Gênero e formação docente

“Se a escola não desse uma ajuda...”: homo/transfobia na escola pública

Fernando Cézar Bezerra de Andrade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MACHADO, CJS., SANTIAGO, IMFL., and NUNES, MLS., orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. ISBN 978-85-7879-038-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

“Se a escola não desse uma ajuda...”:

Homol/transfobia na Escola Pública

Fernando César Bezerra de Andrade

Primeiro, um trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores, que por sua vez deverão adentrar em uma nova lógica do (des)conhecer [...]. Segundo, para adentrar em outra lógica, professores e professoras, [...] necessitam produzir uma capacidade para a liberdade (CÉSAR, 2008, p.11).

As palavras de Maria Rita de Assis César servem como epígrafe para este trabalho, na medida em que ele analisa a homofobia em um caso que envolveu uma aluna travesti, em uma escola pública em João Pessoa-Paraíba. Elas chamam a atenção para a força que as ideias e disposições, inclusive afetivas, exercem na condução de práticas pedagógicas de inclusão das diferenças sexuais e de gênero na escola. Mesmo quando se tem as melhores intenções em favor da inclusão das variâncias, quando não se analisam os pressupostos cognitivos e afetivos criados através de preconceitos, tende-se a reproduzir práticas excludentes, ferindo os princípios da abertura ao novo e da liberdade (inclusive sexual e de gênero) que devem guiar a inclusão em uma escola pública, democrática e plural.

Isso é ilustrado pela história aqui analisada, em que se identificam as marcas da homofobia, na escola, numa unidade de ensino, cognominada “Comum”. Nela se envolveram uma aluna travesti, seus colegas, além de docentes e uma diretora. Mas, dada a homofobia, manifesta ou latente em nossas escolas, presume-se que o caso poderia ter acontecido em qualquer escola pelo Brasil afora (o que **explica** seu epíteto).

Com o estudo de um caso real, argumentar-se-á que a homofobia, na escola, tem, ao menos, um duplo aspecto complementar: o explícito, manifesto nas várias situações de violência perpetradas pelo alunado, busca a exclusão da divergência; e o implícito, revelado nas práticas pedagógicas aparentemente voltadas para a permanência da aluna, mas que promovem a redução da diferença à igualdade. Ambos os aspectos concorrem para a exclusão e a ratificação de preconceitos, pela via do absenteísmo, do abandono ou mesmo do fracasso escolar.

Para demonstrar esse argumento, refletir-se-á inicialmente acerca das relações entre homofobia, androcentrismo e heterossexismo, apontando para suas repercussões na escola. Em seguida, examinar-se-ão dois episódios que envolveram a mesma aluna: o primeiro deles permitirá a identificação da homofobia explícita e o segundo, de que se tratará mais demoradamente, revelará a homofobia implícita nas intervenções pedagógicas adotadas para conservar a adolescente como aluna na escola.

Tais episódios tornaram-se conhecidos e foram registrados em dois momentos distintos: o primeiro, numa conversa mantida com docentes que trabalhavam na Escola Comum, em uma reunião de planejamento pedagógico; o segundo, durante uma entrevista concedida por uma das gestoras da escola. No primeiro caso, fez-se o registro do relato depois de concluída a oficina, e no segundo, procedeu-se à gravação em áudio, a qual foi transcrita e submetida à análise de conteúdo (BARDIN, 1978). O relato obtido com esse segundo tempo não só complementa o primeiro relato e dá uma visão geral do caso, mas permite uma análise ainda mais rica da homofobia de educadoras e educadores daquela escola, merecendo, nesta ocasião, uma crítica mais cuidadosa.

Homofobia: medo da diferença... que também está na escola!

Marinho e outros (2004, p.372), retomando vários trabalhos sobre preconceito, discriminação e homofobia, lembram ser este último termo “usado para definir o medo e a repulsa face às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo”, incluindo “preconceito, discriminação, abuso verbal e atos de violência originados por esse medo e ódio”. O termo fala, portanto, da aversão, irracional e generalizada, à homossexualidade e a homossexuais.

