school or are referred by a limited work and unsystematic, or reduce to sermons involving the power granted to the director in demanding respect for differences. Sexuality is seen as linked to biological sex, and couples are seen as an extension of the idea of reproduction and the bias of preventing STDs/HIV/AIDS. Identified a gap in the initial and continuing training of directors with issues involving the world of sex and gender differences, so that the discussion in school is allocated to health professionals. In this sense, it is essential to highlight the school's challenge in the struggle for transformation of conservative and dominant ideologies, even heteronormative, which exclude girls and boys by their gender identities and sexual orientation and fight for the school's commitment to "educate" to human affairs, and including those related to sexuality and gender.

Keywords: Education. Human Formation. School Directors. Gender. Sexuality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas e número de turmas e estudantes de 2014.....	42
Quadro 2 - Dados Gerais dos Entrevistados.....	43
Quadro 3 - Formação Acadêmica.....	43
Quadro 4 - Experiência Profissional.....	44

LISTA DE SIGLAS

ABEH - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis

FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

GDE - Gênero e Diversidade na Escola

GGB - Grupo Gay da Bahia

HSH - Homem que faz Sexo com Homem

INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LGBTT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SECADI - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
1.1.1 Caracterizações do universo de pesquisa	19
2 MOVIMENTOS DO CONSTITUIR-SE EM MOVIMENTO	21
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS LGBTT NO BRASIL.....	21
2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NÃO NORMATIVAS: UM VIR A SER.....	25
3 EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	32
3.1 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA	32
3.2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	34
3.3 CRÍTICA À EDUCAÇÃO NORMATIVA.....	38
4 DE ONDE PARTO E ONDE QUERO CHEGAR	42
4.1 CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	42
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	42
4.3 SITUANDO UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE	44
5 CONCEPÇÕES DAS DIRETORAS SOBRE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE ..	46
5.1 RESISTÊNCIAS ÀS SUBVERSÕES DE SEXO/GÊNERO E CONTRADIÇÕES CONCEITUAIS	46
5.2 PEDAGOGIA DAS MÍDIAS: NA VISÃO DAS DIRETORAS	55
6 EXISTÊNCIAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO PARA COM ESTUDANTES LGBTT NA CONCEPÇÃO DAS DIRETORAS	60
6.1 PELO DIREITO DE SER DIFERENTE: IGUALDADE E DESIGUALDADE.....	60
6.2 VIOLÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO POR MEIO DE INSULTOS.....	63
6.3 A CONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	66
7 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	75
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	91
APÊNDICE A - Entrevista.	92

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a produção de conhecimento no campo das pesquisas em ciências sociais e humanas sobre gênero e sexualidade, em especial na educação, são mediadas por uma abordagem em relação ao sexismo que vai além da crítica à divisão social entre as mulheres e homens, e têm produzido lutas específicas a favor da liberdade de gênero e de práticas sexuais e contra as situações de caráter homofóbico, lesbofóbico e transfóbico no ambiente escolar. Refletimos que essas lutas articuladas em diferentes espaços, como na academia e nos movimentos sociais, não são de caráter reducionista, uma vez que pesquisas e estudos, têm buscado articular outros atravessamentos como desigualdades e interseções de classe, etnia, raça, geracional etc.

Os atravessamentos entre categorias de análise, de alguma forma, nos permitem captar a totalidade que se constitui no âmbito das diferenças singulares, de que as mesmas são construídas a partir de princípios hegemônicos, heteronormativos e que constituem um dos processos de investigação da sociologia da educação. Nesta perspectiva, a pesquisa procurou responder à seguinte questão: qual a importância que as dimensões de gênero e sexualidade adquirem na concepção das diretoras escolares no reconhecimento ou desconhecimento da discriminação e do preconceito em relação a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros (LGBTT)?

Adotamos como estratégia política os termos *meninos afeminados* e *meninas masculinizadas*, por entendermos que na escola muitos estudantes não expressam, ou não se reconhecem ou se definem em identidades associadas aos termos LGBTT. Igualmente, as diretoras expressam concepções em que feminilidades e masculinidades não correspondem ao sexo biológico socialmente determinado como padrão. Este fator implica que, não é a opção sexual que (de) marca os territórios no ambiente escolar, mas sim as expressões de gênero. O termo opção sexual aqui adotado por mim está em contraposição ao de orientação sexual que, para muitos parece fundamentar-se em um olhar essencializante, que pressupõe um caráter fixo da sexualidade. Compartilho a mesma linha de pensamento de Alípio de Souza Filho (2009) em seu artigo “Política do conceito: subversivo ou conservadora?” no qual ele tece a crítica à essencialização do conceito de orientação sexual muito em voga em textos acadêmicos e nos movimentos sociais LGBTT. Contudo, a reflexão que me proponho a realizar se constitui a partir de um recorte dessa totalidade social, cujo objetivo geral é analisar as concepções das diretoras atuantes na rede municipal de Tubarão sobre preconceito e discriminação relacionados aos sujeitos que não têm uma correspondência entre sexo

biológico, identidade de gênero e expressão da sexualidade socialmente esperados. Como objetivos específicos o estudo se propôs identificar as concepções das diretoras sobre questões de gênero, sexo e sexualidade; a evidenciar a existência do preconceito e discriminação para com alunos LGBTTT na concepção das diretoras; analisar o posicionamento das diretoras frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte dos alunos, funcionários e professores. Em outras palavras busco desvelar o que se esconde atrás das aparências e se expressa nas concepções e práticas das diretoras, ou seja, de que modo o senso comum e bom senso (no sentido gramsciano) perpassam a construção de estratégias para solucionar as situações cotidianas relativas à sexualidade e ao gênero não hegemônico no ambiente escolar; verificar se suas práticas sociais e concepções de mundo produzem a intolerância, a tolerância ou o reconhecimento em relação às diferenças.

Em última análise, este estudo pode contribuir para a práxis social, e para que sejam elaboradas propostas para a formação inicial e continuada de educadoras e educadores, que sejam pertinentes às políticas públicas articuladas junto aos movimentos sociais LGBTTT, considerando a realidade e as experiências da educação na contemporaneidade.

Compreendemos que a superação das condições de desigualdade, sexismo, dominação e hegemonia masculina pressupõem a intervenção de questionamentos e reflexões acerca da importância de uma pesquisa no âmbito da educação. Afinal, estamos nos referindo a uma produção de conhecimento realizada no contexto de uma universidade comunitária, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou seja, uma pesquisa que envolve um investimento público. Portanto, o conhecimento produzido não poderia ser meramente baseado “na curiosidade científica” de uma pesquisadora de Mestrado que escolheu o seu objeto de estudo entre as suas “preferências pessoais”.

Meu contato com a política e com as questões de gênero e sexualidade tiveram seu marco inicial no movimento LGBTTT, a partir de 2004, quando passei a atuar como militante na luta por direitos políticos e sociais.¹ Essa militância me possibilitou analisar e compreender o quanto estas temáticas são complexas e multifacetadas, construídas em diversas instâncias sociais como na universidade, escola, programas oficiais de governo,

¹ A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) foi criada em 31 de janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores. É uma rede nacional de 308 organizações afiliadas, a maior rede LGBT na América Latina. Sua missão é promover ações que garantam a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática, na qual nenhuma pessoa seja submetida a quaisquer formas de discriminação, coerção e violência, em razão de suas orientações sexuais e identidades de gênero (2014).

mídias entre outras, o que me levou a participar de várias discussões que envolviam gênero e sexualidade, culminando em um processo de construção e de educação permanente.

Trazer para o contexto do estudo a minha trajetória como profissional é necessário porque, ao narrar, o sujeito produz significados a partir da sua experiência, da relação que estabelece com o objeto - há uma relação dialética entre sujeito e objeto em um olhar de apropriação teórica e empírica. Nessa mediação social de construção de ideias realizada através do ativismo, desvelou-se que ser “homem” ou “mulher” não é apenas uma das construções no processo de constituição do gênero humano, mas um movimento do “vir a ser” que se dá continuamente. Durante minha graduação, esta temática não se fez presente nos estudos. Sendo assim minhas formulações construíram-se no movimento social, como sujeito ativista e no grupo de estudos na UFSC, no qual tive contatos, como por exemplo nas reflexões acadêmicas durante os eventos “Fazendo Gênero” e “Trans Day”, eventos nos quais fui convidada a participar em mesas de debates. Essas interlocuções foram de fundamental importância na construção de minha identidade como sujeito político.

Minha participação se deu em âmbito nacional, regional e estadual, inclusive contribuindo na construção: do “Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e DST entre Gays, HSH e Travestis”; do “Plano Nacional de Combate a Homofobia”; do “Projeto Escola Sem Homofobia”, apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), e que teve como objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação.

Em meio a essas experiências, que ora se dissipam e ora se contraem, tive ainda a convivência interpessoal realizada no fazer profissional como professora, no contexto/meio, de formação permanente - cursos e programas, que também se constituíram em minhas experiências como pesquisadora, porque, em uma pesquisa, de certa forma, algumas pessoas não “passam” por nós, elas nos “transformam”. Por isso, não há como desconsiderar, na construção deste texto introdutório, minha condição como gênero humano, mulher transexual entre tantas outras “mulheres” reivindicando espaço social e político em uma sociedade marcada por desigualdades de gênero e sexual.

Considero que a adoção do nome social “Gabriela” faz parte de minha trajetória histórica na academia, em especial a partir do contato com o escritor Jorge Amado, pois na leitura de sua obra identifiquei-me com a personagem em minha experiência pessoal. A representação de um nome social é muito mais do que um substantivo próprio para classificar a noção de gênero feminino, é acima de tudo uma representação de uma identidade que

subverte a norma e os paradigmas ortodoxos de masculinidade e feminilidades hegemônicas.

Ressalto, ainda, que nesta nova fase de minha trajetória enquanto profissional e no ativismo social ocupei outro lugar, a de pesquisadora interessada em analisar e interpretar como a educação tem articulado em sua prática as condições para minimizar ou mesmo superar preconceitos e discriminações instituídos em seu interior. Deixei de ser objeto de pesquisa, para tornar-me sujeito da própria história da diferença, pois segundo a música de Caetano Veloso, *Dom de Iludir*: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” (VELOSO, 1986). Ao atuar na pesquisa, todas as contribuições que surgiram no transcurso de minha história me propiciaram uma visão de conjunto da sociedade, (re)organizando minhas principais experiências subjetivas e objetivas.

[...] o sujeito da experiência é um sujeito exposto. Parece-me que a experiência agrega em si e por si, o vivido e o não vivido, possibilitando a legitimação do entre lugar – a ressignificação. A experiência é ‘[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece’. (LARROSA, 2004, p. 116).

Neste cenário, considero que a produção desta pesquisa, de certa forma, vem permeada por vários caminhos/descaminhos, encontros/desencontros numa trajetória que não é linear, lógica, homogênea e determinista, mas imbricada de conflitos e contradições, existencial e singular. Todas estas possibilidades não estão separadas da totalidade em que me constituí como sujeito, ou talvez, das diversas formas em que continuamos nos constituindo como classe, gênero, sexualidade, raça e geração, porque, quando se afirma que:

O gênero humano tem se desenvolvido ao longo da história social isso não implica necessariamente a adoção de uma perspectiva evolucionista linear, homogênea e etnocêntrica. Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui. (DUARTE, 2011, p. 3).

Contudo, a sociedade vive um momento em que as temáticas das desigualdades têm sido problematizadas e publicizadas de modo frequente, fazendo com que emergjam políticas públicas a favor de grupos minoritários, que se apresentam distintos uns dos outros, com as suas singularidades e particularidades, sobretudo em relação ao gênero e a sexualidade.

Nessa dimensão, o desenvolvimento histórico da humanidade se dá por meio da experiência, mas nem sempre como os sujeitos gostariam que esta se realizasse. Como afirma Marx (1984, p. 203): “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua

livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

A história da humanidade, em sua totalidade social, vem se constituindo também enquanto classe, gênero, sexualidade e raça/etnia; essas relações se constroem através da dinâmica entre diferentes sujeitos. Nesses contínuos e constantes processos de construção/constituição em movimento, o gênero humano se realiza como sujeito em relação com outros sujeitos, por isto a importância do processo de representação, identificação e de afirmação de sua condição existencial, ou de ser e estar no mundo. Como apontado por Saffioti (1992, p. 210):

Não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Dentro da sociologia da educação é possível estudar a dimensão subjetiva que se concretiza (realiza) nos sujeitos. Segundo o método dialético de pesquisa, a dimensão da subjetividade acontece na relação do próprio ser humano com a realidade estruturada mediada pela experiência que é objetiva e histórica. Esta mesma relação também é analisada pela feminista contemporânea Scott (1999, p. 42), que atribui a importância da dimensão entre experiência e sujeito, em que a “experiência é uma história do sujeito. [...] A explicação histórica, portanto, não pode separar as duas.”

Ao delimitar como objeto de estudo as práticas sociais na escola parto da concepção de Saviani (2012) de que a abstração como exercício sobre a realidade deve se materializar na prática ou nas instituições. Partindo desta premissa há de se reconhecer que a escola é um espaço em que há práticas sociais discriminatórias, especialmente para quem tem no gênero e na sexualidade um fator de diferença e estigmatização.

Neste contexto, pode-se dizer que o estigma tem servido para reduzir o sujeito a um único aspecto, permeado de julgamento, de discriminação, conforme apontou a pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, realizada conjuntamente pela FIPE/MEC/INEP, e publicada em 2009 (FIPE, 2009) que, baseada em uma amostra nacional de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, apontou entre suas conclusões que: os públicos-alvo pesquisados apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito na escola é uma realidade brasileira; os dados escolares relativos às atitudes discriminatórias revelaram que os maiores percentuais se relacionam inclusive a gênero (38,2%); opção sexual (26,1%); étnico-racial (22,9%); e

territorial (20,6%). Estes dados, além de outras fontes demonstram que no Brasil há forte discriminação por gênero, opção sexual, raça, etnia e regionalidade.

Neste cenário é imprescindível destacar o desafio da escola na luta pela transformação de mentalidades conservadoras e dominantes, ainda heteronormativas, que excluem meninas e meninos por suas identidades de gênero e opção sexual. Nesta perspectiva, não basta que a escola busque atingir seus objetivos relacionados aos conhecimentos acumulados socialmente, resultantes do modo de produção da vida material, mediadas pelo conjunto da vida social, política e econômica. É necessário o compromisso da escola em “educar” para as questões humanas e, entre elas incluem-se a sexualidade e o gênero.

Experiências de formação continuada que abordam estas temáticas têm ocorrido nas escolas, como o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que é uma iniciativa do Governo Federal em parceria com as Instituições de Ensino Superior, que visa à formação profissional docente. O curso aborda as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial, com o objetivo de promover conhecimento acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, colaborando para o enfretamento da violência sexista, étnico-racial e homofobia no ambiente escolar.² Para além desta iniciativa, há também uma série de eventos sendo realizados nas universidades, que proporcionam um aprofundamento teórico com o objetivo de refletir sobre as questões ligadas a sexualidade, gênero e educação como: Congresso Internacional de Estudos sobre Diversidade Sexual e de Gênero, da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH); Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade, Fazendo Gênero, entre outros.

Em minha perspectiva a pesquisa representa uma produção de sentidos inseparável do processo educativo, das práticas sociais e das transformações históricas do gênero humano, que estão por trás dos vários espaços de ação dos sujeitos. Como podemos observar:

O ser social é constituído por uma relação sempre mutável de particular e universal, de objetivo e subjetivo, de necessidade e liberdade. A escola vista, neste contexto, como um espaço de transformações para responder as necessidades reais existentes e que se transforma atendendo as demandas sociais de um determinado momento histórico (GRAMSCI, 1995, p. 124).

² O curso ‘Gênero e Diversidade na Escola’ tem como objetivo político, social e educacional desenvolver a capacidade dos/as professores/as do Ensino Fundamental da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as, em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito inalienável (BRASIL, 2009, p. 263).

Esta construção de ideias que aproximam teoria e prática está pautada na perspectiva do método dialético e apresenta-se como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da educação. Contudo, parto do pressuposto que as concepções verificadas nas entrevistas aplicadas com as diretoras são produções situadas historicamente e faz-se necessário investigar este campo de estudo.

Os estudos feministas sobre gênero e sexualidade na área de educação realizados nos últimos anos por meio de publicações de livros, artigos científicos, dissertações e teses em inúmeras universidades brasileiras e estrangeiras, que buscam o reconhecimento e a importância do tema para a construção de uma sociedade plural e menos desigual foram instrumentos imprescindíveis na composição da análise do presente estudo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados para compor meus objetivos e metas foram construídos na caminhada dos estudos e pesquisas, constituindo-se em um processo de contínua reflexão-ação-reflexão das transformações sociais. Como declama em seus versos, com a metáfora do caminhante, o poeta Antônio Machado³: **“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.”** Inicialmente, pensei em discutir a temática relativa ao uso do nome social de travestis e transexuais no ambiente escolar; em seguida passei a estudar os conceitos de gênero e sexualidade nas políticas públicas do Ministério da Educação (MEC); ao final, após os diálogos com a Fundação Municipal de Educação sobre formação continuada em gênero e sexualidade, e da definição de uma primeira atividade de formação para o conjunto de diretoras e equipes pedagógicas, minha temática de estudar as concepções das diretoras sobre gênero e sexualidade emergiu como possibilidade de investigação e, ao mesmo tempo, de reflexão junto à rede.

Pressuponho que fazer ciência é mais do que um ato de coleta de dados, constituindo-se em um processo de apropriação, no qual o pesquisador, ao recortar um determinado objeto de estudo, está envolvido em uma relação dialética com o objeto pesquisado, não somente como um informante com dados descritos, analisados e interpretados, mas que se organiza, nesse processo e, a partir de novos questionamentos busca elaborar uma nova forma de compreender as evidências.

³ Antonio Cipriano José Maria, conhecido como Antonio Machado, foi um poeta espanhol pertencente ao Modernismo.

O processo de investigação contribuiu para refletirmos que o caminho construído se deu a partir de leituras, pesquisas, estudo, revisão bibliográfica, referencial teórico, participação em eventos, seminários, nas aproximações e formulações dos estudos de gênero e sexualidade, com viés sobre questões de educação.

Adotei o método dialético de análise sobre as concepções das diretoras, por concordar com a afirmação de Gadotti (1997), sobre o movimento do pensamento:

[...] não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese. (GADOTTI, 1997, p. 18).

Essa construção metodológica, que exige esforço teórico e empírico, pode, de alguma forma, contribuir de maneira singular para novas problematizações ou respostas adequadas ao problema investigado pela pesquisadora. Ou seja,

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar a pesquisa, pretende compreender para servir. (BRANDÃO, 1987, p. 12).

A proposta é desafiar as visões dominantes e hegemônicas de se produzir ciência, inserindo sujeitos historicamente invisibilizados, o que, de alguma forma, abre a possibilidade para se contar a experiência de todos/as. Entretanto, para Ferraro (2012, p. 235):

O método adequado, não é algo ‘dado’ de antemão ao pesquisador, em que novas ciências são sobrepostas na qual derivam as aplicações de seu interesse. Ao contrário, cada (nova) ciência, terá que construir a sua metodologia. Assim, ‘o que pesquisar’ antevê o ‘como pesquisar’.

Esse percurso estabelece como totalidade que a prática social se constitui e é constituída em um processo dialético, em permanente questionamento.

Conhecimento científico encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica. Questionamento como método, não como desconfiança esporádica, intermitente. Os resultados do conhecimento científico, obtidos pela via do questionamento, permanecem questionáveis, por simples coerência de origem. (DEMO, 2000, p. 25).

Não sendo a lógica formal que orienta os sentidos que damos às coisas, então esses sentidos podem ser contraditórios e conflituosos, e, de alguma maneira, tentamos evitar as contradições e os conflitos por desconhecimento ou não reconhecimento. A interpretação do mundo social nos revela que ele não se dá de forma harmoniosa e que estamos em um contexto múltiplo, complexo, cheio de contradições econômicas, políticas, sociais e devemos

enfrentar essas contradições e não ignorá-las, sendo que as contradições dão origem a novas contradições que requerem soluções, em um movimento constante de transformação.

No presente estudo, foi na construção do objeto ou do problema de pesquisa que se definiu o método ou a combinação de métodos e técnicas empregados. Conforme Martins (2004, p. 189): “é neste contexto de valorização do conhecimento como elemento ético-político e pedagógico que o paradigma teórico-metodológico, gramsciano, é caracterizado como possuidor dos traços de uma verdadeira ‘filosofia da transformação’.”

A presença de Gramsci nas análises dessa pesquisa justifica-se na medida em que o conceito de hegemonia, de senso comum/bom senso (explicados mais adiante), e a preocupação desse pensador com a presença das contradições do movimento do real compõem parte do referencial analítico aqui utilizado, tanto para a construção do roteiro das entrevistas como para a análise efetuada sobre elas. Pretendemos, com essa busca, analisar como as questões de gênero e sexualidade vêm agudizando as contradições, demandando da escola e da sociedade um admitir de outros posicionamentos.

1.1.1 Caracterizações do universo de pesquisa

Um primeiro conhecimento do universo das diretoras da rede municipal de educação da cidade de Tubarão/SC e suas relações com esta temática se deu após a avaliação delas sobre a formação realizada no mês de novembro de 2013, que versava sobre a Diversidade na Escola, a partir de parceria com o Programa de Pós-Graduação/Curso de Mestrado da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e a Fundação Municipal de Educação de Tubarão. Desta formação, participaram todas as diretoras e assessoras pedagógicas da rede municipal de ensino, dentre outros convidados e interessados na temática.

Na ocasião, os/as participantes foram convidados/as a responder a uma pesquisa de caráter exploratório com a finalidade de subsidiar as questões que fundamentariam o trabalho posterior de minha pesquisa de campo. Dos 38 questionários de avaliação respondidos pude observar que: 19 já haviam obtido formação anterior nesta temática, 14 nunca a haviam discutido e 5 em parte; 33 consideraram que a temática é de fundamental importância, 4 consideraram que as temáticas desenvolvidas ajudariam profissionalmente; e, por fim, 31 delas demonstraram interesse em outra formação continuada nesta temática. Das contribuições descritas, uma me chamou a atenção, pois considera que o tema é irrelevante e que se deveria discutir mais sobre outro tema, como a família. Esses são alguns dados que me

permitiram considerar a relevância de se pesquisar especificamente as concepções das diretoras. Em minha análise observei que muitas informaram não possuir formação para trabalhar com o tema, da mesma forma que muitas afirmaram não ter experiência nessa área. Todas as entrevistadas tinham menos de 35 anos, correspondiam ao sexo feminino e, entre elas, seis eram casadas e uma se definiu como em coabitação.

A próxima etapa foi a seleção das escolas, e decidi que realizaria a pesquisa com as (únicas) oito escolas do município que possuíam séries finais do ensino fundamental, por considerar que é neste período que as questões de gênero e sexualidade afloram nas escolas de modo mais expressivo.

Neste mesmo período, estabeleci contato com a coordenadora pedagógica da Fundação Municipal de Educação de Tubarão para apresentar as questões que envolveriam a entrevista, a fim de discutir a sua eventual aprovação. Na ocasião, a coordenadora pediu um prazo para apresentar a proposta para Secretaria de Educação, visando a autorização de minha ida a campo. Realizada esta etapa, aproveitei uma data que já havia no calendário de reuniões com as diretoras para apresentar, de forma oficial, a pesquisa e para agendar a entrevista em cada unidade escolar. Munida da carta de recomendação da diretora municipal de educação, busquei o termo de consentimento específico de cada diretora escolar. Os agendamentos foram feitos por telefone, quando solicitei de cada uma delas um dia tranquilo para que a entrevista ocorresse sem interrupções ou com tempo reduzido de realização.

