

4 DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS LGBT: UMA TRANSFORMAÇÃO NA E A PARTIR DA ESCOLA

ALEXANDRE BORTOLINI

Mestre em Educação pela PUC-Rio e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Ativista LGBT e educador.

THAÍS PIMENTEL

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pedagoga, professora de educação básica e feminista negra.

RESUMO

Este artigo parte da problematização da narrativa hegemônica sobre a construção dos direitos humanos, em especial o direito à educação, a qual se contrapõe às críticas decolonial, racial, feminista, assim como àquelas oriundas dos estudos gays e lésbicos e à teoria *queer*. Busca evidenciar o quanto o sujeito desses direitos é generificado, racializado, sexualmente regulado e etnicamente localizado. Parte-se dessa reflexão para pensar os processos de escolarização e sua desigual distribuição, com foco na situação de pessoas LGBT. Os avanços vividos com a formulação de um discurso educacional, especificamente voltado à inclusão e valorização destes sujeitos, além de se mostrarem precários, apontam para uma distribuição desigual dos seus frutos. Define-se essa precariedade e desigualdade, com ênfase em suas dimensões de gênero, raça e classe, em especial no que se relacionam às lutas para a definição destes sujeitos como sujeitos de direito em um contexto em que ganham força projetos políticos de desumanização.

Palavras-chave

Educação. LGBT. Direito. Gênero.

ABSTRACT

This article presents a hegemonic narrative problematization about human rights development, especially regarding the right to education, which opposes decolonial, racial and feminist critics, as well as those from gay and lesbian studies and queer theory. It attempts to demonstrate how much the subjects of these rights are genderized, racialized, sexually regulated and ethnically located. It starts from this reflection to think about the schooling process and its unequal distribution, focusing on LGBT people situation. Current advances in educational narrative formulation, which is specifically directed towards inclusion and valorization of these subjects, besides being precarious, points to an unequal distribution of its results. Precariousness and inequality are defined with emphasis on gender, race and class dimensions, especially in relation to the struggles towards these subjects definition as rights holders in a context in which dehumanization political projects gain strength.

Keywords

Keywords: Education. LGBT. Right. Gender.

1 INTRODUÇÃO

Diferentemente de uma historiografia corrente da educação, que reconhece “escola” e “sistemas de ensino” como fenômenos históricos muito distintos, o surgimento e o desenvolvimento da “forma” escolar, tal qual a conhecemos hoje, é um fenômeno moderno. É o lugar estratégico da escolarização na consolidação de uma nova ordem urbana e do Estado nas emergentes sociedades capitalistas que torna a educação passível de ser concebida como um direito de socialização (LAHIRE e VINCENT, 2001). Não como o direito de um ser humano abstrato, essencial e eterno, subtraído do fluxo da história, mas como construção histórica, “produto não da natureza, mas da civilização humana”, suscetível à transformação e à ampliação (BOBBIO, 2004, p. 20).

Há uma narrativa que entende a construção dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação, como “um projeto moral, jurídico e político criado na Modernidade Ocidental e que, depois de ter sido suficientemente desenvolvido e amadurecido, foi exportado ou transplantado para o resto do mundo” (BRAGATO, 2014, p. 205). Um processo histórico intra-europeu, do Norte ou do Ocidente, fruto não só “das lutas políticas inglesas, francesas e norte-americanas dos séculos XVII e XVIII”, mas da “tradição teórica racionalista da modernidade”, cujas origens têm “pouco ou nada a ver com a história e a racionalidade dos povos não ocidentais” (BRAGATO, 2014, p. 206). Essa narrativa assume uma perspectiva que reconhece a Europa, o Norte global ou o Ocidente como território sobre o qual se assentam sociedades mais “avançadas” cujos valores civilizatórios e modelos de organização se propagariam às regiões “menos desenvolvidas”, “primitivas” ou “periféricas” do mundo.

Essa narrativa, entretanto, não resiste a uma investigação crítica das origens histórico-geográficas e do fundamento antropológico-filosófico dos direitos humanos (BRAGATO, 2014). A esta perspectiva hegemônica é possível contrapor uma crítica decolonial e racial a uma crítica feminista, assim como aquela oriunda dos estudos gays e lésbicos e da teoria *queer*.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO DE QUEM?

Partindo de uma análise histórica da geopolítica do conhecimento, o pensamento decolonial reconhece a “existência de um conhecimento

hegemônico” que, embora localizado e particular, se assume e se impõe como universal, investindo “na possibilidade de contestá-lo a partir de suas próprias inconsistências e na consideração de conhecimentos, histórias e racionalidades tornadas invisíveis pela lógica da colonialidade moderna” (BRAGATO, 2014, p. 205).