Todavia, como recorda o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004), a homofobia alcança não só homossexuais (homens e mulheres), mas alcança indivíduos bissexuais e transgêneros (travestis e transexuais). Daí que PocaHy e Nardi (2007, p. 48) entendam que a homofobia “representa todas as formas de desqualificação e violência dirigidas a todas e todos que não correspondem ao ideal normativo de sexualidade”, listando uma série de “subfobias” (lesbofobia, transfobia, bissexualfobia, putafobia) e enxergando nas articulações entre homofobia e outros tipos de medo das diferenças (como a xenofobia, o racismo e o antisemitismo) um princípio comum: o preconceito heterossexista. Nesse sentido, é bem apropriado o comentário de Welzer-Lang (2001, p.468), em seu estudo sobre a construção social da masculinidade:

Estariamos enganados se limitássemos esse quadro de exclusão que cria o heterossexismo apenas à homossexualidade. Toda forma reivindicada de sexualidade que se distingue da heterossexualidade é desvalorizada e considerada como diferente da doxa de sexo que se impõe como modelo único. O mesmo acontece com a bissexualidade, as sexualidades transexuais etc.

É ainda Welzer-Lang (2001) quem acrescenta ao heterossexismo o androcentrismo. As sexualidades e identidades de gênero variantes sofrem as consequências de quebrarem duas leis, a da superioridade masculina e a da universalidade heterossexual, cujas características são naturalizadas e disseminadas como normas. Ele aponta na direção para que convergem muitos estudos sobre gênero e sexualidade: na base dos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero está, inclusive, o horror à diferença... associada ao feminino, de modo que, na base do androcentrismo, do heterossexismo e da homofobia, repousa a misoginia! Por conseguinte, a homofobia envolve sistemas de classificação e de submissão que não se restringem aos homens que fogem ao padrão considerado

normal para o masculino, mas alcança, desde há muito, as mulheres e os próprios homens, que se veem empobrecidos na formação de suas identidades de gênero (inclusive os heterossexuais):

É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal)tratado como tal. [...] E em relação aos homens tentados, por diferentes razões, de não reproduzir esta divisão [homens e mulheres em grupos hierárquicos] (ou, o que é pior, de recusá-la para si próprios), a dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade (WELZER-LANG, 2001, p.465).

Pocahy e Nardi (2007, p. 48) resumem: “As práticas sexuais ditas não normais colocam, em xeque, a estabilidade do gênero na definição do que é ou não ‘normal’ e por isso possível, em termos da sexualidade e de uma vida inteligível”. Assim, a homofobia revela por trás de si os conflitos inerentes aos esquemas com os quais se constrói a masculinidade — e, por derivação androcêntrica/heterossexista, a feminilidade, (ambas entendidas como únicas alternativas possíveis a sustentar o dualismo inerente a essa lógica binária, hierárquica e excludente, “o homem ou a mulher”).

Ora, a homofobia aponta justamente para os preconceitos androcêntricos e misóginos, porque a concepção da homossexualidade corrente no senso comum afirma que homossexuais (masculinos, no caso) são homens que abdicam da posição “naturalmente” superior dos homens (fortes, ativos, dominantes) para adotarem a posição feminina, supostamente inferior. Nessa lógica, não só a heterossexualidade masculina é central, como está situada no patamar mais alto das relações de poder. Não à toa, como lembram Lacerda, Torres e Garcia (2004), grande parte dos crimes de natureza homofóbica vitima homossexuais masculinos, por serem eles os indivíduos que desafiam aquela lógica, quando aumentam a distância entre papéis sociais e identidade: constituída, entre outros aspectos, em meio a relações de gênero, a identidade aparecerá tanto mais coerente quanto mais confirmar papéis de gênero pela sexualidade.