Em média as entrevistas duraram em torno de 1h30min, sendo que em uma unidade escolar devido a riqueza do diálogo estabelecido, esse tempo foi ultrapassado. É importante salientar que a entrevista era semiestruturada, com perguntas pré-definidas e acrescida de novas questões, conforme o andamento da atividade. Antes de iniciar as entrevistas, houve uma exposição a respeito de o trabalho estar relacionado com a atividade de formação realizada anteriormente; sobre os objetivos e finalidades para a organização dos estudos em gênero e sexualidade; e para a assinatura do termo de livre consentimento.

Na ocasião da pesquisa, uma das diretoras passava por um problema de ordem pessoal e teve que se afastar da unidade escolar, sem a previsão de retorno. Como a Secretaria de Educação não tinha como disponibilizar naquele momento o preenchimento do cargo, essa escola permaneceu sem diretora e foi desconsiderada para pesquisa. Um problema ocorreu também com outra escola, pois, após a entrevista ser gravada, houve impossibilidade de sua transcrição; coincidentemente, a diretora entrou em processo de aposentadoria e a vaga ficou em aberto. Enfim, o resultado final implicou em um universo de pesquisa de seis escolas de um total de oito do município, portanto, seis diretoras.

2 MOVIMENTOS DO CONSTITUIR-SE EM MOVIMENTO

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS LGBTT NO BRASIL

A década dos anos 60 foi marcada por grandes conflitos e transformações e, neste contexto, os movimentos sociais foram as bases para as lutas e reivindicações no plano dos direitos sociais e civis. A sociedade europeia neste período ainda vivia um Estado de Bem Estar Social “as feministas se integram a um movimento de questionamento das características do capitalismo que a social democracia havia naturalizado, tais como a repressão sexual, o sexismo e a heteronormatividade.” (FERNANDES, 2011, p. 47). Entretanto, há diversos outros fatores para a consolidação da constituição do movimento feminista contemporâneo, mas o interessante é a percepção de que as novas estratégias articuladas e mediadas neste período questionam a natureza como lugar da essência do ser mulher como aspectos relativos à sexualidade e ao papel das mulheres na sociedade. Ao mesmo tempo, o surgimento da categoria gênero passa a se apresentar como uma das dimensões para se analisar as relações sociais e seu caráter biopolítico⁴, se dirige a diversas formas de controle dos sujeitos e das populações, em uma estratégia utilizada nas modernas economias de mercado.

O conceito de gênero como formulação teórica e política se fundamenta, principalmente, na análise dos processos de constituição das distinções biológicas, comportamentais, gestos, atitudes, etc. percebidas no senso comum do binarismo sexo/gênero. Por isso, concordando com Meyer (2012, p. 16), afirmamos que “as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.” É por essa concepção de gênero que compreendemos seu uso como ferramenta teórica e política sobre os processos de constituição dos sujeitos meninas e meninos no ambiente escolar. Em contrapartida, reconhecemos outro elemento mediador nesta constituição, o de que os sujeitos são datados e contextualizados socialmente, produtos de circunstâncias específicas, e que, existem muitas e conflitantes formas de se conceber e expressar as feminilidades e as masculinidades.

⁴ O conceito de biopolítica surgiu, pela primeira vez, no pensamento de Foucault, numa palestra proferida no Rio de Janeiro, intitulada *O Nascimento da Medicina Social*. Contudo, foi só com a publicação de *A Vontade de Saber* (1976) e, depois, com os cursos ministrados no *Collège de France*, intitulados *Em Defesa da Sociedade* (1975-1976), *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), que Foucault dá a importância e a amplitude que esse conceito merece.

Nas palavras de Meyer (2004, p. 12), no Brasil essa trajetória rica e multifacetada está articulada “à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no início dos anos 80.” No Brasil, os movimentos sindicais e partidários têm sua história (de) marcada pelos grandes embates realizados contra a forma de governo autoritário, sobretudo nas lutas pela liberdade, representatividade e redemocratização o país, na década de 1970 e parte da década de 1980. Nesta conjuntura, os movimentos sociais relativos à contracultura, os movimentos feministas, de liberação sexual ocupam papel de destaque.

Nesse processo de crítica à dominação dos homens, outros movimentos contribuíram de alguma forma para a constituição do pensamento contemporâneo feminista, tais como os movimentos sindicais e os de mulheres afro-americanas, que estavam à frente das discussões e em articulação com mulheres brancas. Essa forma de fazer política de denúncia é utilizada como estratégia e inspiração para os movimentos sociais feministas no que diz respeito à crítica à ideologia hegemônica vigente neste período, que expressava as contradições e conflitos da sociedade, apontando a desigualdade entre homens e mulheres como um problema social a ser enfrentado pelo Estado.

O problema de subordinação das mulheres é apontado por Scott (1998, p. 10) em entrevista concedida para antropólogas brasileiras, quando questionada sobre a dominação masculina. Ela considera que: “de um lado, isto é verdadeiro, porque a história das mulheres, enquanto grupo considerado diferente é uma parte da história da dominação masculina. Porque são os homens que construíram as regras, que organizaram a sociedade.”

O estabelecimento dessa conjuntura política, de alguma forma, impactou na vida dos sujeitos e da sociedade e propiciou um ativismo mais radical. Segundo Fernandes (2011, p. 47):

No que tange ao papel das lutas contra a ditadura militar brasileira sobre a constituição do movimento, estas impactam no ativismo homossexual por meio de seu viés de luta libertária e anti autoritária produzido a coalizão com outros movimentos sociais, como os movimentos feministas e negros.

Neste mesmo período, as publicações de livro, artigos e teorizações desafiavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Observamos as contribuições do pensamento gramsciano e de suas proposições no âmbito do campo educacional, que inseriram de forma incisiva as questões da História e do seu método nos debates em torno da interpretação e da intervenção sobre a prática social, compreendido neste contexto a escola. Muitas pesquisas utilizaram o pensamento gramsciano para formular estudo sobre a educação

brasileira nas várias obras de Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder entre outros (SIMIONATO, 2011).

Em contrapartida, os movimentos sociais de esquerda constituíram-se como mecanismos adequados para que os representados transmitissem seus anseios e vontades em espaços públicos, expressando uma identidade que anteriormente não aparecia nos projetos políticos. Os sujeitos sociais emergem a partir de uma “vontade coletiva”, sendo o resultado de aglutinações e pluralidade de movimentos heterogêneos, atravessados por classe, gênero, sexo, raça e etnia.

Partindo desse contexto histórico, emerge a representação de uma “vontade coletiva” como geral ou de um grupo social que só se constitui a partir da experiência em um determinado movimento social. Os sujeitos políticos, por meio da consciência, são envolvidos em causas sociais do cotidiano, ou voltados para suas representações enquanto segmentos. Ao exigir do Estado a ampliação dos direitos sociais de suas demandas políticas, essas organizações locais vão se estruturando nos anos seguintes buscando suas representações em âmbito nacional e, na medida do possível, construindo redes transnacionais de movimentos. No entanto, falar sobre um mundo melhor, clamar por justiça social e reconhecimento das diferenças, para os setores ligados a uma visão conservadora fundamentalista é altamente incômodo, e por isso os mesmos desenvolvem também campanhas direcionadas contra o segmento LGBTT. O conflito aparece e ocorre uma luta travada pelos movimentos sociais, que buscam atuar no campo da crítica à sociedade, problematizando que as novas expressões de gênero e sexualidade estão presentes em nosso tempo e precisam ser olhadas a partir das estruturas sociais presentes em nosso tempo.

Neste cenário os movimentos sociais LGBTT constituem-se em torno de uma identidade ou identificações e lutam contra os conservadores ou opositores a seus projetos em todos os espaços sociais, em um contínuo processo em construção e do resultado das diversas articulações, ou de *advocacy* político. A estratégia em rede de movimento social é, portanto, um conceito de referência que busca apreender o devir ou o rumo das ações de movimento, transcendendo as experiências empíricas, concretas, datadas, localizadas dos sujeitos coletivos. Nessa luta contra uma sociedade discriminatória e heteronormativa, indiferente à indiferença, busca-se superar a passividade e construir um espaço de diálogo político de fortalecimento teórico e prático, no qual Martins (2004, p. 216), fundamentado em Gramsci, afirma que:

[...] A indiferença é o peso morto da história. A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; é aquilo com o que não se

pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mais bem concebidos.

Em uma perspectiva na qual se constroem as diferenças e indiferenças em relação à discussão em torno do gênero e sexualidade, é necessário buscar a articulação com o todo social porque,

Quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero [...] estamos, ou devemos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto em função de articulações de gênero, raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (MEYER, 2012, p. 23).

Dessa pluralidade presente nos movimentos sociais é que se coloca a problematização aqui tratada – as questões de gênero e sexualidade e sua amplitude em novas identidades, no processo de diferenciação e igualdade, como é o caso das categorias homossexual, lésbica, travesti e transexual que reivindicam reconhecimento e direitos sociais. O campo de saber dos estudos feministas e de estudos de gênero tem buscado formular políticas contra processos discriminatórios e preconceituosos para com as diferenças. Como apontado por Dráuzio Varella (2014) em seu artigo em que argumenta que de todas as discriminações sociais e as indiferenças, a mais perversa é a dirigida contra travestis e transexuais, pois:

Se fosse possível juntar os preconceitos manifestados contra negros, índios, pobres, homossexuais, garotas de programa, mendigos, gordos, anões, judeus, mulçumanos, orientais e outras minorias que a imaginação mais tacanha fosse capaz de repudiar, a somatória não resvalaria os pés do desprezo virulento que a sociedade manifesta pelas travestis. (VARELLA, 2014, p. 1).

De maneira geral, a discriminação sofrida por travestis e transexuais é uma marca indesejável e que produz vulnerabilidades e estigmas ao inferiorizá-los/as e ignorá-los/las. Com isso, o preconceito e a discriminação produzem danos em seus processos sociais e educativos, tornando-os/as vulneráveis e alvos de marcas pejorativas. Travestis e transexuais também constroem seu espaço específico de discussão através da criação de organizações para este fim no Brasil.

As transformações ocorridas no âmbito da sociedade, somadas à crescente visibilidade dos movimentos sociais subalternizados e o surgimento das teorizações feministas, forçaram as perspectivas críticas em educação, buscando a compreensão, no dizer de Silva (2000, p. 94), da “importância crescente ao papel do gênero na produção da desigualdade.”

A articulação dos movimentos feministas e LGBTTT acerca das “novas” identidades sociais e da posição crítica contra toda forma de desigualdade social procura desestabilizar a hegemonia masculina. Essa desestabilização tornou-se visível, pois:

Outra política passava a acontecer, uma política que se fazia no plural, já que era – e é – protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades culturais de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média passava a ser desafiado e contestado. [...] Este ambiente de mudanças e transformações aceleradas e plurais que hoje vivemos, parece ter intensificado desde a década de 1960, possibilitado por um conjunto de condições e levado a efeito por uma série de grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados. As vozes destes sujeitos faziam-se ouvir a partir de posições desvalorizadas e ignoradas; elas ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro. (LOURO, 2012, p. 42).

Sem dúvida, as contribuições dos movimentos sociais têm se constituído como alternativas para construir um projeto alternativo de sociedade e de civilização, a partir das desigualdades de classe combinadas às de raça, gênero e sexualidade, primando por lutas específicas que questionam a realidade da dominação e da exploração.

2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NÃO NORMATIVAS: UM VIR A SER...

Ao discutir as questões das identidades sociais, gênero, sexual e educação, refletimos sobre as concepções e as práticas pedagógicas baseadas neste movimento que se difundiram no mundo ocidental como forma de embate político e teórico, a partir das contradições surgidas em função das questões econômicas, tecnológicas, étnico-culturais, gênero, raça e sexual. As identidades de gênero e sexual se tornaram tão importantes como tantas outras identidades sociais (classe, raça, etnia) no contexto do mundo contemporâneo. A história tem demonstrado, conforme Nietzsche que:

Quando o homem atribuía um sexo a todas as coisas, não via nisso um jogo, mas acreditava que ampliara seu entendimento: - só muito mais tarde descobriu, e nem mesmo inteiramente ainda hoje, a enormidade desse erro. De igual modo o homem atribuiu a tudo que existe uma relação moral, jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma significação ética. Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor que possui hoje a crença no sexo masculino ou feminino do Sol. (NIETZSCHE, 2008, p. 27).

Porém, alguns insistem em dizer que há um repensar no mundo contemporâneo sobre quem “somos” ou sobre quem estamos nos tornando na vida social. Estaríamos vivendo uma crise nos modos de experienciar o gênero e a sexualidade, ainda que isso não signifique dizer que nas gerações passadas os sujeitos vivessem de forma linear e tranquila o que era ser homem ou ser mulher. Dentro desse contexto, Louro (2001, p. 543) aponta ainda que:

“reconhecer-se em nossa identidade é questão pessoal e política” porque ela trata das subjetividades, da constituição de si.

A partir do final do século XX, a questão das identidades de gênero e sexual tem se tornado questão da escola, da mídia, dos bate-papos, entre outros. Este processo dialético do “vir a ser”, de quem “somos” ou sobre quem estamos nos tornando ou de um “devir” que não tem começo nem fim, é um processo contínuo no qual,

A categoria identidade se envolve numa discussão dialética com as categorias pelas quais o sujeito é descrito e constituído, investigado porque o sujeito é hoje configurado do modo como é, e sugerido que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas de poder. (MEYER, 2012, p. 13).

Nesse movimento de transformações, o processo de educar compreenderia uma dimensão que, para Tonet (1998, p. 5) seria: “uma atividade voltada, sob as mais diversas formas, para a preparação dos indivíduos para a vida social, entendendo por vida social a vida nos marcos, ainda que sempre em processo, desta forma de sociabilidade.”

A partir de um olhar dialético sobre o sujeito, observamos que nos últimos anos um acelerado crescimento na tecnologia estaria afetando a vida cotidiana do globo e do gênero humano, mas também observamos que grande parte destas transformações não está disponível para a maioria da população, uma vez que muitos não têm acesso a estes recursos tecnológicos. Em uma nova forma de sociabilidade em que estaríamos experimentando o gênero e a sexualidade há, entretanto, quem se exponha a modos diferentes de experienciar a vida social, porém, *nem todos podem ser quem desejam ser ou deveriam ser*. Atrás da tela de um computador um “homem heterossexual” pode experienciar um ato performativo de ser uma mulher ou, segundos depois, apresentar-se como um sujeito machista, sexista, homofóbico, lesbofóbico ou transfóbico. A tecnologia e o movimento reflexivo de quem pode ser está mais disponível para uns do que para outros. Essas questões e tantas outras poderiam fundamentar-se na crise da experiência do sujeito com o que considera identidade seja de gênero ou sexual, como apontado por Hall (2006, p. 43): “exatamente agora todo mundo quer conversar sobre identidade. A identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando algo entendido como fixo, coerente, estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.”

Trata-se sobre a forma como histórica e socialmente as pessoas entendiam o que era ser homem ou ser mulher e, em muitos casos, o que era ser homossexual. Contudo, é fato que esta crise ficou mais aparente nos dias de hoje, pois conforme Silva, Hall e Woodward

(2003, p. 75): “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.”

Na contemporaneidade, o reconhecimento da multiplicidade de identidades de gênero e sexuais não normativas faz sentido, pois as identidades sociais passam a ser entendidas por muitos como uma possibilidade que o sujeito pode construir ou experienciar. A identidade poderia, com isto ser ativamente construída no social, na tentativa de desnaturalizar gênero e sexualidade.

[...] elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2003, p. 76).

Precisamos iniciar a compreensão de que precisamos lidar com as diferenças como parte de nossa própria condição do gênero humano, ou seja, a diferença como constitutiva de nós mesmos, pois em muitos casos a distinção biológica, ou melhor, as práticas sexuais, serviram para interpretar e justificar a desigualdade social, uma vez que:

[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades [...] Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2003, p. 75).

A identidade de gênero e sexual necessita ser compreendida como dimensão do ser humano e construídos na vida social, pois nem todos estão vivendo suas experiências identitárias como tradicionalmente nossos pais ou avós, de forma homogênea, essencialista e natural. Até a noção de diferença possui um sinônimo de construção social, na qual a diferença é construída a partir da heterossexualidade hegemônica. Parafraseando Silva (2005), “identidade e diferença são, pois, inseparáveis.”

Dentro de uma concepção crítica, as identidades homogêneas heterossexuais passam a ser reconhecidas sem essência, pois não haveria uma essência do que é ser mulher ou homem na construção da identidade. Haveria, nessa formulação, uma heterogeneidade de identidades, por exemplo, as mulheres podem ser lésbicas, negras, pobres, heterossexuais, ricas, brancas, cristãs, enfim, um atravessamento por outras identidades em que se constituem como sujeitos. Com isto, a afirmação da identidade e a marcação da diferença tornam-se necessárias, pois implicam,

[...] sempre, as operações de incluir e de excluir [...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre nós e eles. (SILVA; HALL; WOODWARD, 2003, p. 82).

A separação se dá no contexto da identidade e da diferença, como por exemplo, a identidade de gênero, que é construída pela afirmação de que há diferenças: a feminilidade é aprendida em contraposição a tudo que lembre masculinidade e vice-versa; uma pessoa que não se vê nem com atributos apenas femininos ou apenas masculinos, está marcada por uma fronteira de não-lugar. Só se aceitam as diferenças quando elas são binárias, opostas e dentro de uma normatividade. As duas sexualidades consideradas normais, ou seja, a heterossexualidade para cada um dos sexos delimita também que qualquer outra diferença caia novamente para o não lugar.

Os significados pelos quais operamos, e nos constituímos como o que somos, não estão “dados” no mundo, na existência. Os significados de quem somos são produzidos nas práticas sociais nas quais atuamos, com isto, defendemos.

a construção social do gênero, a fim de combater as escalada do pensamento conservador, altamente deletério ao avanço das lutas política pela igualdade social, desenvolvidas por categorias sociais discriminatórias. Não se trata de buscar qualquer outra igualdade situada fora do campo social, na medida em que isto levaria, inexoravelmente, a uma essência masculina e a uma essência feminina. (SAFFIOTTI, 1992, p. 271).

A visão essencialista da identidade de gênero e da sexualidade parte das construções das representações pautadas pelos conhecimentos a partir das ciências biológicas e psicológicas, que definem o que seriam características, expressões, atitudes e comportamentos apropriados para homens e para mulheres. Esta concepção é totalmente contraditória, pois opera a construção da identidade de gênero e da sexualidade a partir do sexo biológico ou da psique. A identidade de gênero e a sexualidade são construções que se inscrevem sobre significados de mulheres e homens e são diferentes a cada cultura, por isso a matriz cultural a partir da qual se constroem as diferenças e igualdades entre homens e mulheres é a mesma em que se estrutura o campo de contradições em que se definem socialmente as masculinidades e as feminilidades. Para Saffiotti (1992, p. 275): “O conceito humanista do gênero enquanto atributo de uma pessoa não serve como ponto de partida para uma concepção relacional, na qual tanto a pessoa quanto o gênero são frutos do contexto histórico que os constrói.”

A construção da identidade de gênero e sexual é operada pela destruição do que é considerado dentro do binarismo de gênero e da heteronormatividade, em um trabalho constante de vigilância e educação. Nesse caso, a identidade de gênero e sexual seria uma seção de repetição, em que os sujeitos se envolveriam em atos repetitivos legitimados pela cultura, com determinada consistência do que é ser homem e ser mulher, ou do exercício da

sexualidade e do gênero. Ao analisar as identidades de gênero e sexual na construção social dos sujeitos, Silva, Hall e Woodward (2003, p. 85) acreditam que “[...] é extremamente comum, o apelo a mitos fundadores. É necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados. Sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum.”

Destaque-se que as teorias biológicas foram cruciais na essencialização e muito eficazes ao caracterizar os desejos sexuais e as experiências compartilhadas em elementos binários como a identidade homossexual em relação à identidade heterossexual. Essas experiências compartilhadas operavam na essencialização da homossexualidade e também da heterossexualidade, sempre à procura da norma heterossexual. Em outras palavras,

O gênero culturalmente inteligível institui e mantém relações capazes de expressar o complexo sexo/gênero pelo desejo sexual realizado na prática sexual. Obviamente, esta coerência traduz o padrão hegemônico de relações de gênero ou da matriz dominante da sua inteligibilidade cultural. Nada impede, entretanto, que outras matrizes de inteligibilidade concorram para subverter a ordem do gênero (SAFFIOTI, 1992, p. 276).

Os binarismos de sexo (macho/fêmea), de gênero (masculino/feminino) assim como de sexualidade (homossexual/heterossexual) se cristalizaram nos discursos políticos e educacionais demarcando os pressupostos de diferença e igualdade. Todas as identidades inferiorizadas que não estão no centro dos padrões dominantes a cada época são deixadas de fora e sempre partimos da definição e da constituição da noção de identidade dos de dentro como pressuposto universal. “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido.” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2003, p. 84).

A frase mais emblemática e forte do feminismo contemporâneo para traduzir esta construção tem origem na reflexão de Simone de Beauvoir no livro *O Segundo Sexo*, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, frase que condensa um pensamento transformador - o de que por trás de nossas características biológicas existiria uma construção social de preconceito e dominação que nada tem de natural.

Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como o Outro. Enquanto existe para si, uma criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciado. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Nesse sentido, a sociedade seria o espaço de desigualdade social que devemos questionar em seus valores e práticas sociais, para que talvez possamos construir uma cultura

de reconhecimento radical, ético, emancipatório, da pluralidade e multiplicidade das manifestações humanas, dentre elas, as diferenças de gêneros e de sexualidade. Enquanto esta realidade não se concretizar, não temos que medir esforços para combater a discriminação e o preconceito e todo pensamento conservador. Na necessidade de afirmação das identidades parecem ser extremamente relevantes as tensões entre diferentes concepções de “educação”, “diversidade”, “diferença”, entre outras. Essas concepções integram dialeticamente um conjunto de significados, objetividades e subjetividades e identidades, que contribuem para as medidas de caráter discriminatório, preconceituoso e de exclusão de direitos, porque “Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência. A forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação.” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2003, p. 74).

Para Vargas e Saffiotti (1994, p. 272) “Se pensar (ou lutar por) diferença, assim como a igualdade, isoladamente, envolve sérias armadilhas, afirmar a primazia da diferença pode conduzir à absolutização da cultura, hipostasiando-se a ela na seguinte fórmula: a cultura é o destino.”

Os sujeitos são definidos e identificados pelas posições que ocupam no espaço em que já se nasce em um ambiente culturalmente hierarquizado. Dentro da norma, cada sujeito ocupa uma posição, uma identidade de gênero, e, relacionada à sexualidade, tais sujeitos serão colocados em confronto com aqueles/as que subvertem a heteronormatividade. Os sujeitos, dentro dessa concepção, não podem ocupar duas posições ao mesmo tempo, no caso ser homem e homossexual, mesmo que determinados sujeitos às articulem. Por isso as identidades de gênero e sexual não normativas no espaço da escola não são reconhecidas como expressão das diferenças.

Quando manifestações de gênero e da sexualidade diferentes da heteronormatividade se expressam em meninos afeminados e meninas masculinizadas, está configurado o problema. Aquilo que não corresponde à “norma” é considerado não natural e ameaçador e precisa ser capturado e nomeado. A escola procura então agir sobre esta identidade corrigindo-as, intensificando o masculino ou feminino conforme o considerado normal a partir do sexo biológico.

Segundo Silva, Hall e Woodward (2003, p. 100), na escola:

[...] os estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las? Denunciando seu caráter construído e sua artificialidade.

