



EXISTÊNCIAS PLURAIS: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

PLURAL EXISTENCES: GENDER AND SEXUALITY IN THE INITIAL FORMATION OF HISTORY/TEACHERS

Plábio Marcos Martins Desidério*

Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

 <https://orcid.org/0000-0002-2819-9846>
plabio@uft.edu.br

Rosária Helena Ruiz Nakashima**

Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

 <https://orcid.org/0000-0001-7798-6363>
rosaria@mail.uft.edu.br

Fernando Sousa Lima***

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

 <https://orcid.org/0000-0001-6254-1206>
fernando.sousa@mail.uft.edu.br

RESUMO: Este artigo discute sobre quais são as contribuições das discussões sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as de História. A pesquisa foi realizada com acadêmicos/as do primeiro período do Curso de Licenciatura em História na UFT. Procurou compreender que esta ausência expõe esses/as estudantes a constantes violências e inviabilizam uma educação segura e plena. Dentre os

* Doutorado em Comunicação pela Universidade de Brasília. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins, lotado no Colegiado de História. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território.

** Pedagoga. Doutora na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, pela Faculdade de Educação da USP. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura de História da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (UFT).

*** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

resultados, observou-se a necessidade de formar professores/as que sejam apoios aos/às estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; gênero; sexualidade; Direitos Humanos.

ABSTRACT: This article discusses about what are the contributions of discussions about gender and sexuality in the initial training of teachers/ History, The research was conducted with academics/ those of the first period of the Degree Course in History at UFT. It sought to understand that this absence exposes these/the students to constant violence and makes a safe and full education unfeasible. Among the results, it was observed the need to train teachers/ those who are support to/to students lesbian, gay, bisexual, transgender/as, queer, intersex and asexual.

KEYWORDS: Teacher education; gender; sexuality; Human Rights.

INTRODUÇÃO

Apoiada nos princípios da Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fora instituída, em 1996, para normatizar e organizar a educação brasileira. Tal documento normativo traz que a educação além de ser um dever da família e do Estado, inspira-se “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, art. 2º), bem como “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

Nesse sentido, além das oportunidades para que os/as estudantes tenham acesso à escola, é fundamental que consigam desenvolver seus aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, suas identidades, sua criticidade para se posicionarem frente às problemáticas sociais e suas habilidades para exercerem funções no mundo do trabalho. Isso exige um ambiente que preze pela liberdade de seus/suas estudantes, com possibilidades de se expressarem, de se relacionarem e de sentirem afeto e desejo de acordo com suas preferências identitárias; e pela defesa coletiva dessas possibilidades.

No entanto, para os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+) a efetivação do que preconiza o artigo segundo da LDB encontra obstáculos, tais como o silêncio e a

tentativa da escola de ignorar a presença desses sujeitos em seu espaço. Para Miskolci (2014), a escola age no sentido de reproduzir o padrão heterossexual, monogâmico e reprodutivo estabelecido pela tradição, desconsiderando as demais sexualidades – o mesmo ocorre com as identidades e comportamentos que fogem do padrão biológico homem/mulher. Esses sujeitos são lançados à invisibilidade intencional.

Ainda, de acordo com Miskolci (2014), a escola opera de forma classificatória sobre os/as estudantes que ultrapassam as fronteiras sexuais e de gênero estabelecidas, marcando-os/as como “estranhos/as”, “maus exemplos”, em outras palavras, acabarão sendo alvos de reconhecimento negativo e rejeição por parte dos/as estudantes “normais”, isto é, aqueles/as que se encaixam nas regras sexuais e de gênero socialmente aceitas.

Dentre os caminhos possíveis para compreensão sobre as situações expostas, encontra-se o espaço dado às discussões sobre gênero e sexualidade na formação de professores/as, mais especificamente, nos Cursos de Licenciaturas. Dessa forma, o presente artigo se propõe a investigar quais as contribuições das discussões sobre gênero e sexualidade, para a formação inicial de professores/as de História. Impulsionado por esse problema, objetiva-se, por um lado, analisar os impactos provocados pela ausência dessas discussões na educação e suas consequências para os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+) e, por outro, refletir acerca das contribuições das discussões sobre gênero e sexualidade, para formação inicial de professores/as de História, bem como para a educação em geral.

Em relação às perspectivas teóricas que guiaram esta pesquisa¹, destacam-se as reflexões de Louro (2014 e 2021) sobre o comportamento da escola frente às questões de gênero e sexuais; de Britzman (1996) que reflete

¹ Resultados de pesquisa realizada como trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em História, entre 2020 e 2021.

sobre a identidade homossexual na educação; de Foucault (2021) acerca da constituição da sexualidade enquanto dispositivo de controle sobre os corpos; e Miskolci (2014) que traz apontamentos sobre os silêncios e as violências contra os/as estudantes LGBTQIA+ no cotidiano escolar.

A seguir, são apresentados os passos metodológicos seguidos para a produção desta pesquisa. Posteriormente, expõe-se como a falta de uma concepção escolar pluralista e positiva às diferenças de gênero e sexuais, resultado da ausência de discussões sobre gênero e sexualidade, torna a escola um espaço excludente e hostil para os/as estudantes LGBTQIA+. Espera-se que todos e todas possam refletir acerca do caráter normalizador e disciplinador da educação, que, por conseguinte, acaba sendo opressor. Destaca-se, ainda, a importância da presença de discussões dessa natureza para a formação inicial de professores/as de História. Para terminar, são tecidas algumas considerações a respeito da tendência organizacional discriminatória e violenta da escola, e como a inclusão de estudos sobre gênero e sexualidade, na formação inicial de professores/as de História, constitui-se como requisito para a modificação desse cenário.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida com a turma do primeiro período do Curso de Licenciatura em História, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Araguaína, particularmente na disciplina de Laboratório de Ensino de História 1: Diversidade e Equidade. Realizou-se três encontros com a turma, no mês de março de 2021.

A abordagem qualitativa foi uma opção metodológica nesta investigação e, segundo Chizzotti (2006, p. 221), “[...] o termo qualitativo implica um compartilhamento com pessoas, fatos e locais que constituem

objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

No que tange a sua classificação, esta investigação foi desenvolvida a partir das pesquisas exploratória e descritiva. Para Gil (2008), a pesquisa exploratória objetiva construir uma familiaridade com o problema estudado, a fim de entender os aspectos (social, político, cultural etc.) que ele envolve ou para apontar prováveis causadores dele. Essa pesquisa tem como finalidade principal “[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2008, p. 41). Por sua vez, a pesquisa descritiva consiste, de acordo com Gil (2008), na ação de descrever as características do grupo ou problema investigado, ou ainda, na realização de associações entre os aspectos inseridos no problema.