Além da sexualidade, vale ressaltar, para o caso aqui estudado, o tratamento dado ao próprio corpo: no caso das pessoas transexuais, essa distância em relação à norma com frequência é ainda mais acentuada, ao promoverem-se

alterações na aparência e no corpo, como foi o caso da aluna da Escola Comum. A esse respeito, Carballo (2004, p. 222) considera que

O imaginário pessoal sobre o corpo enraíza-se em um imaginário social, construído a partir da definição de corpos masculinos ou femininos, que legaliza certas formas de apresentação e intercâmbio e exclui outras possíveis. Porém, além disso, o controle social exerce-se também no contexto da *normalidade*, marcando as estratégias de consecução e adequação ao ideal normativo, os modos de relação e até a interpretação das mudanças corporais.

Por envolver preconceito, a homofobia tem um duplo caráter: o explícito e (dada à gradual conquista de visibilidade e de direitos pelos grupos excluídos) o implícito, em que se suprimem da consciência pensamentos e sentimentos preconceituosos, os quais se voltam não mais contra as pessoas cujas sexualidades e gêneros são variantes e, sim, contra seus valores, hábitos e crenças — classificados, numa hierarquia, como inferiores.

A esse jogo entre explícito e implícito podem-se associar, certamente, outros jogos paradoxais, como aquele entre inclusão e exclusão, no qual se pode incluir mantendo-se a distância segura em relação aos “recém-incluídos” (o que não se deve confundir com o discurso politicamente correto em si, diga-se de passagem). Ao afirmar-se uma identidade (étnicorracial, cultural, de gênero etc.), ela pode ser rapidamente apropriada para manter separações e conservar desigualdades. Prado e Machado (2008, p. 67 e 70) ressaltam o caráter restritivo e acrítico do preconceito, que concorre para a conservação das discriminações e desigualdades criadas pela hierarquização (também, no caso da homofobia, do heterossexismo):

Se há um elemento paradoxal no preconceito é que ele nos impede de “ver” que “não vemos” e “o que é que não vemos”, ou seja, ele atua ocultando razões que justificam determinadas formas de inferiorizações históricas, naturalizadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos impede de identificar os limites de nossa própria percepção da realidade. [...] É nesse jogo entre hierarquizações e inferiorizações que mecanismos importantes como o preconceito social atuam. Eles são utilizados para a conservação e a extensão dos processos de dominação social, o que significa tomar o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política.

A homofobia não visa, portanto, apenas a excluir indivíduos cuja sexualidade ou identidade variem da norma, mas — por derivar de sistemas de exclusão e hierarquização construídos para a manutenção de desigualdades mais abrangentes — também a exprimir as consequências punitivas estabelecidas para toda e qualquer variância, reforçando padrões que vitimam, inclusive, mulheres e homens heterossexuais em vários âmbitos — inclusive a escola.

A respeito desse universo, Oliveira e Morgado (2006, p. 2) discutem as contradições entre a tarefa crítica e inclusiva da escola e suas práticas excludentes e conservadoras, no que diz respeito à homofobia, questionando os limites da própria escola no que tange à pluralidade sexual e de gênero, ao tratarem, mais especificamente, da homossexualidade: “Quando se trata de homossexualidade no ambiente escolar, fica evidente que professores, orientadores e pais não estão preparados para lidar com o tema”. São elas que, retomando a pesquisa coordenada por Castro, Abramovay e Silva (2004), destacam: “Os professores não apenas silenciam frente à discriminação de homossexuais, mas até colaboram ativamente na reprodução dessa violência” (OLIVEIRA; MORGADO, 2006, p.2).

