

DO CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UMA ESCOLA
QUE DISCUTE: EDUCAÇÃO SEXUAL

EL CONTEXTO MULTICULTURAL PARA UNA ESCUELA
QUE DISCUTE: EDUCACIÓN SEXUAL

The multicultural school context
for discussing: sex education

*JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR**

psi.josecavalcante@gmail.com

Universidade Estadual do Amazonas-UEA/ Brasil

*MARIANA DA SILVA HATTA***

marianahatta@gmail.com

Universidade Federal do Amazonas-UFAM/Brasil

*SANDRA ELAINE SIQUEIRA CORRÊA****

sandra@domboscomanaus.edu.br.edu.br

Faculdade Salesiana Dom Bosco-Manaus/ Brasil

*SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS*****

suelymascarenhas1@yahoo.com.br

Universidade Federal do Amazonas/Brasil

Forma sugerida de citar: Cavalcante Lacerda Junior, José, da Silva Hatta, Mariana, Siqueira Corrêa, Sandra Elaine, & do Nascimento Mascarenhas, Suely Aparecida (2015). Do contexto multicultural para uma escola que discute: educação sexual. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 9 (1), pp. 73-87

* Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – PPGEC da Universidade Estadual do Amazonas-UEA.

** Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

*** Mestra em Gestão Educacional. Coordenadora Pedagógica do Colégio Dom Bosco. Docente da Faculdade Salesiana Dom Bosco-Manaus.

****Doutora em Diagnóstico e Avaliação Educativa-Psicopedagogia. Professora na Universidade Federal do Amazonas-Campus do Vale do Rio Madeira-Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA-Humaitá.

Resumo

Cresce no Brasil a percepção sobre a importância da educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação, bem como garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. Nesse contexto, a temática da educação sexual é percebida como uma discussão necessária diante do contexto intercultural instalado. Nesse sentido, a escola pode ser considerada como um espaço para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Dessa forma, este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre a educação sexual na escola. Para tanto, em seu embasamento teórico, a pesquisa ancorou-se em autores como Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). No seu percurso metodológico, baseou-se numa pesquisa bibliográfica, que envolveu leituras referentes ao contexto cultural contemporâneo e à educação sexual na escola. Assim, os resultados sinalizam a necessidade de se promoverem ações que forneçam aos profissionais da educação diretrizes e orientações pedagógicas para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, em que é convocada a contribuir no enfrentamento ao combate a preconceitos e discriminação, para que não haja impedimento da participação na esfera social e para que a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades sejam minimizados e não proliferados.

74



Palavras-chave

Multiculturalidade, educação sexual, escola.

Resumen

Brasil crece en conciencia sobre la importancia de la educación como un instrumento necesario para hacer frente a situaciones de prejuicio y discriminación, y asegurar oportunidades efectivas para la participación de todos los diferentes espacios sociales. En este contexto, el tema de la educación sexual se percibe como una discusión necesaria sobre contexto intercultural instalado. En este sentido, la escuela se puede considerar como un espacio para contribuir a la construcción de una conciencia crítica y el desarrollo de prácticas guiadas por el respeto a la diversidad y los derechos humanos. Por lo tanto, este artículo presenta algunas reflexiones sobre la educación sexual en la escuela. En su base teórica, la investigación está anclada en autores como Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). En su enfoque metodológico, basado en una búsqueda en la literatura, que involucró a las lecturas para el contexto cultural contemporáneo y la educación sexual en la escuela. Los resultados indican la necesidad de promover acciones que proporcionan las directrices profesionales de la educación y orientaciones pedagógicas para consolidar una cultura de respeto a la diversidad de orientación sexual e identidad de género, como se le llama a contribuir para hacer frente a los prejuicios de lucha y la discriminación, por lo que no hay ningún impedimento para la participación en la esfera social y la reproducción de la lógica perversa de la opresión y aumentar las desigualdades se reducen al mínimo y no proliferaron.

Palabras clave

Multiculturalidad, educación sexual, escuela.

