



***QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA: EXPERIÊNCIAS DE
CONFORMAÇÃO DE CORPOS NO SEIO DA ESCOLA BÁSICA***

***CUANDO LA REALIDAD MUESTRA: EXPERIENCIAS DE
CONFORMACIÓN CORPORAL EN LA ESCUELA BÁSICA***

***WHEN REALITY SHOWS: BODY CONFORMATION EXPERIENCES AT
THE BASIC SCHOOL***

Welma Cristina Barbosa Mafra¹

Genylton Odilon Rêgo da Rocha²

Rogério Luís Pereira Mafra³

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo descritivo e interpretativo de natureza qualitativa que reflete sobre memórias de heteronormatização escolar. Para tanto, foram ouvidos quatro militantes do Movimento LGBT em Belém/PA que, por meio de entrevistas semiestruturadas, responderam a seguinte questão; que experiências de heteronormatividade foram vividas durante seu processo de escolarização? Os dados obtidos, categorizados e submetidos a análise de conteúdo apontaram uma intensa investida escolar no sentido da conformação de corpos ao ideal heterossexual. Nesses processos, diversos sujeitos da comunidade escolar, a partir de intervenções nada sutis, se apresentam aos estudantes no sentido de garantir a replicação social da convergência entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Tais apontamentos revelam que a escola, quando conformada aos ideais heteronormativos, se apresenta como espaço de deslegitimação das alteridades, onde se fortalecem sentimentos de rejeição e práticas de exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. LGBTs. Heteronormatividade. Exclusão.

¹ Mestrado. Instituto Federal do Pará, Cametá, Pará, Brasil.

² Pós-Doutorado. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

³ Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.

RESUMEN

Este artículo consiste en un estudio descriptivo e interpretativo de carácter cualitativo que reflexiona sobre las memorias de heteronormatización escolar. Para ello, se escuchó a cuatro activistas del Movimiento LGBT en Belém/PA, quienes, a través de entrevistas semiestructuradas, respondieron la siguiente pregunta: ¿Qué experiencias de heteronormatividad vivieron durante su proceso de escolar? Los datos obtenidos, categorizados y sometidos a análisis de contenido apuntan a un intenso impulso escolar hacia la conformación de los cuerpos al ideal heterosexual. En estos procesos, varios sujetos de la comunidad escolar se presentan a los estudiantes con el fin de garantizar la replicación social de la convergencia entre sexo biológico, identidad de género y orientación sexual. Tales apuntes revelan que la escuela, cuando se conforma con ideales heteronormativos, se presenta como un espacio de deslegitimación de la alteridad, donde se fortalecen sentimientos de rechazo y prácticas de exclusión social.

PALABRAS-CLAVE: Escuela. LGBT. Heteronormatividad. Exclusión.

ABSTRACT

This article consists of a descriptive and interpretative study of a qualitative nature that reflects on memories of school heteronormatization. To this end, four activists from the LGBT Movement in Belém/PA were heard, who, through semi-structured interviews, answered the following question: what experiences of heteronormativity were lived during your schooling process? The data obtained, categorized and submitted to content analysis pointed to an intense school drive towards the conformation of bodies to the heterosexual ideal. In these processes, several subjects from the school community, from ostensible interventions, introduce themselves to students in order to guarantee the social replication of the convergence between biological sex, gender identity and sexual orientation. Such notes reveal that the school, when conformed to heteronormative ideals, presents itself as a space for the delegitimization of otherness, where feelings of rejection and practices of social exclusion are strengthened.

KEYWORDS: School. LGBT. Heteronormativity. Exclusion.

Introdução

Mesmo em face da diversidade da comunidade escolar, durante muito tempo, o fenômeno da sexualidade foi abordado pela escola como um acontecer biológico, despersonalizado, esvaziado de quaisquer condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais.

O tratamento dado à questão, geralmente, ancorado em uma perspectiva biologicista ou religiosa, escamoteava uma rigidez estrutural relativa a um éthos de reprodução de uma das construções humanas mais basilares, sutis e eficientes: a heteronormatividade.

A lógica da heteronormatividade estabelece que a vivência das relações afetivo/sexuais tem sua normalidade ao serem experienciadas, exclusivamente, por casais heterossexuais e cisgêneros (BENEDETTI, 2005; KULICK, 2008). Nessa forma de pensar, a heterossexualidade seria, então, a expressão do correto, do esperado, do desejável, uma espécie de ideal a ser perseguido por todas as pessoas.

Assim, para essa compreensão, qualquer tipo de comportamento discordante se constitui como marca indelével do desvio, da imoralidade, da doença, algo, passível de sanções e tratamentos diversos (ANDRADE, 2012).

A educação escolar brasileira se estruturou - e ainda se estrutura - a partir dessa concepção hegemônica e reducionista, que se apoia em um binarismo entre os sexos e que crê na existência de lugares sociais cristalizados para homens e mulheres (HENRIQUES et al., 2007). Dito isto, a escola é, portanto, um lugar de vivências heteronormativas, e por essa matriz, um espaço de desigualdade e exclusão social.

Na escola, a heteronormatividade é expressa por meio de um conjunto de regras e práticas (sutis ou não), fazeres particularizados pelo sexo de nascimento, onde performances comportamentais tendem a ser replicadas em função das concepções de gênero. Experiências essas que, tacitamente, pretendem conformar os indivíduos aos lugares sociais a eles previamente esperados (ANDRADE, 2012).

É nesse cenário específico, de uma escola com forte tendência homogeneizadora, que as chamadas identidades sexuais minoritárias causam desconforto e estranheza. Acontece que, ao reivindicarem seu direito à educação, as populações de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) desequilibram as rotinas normativas presentes na escola, e esta, ao se perceber sob ameaça, reage por meio de mecanismos diversos que pretendem atuar como elementos de interdição dos chamados corpos desviantes (FRANCO; CICILLINI, 2015).

As práticas de heteronormatização impetradas pelas escolas visam criar aderência a um dado tipo de sociedade onde homens e mulheres ora se opõem, ora se complementam na construção de um modelo de humanidade altamente preditivo e sob controle. Os corpos insolentes, os corpos que questionam, trazem em si a marca da dúvida sobre a legitimidade da norma. A sua existência, por muitos, é vista como um ponto de fragilidade do ordenamento social. Por essa razão, sobre esses corpos pairam olhares atentos, por vezes, repletos de dúvidas, reprovação e horror.