Elemento significativo dessa participação docente no preconceito encontra-se na discriminação em sala de aula, que não só desprotege em situações de violência, mas vitima diretamente o/a aluno/a cuja identidade de gênero/sexualidade varia da norma. Sem apoio de colegas ou docentes, é frequente que o/a aluno/a ausente-se, fracasse academicamente e termine por abandonar a escola, com isso aumentando as chances para a identificação com outros territórios (OLIVEIRA; MORGADO, 2006, p.10). Quando esses territórios são favoráveis à pluralidade e à afirmação das identidades de gênero/sexualidades variantes (como os apontados pelas autoras, ao tratarem dos movimentos GLBTT), tanto melhor. Quando não, resvalar para a marginalidade é um passo curto, como se verá no caso da aluna da Escola Comum.

Com efeito, os dados apresentados por Castro, Abramovay e Silva (2004) não só indicam a presença da homofobia explícita, como também a da implícita nas escolas, entre os seus vários atores. Se, como foi antes afirmado, o professorado muitas vezes corrobora o preconceito, o alunado, que se encontra em formação e noutra posição hierárquica, por vezes não se constrange em expressar sua homofobia — certos, inclusive, da impunidade ou, ainda, da valorização inerente ao rechaço dos variantes. Como argumentam as autoras, na esteira do já afirmado por Welzer-Lang sobre a construção da masculinidade:

A discriminação contra homossexuais [...] é não somente mais abertamente assumida, em particular por jovens alunos, mas também valorizada entre eles, o que sugere um padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.279-280).

Não é demais lembrar o reforço que tais práticas homofóbicas, de modo sutil e inconsciente, recebem de condutas do professorado: educadores e educadoras, em posição de liderança, completam o ciclo de preconceito que tem no alunado um grupo em cujas práticas sociais reproduz-se a exclusão. Mesmo numa escola mais atravessada pelo discurso politicamente correto, a homofobia docente, antes manifesta, pode tornar-se implícita e perdurar de maneira igualmente grave: arraigada na mentalidade de muitos educadores e educadoras, essa homofobia guia condutas pedagógicas acríticas.

Dado que são esses profissionais encarregados da criação e manutenção das condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, sua homofobia, na escola, ganha, assim, o caráter de violência institucional. Ao tomar-se a classificação de Charlot (2002) para os tipos de violência associados à escola⁴, a discriminação e o preconceito contra homossexuais tornam-se violência da escola, perpetrados por seus profissionais no exercício das funções pedagógicas, com apoio dos dispositivos inerentes a seus encargos. Vale lembrar, com Vianna e Ridenti (1998, p.102), que, se "em certos momentos os procedimentos pedagógicos rompem com os preconceitos de gênero, em outros são veículos que reforçam o estigma" no cotidiano escolar, complementando a homofobia manifesta de alunos e alunas, como se verá a seguir.

"Se a escola não desse uma ajuda...": homo/transfobia em práticas pedagógicas pretensamente inclusivas

Episódio nº 1: a homofobia explícita do alunado, preâmbulo ao preconceito velado de educadoras/es.

Há alguns anos, na Escola Comum, uma de suas alunas, uma adolescente transgênero de 17 anos que gradualmente passou a assumir uma identidade feminina, maquiando-se e usando roupas e adereços considerados femininos,

enfrentou uma série de reações homofóbicas ostensivas da parte de seus colegas de escola. Roberta, como será aqui chamada, escutava frequentes ofensas verbais, era alvo de gestos depreciativos (como ser pontaria para bolas de papel) e teve de lidar com a forte rejeição de um colega de escola, que chegou a exigir à administração da escola a transferência de Roberta, pois na escola em que ele estudava, “gays não podiam estudar”.

Nessa ocasião, docentes e, sobretudo, a direção, num esforço pretensamente inclusivo, propuseram ao aluno que agira como líder homóforo um critério para a seleção por ele proposta: quem obtivesse melhor desempenho escolar, permaneceria na escola. Ao sentir-se comparado, o aluno que tinha performance inferior, pediu sua transferência e foi atendido.