A produção de dados para se investigar as contribuições das discussões de gênero e sexualidade, para a formação inicial de professores/as de História, deu-se, primeiramente, através da elaboração de um questionário diagnóstico on-line, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, enviado aos/as estudantes matriculados/as. A disciplina Laboratório de Ensino de História 1: Diversidade e Equidade, que tinha quarenta e três acadêmicos/as matriculados/as no período de desenvolvimento da pesquisa, foi escolhida pelo fato dela propor, como seu próprio nome sugere, estudos e reflexões acerca de “marcadores sociais” da diferença, tais como gênero e sexualidade, com o intuito de possibilitar aportes teóricos que possibilitem a construção de uma prática docente comprometida com uma educação plural, respeitosa e equitativa.

Com a intenção de possibilitar a maior liberdade possível para que os/as participantes relatassem suas experiências e entendimentos, e a fim de evitar a apresentação de possíveis termos – por exemplo, pansexual, mulher transexual etc. – desconhecidos por eles/as, o questionário se constituiu de perguntas abertas, ou seja, não foram apresentadas opções de respostas.

O questionário ficou disponível durante uma semana para que os/as estudantes apresentassem suas respostas. Os/As estudantes que responderam tinham entre 17 e 47 anos de idade, sendo que eles/elas terminaram o ensino médio principalmente em 2019 (27% do público) ou 2020 (27% do público). Entre os/as participantes da pesquisa, 95% estavam de forma regular no primeiro período do Curso de Licenciatura em História, e 5% pertenciam a outros períodos do Curso, mas estavam fazendo a disciplina Laboratório de Ensino de História 1: Diversidade e Equidade por não a ter estudado anteriormente.

O grupo foi formado, em grande parte, por mulheres, um total de 82%; composto, principalmente, por católicos/as (37%); evangélicos/as (16%); deístas (16%) e ateístas (12%). A respeito da orientação sexual, 64% dos/as participantes se afirmaram heterossexuais, enquanto os demais afirmaram ser bissexuais, 23%; lésbicas, 9%; e 5% disseram que não sabiam. O infográfico (Figura 1) mostra, pormenorizadamente, os dados identificatórios.

Além da seção de identificação, o questionário foi estruturado com catorze perguntas divididas em três outras partes, a saber: a seção de percepções sobre sexualidade e orientação sexual (três perguntas), a de percepções sobre gênero (seis perguntas), e a de percepções sobre a presença ou não de questões de gênero e de sexualidade na educação (cinco perguntas).

Para este artigo, selecionou-se a seção de “Percepções sobre a presença ou não de questões de gênero e sexualidade na educação”. Por se relacionarem mais diretamente com o problema levantado e com os objetivos almejados aqui, optou-se pelas seguintes perguntas orientadoras Figura 1.

Figura 1. Perguntas selecionadas



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além dos dados obtidos com o questionário diagnóstico, contou-se com os dados advindos de discussões realizadas nessa mesma turma do semestre 2020/2, no componente curricular Laboratório de Ensino de História 1: Diversidade e Equidade. Com um total de três aulas com a turma, na primeira houve a apresentação da pesquisa (temática, finalidade acadêmica etc.), a indicação e a disponibilização do texto estudado posteriormente, e a solicitação para que os/as estudantes respondessem o questionário – a turma se mostrou empolgada para as discussões que viriam. Nos dois outros encontros, que tiveram duração e participação médias de uma hora e meia, e de vinte e quatro estudantes, respectivamente, discutiu-se o texto Sexualidade e Orientação

Sexual (MISKOLCI, 2014), presente na obra *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*, organizada por Miskolci. A linguagem de fácil compreensão, a abordagem das violências, na escola, contra os/as estudantes LGBTQIA+, e as relações estabelecidas entre gênero e sexualidade, foram motivos que levaram à escolha desse texto para ser discutido com os/as acadêmicos/as.²

O uso dos dados qualitativos, advindos do questionário diagnóstico e das discussões nas aulas, foi orientado pelas reflexões de André (1983), para quem esses dados possibilitam a compreensão do aspecto complexo e multidimensional dos problemas educacionais investigados, as experiências vividas na escola e os significados distintos que trazem aos sujeitos, bem como o exercício da criticidade e criatividade por parte do/a pesquisador/a.

Como proposta de técnica de análise, André (1983) sugere a “análise de prosa”, para a compreensão dos dados obtidos, por exemplo, em questionários com questões abertas. Para André (1983), a análise de prosa busca investigar não apenas as mensagens intencionais, explícitas, verbais, alternativas, mas também as não-intencionais, as não-ditas, as não verbais e as contraditórias. Ainda, por não desejarmos tornar dogmáticas as interpretações e as explicações feitas sobre o problema examinado, recorreu-se a André (1983) para se compreender que além de possibilitar a identificação de tópicos e temas principais da situação estudada, o método de análise deve ajudar na frequente indagação sobre as interpretações feitas, bem como permitir interpretações alternativas.

Por outro lado, para além dos objetivos propostos, este artigo busca proporcionar reflexões, amparadas em dados, que levem a mudanças na prática docente, não somente de futuros/as professores/as de História, enquanto

² Apesar de o texto ser organizado em três partes (A sexualidade e o espaço escolar; Sexualidade; e Orientação Sexual), solicitou-se que a turma lesse apenas a primeira parte e o primeiro tópico da terceira parte, pois buscou-se que os/as estudantes não ficassem sobrecarregados/as e se dedicassem às partes selecionadas, e porque eram as partes que problematizavam as violências contra estudantes LGBT+ no cotidiano escolar e as conexões entre gênero e sexualidade. As outras partes foram explicadas nas aulas.

profissionais que, na educação básica, estarão diante de uma multiplicidade de sujeitos, de histórias e de identidades, cujas quais precisam ser positivadas; mas também de docentes da academia, em geral, uma vez que a abertura para discussões sobre gênero e sexualidade possibilita historicizar e questionar discursos padronizadores e discriminatórios, além de abrir espaços para autoafirmações identitárias.