Na escola, um espaço de mergulho na cultura (especialmente na cultura hegemônica), onde se tem acesso aos conhecimentos categorizados como socialmente

relevantes, a heteronormatividade se apresenta por meio das ações de diversos sujeitos, dos currículos (oculto e explícito) e das normas de convivência, onde, em nome da ordem, todos possuem papéis sociais que se organizam a partir do binarismo sexual.

Dessa forma, geralmente, no espaço escolar, a regra é meninos e meninas apartados por meio de ações sutis ou não. Comportamentos, trânsito e acesso, muitas vezes, são cancelados em razão do sexo biológico. Assim, os limites do possível, a liberdade para o fazer, o espaço para a expressão, na escola, tem relação direta com ideais generificados.

É nesse cenário que os jovens de identidade LGBT enfrentam diferentes experiências heteronormativas, onde aprendem que a norma é ser normal, e ser normal é não ser quem se é, é ser outro, é ser heterossexual, caso contrário, o que lhes resta são as reprimendas, os constrangimentos, as invisibilidades, as interdições, as violências e a morte (MONTREOZOL, 2011).

Dito isto, o texto que agora se apresenta é sobre sujeitos LGBTs e suas memórias de experiências de heteronormatividade escolar.

A intenção é problematizar a escola por meio de uma de suas formas de clivagem social, aquela que se opera por meio da normatização das sexualidades. Trata-se de um convite à reflexão sobre os compromissos ético-políticos assumidos e a quebra desses mesmos compromissos na consecução de uma educação que seja plural, que reconheça as diversas identidades como expressões legítimas do acontecer humano.

Procedimentos Metodológicos

Este artigo é parte dos resultados da Dissertação Memórias de Escolarização De Jovens Militantes do Movimento LGBT em Belém/PA, um espaço/tempo de investigação que teve por objetivo o resgate das memórias escolares heteronormativas de pessoas de identidade lésbica, gay, bissexual e transexual que hoje atuam na militância LGBT na cidade de Belém/PA.

Identificamos e analisamos experiências de conformação de corpos às quais os sujeitos foram submetidos durante sua trajetória escolar e as alinhavamos no sentido de revelar que a escola atende a determinados preceitos relativos à orientação sexual e identidade de gênero, produtos de uma hegemonia, atravessada por condicionantes econômicos, políticos e culturais que funcionam como balizadores de inclusão e exclusão social.

A escolha da juventude militante LGBT, como sujeitos de investigação, se fez a partir do reconhecimento do papel fulcral do jovem nos processos de construção do novo. Expressa o reconhecimento das ações propositivas dos coletivos juvenis nas lutas por emancipação política e social. Ademais, é uma aposta de que, com base na saída relativamente recente desses jovens da escola, poderíamos, por meio de suas memórias, desvelar os discursos e práticas de cunho heteronormativo vivenciadas por diversos estudantes em sua escolarização nos tempos de hoje.

Neste sentido, para fazer parte da pesquisa, era necessário: ter concluído a educação básica; se autodeclarar de identidade LGBT; estar enquadrado na categoria de jovens, aqui assumida com base na Lei nº12.852, conhecida como Estatuto da Juventude, e; ser militante do Movimento LGBT em Belém/PA.

Esta proposta de estudo se constitui em uma pesquisa qualitativa aos moldes das perspectivas defendidas por (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; MINAYO, 1994), na qual os dados coletados não são matéria de matematização estatística e a fala assume o lugar de verdade, sendo seu conteúdo analisado a luz de um referencial teórico.

Utilizamos uma abordagem baseada nas memórias que, de acordo com Simson (2000, p.02), diz respeito “a capacidade de reter fatos, experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diversos suportes empíricos (voz, música, imagens, textos e etc.)”.

Para tal, acatamos a existência de três concepções de memória. A Memória Individual; constructo humano pertencente a um único indivíduo, fortemente relacionada às suas práticas, experiências e vivências. A Memória Coletiva que assenta e entrelaça os homens em grupos e em contextos sociais a partir de relações de influência e poder, e a chamada Memória Social; que abarca o discurso hegemônico e o contradiscurso, enfatizando a memória popular, originária de grupos minoritários proponentes de uma contra hegemonia.

No tocante aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1995) como o instrumento para o resgate das memórias relativas à temática apresentada, pois nos permitiria, ainda que moderadamente, encaminhar a discussão, por meio de um roteiro de perguntas, em direção a esta questão de investigação, não inviabilizando, entretanto, a fluidez da fala dos entrevistados, pessoas que têm domínio sobre o assunto em foco.

O roteiro de entrevista foi colocado em pré-teste (TOMASZEWSKI, 2007) com duas pessoas de identidade LGBT que se encaixavam nos critérios de inclusão do estudo. Esta etapa foi realizada para que se pudesse observar e sanar algumas dificuldades em relação à compreensão dos questionamentos presentes no roteiro e, assim, realizar ajustes no instrumento de coleta de dados.

Em campo, realizamos 04 entrevistas, de forma que cada uma das identidades representadas na sigla LGBT pudessem compor o universo dos pesquisados. Deste modo, entrevistamos uma mulher lésbica, um homem gay, uma mulher bissexual e uma mulher transexual.

As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram em média 50 minutos de duração. Três (03) delas aconteceram em salas reservadas na Universidade Federal do Pará e uma (01) na residência do próprio entrevistado.

Ocorreram dois encontros com cada um dos sujeitos entrevistados. O primeiro sempre voltado para a apresentação da pesquisa, explicitação dos objetivos, discussão de critérios de confidencialidade e leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O segundo, destinado a coleta de dados propriamente dita.

Os arquivos das entrevistas foram transferidos para o computador, o que nos permitiu ouvi-las algumas vezes. A ideia era nos familiarizar com as vozes e, ainda que superficialmente, começar a identificação de algumas questões relevantes para a organização de nossas categorias analíticas. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O passo seguinte foi a transcrição. Trabalho por meio do qual foi possível a elaboração de textos escritos fidedignos a partir dos quais analisamos as falas, interpretamos os argumentos que interessaram à pesquisa e os agrupamos em categorias, convergindo em um processo de classificação e análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Neste artigo, trabalharemos com a categoria QUANDO A REALIDADE SE MOSTRA, que diz respeito a situações em que a heteronormatividade escolar se apresentou para os sujeitos entrevistados.

Resultados e discussões

Ainda que a educação possa se dar em diferentes espaços sociais como as casas, as praças, as uniões de moradores e as igrejas, na contemporaneidade, as escolas são as instituições sociais responsáveis pela sistematização e disseminação dos saberes

socialmente relevantes que, em uma perspectiva humanista, elevarão o homem à condição de ser humano em suas capacidades ontológicas de, pela práxis, transformar a si e a realidade.