Ora, se o final do episódio nº 1 não esgota o caso de homofobia que vitimou Roberta, permite considerar desde já as intervenções pedagógicas ocultamente homofóbicas, pois a competição proposta pelo raciocínio dualista e hierarquizado do homóforo foi mantida, sendo modificados apenas os critérios de exclusão. O que foi celebrado pelas/os docentes como um caso de violência, na escola, bem resolvido, traía justamente a violência docente, pois, não fosse o desempenho escolar de Roberta, à época, melhor que o de seu colega, ela correria o risco de ser excluída, aceito implicitamente o princípio da inconciliabilidade das diferenças.

Roberta, certamente, tinha o direito de permanecer na escola, independentemente de seu desempenho escolar ser o melhor. O princípio da compensação pelo desempenho desejado só acentua o pressuposto de que ela **deveria** compensar seu defeito, a rigor mais grave que o do homóforo, já que desempenho escolar pode, perfeitamente, mudar com muito mais facilidade que a identidade de gênero/sexualidade variante... Não se devem manter alunos/as de identidades de gênero/sexualidade não normativas porque são “bons alunos”, mas, simplesmente, porque **são alunos/as!** Por conseguinte, a homofobia implícita da intervenção pedagógica ajudou a consolidar a homofobia flagrante do aluno, e sua expulsão reforçou estatísticas que apontam para a associação entre fracasso escolar e violência juvenil (FARRINGTON, 2002).

Passa-se agora ao episódio nº 2.

Episódio nº 2: quando a homofobia docente desvela-se ainda mais

Alguns meses após "a escolha", voltou-se à escola e, já em meados do outro ano letivo, entrevistou-se, entre outras pessoas, uma das diretoras da escola, aqui chamada Maria. Tratando a aluna no masculino, Maria fez uma longa queixa em que relatou uma história bem diferente acerca do desempenho docente de Roberta, apontado para uma virada significativa de posição, na qual não mais aceitava a "ajuda" dada pela escola:

Ele tá se assumindo como homossexual [...] Por conta disso, ele ficou muito rejeitado pela escola, pelos colegas e nós enfrentamos esse problema pra dar apoio a ele [...] Porque ele era diferente, ele era discriminado, entende? Ele era aquela pessoa que, a gente via que... se a escola não desse uma ajuda a ele, com certeza na sociedade ele não vai ter, então por isso que eu quis puxar ele pra atividades que aumentassem a auto-estima [...] O objetivo meu não era fazer com que ele mudasse a opção dele, sexual, mas sim ele mudasse o comportamento dele enquanto ser humano [...] Aí agora é como se eu fosse a culpada entende? Ele não tá levando a escola a sério e bate de frente comigo [...] (Maria, 14.07.05).

Desperta a atenção o fato de que a mudança na identidade torne Roberta ainda mais difícil:

É osso duro de roer, agora ele tá já vindo caracterizado com cabelo grande, com anel, com brinco, ele bate de frente comigo, ele bate de frente com o professor de Matemática, ele roubou uma bolsa, ele encontra um jeito dele ser a atenção do grupo, mas ele não consegue ser cativado pra que ele seja igual.

Evidencia-se, no esforço pedagógico, a tentativa de normalização — senão explicitamente daquilo que Maria considera a opção sexual de Roberta, mas, ao menos, sua identidade de gênero. Tornando-se uma mulher, deve docilizar-se, deixar-se "ser cativada para ser... igual". Tal como aponta Dal'Igna (2007), o lugar-comum que leva a esperar que os bem-comportados (geralmente as meninas, ou no caso, as transgêneras) sejam sempre bem-sucedidos na escola (e, por sua vez, que os malcomportados sejam malsucedidos) não se sustenta. Essa autora entende que, na verdade, "a norma de comportamento [que faz equivaler bom comportamento e bom desempenho]... precisa ser constantemente atualizada, ampliada, contestada e ressignificada" (DAL'IGNA, 2007, p.13).