Abstract

Brazil grows in awareness of the importance of education as a necessary step to deal with situations of prejudice and discrimination, and ensure effective participation of all the different social spaces opportunities instrument. In this context, the issue of sexual education is perceived as a necessary discussion on installed intercultural context. In this sense, the school can be seen as a space to contribute to building a critical awareness and development guided by respect for diversity

and human rights practices. Therefore, this article presents some thoughts on sex education in school. In its theoretical basis, research is anchored in authors like Junqueira (2009); Fry (1982; 1983); Louro (1999; 2004); Seffner (2009). In his methodological approach, based on a literature search, which involved the readings for the contemporary cultural context and sex education in school. The results indicate the need to promote actions that provide professional guidelines of education and teaching guidelines to consolidate a culture of respect for diversity of sexual orientation and gender identity, as it is called to contribute to address the prejudices of struggle and discrimination, so that there is no impediment to participation in the social sphere and the reproduction of the perverse logic of oppression and increasing inequalities are minimized and not proliferating.

Keywords

Multiculturalism, sex education, school.

Introdução

Este artigo embasa-se em reflexões acerca das produções científicas brotadas sobre o contexto intercultural e a Educação Sexual no Brasil que, ao longo dos anos, vem apresentando propostas para se trabalhar a sexualidade na escola e combater o preconceito e a discriminação. Neste sentido, pesquisas científicas sobre gênero e sexualidade (como os estudos culturais e de gênero de Stuart Hall (1997) que tece informações que revelam que ao politizar o privado, o feminismo abria à contestação política “arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalhadoméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças etc.” (p. 49), de igual forma, apresentava como uma questão política e social o tema da formação e produção dos sujeitos, politizando “a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)”); já as pesquisas de Joan Scott (1995) esquematizaram uma nova forma de se pensar gênero, a partir de uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo; os estudos de Judith Butler (2001), uma das autoras mais badaladas da atualidade, inspiradora da vertente queer, se debruça em uma crítica ao feminismo, balançando uma série de categorias a princípio tão sólidas, tais como mulher e identidade), acabaram por potencializar reflexões nos estudos brasileiros sobre gênero e sexualidade, como os de Guacira Louro (1999; 2004), Miriam Grossi (1998) entre outros. Nesta conjuntura, políticas públicas começaram a ser criadas para atender as demandas no tratamento de gênero e sexualidade na escola, como, por exemplo, a criação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais e Orientação Sexual” (2000) e o “Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à discriminação contra GLTB e de Promoção de Cidadania Homossexual” (2004) realizados pelo Ministério da Educação.

Segundo Louro (2012) a proposta do trabalho educativo com a diversidade sexual na escola é possibilitar que a sexualidade seja reconhecida e entendida como uma construção social, histórica e cultural, para que assim possa ser discutida na esfera escolar de maneira a privilegiar uma diversidade cultural, social, de religião e orientação sexual.

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (Junqueira, 2009).

Entendemos, dessa maneira, que o espaço da escola é um espaço de reflexão acerca de suas próprias práticas, de maneira a valorizar os sujeitos, reconhecendo a diversidade e potencializando seu desenvolvimento de forma ética e saudável, contribuindo com discussões e práticas em todos os níveis das relações humanas, inclusive a sexualidade.

Nesse sentido, são indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para reflexões voltadas às articulações políticas e construções de pedagogias consolidadas aos direitos humanos em uma perspectiva intransigentemente emancipatória.

Assim, o presente artigo visa apresentar reflexões sobre a Educação sexual e a diversidade cultural que envolve a esfera escolar, discutindo a importância de trabalhar questões ligadas à sexualidade na escola. Dessa forma, o referido texto está organizado em três tópicos, a saber: 1) Contextualizando a Interculturalidade, que visa apresentar os meandros que atravessam a contemporaneidade; 2) A Relevância da Educação Sexual, objetivando destacar a importância da temática hodiernamente; 3) A escola como espaço de discussão, que almeja tecer algumas reflexões sobre a diversidade cultural e sexual.

Contextualizando nossa multiculturalidade

As estruturas contemporâneas são atravessadas por mobilizações conjunturais, causando antagonismos entre as realidades locais e as diretrizes internacionais. Ao passo que o local e o global aparentam estarem distantes, suas configurações aproximam tais dimensões em contextos diversos. Dentro dessa relação, as configurações identitárias se embaralham e se multiplicam, na esteira das articulações velozes e desterritorializadas. O contexto cultural, hodierno, configura-se assim numa complexidade, na qual o entrave do localizado próximo a toda hora conecta-se com o globalizado (Ianni, 2004).

A globalização envolve, dessa maneira, inúmeras facetas que compõem o seu cenário enquanto processo, isto é, como algo que está em constante interrelação e carrega consigo o aspecto da complexidade. Dessa maneira, o aspecto cultural, nosso objeto de análise nesse momento, é compreendido dentro desse contexto, na qual as discussões acerca da globalização consideram tal conjuntura atravessada por múltiplos cenários, por uma pluralidade de aspectos que se entrelaçam, criando uma teia complexa, dinâmica que circulam influência, ideias e modos diferentes.