A crítica racial explicita os processos históricos e epistemológico, por meio dos quais a humanidade foi racializada e, assim, hierarquizada em um projeto de construção da hegemonia europeia das elites colonizadoras e de seus descendentes, que manteve a noção de humano restrita ao grupo étnico dominante, excluindo populações da garantia de direitos, expondo-as ao genocídio, à escravidão e, mais recentemente, à hiperexploração capitalista.

A crítica feminista denuncia como os sistemas políticos modernos foram organizados a partir de determinado ordenamento de gênero, produzindo sujeitos como homens e mulheres, garantindo aos primeiros os direitos civis, políticos e econômicos, próprios do espaço “público” e, às últimas, o espaço “privado” do trabalho reprodutivo, não remunerado e vazio de direitos.

Os estudos gays e lésbicos e, recentemente, a teoria *queer* evidenciam a ação das regulações cis-heteronormativas¹ do corpo, da identidade e da sexualidade, por meio do pensamento cristão e do discurso médico, os quais marginalizam ou excluem sujeitos não heterossexuais e não cisgêneros da categoria do humano e do acesso pleno aos direitos.

O projeto colonial que formou a sociedade brasileira e sua ordem oligárquica, assim como em outras sociedades latino-americanas, constitui-se como projeto político e econômico que teve na racialização, na imposição de um ordenamento de gênero e na regulação da sexualidade instrumentos de sua realização. Pecheny e De La Dehesa (2011, p. 36) explicam que:

A ordem colonial e logo oligárquica, inerentemente excludente e hierárquica, baseada na exploração social etnicamente atravessada também foi estruturada em uma ordem de gênero e reguladora de sexualidades (de acordo com classe e etnia, de modo diferencial).

¹ Cisnormatividade é o dispositivo social que, em um sistema de sexo-gênero binário, faz reconhecer como legítimos apenas os corpos/sujeitos que guardam determinada correspondência entre seu “sexo”, entendido como pré-discursivo, natural, inato e inescapável, e sua (auto)identificação. Heteronormatividade é o dispositivo que, deste mesmo sistema sexo-gênero binário, define a heterossexualidade como natural e compulsória, de forma a reiterar essas posições de gênero.

Se o colonialismo, como sistema político, acabou em 1822, a colonialidade, como dimensão do poder, manteve-se. Os direitos políticos, advindos das constituições brasileiras durante o Império, excluam por raça, gênero ou condição econômica grande parte da população. Mesmo finda a escravidão, proclamada a república e aprovado o voto feminino, a maioria das mulheres e dos homens, por não ser alfabetizada, seguia à margem dos direitos políticos. Por muito tempo a cidadania republicana, herdeira do colonialismo, permaneceu restrita a homens cis-heteros brancos, letrados e proprietários. Essas são as características que definem o sujeito de direitos “original”, a partir do qual os direitos humanos no Brasil e no mundo foram pensados e concebidos.

A definição da educação como direito e sua distribuição no Brasil não foi concebida como “universal”, mas “marcada pelos traços dominantes da nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo” (RANIERI, 2018, p. 16.).

A educação no Brasil, embora seja um direito garantido desde a constituição de 1934, reafirmado pela constituição de 1988, foi historicamente negada aos mais pobres, aos negros, aos indígenas, às mulheres. Mesmo em um contexto de universalização da educação básica, o direito à educação ainda tem uma “potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política” (GENTILI, 2009, p. 1060). A universalização foi marcada por “intensos processos de diferenciação e segmentação dos sistemas escolares” e os mecanismos de exclusão transferidos para o interior das escolas, definindo “um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (GENTILI, 2009, p. 1064).

[...] os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. [...] Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (GENTILI, 2009, p. 1062).

Uma escola que não foi pensada no feminino, à qual as mulheres chegaram em segundo lugar, submetidas a um currículo dedicado a lhes preparar para a posição de subalternidade na vida social (RANIERI, 2018; SAFFIOTI, 1976). Uma escola que excluiu negros, indígenas e pobres. E que segue expulsando travestis, bichas, lésbicas e mais quem se constitua ameaça à hegemonia cis-heteronormativa.

Sobre essa escola, que permite a determinados grupos usufruir do direito à educação, enquanto outros são excluídos ou marginalizados, lançaram-se diferentes lutas sociais. Investimentos políticos que, por um lado, “alargaram” os limites do sujeito do direito à educação, abarcando um número cada vez maior de pessoas e, por outro, reorganizaram as definições desse direito, para dar conta de diferentes modos de vida e projetos de mundo. A apropriação do direito à educação entre os sujeitos que protagonizam esses processos de alargamento é, no entanto, diferenciada, a depender da posição social complexa que cada pessoa ocupa, persistindo uma distribuição assimétrica e assíncrona.