A partir destas reflexões, concluímos que a educação e a escola colocam-se como lócus estruturais estratégicos para reflexões e a novos significados para sujeitos, questionando as práticas de subordinação e de dominação, podendo ser um ambiente de visibilidade e ressignificação das identidades LGBTTT.

3 EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

3.1 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Nós seres humanos, de alguma forma, somos produtos do que aprendemos, do que experimentarmos ou descobrimos. Se não tivéssemos meios de transmitir de geração em geração o que acumulamos de conhecimentos, com certeza não teríamos nos desenvolvido da mesma forma, ou até mesmo explorado e observado o mundo com o mesmo olhar.

Entretanto, a escola enquanto instituição construída historicamente para formar seres humanos não se limita à mera transmissão ou assimilação dos conhecimentos acumulados às novas gerações. Ela pode ajudar outros seres humanos a desvendar o mundo e a sociedade. Com isso podemos de alguma maneira considerar que há uma relação entre educação e formação humana. Conforme Coelho (2008, p. 16), isso implica “portanto, processos globais da formação do ser humano, cujos objetivos e características ultrapassam a ideia estreita de ensino como sistematização de conhecimentos e transmissão de conteúdos escolares.” É preciso, antes de tudo, auxiliá-los a questionar, a desafiar e a criticar, e, com isso, desenvolver um senso crítico visando à novas formas de vivência da individualidade e da sociabilidade em novas bases humanizadas e humanizadoras.

O mundo está sempre em constante transformação e alguns elementos que são transmitidos historicamente desaparecem ou ganham novos significados, dando lugar a outras formas de existir. Novas possibilidades vêm substituir antigas concepções e práticas sociais. A educação, nesta dinâmica, deixou de ser um lugar destinado a um período para um tipo de específico de aprendizagem, para hoje ser considerada como um processo formativo que tende a se estender pela vida toda, como um próprio trabalho de “reformaço” e autodesenvolvimento. Como instrumento de formação, a educação tem se tornado cada vez mais uma necessidade na sociedade, pois, segundo Tonet (2008, p. 9): “é um poderoso instrumento para formação dos indivíduos.”

Vale dizer que, nessa perspectiva, a educação é compreendida como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano. Como afirma Arroyo (2000, p. 14), devemos “ter o ser humano e sua humanização como problema pedagógico.” Entretanto, considerando as condições materiais e concretas da realidade, as transformações se efetivam, como afirma Vieira (2003, p. 91) cientes:

[...] de que ninguém modifica a si mesmo, já que somente com a mudança do conjunto das relações estabelecidas na ambiência cultural é possível obter eficiência nos processos formativos. Esse é o nexos teoria política e formação humana, entre a formação do indivíduo e a transformação da sociedade.

O educador Paulo Freire (1987, p. 25) argumenta que “além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político.” Como ato político, pensamos que a escola deve ser vista como um espaço político-cultural e de formação humana.

As categorias políticas de gênero e da sexualidade podem ser vistas como experiências inseridas nos processos culturais. Segundo Duarte (2004, p. 49), é preciso “indagar-se sobre o processo histórico de construção da cultura, pois é por meio dessa construção que o gênero humano vai humanizando o seu mundo e humanizando a si próprio.” De alguma forma, inserimos os sujeitos no mundo da cultura. Entretanto, como apontado por Rodrigues (2011, p. 243), “essa cultura nada apresenta de fixo e imutável, pelo contrário, é um eterno movimento em direção a algo que não se sabe o que pode ser.”

Compreender a educação e formação humana significa, antes de tudo, fortalecer os princípios emancipatórios dos sujeitos e o reconhecimento da diferença humana enquanto parte constituída historicamente na sociedade. Por isso, para Rodrigues (2011, p. 243), “Educar implica retirar do indivíduo tudo o que confina nos limites da Natureza e dar a ele outra conformação, só possível na vida social.”

Partindo da perspectiva da formação humana como constituição da prática social e histórica do sujeito, interessa-nos uma concepção que aprofunde a dimensão que relacione teoria-prática, que ultrapasse os muros da escola e o fenômeno educativo, em diferentes e múltiplos processos sociais. Esta concepção nos é trazida por Rodrigues (2001) ao afirmar que a educação,

Coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Ainda segundo este autor (p. 15) a “Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas.” Entendemos também que ela não pode se restringir à universalização formal de direito e igualdade no sentido de ‘para todos’, mas deve dar conta da diversidade, multiplicidade e pluralidade das dimensões humanas e humanizadoras.

Há ainda a necessidade de repensarmos a questão da formação humana dos sujeitos em sociedade, ou melhor, a sua formação nas distintas instâncias culturais, tais como

a família, a mídia, a religião, a escola, enfim, nos diversos espaços de sociabilidade (entendidos como processos pedagógicos) nos quais são construídos os horizontes da formação dos sujeitos.

Conforme Espinheira (2002, p. 217),

[...] Construimos o outro, assim como herdamos construções anteriores que definiram, para nós, as identidades do outro historicamente construído e, como em um processo contínuo, estamos a cada momento fazendo a configuração desse outro em nossa: vida cotidiana.

Vale recorrer a Heller (apud PATTO, 1993, p. 133), quando nos diz que “A essência humana, portanto, não é o que esteve *sempre presente* na humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano [...]” O gênero humano somente existe enquanto realidade social e como síntese de múltiplas determinações, a essência humana não é “dada” ao sujeito, se constrói como representação da vontade de transformação social. As possibilidades de realização dos sujeitos constituem as contradições e os conflitos de sua própria existência, como um ser social.

É neste processo de construção da essência humana que a educação/escola, ocupa um lugar importante na dimensão relativa à gênero e sexualidade.

3.2 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Nestas reflexões, proponho a análise da questão de gênero e sexualidade na educação sobre os processos de socialização e de educação de meninos e meninas, sobre a constituição e representações das feminilidades e masculinidades no ambiente escolar, para, ao final, problematizar as diferenças instituídas em corpos de meninos considerados afeminados e meninas consideradas masculinizadas.

O contexto inicial do estudo é o período da ditadura militar, durante o qual se impôs sobre a educação, com maior rigidez, um regime de controle e moralização dos corpos, da sexualidade e as práticas políticas dos/as estudantes. Com isso, qualquer discussão sobre a sexualidade foi banida da escola por motivos conservadores e moralistas, especialmente de repressão. Entretanto, como afirma Nunes (1987, p. 40) “a partir dos anos de 1960, os movimentos pelos direitos civis, as lutas feministas, os movimentos gays e lésbicos, as reivindicações étnico-raciais e, na América Latina, as lutas contra os regimes ditatoriais, produziram marcas no discurso sobre na escola.” O autoritarismo reinante no sistema educacional, anterior a este período, impedia aos estudantes se expressarem em

comportamentos que só vão surgir 10 anos depois com as questões postas em discussão pelos movimentos sociais.

Contudo, trabalhar com a dimensão de gênero significa, antes de tudo, colocar-se contra toda concepção que reduz à naturalização do feminino e, obviamente do masculino, incluindo nesse processo a naturalização da própria sexualidade. Os estudos de gênero no Brasil consolidaram-se na década de 1970, acompanhado pelo fortalecimento dos movimentos feministas no país.

Outro fator que contribuiu para a implantação de políticas públicas de gênero foi a expansão e universalização acompanhada da relativa democratização da educação. A escola se torna, assim, um ambiente mais plural possibilitando que cada sujeito em sua singularidade manifeste suas inserções sociais, culturais, econômicas, ideológicas, inclusive nas questões que remetem às expressões de gênero e sexualidade. Tal pluralidade, no entanto, não foi acompanhada da reflexão e reconhecimento dessas expressões e com isso os conflitos emergem e se acentuam no ambiente escolar.

A questão da sexualidade e gênero ganha um campo de pesquisas na educação como fundamento de política pública, aparecendo em diferentes documentos oficiais do governo, como a Constituição Federal (CF/1988) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997). Entretanto, na educação, essas propostas são formuladas a partir da concepção da saúde e da biologia, que ocuparam papel de destaque como fundamento epistemológico para subsidiar as práticas de ensino. Verifica-se que foi grande a preocupação e o esforço investidos em mudanças na educação básica brasileira nas últimas décadas, principalmente no final dos anos de 1980.

Nesse mesmo contexto, surge o interesse de uma parcela dos (as) professores (as) em reconhecer o lugar estabelecido pelas temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar brasileiro, conforme as pesquisas já citadas anteriormente: Madureira (2007), Reis (2012), Abramovay (2004) entre tantas outras que localizamos nos portais da CAPES, e nos ANAIS da ANPED e em artigos no SCIELO.

Mas essa preocupação de forma mais sistemática no ambiente escolar se deu após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar. Houve uma urgência de uma nova estratégia para se discutir a sexualidade como prevenção, educação e informação e isso se consolidou nos projetos ou palestras, mas de alguma forma atribuindo a responsabilidade aos profissionais vinculados à área da saúde, ressurgindo com um viés higienista.

Porém, independente do grau de significado estabelecido pelas discussões sobre gênero e sexualidade, o que é necessário pontuar que esta ampliou seu espaço de discussão na educação e, segundo Nunes (1987, p. 40),

a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro. Se relacionarmos o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens no ambiente escolar vemos que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo.

Mas as experiências de sexualidade e o gênero no ambiente escolar, muitas vezes, são reforçadas por um processo de socialização/educação dos corpos, a partir da heteronormatividade, ou ao direcionamento de sexualidade/gênero que corresponda ao corpo biológico, afirmado nas práticas pedagógicas, muitas vezes realizadas de forma velada, silenciosa e sutil.

Se a escola é um espaço difícil para alguém que tem no gênero e na sexualidade a marca da diferença em uma expressão diferente da heterossexualidade, mais difícil ainda ela se torna

para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo - considerado inato a todos - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega a homossexualidade e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 1999, p. 21).

Nessa perspectiva é que, ainda segundo Louro (2007, p. 19):

[...] meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. Como se percebe na linguagem que muitos utilizam para se referir a estudantes afeminados ou masculinizados, pois a mesma constrói significados e representações da realidade, em um processo ativo, instável e dinâmico, profundamente permeado de conflitos e contradições.

Aprendemos na escola a apontar a diferença do outro a partir do que se considera ‘normal’ e, ao fazer isso reforçamos esta mesma diferença hierarquizando-a de diversas formas, por meio de violência verbal, física, xingamentos e termos pejorativos. Através desse processo é que procuramos matar o outro (o anormal, o estranho, o diferente) para nos afirmarmos enquanto normal ou sadio. É uma contradição discutir “diferença ou diversidade no ambiente escolar como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade natural.” (BENTO, 2011, p. 556).

A ideia da diferença é uma criação daqueles que se consideram ‘normais’, que se consideram iguais visando a excluir os demais. Reconhecer a diferença não significa negar a ideia de igualdade, porque buscamos tratar os diferentes de modo diferente buscando garantir uma igualdade de direitos para todos. Contudo, continuamente, as representações da diferença são marcadas e demarcadas pelos saberes legitimados, ensinadas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais, mas sempre centradas na hegemonia masculina.

Aqui são todos iguais’, é muito frequente entre os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os dispositivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes. Igualdade e diferença são vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam. No entanto, também as investigações realizadas têm identificado progressivamente uma maior sensibilidade para esta temática, mas traduzi-la nas práticas cotidianas continua sendo um grande desafio. (CANDAU, 2011, p. 337).

Se, hoje, as classificações binária, determinista, essencialista, natural e fixa dos gêneros e da sexualidade não dão mais conta das possibilidades de práticas sexuais e de identidades sexuais e de gênero, isso não significa que os sujeitos que rompem com esta dicotomia sejam igualmente considerados. Porém, como assinala Bento (2011, p. 556): “não se trata de saber conviver, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença.”

Neste sentido, seria relevante no ambiente escolar que todos os envolvidos com o processo educativo refletissem sobre os modos como se regulam, normatizam e vigiam os/as estudantes ou ainda como cada sujeito na escola coloca-se em ação para expressar seus desejos para se constituir com masculino ou feminino e em quaisquer práticas sexuais. É nesse sentido que Louro (2007, p. 22) afirma: “Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural.”

Os/as pesquisadores/as que assumem como formulação teórica e política os estudos de gênero e sexualidade, têm um compromisso político em comum: o combate à toda forma de discriminação, preconceito, sexismo, misoginia, racismo, inclusive nas suas articulações com a divisão de classe que ainda desumaniza muitos sujeitos. Neste sentido, a Educação como prática intencional pode se constituir como um espaço para que as questões de gênero e sexualidade possam ganhar vida e se materializar em propostas educacionais que tragam uma visão crítica para a educação normativa.

3.3 CRÍTICA À EDUCAÇÃO NORMATIVA

Entre as várias teorias que discutem a questão da sexualidade e do gênero surge como parte desta ruptura, ou subversão das normas impostas, a expressão “queer”, que de modo epistemológico, se expressa nas formulações de Teresa de Lauretis, no artigo *Queer Theory: Lesbian and Gay Studies*, de 1991. Suas reflexões tinham como objetivo fazer contraposição a “lésbica e gay” e eram destinadas a marcar certa distância crítica. A expressão “gay e lésbica” ou depois “lésbica e gay” tornou-se a forma normal de referência para os estudos LGBTT e na sequência passou-se a utilizar simplesmente “gays” para todos/as (por exemplo, a comunidade gay, o movimento gay de libertação) ou, simplesmente, mais recente, a expressão “homossexuais” valendo tanto para homens como para mulheres.

[...] Num certo sentido, chegamos ao termo “Queer Theory” no esforço de evitar todas estas distinções nos nossos discursos oficiais, e não aderir a qualquer uma das condições dadas, para não assumirmos as suas responsabilidades ideológicas, mas sim para transgredi-las e transcendê-las - ou, pelo menos, problematizá-las (DE LAURETIS, 1991, p. 2 apud OLIVEIRA, 2009, p. 41. Tradução livre de Oliveira).

Podemos considerar que há um novo discurso entre pesquisadores/as da educação na contemporaneidade, na medida em que as concepções a partir da Teoria Queer proporcionaram novos olhares e práticas pedagógicas que articulam desafios sobre as políticas públicas educativas que instituem a normatização dos corpos, gêneros, sexualidade, identidades, relações sociais, procedimentos de ensino-aprendizagem e fundamentos que percorrem a escola.

Seus questionamentos têm problematizado práticas educacionais, currículos e pedagogias e apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. Discutem em suas pesquisas a educação sobre o viés da sexualidade, do gênero, da diferença, das identidades subjugadas, da heteronormatividade entre outras temáticas. Nesse processo de construção de novas estratégias educativas, o ambiente escolar não é somente considerado o lugar de apropriação de conhecimentos, ele também é estruturado como um espaço no qual se educa sujeitos para questionarem as aprendizagens de normas que produzem identidades sexuais e de gênero.

A Teoria Queer na educação volta-se para uma denúncia contra falsos valores, normas, comportamentos no desenvolvimento de práticas sexuais e de masculinidades e feminilidades que são usados como para legitimar o preconceito e a discriminação. A Teoria Queer possibilita o questionamento da naturalização do sexo, gênero e sexualidade, além de desestabilizar visões normativas e limitadoras. Refere-se a todos e todas que de alguma forma

subvertem e questionam os padrões definidores do sexo, da sexualidade e do gênero a partir também de correspondências binárias de heterossexualidade/homossexualidade, enfrentados na escola por alunos e alunas transgressores/as destas normas. A pedagogia que produz corpos masculinos e femininos e que muitas vezes é transmitida e assimilada “de forma sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura.” (LOURO, 2017, p. 12).

A proposta Queer na educação é justamente subverter toda esta ordem que regula o sistema e segundo Miskolci (2013, p. 16): “superar a pedagogização do sexo e transformar a posição não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas comprometido com as demandas da sociedade civil, organizadas ou não.”

O termo “diferença” na educação é muito mais recorrente para compreender e situar os sujeitos que não obedecem a normas de sexo/gênero ou heterossexual/homossexual. O que se recusa na perspectiva Queer é pensar a diversidade na educação como sinônimo de tolerância ou de convivência. Como nos aponta Miskolci (2013, p. 15): “diferença é mais ligada à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o outro ocupa nelas.”

Como há várias formas de percebermos, definirmos ou classificar as diferenças, entretanto há diferenças que são mais visíveis e que nos causam estranhamento. A diferença é uma das primeiras marcas de alguma forma sempre visível (concretizada) que aprendemos no processo escolar. Conforme Miskolci (2013, p. 16) “na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos com parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transforma.”

Com certeza a teoria Queer diz respeito também ao que é visível aos nossos olhos, ao que se concretiza nos gestos, comportamentos e expressões de gênero de um menino “afeminado” ou de uma menina “masculinizada”, que não tem como invisibilizar (negar ou esconder), ou seja, uma diferença que é estampada e marcada em todos os momentos e espaços sociais. Para Louro (2007, p. 15) “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como ele se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas como se expressam.”

Alunos e alunas deveriam ser confrontados com várias possibilidades, de que há muitas formas de expressarmos nosso gênero e sexualidade, antes de sermos nomeados ou classificados como meninas ou meninos: a possibilidade de conviver com a diferença humana

é uma forte expressão da contradição e do conflito que decorre das categorias fixas, imutáveis e deterministas por meio das quais se olham os seres humanos.

A Teoria Queer se destaca por refletir sobre as categorias de normal e de anormal, questionando sempre o modelo a partir da sexualidade e do gênero, o modelo binário de compreender a heterossexualidade/homossexualidade como o determinante das relações humanas. Quanto maior o afastamento do padrão tradicional de normalidade, maior será o preconceito e a rejeição de alguém pela sociedade. Entretanto, a Teoria Queer, no dizer de Louro (2001, p. 550) “permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.” Permite ainda potencializar e ampliar a discussão do sujeito em gênero como questão política, visando incorporar as transexuais, travestis, intersexuais, drags, crossdresseres e todas as manifestações dos corpos transgêneros ou, talvez, desconstruirmos a própria noção de gênero/sexo que em última instância continuaria a deixar de fora da margem, do centro hegemônico, outras identidades invisibilizadas. Para Miskolci isso seria (2013, p. 17) “trazer ao discurso as experiências do estigma e da humilhação social daquelas pessoas que são frequentemente xingadas, humilhadas por causa da sua não normatividade de gênero.”

A prática sócioeducativa, no sentido da humanização, possibilita visualizar, discutir e refletir as múltiplas experiências e “modos de vida” que questionam a lógica binária do gênero e/ou do sexo, e que de alguma forma desestabilizam as normas e convenções e os papéis sociais, ainda que involuntariamente, possibilitando trazer para cena do debate outras expressões do gênero humano que historicamente foram forjados como invisíveis. O caráter de “desconstrução” das categorias gênero/sexo da Teoria Queer reside no fato de que “não seria suficiente denunciar a negação e o subalternidade dos homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns se formam normalizados e outros marginalizados.” (LOURO, 2001, p. 550).

Todo conhecimento produzido e elaborado em ciências sociais e humanas em um determinado contexto social e histórico traz consigo uma clara concepção de sujeito, porque o gênero humano tem esta capacidade de refletir e questionar sobre sua própria essência e existência no mundo. Entretanto, mudamos nossa concepção porque mudamos nosso jeito de ver as coisas e de fazer ciência, a maneira como aprendemos a observar a realidade, e com isto mudamos nossas práticas educativas, métodos e currículo.

A complexidade do gênero humano permite, com isso, que o sujeito possa ser analisado por diferentes perspectivas e dimensões. A dimensão mais desafiadora proposta

pela Teoria Queer na educação é mostrar a importância de ressignificar criar, produzir e multiplicar os questionamentos e as reflexões sobre as normas, regras e o poder que se estruturam no ambiente escolar propiciando um diálogo com os saberes das minorias e rompendo como os conhecimentos considerados legítimos, verdadeiros, da naturalização e universalização dos desejos e sentidos.

4 DE ONDE PARTO E ONDE QUERO CHEGAR

4.1 CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A rede municipal de ensino em Tubarão desenvolve seu trabalho por meio da Fundação Municipal de Educação, criada pela Lei Complementar nº 37/2011, como pessoa jurídica de direito público interno, entidade beneficente de assistência social na área da Educação, com autonomia administrativa e financeira, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e tem por responsabilidade executar as políticas formuladas pela Secretaria, dentre elas a formação continuada.

Ao todo a rede municipal compreende 20 unidades escolares sendo que os profissionais que atuam nessas escolas participam de capacitações e estudos coletivos para aperfeiçoar e enriquecer a prática pedagógica diária. O trabalho pedagógico é fundamentado na concepção de aprendizagem histórico-cultural e tem como princípios: a sociabilidade dos educandos, a interação social, o uso de signos e instrumentos, a compreensão da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para a apropriação dos conhecimentos científicos. (Fundação Municipal de Educação, publicado em 31/01/2014). As escolas de ensino fundamental com séries finais compõem um conjunto de oito escolas com suas respectivas diretoras, todas eleitas no ano de 2014. Na sequência apresento um quadro sintético da rede municipal de ensino:

Quadro 1 - Escolas e número de turmas e estudantes de 2014.

Unidade Escolar	Turmas	Alunos
E.M.E.B. Arino Bressan	15	332
E.M.E.B. João Hilário de Mello	10	217
E.M.E.B. João Paulo I	24	546
E.M.E.B. Manoel José Antunes	09	178
E.M.E.B. Manoel Rufino Francisco	14	257
E.M.E.B. Profª Maria Emília Rocha	16	334
E.M.E.B. São Judas Tadeu	12	263
E.M.E.B. São Martinho	19	359

Fonte: Autora, 2014.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos o perfil sócio educacional das diretoras entrevistadas, bem como o procedimento metodológico das entrevistas. O questionário foi preenchido no momento antes da entrevista, de modo individual e por escrito, sem que houvesse intervenção de minha parte, ou seja, todos auto-atribuídos. O item gênero foi acrescentado ao sexo

biológico porque considero que este deveria ser também um dado acrescentado em qualquer instrumento de coleta de dados como políticas de gênero que permitam a visibilidade dos sujeitos que assim querem se definir e ser reconhecidos.

Quadro 2 - Dados Gerais dos Entrevistados.

Diretora	Sexo	Gênero	Raça	Confissão Religiosa	Estado Civil
E.M.E.B. João Hilário de Mello	-	-	Branca	Católica	Casada
E.M.E.B. João Paulo I	Mulher	Feminino	Branca	Católica	Coabitada
E.M.E.B. Manoel José Antunes	Mulher	Feminino	Branca	Católica	Casada
E.M.E.B. Manoel Rufino Francisco	Mulher	Feminino	Branca	Espírita	Casada.
E.M.E.B. Prof ^a Maria Emília Rocha	Mulher	Feminino	Branca	Católica	Casada
E.M.E.B. São Martinho	Mulher	Feminino	Branca	Católica	Casada

Fonte: Autora, 2014.

Em relação ao perfil das diretoras, observa-se que não há nessas escolas diretoras negras ou com outras especificações que não brancas. Quando perguntadas sobre sexo biológico cinco se identificaram como mulher e gênero como o feminino, sendo que uma delas não preencheu esses dados. Com exceção de uma diretora que se declarou espírita, as demais se declararam católicas. O casamento formal predominou, o que implicou, provavelmente, nas concepções de famílias presentes em muitas narrativas que se manifestaram tradicionalmente vinculadas a casais compostos por homem e mulher.

Quadro 3 - Formação Acadêmica.