A cultura constitui-se como elemento fundamental em nossos aspectos sociais e pessoais e denota como espaço da diversidade, uma vez que cada cultura cria e influencia, de forma plural, outras expressões culturais indicando uma diversidade cultural, que nos permite falar de culturas, no plural, que se organizam e se diferenciam de outras culturas.

Nesse bojo cultural hodierno temos a ideia de multiculturalismo que visa reconhecer o contato com a diferença não visando oprimi-la, mas tecer um intercâmbio ou uma interdependência. Pelo reconhecimento do outro, chegamos a um conhecimento solidário. Todavia, conforme Santos (2009), a construção de um conhecimento multicultural apresenta dois problemas: o silêncio e a diferença. O primeiro é fruto da forte presença das Ciências modernas nas colônias, a qual “calou” o saber existente nesta região, tornando-os impotentes e consolidando os valores das potentes sociedades dominantes. Nisto consiste uma dificuldade, conforme Santos (2009: 30): “como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de saber foram objecto de destruição?”.

Santos (2003) destaca que é importante discernir que não é qualquer tipo de multiculturalismo, que o mesmo aponta em nosso cenário cultural. O multiculturalismo apresentado por ele é emancipatório, uma vez que se caracteriza pela emergência de lutas contra as formas de discriminação e afirmação de proposições que assegurem as diferenças, sejam elas de gênero, de etnia, de orientação sexual, etária etc.

Desse modo, inferimos que as circunstâncias da cultura contemporânea podem buscar um diálogo participativo e propositivo a partir da diversidade que constitui o nosso contexto, e, no caso desse estudo, de forma específica com as crianças, podendo vislumbrar a diversidade de saberes, reconfigurando identidades e conhecimentos que pululam o nosso cotidiano, criando interfaces para a valorização do outro, tanto em sua emancipação quanto autonomia.

É nesse sentido que Santos (2003: 11) ao se referir aos modos de se pensar a globalização, destaca que é importante “[...] pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconheci-

dos, se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressivo.” Isso significa dizer que outras possibilidades podem tornar-se possíveis, abrindo-se a modos e maneiras de diferentes de conceber e produzir cultura, transfigurada numa realidade polifônica em que a diversidade caracteriza e harmoniza as diferenças.

Assentando a reflexão acerca da dinâmica cultural numa compreensão multicultural podemos indicar que tanto nossas concepções quanto nossas práticas não podem se constituir em padronizações que enrijeçam e estigmatizem os grupos sociais e a diversidade instalada em nossa cultura. O reconhecimento de que nosso atual contexto cultural passa por significativas transformações, entre elas a que se refere à maneira de compreensão da Cultura e sua interface com as Ciências, estimulando novos olhares e a emergência de outras configurações e processos que atravessam tais concepções, bem como o desenvolvimento de outros fazeres.

Destarte, o próximo ponto a encampar nossa trajetória reflexiva busca interligar o que foi contextualizado até agora com a temática da escola, propondo uma compreensão da mesma como um espaço de discussão.

78



Escola como espaço de discussão

A escola é um espaço público. É o local onde os alunos podem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, conhecimento que será necessário até o fim da vida. Porém, isso nem sempre acontece, como corrobora Peres (2009):

A escola, que deveria ser um lugar de inclusão e respeito da diversidade, muitas vezes perde a sua função e passa a desempenhar outras. Torna-se escola-polícia, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres. Distanciam-se, assim, de uma das funções da educação: tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças por meio da produção de sentimentos e atitudes de fraternidade, solidariedade e igualdade de direitos, valorizando o coletivo e garantindo o acesso à informação, sem o que é impossível às pessoas a construção de suas cidadanias (Peres, 2009: 249).

No entanto, ainda notamos, que a escola apresenta muita dificuldade no trato da orientação sexual e de identidade de gênero, mostrando-se muitas vezes insegura e perdida diante das cenas que não estão presentes em seus manuais. Logo, segundo Peres (2009), reifica-se modelos sociais de exclusão por meio de ações de violência (discriminação e expulsão) ou de descaso, fazendo de conta que nada está acontecendo (não escuta as denúncias da dor da discriminação).

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço onde podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências, seja ela de ordem racista, sexista e homofóbica.