O despreparo e a discriminação, apontados por Oliveira e Morgado (2006), são perceptíveis no discurso de Maria, que, ao descrever a virada no comportamento de Roberta, associando-a à marginalidade através das pequenas delinquências, não consegue enxergar na conduta da aluna uma busca de espaço na direção de outros territórios:

Aí ele agora roubou uma bolsa entende e foi a família da menina que queria denunciar a polícia sustentou, fez ele devolver, agora ta batendo de frente com a professora [...] Aí, muita nota baixa, eu acho que é um candidato à reprovação. [...] Ele conseguiu tirar ainda 4,0, brigando muito pra ele estudar, ele conseguiu tirar ainda 4,0. Eu acho que Geografia, ele recupera, mas Matemática, ele não recupera porque ele já ta com 1,5 de nota já no 3º bimestre [...] Eu to achando assim, muito difícil salvar ele, mas eu to tentando, né?

Pequena ladra, fracassando na escola, a conduta de Roberta reverte-se em decepção, provocando a raiva, expressa em fantasias de agressão física: “Ele bate de frente com arrogância, uma petulância tão grande que você dá vontade da gente se desequilibrar e dar uma mãozada nele, mais ainda no dia que ele roubou a bolsa da menina, roubou uma bolsa de uma criança de sete anos de idade!”. Maria, atravessada pelo olhar que não exerga (para usar a metáfora de Prado e Machado [2008]), não consegue avaliar a conduta de Roberta com óculos que atribuiria a qualquer discente. Pode-se, inclusive, supor que o baixo rendimento seria avaliado como menos insatisfatório, caso Roberta fosse, simplesmente, um aluno chamado Roberto, com uma identidade de gênero não provocativa. Como tal não é o caso, as explicações invocadas pela administradora escolar para dar conta de Roberta supõem um quê a mais: há uma família desestruturada que justifica, na teorização homofóbica de Maria, a conduta delinquente e indisciplinada:

Ele roubou [...] só pra chamar a atenção, entendeu? Só pra chamar a atenção, [...] ou talvez até pra agredir a escola, eu sinto assim que o comportamento dele é um comportamento de agressão! Eu disse assim pra ele, eu disse: “eu vou chamar seu pai”. Ele disse: “meu pai não existe”. Aí eu entendi um pouco dele, “meu pai só existe pra bater em mim!”. Talvez aquele pai violento que bate muito nele, aquela mãe omissa que a mãe dele tem medo dele entende?

Esse trecho da fala de Maria leva a conjecturar: não seria a transgeneridade de Roberta associada ao desvio? A aluna, depois de ter sido "ajudada" pela escola — já que a sociedade a discriminaria, no entender da direção —, apresenta condutas desviantes. No discurso da administradora escolar, não há grandes distâncias entre usar bijuterias e maquiagem, roubar e mentir: esses comportamentos são associados como desvios precipitantes duma marginalidade que a Escola Comum teria tentado "salvar" Roberta, elevando sua autoestima em razão... de ser discriminada por ser diferente. Num dado momento da entrevista, perdeu-se a nitidez sobre a distinção entre ser salva por ser discriminada homofobicamente ou por adotar condutas antissociais, o que aponta para o contínuum de marginalidades antes mencionado. Roberta é "petulante, agressiva", "quer agredir" e não consegue integrar-se segundo normas a que resiste.

Por que a aluna recusaria tal integração, senão porque nela há, também, uma parcela considerável de submissão? Maria não quer mudar a "opção" de Roberta, mas só sua conduta social. Então, por que o comentário sobre a "perdição" de Roberta iniciou-se pela discriminação sofrida pela aluna? Transsexualidade, discriminação e marginalização perfazem o contínuo em que Roberta passa de vítima a agressora.

Se é óbvio que todos precisam adaptar-se, por que Maria sugere que Roberta teria de manter-se ajustada pela via da adaptação à escola? Essa adaptação não foi requerida do valentão transferido, porque, mesmo sem suportar gays em sua escola, a identidade de gênero deste rapaz não foi questionada. Ele foi apenas relocado. Roberta, ao contrário, precisaria de mais: precisaria de família, de princípios, de normalidade.