Diretora	Graduação	Pós-graduação - Especialização.
E.M.E.B. João Hilário de Mello	À distância UCB -2012 qual?	Presencial na Estácio de Sá/ Metodologia da Series Iniciais 2013
E.M.E.B. João Paulo I	Presencial Qual?	Metodologia e Prática Interdisciplinar de Ensino.
E.M.E.B. Manoel José Antunes	Administração Escolar 1990/ Pedagogia – Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau 1991.	Psicopedagogia Institucional 2005.
E.M.E.B. Manoel Rufino Francisco	Presencial qual?	Arte Educação e Metodologias do Ensino Superior
E.M.E.B. Prof ^a Maria Emília Rocha	Presencial Unisul qual?	À distância Ciências dos Saberes da Educação.
E.M.E.B. São Martinho	Presencial qual?	Presencial UNIBAVE qual?

Fonte: Autora, 2014.

A formação na graduação se divide em pedagogia, matemática e artes visuais, tendo uma realizado a graduação a distância. Das seis diretoras entrevistadas apenas uma tem

formação em administração escolar. Nenhuma fez qualquer estudo na área de gestão escolar, tendo essa complementação apenas com as capacitações em serviço.

Quadro 4 - Experiência Profissional⁵

Diretora	Idade	Tempo de serviço na educação	Tempo de atuação como diretora
E.M.E.B. João Hilário de Mello	48	25 anos	02 anos
E.M.E.B. João Paulo I	52	34 anos	01 ano
E.M.E.B. Manoel José Antunes	47	19 anos	16 anos
E.M.E.B. Manoel Rufino Francisco	29	5 anos	10 meses
E.M.E.B. Prof ^a Maria Emília Rocha	37	15 anos	03 anos
E.M.E.B. São Martinho	48	25 anos	02 anos

Fonte: Autora, 2014.

É importante ressaltar que, devido ao tempo de serviço e a idade, muitas diretoras já estavam aptas para aposentadoria, com exceção de uma. Apenas uma delas está abaixo de 37 anos, sendo que todas as demais pertencem à mesma geração.

Apresento na sequência os procedimentos de análise adotados para o trabalho com os dados.

4.3 SITUANDO UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

A análise dialética, proposta nesta investigação, aplicada às entrevistas, constitui-se como um caminho a ser percorrido que visa descrever e interpretar os conteúdos, conduzindo a uma descrição sistemática qualitativa, que nos ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, em um nível que vai além das aparências, do senso comum ou de uma simples leitura.

É importante salientar que sempre será possível investigar os textos dentro de múltiplas perspectivas, na medida em que Krippendorff (1990, p. 30) aponta que “qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou políticas.”

⁵ Conforme a lei Complementar nº 46 de 09/09/2011 para atuar como diretora na rede municipal de ensino, no artigo 9º normatiza que a função seja exercida por profissional de carreira, neste sentido que seja concursado. Outro fator a ser considerado para atuar como diretora a elaboração de um plano de ação 2014/2015.

No decorrer, da análise outros fatores surgiram em complemento das variáveis inicialmente definidas.

Se o mundo e a realidade são dialéticos (se movimentam e são contraditórios) é preciso um método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento pode ser o método dialético. A escolha por este método deveu-se ao fato dele permitir a compreensão de que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social, vindo a se constituir em uma possibilidade à reflexão da prática educativa (DINIZ, 2008).

Saviani (2000, p. 8) afirma que “pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã.” Em termos éticos, compartilho, enquanto compromisso político, da necessidade do reconhecimento das diferenças e da pluralidade de sujeitos existente em nossa sociedade para a construção de uma escola que não somente universalize os direitos, mas legitime outras possibilidades de se constituir como homem e mulher, visando contribuir com a consolidação da democracia em nosso país.

O diálogo com outros autores contribuiu para que eu pudesse formular minhas próprias questões. Nesse sentido as pesquisas de doutorado de Ana Flavia Madureira (2007) e a de Antônio Luiz Martins dos Reis (2012) serviram como suporte analítico. Tendo como embasamento estas duas produções, realizei as leituras e produzi o roteiro da investigação e as perguntas para as entrevistas.

Dividi a análise em três eixos norteadores, em conforme os objetivos específicos anteriormente apontados:

- Concepções das diretoras sobre questões de gênero, sexo e sexualidade.
- Existência do preconceito e discriminação para com alunos LGBTT na concepção das diretoras.
- Posicionamento das diretoras frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte dos alunos, funcionários e professores.

5 CONCEPÇÕES DAS DIRETORAS SOBRE GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

5.1 RESISTÊNCIAS ÀS SUBVERSÕES DE SEXO/GÊNERO E CONTRADIÇÕES CONCEITUAIS

As diretoras, quando questionadas a respeito de suas concepções sobre gênero, sexo e sexualidade ou se entre os conceitos haveria relações, responderam a partir da compreensão que estabelece uma relação binária entre sexo/gênero e dos conhecimentos da biologia, que insistem em se perpetuar nas práticas pedagógicas como um todo.

Abaixo, relacionamos algumas respostas com as respectivas análises.

Sexualidade: o que você pensa sobre?

Ah! Sexualidade para mim é tudo que envolve as escolhas das pessoas, daquilo que elas gostam e o que acham que é bom para elas. Não envolvendo a questão da relação sexual em si. Acho que é uma escolha daquilo que a pessoa se identifica, como homem ou como mulher. (Marta).⁶

Sexualidade para mim é um todo, homem e mulher, não sexo. (Maria)

E quando falamos em gênero, o que pensa sobre o tema?

É o que define o homem da mulher. É! Talvez, as diferenças entre homens e mulheres. Já ouvi falar nesta palavra. [...] Também. Gênero é masculino e feminino. Tenho este pensamento, não, não ouvi falar. [...] É talvez. Mas acho que vai além, mas não estou conseguindo me expressar. E tão difícil falar em sexualidade. Acho muito difícil falar nisto. (Pedra).

Penso que seria o masculino e o feminino, para mim é o que penso. (Maria).

Podemos observar nestas falas uma visão essencialista, determinista e normativa da heterossexualidade compulsória. Furlani (2010, p. 46) adverte que “muitas pessoas (inclusive educadoras e educadores) diante de novas possibilidades explicativas e conceituais em relação aos sujeitos de gênero e sexualidade, resistem a essas possibilidades conceituais e explicativas.”

Professores/as comentam sobre a necessidade de resolver questões das temáticas relacionadas aos estudantes LGBTTT na escola

Não! Os professores das séries iniciais é que sentem isto; mas em relação a quando começa a aflorar alguma coisa neles: do menino olhar para a menina muito cedo, lá pelo terceiro ano por exemplo. A menina que põe roupinha curtinha e que quer se mostrar. Neste sentido assim da sexualidade, não na diversidade de gênero ou sexual. (Joana).

⁶ Nas transcrições das entrevistas utilizaram-se da fonte Itálico, tamanho 10 para diferenciar-se das citações, no qual se utilizou fonte Itálico, tamanho 11. Para preservar o anonimato, os nomes citados das diretoras são fictícios.

O argumento da diretora expressa que a sexualidade é visível mais nas meninas, quando elas tentam se expressar no ambiente escolar com determinado tipo de roupas, dando a compreender que a sexualidade é um artifício próprio do gênero feminino para chamar atenção, ou como artifício da sedução.

Este argumento reforça o senso comum de que gênero e sexualidade são expressões de forma natural entre estudantes de ‘sexo opostos’, reconhecíveis no ambiente escolar e utilizados como recursos para conquistar ou seduzir. Por outro lado, esta concepção limita que outras identidades sexuais e de gênero sejam reconhecidas ou possam expressar seus afetos no ambiente escolar. A sexualidade, nesta concepção, seria algo para meninos e meninas heterossexuais, sendo admissível para um menino se interessar por uma menina, visto que não aparece a possibilidade de sedução dentro do mesmo sexo ou do mesmo gênero. Isso me leva a supor que as sexualidades não normativas não teriam espaço para expressão no ambiente escolar -, pois a única reconhecida é a sexualidade normativa, a heterossexualidade.

Admitindo-se, entretanto, que a sexualidade não se restringe apenas ao sexo biológico ou as diferenças de gênero/sexo, é importante destacar que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) esta vai além de um corpo biológico, sugerindo uma prática pedagógica sem conservadorismos, que busque conhecer as dúvidas, inquietações e questionamentos dos alunos, mostrando que a sexualidade não se resume apenas ou tão somente às relações sexuais ou divisão de gêneros nos corpos sexuais

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos menores. Os adolescentes testam, questionam e tomam como referência a percepção que têm da sexualidade de seus professores, por vezes desenvolvendo fantasias, em busca de seus próprios parâmetros. Todas essas questões são expressas pelos alunos na escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa. (BRASIL, 1997, p. 8).

É preciso ver além do que está constituído para educar, nos ensinamentos formais transmitidos pela cultura ou pela família, a arquitetura da escola com suas divisões também propõe uma sexualidade de divisão. A resistência de ver separadamente o biológico e o cultural, no caso a relação entre sexo e gênero, impede que as diretoras ampliem sua concepção de sexualidade para além da heteronormatividade. Ao serem indagadas sobre se viam ou não relação entre sexo e gênero às diretoras demonstraram o não saber ou reproduziam o senso comum.

O sexo a que tu se referes: o masculino e o feminino? Tipo assim... O aluno (fulano) é do sexo masculino. Tenta me entender: Ele é do sexo masculino, mas gênero seria assim, o que ele ainda tá tentando se definir. [...] Olha, não sei te dizer. Não sei te dizer, sinceramente... Não sei, não sei distinguir, pois para mim gênero é masculino e feminino [...]. (Hilda).

Ai! É um tema, tão assim, é que na realidade as pessoas não sabem ao certo o que é sexo, o que é sexualidade o que é gênero. Há uma mistura nisto daí. Sexualidade para mim é o contato das pessoas: homem e mulher; isto é a sexualidade. Não sei se estou meio confusa. [...] Não são distintas, direciona tudo para o mesmo foco que é a sexualidade, o sexo, a sexualidade. Na realidade estou achando as perguntas meio confusas, meio difícil de a gente analisar, ainda mais que a gente não se liga nestas coisas no dia a dia [...] Só quando a gente vê uma situação, mas no caso a gente vê uma situação específica, a gente não analisa daquela forma se aquilo aconteceu devido a sexualidade, ou esta abrangendo o gênero. Então é bem complicadinho. (Estela).

Para as diretoras acima, o corpo de menino produz a masculinidade e o corpo de menina a feminilidade, neste sentido o gênero é concebido como natureza humana e expressão da própria heterossexualidade. Em outros momentos, gênero será apresentado como um processo cultural, mas ainda sem a dimensão para além da visão heteronormativa. Por outro lado, o esforço em ser politicamente corretas ou tentarem entender o que é expressado nos espaços em que circulam, revela ambiguidades conceituais que dentro do senso comum geram práticas de gestão que não contribuem para ampliar a possibilidade de reconhecimento das diferenças.

A dificuldade de fugir dos paradigmas binários e naturalizantes cria para as diretoras armadilhas conceituais: ora buscam explicar a realidade a partir de seus conceitos apreendidos no cotidiano, ora articulam conceitos que circulam socialmente na academia, na mídia, nos movimentos sociais. Neste emaranhado pode-se ver a expressão de concepções baseadas na natureza, típicas do senso comum (heteronormativa) com tentativas de aceitação das diferenças ou do discurso da igualdade e uso de novos conceitos, a partir da preocupação com o que acreditam ser o politicamente correto.

Voltando a outro exemplo da mesma pergunta sobre sexualidade e gênero e se entre ambos haveria correspondência observo novamente a busca em utilizar termos adequados ou apropriados para se expressar, a preocupação em uma assertiva entre o certo/errado. Quando questionadas se haveria relação entre gênero, sexo e sexualidade as diretoras afirmam:

Sexualidade para mim é o respeito entre o homem e a mulher, sem falar em sexo. É o masculino e o feminino, sem o ato sexual. [...] Sim. Se o gênero é feminino o sexo biológico será uma mulher. Se eu falo gênero masculino seria o homem. (Maria).

Acho que tem relação. Agora tu me pegaste! Sexo seria masculino e feminino, sexo seria também o que define uma pessoa. Para mim eles têm relação. Se eu tiver um

sexo biológico mulher, o meu gênero será feminino; esta é uma relação. Se eu tiver um sexo homem tenho um gênero masculino. (Pedra).

As respostas das diretoras vêm confirmar o que as teorias de gênero e sexualidade criticam ou denunciam, a de que a sexualidade inata seria a que está inscrita nos corpos de homens e mulheres, esta seria a verdadeira, natural e determinada pelo sexo biológico, como se houvesse uma verdade ou algo que seria certo quando pensamos em sexo, sexualidade e gênero. Não foi percebida tentativa em fazer a crítica sobre como historicamente aprendemos estas questões e de como nos ensinaram, e a quem era delegada esta função de explicar sobre sexualidade e gênero?

O ato de associar feminilidade à sexualidade, no caso de meninos, é uma constante na escola e funciona como uma pressão heteronormativa para com essas crianças, exigindo que se comportem como homens. A diretora ao ser questionada sobre o que seria orientação sexual e se achava que a homossexualidade seria uma orientação ou uma opção respondeu:

Ai! Acho que não necessariamente é uma opção, acho que vem com a pessoa aquilo dali. Acho que a pessoa vem assim, eu penso. Não é a história de que a pessoa que dizer: - Quando eu crescer eu vou ser gay ou eu vou ser lésbica. Eu tenho esta concepção. Acredito que venha de dentro já de criança. Acho que não é uma coisa que a gente escolhe de uma hora para outra. A pessoa nasce com aquilo dali e vai chegar uma hora que ela tem que se definir. Vai ter que se decidir, como diz o outro. Como diz o ditado agora: - Sair do armário. Mas acho que aquilo dali já está dentro dela. Agora sou uma moça e não vou querer ser mulher, vou querer ser homem. Acho que não é isto que acontece. Para mim está claro que a pessoa nasce com isto, que não é uma escolha, porque a pessoa pode até lutar contra. Acho, porque já tive um aluno que os pais e tanto ele lutou contra. Foi quando comecei a trabalhar e tinha 23 anos. E na ocasião tinha uma criança que eu disse pra diretora: Esta criança não me engana! A diretora [na época] me questionou: Não te engana o quê? Ela tem um lado feminino. Este menino vai ser futuramente... Ele estava na pré-escola e tinha 5 aninhos. Os próprios alunos também percebiam. (Maria).

Chamou-me muito a atenção a força da expressão “Esta criança não me engana” como se já estivesse escrito no DNA dela que sua sexualidade não condiz com seus comportamentos, está é uma das formas de rotular e estigmatizar para tentar controlar os comportamentos desviantes da norma heterossexual.

Sobre a naturalização da sexualidade, no caso, da homossexualidade, a diretora Marta, no período em que atuava como professora, afirmou ainda acreditar que há uma essência constituída no sujeito e que um dia esse irá ou não se assumir, sendo a sexualidade inata, mas o ato de assumir uma escolha.

A repressão da professora em intervir nesta expressão do brincar com objetos femininos, produz um educar que busca a correspondência entre sexualidade, sexo biológico e

o gênero e mais, direcionado a uma única perspectiva, a da heterossexualidade em uma ação mediadora que Foucault (1988) sinaliza para a “pedagogização do sexo da criança.”

Chamei, conversei com a diretora e chamamos a mãe. A mãe na época me criticou muito. Que eu era uma criança para definir o que o filho dela iria ser futuramente. Junto com a diretora falei: - Mas em nenhum momento falei que ele era homossexual. Disse que estava preocupada porque ele brincava muito com as meninas e puxava muito para brinquedos femininos e não para brinquedos masculinos. Sugeri que ela observasse em casa, sei lá. A mãe não aceitou o que sugeri e falei. Hoje o menino é gay. Quando comecei a dar aula foi na parte da brincadeira, como era no pré-escolar, era mais no lúdico. Então já observei ali. E depois enquanto maiorzinho era só junto com as meninas, ajudando a escolher roupa. A menina já estava com um sapato e ele queria experimentar, assim também. O próprio uniforme dele era tipo leguizinha igual das meninas, enfim. (Maria).

O cuidado, a atenção para o “vir-a-ser” dos sujeitos como forma de prevenção, esta é uma das práticas educativas ou da pedagogização do sexo, do educar para sexualidade normativa, presente na preocupação da diretora (naquele momento atuando como professora) em pedir a intervenção da diretora neste assunto e chamar a mãe do aluno para discutir sobre este brincar do menino com “coisas de meninas”. Na sugestão da professora para que a mãe ficasse atenta com as manifestações no menino em casa. Enfim, para, em caso da expressão feminina ser reforçado ou controlado com a finalidade de repressão, pois isto seria prejudicial para o seu desenvolvimento infantil.

Apesar de afirmar que, na época não queria dizer que ele fosse homossexual, inevitavelmente gay, por ser feminino no fato de expressar um gênero, a diretora conclui sua suposição ao afirmar “hoje o menino é gay”, expressa mais ou menos na seguinte conclusão “se a mãe tivesse me ouvido isto não teria acontecido”. Esta vigilância reflete uma preocupação da professora em impedir que esta homossexualidade venha a se refletir no futuro e ainda reforça, ao acompanhar a trajetória dessa criança em adolescente e jovem reafirma sua convicção de que este menino sempre se aproximava das meninas para ter como amigas, de que este comportamento não seria digno de um menino supostamente normal, que estas características afeminadas só confirmavam o que ela havia observando na época, que ele era e é gay. E quando a diretora Maria é questionada sobre estes “ditos jeitos” que refletem a homossexualidade e se os mesmos continuam no menino citado, ela afirma “Ele ainda tem, tanto que ele formou-se no terceirão e nunca o vi na cidade andando com meninos, sempre com as meninas. Sempre assim, como é que vou te dizer, sem as amizades masculinas.”

As diretoras demonstram, também, a dificuldade na utilização de quais termos seriam apropriados para discutir a questão de gênero e sexualidade na escola, a todo momento se questionam e fazem reflexões sobre as novas acepções da palavra, sendo ignoradas ou reconhecidas a dimensão social e histórica dos termos.

É! Talvez. Mas acho que vai além, mas eu não estou conseguindo expressar. É, vai além, mas não estou conseguindo me expressar. É tão difícil falar em sexualidade, acho muito difícil falar nisto. Estas outras que na minha fala não tenho a nomenclatura certa. Para mim lésbica e gay é um diversidade sexual, para mim é. Eu não sei, não sei de nada, sei lá. (Pedra).

Como se as novas expressões sugeridas e consideradas “corretas” não carregassem outros tipos de preconceitos e discriminações, pois evidentemente o fazem. Entretanto tais não estão “escancarados” como naqueles termos tidos como “politicamente incorretos”, mas fundamentados sutilmente em motivações ideológicas higienistas e homogeneizadoras.

Mesmo reconhecendo que a sexualidade é abrangente, quando questionada sobre as dificuldades que se enfrenta na escola para trabalhar estas questões uma das diretoras expressa sua visão reducionista ao aspecto reprodutivo:

Quando chegava ali na parte de estudar o corpo, as partes, a sexualidade ali, aparelho reprodutor masculino, aparelho reprodutor feminino, na parte de ciências. Então sempre procurava trazer alguém para falar para eles para trabalhar com os alunos. Ia atrás de enfermeiro, alguém que pudesse vir na escola e falar mesmo, demonstrar para dar uma palestra. [...] E que foi chamado uma enfermeira porque não me sentia preparada para falar para eles como é que funciona o aparelho reprodutor masculino e o feminino, uma gestação indesejada e o que causava tudo e tal, as opções de preservativos e anticoncepcionais e métodos de prevenção. Então, preferi chamar um profissional da área da saúde e aí foi indo foi indo, mas deu bastante polêmica. (Estela).

Evidencia-se no argumento da diretora que o órgão genital só possui uma função, a da reprodução sexuada, vista como verdade científica que necessitam da “confirmação” de um profissional (da saúde) creditado para falar no assunto, na medida em que se crê que o mesmo (professor) não tenha formação para discutir a questão. Não se trabalha a questão afetiva, sentimental, do prazer e dos desejos. O fator da prevenção é recorrente nos discursos das diretoras, esquecendo-se da dimensão do social.

Nesta situação de trazer um enfermeiro para trabalhar, na primeira vez teve pais, olha, questionando, porque foi bem naquela época, sou bem antiquinha, que começou a aparecer a camisinha, tal e tal. E a enfermeira trouxe camisinha para mostrar para os alunos, isso deu uma polêmica toda. Veio pai questionar porque se estava dando camisinha na escola e tal; e que história é esta. E até a gente convencer os pais que aquilo ali estava dentro da grade curricular. (Estela).

Interessante perceber que a grade curricular serve como justificativa para afirmar que ela aprisiona os conhecimentos e que somente estes têm validade científica, por isto são necessários discutir. Como outros temas relacionados à sexualidade não estão aprisionados na grade curricular não ganham atenção.

As ideias construídas na escola e ensinadas através do currículo ainda versam sobre a perspectiva da heterossexualidade. Como visto, a forma como se discutem as

temáticas de gênero e sexualidade, ou seja, como um fator essencialmente biológico, reprodutivo. Assim, a função de trabalhar com este conteúdo em ciências ou em palestras sobre prevenção de doenças e promoção da saúde, é delegada a um/uma profissional da área da saúde, com ênfase na prevenção da gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. Como se sexo e sexualidade fossem restritos a estas duas questões.

Geralmente! A professora em ciências aborda porque tem no conteúdo, mas é muito superficial. É somente para trabalhar a questão da reprodução. Para trabalhar um tema deste tipo é chamado alguém de fora. (Pedra)

Geralmente o professor de ciências é quem trabalha com isto, na oitava série. Sei que ele aborda isto. Nas demais disciplinas não são comentadas sobre isto, mais na área de ciências. [...] Deste tema que estamos falando não, só da sexualidade em si, de orientação, de comportamento, prevenção. [...] Não vi, não acompanhei, foi à professora que trabalhou isto mais penso que seja mais na questão da heterossexualidade, na verdade. (Joana).

Como se pode perceber, ainda que algumas escolas tenham a preocupação em trabalhar a temática de sexo/sexualidade em suas práticas pedagógicas, predomina o caráter biológico/reprodutivo como sinônimo de educação sexual. Tal fato confirma a existência do dispositivo da sexualidade descrito por Foucault (1982) como o conjunto heterogêneo que compõe uma estratégia de gerenciamento e controle de corpos, de modos de ser e de populações. Segundo o autor, este dispositivo opera sobre a sexualidade através do que ele denomina de biopoder, produzindo formas legítimas e ilegítimas de exercício da sexualidade.

No entanto, destaco que há um fator positivo nestas concepções: o fato de que ao serem confrontadas com novos termos, as diretoras experimentaram uma desestabilização, o sair da zona de conforto e ter que assumir uma nova posição frente a um discurso mais elaborado, que se espera de um profissional da educação ao assumir o papel de educador(a).

É neste sentido que as relações sociais vivenciadas permitem que estas experiências também eduquem, pois esse educar é assumir um “ato político” requer que as pessoas assumam uma concepção de mundo, sujeito e sociedade que incluam para todos e todas a adoção de uma pedagogia transformadora e de uma visão crítica perante o que se assimila e aprende historicamente como “verdade sobre sexo e sexualidade”.

O confronto com outras “verdades” pode propiciar uma ampliação do olhar sobre gênero e sexualidade gerar uma forma alternativa para além do binarismo sexo/gênero. As entrevistas demonstram uma certa crise conceitual que também revela que o cotidiano escolar e as demandas por políticas públicas tem produzido mudanças no pensamento. Só o fato de as diretoras se perceberem em situações de conflito já criam possibilidades para tentarem ressignificar suas concepções a respeito do que vivenciaram no curso de formação ou nas próprias perguntas da pesquisa.