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as travestis são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização, pois bem sabemos da importância dada aos estudos e à profissionalização em nossa sociedade (Peres, 2009: 245).

Na tentativa de tratar adequadamente os problemas da inclusão escolar em sua interface com a diversidade sexual, militantes do movimento pela diversidade sexual repetem estratégias já utilizadas por outros movimentos sociais, como a de exigirem da escola que ela trate de tal ou qual tema, sem demonstrarem sensibilidade para com as questões próprias do espaço escolar. Muitas vezes, essa ação desastrada dos movimentos sociais compromete a abordagem dos temas que eles desejam tratar no interior da escola (Seffner, 2009).

A escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos. São diferenças de raça, etnia, classe social e econômica, orientação sexual, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras. Mas o desafio vai além da aceitação, o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens desses alunos, pois escola é lugar de aprendizagens, esta é a tarefa da escola e principalmente do professor, o profissional que lá está para organizar e avaliar as aprendizagens (Seffner, 2009: 128).

A escola pública brasileira foi e ainda é largamente utilizada como instrumento de exclusão da cidadania. O percurso escolar tanto pode marcar o aluno como um incapaz, herança que ele vai levar para o resto da vida e que será acionada como justificativa para explicar por que ele não obteve sucesso, como pode servir como instrumento efetivo para melhoria de vida do aluno, assegurando-lhe possibilidades de superação da exclusão.

Uma tarefa fundamental da escola pública brasileira neste momento é constituir-se como um local que efetivamente possa fazer diferença na

vida dos alunos provenientes de situações que acarretavam não- acesso a ela. E para que isso aconteça com estes alunos, que têm demandas tão diversas, a escola precisa se organizar-se para conhecer o que são estas diferentes realidades das quais provêm os alunos, e que antes estavam ausentes do espaço escolar (Seffner, 2009: 129).

Assim, o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo. Não haverá educação de qualidade na escola pública sem uma preocupação verdadeira com a inclusão escolar. E não haverá inclusão escolar verdadeira sem uma preocupação genuína com a valorização da –e o respeito pela– diversidade sexual presente no mundo contemporâneo, e na escola, em particular. Sem isto não estaremos preparando adequadamente as crianças e os jovens para um outro mundo possível.

80



A relevância da educação sexual hoje

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola livres de preconceito e discriminação, é necessário, segundo Junqueira (2009), identificar e enfrentar as dificuldades que se tem tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia. Neste sentido, o desafio consiste em refletir sobre as dificuldades que se tramam e se alimentam, radicadas em nossas realidades sociais, culturais, institucionais e históricas que acabam por produzir incompreensões acerca da homofobia e de seus efeitos, bem como produzindo obstáculos para a sua compreensão como problema merecedor da atenção das políticas públicas.

Esta perspectiva reflete que não podemos perder de vista que as intervenções centradas em boas intenções pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam também contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual batemos. Em outras palavras, Junqueira (2009: 14) corrobora que:

com freqüência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação.

Consolida-se assim uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções e valores sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (Louro, 2012). Logo, o campo da educação se

constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador que hoje transita entre essas visões com a de desestabilização de suas lógicas e compromissos.

Junqueira (2009) relata que a escola brasileira, ao longo de sua história, estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro:

“outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade, centrados no adulto masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Junqueira, 2009: 14).

Com esta perspectiva, Guacira Louro (2004) relata que os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004: 27).

Neste sentido, para Junqueira (2009) a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos a milhões de jovens e adultos LGBT:

Muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpa, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (Junqueira, 2009: 15).

No Brasil, em 2004, o governo federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O programa evidencia a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa seqüência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as (Brasil, 2004).

Entre os princípios do “Programa Brasil Sem Homofobia” vale destacar:



A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias (Brasil, 2004: 11).

Desde o início da década de 1980, assistimos, no Brasil, a um fortalecimento da luta pelos direitos humanos de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais (GLTB).

Regina Facchini (2005: 1) relata que:

O movimento homossexual tem seu surgimento no Brasil associado à fundação do Grupo Somos, em São Paulo, no ano de 1978, e é entendido como o conjunto das associações e entidades mais ou menos institucionalizadas, constituídas com o objetivo de defender e garantir direitos relacionados à livre orientação sexual e/ou reunir, com finalidades não-exclusivamente, mas necessariamente políticas, indivíduos que se reconheçam a partir de qualquer uma das identidades sexuais tomadas como sujeito desse movimento.