3 DESIGUALDADE NO ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO POR PESSOAS LGBT²

Não há dados estatísticos para identificar as desigualdades de acesso ao direito à educação de pessoas LGBT ou informações quantitativas sobre casos de violência homobobitransfóbica na escola. Assim, não há como mapear trajetórias escolares afetadas em função da orientação sexual ou da identidade de gênero. Os principais instrumentos nacionais de produção de dados educacionais, como os do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e do Censo Escolar da Educação Básica e da Educação Superior não trazem informações sobre a orientação sexual ou a identidade de gênero dos respondentes. A partir de 2015, a possibilidade de solicitar o uso do “nome social” para pessoas trans, em alguns sistemas de ensino e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abriu caminho para gerar

2 A sigla LGBT é utilizada para identificar Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, mas sua compreensão pode ser ampliada para se referir a outras identidades. O acróstico, ainda que seja majoritariamente utilizado, não está livre de problematizações e disputas. O movimento agrega sujeitos que se identificam de múltiplas formas em relação ao gênero e à sexualidade, multiplicidade que a sigla LGBT tenta, mas recorrentemente falha, em abarcar.

dados, mas ainda limitados, pois são capturadas somente informações de quem faz a solicitação. Não há, portanto, informação quantitativa sobre o universo de estudantes e de profissionais LGBT nas escolas ou sobre suas trajetórias de formação e de trabalho.

Nesse contexto, para compreender as discriminações e exclusões vividas por pessoas LGBT no ambiente escolar, é necessário recorrer aos poucos estudos quanti-qualitativos produzidos no país. Esses estudos evidenciam como a experiência educacional destes sujeitos é atravessada pela violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio) que acontecem na escola, perpetradas não só por estudantes, como por gestores e profissionais da educação. Cada profissional de educação traz consigo um conjunto de representações sobre gênero e sexualidade que interfere na forma como desenvolve seu trabalho pedagógico. Há expectativas sexuais e de gênero conduzidas, muitas vezes, por estigmas e estereótipos que produzem efeitos negativos ao desenvolvimento de alunos, alunas e *alunes*³, com implicações que chegam à expulsão escolar (BRASIL, 2018).

Mesmo quando permanecem na escola, esses sujeitos estão submetidos a um currículo cis-heteronormativo e a um ambiente escolar marcado pelo sexismo, pela misoginia, pela trans-bi-homo-lesbofobia⁴. A cisheteronormatividade define a quem serão atribuídos comportamentos masculinos e femininos que, embora não instituídos por diretrizes pedagógicas, são recorrentemente reforçados. Há um intenso compromisso com a heterossexualização compulsória, expresso num conjunto de práticas, saberes e regulações que reiteram a heteronorma. Esses modelos estão expressos nos materiais didáticos (LIONÇO; DINIZ, 2009), nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas formas de gestão (LOURO, 1999; JUNQUEIRA, 2009), constituindo ambientes escolares violentos, discriminatórios e excludentes a pessoas não heterossexuais e não cisgêneras.

Entre 2006 e 2009, o Ministério da Educação e a Universidade de São Paulo desenvolveram uma pesquisa sobre discriminação no ambiente es-

3 O uso da letra “e” no lugar das flexões com “a” e “o” é tanto uma forma de apresentar uma linguagem neutra, não sexista e pronunciável na língua falada, quanto um modo de se referir a sujeitos. Nesse caso, *alunes* refere-se a estudantes cuja identidade de gênero não se define no binário masculino/feminino.

4 Preconceito e discriminação voltados a distintas orientações sexuais e identidades de gênero.

colar. A pesquisa mediu o distanciamento social de diretores, professores, funcionários, estudantes e responsáveis em relação a determinados grupos. Verificou-se que entre pobres, negros, indígenas, ciganos, moradores de periferia/favela, moradores de áreas rurais e pessoas com deficiência, os maiores percentuais de distanciamento foram atribuídos às pessoas homossexuais. A pesquisa evidenciou, também, a relação entre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar e o rendimento na Prova Brasil:

[...] escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil (MAZZON, 2009).

Uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais sobre a situação de pessoas LGBT na escola retrata:

[...] níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis (2016, p. 13).

Esses ambientes escolares inseguros e segregadores afetam distintamente os sujeitos que compõem a “comunidade LGBT”, a começar pelo modo como cada pessoa descumpre, desestabiliza e desafia a cis-heteronorma. Se gays, lésbicas e bissexuais cisgêneros vivenciam processos de discriminação na escola, pessoas transgêneras enfrentam experiências intensas de exclusão e, até mesmo, de expulsão.

Em pesquisas realizadas durante as paradas do orgulho LGBT, por exemplo, foram identificados níveis de escolaridade inferiores entre pessoas travestis e transexuais em relação a outros grupos sociais que compõem o universo presente nas marchas (Carrara, Ramos, Caetano, 2003; Carrara, Ramos, 2005; Carrara et. al., 2006 e Carrara, 2007). Em 2016, um levantamento realizado junto às pessoas trans, atendidas pelo Programa Transcidadania, ação da Prefeitura de São Paulo, apontou que 71% afirmaram ter parado de estudar com mais de 15 anos de idade, 24% entre 11 e 14 anos, e 5% entre 7 e 11 anos. Destas, 55% pararam de estudar entre o quinto e

nono ano do ensino fundamental, 23% entre o primeiro e quarto ano, e 22% no ensino médio. A transfobia foi o motivo da evasão dos estudos por 45% das pessoas, 33% por razões de trabalho e 17% por conflitos familiares (CONCÍLIO, 2017). Esses dados não alcançam a totalidade da população de pessoas travestis e transexuais, mas configuram claramente uma situação de vulnerabilidade deste grupo no que diz respeito à garantia do seu direito à educação (BRASIL, 2018).