IMPACTOS PROVOCADOS PELA AUSÊNCIA DE DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS/AS ESTUDANTES LGBT+

Como apontado anteriormente o questionário foi elaborado e aplicado para os acadêmicos. No quadro abaixo apresentemos o perfil dos estudantes que responderam:

Quadro 1. Identificação do grupo

DADOS	RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Idade	17 anos	13%
	18 anos	27%
	19 anos	22%
	23 anos	9%
	24 anos	4%
	30 anos	4%
	31 anos	4%
	43 anos	4%
Período regular no curso	1º	95%
	5º	5%
Ano em que terminaram a educação básica	1994	4%
	1998	4%
	2007	4%
	2008	4%
	2014	4%
	2015	4%
	2018	13%
	2019	27%

	2020	27%
	Não informado	4%
Gênero	Mulheres	82%
	Homens	18%
Orientação sexual	Heterossexuais	63%
	Lésbicas	9%
	Bissexuais	22%
	Não sabia	4%
Religião	Católicos/as	37%
	Evangélicos/as	16%
	Deístas	16%
	Espírita	4%
	Agnóstico/a	4%
	Ateístas	12%
	Cristãos	8%

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir das respostas dos/as estudantes para as perguntas: comente se em algum momento durante sua trajetória nos ensinos fundamental e médio você presenciou e/ou sofreu alguma situação de desprezo, de discriminação e/ou de violência. Qual foi o motivo (comportamento, vestimenta inadequados ao gênero; orientação sexual etc.)? Quadro 2., e relate se alguma atitude foi tomada contra a situação presenciada e/ou sofrida por você., analisou-se os impactos provocados pela ausência das discussões sobre gênero e sexualidade na educação e suas consequências para os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+).

Quadro 2. Respostas dos/as estudantes

PORCENTAGEM	RESPOSTAS
45%	Presenciaram e/ou sofreram alguma situação de desprezo, de discriminação e/ou de violência devido a questões de gênero e/ou de sexualidade.
27%	Não presenciaram e/ou sofreram, ou, ainda, não lembravam de alguma situação de desprezo, de discriminação e/ou de violência, na escola, por motivos de gênero e/ou sexualidade.
23%	Relataram situações de desprezo, de discriminação e/ou de violência motivadas por outros fatores (classe social, peso corporal etc.).
5%	Não responderam.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Dos 45%, 36% pontuaram que nenhuma atitude, por parte da escola (professores/as, diretores, coordenadores etc.), foi tomada contra a situação presenciada e/ou sofrida; enquanto 5% afirmaram não saber; e outros 5% disseram que, parcialmente, foi tomada uma atitude.

Destacado isso, a seguir são apresentados alguns dos impactos provocados pela ausência das discussões sobre gênero e sexualidade na educação e suas consequências para os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+), que são expostos/as a situações que vão desde a exclusão escolar, passando por ameaças e violências, até a ausência de apoio por parte de docentes e coordenação, que, de forma consciente ou inconsciente, acabam sendo agentes de exclusão e de opressão.

SEXUALIDADES ESTRANHADAS

Ao refletir em sua História da Sexualidade (2021) sobre a presença de uma pedagogia sexual na educação no século XVIII, Foucault (2021) sublinha que

[...] Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. (...) A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes

passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 2021, p. 33).

A vigilância, a busca pelo controle e a modelação dos comportamentos sexuais, seja por meio de interdições, mas sobretudo por meio de discursos reguladores de crianças, jovens e adultos, continuam vivos na contemporaneidade e em um emaranhado de relações de poder (FOUCAULT, 2021). Embora discursos sejam propagados sobre a “neutralidade” sexual da educação, eles não conseguem se sustentar a uma análise mais compenetrada, que possibilitará perceber como o dispositivo institucional de controle chamado escola atua em prol da conformação dos sujeitos dentro de um padrão sexual: o heterossexual.



Muitas vezes eu já me deparei com situações nas quais amigos meus passaram por constrangimento [...], por ser homossexual. Bullying dos próprios professores mesmo, deixando o líder da sala menosprezar a sexualidade da pessoa. E nisso, por questão do professor ser o professor [...], muitos alunos ficavam calados ou até concordavam com a própria piada sem graça, que não é uma piada, é um jeito de homofobia. (ANA, 19 anos, católica, heterossexual).³

A narrativa acima demonstra como o espaço escolar, quase sempre, torna-se hostil para identidades sexuais não heterossexuais. Como aponta Miskolci (2014), os/as estudantes que sentem interesse sexual-afetivo por pessoas do mesmo sexo são, na escola, não apenas considerados/as como estranhos/as, mas também são vítimas do ensino que ela realiza: o de que os/as demais estudantes aprendam a estranhar todo/a aquele/a que apresenta uma orientação sexual “desviante” da heterossexualidade.

A homossexualidade (masculina e feminina), a bissexualidade e demais orientações sexuais passam, assim, a serem vistas como repulsivas, pois

³ Nesta pesquisa, primou-se pela liberdade dos/as participantes. Logo, alguns/mas estudantes não responderam, por algum motivo, o questionário diagnóstico. Todos os nomes dos/as participantes, cujas falas são expostas aqui, são fictícios.

“fogem” do desejo sexual “natural”, isto é, aquele direcionado para o sexo oposto; perseguidas e violentadas, uma vez que são tomadas como ameaças a essa “naturalidade”; e excluídas, pois a representação de “antinatural”, de “ameaça”, atribuída a elas, retira-as a qualidade de identidades sexuais positivas e, por conseguinte, espaços em uma educação heterossexista⁴. Dessa forma, os/as estudantes não heterossexuais assumem um papel escolar “privilegiado”: serem modelos do que deve ser evitado.

Para Louro (2014, p. 66), embora hoje em dia não se tenha recomendações explícitas de como meninos e meninas devem ter seus corpos e mentes cuidados, “[...] a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos.”. A partir da marca de “estranhos/as” colocada nos/as estudantes não heterossexuais, eles/as estarão, cotidianamente, expostos/as a situações de *gayfobia*/lesbofobia/bifobia⁵. Nas salas de aulas, nos corredores, nos banheiros e em toda a escola, eles/as serão alvos de comentários e sorrisos depreciativos (um breve exercício de rememoração talvez traga à tona lembranças de momentos em que a orientação sexual de certo/a estudante foi alvo de ridicularizações); terão suas histórias e identidades subalternizadas, colocadas no mundo da “inexistência”, seja em momentos que desconsideram a existência de relações sexuais entre pessoas do sexo, seja naqueles em que a atenção se volta para os direitos humanos, mas nega-os às pessoas LGBTQIA+. Essas situações acabam violentando psicológica e existencialmente esses/as estudantes.