82



A proliferação de siglas e a segmentação de categorias com a finalidade de nomear o sujeito político do movimento foram, no ano de 1999, alvos de tratamento irônico na mídia, que acusava entidades que, então, passavam a utilizar a sigla GLBT, de criarem uma “sopa de letrinhas” (Facchini, 2005).

A visibilidade que o movimento homossexual vem alcançando, tanto do ponto de vista da presença na mídia e em eventos de rua quanto com relação à proposição de projetos de lei em vários âmbitos do legislativo, nos permite verificar a grandiosidade dos estudos sobre os movimentos sociais tomando por foco o movimento homossexual.

Facchini (2005), entende que o que se convencionou chamar de “movimento homossexual” é um recorte em uma rede de relações sociais, no qual estão presentes indivíduos e organizações da “sociedade civil”, diferenciáveis pelo fato de compartilharem e atuarem com vistas a um mesmo objetivo geral com a relação ao tema da homossexualidade: a emancipação ou a obtenção de cidadania plena para os homossexuais, ou outras identidades sexuais tomadas como sujeito do movimento. E porque, apesar da instabilidade dos grupos e da saída ou morte de vários de seus militantes, esse movimento se manteve e atravessou a marca de 35 anos de existência.

Peter Fry (1982), uma das referências pioneiras no Brasil em matéria de pensar a sexualidade como fenômeno cultural e histórico, trabalha com a perspectiva de que a construção social de hierarquias e desigualdades diferem de maneira significativa de uma cultura para outra, apre-

sentando em seus escritos a afirmação de que a sexualidade é limitada e controlada através de conceitos e categorias construídas historicamente.

A história que o autor delineou mostra que o desejo e o comportamento sexual no Brasil tende a mudar de sentido. Num primeiro momento são compreendidos em termos de masculinidade e feminilidade. Num segundo momento de homossexualidade e heterossexualidade. Ambos os sistemas de significações são fundamentalmente dualistas. Os primeiros se exalta os papéis de gênero que se relacionam hierarquicamente enquanto o segundo propõe que os indivíduos se relacionem igualitariamente (Fry, 1982: 109).

No século passado foi que o problema do “homossexualismo” (Fry, 1982: 100) começou a ser estudado por médicos e psiquiatras, interessados a descobrir suas causas, a fim de que juristas e sociólogos pudessem modificar as legislações e fosse possível seu tratamento em moldes científicos.

Embora apresentem a medicina como salvação dos loucos e dos invertidos sexuais, de fato ela apenas desloca a homossexualidade do campo do pecado para o controle muito mais totalizante da medicina (Fry, 1982). Com a mudança do status da homossexualidade, de pecado para doença, abre-se possibilidade de cura. Neste sentido, era mais uma problema social a ser resolvido pela medicina.

Apesar de não haver no Código Penal Brasileiro nenhuma menção da homossexualidade como crime, podemos ver que a medicina legal se achava no direito de sugerir ação-médico-correcional para os delinqüentes, além de punição do crime específico de que eram acusados. Podemos imaginar o que isso significa, se lembrarmos que a liberdade de um homem poderia estar na dependência de um parecer deste tipo nos conselhos carcerários existentes em cada estado brasileiro (Fry, 1982).

A briga com os médicos e com os militantes da pureza não se resume em questionar a existência de uma condição homossexual, mas é uma tentativa política de modificar o valor social atribuído a essa categoria.

A partir da constatação de que os papéis sexuais de “homem” e “mulher” variam de cultura para cultura e de época para época, é agora um lugar-comum observar que cada sociedade, classe e região tem a mulher e o homem que merece. Ninguém hoje em dia acredita que as diferenças de comportamento entre os dois sexos possam ser explicadas apenas em termos de diferenças biológicas, pois se reconhece que os papéis sexuais são forjados socialmente (Fry e MacRae, 1983: 10-11).

Cria-se então, uma série de expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e mulheres de acordo com



sua posição social. Estas expectativas, nem sempre conscientes, são impostas através de uma série de mecanismos sociais.

Guacira Louro (1999) observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (p. 21).

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas.

Por meio da “pedagogia do insulto” estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (Sullivan, 1996: 15).

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (Junqueira, 2009: 17).

Dentro e fora do espaço escolar, a construção do modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade costuma obrigar os que estão sendo provados a afirmarem-se diante dos demais, sua heterossexualidade. No caso da masculinidade, muitos tentam demonstrar a virilidade por meio da violência física (Schpun, 2004), de demonstrações de intrepidez e de atos voltados a degradar e depreciar o “outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem com mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas auto-imagens e identidades sociais masculinas e viris (Leal e Boff, 1996).