Na escola, os conteúdos curriculares são organizados, pedagógica e didaticamente, para que sejam assimilados e mobilizados a qualquer tempo na vida cotidiana e no desenvolvimento das relações sociais. Esses conteúdos extrapolam os saberes das disciplinas, se materializam em conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes sociais (LIBÂNEO, 1994). Assim, por meio dos conteúdos escolares, se edifica não só aquilo que o homem sabe, mas, também, aquilo que o homem é.

Eis aí, possivelmente, o maior poder da escola, a razão que a coloca no centro de uma disputa política, cujo sentido diz respeito a arregimentação de pessoas com vistas a edificação de diferentes projetos societários, uns de cunho mais conservador, outros mais progressistas, uns de dominação e exclusão, outros de emancipação, cidadania e liberdade.

Contudo, a escola, uma instituição que, pela ótica revolucionária, é um dos pilares dos processos de conscientização e libertação popular, também pode ser operacionalizada para garantia da opressão das massas.

A face opressora da escola se apresenta quando do triunfo de forças conservadoras e reacionárias que, a partir dos interesses de grupos hegemônicos, transformam a escolarização em um tempo/espço de desarticulação e alienação das camadas populares (FREIRE, 2005).

Tais processos envolvem a reprodução de um conjunto de ideologias que dizem respeito à categorias como classe social, geração, etnia, religião, moral, gênero e sexualidade, elementos constitutivos, não só de identidades individuais, mas de pontos de fixação do homem no ordenamento social que consubstanciam identidades coletivas, identidades de classe.

Ao confundir, desarticular, enevoar o olhar dessas pessoas, no que diz respeito ao real significado dessas categorias, e como elas têm sido manejadas para a legitimação de privilégios para poucos, propõe-se a docilização dos homens, a sua submissão a um ordenamento social e econômico perpassado por desigualdades abissais.

Dentre as ideologias que propõem a legitimação de processos de clivagem social encontramos o heterossexismo, forma de pensar que propõe uma excruciante diferenciação entre heterossexuais e LGBTs, onde, segundo Borillo (2010), os primeiros são colocados em situação de superioridade quando se comparado aos demais.

A materialização do heterossexismo se dá por meio de práticas heteronormativas, que incidem tanto sobre a orientação sexual, quanto a identidade de gênero dos indivíduos (JUNQUEIRA, 2009). A heteronormatividade traça uma linha entre os inclusos e os excluídos pois, a partir dela, as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais são assumidas como disfuncionais e, como tal, recebem o tratamento degradante que tem sido ofertado àqueles considerados como rejeitos do sistema.

A heteronormatividade está na escola (JUNQUEIRA, 2012; LOURO, 2010; WEEKS, 2000) e isto é a razão principal de um conjunto de dolorosas memórias de escolarização para pessoas que hoje se reconhecem como de identidade LGBT.

A heteronormatividade escolar é uma prática institucional de espelhamento da sociedade heterossexista, cujo objetivo é revivificar papéis de gênero em corpos socialmente assumidos como masculinos ou femininos, independentemente do interesse ou consentimento dos envolvidos.

Na maioria dos casos, os processos de recrutamento heterossexual se dão de maneira tão precoce que, a maioria dos envolvidos nem chega a se dar conta dos procedimentos impetrados para a conformação da tríade: sexo biológico - identidade de gênero - orientação sexual (BUTLER, 2001).

Contudo, a forma que deforma nem sempre consegue operar dentro de processos sutis, pois há sujeitos cuja identidade de gênero e a orientação sexual se constitui de maneira diversa ao esperado pelos padrões conservadores.

Ocorre que, “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos” (LOURO, 2004, p. 16). Para estes, táticas rarefeitas de arregimentação não bastam, para estes, a escola heteronormativa se apresenta ostensivamente.

Na escola, os estudantes que apresentam um comportamento em desalinho aos padrões heteronormativos são sistematicamente regulados por meio de repreensão verbal, separação entre colegas, exposição perversa e injuriosa, violência (física, verbal ou material) e silenciamentos forçosos (CARVALHAR, 2009).

A esse respeito, Vange, lésbica e militante de 24 anos, assim nos disse: “Se um rapaz andasse com muitas meninas, independente dele ser gay ou não, se ele fosse muito extravagante, chamavam a atenção dele”.

O aluno em questão, segundo a entrevistada, não era um rapaz homossexual. Contudo, o seu interesse em andar ao lado de diversas meninas, compondo com elas um grupo próximo e íntimo, causava estranheza entre várias pessoas da comunidade escolar

que acreditavam não ser um grupo repleto de meninas, que sorriam alto e trocavam confidências, o espaço adequado para um jovem adolescente do sexo masculino. Em razão disso, ele foi abordado pela coordenação da escola

A intervenção da escola, por meio da coordenadora, no sentido de interpelar o jovem a respeito de suas amizades, tem relação estreita com concepções conservadoras sobre masculinidades e feminilidades repletas de oposições entre homens e mulheres. Nelas, as pessoas de sexo masculino, naturalmente, possuem interesses divergentes às do sexo feminino. Assim, onde eles se interessam por aventura, elas gostam de romance, onde eles discutem sobre futebol, elas conversam sobre novela, o que ocasionaria, nessa perspectiva, incompatibilidades tais que as amizades mais duradouras e mais íntimas, se tornariam improváveis.

Dessa feita, ao compor harmoniosamente um grupo maciçamente feminino, o jovem, pareceu “diferente”, e essa diferença, precisava ser auscultada de perto.

Isso ocorre porque a heteronormatividade não atua apenas sobre aqueles que já se desviaram, mas sobre todos, esquadrejando os mínimos traços dos comportamentos e condutas, num processo de eterna prevenção de perdas (BUTLER, 2003).

Tais estratégias revelam o empenho da escola em seguir na produção de “verdadeiros” homens e mulheres, que incorporem, perfeitamente, os papéis sociais a eles reservados. Aos demais, aqueles que escapam ao binarismo sexual e de gênero, Louro (2010) nos adverte que a escola apresenta sua face dura e intransigente, na qual se unem professores, coordenadores, pais, estudantes e demais funcionários, para deslegitimar e ridicularizar expressões da alteridade discordante.