O conteúdo do depoimento de Maria também leva a crer que ela associa a homossexualidade a uma baixa autoestima, quando a diminuição desse elemento afetivo decorre não da condição homossexual, mas da discriminação contra homossexuais — quiçá a vivida por Roberta no ano anterior, provavelmente não inteiramente superada, já que o preconceito explícito estende-se no implícito, como aqui se demonstra, em diversas práticas, incluindo-se aquelas de quem se deveria esperar uma verdadeira inclusão!

Ademais, por que se decepcionar com o fato de que ela também pudesse, casualmente, criar ou ter problemas de aprendizagem e convivência? Se as regras de convivência na escola valem para todos, independentemente de diferentes

orientações sexuais, então a identidade de gênero não serve para sustentar uma avaliação do comportamento ou do desempenho escolar do alunado.

“Se a escola não desse uma ajuda...”: homo/transfobia em práticas pedagógicas pretensamente inclusivas

A escola deveria estar aberta a todos e todas, inclusive alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem de conteúdos curriculares e também de conteúdos transversais — como o valentão, que talvez estivesse tão mal no currículo quanto na convivência. Todavia, em verdade, o preconceito contra Roberta certamente se manteve: o valentão apenas foi a voz mais forte de uma prática coletiva que, na escola e na vida, não aceita a orientação homossexual uma sexualidade legítima.

É preciso fazer justiça a Maria: ela não está sozinha, mas, antes, serve como ilustração para indicar o quanto preconceitos podem penetrar sutilmente no discurso de muitíssimos educadores e educadoras, carregados das melhores intenções. A transsexualidade de Roberta não precisaria ser mencionada em primeiro lugar, abrindo a lista de problemas enfrentados pela aluna (ou por ela provocados). Sem a crítica desses preconceitos — e, aqui, particularmente da homo/transfobia —, por mais numerosas que sejam as tentativas de ajuda através da implementação de projetos de inclusão, não se fará a mudança das práticas pedagógicas, pois estas se apoiam nas representações sobre os gêneros como categorias de divisão social. Escapar ao lugar que lhe foi previamente destinado em função do sexo anatômico é resvalar em direção à discriminação. E desse lugar não há saída ou “salvação”, nem mesmo com o esforço da inclusão — ou, por outro lado, até por causa dele.

Ficam ecoando as palavras de César, usadas como epígrafe: sem uma revisão das próprias posições — e uma rigorosa autocrítica dos próprios preconceitos homofóbicos —, dificilmente chegar-se-á a uma escola verdadeiramente inclusiva, em que se possa valorizar a capacidade para ser livre, igualmente no que diz respeito às relações de gênero e às sexualidades não sujeitas à heteronormatividade e ao androcentrismo.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1978.

CARBALLO, R. P. "Cuerpo y género: representación e imagen corporal". In: BARBERÁ, E.; MARTÍNEZ BENLLOCH, I. (Coord.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Educación, 2004.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências/discriminações. In: *Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Conselho Britânico; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Faculdade de Educação da USP, 2003. Disponível em <http://www.ucb.br/observatorio/news/index.html>. Acesso 19 abr 2004.

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

CÉSAR, M. R. A. Quatro intervenções para uma pedagogia *queer*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31ª, 2008, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº8, jul/dez 2002, p.432-443.

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.

DALIGNA, M. C. Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 30ª, 2007, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPED, 2007. 1 CD-ROM.

FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-58.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia, reflexão e crítica*. Porto Alegre, ano 15, nº 1, p.165-178.

OLIVEIRA, M. R. A.; MORGADO, M. A. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29ª, 2006, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

POCAHY, F. A.; NARDI, H. C. Saindo do armário e entrando em cena. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 15, nº 1, p.45-66, janeiro-abril de 2007.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades – a hierarquia das invisibilidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 9, nº 2, p.460-482, segundo semestre de 2001.