⁴ Para Borrillo (2016:23), “o sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual pode ser designado sob o termo geral de heterossexismo”. A educação, por sua vez, enquanto elemento social, acaba, em larga escala, (re)produzindo essa forma organizacional.

⁵ De acordo com Borrillo (2016:13), “a homofobia é uma atitude de hostilidade contra as/os homossexuais; portanto, homens ou mulheres. (...) é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos”. Em conformidade com esse autor, optou-se, com o intuito de dimensionar a complexidade da homofobia, por utilizar os termos específicos para as violências cometidas contra cada grupo, a saber: *gayfobia*, para a homofobia contra os homossexuais masculinos; *lesbofobia*, para a hostilidade contra as lésbicas; e *bifobia* no caso das pessoas bissexuais.

Quando algum aluno era preconceituoso em sala de aula, eu notava uma falta de correção de comportamento por parte do corpo docente da escola no ensino médio e fundamental também. (BIANCA, 18 anos, deísta, bissexual).

A narrativa acima foi dada por Bianca ao ser questionada sobre como as questões de gênero e sexualidade eram tratadas durante o seu ensino fundamental e/ou ensino médio. Chama a atenção o papel docente para a fixação dessa “marca distintiva”. Primeiramente, nota-se que a posição de não intervenção do professor contra as violências sobre os corpos LGBTQIA+ contribui para a manutenção destas, uma vez que o agressor se sente legitimado e apoiado pelo docente. Muitos/as professores/as podem vir a pensar, equivocadamente, que sua ação de não intervir em situações de violências é uma postura “neutra”. Pelo contrário, pode vir a ser uma tentativa de eliminar o/a estudante LGBTQIA+ (MISKOLCI, 2014).

Por outro lado, a postura docente influencia, através do poder embutido ao professor, enquanto detentor dos capitais cultural e simbólico (BONNEWITZ, 2003), na dos/as discentes. Aquele que comete a violência se sente livre para exercê-la; a vítima, desamparada; e os/as demais estudantes, mesmo que percebam a manifestação da homofobia em sala de aula, como Ana percebera, com medo de sofrerem possíveis sanções e violências, tanto por parte do professor, como dos/as colegas, caso se coloquem a defender a vítima, veem-se intimidados/as a concordar e se silenciar frente à situação. Assim, a postura docente, que não está prevista num currículo oficial – embora estejam previstos princípios aos quais essa postura deve se assentar –, mas sim faz parte de um “currículo oculto” (SILVA, 2000), ou seja, de um currículo que ensina, implicitamente, por meio de divisões, comportamentos, discursos, etc., quais aprendizagens sociais são relevantes, bem como quais identidades (sexual, racial, de gênero, religiosa etc.) são positivas, contribui para a manutenção de violências contra os/as estudantes LGBTQIA+.

Como muitos/as professores/as e estudantes, outros/as participantes da escola violentam (verbal, simbólica e fisicamente) os sujeitos com orientações sexuais distintas da heterossexualidade. Em uma das respostas, uma estudante relatou que “[...] algumas vezes, quando uma colega de classe ficava muito próxima de outra menina, era comum os professores (e até mesmo a coordenação) pedirem que ela se afastasse, por causa da orientação sexual dela”. (Gisele, 19 anos, evangélica, heterossexual). De forma semelhante, uma outra estudante alegou que

Quando eu estava cursando o Ensino Médio eu tinha uma colega lésbica, e um certo dia ocorreu uma discussão entre a diretora da escola e os alunos por causa da mudança de sala de aula. O que ocorreu foi que em meio à discussão a minha colega resolveu falar a opinião dela sobre aquilo, a diretora a tratou mal e empurrou uma cadeira na direção dela que quase acertou em suas pernas. Ficou nítido naquele momento que não foi devido a fala da minha colega, mas sim por quem ela era. Pois, todos os outros estavam falando suas opiniões e ela não reagiu dessa forma. Houve outras vezes em que essa mesma diretora agiu de forma discriminatória com essa menina e por causa disso ela acabou saindo da escola, acredito que ela tenha se matriculado em outra. (BIANCA, 18 anos, com fé, mas sem religião, bissexual).




Observa-se que as agressões e as exclusões, no ambiente escolar, em desfavor dos/as adolescentes e jovens LGBTQIA+, não se limitam às relações estudante-estudante e professor/a-estudante, mas se alastram para às estabelecidas com os sujeitos que, em tese, deveriam ser um dos primeiros a zelar por uma escola efetiva para todos e todas, ou seja, diretores/as e coordenadores/as.

Na fala de Gisele, embora a estudante não deixe explícita a orientação sexual de sua colega, há a possibilidade ser uma orientação (lésbica ou bissexual) oposta da heterossexualidade. Seja a orientação “desviante” que for, o relato expõe como elas são vistas como algo “contagioso” e que, por isso, deve ser evitada qualquer proximidade a elas. Já a lesbofobia expressa na segunda

exposição, mostra, por um lado, a intenção de fazer a estudante lésbica não apenas se calar, mas não existir através do seu silenciamento, e, por outra parte, como as situações de violências retira dos/as estudantes LGBTQIA+ seus direitos, nesse caso a permanência na escola, posto que a estudante acabara saindo da escola. Observa-se que, caso a adolescente não tenha se matriculado em outra instituição de ensino, como pensara a autora do relato, está-se, então, diante de uma evasão escolar, ocasionada pela opressão contra identidades sexuais não hegemônicas.

Ambas as narrativas manifestam a vontade que essas “estranhas” se mantenham longe dos/as estudantes “normais” e não os/as influenciem à “anormalidade”. Porém, como afirma Britzman:



[...] *Nenhuma* identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não-finalizada (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Portanto, por mais que o simples contato com identidades sexuais não heterossexuais não retire do sujeito heterossexual tal identidade, esta é (re)elaborada, (re)conhecida, questionada como tal a partir das relações estabelecidas com o “diferente” - não um diferente negativo, inferior, periférico, mas sim um diferente com histórias e experiências que representam a pluralidade e a complexidade – positivas em si – da sexualidade humana. Assim, faz-se preciso pensar a sexualidade como constituinte dos sujeitos e que é vivida de diferentes formas, justamente porque “[...] se refere às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até o exercício do poder na sociedade” (MISKOLCI, 2014, p. 97).