Nesse sentido, Marielle, bissexual e militante, nos diz que na escola onde estudou, a “pior coisa era ser gay, entendeu? Gay. Pior coisa do mundo dentro da escola”.

Ser gay a pior coisa do mundo dentro da escola é uma expressão utilizada pela militante para resumir o quão aflitiva é a vida escolar de quem é reconhecido como divergente da norma heterossexual.

Aos meninos e meninas que são captados como lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros, um conjunto de discursos e práticas de desdém e violência vão se sobrepondo cotidianamente na escola.

Essas violências têm relação estreita com formas de correção e punição que se julgam necessárias para a reafirmação da existência de uma sexualidade normal, cujos limites não devem ser desconsiderados, sob pena de se cair no fosso da abjeção.

Na perspectiva de Butler (2001, 2003), corpos abjetos são corpos não reconhecidos pela norma. São corpos anômalos e marginalizados, cujos direitos são deslegitimados sem que tais práticas causem estranhamento ou comoção entre os demais.

Por essa ótica, esses corpos profanos, postiços, sem moral e sem valor, por não conterem um cidadão, um igual, podem ser manipulados ao bel prazer de quem assim o desejar (PRINS; MEIJER, 2002). Sobre eles, as violências que facilmente seriam reconhecidas se impetradas contra corpos legítimos ganham ares de banalidade, se tornam brincadeiras isentas de maldade.

Os garotos héteros pegavam na bunda dele, tentavam apalpar no pênis dele, empurravam... [...] Porque esses garotos, os héteros, eles se sentem na... como é que eu posso dizer, assim... como se eles tivessem o direito de fazer qualquer coisa com um gay ou uma lésbica. Eles avacalham mesmo! (Marielle).

Na experiência escolar de Marielle, os efeitos da abjeção dos corpos LGBTs se mostram quando os garotos heterossexuais se sentem livres para transpor os limites do respeito.

Ao apalpar, sem consentimento, o corpo do estudante LBGT, há uma sinalização de que tudo é permitido com aquele estranho, com aquele anormal. Isso se ratifica quando, em seguida, os garotos heterossexuais, maliciosamente, o empurram.

Contudo, ainda sobre o caso, há outras sinalizações que precisam ser levadas em conta. Sobre isso, Marielle prossegue: “Os garotos, eles não aceitavam Bruno, não queriam ele perto, primeiro por ele ser negro, por ser pobre e pela sexualidade dele”.

Como explicita a fala da entrevistada, Bruno era um adolescente negro, pobre e gay. A conjunção desses três pertencimentos, tão pouco socialmente valorizados, determinavam o recrudescimento da discriminação a ele destinada.

A priori, os rapazes heterossexuais não desejavam Bruno por perto pela cor de sua pele, o que não é de se estranhar quando, sabidamente, se vive em um país em que as relações étnico-raciais assimétricas determinam um conjunto de embarreiramentos para negros e indígenas que vivem uma cidadania de segunda categoria (OLIVEIRA, 2003), quando levamos em consideração dados relativos à escolarização, inserção ocupacional, acessos a bens culturais e serviços de primeira necessidade.

Ademais, Bruno era pobre, ou seja, pertencia a uma classe social secularmente explorada e expropriada das condições de construção de uma vida digna e livre. Uma

classe que, para o capitalismo, apenas interessa como força de trabalho, uma população à qual a sobrevivência deve ser o máximo dos limites.

Acrescido a isso, Bruno era reconhecido como homossexual, e como tal, pela lógica heterossexista, possuidor de um desejo impertinente, pecaminoso e abominável que representa uma ameaça às famílias e ao ordenamento social.

Estes três elementos ampliam, significativamente, a marginalização de Bruno. Concorrem para a exacerbação do ódio a tudo aquilo que ele representa, aumentando-lhe as chances de ser vítima de violência, seja ela pela cor, pela classe ou pela orientação sexual.

Alunos como Bruno, de incrementada vulnerabilidade social, ao frequentarem a escola, também o fazem pela busca por saberes e conhecimentos que os instrumentalizem para o enfretamento das situações de preconceitos e discriminação. Esses saberes dizem respeito a desconstrução de um conjunto de ideologias que visam garantir a sua submissão.

Dessa forma, os conhecimentos escolares deveriam funcionar como instrumentos, não só de inclusão ocupacional, mas de luta política, de demarcação de um território social, de pertencimento e resistência (PISTRAK, 2000). Contudo, a escola, quando cooptada por ideologias de classe, de etnia, gênero e sexualidade, esses debates passam ao largo, não se constituindo enquanto instrumento de decisão política comprometida com a emancipação das minorias sociais.

No caso das populações LGBTQs, frequentar escolas fortemente alcançadas pelo ideal heteronormativo significa, sobretudo, reprimir. É sobre aprender a calar, a consentir, a não sentir para que a ordem não seja incomodada.

- Viado!

E eu lembro que ele sofria muito com isso e ele foi falar na diretoria, eu lembrei agora, isso eu tava na 7ª na sétima série... Eles diziam:

-Ah, seu viado, seu preto viado, falavam pra ele.

Aí ele foi contar... [na direção]. Chamaram a mãe dele, entendeu? não chamaram as mães dos agressores... Chamaram a mãe dele e a mãe dele esculhambou com ele... (Marielle).

A heteronormatividade presente nas escolas não é algo apartado do que acontece nos demais espaços sociais. Via de regra, em razão da função de socialização das gerações mais novas, a escola vive em constante contato com diversas instituições sociais, retroalimentando um sistema de valores e códigos relativos a cultura da qual faz parte.

Nestas interações, valores que são compartilhados por estas instituições tendem a aproximá-las. Trata-se de uma estratégia de permanência.

Dentre essas instituições, onde os papéis sociais de gênero conformam masculinidades e feminilidades, encontra-se a família, na qual, geralmente, homens e mulheres assumem comportamentos opostos e complementares, conforme determinou a norma heterossexual.

Dessa maneira, ao chamar a mãe do estudante que foi se queixar das práticas LGBTfóbicas, e não as mães dos agressores, a escola indica que o problema está na vítima, que ela é quem não se encaixa.

A mãe, alinhada com os interesses heterossexistas, ao tomar conhecimento de que o filho vem sendo taxado de “viado” pelos colegas de escola, não se volta contra os demais alunos. Em verdade, ela assente que o filho é quem tem problema e que a causa de seu suplício reside em suas próprias condutas, por isso, ela também o agride.

As famílias e as escolas que comungam dos ideais heteronormativos se associam para a proposição de um enquadramento das crianças e adolescentes que não devem se desviar da norma.