A exclusão de pessoas trans do seu direito à educação reitera sua condição de abjeção, vulnerabilidade e marginalização com impacto na garantia do direito à vida. Segundo dados do relatório *Trans Murder Monitoring* (TMM), a maior incidência de assassinatos de pessoas trans, entre 2008 e 2017, concentrou-se na América Latina. Dentre as 2.609 mortes registradas no período, 1.100 ocorreram no Brasil, colocando-o no lugar de país que apresenta maior índice de assassinatos de pessoas trans no mundo (*TRANS RESPECT*, 2017).

Em cotidianos escolares, saturados de heterossexismo e vigilância de gênero, o “armário”⁵ é instrumento de negociação, quando não de sobrevivência.

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa pedagogia do insulto se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário, que se estende e produz efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 69).

Quando o armário não é uma opção, pela impossibilidade de um corpo ou de uma performance evidente fora da norma ou por um posicionamento político, há tendência de intensificação dos processos de discriminação, exclusão e violência. Na negociação com a norma, algumas performances gays, lésbicas ou trans podem ser aceitáveis e passíveis de assimilação, especialmente aquelas que se adequam às noções hegemônicas de família e masculinidade/feminilidade binárias, passíveis de serem

5 “Armário” é uma metáfora para representar a experiência de invisibilização/disciplinamento/silenciamento a que muitas pessoas LGBT têm que se submeter para sobreviver em contextos discriminatórios e violentos.

“incluídas” sem desestabilizar a hegemonia cis-heterossexual. Outras, que atacam frontalmente essas noções hegemônicas, como as bichas afeminadas, as travestis sem passabilidade⁶, as trans não binárias e tantas mais, permanecem excluídas.

As diferentes formas de exclusão não residem apenas nas diferenças “internas” à dimensão sexual e de gênero ou em contraposições como cis/trans, orientação sexual/identidade de gênero ou a homens/mulheres. Se essas distinções explicam parte das assimetrias vividas nos processos de exclusão/inclusão, em cada um desses “grupos”, se tomados isoladamente, há significativas desigualdades, produzidas pelas diferentes posições étnicas, raciais e de classe ocupadas por cada sujeito. Essas desigualdades explicam porque algumas formas de identificação sexual e de gênero proliferam, alcançam visibilidade e reconhecimento, enquanto outras permanecem marginalizadas, subalternizadas ou excluídas.

Neste ponto, é indispensável uma análise interseccional⁷, que busque compreender como as diferentes formas de discriminação (gênero, raça, geração, classe, etc.) articulam-se e sobrepõem-se, afetando a vida de múltiplos sujeitos.

As transgressões da norma cis-hetero são encontradas entre pessoas de quaisquer classes econômicas e grupos raciais. Porém, a forma como a transgressão é percebida socialmente, como se materializa em subjetividade e o impacto que isso produz na vida dos sujeitos, inclusive no direito à educação, é bastante distinta. Ofensas raciais, classistas e LGBTfóbicas não apenas se somam, mas se articulam, para colocar o sujeito-alvo em uma posição de subalternidade específica.

O racismo e a estratificação de classe são instrumentos para a desumanização e a negação de direitos, inclusive do direito à livre orientação sexual e à identidade de gênero. É justamente o que os ativismos de traves-

6 A expressão passabilidade refere-se à possibilidade de um sujeito, em uma posição de marginalização social, ser percebido como parte do grupo privilegiado, contornando, ao menos momentaneamente, as experiências de discriminação a que está exposto, caso fosse identificado. É o que permite, por exemplo, a uma mulher trans, percebida como uma mulher cisgênera, não se tornar alvo da transfobia.