QUANDO A EXPRESSÃO DE GÊNERO TAMBÉM É MOTIVO DE VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO

É interesse perceber que ao se juntar à orientação sexual diferenciada, a não adequação dos/as estudantes às normas de gênero, ou seja, às distinções construídas social, histórica e culturalmente para homens e mulheres a partir do sexo biológico (MISKOLCI, 2014), potencializa as situações de estranhamento, violência e exclusão na escola, uma vez que quanto mais afastada a forma de pensar, de falar, de se vestir, de se comportar, isto é, a expressão de gênero do/a estudante, estiver das normas de gênero – entenda que, concomitantemente, esse padrão estabelece a obrigatoriedade da heterossexualidade –, menores são as chances de “aceitação” da sua identidade sexual e de ser considerado/a como legítimo homem ou legítima mulher, e, em contrapartida, maior a sua exposição à opressão.

“Durante meu penúltimo ano do ensino médio eu comecei a sofrer alguns bullyings, apelidos como ‘macho fêmea’, ‘Maria macho’ e isso tudo começou quando eu cortei meu cabelo bem curtinho, o famoso ‘Joãozinho’ ” (Antônia, 19 anos, católica, lésbica). É notório no relato de Antônia como a não utilização de um cabelo longo, visto na sociedade como característica feminina, torna-se motivo para que ela seja violentada no espaço escolar. Percebe-se na sua fala que existe um imaginário social sobre o cabelo curto ser próprio para os Joãos, ou seja, para os garotos. A feminilidade expressa pela estudante influencia a intensidade da violência cometida contra sua identidade sexual, pois o cabelo curto se distancia do padrão de feminilidade heterossexual.

Ao referir-se à presença de um estudante *gay* afeminado no ambiente escolar, um acadêmico destacou que “ele era...sofria vários tipos de bullying. O pessoal falava: ah, vamos pegar ele na hora do intervalo” (Ricardo, 43 anos,

espírita, heterossexual)⁶. Socialmente, o *gay* afeminado é tido, como nos lembra Villas (2012), como aquele que anda rebolando, que mexe energicamente nos cabelos, que tem uma tonalidade de voz fina, que usa acessórios tidos como femininos, etc. A manifestação dessas e outras características associadas ao universo feminino por parte de um homem *gay* faz com que ele seja mais facilmente alvo de *gayfobia* – termo mais apropriado do que “bullying”, pois clarifica o motivo da discriminação e da violência, assim como lesbofobia é o mais apropriado no caso das mulheres lésbicas alvos de discriminação e violência, como reflete Borrillo (2016).

Desse modo, a escola se incumbirá, assim como a sociedade em geral faz, de realizar um trabalho pedagógico contínuo e repetitivo de correções, sanções e exclusões contra esse estudante com identidade sexual e expressão de gênero não condizentes com a ordem prevista (LOURO, 2021). Em sentido similar, Caetano adverte que



[...] O conceito rígido estabelecido em torno do papel masculino e feminino no interior da escola e, sobretudo, nas suas relações, traz a exclusão dos agentes homossexuais que não se adaptam aos comportamentos preconcebidos para os gêneros e/ou não suportam o autocontrole diário de seus desejos, gestos e comportamentos para não serem identificados (CAETANO, 200, P. 93).

A partir desses apontamentos, percebe-se a inter-relação entre sexualidade e gênero. No entanto, é imprescindível esclarecer que uma dessas dimensões não determina e/ou exclui a outra. “*Gays* são homens independentemente de manifestar eventuais transgressões dos atributos de gênero que associamos ao masculino. Lésbicas são mulheres independentemente do fato de se encaixarem ou não nos padrões de

⁶ A nível de informação estatística, esse estudante, assim como outra, respondeu no questionário diagnóstico que não se lembrava de ter presenciado e/ou sofrido situações de desprezo, discriminação e violência contra estudantes LGBTQIA+ na escola. Durante as discussões nas aulas, ele expôs essa vivência.

feminilidade.” (MISKOLCI, 2014, p. 101-102). Em outras palavras, não há uma régua que meça quem é mais homem ou menos homem, mais mulher ou menos mulher apenas porque apresentam formas de masculinidades/feminilidades diferentes. A construção de hierarquias e desigualdades baseadas nessas diferenças se constitui no mero exercício do poder discursivo (FOUCAULT, 2021) por parte daqueles/as conformados/as aos padrões de gêneros.

Por sua vez, nem todo *gay* é afeminado, ou vice-versa, nem toda lésbica é masculina, ou o contrário, embora no imaginário social haja esse preconceito. A certeza que se tem é que assim como os/as estudantes com sexualidades não heterossexuais, e sobretudo os afeminados e as masculinas, passam por situações de estranhamento, discriminação, violência e exclusão, os/as que ultrapassam as fronteiras normativas de gênero, mesmo que sejam heterossexuais, enfrentam, em proporção distinta daqueles/as, tais percalços no ambiente escolar.



Quando um menino é mais afeminado, normalmente até outros meninos o rejeitam, ele passa a ter amizades só com meninas, porque outros meninos não querem, fazem chacota, não chamam para grupo de trabalho, não quer fazer...tipo, futsal na aula de Educação Física, porque está normalizado que o homem tem que ser extremamente masculino. (GISELE, 19 anos, evangélica, heterossexual).

