

## ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DA CONVIVÊNCIA À APRENDIZAGEM, ONDE FICAM OS ALUNOS LGBTTQ?

Jorge André Nogueira Alves e Hilário I. Bohn

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, [cpead.andre@gmail.com](mailto:cpead.andre@gmail.com)  
Universidade Católica de Pelotas, [hinbohn@gmail.com](mailto:hinbohn@gmail.com)*

**Resumo:** Escola é tradicionalmente definida como um espaço e tempo de aprendizagem. Na modernidade, com a democratização dos espaços públicos, pelo menos na cultura ocidental, as crianças e adolescentes que frequentam a escola também fizeram dela um lugar de amizade e de convivência. Ela certamente conserva a sua característica de disciplina dentro de uma perspectiva foucaultiana, mas junto com estas características tornou-se também para muitas crianças, adolescentes e adultos um lugar de “bulliying”, de agressão e de exclusão devido à forma corporal, cor, manifestação de gênero ou simplesmente herança étnica ou nacionalidade. Neste estudo refletimos sobre um dos aspectos que os alunos podem ser chamados a enfrentar na sua convivência escolar, especificamente a sua orientação sexual. Fazemos isso num processo observacional dentro de uma perspectiva de De Certeau (1980 – 2011) *Walking in the City – “Caminhando na cidade”*. O nosso caminhar é pela escola, no interior do RS, Brasil e as paisagens humanas que ali se sucedem são confrontadas com os dispositivos e literatura que analisa e procura significar esta caminhada da adolescência brasileira. Os resultados mostram os atores da sala de aula, professores e alunos, vítimas de preconceitos, recebendo convites da sociedade e da própria escola para se refugiarem no silêncio gestual para protegerem suas vidas numa dignidade encoberta pela capa do medo gerado por uma sociedade homofóbica, racista e sexista.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais brasileiras, Escola, Heteronormatividade, Sexualidades, Queer.

### 1. Introdução

A escola, como a conhecemos hoje, é um espaço de convivência e de aprendizagem. Essas práticas foram normalizadas e dificilmente provocariam questionamentos a respeito de sua aceitação ou necessidade nessa configuração. No entanto, é preciso pensar tanto no que se espera dessa convivência em uma comunidade escolar assim como é indispensável pensar no que se materializa nessa aprendizagem em relação a estudantes LGBTTQ<sup>1</sup> e outras minorias raciais e étnicas. Enfatizamos nesta reflexão o grupo LGBTTQ por agrupar uma variedade de seres humanos que são reunidos num vasto grupo apesar de todos terem características e necessidades específicas. O que os agrupa é possivelmente o aspecto da rejeição social pelo grupo hétero que de algum modo se une na defesa de sua hegemonia.

Se a escola possui um compromisso social, a parcela LGBTTQ de estudantes, na maioria das vezes, não se vê contemplada; tendo, assim, seus direitos não reconhecidos e violados. São muitas as questões que envolvem essa violação e muito pouco efetivamente é feito pela escola para combatê-las. A ausência de direitos assegurados a estudantes LGBTTQ os conduz para fora dos

---

<sup>1</sup> Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e queer.

muros da escola, forçando-os a condições que vão de encontro à Constituição Federal (1988), à LDB<sup>2</sup> (1996) e a acordos internacionais dos quais o Brasil o signatário.

No entanto, para a sociedade, a escola continua cumprindo seu papel de acolher, educar e promover a cidadania de seus estudantes. Mas é imprescindível refletir sobre qual cidadania e quão inclusiva é esta promoção da cidadania e, além disso, enxergar que parcela de estudantes é acolhida sob os “braços ternos” da escola e que parcela é empurrada para fora pelos mesmos “braços ternos”.

Sob estandartes da defesa de direitos de estudantes surgem muitas propostas educacionais, mas algumas (ou a grande maioria delas) defendem a educação para poucos, determinados por uma raça, condição social e orientação sexual específicas: branco, classe média, homem, preferencialmente cristão. Essas questões que envolvem e pertencem ao espaço escolar há décadas sofrem um refreamento de uma abordagem lúcida e consistente, expulsando das salas de aula aos que não se conformam com as reformas propostas. Pode-se dizer que as resistências de ordem política e religiosa tomaram materialidade no programa “Escola sem Partido” que, em sua proposta, visa extinguir o debate sobre gênero e diversidade sexual nas escolas em todos os níveis de formação. Essa prática viola os direitos humanos e corrobora para a manutenção do status de violência de gênero e homo-lesbo-transfobia nas escolas, o que é intensamente nocivo à sociedade em geral e aos indivíduos.