A gente aprendeu: gênero masculino e feminino, até então era isto que nós tínhamos. Lá na CONAE que fui descobrir que nós temos uma diversidade de gênero, a partir dali que fui ter um conhecimento e uma clareza, sabia que existia, mas não usava estes termos. Para entender desta forma foi o primeiro contato que tive na CONAE com este termo. [...] Entre gênero e sexo? Sexo masculino e feminino, gênero masculino e feminino? - Ai! Achava que sim, mas agora fiquei confusa. Até então sim, gênero masculino/sexo masculino. [...] Sim, comecei a pensar. Quando foi usado este termo lá, se não me engano foi a 'fulana' que usou primeiro. Pesquei assim gênero de diversidade, depois alguém deu mais uma esclarecida. Comecei a pensar a respeito disto, esta nomenclatura e me questioneei: - O que é isto? Quem estava ao meu lado à gente conversou a respeito que não conhecíamos gênero de diversidade. A diferença e a opção sexual sabem, mas não nesta nomenclatura de gênero de diversidade. Para mim estas pessoas eram homossexuais, heterossexuais, bissexual e o que a gente aprendeu. Além do masculino e feminino não sabia que existia a diversidade de gênero. Ali que fui descobrir. (Joana).

Os espaços de discussão para além dos muros da escola, onde ocorre à formulação de políticas públicas em relação aos sujeitos LGBTTT tem proporcionado um movimento de fora para dentro das escolas com relação aos conceitos utilizados e a uma organização do conhecimento sobre a temática.

Por outro lado, a preocupação com a linguagem do politicamente correto pode esconder preconceitos e discriminação ou mesmo a falta de conhecimento real. A preocupação em se expressar 'corretamente' aplica-se à linguagem e a outros campos, sendo que a esfera do "politicamente correto" que pode abranger classe, raça, gênero, opção sexual, nacionalidade e outros marcadores de subalternidade e inferioridade. Através da linguagem que expressamos nossas visões de mundo. Esta é o primeiro contato com a realidade humana e dela formulamos nossos pensamentos. O uso da linguagem que denote atitudes preconceituosas ou pejorativas é vista por Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 266) como

[...] a recorrência da linguagem pejorativa é comum nas violências contra homossexuais. É importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também nomeação do outro por formas negativas ou contraditórias à sua vontade, como o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, tiranizar e ameaçar.

Em contrapartida, o "politicamente correto" que condena previamente quaisquer comportamentos ou falas que não estejam de acordo com as normas ou modelos que estes estabelecem pode ser bom em alguns casos, porém, muitas vezes, pode esconder outras formas de violências.

Além disso, a preocupação das diretoras em utilizar termos mais adequados para algumas situações pode ser interpretada de duas maneiras: como preocupação por ser entrevistada por uma pesquisadora que traz em sua trajetória a marca da diferença ou pela tentativa de se adequar aos novos conceitos e definições que acabara de aprender em um curso de formação.

Opção é aquilo que a pessoa descobre o que quer, acho que seria isto, opção. E a orientação, pensava que era a mesma coisa - orientação e opção sexual. Acho que não sei! Nesta questão de opção e orientação, acho que seria assim: a opção a pessoa entender o que ela quer na sua opção sexual. E a orientação ela procurar saber lidar com isto, se entender com isto e buscar algum conhecimento. Não sei se estou no caminho! [...] - Posso dar um exemplo? Nós temos um aluno que a opção, a sexualidade dele, agora não sei que termo que vou usar, mas ele tem... ele é, tem, atitudes femininas, isto deste criança. A gente foi percebendo isto. Agora que ele já é crescido, adolescente passou por um momento de crise, ele estava perdido [...] (Joana).

Ao que parece, a diretora compreende orientação no sentido de guiar-se, sabendo os caminhos que deve percorrer buscar informações e conhecimentos acerca de sua opção sexual, que é diferente da heterossexualidade na qual as pessoas não precisariam se orientar, já nascem sabem o que querem e como querem.

Sei lá! É o que uma escola pode fazer: uma opção sexual. É o que um posto de saúde pode fornecer. Isto é uma opção sexual. É o que uma família pode fazer é uma opção sexual neste sentido, entendeu. Não entendi a tua pergunta!? Já ouvi falar em heterossexualidade. Eu sei, não estou constrangida, porque cai naquilo tudo que confunde a minha cabeça. Já ouvi falar. - Está vendo como tenho dificuldade em saber distinguir? (Pedra).

Primeiramente, ao adotar o uso de um termo a diretora o faz sem estabelecer uma reflexão, e permanece no senso comum. A primeira diretora revela um conflito em adotar um ou outro termo, que também não são consenso fora da escola, opção sexual e orientação sexual que expressam respectivamente o debate acadêmico e político da cultura versus natureza. A segunda diretora já confunde opção sexual com educação sexual, termo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais é chamado por orientação sexual e revela, de certo modo, o mesmo conflito da primeira: para ela a opção sexual tem um sentido de aconselhamento, ensinamento, informações sobre assumir uma conduta frente a sua sexualidade, aconselhar para ter uma boa saúde, ou para ser aceito, enquanto prática de comportamentos e, ao final, termina por afirmar total desconhecimento sobre a questão.

O desconhecimento parcial ou total, das temáticas de sexualidade e de gênero e a tentativa de usar termos que consideram politicamente corretos, demonstra a necessidade de um processo formativo sistemático que contribua para que as diretoras organizem seus conhecimentos. As diretoras desconhecem o caráter político e histórico cultural da linguagem com a finalidade de silenciar, apagar e invisibilizar ou mesmo de como diria Foucault (2009) vigiar e punir na medida em que, entre opção e orientação há um dispositivo do social que produz as marcas das diferenças. Cada termo é histórico e tem um determinado significado que necessita ser debatido. Os documentos oficiais, a exemplo dos PCNs, não escapam desta historicidade, mas isso foge à compreensão das diretoras devido à falta de formação.

Segundo Alípio (2009, p. 61), “a heterossexualidade é ‘normal’ porque seria ‘inata’, ‘natural’, seja porque, para outros, definir a homossexualidade como um ‘desvio’ do pretendido ‘curso natural’ da sexualidade torna-se politicamente apropriado ao objetivo a que se destina.” E neste sentido que não basta ser politicamente correto, necessitamos nos aprofundar nestas questões e adotarmos uma posição de não naturalidades das coisas, como se o mundo estive dado, estabelecido sobre certas leis. Questionarmos as ideologias que subjazem nos conhecimentos que centralizam ideias e concepções e que normatizam os sujeitos dentro de uma lógica formal.

5.2 PEDAGOGIA DAS MÍDIAS: NA VISÃO DAS DIRETORAS

A mídia age em alguns momentos como instrumento de visibilidade na constituição das identidades sexuais e de gênero não normativas, ou das que ficam as margens da sociedade, conforme pude verificar em alguns argumentos das diretoras. Elas argumentam que essas ações da mídia voltadas para visibilidade de questões LGBTTT contribuem para uma maior aceitação por parte da sociedade. A diretora Marta questionada sobre a possibilidade das questões que envolvam o universo LGBTTT aparecerem com mais frequência na escola alega:

Acho que irão sim pela questão da mídia, que está deixando mais exposto e as pessoas estão tendo mais liberdade para se assumir aquilo que querem. Vejo que vem de uma geração, vejo isto dos pais dos alunos que são mais novos e que não tem tanto preconceitos. Antigamente, no tempo do meu pai, meu Deus! Se meu irmão fosse assumir quer era gay acho que meu pai iria morrer, mesmo antes de meu irmão terminar de dizer. Porque meu pai é uma pessoa mais velha e mais de idade. Seria na família um alvoroço. Vejo que hoje se fosse um irmão meu que tivesse um filho e tivesse uma opção diferente, não seria tão mais difícil de lidar, como foi no caso do meu pai. (Marta).

As novelas possuem um caráter de (re)produção da existência da vida em sociedade, como também demarcam muitas vezes comportamentos estereotipados e busca construir uma hegemonia ética/moral e estética. Porém, devemos admitir que nos últimos tempos a mídia contribuiu na representação de personagens não heterossexuais nas telenovelas. E isto é retratado pela diretora ao comparar gerações diferentes. O caso recente do personagem Félix em uma novela da rede Globo, que chamou muito a atenção de todos e repercutiu na sociedade, foi citado também como exemplo.

Em outro momento a questão incluía as consequências e dificuldades para um/a estudante LGBTTT continuar a frequentar a escola e sobre a discriminação e o preconceito no rendimento escolar, já que a mídia estaria contribuindo para minimizar os preconceitos, a

diretora indagada porque é mais fácil hoje em dia e em que sentido a escola é mais fácil para os alunos LGBTT, comenta:

A escola não proporciona, até porque assim a escola não foca nisto. Então, se tem um aluno que está ali com uma opção e não tem aquela facilidade de se sentir confortável de expressar. Acho que a escola não facilita neste sentido. Ela até respeita, e coisa, mas ir lá e fazer um trabalho. É muito raro. É muito raro. Não! Não lembro. Eles comentam do Félix, que ele está sofrendo não por ser homossexual, mas por ele ser maldoso. Até estes dias nós todos estávamos conversando sobre a novela e aí um aluno disse assim: - Mas ele tem que apanhar mesmo. Aí perguntei: - Mas por quê? Achei que ele ia dizer que porque o Felix era gay. Mas o aluno comentou: - A diretora viu como ele é mal? Ele jogou a menina no lixo e não sei o que. Eles falam da novela mais pegando a maldade dele, o lado que ele tem de perverso, não do lado sexual dele. (Joana).

Podemos observar uma contradição inicial quando a diretora diz que “a escola não facilita” e em seguida diz que a escola “respeita” demonstrando uma ambiguidade sobre o que vê na escola. A diretora supunha que o aluno seria preconceituoso e se espantou com a normalidade atribuída à sexualidade de Félix, que foi julgado por outro critério, a maldade. Chama a atenção o espanto da diretora, o que nos faz refletir que ela atribui maior preconceito ao outro e não a si mesma. No caso da novela citada, pode-se considerar que a representação de uma identidade gay é popularizada e contribui para o reconhecimento de uma identidade homossexual.

O ato de naturalizar também provoca uma reação contrária nos profissionais da educação, quando estes modelos apresentados nas novelas tendem a ser criticados por eles, expressando opiniões conservadoras. A diretora Estela, quando indagada sobre a possibilidade dos professores/as comentarem de suas necessidades em abordar na escola questões das temáticas LGBTT, relata que;

Até pelo contrário. Vejo professores criticando bastante e de que na televisão agora está tudo aberto. A televisão tem dado muita abertura para que as pessoas mostrassem o que são, e que fossem respeitadas; conquistassem o respeito. Mas a gente ouviu muito professor criticando já percebi dizendo: - Agora não dá mais para ver novela, porque em cada novela tem dois ou três gays, lésbicas. É mulher com mulher, é homem com homem e não dá mais pra assistir novela. Estes programas de televisão são só o que dá. Então dali a gente tira qual é a visão da pessoa. Criticando sim. É muito comum isto. [...] E aí o que é falado a este respeito, o foco que tu estás trabalhando. É que a televisão está dando muito espaço, que a mídia abriu muito e que a sociedade abriu espaço. Mas reclamam que a novela não dá mais para ver porque tem dois ou três gays, que tal programa levou a lésbica. Até conversei muito com eles. Até assim, comento que assisto Maria Gabriela nas sextas-feiras que é um tema relacionado a isto. Sempre digo para eles como é esclarecedor a gente vendo aquelas entrevistas. Gosto muito porque como esclarece a gente, abre a visão da gente, põe a gente para pensar no que está acontecendo na realidade. O que acontece na realidade, como o mundo está. [...] Acho que as pessoas estão ficando mais esclarecidas em relação a isto e a outros assuntos, a questão tanto da mídia, quanto da internet e que se tem mais acesso às informações. (Estela).

O contato com outras realidades, na visão da diretora é que nos possibilita respeitar e entender, porém a informação pela informação não gera conhecimento. É necessário avançarmos nestas questões que estão sendo problematizadas na mídia. Mesmo assim a diretora Estela ressalta que os/as professores/as criticam estes programas por darem muito ímpeto a uma população que busca seu reconhecimento social. Esta preocupação relatada entre os/as professores/as demonstra o quanto estas questões precisam ser discutidas na escola.

O papel pedagógico que as mídias exercem no espectador é contraditório: para alguns docentes reforça o preconceito, para outros, a exemplo da diretora possibilita novas reflexões, inclusive fazendo com que a ela busque maiores esclarecimentos em outros programas. De alguma forma, em relação a outras formas de expressão que não a heterossexualidade, é inegável que a mídia vem desempenhando um papel: seja através da caricatura ou mesmo expondo a vida de gente comum em seu dia a dia, a mídia tem contribuído para favorecer a visibilidade de segmentos historicamente marginalizados.

As novelas são um meio de entretenimento da maior parte dos brasileiros de classe média e pobres, permitindo adentrar nas casas ideias sobre novas formas de sociabilidade humana. Há um fator de positividade nestas estratégias das novelas ao visibilizar as identidades de gênero e sexuais não normativas, neste caso presentes entre a população LGBTTT, na incorporação de demandas sociais que historicamente foram invisibilizadas, silenciadas ou mesmo expurgadas da sociedade visto como anormais. Em outros momentos, entretanto, há de se refletir que a mídia televisiva, ao mesmo tempo em que contribui para naturalizar e generalizar as expressões de gênero e sexual, em particular as sexualidades não normativas, também caricaturiza (torna cômico), estereotipa, padroniza certos comportamentos vistos pelo senso comum como comportamentos, gestos e atitudes correspondentes a um tipo específico de homossexual.

Outros personagens, ao contrário, são caricaturizados servindo para reforçar padrões de comportamentos ditos como antinaturais, construindo imagens depreciativas, através das condutas, gestos, palavras e trejeitos que provocam, em relação aos sujeitos que não se enquadram em padrões considerados ‘normais’, reações de ridicularização e escárnio. Como num dos exemplos citados por uma diretora sobre a personagem interpretada como uma travesti ‘Sarita’, da novela Explode Coração de 1995, representada por um homem supostamente gay, com uma identidade de gênero feminina.

Sei lá! Vamos ver. Nós já tivemos outros casos. Em outros anos, né. Teve uma época em que passava uma novela, muito tempo atrás, meu Deus! Tinha a Sarita, muito

falada. E ai nós tínhamos um aluno, o (fulano), que ele tinha um jeito mais afeminado. Não sei como é que a gente pode chamar. Naquela época foi muito mais difícil de lidar com isso porque aquela novela chamou muito atenção de todo mundo, aquilo ficou muito supervalorizado, então ele sofreu bastante. A gente teve que chamar a mãe, explicar. [...] Porque os colegas o apelidaram de Sarita. [...] Por que ele era um menino grandão, das series finais, sexto ano, ele tinha um jeito mais afeminado, assim, sabe? Como vou te dizer: os trejeitos, a maneira de se movimentar, de movimentar as mãos, de falar, de andar. Então os outros meninos e tudo começaram a apelidar ele. A gente sentiu que ele não estava gostando. [...] A gente falou assim; não de uma maneira muito direta, pois não sabíamos como que era que a mãe iria aceitar e conversar sobre isso, não sabia como que era. Ela nos disse que sim, que o que era citado da escola, também acontecia na vizinhança, na comunidade onde ele morava. A gente começou a conversar assim para ela, que em casa conversasse com ele e a gente continua na escola intervindo sempre que houvesse uma brincadeira de mau gosto, uma piadinha com ele. E a gente começou desta forma assim, chamando a atenção dos outros que vinham falar para ele. Muitas vezes indo na sala fazendo uma fala geral mesmo. Lembro uma vez que aproveitei um dia que ele não estava, não veio, e fui à sala. Tínhamos uma orientadora educacional na época e fomos juntas e conversamos com a turma e falamos sobre a novela, assim desta forma. Te dizer que saberia como agir, exatamente como agir, talvez não, mas a gente tenta fazer da melhor forma, da melhor maneira para amenizar. (Hilda).

A de se convir que na sociedade ocidental historicamente o sexismo ou o heterossexismo são acionados e evidenciados nas relações de gênero e têm servido como arma a ser disparada para transformar um sujeito em objeto de piadas e gozações, como apontado pela diretora Hilda. A estratégia utilizada é muito comum nas falas da diretora, não somente neste caso, mas em outras situações descritas nas entrevistas quando se trata de travestis e transexuais.

Apesar do caráter contraditório, que de modo geral aparece na utilização de personagens LGBTT, parece haver uma tendência a exaltar determinados padrões próximos da heteronormatividade e desconsiderar outros. Se um caso foi citado como supostamente positivo, outro foi extremamente negativo, mas a diferença que reside entre ambos se dá no fato de que a hostilização e ridicularização acontece quando o personagem é interpretado por um homem que tem uma expressão de gênero feminina, a personagem ou quando o mesmo é afetado/afeminado. A aceitação do personagem Felix é mais compreensível por ser tratar de um homossexual homem e masculino, mais de acordo com os padrões condicionados pelo heteronormatividade. Outro fator expressado na linguagem de muitas diretoras é a existência de outras identidades de gênero, como no caso das transgêneros, algo que anteriormente sem a visibilidade da mídia não teria qualquer reconhecimento social, ou era visto somente nos espaços de prostituição. Pelo fato de incorporar em suas demandas estas identidades seja sexual ou de gênero, de alguma maneira trazemos para a cena do debate provocando opiniões e posicionamentos.

Ainda que demonstrando certa aceitação, quando se trata de pensar a travestilidade ou a transexualidade, predomina a exigência de um determinado padrão de feminilidade, assim como se exige das mulheres.

Já ouvi falar nas pessoas assexuadas, mas não sei do que se trata e de outras coisas também desconheço. Já ouvi falar em Drag Queen. Elas se vestem bem espalhafatosas, bem peruas, mas como mulheres. Mulheres bem peruas! Com vestimentas femininas, com aqueles cílios bem avantajados. Acho que elas têm um gênero feminino, só que meio exagerado. Vejo assim: uma mulher feminina por mais que exagere, não exagera daquele jeito. Acho muito exagero. Tem mulheres que exageram também, só que perdem a beleza de tanta coisa que colocam. Tem as travestis que se vestem bonitas, que ficam bonitas, mas tem estas Drags queens, acho que elas querem muito exagero. (Maria).

O senso comum procura criticar as performances de gênero da Drag Queen ou mesmo, associando as transgêneros a um estilo exótico, como é comum vermos nas discussões sobre as paradas da diversidade em que os fundamentalistas ressaltam estes aspectos para criticá-los. Estas atitudes em sair do convencional são formas de denunciar a sociedade conservadora e tradicional. Neste sentido a diretora Maria aciona seu dispositivo moralista em torno do que entende por uma mulher bonita, ou seja, comportada e que não precisa se expor, também comum ao se dirigir às travestis e transexuais femininas.

O estranhamento para com a exuberância ou extravagância permanece, mesmo estabelecendo correspondência com um determinado tipo de feminilidade, “a mulher perua”, que ela também aponta não aceitar, ou seja, os padrões heteronormativos de mulheres comportadas são estendidos também a outros sujeitos. Esquecemos a história, os comportamentos e estilos de época, as estéticas do belo em cada período histórico, enfim, o que precisamos é encaixar os sujeitos em um padrão.

6 EXISTÊNCIAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO PARA COM ESTUDANTES LGBTT NA CONCEPÇÃO DAS DIRETORAS

6.1 PELO DIREITO DE SER DIFERENTE: IGUALDADE E DESIGUALDADE

Uma das questões presentes no ambiente escolar são as manifestações de preconceitos e discriminação de diversos tipos que produzem distintas diferenças como as de classe, gênero, sexo, raça e outras. No entanto, como afirmam Candau e Moreira (2003, p. 163-164), “A cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade – ‘aqui todos são iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira’ – e marcada por um caráter monocultural.”

Porém, quando questionada sobre orientação e diversidade sexual no ambiente escolar e de como estas questões são tratadas, se haveria relação entre ambas ou o que se compreende por homossexualidade, uma das diretoras expressa em sua fala um sentimento de respeito às diferenças ou de tolerância, mas sem reconhecer. Quando questionada sobre a concepção de diversidade sexual e de gênero a diretora Marta argumenta:

Diversidade seriam as várias opções que as pessoas têm. Posso ser heterossexual ou homossexual, mas ao mesmo tempo a gente tem que saber se respeitar. Como tem diferenças de raças. A gente tem que acreditar que somos todos iguais, e que estamos nas mesmas condições. Eu acho que na sociedade existe diversidade sexual. (Marta).

Este argumento da diretora tem uma concepção filosófica religiosa que parte de um ideal de sociedade, no qual todos somos iguais, da mesma espécie humana, portanto, todos filhos de Deus, criação divina.

A diretora, de alguma forma, produz uma relação entre raça e sexualidade partindo da noção de que todos são da mesma espécie, utilizando esta mesma estratégia para se referir ao que designa como diversidade sexual. Com isso, o caráter monocultural da cultura escolar tende a priorizar o comum, o uniforme, o homogêneo, o igual considerado como dimensão constitutiva do universal ou do gênero humano. Neste caso, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. Respeitar porque somos iguais, mas não porque se é diferente. Quando questionada sobre a possibilidade de a escola discutir temas que envolvam questões de homossexualidade no ambiente escolar, a diretora Joana argumenta:

Acho que teríamos um problema. Teríamos alguma coisa a superar, acho que sim. Depende da forma, por isto que digo: faltam conhecimentos de como iríamos abordar isto para não ferir, para não causar um desconforto aos pais alguma coisa

assim. Talvez tivéssemos! Seria para trabalhar isto com alunos maiores, das séries finais. Com os pequenos acho que seria mais complicado. (Joana).

Há dois pressupostos pertinentes nesta afirmação: a de que a sexualidade desenvolvida é percebida como constituída em etapas, assim como não haveria condições essenciais para discutir o tema com as crianças, ao afirmar que o tema não seria viável com os menores, entendendo-se que as crianças são ingênuas e não têm maturidade para saber sobre elas próprias. Entretanto, como nos aponta Furlani (2009, p. 45), a sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a iniciação sexual só é possível a partir da capacidade reprodutiva.

Neste sentido, as diferenças, que também são geracionais, instituem na sociabilidade a marginalização de sujeitos ou grupo, aos mesmos são atribuídos rótulos e estereótipos, as diferenças sexuais e de gênero quase sempre se dão ao nível das expressões dos alunos/nas. Como nos aponta Louro (2012, p. 47), “são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferença aos corpos e às identidades.” Quando questionada sobre diferenças nas expressões de meninos e meninas, a diretora argumenta

Sim, os professores já comentaram, e os colegas também já observaram esta diferença. Foi conversado com a mãe que estava em tratamento não sei se continua. Esta, não que assumiu, mas procurou ajuda. A mãe não assumiu que ele tinha esta diferença e alegou: “Mas que em casa eu não percebo”. [...] Que pode ter a tendência, mas que não seja no momento. Como nós observamos lá foi na parte do lúdico, aqui este outro menino que a gente observou e que hoje em dia não dá para dizer que ele seja, hoje não dá para dizer porque ele é menino. Mas na época que nós observamos ele, que ele só gostava de brincadeira de menina, na época nos tínhamos aula de dança e aula de pintura. Ele só queria vir na aula de pintura para pintar toalhinha junto com as meninas, nada que fosse brincadeira de menino. Ir para o campo jogar futebol, futebol não! Porque as meninas não jogavam futebol, porque ele queria jogar só o que as meninas jogavam. O andar dele é diferente dos outros meninos, queria andar mais rebolado com as pernas jogadas. (Maria).

A mesma diretora que antes, quando era professora, dizia ser inata a homossexualidade e que o menino afeminado necessariamente seria gay, nesta escola onde hoje atua como diretora, não tem a mesma visão de outro menino afeminado. Assim, ao mesmo tempo em que se apontam as diferenças na constituição das identidades de meninas e meninos no ambiente escolar, por outro lado, fica evidenciada a afirmação de que, na sua escola, não teria, em momento algum, estudante homossexual, sendo que, para essa diretora, a sexualidade que ela presume seria apenas a que se assume e manifesta.