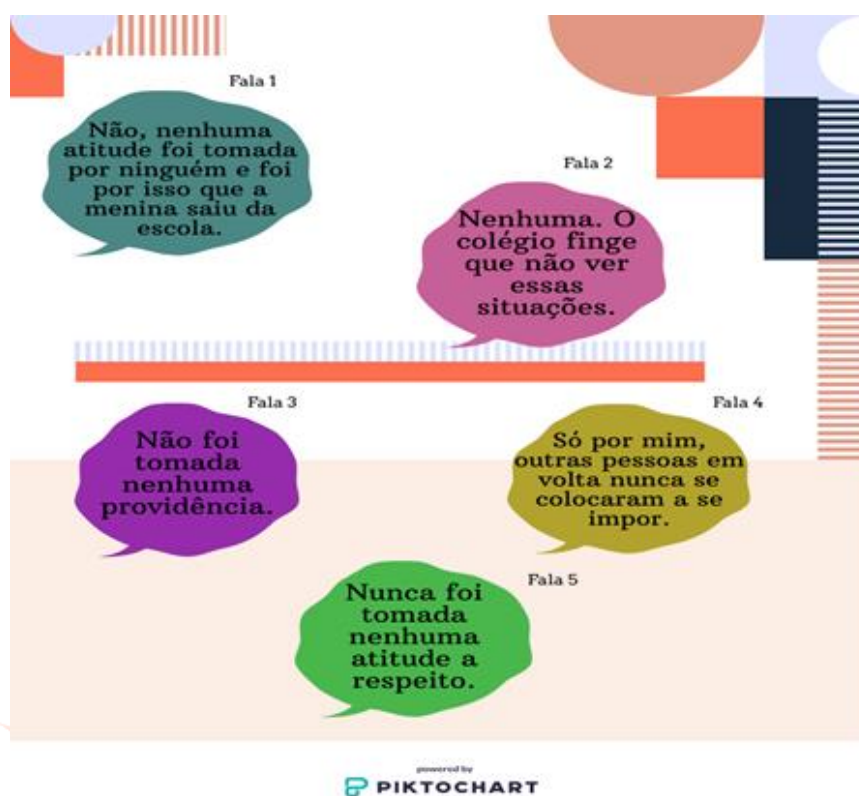
Essa outra fala da acadêmica Gisele demonstra como o distanciamento em relação ao padrão de masculinidade hegemônico faz com que o estudante afeminado seja desprezado por outros rapazes que expressam essa masculinidade, que socialmente é caracterizada por um andado “rústico”, uma voz com tonalidade grossa, uma forma “desleixada” de se vestir etc. A exclusão e a violência, verbal e psicológica, contra o estudante alvo de “chacota”, que nada mais é que a clara manifestação da discriminação e da agressão baseadas nas transgressões de gênero, resulta na diminuição de seus círculos de socialização no ambiente escolar, o que pode afetar, aliás, na sua aprendizagem,

haja vista que a interação social é um dos elementos fundamentais para a apreensão de conhecimentos, como mostra Vygotsky em sua psicologia da aprendizagem (Moreira, 1999).

Há a tendência que esse estudante seja, socialmente, considerado como *gay*, devido a sua expressão de gênero afeminada, pois “a transgressão de fronteiras generificadas resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a [...]” (BRITZMAN, 1996, p. 76-77). Porém, como sublinhado, a maneira como o gênero é expresso, não define, necessariamente, a identidade sexual do sujeito. A ausência de discussões, na educação, sobre o caráter construtivo dos gêneros, faz com que as diversas formas de viver a masculinidade e a feminilidade não sejam aceitas e positivadas no espaço escolar, e, por conseguinte, normaliza-se e se cobra uma masculinidade e uma feminilidade hegemônicas. Logo, contribui-se para que, tanto na escola, como fora dela “[...] travestis e transexuais sejam socialmente perseguidos e que *gays* e lésbicas não sejam reconhecidos como homens e mulheres verdadeiros” (MISKOLCI, 2014, p. 101). Diante disso, hierarquias e desigualdades são perpetuadas.

QUEM CONTRIBUI PARA AS AÇÕES NORMALIZADORAS NA ESCOLA?

As respostas explícitas na Figura 2 são algumas das dadas para a pergunta: relate se alguma atitude foi tomada contra a situação presenciada e/ou sofrida por você”. Através delas, é possível notar como a escola, por meio da omissão de professores/as, diretores/as, coordenadores/as, cala-se diante das violências cometidas contra estudantes LGBTQIA+, bem como contra aqueles/as com masculinidades e feminilidades não hegemônicas. Essa hostilidade escolar tem como objetivo a conformação de todos e todas nos padrões sexuais e de gênero. Assim, a escola vai exercendo com eficácia a sua função normalizadora e disciplinadora, construída historicamente (Louro, 2011).

Figura 2: Falas dos/as estudantes⁷.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por um lado, essa ação normalizadora e disciplinadora, da escola, invisibiliza e violenta os/as estudantes LGBTQIA+, por outro, ela garante a manutenção da heteronormatividade, ou seja, da ideia de que a heterossexualidade deve ser a norma de conduta sexual e que a partir dela as instituições, os discursos e os sujeitos devem ser moldados. Por assim ser, aos/às “desviantes” cabe o silenciamento. Sobre isso, Miskolci afirma que:

[...] Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como **não sujeitos**, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que **não podem nem existir**, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de

⁷ Fala 1: Bianca, 18 anos, deísta, bissexual; fala 2: Antônia, 19 anos, católica, lésbica; fala 3: Jaqueline, 18 anos, católica, heterossexual; fala 4: Maria Clara, 19 anos, deísta, bissexual; fala 5: Priscila, 18 anos, deísta, heterossexual.

declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (grifos nossos) (MISKOLCI, 2014, P. 81).

Contudo, Foucault (2021) salienta que o sexo é fabricado não apenas por meio de proibições e silêncios, mas, mais especialmente, através do que se fala sobre ele. Para entender isso, convém refletir sobre o seguinte relato: segundo a acadêmica Bianca, durante o curso de determinada série de seu Ensino Médio, outras estudantes, com o intuito de constrangê-la, já que ela era autoafirmada bissexual, perguntaram a uma professora evangélica: “professora, é certo uma mulher se relacionar com outra mulher? É certo um homem se relacionar com outro homem?”. De acordo com Bianca, a professora respondeu: “certo não é, porque [...] está na Bíblia que uma mulher deve se relacionar...que o homem foi feito para a mulher, e a mulher foi feita para o homem, e assim que deve ser”.

Observa-se que argumentos religiosos são utilizados para a “colocação do sexo em discurso” (FOUCAULT, 2021, p. 16). A partir do ponto de vista religioso, busca-se colocar a heterossexualidade como criação primeira de uma divindade, estando, portanto, no campo da “naturalidade”, da “normalidade”, e considerando, conseqüentemente, como “anormais”, “antinatural” todas as demais identidades sexuais. Discursa-se sobre o sexo, mas por uma perspectiva que desvaloriza a pluralidade sexual, que exclui os/as estudantes não heterossexuais.

Faz-se necessário frisar que não se faz, aqui, uma oposição contra a adesão a uma crença religiosa. O que se faz, e isso é indispensável, é a constatação de como concepções dessa natureza são utilizadas na escola - espaço do convívio entre as diferenças (social, racial, sexual, de gênero, de idade etc.) e as quais precisam ser positivadas e guias de ações em busca de um espaço escolar mais seguro, justo e equitativo -, para oprimir estudantes que não se enquadram em padrões de gênero e sexual que foram e são estabelecidos

de forma arbitrária aos direitos humanos. Ainda, argumentos reducionistas e simplistas não dão conta de entender e explicar a complexidade e diversidade da sexualidade humana, bem como dos gêneros. Destarte, a compreensão crítica e embasada dessas dimensões exige estudos formativos a partir de fontes investigativas, históricas e contextualizadas socialmente (MISKOLCI, 2014).