Embora produza efeitos sobre todo o alunado, Junqueira (2009) relata que é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas e nas possibilidades de inserção social de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da “normalidade”.

Inegavelmente, os casos mais evidentes têm sido os vividos por travestis e transexuais, que têm, na maioria dos casos, suas possibilidades de inserção social seriamente comprometidas por verem-se privadas do acolhimento afetivo em face às suas experiências de expulsões e abando-

nos por parte de seus familiares e amigos (Denizart, 1997; Peres, 2004; Stecz, 2003). A essas experiências costumam-se somar outras formas de violência por parte de vizinhos, conhecidos, desconhecidos e instituições. Com suas bases emocionais fragilizadas, elas e eles, na escola, têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares (Junqueira, 2009, p. 25).

Com suas bases emocionais fragilizadas decorrente dessas práticas de homofobia na escola, tais sujeitos terão que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares. As experiências de chacota e humilhação, as diversas formas de opressão e os processos de exclusão, segregação e guetização a que estão expostas travestis e transexuais constituem um quadro de “sinergia de vulnerabilidades” (Parker, 2000) arrasta como uma “rede de exclusão” que “vai se fortalecendo, na ausência de ações de enfrentamento ao estigma e ao preconceito”.

Considerações finais

Ao refletir sobre diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura, que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual (Louro, 2004b).

É importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, discontinuidades, transgressões e subversões que a sexualidade experimenta e produz, quando se propõe a falar sobre diversidade sexual.

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual etc., é possível enlaçar ensaios de superação desse quadro. Isto ocorre, muitas vezes, por iniciativa de alguns professores ou gestores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e a inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à expressão das mesmas.

Profissionais da educação, no entanto, ainda não contam com suficientes diretrizes e instrumentos adequados para enfrentar os desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual. É comum que tais profissionais declarem não saber como agir quando um estudante é agredido por parecer ou afirmar ser homossexual, bissexual, travesti ou transgênero.

Desta feita, construir possibilidades para efetivação do reconhecimento da diversidade sexual na educação, implica uma visão em conjunto a um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e ao direito de todo ser humano vivenciar sua sexualidade.

Bibliografia

BRASIL

- 2000 *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. - Rio de Janeiro: DP&A.
- 2004 Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde,

BUTLER, Judith

- 2001 *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

FACCHINI, Regina

- 2005 *Sopa de letrinhas: Movimento homossexual e a produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond.

FRY, Peter

- 1982 *Para Inglês Ver: Identidade e Política na Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar.

FRY, Peter, & MACRAE, Edward

- 1983 *O que é homossexualidade*. São Paulo, Editora Brasiliense.

GROSSI, Miriam Pillar

- 1998 *Feministas históricas e novas feministas no Brasil. Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis: UFSC, n. 28.

IANNI, Octávio

- 2004 *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 12. ed.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz

- 2009 *Homofobia nas escolas: um problema de todos*. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

HALL, Stuart

- 1997 *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

LEAL, Ondina Fachel, & BOFF, Adriane de Mello

- 1996 *Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional*. In: Parker, Richard G.; Barbosa, Regina M. (Org.), *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará,

LOPES LOURO, Guacira

- 1999 *Pedagogias da sexualidade*. In: (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica

- 2004a *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 7. ed.

- 2004b *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. In: Lopes, Denilson (Org.), *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa.



- PARKER, Richard G.
2000 *Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34.
- PERES, Wiliam Siqueira
2009 *Comidas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira*. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- SANTOS, Boaventura de Sousa
2002 *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2. ed.
2003 *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Souza Santos)*. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 5-23, Jul/Dez.
2009 *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 7. ed.
- SCHPUN, Mônica Raisa (Org.)
2004 *Masculinidades: múltiplas perspectivas para um objeto plural*. São Paulo: Boitempo.
- SCOTT, Joan Wallach
1995 *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. *Revista Educação e Realidade*, 15(2), jul./dez. Porto Alegre: IE/UFRGS,
- SEFFNER, Fernando
2009 *Armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar*. In: Rogério Diniz Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na escola: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- SULLIVAN, Andrew
1997 *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras.



Fecha de recepción del documento: 11 de febrero de 2015
Fecha de aprobación del documento: 22 de mayo de 2015