## **2. Posicionamentos**

É muito relevante, neste delicado momento em que os direitos humanos são atacados, trazer à tona o debate sobre os estudantes LGBTTTQ, pois os apagamentos ou os silenciamentos da terminologia de gênero e orientação sexual de muitos planos de educação (municipais, estaduais e federal), assim como posteriormente da própria Base Nacional Curricular Comum, evidencia a fragilidade de direitos.

É fundamental que os direitos sejam expressos em documentos, dispositivos, leis do Estado que têm a obrigação de proteger seus cidadãos. Do contrário, os alunos podem passar por décadas de invisibilidade na escola a não ser por fatos de violência, intimidação e humilhação que colocam em evidência aqueles que fugiam da heteronormatividade. Essas situações ficavam restritas aos setores pedagógicos e à direção, não havia interesse ou possibilidade de a escola discutir abertamente com sua comunidade o machismo e a homo-lesbo-transfobia. Podemos entender o programa “Escola sem Partido” como a violação de direitos humanos básicos, como a liberdade de expressão e o direito à educação, ao não garantir que a escola seja um espaço plural de

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases.

conhecimento que forma sujeitos críticos e conscientes que podem conhecer, compreender e refletir sobre o mundo diverso em que vivem.

Em 2015, grupos religiosos e conservadores elegeram um grande número de representantes no Congresso Nacional e isso se repetiu nos estados e municípios. Esses grupos removeram dos planos estaduais e municipais de educação objetivos e estratégias para tratar do tema de desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual que buscavam enfrentar as discriminações existentes nas escolas. Em alguns casos, governantes locais não apenas excluíram as políticas públicas, mas criaram leis que proíbem os professores de abordar temas como gênero e diversidade. A defesa é que a escola deve ser um lugar neutro e que não deve formar cidadãos com pensamento crítico. (É alarmante o perigo disso para uma democracia já fragilizada!) Um exemplo disso ocorre no estado de Alagoas, onde a lei foi aprovada e agora está sendo analisada no Supremo Tribunal Federal por sua inconstitucionalidade. O risco é que a falta de políticas que enfrentem o tema das desigualdades de gênero e raça na educação se reflète no aumento da violência contra mulheres, afrodescendentes, indígenas e comunidades LGBTTTQ. Há vários dados do aumento desta violência a cada ano, referimo-nos não apenas a casos de preconceito/bullying, mas de homicídios. Considerando que, com a retirada do debate de gênero e diversidade das escolas, esse número só tende a aumentar. São necessárias determinadas ações de ensino que possibilitem o enfrentamento desta realidade aliadas a políticas públicas que garantam a oportunidade para os estudantes LGBTTTQ frequentarem adequadamente a escola sem a existência dos mecanismos sociais que habitualmente os expulsam. Paralelo a isso, há ONGs LGBTTTQ que assumem papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar. Também exercem grande influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para as políticas públicas de educação.

Os opositores<sup>3</sup> à discussão sobre gênero no ambiente escolar costumam usar como argumento a ideia de “opção” sexual como um efeito de escolha consciente do indivíduo, esquecendo a manifestação de um sujeito capaz de manifestar o desejo. O termo orientação sexual se refere a como a pessoa se sente em relação à afetividade e sexualidade. Já a identidade de gênero faz referência a como cada um se reconhece dentro dos padrões de gênero estabelecidos socialmente. Assim, não são somente as características biológicas que determinam a construção da

---

<sup>3</sup> Entendo como opositores os movimentos religiosos e políticos que criaram narrativas sobre “ideologia de gênero” como algo nefasto e um risco à heteronormatividade.

identidade de gênero, há a construção social do gênero, a qual é rechaçada pelos defensores de um binarismo simples, incapazes de perceber que entre esses pólos há uma série de traços para a manifestação de outras identidades de gênero.