É com essa certeza, de encontrar parceria nas famílias, que as escolas procuram os pais ou responsáveis dos “estudantes problema” para lhes contar sobre o que vem acontecendo. A esperança é que ambos, pais e escola, possam equacionar e remediar os danos.

Sobre essa associação contra o “mal”, Vange nos apresenta outra memória:

Tavam na última série do fundamental... Um deles era hétero e o outro era gay. O que era gay, ele sempre foi, assim, amigo de todo mundo, sabe? Conhecia todo mundo, pessoal do ensino médio, do ensino fundamental, e aí ele começou uma amizade com esse rapaz, que era hétero, que é hétero, e eles andavam muito juntos, muito juntos mesmo, mas assim, eram muito amigos, quem era próximo sabia que não existia nada.

O problema era quem não conhecia ou até mesmo quem conhecia, mas tinha aquele preconceitozinho, né? Então ele [o rapaz heterossexual] era um pouco hostilizado na hora do futebol, entendeu? Chegava:

- Deixa eu jogar com vocês?

- Ah, porque tu não vai dançar lá com teu amigo viado?

Até chegar um ponto em que a mãe desse rapaz foi chamada lá [na escola] [...] não sei o teor da conversa que ela teve com a pedagoga lá, mas ela tomou conhecimento daquela amizade e da opinião dos servidores, da opinião dos outros colegas e ela não queria mais que houvesse essa amizade. (Vange).

Amizades entre pessoas de orientação sexual distintas são vistas com estranheza pela escola heteronormativa. Afinal, se acredita que, assim como entre as pessoas do sexo masculino e feminino, entre heterossexuais e homossexuais não pode haver interesses em comum que justifiquem uma amizade despreziosa.

Logo, essa estranheza precisa ser comungada com os pais, para que, em duas frentes de ação (escola e família), essa aproximação perniciosa possa deixar de existir.

O posicionamento dessa escola expressa uma contradição que precisa ser observada. Como o discurso de multiculturalidade, de respeito as diferenças interindividuais e os princípios legais de respeito e estima à diversidade dos alunos podem coexistir com uma escolarização atravessada por bairrismos que expressam o despreço por estudantes LGBTs? Como, nesses cenários, as populações de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais podem se sentir acolhidas pela escola e reconhecê-la como lugar importante para a construção de si como ser humano e cidadão?

Em verdade, a escola heteronormativa é um território onde ocorrem muitas tensões para os grupos LGBTs, onde a curiosidade pelo saber, muitas vezes, é ofuscada pela tentativa institucional de construção de vergonha e medo entre as pessoas não heterossexuais. Para muitos LGBTs, a escola é um território de não-pertencimento, é um não-lugar⁴.

Todavia, em seu caráter público, de produção e difusão da ciência, a escola tem por obrigação esclarecer que a homossexualidade e as demais orientações sexuais e identidades de gênero não se constituem em doença ou pecado, tem o dever de propor uma escolarização livre de preconceito e discriminação em razão dos pertencimentos de seus estudantes.

A escola, especialmente a pública, sendo um instrumento do Estado, deve se manter laica e promover a diversidade e a equidade. Dessa feita, tudo o que lá ocorre no sentido de contrariar tal prerrogativa se traduz em práticas antiéticas e de desrespeito a um conjunto de princípios legais que observam que a educação é um direito subjetivo⁵, extensível a todos(as), irrestritamente.

⁴ De acordo com Augé (1994), o espaço só se transforma em lugar quando ganha significado para que nele se permaneça. O não-lugar é o espaço no qual as pessoas não encontram razões para permanecer. Do ponto de vista antropológico, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 1994, p. 73).

⁵ Direito subjetivo é a permissão dada pela norma jurídica para o exercício das faculdades humanas. São características do direito subjetivo, a) corresponde a uma pretensão conferida ao titular paralelamente a um dever jurídico imposto a outrem; b) o direito subjetivo admite violação, pois o terceiro pode não se comportar de acordo com a pretensão do titular; c) o direito subjetivo é coercível, podendo o sujeito ativo

Contudo, Marielle, em sua vivência, nos diz o oposto:

Dentro da escola, os professores, em vez de acolher, eles acabam é expulsando essas pessoas [os LGBTs], sabe? A forma que eles tratam, na ignorância, na arrogância, quando percebem a sexualidade... Desprezo, nojo, sabe? Eu sempre via muito isso dentro da escola, sabe? Um nojo... um ódio. Ódio. (Marielle).

As memórias de Marielle nos trazem apontamentos de condutas de rechaço às identidades LGBT na escola. O ódio ao qual ela se refere tem raízes em processos históricos de construção de masculinidades e feminilidades que delinearão a homossexualidade como uma fraqueza, um pecado, uma doença. Esse discurso fortemente disseminado pela igreja e, até bem pouco tempo, ratificado pela ciência, criou sobre as LGBTs processos de estranhamento e repulsa, hoje, alcunhados de LGBTfobia.

O ódio LGBTfóbico demonstrado por boa parte dos docentes da escola de Marielle, conforme rememorado, não é um achado natural. Antes, é fruto de um processo sistemático de depreciação de pessoas de identidade LGBT oportunizado por infinitas instituições sociais como a igreja, meios de comunicação, famílias e escolas.

O que significa dizer que o ódio demonstrado pelo professor não é apenas dele, é uma realidade presente nas escolas brasileiras como já apontaram Abramovay, Castro e Silva (2004), quando trataram de LGBTfobia e educação escolar.

Nesse sentido, a experiência da entrevistada só ratifica a necessidade de estratégias de formação que instrumentalize os profissionais da educação em uma compreensão mais crítica e política sobre a sexualidade e seu entrelace com as práticas de cidadania e direitos humanos.

Dessa maneira, é imperioso formá-los para a lida com a diversidade sexual da comunidade escolar, sob pena de produção de uma sociedade cada vez mais discriminatória e violenta, cujos sistemas de ensino inviabilizam e afugentam a diferença, contribuindo, sistematicamente, para maior vulnerabilidade social e econômica das populações LGBTs.

Nas escolas abarcadas pela ideologia heteronormativa há uma forte tendência à homogeneização. Pelo viés da sexualidade, pretende-se a internalização de um conjunto

coagir o passivo a cumprir o seu dever; d) o exercício do direito subjetivo depende, fundamentalmente, da vontade do titular.

de valores, interesses e comportamentos afinados com o que se espera para homens e mulheres heterossexuais.