7 A interseccionalidade pode ser compreendida, além de uma crítica à noção tradicional de direitos humanos, como uma teoria que reivindica a articulação das categorias de gênero e raça, simultaneamente, nos debates sobre direitos humanos (CRENSHAW, 2012).

tis (MOIRA, 2017), trans *negres* (PEÇANHA, 2016) e bichas pretas (COSTA, 2018) denunciam ao chamar a atenção para como as experiências trans ou homossexuais são vivenciadas, significadas e percebidas distintamente, a depender da posição social, do pertencimento racial e de classe, evocando “existências que questionam de maneira recorrente tanto a branquidade quanto a cis-heteronormatividade hegemônicas” (OLIVEIRA, 2018, p. 171). Bichas pretas, lésbicas pobres e travestis da periferia estão mais vulneráveis à violação de direitos, pela precariedade material e pela desvalorização simbólica que sua condição racial e de classe impõe. Essas pessoas não são percebidas como sujeitos de direito e têm menos recursos econômicos, sociais e jurídicos para lidar com as violações. A pobreza gera situações de maior exposição, pois falta acesso a recursos de proteção que, numa sociedade capitalista, são transformados em mercadoria e acessíveis somente a quem por eles pode pagar. Têm de expor seus corpos e suas performances disruptivas nos transportes públicos, viver em áreas precárias e violentas da cidade, e estão de fora dos espaços seguros que o *pink money*⁸ pode comprar. Dependem unicamente dos sistemas públicos de ensino. Simultaneamente, o machismo, o racismo e o “ódio ao pobre” (SOUZA, 2017) autorizam que violência recaia sobre elas, inclusive a LGBTfóbica. Não são dignas da presunção de inocência e são percebidas a partir de uma série de estigmas, seja pela polícia ou por profissionais da educação.

A discriminação e a precariedade vivenciadas por pessoas LGBT nas escolas, não se restringem, de modo isolado, a “questões de gênero e sexualidade”. Processos de exclusão, hierarquização e desumanização constituem a história da formação social brasileira que, de modo concomitante e articulado, definem quais pessoas são detentoras do direito à educação e como podem acessar um sistema de ensino diferenciado e estratificado, que naturaliza a desigualdade, a precariedade e a ausência de direitos.

4 UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA LGBT

Em 2004, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) com o objetivo de “promover a cidadania de gays, lésbicas,

8 *Pink money*, do inglês, significa “dinheiro rosa” e refere-se ao poder de compra de parte da população LGBT, alvo de interesse do mercado, e serve à crítica de processos em que o acesso a bens e direitos se dá sob a lógica do consumo.

travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRASIL, 2004, p. 11).

A primeira Conferência Nacional LGBT, em 2008, resultou em um conjunto de demandas, originando um Plano Nacional, lançado um ano após. Outras conferências foram realizadas, em 2011 e em 2016, com a participação de ativistas e gestores públicos, para produzir documentos e definir diretrizes e ações a serem implementadas nas diferentes esferas e áreas de governo. Os encontros e os documentos nele produzidos representaram, no campo das políticas públicas, a expansão da agenda promovida por um ativismo articulado em torno de identidades sexuais e de gênero, que emergiu a partir da redemocratização do país e consolidou-se no que hoje é conhecido como movimento LGBT (FACCHINI, 2005; GREEN, 2000).

Nessa agenda LGBT, negociada com o Estado, a educação tem papel estratégico. Nos planos e programas, a escola assume papel fundamental no enfrentamento a violências, discriminações e exclusões e na promoção dos direitos de pessoas LGBT. Se por um lado afirma-se a necessidade de superar a homo-bi-lesbo-transfobia, como barreira à garantia do direito à educação, por outro se reconhece na escola, mais precisamente, nas políticas de escolarização, uma plataforma para a promoção dos direitos de pessoas LGBT. Se a escola é instituição central para a garantia dos direitos individuais, é também a partir da escola que se produziria uma ampla transformação social. Esses objetivos implicam mudanças nas formas de gestão, nas práticas pedagógicas e nos currículos. Mudanças que afetam não apenas um público imediato, mas que incidem no conjunto da comunidade escolar e para além dela. Para dar conta destas transformações são previstas uma série de ações, como formação continuada, incentivo à pesquisa, elaboração de diretrizes. Ações que vêm, em parte, sendo concretizadas nos últimos anos (FERNANDES, 2011; MELLO et al, 2012; IRINEU, 2014; CARREIRA, 2015; DANILIAUSKAS, 2011), envolvendo gestores públicos, profissionais da educação, ativistas e pesquisadores. Essas iniciativas, embora dispersas e descontínuas, se consideradas em conjunto, constituem o que se poderia caracterizar como uma política pública educacional em gênero e sexualidade, mais precisamente, uma política pública educacional contra-cis-heteronormativa.

Essa política não se constitui apenas a partir de documentos oficiais, como uma sequência coerente de ações, da formulação à implementação,

ou como um produto de um poder estatal, que age soberano sobre a sociedade, mas é o efeito de um processo dinâmico, sustentado em uma economia de poder que reúne um complexo de disputas políticas entre diferentes agentes sociais e cuja dinâmica define formas específicas de ação do Estado (BALL, 1994; 2006).