A diretora Maria cita várias situações, desde quando era professora, para exemplificar como vem intervindo nos casos em que observa uma suposta diferença nos/as

estudantes relacionadas à sexualidade. Em outro momento, a diretora relata que estes comportamentos podem ser controlados ou que possam sofrer uma intervenção, pois considera que,

Sim, desde o aluno lá no prezinho. Acho que hoje em dia os pais com a correria do dia a dia não percebem, não tem tempo para parar e perceber o seu filho. Muitas vezes vem alguém de fora e procura criticar. Acho que a escola poderia esclarecer o pai, chamar e até orientar para procura um psicólogo. Fazer uma conversa com o pai para que ele pudesse observar mais o filho. Muitas vezes eu penso assim, que às vezes tem crianças que estão tentando ser assim para chamar a atenção dos pais. Tentando ser diferente. E muitas vezes o pai precisa parar, dar mais atenção e retornar ao passado, [pode ser que] ele consiga mudar um pouco. (Maria).

As contradições estão presentes nesta diretora que, ora afirma que feminilidade e orientação sexual caminham juntas, ora que pode ser apenas uma tentativa de chamar a atenção. O controle da expressão de gênero das crianças é uma constante nos argumentos desta diretora. Sobre situações em que um/a estudante manifesta ser LGBTTT e qual a ação que a escola teria, uma das diretoras respondeu através de um exemplo.

Mas a gente teve uma situação de uma aluna nossa que esta se formando na oitava, que é nossa aluninha desde pequenininha. Quando a gente observou, quando era aluna menor estava nas series iniciais a gente notava, observava, que ela só queria brincar muito com os meninos. Ela vivia só de bermuda ou calça e não colocava saia e vestido. Nas atividades de educação física sempre só queria estar com os meninos e vivia só com os meninos. Ela não brincava com as meninas. Ela começou a dar problemas de agressividade na escola, de rebeldia. A gente chamou a mãe para falar em relação a isto, da rebeldia dela na escola, esta mudança. (Estela).

Podemos observar que o foco do problema para o qual a família foi chamada se refere à rebeldia, talvez em uma possível relação com a masculinidade considerada em geral atitude de meninos. Tal afirmação nos leva a pensar que o problema da menina é ser masculina-rebelde e não associando a masculinidade com a sexualidade. Em outra pergunta sobre como classificar no ambiente escolar se um/a aluno/a é ou não LGBTTT e quais os critérios utilizados, outra diretora também responde com um exemplo:

São duas meninas que tem jeito masculino comportamentos, atitudes e características de se vestir, de se comportar, de sentar até de conversar são características assim. Ainda não. Já são nossas alunas, como este outro menino, desde pré-escolar, então estas características a gente já vem percebendo. Mas uma coisa comum com elas é que os alunos já acostumaram com isto já é normal vê as meninas se comportando assim se vestindo assim jogar futebol coisa que menino gosta, estão no sexto ano. (Joana).

Novamente, verificamos que o gênero expresso nos corpos é o critério adotado nessa classificação. Corroborando com este argumento, Louro (2009, p. 87) esclarece que: “O corpo se tornou causa e justificativa das diferenças, passou a ser aquilo que dá origem às diferenças.” Para reafirmar as diferenças sexuais e de gênero, no primeiro caso, tem-se os aspectos biológicos e no outro caso, aspectos culturais, sendo que estes binarismos

natureza/cultura são interpelados e reforçados nos argumentos de que a sexualidade estaria na relação entre sexo/gênero, como se observa nas seguintes definições: “*É o que define o homem da mulher. É! Talvez, as diferenças entre homens e mulheres. Já ouvi falar nesta palavra*”. (Pedra, grifos meus).

Por outro lado, essas diferenças se acentuam e se tornam desigualdades quando o gênero/sexo não corresponde à norma heterossexual dominante, nos casos de meninos tidos como afeminados e meninas como masculinizadas, considerados estranhos aos olhos de quem vê, como se fosse algo não “normal” ou um gênero defeituoso. Ao serem questionadas sobre atitudes que denotam a expressão de gênero destoante da norma, as diretoras exemplificam:

Tem, é o caso de um menino que todos falam que leva jeito assim, que leva jeito. Os alunos que falam. Ele já chegou a reclamar que os colegas atribuem apelidos para ele. [...] Eu não vou falar pelos outros. Vou falar por mim. A gente não comenta nada dele nas reuniões. Mas o que leva os alunos a pensarem isto: é o jeito mais delicado que ele tem, ele anda mais com as meninas, jeito mais delicado no andar e no sentar. É um jeito que diferencia dos meninos. Ele é muito inteligente. É o destaque na sala. (Pedra).

Sim, acontece, isto a gente percebe tudo e tal. Como eu falei pra ti a gente não tem situação específica que dissesse assim:- Aquele aluno ali parece que ele tem uma opção diferenciada! Ele tem um jeito, uma forma diferente de ser, um comportamento diferenciado. (Joana).

Observa-se nos discursos proferidos que a noção de diferença está na ordem dos contrários. Na compreensão de que algo ou alguém se torna diferente, é necessário que exista a norma que estipula a igualdade. De alguma forma, os discursos refletem a naturalização da desigualdade quando compreendida que todos são tratados “como iguais”, o que comprova a reitera a concepção de Candau (2011).

6.2 VIOLÊNCIA, DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO POR MEIO DE INSULTOS

Violência, assim como discriminação e preconceito são nomes daquilo que a gente não deve imaginar e que não é tão transparente ou fácil de captar, que localizamos imediatamente. Por isto temos que nos perguntar: onde a violência está ou onde ela não está? Segundo Abramovay (2004, p. 278), “Muitas expressões de preconceitos e discriminações tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violência”, como no comentário da diretora Marta ao ser indagada sobre a possibilidade de haver situações de preconceitos em sua escola:

Isto aí existe muito mais. A gente vê que é a forma de tratamento deles, não é nem porque os alunos acham que aquele indivíduo seja, entende, tem esta opção. Eles falam por falar. Não! Não especificamente, não se ele sai do armário que ele é realmente gay. [...] Não, não! É generalizado, entre eles. – Oh, viado! Só são estes

os mais comuns, viado e bicha. Gay aqui eles até nem falam. Mariquinha às vezes, mais é muito raro. [...] Não! É que os alunos hoje em dia têm aquele hábito que pra tudo pra eles é viado. Esta é a forma de tratamento deles, esta bem assim né: - Sai dai seu bicha, seu viado! (Marta).

Ao considerar que não se trata de algo sério, que é uma “brincadeira” de menino para menino e que faz parte da cultura, vista como hábito deles, a diretora apenas confirma a discriminação e preconceito de gênero e sexual que circula no ambiente escolar, como afirma Assis et al. (2010, p. 137): “apelidos como boiola, bicha, viado, sapatão, são formas de violência de gênero”, mesmo que estes sejam atribuídos a um homem heterossexual. Mas também houve relatos de estudantes que não estariam gostando destes apelidos e chegou a reclamação ao conhecimento das diretoras para que fosse tomada uma atitude, para encerrar com esta violência sofrida pelo aluno.

Os colegas estavam o chamando de bicha. -De bicha professora! E ele não queria que chamassem. Aluno do sétimo ano. E ele se incomodava com isto. Não perguntei. Ele queria que os colegas parassem de chamar de bicha, sim tomei, no sentido de explicar para os alunos que nós todos temos nomes e que não teria necessidade de chamar de apelidos. A questão é de trabalhar o apelido em sala de aula, a questão do respeito. Fui na sala de aula e falei sobre isto. Da questão do respeito, porque o que a gente não quer para os outros a gente não quer para si. E todas estas coisas que o menino estava chateado. (Marta).

É comum o uso dos apelidos pejorativos entre meninos heterossexuais como algo habitual e que não deva gerar muita preocupação. Transpareceu, nos discursos das diretoras, a falta de concepção da existência de preconceito e discriminação, além do que os mesmos não têm significado importante. O uso pejorativo das expressões direcionadas aos sujeitos LGBTT, segundo a diretora Marta, ao serem atribuídas também a alunos considerados heterossexuais, não parece ser um problema embora, ao mesmo tempo, a diretora Maria cite que um aluno considerado gay pelos demais tem sofrido esse tipo de discriminação, mas que no momento da entrevista não havia mais. O conjunto dessa explicação parece desvelar um conflito em relação às supostas homossexualidades na escola, ainda que a diretora tente relativizar isso.

Tem bichinha e viadão, um chama para o outro, ninguém é, mas um chama para o outro. Hoje na nossa escola nós não temos ninguém, não temos! Não percebemos que tem alguém seja discriminado ou que tenha a tendência para ser travesti ou alguma coisa, hoje não temos. Mas chamar de bichinha e viadinho um para o outro temos, de um menino para o outro. (Maria).

O que eles chamam muito é gay, tudo para eles é gay. Fulano seu gay! Acho que eles nem sabe o que estão falando às vezes. Isto tem muito na escola. [...] Esta expressão bichona também eles adoram. Machucam-se no futebol usam: - Sua bicha! Tu me machucaste! É assim: - Porque fulano é um bicha mesmo. (Marta).

Sim acontece, isto a gente percebe tudo e tal. Como eu falei pra ti a gente não tem situação específica que dissesse assim:- Aquele aluno ali parece que ele tem uma opção diferenciada! Ele tem um jeito, uma forma diferente de ser, um

comportamento diferenciado. [...] Talvez tenha, não que a gente ouça. Os tipos de palavrões entre um aluno e outro há, solta isto viado, seu gay, não querendo dizer para um aluno específico. Para este aluno do caso citado já houve momentos que os alunos utilizaram termos pejorativos. Eles utilizam muito viadinho, agora não é tão comum, mas já houve. (Joana).

Os termos citados acima, bem como outros com conotação feminina depreciativa, refletem a inversão por meio dos quais atitudes e comportamentos não convencionais de uma heterossexual podem ser vistos como atributos femininos. O fator apontado dos palavrões pejorativos, de meninos para meninos, se relaciona ao problema de incidência simbólica entre grupos, ou a representação do coletivo do que venha a ser um homem/macho. Ao se referir à questão da banalização das práticas de preconceito e discriminação, além de também ter observado a questão da brincadeira, Joca (2008, p. 171-172) afirma que “há hegemonia de valores, crenças e costumes sexistas e homofóbicos de maneira a naturalizar e banalizar as manifestações homofóbicas vistas, geralmente, como brincadeiras.”

Além disso, o uso dos apelidos pejorativos ou insultos, mesmo que supostamente para se dirigirem a um aluno “dito” normal ou a um caso não específico na visão das diretoras, são atribuídos para designar a cultura machista que está mediada nas relações sociais entre os gêneros. Em se tratando de insultos direcionados para com LGBTT, questioneei sobre a ocorrência deles na escola, realizados por professores, funcionários ou dos próprios alunos.

Os insultos exteriorizam o machismo e legitimam um conjunto de ideias e valores desiguais para os sexos, garantindo a reprodução da superioridade do homem, heterossexual, branco e classe média urbana nas relações sociais, o que Louro (2012) designa como “o culto a uma espécie de insensibilidade ou dureza” com a finalidade de supremacia masculina nas relações sociais.

As pesquisadoras afirmam que “muitos professores desempenham uma convivência não assumida com a discriminação e preconceitos em relação a homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam brincadeiras, coisas sem importância” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 289). A dimensão do preconceito e da discriminação no caso abaixo é suprida em virtude do não reconhecimento desta como uma prática de caráter homofóbico.

Assim, acho que dependendo da situação de avacalhação mesmo. Sabe aquela brincadeira que não é brincadeira para a gente, mas que eles consideram brincadeira entre eles. Para chamar a atenção. Digo que coisa feia o que eu ouvi agora, onde já se viu. Ah tia eu tó brincando, eu tava brincando, capaz.). (Hilda).

Os apelidos ou insultos utilizados, de alguma forma, refletem como as atitudes ditas “não convencionais” de um macho se transformam em desigualdade por representar a

inferioridade depreciativa feminina da mulher. Não seria supostamente permitido a um homem heterossexual ser fraco, sensível ou meigo. Estas atitudes, consideradas no senso comum das diretoras como “avacalhação”, “brincadeira” ou “coisa de menino”, não são compreendidas como preconceitos e discriminação no ambiente escolar. Porém, os estudos apontam que essas são as formas como os “meninos” reafirmam a masculinidade hegemônica representada em nossa sociedade.

O que se observa, durante as entrevistas, é o não reconhecimento desta prática como situação de preconceito e discriminação entre meninos, levando em consideração que essas atitudes se expressam de diferentes formas, não havendo necessidade de se dirigir a uma situação específica. Porém, o que leva à ação discriminatória são os termos utilizados num determinado ambiente, como a escola, um espaço que estimula a competição, disputas e concorrência entre meninos. Assim, ser “bichinha” ou “viadão”, nestes ambientes específicos, é algo extremamente depreciativo para um heterossexual. Ao negar o outro, procuram se afirmar como homem, heterossexual e branco. Estas e outras atitudes demarcam território, afirmam a identidade heteronormativa e expõem os que não estão dentro desta norma como objetos de piadas e de inferiorização.

6.3 A CONSTRUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A diretora Maria, quando interrogada sobre se os professores, em algum momento haviam comentado algo sobre a opção sexual deste aluno citado como exemplo por ela, e se isto afetava a aprendizagem dele, afirma:

Quando comecei a dar aula foi na parte da brincadeira, como era na pré-escola era mais lúdico. Então já observei ali. E depois enquanto maiorzinho era só junto das meninas, ajudando a escolher roupas. A menina estava com um sapato e ele queria experimentar, assim também. O próprio uniforme dele era tipo leguezinha, igual das meninas, enfim. [...] Era um aluno bom, inteligente. Os meninos nunca pegaram no pé dele, nunca teve isto que eu lembre, nenhum professor me questionou sobre ele. (Maria).

Caso o aluno seja percebido como diferente, estranho perante aos olhos de quem os vê, este procura utilizar-se de algumas estratégias para ser aceito no ambiente escolar como no caso citado acima, o fato de ser inteligente contribuía para que os outros/as alunos/nas não se aproximem dele. Esta é uma das estratégias utilizadas por muitos LGBTTs, podendo até mesmo ter sua opção sexual despercebida. Ao mesmo tempo em que muitos expressam o preconceito através da frase: “é gay, mas é inteligente”.

De modo geral, a pesquisa aponta o não reconhecimento de algumas atitudes vistas como naturais no ambiente escolar, como forma de estabelecer distinções em relação ao que tange ao “nós” - os normais e “eles” - os diferentes, atribuídos através de formas depreciativas, pejorativas ou críticas, quando se dirige ao outro com terminologias para subjugar-lo ou inferiorizá-lo.

Para Junqueira (2007, p. 8-9), ocorrem “situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não) cujas performances⁷ e/ou expressões de gênero (gostos, estilos, comportamentos, etc.) não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas”. Ao investigar a visão das diretoras sobre as ditas características que definem a homossexualidade entre outras, sobre o que seria o “mais afeminado” ou se estas questões de “feminilidade” se acentuam quando o menino é homossexual, uma delas respondeu com convicção que:

O fato de se vestir assim uma característica? Eu creio que sim. Não acho que ele, a pessoa, pode ser homossexual e não ter estas características femininas ou vice-versa. Dos meninos a gente percebeu pelas características, atitudes dele afeminada, isto que a gente conseguiria identificar. [...] Eu só iria identificar pelas atitudes pelas características de comportamento, acho que só por aí. (Joana).

Assim, se alguém não condiz com o ideal de masculinidade hegemônica, este estaria numa posição de subordinação perante o grupo, pois o que se espera de um homem é que o mesmo tenha atitudes não femininas. Em outro momento, convidada a refletir sobre o que entende por “acostumar-se” com ele, a diretora também reconhece que houve um momento de preconceito e discriminação para com o aluno visto como “afeminado”:

Sim, eles percebem e já acostumaram na convivência com ele porque ele está aqui desde cedo, isto é tranquilo para ele. Ele tem mais amizade com as meninas. Houve um período de bullying, digamos assim, com piadinhas uma coisa e outra, mas ela foi maduro, superou muito bem isto. Talvez pelo fato de que ele é muito eu quero isto para minha vida ele conseguiu passar. E como eles estão convivendo desde pré-escolar, então ficou normal. [...] Acho que ele vai passar por um momento de sofrimento se isto não for trabalhado com a família e na escola. Como aconteceu lá no Sombrio, dos dois meninos, naquela tragédia. A gente não sabe como a família lidava com isto e a escola. A partir do momento que o aluno assume mesmo: Eu sou. Vou me mostrar assim. Ele tem que ter maturidade para vivenciar o que vai vir a seguir. Acho que tem consequências e que ele precisa estar bem embasado para isto. (Joana).

A diretora relata o fato ocorrido no município de Sombrio em que um menino homossexual se suicidou por ser alvo de chacotas e humilhação na escola. No argumento, a diretora Joana procura analisar o quanto a questão da maturidade ou mesmo do assumir em

⁷ Performances de gênero são 'ficções sociais prevalentes, coativas, sedimentadas [que geram] um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural [...] dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar.' (BENTO, 2003).

nossa sociedade a homossexualidade fosse algo natural, sem problemas a enfrentar, um sujeito que ousar em assumir sua sexualidade desviante dos padrões normativos terá que enfrentar os olhares de reprovação, pois o reforço da perversão é algo corriqueiro na cultura brasileira. Em ambos os casos, tanto para quem assume como para quem consegue camuflar a homossexualidade, isto não se trata de algo confortável, querer mais que maturidade, precisamos reconhecer em todos os níveis sociais a existência de práticas sexuais distintas da heterossexualidade compulsiva.

O que se observa, nestes argumentos e depoimentos, é que a escola não tem uma prática sistemática para trabalhar com estas questões, visto que o aluno teve de superar sozinho, ou utilizou-se de estratégias próprias para ser aceito no grupo de estudantes, como, por exemplo, andar junto ao grupo das meninas, já que fora excluído do grupo dos meninos.

Neste aspecto, sua condição de homem é questionada e atribuída à inferiorização e subjugação, assim, ele deixa de ser macho e torna-se um viado, gay, bicha - manifestações de sexismo atribuídas à forma do feminino. Em outro momento, a diretora cita o caso de um menino que teria confessado sua opção sexual, mas que tinha medo de “assumir-se:”

porque a família é muito religiosa, família evangélica, tradicional. Ele ouve que lá na Bíblia está escrito, nas palavras dele, homem é homem e mulher é mulher. Então, eu queria ser homem, ele relatou isto [...].” (Joana).

Verifica-se, nesse discurso, o quanto as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar demarcam preconceito e discriminação e tendem a reforçar os estereótipos. O espaço escolar é constituído e delimitado por uma multiplicidade de culturas, religiões, sexo, raça, gênero, opção sexual e identidade de gênero, em que os conflitos tendem a se acentuar caso a escola não assuma sua posição de afirmar a possibilidade das diferenças como constitutivas do gênero humano. Por outro lado se a escola não intervém, os conflitos tendem a ultrapassar os muros e se acentuar. Sobre a facilidade ou dificuldade de um/a estudante LGBTTT frequentar a escola a diretora diz:

Porque hoje em dia está tudo muito, a sociedade abriu muito espaço para que a pessoa, como diz: o outro saísse do armário. Está tudo... Não sei se tu recordas quando começou o casamento entre o branco e o preto? Meu Deus do céu! No início quando se via era aí era escandaloso, polêmico. Meu Deus do céu! Mas hoje em dia isto está muito normal e a sociedade começou a dar e abrir muito espaço para as pessoas com esta opção de se assumirem. Eu sou gay! Ou eu não sou gay! (Joana).

A partir do que a diretora Joana expõe, há então de se questionar e refletir: Por que para as novas gerações estariam mais “naturalizadas” as diferenças? Quanto à questão da condição do assumir-se no ambiente escolar ou tentar camuflar-se, não é mais fácil ou difícil, já que o silenciamento e a ocultação da sexualidade não normativa (heterossexual) ou

identidade de gênero são também uma forma de violência no ambiente escolar. Ou seja, isso leva os/as estudantes a terem dificuldade de expor de forma tranquila a expressão de sua sexualidade ou de gênero não convencionais, por ser um espaço historicamente de difícil aceitação das diferenças sejam elas econômicas, culturais, de gênero e sexualidade, enfim a escola é constituída ainda sobre o pressuposto da igualdade.

Em relação ao que considera como consequências das dificuldades de assumir-se na escola outra diretora, afirma:

Se ele não pode assumir e fica naquele sofrimento porque na minha concepção é um sofrimento. A pessoa viver se esquivando por causa de uma opção, de um sentimento de uma opção que ele tem e não poder colocar para fora. Eu acho, que se ele não recebe apoio acaba saindo da escola, se evadindo e claro, o rendimento também cai. Mas se ele é um aluno que ele diz: - Eu sou assim. Eu me assumo. Não quero saber de ninguém e toca a vida e enfrenta o que tiver que enfrentar. Ele vai embora. (Estela).

É recorrente, nos discursos das diretoras, a concepção de que quem consegue internalizar e ao mesmo tempo expressar a homossexualidade não sofre tanto preconceito e discriminação, pois este sabe o que quer e como quer. Situação diferente da apontada por Abramovay et al. (2009), sobre haver na sociedade uma maior aceitação para aqueles que não saem “do armário” e, portanto não demonstram sua homossexualidade.

A diretora reconhece que há um sentimento de sofrimento quanto à questão das identidades sexuais e de gênero não normativas frente ao papel assumido pela escola nesta discussão, mas, em contrapartida, reconhece que para os assumidos não seria nada difícil achar que são mais aceitos, como se fosse fácil enfrentar as reprovações e os olhares apontados para as diferenças, isso porque quem tem na diferença a marca do preconceito e discriminação reconhece-se violentado por não ser considerado como “normal”, produzindo uma subjugação de sua condição sexual e de gênero. Assim, por este fator, o assumir-se torna-se complexo, não natural, sendo o ambiente escolar conflituoso.

[...] para que alguém ‘assuma’ sua condição de homossexual ou bissexual [...] a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. (LOURO, 2000, p. 21).

A violência avaliada pode ser reconhecida em suas mais diferentes formas e expressões, sutis ou grosseiras no ambiente escolar ou neste fato relatado pela diretora, ao se referir de que forma o preconceito e a discriminação são externalizados no ambiente escolar. A diretora Joana, quando questionada sobre haver discriminações advindas dos/as professores/as para com alunos LGBTT argumenta que explicitamente não, mas que observa outras situações como:

No jeito de falar acho que tem preconceito sim. Sempre isto é falado em conselho. Não aconteceu nada ainda em questão de sala de aula, do aluno se sentir humilhado. Entre os professores, sempre quando se toca nisto já aconteceu de sair uma piadinha, alguma coisa no gênero. Os comentários sobre isto, assim: - Ele vai apresentar, vai ter a gincana na escola de apresentações. Então ele vai se vestir de Lady Gaga. - Ai, só podia ser ele! Nada nos termos como viadinho e gay, nada assim. (Joana).

A feminilidade nos meninos jamais é aceita. Por outro lado, a cultura instituiu que meninas são descritas como mais meigas, calmas, sensíveis, frágeis e tantas outras, as quais tornam a essência como pressuposto de ser mulher em relação a sua sexualidade. As meninas que subvertem esta norma ou regra são observadas com “certo estranhamento” também. Se, em outros momentos, a preocupação da escola era “vigiar e punir” os meninos, nos últimos anos este cuidado e os “olhares” atentos para a “aproximação das meninas” tem se constituído em alvo de vigilância, como se observa nos discursos das diretoras quando apontam como um problema as relações das afetividades entre meninas. Ainda que extensas as citações são reveladoras das situações exemplificadas.