Relatos acerca da homossexualidade retratavam, inicialmente, questionamentos relacionados à observância da mesma sob um enfoque biológico-religioso. O indivíduo que sentia atração física por pessoa do mesmo sexo era considerado(a) como um(a) descrente, pessoa mentalmente debilitada que carecia de tratamento psiquiátrico. Com os avanços na luta em favor do desvinculamento da homossexualidade da perversão e da insanidade, apenas na década de 90 os debates ganharam força em relação à classificação do(a) homossexual a partir de fatores de cunho sociopolítico e cultural, oriundos das formações discursivas às quais os sujeitos estão expostos no seu convívio social, por vezes influenciado por instâncias simbólicas de poder.

De acordo com Foucault (2005), a construção do conceito de verdade a respeito da orientação sexual tem raízes históricas e sociais, sendo que cada período marca a sexualidade de acordo com os parâmetros vigentes, observando-se que, em sua grande maioria, tais parâmetros seguem o cânone e a concepção de ideias com base dicotômica, sobremaneira no que concerne às relações de gênero.

Segundo Foucault (2005) apud Dinis e Cavalcanti (2008), a sexualidade é compreendida enquanto um aparelho

“[...] histórico de poder da modernidade, constituído por práticas discursivas e não discursivas, que produzem uma concepção do indivíduo como sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer ‘verdades’ acerca do sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres. Foucault observa que mecanismos específicos de saber e poder centrados no sexo produziram discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres, das crianças, dos casais e demarcaram o campo das perversões sexuais, entre elas a homossexualidade.” (2008, p. 100).

Os conceitos de gênero, raça e etnia ao serem trabalhados na sala de aula em uma perspectiva da valorização da(s) identidade(s) dos múltiplos sujeitos que convivem no mesmo espaço da escola devem ter um posicionamento político, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente a alguns grupos sociais. A questão de gênero a ser trabalhado na sala de aula, deve começar pelo entendimento de como esse conceito gênero ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à

ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudessem explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas.

De acordo com as autoras Guacira L. Louro (1997) e Eliane Maio Braga (2007), a expressão gênero começou a ser utilizado justamente para marcar as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica. Como não existe natureza humana da cultura, para as autoras, a diferença sexual anatômica não pode mais ser pensada isolada das construções socioculturais em que estão imersas. A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero e é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007).

Autodeclarando-se como ambiente de todos, a escola possui, dentre seus mecanismos legais, a observância da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB, a qual garante o direito à tolerância e a permanência igualitária de todos no cenário escolar, apresentando, em seu artigo 2º, inciso III, o “[...] pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.” (LDB, 1996, p. 1), além de fomentar, especificamente para o Ensino Médio, tratado aqui neste estudo, em seu artigo 35, inciso III, “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (Op. Cit, p. 14). Entretanto, não se observam considerações direcionadas às questões de gênero, sexualidade, homossexualidade e/ou transgeneridade, apesar de a mesma apresentar, ainda no artigo terceiro, que o ensino será ministrado, dentre outros princípios, com base no “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (LDB, 1996, p. 1). Pode-se mencionar, a partir do exposto, que o diálogo entre a educação e as relações de gênero é, por vezes, problematizado chegando a silenciar as condições homossexuais e transgênero, trabalhando aspectos sociais de modo fragmentado, parcial, induzindo, por vezes, à assimilação de estigmas e caracterização unilateral dos sujeitos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (1999), uma das metas da educação é aprimorar o aluno como pessoa humana; formá-lo de maneira ética para o pleno desenvolvimento do pensamento crítico com flexibilidade. A construção de Temas Transversais como Orientação Sexual nos Parâmetros denota uma preocupação do poder público com questões ligadas a gênero. Entretanto, ao se observar os PCN do Ensino Médio, em relação à



homossexualidade e à transgêneridade, não se percebem referências sobre o tema. Os termos tratados no texto são relacionados, timidamente, às questões de gênero, propondo uma discussão acerca da problemática do relacionamento entre meninas e meninos no espaço escolar e sinalizando uma desvantagem daquelas em relação a estes, no que se refere à constituição da autovalorização.

O fato de os PCNs não abordarem a temática da sexualidade e, sobretudo, a da homossexualidade e da transgêneridade faz com que esse material seja preterido pelas pesquisas na área de gênero e educação, visto que a proposta não valoriza a diversidade sexual, corroborando a visão dicotômica das relações de gênero, aprofundando as diferenças entre meninos e meninas.