A proposição heteronormativa de despersonalização e negação da alteridade, tão bem acatadas pela escola, tem relação estreita com a ideia de um aluno paciente e inerte que, como uma tabula rasa, se deixa impregnar pelos conteúdos transmitidos pela autoridade docente (FREIRE, 2005).

Nessa perspectiva de um aluno paciente, cujos saberes e valores externos aos da escola são desconsiderados, aspectos como pertencimentos e interesses pouco significam. Posto que quando a educação escolar é bancária⁶, há uma renúncia à ideia de dialogicidade.

Entretanto, no caso da escolarização das populações LGBTs, a negação do reconhecimento da identidade do outro perpassa por esses elementos, que dizem respeito a lida com um estudante pretensamente vazio, mas avança rumo à ideia de desautorização da existência.

Tinha um professor que era extremamente conservador, de religião conservadora que não aceitava e criticava a gente [as meninas trans⁷] e isso se expressava muito na hora da chamada, o nome, né? [...] A gente queria ser chamada pelo nosso nome feminino, né? Mas ele insistia em usar nosso nome biológico, de batismo [...] aí, os colegas da sala começavam a sorrir na aula, fazer chacota da gente por ter uma aparência feminina e ter um professor chamando a gente de homem. Parecer uma Maria e ser chamada de João, entendeu?[...] era altamente constrangedor! (Lili).

Na experiência de Lili, mulher transexual e militante, os processos de autoidentificação com o gênero feminino ocorreram simultaneamente à escolarização.

Em sua escola havia meninas trans mais velhas, que já haviam iniciado os processos de hormonização. Na convivência com elas, Lili pode começar o seu processo de transição.

Juntamente com as mudanças de vestuário e cabelo, uma das coisas mais importantes, para ela, era ser chamada por seu nome feminino. Em seu entendimento, se

⁶ Educação bancária é um termo cunhado por Paulo Freire que diz respeito a uma concepção de educação que nega o diálogo, cujas palavras, em sua grande maioria, advém dos saberes irrefutáveis dos mestres, posto que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

⁷ O termo trans é utilizado para se referir a pessoas que não se enquadram nas normas sociais de identidade de gênero fixadas a partir de características biológicas. O termo refere-se à travestis, transexuais e pessoas que não se identificam com os gêneros binários (masculino e/ou feminino).

tratava de um carinho respeitoso, um endosso, o reconhecimento social de sua feminilidade, de sua identidade feminina.

Quando, na hora da chamada, os professores, sabendo de sua identidade LGBT e de seu interesse em ser reconhecida como uma moça, lhes negavam isso, chamando-a pelo nome constante no registro civil, tencionam atacar sua autoestima, desacreditá-la e expor que o definidor daquilo que ela era estava impregnado em sua genitalidade, comportamento que expressa um dos traços marcantes da inteligibilidade proposta pela lógica heteronormativa, na qual o sexo biológico é que determina se há um homem ou uma mulher vivendo a partir daqueles corpos.

Ademais, ao chamar Lili e as outras meninas trans pelo nome constante no registro civil, os docentes, possivelmente, tinham por interesse fazer todos saberem que ali, o que havia era um menino querendo ser aquilo que não era, falsas moças, moças postiças, expondo nossa entrevistada, assim como ela mesmo o disse, “ao constrangimento”.

O uso do nome social⁸ é uma conquista recente. É produto de lutas do movimento LGBT pelo direito de autodeterminação. Assim, a partir do ano de 2009, antes mesmo dessa conquista se dar em âmbito nacional, no estado do Pará, os(as) estudantes transexuais conquistaram o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino (MELLO NETO; AGNOLETTI, 2008).

A implementação dessa política diz respeito a garantia do direito irrestrito à educação. Ao se acatar o uso do nome social, se cria melhores condições para o acesso e permanência para as populações trans, pois o uso do nome social sinaliza o reconhecimento da identidade autoafirmada e, tal prática, tem impactos tanto no desenvolvimento dos(as) estudantes, quanto no fortalecimento de relações democráticas dentro da escola.

A negação desse uso é uma forma de macular, de estigmatizar e criar desconforto por meio do autoritarismo. É uma maneira de desacreditar o outro daquilo que ele é. É, sobretudo, expressar que as identidades não se constituem em processos históricos de autoreconhecimento e autoidentificação. É alegar que os corpos e as identidades não são plásticas, são aprioristas, são obras da natureza que, para muitos, como no caso do professor de religião conservadora em questão, são obras de Deus e, por isso, intocáveis.

⁸ De acordo com Mello Neto e Agnoletti (2008), o nome social é aquele pelo qual uma pessoa escolhe se apresentar, aquele que expressa à identidade por ela assumida e cotidianamente vivenciada [...] algumas pessoas transexuais utilizam nomes que revelem os aspectos de suas masculinidades e feminilidades, elementos legítimos de suas práticas sociais.

O não respeito a autodeterminação também pode ser sentido quando Lili, sobre as aulas de educação física, revela o que se segue:

[...] com relação ao esporte, a gente fazia os exercícios todos da sala junto, mas depois dividiu o futebol, e para meninas, a queimada, ou então, o vôlei, sempre assim, e nós as pessoas trans, os LGBTQs, a gente já queria ficar com as meninas. [...] e o professor queria que a gente jogasse [futebol], essa atividade valia ponto. Embora a gente não querer participar, a gente acabava cedendo por contada avaliação, entendeu? (Lili).

Como expressa a experiência de Lili, a corporeidade na escola heteronormativa é encarada como um destino, cuja inquestionabilidade reside na crença de que homens e mulheres possuem naturezas distintas, repletas de especificidades que se revelam nas preferências, nas habilidades e nas capacidades.

Nessa forma de pensar, havendo o órgão sexual masculino, ali há um homem forte, viril, ágil, amante de esportes de contato e velocidade, cujo interesse pelo futebol, parece natural. De outro modo, na ausência do órgão sexual masculino, ali há uma mulher, cuja docilidade e a fragilidade inatas lhe apetece para outras práticas esportivas menos impactantes, menos viris e mais recatadas.

Tais ideias são fruto de uma concepção essencialista, na qual se tem no substrato biológico a primazia dos elementos constitutivos das identidades. Essa abordagem negligencia os processos sociais de produção das identidades.

Por essa razão, na educação física da escola de Lili, os meninos praticam futebol, um esporte que nasceu como prática masculina, que até nos dias atuais confere status diferente para jogadores e jogadoras, e as meninas, por suas características, participam de outros esportes, menos agressivos e de menor contato, como o vôlei.