Não comentaram, mas vamos dizer que o problema aqui é pouco. Vejo estas proximidade tão exagerada das meninas, por exemplo, esta afetividade delas vai gerar um conflito aqui dentro. [...] A gente pode prever uma coisa e não deixar o problema surgir. Hoje não se comenta nada ainda, porque não se tem muito problema. Talvez as pessoas ignorem e deixem para revolver quando o problema estiver muito forte. Porque quando o problema está pequenininho a comodidade é grande. Acho importante trabalhar isto na escola, mas os professores não pedem. (Pedra).

Em conselho de classe os professores comentaram: a aluna x e aluna y (para citar as meninas) estão muito junto, muito ligadas; há uma preocupação, porque esta aluna já tem características mais masculinas, então a gente começou a perceber e vamos dar um pouco mais de atenção nisto. Aí os pais da menina nos procuraram porque souberam que esta amizade estava muito intensa, os pais da aluna mais feminina. Então ficamos assim: se soubermos de alguma coisa aqui na escola a gente observa e tudo mais. Ai conversando com a assessora pedagógica que isto é tão delicado e como vamos abordar isto, como vamos conversar, isto é muito íntimo. Os pais não gostaram desta amizade entre elas, queriam que separassem, ï a própria menina, ela é evangélica tem um caminho mais tradicional, enfim, as coisas foram ganhando uma repercussão que nos preocupou. A menina y é a menina mais masculina, ela começou a contar umas coisas assim que elas ficaram muito amigas, que ela está apaixonada e começou a contar isto para a escola e chegou até nós, então foi aí que os pais ficaram sabendo, estiveram aqui e nós conversamos, “vamos com calma, não cobrem muito e conversa com delicadeza”, a madrasta e o pai. O pai muito caladão não sabendo lidar com a situação e a madrasta muito afoita. Aí eu disse” tu conversa com calma não toca já no assunto, vai só observando até porque a gente não tem a certeza se acontece alguma coisa, é só o que a menina está contando, ela pode estar só encantada, pode não ter acontecido nada, que a gente saiba não aconteceu o relacionamento. [...] Assim, conversei com ela, tem uma professora que ela se dá muito bem e a professora conversou também, depois da professora conversei com ela. Ela disse que não é só amizade, “eu gosto muito dela porque quando cheguei aqui na escola eu era nova e a gente se deu bem e tudo, mas é só amizade, não sinto mais nada, não tenho mais nada”. Eu fui um pouco mais fundo e questionei: A gente soube assim, que vocês ficaram, aconteceu alguma coisa? “Não, não teve nada disto, a gente só tem amizade. Eu me afastei um

pouco que ela estava muito assim comigo, mas o que eu tenho por ela é só amizade”. Eu disse: então tu conversa com ela porque ela está muito encantada, ela pode estar apaixonada até pela questão de respeito, da amizade que tu construiu. Tentei trabalhar desta forma. Eu não fui na outra menina até porque ela é mais retraída, mais fechada, ela põe uma barreira e não é fácil chegar nela eu não quis constrangê-la também. (Joana).

O julgamento sobre o outro e as manifestações de gênero e sexualidade não heteronormativa, toda uma história narrada sem usar as palavras sobre ser ou não lésbicas. Este silenciamento, o não dito, é compartilhado pelas (os) professoras (es) que evitam discutir o tema da diferença sexual e de gênero na escola, em nome da cultura, da família e da religião. Afetos, carinhos ou mesmo amor entre sexos iguais não tem espaço na escola, pois a vigilância é algo constante para que estas aproximações sejam evitadas, o controle é algo permanente na fala da diretora. Assim, estas concepções fundamentam a omissão de se conhecer o outro que não é igual a mim e que não partilha dos mesmos prazeres, do que convencionamos chamar de normalidade sexual e de gênero. Neste sentido afirma Louro:

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los” ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma. (LOURO, 1997, p. 67-68).

A dificuldade, ou até mesmo a recusa, em aceitar a opção sexual e/ou identidade de gêneros distintos das convencionais no ambiente escolar estabelecidas pela lógica da sexualidade normativa e central se manifesta, também, no que diz respeito à prática pedagógica para analisar e discutir o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. Quando questionadas sobre preconceitos e discriminação sofridas por alunas e alunos LGBTTs, algumas diretoras dizem que não houve em relação à questão sexual mas recorrem à expressão bullying para explicar o que vem ocorrendo entre os estudantes, afirmando que é mais presente no ambiente escolar, citando casos em que esta atitude é expressa na linguagem também dos alunos, para outras características:

Não, não houve! Como eu te falei teve esta situação que relatei, mas os alunos já tinham saído daqui. Não em relação à opção sexual do aluno, não. Teve outras situações de racismo. Tu sabes: - Os alunos na rotina de uma escola se vê muito (pre)conceito, mas da história do bullying. De chamar de magrela, de ficar xingando, até se sentir inferiorizado porque é muito gordo, porque tem o cabelo espigado, ou tem orelha de abano. Os preconceitos e a discriminação são mais para este ponto, mas em relação. Em relação a opção sexual não. (Estela).

O ‘bullying’, para muitas diretoras, é considerado algo corriqueiro, que acontece no ambiente escolar, sendo que sua representação e significação ultrapassam os limites do convencional ou atitudes inconsequentes, sem maldade das crianças e dos adolescentes. Observa-se que, nos últimos anos, o conceito de ‘bullying’ vem sendo utilizado pela rede de

ensino, inclusive pelos estudantes para conceituar os preconceitos e as discriminações no ambiente escolar, mas essa estratégia pode se diluir e reduzir tudo a uma única expressão da violência.

Em outro momento, quando questionada sobre a possibilidade de namoro entre sexos iguais na escola e de qual seria a atitude frente a esta situação, a diretora Hilda em sua resposta, mantém a concepção heteronormativa:

Teria que ver como esta situação é vista pelos outros. Porque é assim, teríamos que ver com os professores, se teria alguma resistência no pensamento, não sei por que nunca tivemos isto. Mas acredito que entre os alunos haveria resistência de aceitar isto. Acho que seria diferente dos heterossexuais. Eu acho que a gente teria que encontrar meios de saber lidar com esta situação, de estar conversando. De repente, paramos novamente e realizamos alguma capacitação! (Hilda).

A escola não assume sua posição de trabalhar com temáticas LGBTTT por omissão, por não reconhecimento ou mesmo por medo de estar em desacordo com a religião ou os valores da família tradicional. Em relação a estas e outras temáticas de nossa época a escola não assume um trabalho sistemático delegando em segundo plano, por isto ao transversalizar estes conteúdos gera um não comprometimento por parte dos/as educadores/as.

Neste relato, a resistência é pactuada a partir da ideia de que haveria uma expressão da sexualidade normal e que outras não teriam espaço no ambiente escolar, o que é corroborado pela ideia de Furlani (2008, p. 112) de que a escola produz

significados que marcam e constituem não apenas o sujeito e as práticas normais, mas também os sujeitos e as práticas significadas na cultura como ‘desviantes’, ‘não-autorizadas’, ‘anormais’ (por exemplo, para muitos, ainda, o relacionamento sexual e afetivo entre pessoas do mesmo sexo – a homossexualidade; ou, ainda, a ‘suposta inversão’ de gênero – homens femininos e mulheres masculinas).

Neste caso, as perguntas eram “como você, como diretora, age em relação aos namoros no ambiente escolar?”, “E se fosse o contrário, namoro entre sexos iguais, qual seria a sua atitude?”. Considerando que nunca houve este tipo de situação, ela recorreu como exemplo a uma situação genérica entre os sexos biológicos de homem e mulher para demonstrar como agiria nestas situações:

Não, acho que não! As regras seriam as mesmas, por exemplo: as nossas normas não estão ali claras, mas assim, a gente não permite que namore na escola, independente de menino e menina ou menino e menino. Não vou deixar os alunos estar aqui se beijando, a gente está com ensino fundamental aqui dentro, eles não tem idade ainda, até porque assim, tem menores junto com maiores. Então este caszinho, eles começaram a se beijar na quadra, na hora do recreio, beijos mais fortes. A gente não tem como permitir isso, então porque, porque os pequenos vêm tudo correndo ‘ô tia’!. Chamamos os dois e conversamos: “tu gostas dela, ela gosta de ti, ótimo, mas assim; tem que ver isso de outra forma dentro da escola não pode, assim não; vocês terão que respeitar. Tu respeitar ele, ela te respeitar, enfim, respeitar os colegas.” Porque os pequenos estão ali, eles vêem aquilo, eles acham o fim da picada, ou acham o máximo, mas eles fazem todo um auê, assim. A gente tem

que estar tomando sempre alguma providência, postura, alguma coisa para, e aí é assim, ela disse que a mãe dela sabia que os dois namoravam, se é assim, ótimo! (Hilda).

O exemplo revela que a dificuldade de se trabalhar com a sexualidade na escola, atinge a todos igualmente, mas ao mesmo tempo revela como ainda é difícil conceber a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo.

Quando questionada sobre o que considera preconceito, discriminação e violência, uma das diretoras entrevistadas tenta utilizar argumentos nos quais se evidencia a falta de entendimento de certas práticas sociais na escola como discriminatórias, trazendo exemplos de fora da escola.

Aqui na própria comunidade sim. Porque tiro pelo que ouço. Tenho um barzinho na comunidade e quando este menino gay chegou, alguém disse assim: -Ah! Já sujou o ambiente! O fulano chegou. Baixinho mais disse. Neste caso houve discriminação e preconceito, pois acredito que os dois caminham juntos. Não necessariamente quem tem preconceito. Na escola não havia este tipo de preconceito. Acho que eles não discriminavam na escola, mas tinha preconceito de estar com ele. A gente notava, até na hora de fazer trabalho em grupo, não tinha problema. Mas discriminavam, as meninas faziam com ele, mas os meninos não queriam. Tinha amizade sim, mas assim, aquela amizade que se tivesse que deixar de lado era bom. Violência seria a agressão. (Maria).

Percebe-se a contradição que existe no discurso desta diretora, ao não reconhecer a legitimação de certas práticas de discriminação como violência, em especial as que são expressas verbalmente, bem como outras que não são reconhecidas como uma hierarquia construída socialmente, na qual ser homossexual é desonrar a classe, algo sujo, ou ser aceito somente no grupo das meninas que são espécies inferiores aos homens. Para a diretora parece ser difícil reconhecer que estas são atitudes discriminatórias. No entanto, no bar ela consegue visualizar isso, pois afirma que ali esta prática é reproduzida. Conforme Connell e Messerschmidt (1987, p. 245), a masculinidade hegemônica é extremamente normativa, porque “ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, exigindo que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitimando ideologicamente a subordinação.”

Nós temos um aluno aqui que a opção, a sexualidade dele, agora não sei que termo vou usar, mas ele tem ele é tem atitudes femininas isto deste criança a gente foi percebendo isto. Agora que ele já é crescido, adolescente passou por um momento de crise, estava perdido, Conversamos e ele se abriu comigo: “-Eu quero ser, eu sou homossexual, não é eu sou, mas eu não quero ser por questões religiosas, familiar. [...]” Porque a família é muito religiosa, família evangélica, tradicional. Ele ouve que lá na Bíblia está escrito, nas palavras dele, homem é homem e mulher é mulher. “Então, eu queria ser homem”, ele relatou isto. O pai é militar, os pais são separados, mas tem boa convivência. O pai tem outro filho mais novo e que se dão muito bem. Na cabeça dele [ele diz] “este outro filho vai ser o orgulho do meu pai e eu não vou ser a decepção, mas gosto disto, gosto de me vestir como mulher, eu gosto”. É o prazer que ele tem, então quando ele tiver condições [continua a fala do aluno] de se manter de tocar sua vida, for independente, aí sim eu me liberto, mas no momento não, no momento ele se fechou, chorou muito e agradeceu. Eu

disse: “- O que tu me contou é de uma riqueza tão grande, porque tu não contou para mãe ou para o pai, tu veio contar aqui para mim?”. (Joana).

A religião constitui a base que irá permitir o desenvolvimento das tecnologias de poder. Por isso é tão recorrente utilizar os discursos da Bíblia para legitimar certas “verdades” e não “outras”.

Nessas falas, pode-se constatar a presença da norma, ou da heteronormatividade, proferida no discurso religioso que legitima a supremacia da sexualidade normal, aceita como sendo a referência. Ao trazer elementos como a ideologia do discurso religioso, da família nuclear, na qual o homem é o centro: da heterossexualidade como orgulho ou da homossexualidade como decepção. Isso é compreensivo na fala do aluno, visto que a ideia que norteia a visão de homem e o que está descrito na Bíblia, é que a homossexualidade é um pecado. Um dos campos de disputa na escola é o da luta por representações e significados, uma luta política na busca pela hegemonia. A masculinidade hegemônica, então, torna-se algo que define poder, dominação e hierarquia social num espaço que é constituído e construído pelo paradigma das diferenças. É a imposição do poder, da força e da violência que se torna motivo de afirmação perante o grupo.

7 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A implementação de políticas públicas em gênero e sexualidade no ambiente escolar, bem como sua efetivação como prática pedagógica requer de todos os envolvidos neste processo o reconhecimento das diferenças que constitui o ambiente escolar, já que a escola não é um espaço homogêneo. Por este fator fazem-se necessárias algumas intervenções como nos aponta Fernandes (2011, p. 231): “é por isso que as estratégias na educação envolvem a iniciação de professores e professoras nos campos de Estudo de Gênero e Sexualidade”, ao estabelecer a relação entre subjetivação e objetivação, como “campo político e científico”.

Como campo político e científico, verificou-se nas discussões sobre este tópico que as diretoras argumentam não conhecer ou mesmo não ter acesso aos materiais elaborados pelo MEC. Elas também afirmam que os/as professores/as não tem acesso ao mesmo, ou que não o solicitam para planejar suas aulas. Por isto, em especial, se referindo aos materiais que abordam questões de gênero e sexualidade ou a questões LGBTT, ao serem questionadas sobre os mesmos, a forma de acesso e em que sentido dificultaria esta aproximação; as diretoras reconhecem que não estão preparadas para trabalhar com estas temáticas na escola ao afirmarem que:

Sei que existe material, porque lhe falei que a mídia esta trabalhando muito isto, está dando muita abertura para isto. Esta capacitação que a gente teve já deixou bem claro que está bem avançado, né. [...] Sabes que as escolas são gerenciadas por um órgão maior que é a Secretaria Municipal de Educação e a prefeitura. Acho que tem que começar de lá. A busca pelo material didático e por estas informações tem que começar lá pela secretaria. Acho que este curso que a gente teve há pouco tempo atrás já é um passo. Já foi o primeiro passo dado. Mas não é só para nós que tem que ser, tem que ser para toda a rede. Seria um compromisso da secretaria estar divulgando para as escolas. Porque a escola não tem autonomia de chegar ao MEC e dizer: - Olha quero tanto, uma quantidade x de material didático sobre este tema, sobre este assunto para trabalhar na minha escola. A escola não tem esta autonomia, porque quem faz a ponte é a Secretaria da Educação. (Estela).

Importante salientar que a diretora Estela conhece este material por informações da mídia, não de leituras ou análise junto da equipe pedagógica da Fundação Municipal de Educação e afirma que a competência de gerir estas políticas estaria na responsabilidade da Fundação, visto que a escola não tem autonomia de implementar.

Especificamente não, sobre estes temas assim. Não, sobre isto não Vi uma vez no facebook uma fotinho que estava criticando uma cartilha que o MEC estaria lançando agora sobre opção sexual, mas não cheguei a ler tudo. Embaixo falava alguma coisa sobre esta cartilha, tipo assim: - Vocês querem que seus filhos tenham acesso a esta cartilha? Tinha algumas fotos com tapa sexo pretinhas aqui, ali, mas

confesso não cheguei a ler. Mais material novo não tem na escola, este não tive acesso ainda, vi este final de semana na internet. (Hilda).

A diretora Hilda também afirmou reconhecer este tipo de material por acessar página de contatos e rede social na internet; que provavelmente o material que ela se referiu na época e que virou polêmica nas mídias se trata do kit, ou melhor, material didático contra homo-trans-lesbo-fobia. Destaque-se que o relato acima se trata de informação e não leitura de aprofundamento do material, por isto as informações tendem a chegar de forma distorcida. Nestes dois relatos fica evidenciado que as políticas públicas recomendadas pelo MEC ainda não chegam de forma eficaz às escolas.

Quando questionada sobre as dificuldades em acessar os materiais elaborados pelo MEC ou o fato de nunca ter acessado e se interessado, a diretora Joana fica espantada ao saber que os mesmos estão disponíveis nas páginas de acesso do órgão federal.

Na escola temos os PCNs, mas nunca fui olhar se tem este tema. Acho muito delicado como abordar isto em sala com os alunos. [...] Então existe este material? Não tinha conhecimento. Que lembre não, nem em outra gestão isto não foi comentado. (Joana).

Estas falas indicam, que ao que parece, que a temática sexualidade não é de interesse das diretoras ou mesmo da escola, devido ao fato de não fazer parte das práticas de planejamento escolar, o que condiz com uma atitude de aparente resistência em trabalhar com estas temáticas.

É unânime nos relatos das diretoras a total falta de conhecimento das políticas públicas no âmbito federal, se consideramos os parâmetros curriculares como um dos mais antigos documentos norteadores relativos à questão da opção sexual ou educação sexual nas escolas. Esta falta de acesso ou mesmo de divulgação são comprovadas relatos de não conhecimento de materiais. Quando realizada a mesma pergunta para a diretora Maria a mesma relata não saber da existência.

Nem sei que existe, não conheço. Hum, hum! Não que tenha lembrança. Não vou dizer que nunca apresentou, mas que tenha lembrança de alguma reunião que tenho participado, não. Meus filhos falaram no kit gay que teria na escola, até falei: -- Meu Deus o que é isto! Até ele disse: - Mãe, é o governo que vai mandar. De acesso e de ler, eu nunca vi. Eu me questioneei: - O que é este kit gay? O que vem ali? (Maria).

O espanto da diretora Maria denota a não apropriação do tema pela escola, ao mesmo tempo em que menciona a existência de um suposto “kit gay”, sinalizando sua aversão sobre o mesmo, transcrita na expressão “o que vem por aí”.

Muitas diretoras relatam reforçam que os/as professores/as nunca lhes pediram este material para planejar suas aulas. Entre elas outras nem sabiam onde se encontravam os

PCNs ou até mesmo informavam que os mesmos nunca foram discutidos em reuniões de planejamento. Questionada sobre os PCNs a diretora Estela não tem certeza de o ter e afirma que se tem não sabe onde se encontra.

Sim, não. Tem? Onde está? Mas tem? Não, hum, hum! Acredito que sim. Acho que quem conhece os PCNs são os mais antigos do que os novos. É isto que quero dizer, os professores estão precisando saber do que é isto. Outros materiais desconhecem relacionados a estas temáticas. (Estela).

Para esta diretora esse material didático não faz parte do cotidiano da escola, demonstrando a existência de uma lacuna entre a formação inicial e continuada em trazer para a discussão temas transversais que abordam opção sexual ou educação sexual. O silenciamento expresso na utilização do material didático nas práticas docentes reforça a ideia de que precisamos investir na formação do/as educadores/as para que os mesmos se qualifiquem na discussão de temas como gênero e sexualidade.

Neste embate a presença da mídia muitas vezes reforça a adoção de práticas preconceituosas, criticando o material didático formulado para trabalhar com discriminações voltadas a alunos/nas LGBTT. A diretora reproduz a expressão “Kit gay”, ou a cartilha de opção sexual cujo envio para as escolas, na época foi vetado pela bancada fundamentalista religiosa e pelos conservadores no congresso, levando a uma polêmica muito expressiva na mídia, sobre o tema, inclusive com manifestação da presidenta Dilma sobre o assunto.

As diretoras argumentaram que em outra gestão desconheciam quaisquer trabalhos relativos à temática que somente era abordada em palestras ou projetos com foco na prevenção e saúde, doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez na adolescência. É notório que, em geral, todas desconhecem ou não reconhecem as políticas públicas em gênero e sexualidade. Entretanto todas alegam a necessidade de formação continuada sobre as temáticas, pois sentem muita dificuldade em abordar o tema com os professores, alunos e famílias. É fundamental que ao discutirmos gênero e sexualidade no ambiente escolar seja adotada uma posição política em que educar,

[...] envolve o conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em homens e mulheres específicos no âmbito de uma cultura e que esta engloba as práticas de significação linguística e os sistemas simbólicos através dos quais os significados (que permitem a mulheres e homens conhecer e nomear seus corpos como corpos sexuados e, com isso, entender suas experiências e delimitar modos de ser e de viver), tais estudos deveriam, também, levar-nos a perguntar, mais frequentemente, quais posições de sujeito à linguagem destas políticas e programas está produzindo e legitimando para mulheres e homens, pais e mães, filhos e filhas e, conseqüentemente, que sujeitos de gênero elas estão constituindo e educando. (MEYER, 2004, p. 18).

Ao considerarmos que as alunos/nas carregam consigo as vivências do contexto social no qual estão inseridos, inclusive as vivências de gênero e sexual, a escola não pode se omitir diante das perguntas, das dúvidas e das manifestações das expressões de gênero e sexualidade não normativas ocorridas nas salas de aula, nos pátios e nos corredores. Em relação às temáticas LGBTT, foi questionado as diretoras se as mesmas sentiam-se preparadas para lidar com as questões de orientação e/ou diversidade sexual e educação sexual no cotidiano escolar. O que seria necessário para que a gestão escolar estivesse preparada para trabalhar estas questões no ambiente escolar e o que deveria ser realizado na escola para minimizar ou mesmo acabar com o preconceito e discriminação sofrido por estudantes LGBTTs no ambiente escolar.

Acho que deveria ser trabalhado mais na escola, aqui na nossa escola não é trabalhado. Quando se trabalha sexualidade só se trabalha a prevenção a doenças. O máximo que se trabalha é o masculino e o feminino que define e que se fala alguma coisa a respeito. Até se fala alguma coisa de relação sexual e a respeito destas outras diversidades, mas não se prende na questão de preconceito, de discriminação não se prende nisto, não se aprofunda. Já se parte para questões de doenças sexualmente transmissíveis. (Joana).

As respostas evidenciaram que a metodologia utilizada nas escolas para discussão de algumas temáticas ligadas à gênero e sexualidade se restringem as datas específicas, a palestras ou a disciplina de ciências. Isso significa dizer que a sistematização das políticas públicas em gênero e sexualidade na educação ainda se restringe somente a projetos pontuais, na disciplina de ciências ou em palestras. No entanto, ela deve fazer parte de todas as disciplinas, não somente como conteúdo transversal, mas através de um trabalho sistemático que abranja todos os níveis de ensino, pois se compreende que gênero e sexualidade não é algo “dado”, natural, determinado ou que está escrito na essência dos seres humanos e sim um processo contínuo e inacabado, um movimento constante um “vir a ser”.

Outros argumentos citados para não se discutir às questões de gênero e sexualidade em planejamento pedagógico ou reuniões de estudos incluem a falta de tempo para planejar, a rotatividade de ACTs na escola, não dando continuidade de algumas ações, entre outras. Quando indagada como a escola utiliza em reuniões ou planejamentos para discutir estas e outras temáticas, observa-se a dificuldade em executar esta ação:

Não, porque assim até então a gente não tem muito tempo para reunião pedagógica, a não ser a noite. Quando tu fazes uma reunião a noite para discutir a maioria não vem porque tem que trabalhar o dia inteiro e já cumpriu seu horário; fica muito difícil de tu reunires os professores. Durante o ano reuniões pedagógicas para tu fazer num horário normal depois tem que compensar no sábado. Esta ficando cada vez mais complicado de ter um horário para reunião pedagógica para estudo, não existe dentro do calendário letivo ações neste sentido. Uma das metas que coloquei nesta minha candidatura para eleição de diretores até foi tentar promover horas

com certificação, porque assim e tentando usar a hora atividade do professor, porque quando tu falas em certificado parece que dá uma animada. A secretária ficou de ver isto junto da secretaria, da possibilidade de haver certificação. Pensando nisso daria pra gente pegar as horas atividades; porque às vezes coincide esta três professores aqui na hora atividade. Poderíamos estar pensando neste momento trazer materiais para estudar, ai dá para pensar em estudar mais. (Hilda).