CONTRIBUIÇÕES DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE, PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

Os cursos de licenciaturas se constituem como momento primordial para que futuros/as professores/as possam construir um arcabouço teórico e prático, sobre os mais variados assuntos, que os/as possibilite, dentre outras coisas, compreender a multiplicidade de sujeitos, de histórias e de identidades que encontrarão no espaço escolar, para que assim tenham uma formação básica para reconhecer, acolher, respeitar e, sobretudo, positivar o “eu” do/a estudante.

Em vista disso, a abordagem de temáticas sobre gênero e sexualidade se torna essencial para que as diferentes identidades/expressões de gênero e de sexualidade sejam tratadas, na escola, não como desvios de condutas, patologias, crimes ou distúrbios, mas como manifestações da diversidade – positiva e legítima – humana. Partir dessas concepções pode contribuir para perceber essas identidades como “[...] uma ampliação nas possibilidades de ser e de viver” (LOURO, 2021, p. 23).

A seguir, são elencadas algumas contribuições, identificadas nesta pesquisa, das discussões sobre gênero e sexualidade, para a formação de futuros/as professores/as. Primeiramente, destaca-se o estudo e a aquisição de conhecimentos teóricos sobre essas dimensões, que possibilitarão que os/as docentes as compreendam como construções históricas, sociais e culturais. Posteriormente, frisa-se que a formação teórica é essencial para a construção de

redes de apoio aos/às estudantes que rompem com normas de gênero e de sexualidade. Finalmente, defende-se como o curso de História pode ser um espaço de visibilização positiva e autoafirmações de identidades.

FORMAÇÃO PARA UMA AÇÃO DOCENTE QUESTIONADORA, CRÍTICA E LEGITIMADORA

Nesta investigação, ao serem indagados/as sobre a forma como a escola deveria tratar as questões de gênero e sexualidade, 86% dos/as participantes da pesquisa defenderam um tratamento pautado em uma abordagem contínua, no esclarecimento e na abertura para essas questões, e que viesse respeitar, acolher e apoiar os/as estudantes LGBTQIA+. Dentre as propostas de ações elencadas por eles/as, encontram-se a realização de conversas, de discussões, palestras, produções de cartazes e murais sobre esses assuntos. Tal tratamento e ações requerem professores/as preparados/as para a realização desse trabalho. Embora com um percentual menor, 5% disseram não ser o dever da escola discutir sobre gênero e sexualidade; 5% não souberam responder; e 5% apresentaram enunciação sobre outra problemática social.

Defende-se que a partir de discussões, na formação inicial de professores/as de História, sobre gênero e sexualidade, esses/as futuros/as profissionais têm a oportunidade de compreender, refletir e questionar sobre a construção histórica, social e cultural dos gêneros e das sexualidades com base no sexo biológico, e utilizada, por meio do exercício do poder, para oprimir, invisibilizar e negatizar as identidades/expressões de gêneros e sexuais não hegemônicas.

Essas discussões contribuem, como já frisado, para reconhecer as diversas formas existentes de masculinidades, feminilidades e sexualidades, todas, por sua vez, legítimas, positivas e que se constroem individual e coletivamente. Além disso, possibilita perceber que enquanto sujeitos e

futuros/as docentes, estão envolvidos/as em uma rede de preconceitos, discriminações, violências e exclusões contra estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+) que provocam efeitos que, muitas vezes, são perpetuados pelo comportamento e pelo discurso docente (JUNQUEIRA, 2009).

Ademais, diferente do que disse Tiago (23 anos, ateu, heterossexual): “esse não é um dever da escola [discutir questões de gênero e de sexualidade], e sim do poder público em ter punição mais rígida para casos homofóbicos e preconceituosos, e da sociedade [que] aceita”, o estudo desses assuntos mostra que é função sim da escola abordar questões de gênero e de sexualidade, pois estudantes são marginalizados/as, excluídos/as, violentados/as devido as identidades/expressões de gênero e sexuais que têm. Como aponta Louro (2014, p. 85), “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. Dessa forma, a escola é um espaço sexuado, assim como generificado, que necessita ser problematizado.

REDES DE APOIO AOS/ÀS ESTUDANTES “TRANSGRESSORES/AS”, SOBRETUDO AOS/ÀS LGBTQIA+

Estreitamente relacionada com a formação teórica, localiza-se a elaboração de redes de apoio aos/às estudantes não conformados/as aos padrões de gênero e de sexualidade, os/as quais se destacam os/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros/as, *queer*, intersexuais e assexuais (LGBTQIA+). Todavia, esse apoio não é o mero acolhimento desses/as estudantes a partir de uma perspectiva assimilacionista, isto é, que eles/as assimilem as concepções, as normas, os comportamentos impostos pela heteronormatividade.

Trata-se, sim, de redes de apoio guiadas por uma formação teórica empírica, histórica e contextualizada socialmente, que tenham consciência do caráter construtivo dos gêneros e das sexualidades, que se desprendam de concepções simplistas, moralistas e patologizantes, promotoras de exclusões, de violências, e, muitas vezes, de assassinatos das pessoas LGBTQIA+. Redes essas que vejam as transgressões de gênero e de sexualidade como possibilidades identitárias dos sujeitos, como manifestações da produção da diversidade – positiva – da espécie humana. Identidades que podem ser vividas com ânimo, liberdade, legitimidade e prazer. Essas redes são fundamentais para que, diferente do que relatado pelos/as acadêmicos, intervenções sejam realizadas em situações de desprezo, discriminação e violência contra os/as estudantes que transgridem as fronteiras generificadas e sexuadas, em especial, os/as estudantes LGBTQIA+.

Reconhece-se, aqui, que a sociedade brasileira está assentada em uma cultura judaico-cristã conservadora, patriarcal, racista, heterossexista, que (re)produz aversão, hostilidade e ódio contra a comunidade LGBTQIA+, ou seja, LGBTfobia. Isso faz com que certos/as professores/as tenham, consciente ou inconscientemente, ações que mantêm esse modelo social, e/ou se sintam desmotivados/as a agir contra o *status quo* quando percebem que concepções conservadoras, excludentes e opressoras tendem a prevalecerem. Porém, “[...] dar de ombro e deixar de ter uma posição de intervenção ativa na transformação das ideias conservadoras é o mesmo que as aceitar” (MISKOLCI, 2014, p. 86).