A atuação difusa e concomitante de diferentes agentes (acadêmicos, ativistas, profissionais de educação, gestores públicos) engajados na construção e operacionalização dessa política, produziu, em seu conjunto, um discurso pedagógico, sob muitos aspectos, inovador. Um discurso que se distingue das políticas de educação sexual dos anos de 1990, voltadas especialmente à prevenção das DST/Aids e da gravidez na adolescência (RIBEIRO, 1990; BRASIL, 1994), ou mesmo das políticas focadas exclusivamente na promoção dos direitos das mulheres. Construído a partir da chave do reconhecimento e do enfrentamento à violência e à discriminação, esse discurso questiona como a escola trata questões como sexo, corpo, identidade, família, sexualidade, a partir da problematização da cis-heteronormatividade. Por meio de uma abordagem que não parte do modelo cis-heterossexual hegemônico, visibilizou e valorizou um conjunto de vivências e de sujeitos que, de diferentes modos, tencionam a norma, trazendo uma narrativa positiva sobre mulheres lésbicas, homens gays, pessoas bissexuais, travestis e transexuais, denunciando como violentos e discriminatórios discursos e práticas até então naturalizados na escola.

A partir de um ponto de vista sociológico, opondo-se ao determinismo biológico e à naturalização das relações sociais, esse discurso pedagógico questiona uma série de representações e normas que têm orientado práticas e relações sociais, definido certa ordem de gênero e regulação da sexualidade na sociedade brasileira. Se, por um lado, problematizou a generificação heteronormativa das práticas de afeto, prazer e conjugalidade, por outro, propôs a desnaturalização do binarismo de gênero e a desconexão do enlace cisnormativo entre corpos sexuados e identidades generificadas, apontando para uma perspectiva construcionista e histórica da sexualidade e das relações de gênero. As possibilidades de existência não estariam submetidas a uma norma cis-heterossexual, devendo ser reconhecidas e valorizadas em sua diversidade. Homem, mulher, família não seriam mais categorias universais fixas, mas ao contrário, mutáveis e polissêmicas, cujos sentidos podiam ser – e continuam sendo – disputados.

Esse discurso articula enunciados de diferentes campos – dos quais são oriundos os agentes que lhe produzem. Um “discurso comum”, embora interpretado e reinterpretado de múltiplas formas, fruto e condição da comunicação entre estes diferentes agentes e seus campos e que, por isso, permite uma ação política articulada. Um discurso que traz ideias do campo da educação (diversidade, inclusão), do meio acadêmico (gênero, heteronormatividade), do ativismo (homofobia, lesbofobia, transfobia) e das políticas públicas (direitos humanos), produzindo uma ferramenta passível de ser acionada nos enfrentamentos locais. Expressões como “diversidade sexual”, “gênero e diversidade” e “escola sem homofobia” sintetizaram, popularizaram e tornaram compreensíveis ideias e demandas políticas até então estranhas, dispersas ou ininteligíveis para a escola.

Ainda que sustentada em um posicionamento governamental vacilante e contraditório, cujo exemplo patente é a declaração presidencial pós-veto ao *kit* anti-homofobia, essa política, em muitos momentos, assume ares de discurso oficial. Consideradas as suas fragilidades jurídicas e políticas, ainda ocupa o lugar de política estatal, beneficiando seus executores e apoiadores da legitimidade que esse lugar produz. Mesmo com um orçamento irrelevante e um programa de ação limitado, essa política pública educacional segue colocando em questão uma série de práticas e enunciados recorrentes nas escolas, nos quais a ordem de gênero é tensionada por multidões de sujeitos insubmissos (PRECIADO, 2011). O embate discursivo que essa política provocou têm produzido efeitos nos últimos anos, tanto no que diz respeito à garantia do direito à educação de pessoas LGBT, quanto no que se refere à atuação da escola no processo de transformação social das relações de gênero e regulações da sexualidade. Apesar de sua dimensão reduzida, essa política incitou o debate em um incontável número de escolas, produziu impacto nos sistemas de ensino, na produção acadêmica (VIANNA, 2012) e na legislação educacional (BRASIL, 2013), gerando um embate que transbordou a comunidade escolar e as áreas de gestão e que permanece em disputa em diversas arenas públicas.

5 CONCLUSÃO: AVANÇOS PRECÁRIOS EM BUSCA DE UMA ESCOLA TRANSFORMADORA

Os avanços vividos com a formulação de uma política educacional e de um discurso pedagógico especificamente voltado à inclusão e valori-

zação de pessoas LGBT, parecem ainda bastante precários (MELLO; BRITO e MAROJA, 2012; IRINEU, 2014; BENTO, 2014), sobretudo no que diz respeito às lutas para a definição dessas pessoas como humanas e sujeitos de direito em uma sociedade extremamente desigual e num contexto no qual ganham força projetos políticos de desumanização, hierarquização e marginalização social.