Contudo, a fala de Lili nos apresenta traços da “insolência dos corpos LGBTQs” quando ela nos diz que as pessoas trans - no caso, as meninas trans - não queriam praticar o futebol, queriam ficar com as meninas, jogar com as meninas.

Essas pessoas advogam poder decidir para além do que foi socialmente padronizado. As suas identidades de gêneros, neste caso em específico, de mulheres trans, as fazem querer estar junto nas atividades daquelas que elas reconhecem como iguais a si. A genitalidade, ou seja, o sexo biológico, não lhes parece um destino a ser seguido à risca e, em sua condição de cidadãs, essas identidades precisam ser respeitadas, diferente do que acontecia na escola em questão, onde as relações verticais entre docentes e

discente, muitas vezes agravadas pelo viés da avaliação escolar, levavam as estudantes trans a participarem de práticas esportivas distribuídas a partir de concepções generificadas que desconsideravam suas identidades autoafirmadas.

Em função das práticas heteronormativas, as pessoas de identidade LGBT têm sua permanência escolar cotidianamente ameaçada. O desrespeito às expressões de suas identidades de gênero e a repulsa e a violência ocasionadas pela não aceitação de suas orientações sexuais, por vezes, levam os estudantes LGBTs a acreditarem que a escola não é um território seu.

Esses elementos que denunciam a sexualidade normalizante operando processos de clivagem social por dentro da escola não são facilmente captados pelas estatísticas referentes ao fracasso escolar, pois os dados oficiais não têm se mostrado sensíveis a um conjunto de embaraços e hostilidades que fazem os(as) jovens LGBTs deixarem a escola (CÉSAR, 2009).

Contudo, os dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, de 2016, revelam que, em condições de insegurança e medo do ódio LGBTfóbico, muitos estudantes LGBTs interrompem seus processos de escolarização para sempre. Esses casos, na perspectiva de Bento (2009), não devem ser tratados como abandono ou evasão escolar, antes precisam ser problematizados como processos de expulsão indireta.

Sobre aspecto, destacamos a fala de Vange:

[...] Ela levou a gente para uma sala vazia, com uma mesa no meio e depois chamou a coordenadora para conversar com a gente. E ela falou muitas coisas ruins, muitas coisas pesadas, assim... que aquela era uma escola de família tradicional, que a gente não deveria se comportar daquela maneira, mesmo a gente sem fazer nada, mesmo dizendo para ela que não estávamos fazendo nada. Ela disse que a gente tava muito tempo se comportando dessa forma, que tinham crianças, que a gente não respeitava crianças, que a gente andava de mãos dadas, que a gente dava selinho na frente das pessoas e que isso era incômodo para todo mundo[...]

Depois que a gente saiu dessa reunião, eu fiquei muito mal, eu fiquei, assim, em prantos, porque eu já tinha, a gente já tinha presenciado a saída de duas amigas nossas [duas amigas lésbicas] [...]. (Vange).

As lágrimas de Vange, nesta ocasião, dizem respeito aos impactos da “conversa” entre as duas namoradas lésbicas e a servidora da escola e seus possíveis desdobramentos. Entrar nessa escola, que é pública, era algo importante para a entrevistada devido a sua referendada qualidade do ensino.

Vange desejava entrar na universidade pública e acreditava que estudando nessa escola estaria mais próxima de seu objetivo. Assim, pensar em ser convidada a deixar a escola, especialmente, em razão de sua orientação sexual, lhe deixou emocionalmente muito abalada.

Acresce-se a isso o fato de que, antes do ocorrido com ela e sua namorada, outras duas estudantes lésbicas, em razão de seu relacionamento, deixaram de ser estudantes da instituição.

De outra maneira, ainda sobre incompatibilidade entre escolas heteronormativas e identidades LGBTs, Milk, gay e militante, também refere sobre processos de “abandono escolar” oportunizados pela não adequação do estudante às práticas de controle da sexualidade operacionalizadas pela escola.

[...] A Rafaelle, quando ela começou a se descobrir, ela teve que sair da escola, porque a partir do momento que ela começou a usar roupas mais femininas, apertadas. Começou o cabelo crescer, fazer chapinha, passar maquiagem, tudo isso e botar a transexualidade dela para fora, começou a sofrer preconceito e até mesmo apanhar devido a essa questão da heteronormatividade. Então, ela abandonou a escola e desde aí não voltou mais, caiu na prostituição e ela tá nessa vida até hoje e nunca conseguiu terminar os estudos, nunca terminou os estudos devido a essas várias questões [perseguição heteronormativa] e isso é algo rotineiro [...] (Milk).

Rafaelle, amiga de Milk, é uma mulher trans, que durante a escolarização iniciou seu processo de ajustamento entre identidade de gênero e aparência. Para isso, ela utilizou elementos que ela reconhecia como femininos para que os demais também passassem a vê-la como mulher.

Para tanto, deixou o cabelo crescer, mudou o vestuário e se maquiou, a exemplo do que faz uma boa parte das moças. Com essa apresentação acreditou que poderia ir à escola, sem que por esse motivo sofresse um processo de execração.

Contudo, a realidade escolar de preconceito, discriminação e violência, a ela se apresentou com voracidade, não sendo possível escapar dos xingamentos, chacotas e agressões.

A experiência a ela imposta, que para muitos heterossexistas teria um caráter corretivo, que faria esse “menino” deixar de ser RAFAELLE, nesse sentido, não logrou êxito. Ela ainda é RAFAELLE. O real produto dessa obra, dessa violência institucional e institucionalizada foi o desencanto de RAFAELLE com a escola, e por consequência, o seu abandono.

Louro (2003) já assim dizia

[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim, se referem a situações do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2003, p.18).

As marcas que, possivelmente, RAFAELLE, a mulher trans, carrega sobre a escola até os dias de hoje devem ser dor, pela negação do direito de existir.

Negar a RAFAELLE, o direito de existir como tal, significou negá-la o direito de estudar como os demais meninos e meninas, significou ampliar-lhe a vulnerabilidade social e expô-la a uma das diversas facetas marginais do capitalismo: o mercado do sexo, fortemente movido pela exploração sexual de corpos LGBTs.

O nefasto é que, a exemplo do que ocorreu com RAFAELLE, milhares de estudantes LGBTs são assumidos como impróprios para as escolas, para as famílias, para as igrejas, mas são aproveitados pelo capital, que os degrada, os desumaniza e os mercadoriza. Dessa maneira, pode-se dizer que os rejeitos da moral são a matéria principal de um certo tipo de lucro, apreciado por muitos.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos como principal objetivo analisar as memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA em face à heteronormatividade presente nas escolas de educação básica.