Somado a isso, Lima e Nakashima (2020) pontuam que a luta contra opressões, submissões e de contra hegemonia aos padrões de gênero e de sexualidade exige uma atitude política dos/as professores/as, que se expressa, dentre outras coisas, na superação do medo de serem tachados/as de não heterossexuais, por defenderem a pluralidade dos gêneros e das sexualidades. Assim, poder-se-á almejar um espaço escolar mais justo, seguro e equitativo.

ESPAÇOS GARANTIDORES DE AUTOAFIRMAÇÕES IDENTITÁRIAS

Dentre as contribuições das discussões sobre gênero e sexualidade, para formação inicial de professores/as de História, identificou-se também a possibilidade de que estudantes LGBTQIA+ vejam nos debates propostos e nas trocas de experiências espaços de autoafirmação de suas identidades sexuais, as quais serão legitimadas, valorizadas e colocadas no campo do possível, do normal, do prazer. A inclusão dessas discussões no curso de História pode atenuar uma trajetória de negações, de violências, de exclusões pela qual muitos/as acadêmicos/as passam a ter chegarem à universidade. É promover redes de apoio para formar outras redes de apoio.

Convém destacar o relato de uma acadêmica que embora tenha dito, no questionário diagnóstico, que é bissexual, nunca havia falado abertamente nas aulas sua orientação sexual. Após uma colega de turma falar que é bissexual, a estudante disse:

Eu também sou bissexual, mas só que eu estava com muita vergonha de falar na hora que eu liguei o microfone na outra vez. Eu tenho medo da sociedade em si me julgar por eu ser desse jeito, só que eu prefiro ficar mais na minha, ninguém...só meus amigos bem próximos mesmo sabem como que eu sou. Eu tenho medo do que a sociedade pode pensar em questão disso. (BRUNA, 17 anos, católica, bissexual).

Provavelmente, essa estudante teve, até aquele momento de discussões na aula, experiências que fizeram com que ela visse sua identidade sexual como indesejada, desviante, anormal, resultando no sentimento de vergonha por ser quem ela é. Essa possível vergonha é acompanhada pelo medo do julgamento social, que a faz permanecer em um contínuo silenciamento social acerca de sua identidade.

Os momentos de discussões, o compartilhamento de vivências parecidas, de identidades sexuais, e da “colocação do sexo em discurso”, a

partir de um ponto de vista da pluralidade sexual, parecem ter colaborado para que essa acadêmica se sentisse segura e acolhida em relação à legitimidade para sua identidade sexual. Esse fato expressa a potencialidade de uma educação transformadora, pautada na liberdade, na existência – real - de todos os sujeitos. Uma educação que rompe com a marginalização e invisibilidade desses sujeitos, para lhes colocarem no reino dos que podem existir e podem ser falados positivamente.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, observou-se uma tendência de a educação estar assentada em uma lógica organizacional heterossexista e heteronormativa. Os/As estudantes não heterossexuais, bem como aqueles/as que transgridem as normas de gênero, passam por constantes situações de discriminação, hostilidade, exclusão e invisibilização no espaço escolar. É negada a possibilidade de existência, de prazer, de afetividade e de liberdade para as suas identidades/expressões de gênero e sexuais. Desse modo, não há a efetivação de princípios educacionais, previstos em leis, nem dos direitos humanos.

As estratégias de conformação dos sujeitos aos padrões de gênero e de sexualidade não se expressam apenas por meio de interdições e silenciamentos, mas pelo que se fala sobre as identidades daqueles/as que são e vivem fora desses padrões. Discursos conservadores, moralistas e patologizantes marcam esses sujeitos como “anormais”, “desprezíveis”, “pecaminosos”, “desvirtuados”, “ameaças”. Eles serão os estranhos e os modelos a serem evitados.

Foi observado nesta investigação que, de forma especial, os/as estudantes LGBTQIA+ são alvos de violências e negações não apenas de outros/as colegas de turma, mas também de professores/as, diretores/as e

coordenadores/as. Tais profissionais, seja por omissão ou pela hostilidade explícita que praticam, intencional ou não, agem como agentes normalizadores e disciplinadores, colaborando para a manutenção de hierarquias e desigualdades no ambiente escolar. Relegam esses/as à solidão, ao isolamento.

Ficou evidente que quando a escola se fecha para a multiplicidade das formas de ser homem e ser mulher; de viver o prazer, o afeto; de sentir e pensar o amor, fragiliza-se o ideário de diversidade humana. Em contrapartida, identidades/expressões de gênero e sexuais hegemônicas são colocadas em posição de privilégio, de reconhecimento positivo e de existência.

Defende-se que dentre os caminhos a serem tomados em busca da transformação dessa realidade, está a formação de professores/as preparados/as para acolherem as diferenças na escola, a partir da perspectiva da pluralidade. Docentes que questionem os padrões de gênero e de sexualidade, que compreendam que o reducionismo dessas dimensões se deve a construções históricas, sociais e culturais. Em outras palavras, que desconfiem e desestabilizem “verdades” inquestionáveis, posições hegemônicas.

Além disso, recomenda-se que esses/as profissionais legitimem as diferentes identidades/expressões de gênero e sexuais, através do entendimento de que elas expressam as múltiplas formas de ser e de viver. Conseqüentemente, assumam uma postura docente baseada na justiça, na equidade, na liberdade e na transformação social.

Por fim, afirma-se que a inclusão de temáticas de gênero e de sexualidade na formação inicial de professores/as abre espaços para que os/as acadêmicos/as LGBTQIA+ não tenham vergonha de suas identidades/expressões de gênero e sexuais; as vivam sem medo, sem culpa. Existir: que eles/as, de fato, (re)existam!

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 ago. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CAETANO, Márcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87483>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. 3. ed. rev. amp. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, Fernando Sousa; NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz. Gênero, sexualidade e educação: discussões contemporâneas. **Revista Formação Docente. Belo Horizonte**, v. 12, n. 2, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2155>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da mediação de Vygotsky. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

VILLAS, Alberto. **Pequeno dicionário brasileiro da língua morta**: palavras que sumiram do mapa. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2012.

RECEBIDO EM: 04/09/2023

PARECER DADO EM: 07/11/2023