No Brasil, o acesso à educação e a universalização do ensino público foram, por muito tempo, bandeiras de movimentos sociais ligados à educação. Porém, atualmente, percebe-se que o acesso à escola não é garantia de permanência ou sucesso escolar, pois a universalização do ensino não assegura a igualdade em relação ao direito à educação. O direito à educação encontra-se ameaçado por fatores ancorados nas relações de desigualdade estabelecidas socialmente. Nesse cenário, marcadores como raça, gênero, orientação sexual e classe são determinantes para definir quem são os sujeitos que devem ou não permanecer na escola, colocando à prova o “caráter universal” da educação.

Mesmo quando os excluídos adentram a escola, antes reservada ao grupo privilegiado, esta mantém sua matriz eurocêntrica, masculinista, cis-heterossexista, normalizadora, submetendo os “novos públicos” a uma educação colonizadora. A colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) persiste na escola e uma pedagogia colonizadora não reconhece direitos ou respeita os corpos de quem coloniza. Ao contrário, as violações são parte do seu processo “educativo” e seus agentes não hesitam em acionar instrumentos de violência simbólica para “civilizar” os “incivilizados” e normalizar os “anormais”. Instrumentos que agem sobre seus corpos, que silenciam suas narrativas, que desqualificam seus saberes e censuram seus modos de compreender e explicar a realidade.

A expulsão de pessoas LGBT da escola é também uma expulsão epistemológica das formas de saber e dos modos de significação do mundo que esses sujeitos são capazes de produzir. A cis-heteronorma impõe-se como pensamento único, naturaliza-se pelo silenciamento de qualquer outro ponto de vista distinto daquele que lhe reitera. Expulsa, apaga, invisibiliza modos de vida que não aqueles que ela pretende reproduzir. Explica a vida, o corpo, a história e as relações sociais de formas que reiteram sua naturalidade e universalidade.

A luta pela inclusão de pessoas LGBT na escola é também epistemológica. A escola sem LGBTfobia é aquela capaz de incorporar os saberes produzidos a partir da disruptura da cis-heteronorma. Saberes produzidos por gays, como Michel Foucault, lésbicas, como Judith Butler, e pessoas trans, como Paul Preciado. Saberes da África, indígenas, negros, feministas, *queer*. Formas de perceber os corpos, a sexualidade e as identidades que desafiam as narrativas hegemônicas. Saberes que criam a possibilidade de uma existência simbólica para pessoas cujos corpos, afetos e identidades não podem e não querem se enquadrar à cisgeneridade heterossexual ou à branquitude ou à cultura da classe dominante.

O direito à educação de pessoas LGBT é, acima de tudo, o direito de não ser colonizado pela cis-heteronormatividade racista, classista e masculinista que ainda impregna os currículos, a prática pedagógica e os cotidianos escolares. É o direito a ser sujeito (não objeto) do processo educativo, por meio de uma pedagogia que opere para a autonomia (não para a submissão) intelectual, moral, política (FREIRE, 1996). É o direito a compartilhar múltiplos saberes, produzidos não apenas por uma matriz cultural (masculina, branca, heterossexual, cisgênera), imposta e dissimulada como universal, mas a partir de diversas posições de sujeitos. Sujeitos vindos de diferentes lugares de fala (RIBEIRO, 2017), capazes de produzir uma compreensão e uma narrativa do mundo, das pessoas e das relações sociais, a partir de múltiplos pontos de vista e experiências sociais.

A escola sem LGBTfobia é aquela que dialoga sobre gênero e sexualidade, que faz o debate racial e o de classe, que desafia o processo de reprodução da sociedade na qual está inserida. É, portanto, uma escola “incômoda” aos sujeitos e às instituições que têm interesse na manutenção dessa ordem social de privilégios e vantagens. Essa escola contra hegemônica e contra-cis-heteronormativa é reconhecida pelas hegemônias morais, estabelecidas no Brasil, como verdadeira ameaça, tornando-se alvo de um intenso investimento reacionário. É uma escola que, a despeito de ser censurada, e, até mesmo, judicializada ou ameaçada não cede à sua liberdade de ensinar e aprender.

Esse embate passa pelas escolas e, para além delas, ganha centralidade nas disputas políticas dos últimos anos, evidenciando a relação entre poder, gênero e sexualidade. Relação cujos indícios são encontrados na convergência do pânico moral e do conservadorismo político, os quais

reivindicam a restauração simultânea da ordem social, política, sexual e de gênero. Essa convergência pode ser exemplificada pela aliança entre o combate à “ideologia de gênero” - sintagma cunhada por grupos reacionários que investem na “(re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual”, reforçando “as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2009, p. 26) - e o Escola Sem Partido (ESP), movimento de ataque e censura à crítica histórico-social nas escolas (FRIGOTTO, 2017).

A primeira metade da década de 2010 foi marcada por um significativo número de projetos de lei, com propostas voltadas a regular ou a vetar a abordagem de conteúdos na escola, voltados a estas questões, indicando, inclusive, retaliações a profissionais de educação que insistissem em abordá-los. Ainda que, evidentemente inconstitucionais, essas iniciativas ganharam visibilidade e, articuladas a formas difusas de pressão, foram eficazes em instalar um clima de receio e censura em diversas escolas.