Reparem que não indagamos se as escolas eram heteronormativas, se o ideal heterossexual seria uma pedra fundante dos processos de escolarização, pois autores como Abramovay, Castro e Silva (2004), Butler (2006, 2007), Junqueira (2012), Louro (2010), Mott (2001) e Weeks (2000), já haviam fortemente assinalado tal realidade.

Assim, no resgate das memórias dos sujeitos da pesquisa, procuramos evidenciar quais experiências de heteronormatividade foram vividas dentro da escola. E nesse sentido, conseguimos apresentar uma miríade de situações onde a ideologia heterossexista incorporada pela escola determina formas de produção de sujeitos que

possam vivificar o binarismo entre os sexos e perpetuar formas de relações de poder onde a heterossexualidade se coloque como elemento de superioridade e inclusão social.

Esse fazer se mostrou relevante por trazer materialidade às situações de preconceito e discriminação vividas dentro da escola. Os achados da pesquisa rebatem quaisquer ideias conservadoras de vitimismo, exprimindo a crueldade dirigida às comunidades LGBTs quando da tentativa de usufruto de um direito constitucional, como é o caso da educação.

Dessa forma, expomos a heteronormatividade escolar como um produto de uma intrínseca ligação entre a escola e a sociedade, uma daquelas marcas que apontam que a educação escolar é fruto de um tempo e um espaço que não se desconecta de condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

Por essa razão, em nossa pesquisa, reconhecemos que a escola heteronormativa, em suas funções preventiva e corretiva, não atua sozinha. Antes, possui um conjunto de parceiros que, juntos, colocam em marcha processos precoces de heteronormatização compulsória. Dentre esses parceiros, encontramos as famílias que, com frequência, apoiam as tentativas de conformação entre sexo biológico – identidade de gênero – orientação sexual, operadas pela escola.

Os dados empíricos revelaram que a não aceitação da heterossexualidade e da cisgeneridade como destino apresentou aos nossos entrevistados uma face muito diferente da escola que romantizamos, repleta de amizades, brincadeiras, saber e crescimento. Para eles, desde muito cedo, a escola se revelou como um espaço de opressão e temor.

Na escola heteronormativa, os passos dos estudantes são esquadrejados, as amizades entre meninos e meninas não passam despercebidas, precisam ser investigadas. A estima entre heterossexuais e LGBTs gera desconfiança, posto que sob o olhar dessa escola sexista, cisgenercista e misógina esses grupos possuem divergências tais, que afeições genuínas e frugais não são possíveis. São criados estatutos de “nós” e “eles”, onde “eles” são intrusos, são esquisitos, são menores e, por essa razão, precisam se curvar, precisam se sentir envergonhados por não serem como os demais.

Na escola heteronormativa, diferença é sinônimo de desigualdade.

Nesta pesquisa, também foi possível observar os discursos e as práticas de ódio dos docentes e corpo técnico das escolas que, na ausência de uma formação profissional adequada e de uma sensibilidade ética para as questões da sexualidade, acabam por incrementar a vulnerabilidade social das estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, cujo poder de autodeterminação é constantemente deslegitimado.

Foi possível perceber uma escola que, sob diversos argumentos, se esquivava de debater a sexualidade de forma qualificada, de forma política, mas que, no entanto, insiste em reproduzir aquilo que sobre ela há de mais reacionário e conservador.

Apontamos a permissividade escolar quando do desrespeito aos corpos LGBTs que, ao serem assumidos como abjetos, deixam de importar, caindo em um tipo de sepulcro onde todas as formas de violências se apequenam e nada significam.

Para além disso, demonstramos o quanto a escola, por meio de discursos e práticas de desrespeito, de invisibilidade e secundarização, produz o fracasso de estudantes de sexualidades minoritárias, atendendo, assim, os interesses daqueles que delimitaram a cidadania como algo exclusivo para brancos, machos, burgueses, cristãos e heterossexuais.

Tais achados revelam que, para além de um processo vigoroso de arregimentação heterossexual, há uma produção sistemática da desclassificação das alteridades discordantes. Há a replicação do ódio, matéria-prima das práticas LGBTfóbicas que se finge combater no discurso, mas que constantemente permeiam as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

ANDRADE, L. N. *Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus, 1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDETTI, M.R. *Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. *A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade*. Revista Bagoas, n 04, p. 95-112, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto (Portugal): Porto Editora LDA, 1994.

- BORILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p.151-172.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Deshacer el Género*. Barcelona, Paidós, 2006.
- _____. *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- CARVALHAR, D. L. Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CÉSAR, M.R.A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, Editora UFPR, p. 37-51, 2009.
- COLOGNESE, S.A.; MÉLO, J.L.B. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre, v.9, p. 143-159, 1998.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(2): 352, Maio-Ago 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HENRIQUES, R; BRANDT, M. E. A.; JUNQUEIRA, R. D; CHAMUSCA, A. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007.
- JUNQUEIRA, R.D Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Unesco. 2009. p. 367-444.
- JUNQUEIRA, R.D. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*. 9(1), 2010.

- _____. Pedagogias do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, R. (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012. p. 277-305.
- KULICK, D. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- LOURO, G.L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.L.; GOELLNER, S.V.; NECKEL, J.F. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, G.L. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G.L. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELO, M.F.S. Tráfico de Seres Humanos – Dificuldades e Desafios da Prevenção e Repressão. 2016. Tese (Mestrado em Direitos Humanos) Universidade do Minho. 2016.
- MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTREOZOL, J. R. Sobre a Educação Aquendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.
- MOTT, L. *Anti-Homossexualidade: a gênese da homofobia*. Revista de Estudos de Cultura, nº 02, p. 15-32, Mai.Ago. 2015.
- OLIVEIRA, I.B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PRINS, B.; MEIJER, I.C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Rev. Estud. Fem.* vol.10 no.1 Florianópolis Jan. p. 155-167, 2002.
- SIMSON, O.R.M.V. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da UNICAMP. In: FARIA FILHO, L.M.(Org). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

TOMASZEWSKI, R.A. A importância do pré-teste na construção de um repositório analítico. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*. v. 12, n. 02, p. 139-149. jul/dez 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 35-83.

Recebido em fevereiro de 2021.

Aprovado em junho de 2022.

Revista
Diversidade
e Educação