Por fim é necessário que se invista na compreensão e na aplicação efetiva das políticas públicas, relacionadas a gênero e sexualidade, pois como afirma Furlani (2010, p. 46): todo saber, de algum modo, produz efeitos sobre os sujeitos e deve ser considerado quando se pretende mudar comportamentos através da Educação e construir uma sociedade da paz, dos direitos iguais, do respeito à diferenças – em todos os níveis da escolarização formal da educação infantil à pós-graduação.

Para tanto, o município de Tubarão para fazer parte das políticas afirmativas ou de inclusão social, em 2013 criou e implementou o Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico-racial, tendo como suporte a Fundação Municipal de Educação, órgão responsável pelo chamamento para discussão. A finalidade deste fórum é justamente provocar discussões sobre as temáticas da diversidade. Em uma de suas falas públicas em 2013, o prefeito da cidade, Olavio Falchetti afirmou que “A escola tem que respeitar todo tipo de diferença e todos têm responsabilidade nesse processo. Vamos nos empenhar para que a diversidade não seja mais um fator de desunião em nossa sociedade.”

A criação do Fórum se constitui em avanço em termos de políticas públicas afirmativas e inclusivas no município. Entretanto, consideramos que outras ações precisam ser implementadas para ampliar o debate no ambiente escolar, como a questão das minorias sexuais ou de gênero e o preconceito e discriminação sofrida por estudantes LGBTTs.

É necessário que haja um esforço coletivo para aplicação no município das políticas públicas propostas pela gestão federal, através de órgãos como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), políticas em gênero e sexualidade, escola sem homofobia entre tantas outras. Esta ideia é reforçada nos relatos das diretoras sobre o papel importante da Secretaria de Educação na aplicação das políticas públicas em gênero e sexualidade, através da formação continuada em gênero, sexualidade e sobre diversidade, uma necessidade sentida por todas.

Como vimos na análise e interpretação das falas das diretoras: o problema existe em todas as escolas, todas relataram algum caso de supostas sexualidades não normativas ou mesmo questões de expressão de gênero para além do binarismo sexo/gênero, outras masculinidades ou feminilidades que compõem o ambiente escolar. Isto tem possibilitado

questionamentos, reflexões e a acima de tudo desconfortos para quem aprendeu a trabalhar apenas com a oposição binária homem/mulher, biológicos e naturais.

Novas configurações de sexualidade e de gênero serão constantes no ambiente escolar, visto que a democratização do ensino e a garantia dos direitos individuais possibilitou a entrada de sujeitos que subvertem todas as normas de sexo/gênero. Sendo assim, a forma como aprendemos precisa ser constantemente revisada e revisitada, há problemas que precisam ser vistos, revistos, interpretados e reinterpretados a partir de nossa realidade existencial. A naturalidade de nossas ideologias precisa ser transformada em diferença, o senso comum transformado em senso crítico, não a crítica pela crítica, mas a crítica para com a finalidade de incluir em nossa prática pedagógica ações de valorização do ser humano e respeito a sua singularidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral foi pesquisar as concepções das diretoras atuantes na rede municipal de Tubarão sobre preconceito e discriminação relacionados aos sujeitos que não têm uma correspondência entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão da sexualidade socialmente esperados. Como objetivos específicos o estudo se propôs identificar as concepções das diretoras sobre questões de gênero, sexo e sexualidade; a evidenciar a existência do preconceito e discriminação para com alunos LGBTT na concepção das diretoras; analisar o posicionamento das diretoras frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte dos alunos, funcionários e professores.

Tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista empírico há evidências nos discursos das diretoras escolares pesquisadas neste estudo, de que continuamos a (re)produzir no ambiente escolar possibilidades de afirmação do preconceito e da discriminação sobre novas roupagens, como no caso do “bullying” tão recorrente em suas falas, seja com a finalidade na identificação deste fenômeno, seja demandando intervenções para resolução do problema. Preconceito e práticas discriminatórias nas escolas públicas brasileiras, manifestam-se, via de regra, em relação a certas minorias sociais. “Pessoas consideradas “vítimas” ou ‘vulneráveis” e seu pertencimento a grupos sociais específicos como negros, pobres, estudantes especiais e segmento LGBTT.

Inicialmente, faz-se necessário frisar que a as análises e interpretações aqui propostas não pretendem ser fonte de uma “verdade”, uma vez que, como todas as outras, esta pesquisa tem que ser contextualizada no seu tempo e espaço.

Procurou-se ao longo do trabalho, refletir sobre um campo de estudo e pesquisa, o da educação, atravessado de contradições e conflitos por variados dispositivos como dos movimentos sociais, da academia, da religião, etc., na construção de conhecimentos, em torno da sexualidade e do gênero, e que abrangem, entre outras, as dimensões sociais políticas e científica. Destaca-se que as análises e as interpretações fazem parte de um dos resultados das práticas sociais do ambiente escolar, sendo, com isto, um dos diversos momentos de construção de significados e sentidos apresentados a partir de uma realidade, utilizados como instrumento as vozes das diretoras escolares. Trata-se, então, da construção de um dos tantos pressupostos possíveis na compreensão e interpretação da realidade experienciadas pelos sujeitos LGBTT, no seu processo de escolarização.

Como visto, as temáticas de gênero, sexualidade e sexo são tratadas pelas diretoras como questões dogmáticas e reducionistas, nas quais se verifica uma forte influência

em seus pensamentos, em suas concepções no caráter científico-natural, permeando o âmbito da educação. Elas procuram legitimar suas concepções enquanto discurso científico, tentando construir uma compreensão de realidade através de algumas premissas básicas, de natureza universal e determinista ou ainda através do caráter ideológico que envolve a própria ciência vista pelas diretoras como parte da cultura. Como se pode verificar nas expressões: “**mas ele ainda é menino**” “**não assumiu nada**”, mas “**tem tendência**”. Podemos observar o reforço entre o ser menino como condição da heterossexualidade, naturalizando e essencializando a sexualidade e o gênero ao mesmo tempo em que a homossexualidade é reprimida, pois ao assumi-la deixa de ser menino e passa a ser outra coisa. Neste cenário a sexualidade está sempre atrelada ao sexo biológico e os casais são vistos como extensão da ideia de reprodução e pelo viés da prevenção a DSTs/HIV/AIDS.

Neste contexto, além dos impasses internos ao próprio universo das ciências naturais revelados nas próprias controvérsias e conflitos pautados nos argumentos e falas das diretoras, elas ainda continuam presas a teorias que deram contas de uma explicação para as questões do passado relacionadas à gênero e sexualidade, mas que não lhes dá suporte para o entendimento dos novos arranjos e configurações da contemporaneidade.

Enquanto as diretoras não conseguirem romper com concepções sustentadas pelas ciências naturais para justificar suas posições que geram dificuldade em discutir as temáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar não conseguirão avançar em termos de transformações para incluir os estudantes LGBTTT na escola. Estes, por sua vez, jamais se sentirão confortáveis ao se depararem com uma escola não inclusiva, que não contribui para ter em sua agenda uma discussão que dê conta de sua realidade, ou de suas vulnerabilidades sociais, e individuais. Assim, o que se percebe é uma reprodução de um discurso ideológico de igualdade em contraposição a uma prática não igualitária que parece esquecer que a Constituição 1988 que foi um marco entre a ditadura e na redemocratização dos pais, prevê que os direitos antes de serem coletivos precisam ser individuais.

No relato das diretoras também é percebido que as mesmas alimentam uma visão dualista da realidade em termos de idealismo pronunciada através do binarismo fixo sexo/gênero, levando a uma compreensão fatalista da história e da cultura, que parece ser independente da vontade dos sujeitos, linear, homogênea e determinista. Os argumentos das diretoras dizem respeito à questão cultural permeada pelo discurso da tradição, por vezes fundado no dispositivo religioso da igreja, ou mesmo partindo dos argumentos das ciências biológicas para afirmar a naturalidade da sexualidade e do gênero. Tal fato faz pensar que na escola há uma sobrevalorização das justificativas pautadas nas ciências, na religião e na

cultura e que destes emergem nossos preconceitos e discriminações. Importante dizer que não pretendemos negar a história, a tradição ou mesmo o passado, ao contrario tomamos como ponto de partida para sua superação, buscando avançar constantemente em um movimento que não é linear, determinista ou mesmo fixo.

Percebeu-se no estudo também que uma das dificuldades para a realização de um trabalho sistemático e mediador sobre questões de sexualidade e de gênero é a imagem de um mundo unitário, formada por homens e mulheres “de verdade”, fundado na ideia da formação de uma sociedade organicamente organizada, prevalecendo nos argumentos das diretoras ao se referirem sexo/gênero, as dimensões de homens e mulheres em um mundo masculino e feminino. Estas concepções centradas sobre o ser orgânico (biológico) têm consequências na constituição de uma imagem de mundo realmente unitária, sem espaço para outras identidades sexuais e de gênero como a população LGBTT, na medida em que a escola, como afirma Louro (2001) constitui-se como espaço de correção e produção de sujeitos padronizados, ancorados em representações brancas, masculinas, racionais e heterossexuais, dinâmica essa que obscurece outras possibilidades de estruturação das identidades e práticas sexuais.

Um agravo observado nas falas de algumas diretoras está relacionado aos apelidos entre meninos do mesmo sexo (considerados heterossexuais) como brincadeira de criança o que as impossibilita de ver que esta atitude é uma reprodução de uma sociedade no qual homem para ser considerado de mesma espécie precisa produzir o machismo e homofobia, que são internalizados das mais diversas formas.

As diretoras pesquisadas de alguma forma sabem as diferenças entre os termos preconceito, discriminação e violência e têm consciência que os mesmos estão imbricados, reconhecendo atos ou atitudes expressas ou declaradas como tais. Porém, na prática isto não se confirma, na medida em que admitem que na escola não tinha problema de discriminação e sim de preconceito, demonstrando uma contradição, pois se a afirmam que ambos (discriminação e preconceito) caminham juntos, não haveria como não se ter preconceito sem discriminar, ou vice-versa.

Algumas das entrevistadas localizam a discriminação e preconceito mais nas problemáticas do racismo, afirmando a quase todo momento que relacionados os/as estudantes LGBTT isto não é comum, apesar de relatarem que aqueles “afeminados” alvos de preconceito/discriminação. já superaram o problema ou por conviverem juntos desde a pré-escola, ou porque já se acostumaram. Parece que a incapacidade de não reconhecer as questões de gênero e sexualidade que circundam a população LGBTT, como as vulnerabilidades individuais, sociais e pragmáticas faz com que as mesmas não reconheçam

as artimanhas engendradas ou mesmo camufladas em novas formas de discriminação e preconceitos como sexismo, machismo, misoginia, enfim os atravessamentos.

Em relação a uma prática pedagógica efetiva pautada nas políticas públicas em gênero e sexualidade na escola, verificou-se que não existem atividades sistematizadas. Todas (mesmo sendo diretoras de escolas) desconheciam a existência de tais políticas, enfatizando que quando realizado algum tipo de trabalho neste sentido, os mesmos se reduzem a “sermões”/discursos que envolvem o poder a elas atribuído como gestoras escolares para exigir respeito às diferenças.

É imprescindível destacar o desafio da escola na luta pela transformação de mentalidades conservadoras e dominantes, ainda heteronormativas, que excluem meninas e meninos por suas identidades de gênero e opção sexual, pois a idéia de multiplicidade escapa quando a ótica é a polarização masculino/feminino, não dando um lócus para os sujeitos que não ocupam nenhum dos dois lados desta polaridade.

Identificou-se uma lacuna na formação inicial e continuada das diretoras com temáticas que envolvam o universo das diferenças sexuais e de gênero, de forma que a discussão na escola acaba sendo atribuída aos profissionais da área da saúde.

Precisamos investir na promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, que propiciem à igualdade de oportunidades, a diversidade cultural, as diferenças e a não discriminação e preconceitos a segmentos sociais historicamente excluídos como LGBTTT, devem ser prioridade na educação básica.

Se continuarmos com as mesmas práticas pedagógicas que são anunciadas pelas diretoras na escola através de palestras, projetos ou por profissionais da área da saúde não oportunizaremos a incorporação de outras demandas sociais como: as identidades sexuais e não normativas como: lesbianidade, homossexualidade, bissexualidade ou das identidades de gênero como a: travestilidade e transexualidade. Superar o discurso da reprodução e contribuir na discussão dos afetos, desejos e prazeres, diferenciando amor/sexo, descolando das lógicas formais de dualidade sexo/gênero, natural/cultural, heterossexualidade/homossexualidade. É urgente que reconheçamos estas em processo, não deterministas ou fixadas em corpos biológicos, propiciando o movimentar-se nas ideias.

Gênero e sexualidade como pensamos e reconhecemos não possuem o mesmo status social na escola como outras concepções que permeiam as falas das diretoras, A cultura, a família e a religião, são argumentos extremamente importantes para desafiar noções que fundamentam nossos discursos que se recusam ir além do corpo biológico.

Os argumentos das diretoras que legitimam e autorizam o que dizem e pensam sobre sexo, gênero e sexualidade produzem efeitos em suas concepções de sujeito, de mundo e sociedade; não somente no campo da saúde, da reprodução, mas também no senso comum, mesmice. Esta tem sido a justificativa para uma abordagem científica em ciências naturais em que a reprodução dos seres, homem e mulher, estão intimamente relacionados a reprodução da espécie como continuidade da vida e da família. Devemos ter sempre no horizonte a possibilidade de formas múltiplas, de ser/estar no mundo, com trajetórias escolares bem sucedidas que não precisam necessariamente corresponder aos estereótipos de gênero. Trabalhar com essa complexidade constitui o ponto de partida para a construção de um mundo igualitário, onde o ser humano seja respeitado na sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.); CUNHA, A.; CALF, P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGLBTT. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. v. 2.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016>. Acesso em: 29 jul. 2014.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras (es) em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Brasília: SECD; SPM; SEPPPIR, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e opção sexual**. Brasília: MEC. 1997.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 332-344, 2011. Disponível em: <http://www.gecec.pro.br/downloads/01_Diferencas_Corisiano_Praticas_pedag.pdf>. Acesso em: nov. 2014.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. Educação escolar e cultura(s) construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- COELHO, M. I. M. Educação e formação humana na contemporaneidade: eixos da proposta do mestrado em educação da FAE. – UEMG. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, p. 8-26, 2008.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. O método dialético e suas possibilidades reflexivas. IN: DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. **Metodologia científica**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

ESPINHEIRA, G. Gênero humano e democracia. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 217-230, jan./jun. 2002.

FERNANDES, F. B. M. **A agenda anti-homofóbica na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95612/295067.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Sexo, poder e política de identidade**. (Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982). 1982. Disponível em: <<http://www.filoesco.unb.br/foucault>>. Acesso em: nov. 2014.

FURLANI, J. **Gênero e sexualidades: problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos**. Juiz de Fora, 2010. v. 12. Disponível em:
<<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/934/797>>. Acesso: 8 ago. 2014.

_____. **Encarar o desafio da Educação sexual na escola**. In: SEXUALIDADE. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED-Pr., 2009. p. 37-48.

_____. Mulheres só fazem amor com homens? **A Educação Sexual e os Relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo** *Pro-Posições*, v. 19, n. 2, p. 56, 2008.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GONZÁLES REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad.: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOCA, A. M. **Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa**. Fortaleza, 2008, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.;

GOELLER, S. V E SOUZA, J.F. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidades**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

KRIPPENDORFF, K. **Metodologia de análise de conteúdo**: teoria e prática. Barcelona, Ediciones Paidós, 1990.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 41-52.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

_____. **Pensar a sexualidade na contemporaneidade**. In: SEXUALIDADE. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 29-36.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto, 2000.

MADUREIRA, A. F. A. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 428 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília DF, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MARTINS, M. F. **O valor pedagógico e ético-político para a “filosofia da transformação” de Gramsci e sua relação como o marxismo originário**. 2004. 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Orlando/Downloads/MARCOSFRANCISCO-TESECOMPLETA.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev Bras Enferm**, Brasília, DF, v. 57, n. 1, p. 14-18, jan./fev. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-27.

MISKOCI, R. **A gramática do armário**: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente 2013. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/wpcontent/uploads/AGram%C3%A1ticoArm%C3%A1rio-RichardMiskolci.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2014.

MOTT, L. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? **Seminário Gênero & Cidadania**: Tolerância e Distribuição da Justiça. Núcleo de Estudo de Gênero – Pagu, Unicamp, 2000.

NIETZSCHE, F. **Aurora**: reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Escala, 2008.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7. ed. Campinas, SP: Papiros Editores, 1987.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Orlando/Downloads/775-2102-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014.

REIS, A. L. M. **O silêncio está gritando**: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná. 2012. 318 f. Tese (Doutorado) - Universidade de La Empresa, Montevideú, 2012. Disponível em: <http://www.portaldegenero.com.br/sites/default/files/downloads/ANTONIO%20LUIZ%20MARTINS%20DOS%20REIS%20-%20Tese.pdf >. Acesso em: 20 jul. 2014.

ROBERT, W.; CONNELL; JAMES, W.; MESSERSCHMIDT. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 424, jan./abr. 2013.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

RODRIGUES, N. **Filosofia para não filósofos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCOTT, J. W. Experiência. In: SILVA, A. L.; LAGO, M. C. S.; RAMOS, T. R. O. (Org.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Santa Catarina, 1999.

SCOTT, J. W. **La Citoyenne Paradoxale**: lês féministes français e setlesdroits de l'homme. França: Editions Albin Michel, 1998.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidades e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. Rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: <http://200.131.250.22/revistadae/index.php/ora/article/view/210>. Acesso em: 23 jul. 2014.

SOUZA FILHO, Alípio de. **Política do conceito**: subversivo ou conservadora? 2009.

TONET, I. **Educação e concepção de sociedade**. 2008. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2014.

VARELLA, D. **Preconceito**: homens que são mulheres. Disponível em:
<<http://drauziovarella.com.br/sexualidade/homens-que-sao-mulheres/>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

VELOSO, Caetano. **Polygram**. Totalmente Demais é o primeiro álbum ao vivo pelo cantor e compositor baiano Caetano Veloso, lançado em 1986. 1986. Disponível em:
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Totalmente_Demais_\(%C3%A1lbum_de_Caetano_Veloso\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Totalmente_Demais_(%C3%A1lbum_de_Caetano_Veloso))>. Acesso em: 24 nov. 2011.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). **Qual a diferença sexual dos livros brasileiros? Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasileira: Letras Livres, 2009. p. 9-13. Disponível em:
<<http://www.tubarao.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/24774#.VHNwSdLF-M4>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Entrevista.

Gênero e sexualidade no ambiente escolar: desafios da diretora frente à preconceito e discriminação para com estudantes LGBTTT.

Prof.^aDr^a: Orientadora Tânia Mara Cruz - Mestrado em Educação.

Orientanda: Jesualdo da Silva. Mestranda em Educação - Unisul

Tempo de atuação como diretor (a) escolar: _____

Tempo de Serviço na rede municipal: _____ Idade: _____

Sexo biológico: () homem () mulher

Gênero: () masculino () feminino

Estado civil: Solteira (o): () Casada(o):() coabitada(o): ()

Cor/raça (auto atribuição): _____ Confissão Religiosa: _____

Pós-graduação: () sim () não Qual? _____

01 - Concepções dos(as) diretores(as) sobre questões de gênero e sexualidade.

1. Quando falamos em sexualidade, o que você pensa sobre?
2. Quando falamos em gênero, o que você pensa sobre?
3. Entre gênero e sexo, você acha que há uma relação entre ambos? Explique.
4. Você já ouviu falar de opção sexual e identidade de gênero? Explique. Quais você conhecesse?
5. Em sua opinião, o que seria diversidade sexual?
6. Se tivéssemos que identificar um (a) aluno (a) LGBTTT no ambiente escolar, quais critérios podemos dizer que são características para definir a homossexualidade, a bissexualidade, a travestilidade ou a transexualidade? Explique melhor como você faria para identificar.
7. Você já recebeu alguma formação em sexualidade e/ou educação sexual nos últimos 24 meses (desconsiderando a palestra no mês de novembro 2013)? Duração do curso, onde foi feita, por quem foi feita, temas envolvidos.
8. Quais as dificuldades você enfrenta para trabalhar as questões de sexualidade e/ ou educação sexual no ambiente escolar?

02 - Vivência do preconceito e discriminação na concepção dos/as diretores/as.

1. O que seria para você violência, discriminação e/ou preconceito?

2. No ambiente escolar você já observou situações de discriminação ou preconceitos para com alunos (as) LGBTTT proporcionado por parte dos/as professores/as? E por parte de alunos/as e de funcionários/as? Pode descrever cenas?
3. Você acha que é fácil ou difícil para um (a) estudante gay, lésbica, travesti ou transexual frequentar a escola? Por quê? Para você, o ambiente escolar ajuda ou dificulta as/os estudantes a assumirem sua opção sexual e identidade de gênero? Lembra-se de cenas?
4. Quais são as consequências dessas dificuldades para esses (as) estudantes continuarem frequentando a escola? Você acha que a discriminação e o preconceito contra LGBTTT tem impacto no rendimento escolar? Comente.
5. Os (as) professores (as) comentam sobre a necessidade de resolver questões das temáticas ligados aos LGBTTT na escola?
6. Para você os (as) professores (as) estão preparados para lidar com situação de preconceitos e discriminação contra alunos (as) gays, lésbicas, travestis e transexuais? Comente.

03 - Posicionamento da (o) diretor (a) frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte de alunos, funcionários e professores.

1. Você já acompanhou experiências de preconceito e/ou discriminação acontecida na escola sofrida por alunos (as) por sua opção sexual ou identidade de gênero. Lembre-se de quantos casos? Caso sim poderia relatar o que houve os sujeitos envolvidos (alunos, professores, funcionários, famílias) e como foi solucionado?
2. Se estudantes gays, lésbicas, travestis ou transexuais querem abandonar a escola por se sentirem discriminados (as), qual a posição adotada pela unidade escolar para conduzir esta situação?
3. Você sabe se há apelidos pejorativos para se referir a/o alunos (as) LGBTTT? Pode descrevê-los? Nesse caso qual? Há alguma orientação sobre como proceder? E o que é discutido para como os(as) professores(as) e funcionários(as) e alunos (as)?
4. Considera-se preparada para lidar com essas questões e temáticas no cotidiano escolar? O que é necessário para que a gestão escolar esteja preparada para trabalhar estas questões no ambiente escolar?
5. Quando a unidade escolar sabe que um ou uma estudante é homossexual, bissexual, lésbica, travesti, ou transexual a escola informa a família ou não? Você acha que a escola deve informar ou não? Por quê?

6. Nas suas reuniões pedagógicas entre professores (as) têm sido discutido os temas de diversidade sexual e identidade de gênero?
7. Você já teve acesso a materiais didáticos produzidos pelo MEC, os quais discutem temas como sexualidade, gênero, opção sexual, identidade de gênero? Caso os conhece, cite algum material. Se não conhece, comente as dificuldades que enfrenta para acessá-los.
8. O que você acha que deveria ser feito para minimizar ou mesmo acabar com a discriminação e o preconceito contra LGBTT no ambiente escolar?