Não por acaso a escola tornou-se um dos palcos centrais dessa disputa, visto que sua função social reconhecida é justamente a formação dos sujeitos e sua preparação para a vida social. A educação escolar e os sistemas de ensino são pontos de imbricação de jogos de verdade e técnicas de poder, de disciplinamento e biopolítica (FOUCAULT, 1988), refletindo nos processos de subjetivação, na construção e regulação dos corpos, na gestão das populações e da vida. As escolas fazem circular discursos e incidem, intencionalmente, na formação dos sujeitos. São palco, concomitantemente, da proliferação de estratégias de resistência. A escolarização obrigatória, a audiência cativa, a aplicabilidade de técnicas de disciplina, a capilaridade, que permite, difundir discursos e práticas, a capacidade e a legitimidade para produzir verdade, tornam a política educacional ponto de apoio e fruição de uma série de estratégias de poder e de saber e objeto de disputa de vários os grupos sociais que demandam acesso a este instrumental para a partir dele instaurar suas estratégias.

Diante da reação conservadora, o ativismo LGBT segue defendendo a escola como instituição responsável pela formação dos sujeitos, reconhecida como uma instituição estratégica para a transformação cultural da sociedade, plataforma para a difusão de discursos que problematizam a hegemonia cis-heteronormativa, que contrariam o sexismo, o machismo e

a LGBTfobia e que valorizam o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero de forma ampla. A Escola Sem Homofobia não é apenas a escola que não violenta, não discrimina ou não exclui as pessoas da sua própria comunidade, mas também aquela que promove publicamente o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. É a escola que reconhece e valoriza o que antes era abjeto, que presta contas das suas próprias práticas de desumanização e que se torna promotora da igualdade de gênero e do respeito às diferentes práticas de afeto e de prazer.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BENTO, Berenice. **Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal.** Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 4, n. 1, p. 165, 2014.

BOBBIO, Norberto. **Era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade.** Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

____. 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, 2004.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

____. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. Programa Nacional de Educação Continuada em Direitos Humanos. **Curso de promoção e defesa dos direitos LGBT**. [Alexandre Bortolini]. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://evg.gov.br/curso/128>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferenças nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 p. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia; MÁRCIO, Caetano. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 8ª parada do orgulho GLBT, Rio 2003. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT, Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CARRARA, Sérgio; FACCHINI, Regina; SIMÕES, Júlio; RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT, São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CARRARA, Sérgio. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 5ª parada da diversidade, Pernambuco 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

CONCILIO Isabela Leite; AMARAL, Marcos; SILVEIRA, Paula Morena (Orgs.). **Transcidadania**: práticas e trajetórias de um programa transformador. São Paulo: Prefeitura Municipal, Koinonia Presença Ecumênica, 2017.

COSTA, Alan. **Bichas pretas**: entre o objeto, o abjeto – poucas vezes afeto. Salvador, 2018. Disponível em: <<http://correionago.com.br/portal/bichas-pretas-entre-o-objeto-o-abjeto-poucas-vezes-afeto>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Ação Educativa**, v.1, p. 7 - 16, 2012.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?**: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 420 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GREEN, James N. Mais amor e mais tesão: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos Pagu**, n. 15, p. 271-295, 2000.

IRINEU, Bruna Andrade. 10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas. **Temporalis**, v. 14, n. 28, p. 193-220, 2014.

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.

____. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Orgs.). *Discursos fora de ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

LAHIRE, Bernard; VINCENT, Guy; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, v. 33, p. 7-47, 2001.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAZZON, José Afonso (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual: relatório analítico final**. São Paulo: MEC-INEP, FIPE-USP, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 12 ago.2018.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**, v. 39, p. 403-429, 2012.

MOIRA, Amara. **Travesti ou mulher trans: tem diferença?** [s.l.], 2017. Disponível em: <<http://midianinja.org/amaramoira/travesti-ou-mulher-trans-tem-diferenca>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

PECHENY, Mario; DE LA DEHESA, Rafael. **Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión**. In: CORRÊA, Sonia; PARKER, Richard. Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos. Rio de Janeiro: ABIA, 2011.

PEÇANHA, Leonardo. **Visibilidade trans: pra quem?** São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://negrosblogueiros.com.br/leonardombpecanha/2016/visibilidade-trans-pra-quem>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas**. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga (Orgs.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: UNESCO/USP, 2018.

RIBEIRO, Marcos. **Educação sexual**: além da informação. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Rio de Janeiro: Letramento, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SOUZA, Jesse. **A elite do atraso**: da escravidão à lava-jato. São Paulo: Leya, 2017.

TRANS RESPECT. **Trans murder monitoring project**. Germany, [s.d.]. Disponível em: <<http://transrespect.org/en/research/trans-murder-monitoring/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIANNA, Cláudia. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, 2012.