Percebe-se com isso que, apesar das iniciativas governamentais de discussão das relações de gênero na escola, os instrumentos concebidos como ferramentas de trabalho para com estas questões, em verdade, desvelam-se insuficientes e reiteram antigas proposições excludentes, difundidas em larga escala no cenário social, privilegiando as dicotomias tão severamente criticadas pelos incipientes debates de gênero e, em particular, sobre relações homossexuais e transgênero.

O ambiente escolar é considerado um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, incluindo as construções das identidades e, conseqüentemente, das diferenças. Assim, a ideia de incorporar o tema aos Planos de Educação visava propiciar uma discussão para diminuir o preconceito relativo ao gênero e à diversidade nas escolas, além de preparar as instituições de ensino para combater a discriminação racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero no âmbito da comunidade escolar. Essa necessidade está fundada no fato de os cursos de formação profissional acadêmica<sup>4</sup> pouco incluírem, em seus programas, disciplinas que possibilitem aos futuros profissionais da área da educação, em todos os níveis, um espaço de discussão em que se abordem questões de gênero ou raça, relegando a discussão sobre as diferentes formas de identidade e atribuindo-as à responsabilidade de outra área, retirando da escola e de seus atores a possibilidade da proposição positiva de ações que irão de encontro à manutenção da heteronormatividade compulsória e das mais diversas formas de propagação de preconceito.

Além de prever a difusão de propostas pedagógicas com conteúdos sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações e identidade de gênero, muitas propostas do PNE também apontavam para a necessidade de estabelecer formas de evitar a evasão escolar motivada por orientação sexual ou identidade de gênero. E, por muitas vezes, a escola tem sido omissa em sua responsabilidade de orientar e proteger seus alunos, pois os gestores podem provocar ou não

---

<sup>4</sup> Licenciaturas que formam os acadêmicos como professores para atuarem nos espaços escolares.

conseguir impedir a oposição às propostas de respeito à diversidade de identidades presentes no espaço escolar.

### **3. Uma palavra de conclusão**

As referências à identidade de gênero foram excluídas dos Planos Estaduais de Educação de Pernambuco, Espírito Santo, Paraná, Distrito Federal, Acre, Tocantins, Paraíba, Rio Grande do Sul, além de diversos municípios por todo o País, sendo a manifestação de intolerância e proselitismo religioso. Isto num processo ironicamente denominado de revisão e elaboração de Planos de Educação no Brasil. Estas iniciativas certamente vêm na contramão das estratégias de promoção da igualdade de gênero, raça e orientação sexual nos Planos de Educação e passam longe do esforço dos órgãos internacionais e da própria Constituição Brasileira, da legislação educacional brasileira e das diversas normativas internacionais das quais o Brasil é signatário, entre elas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, que têm como base o princípio da laicidade do Estado.

A pauta conservadora, ligada a algumas denominações religiosas e a posicionamentos homossexuais, está invadindo o país. E a consequência é o aumento da violência contra homossexuais, travestis, transgêneros. A educação tem o compromisso de mudar isso. A retirada dessas referências dos Planos de Educação é um retrocesso que se alinha à postura retrógrada que estamos observando no Congresso Nacional e na sociedade. A sociedade brasileira é homofóbica, racista e sexista. E várias religiões têm seus dogmas pautados no binário homem/mulher. Mas é preciso pensar para além das suas doutrinas religiosas, principalmente quando se trata do Estado. A Constituição Brasileira reconhece a diversidade como um direito constitucional e, segundo Carrithers (2010), a diversidade é a característica marcante da espécie humana, todas as outras espécies se regulam pela homogeneidade e Bakhtin na sua proposta do dialogismo também insiste na singularidade e irrepetibilidade dos sentidos dos enunciados humanos. Fica o convite à diversidade!

### **Referências**

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9.a Edição. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. SP: Editora Hucitec, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, E. L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). *Infância e práticas educativas*. Maringá – Pr. EDUEM. 2007 – pgs. 135-166.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 01 de junho de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARRITHERS, Michael. *Why humans have cultures – explaining anthropology and social diversity*. Oxford: OUP, 2010.

DE CERTEAU, Michel. Walking in the City. In SZEMAN, Imre & KAPOSY, Timothy (Eds.). *Cultural theory – and anthology*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011, pgs. 264-273.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Prosições**, Campinas, v. 19, n. 2, Aug. 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072008000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 de maio de 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

LOURO. Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes 1997.