

**GÊNERO E COTIDIANO ESCOLAR: O SILÊNCIO E A FALA DE QUEM SOFRE E
DE QUEM ESCUTA**

**GENDER AND SCHOOL DAILY BASES: THE SILENCE AND THE SPEAK OF WHO
SUFFER AND WHO LISTEN**

**GÉNERO Y LA VIDA COTIDIANA EN LA ESCUELA: EL SILENCIO Y LA PALABRA
DE QUIENES SUFREN Y DE QUIENES ESCUCHAN**

Liliann Rose Pereira de Freitas¹

<https://orcid.org/0000-0002-4478-8915>

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

liliannrosepf@gmail.com

Rosilene Dias Montenegro²

<https://orcid.org/0000-0002-1538-3353>

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

rosilene.dias@professor.ufcg.edu.br

Fábio Ronaldo da Silva³

<https://orcid.org/0000-0002-6004-7340>

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

fabiocg@gmail.com

Resumo

O espaço escolar é o cenário onde as relações se imbricam, posto que são polissêmicas e conflitantes, mesmo que existam resistências nem sempre democráticas e igualitárias. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como gênero e diversidade sexual são abordados nas práticas cotidianas de professores(as) de escolas estaduais de Campina Grande. A problemática a esta questão está em questionar e discutir como as normas hierárquicas da sexualidade se mascaram em consequência da articulação dos dispositivos de controle que visam alinhar as políticas públicas educacionais, inferindo diretamente sobre o que se deve ou não ensinar. Para isso, conta com o silenciamento de muitos(as) dos sujeitos(as) na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, na qual buscamos o diálogo com as fontes orais (Alberti, 2004), com o uso de entrevista. A perspectiva teórica na pesquisa versa por Butler (2003; 2022) sobre a relação corpo e gênero, assim como, Louro (2002a; 2002b) nas práticas educacionais e como estas experiências são atribuídas de sentido (Larrosa, 2002). Verificamos por meios dos relatos que no espaço escolar, a vivência não se encerra com o som da sirene que indica o final das aulas, pois muitos(as)

¹ Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em História do Brasil pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora da Educação básica da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e do Município de Pocinhos/PB. Atualmente desenvolve pesquisa na área de História Cultural com ênfase nos estudos de Gênero e Educação.

² Professora Titular em História na Universidade Federal de Campina Grande. Tem Pós-Doutorado em Dinâmicas territoriais do desenvolvimento e regionalizações pelo PPGE/UFPE (2020). Atua no curso de Graduação em História e na Pós-graduação em História da UFCG. Tem experiência na área de História do Brasil República, com ênfase nos temas: memória, história oral, História da ciência e tecnologia, estudos de gênero, políticas públicas e desenvolvimento.

³ Pós-doutorado em História pelo PPGH/UFCG. Doutor em História pelo PPGH/UFPE. Professor colaborador da Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Realiza pesquisa nas áreas de Comunicação e História, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos de gênero, sexualidades, velhices, imprensa homoerótica, homossexualidades, imagem, cinema, história oral, arquivo jornalístico, memória, novas tecnologias da informação.

profissionais elatem suas vivências, mesmo que de forma isolada, no sentido de poder combater práticas excludentes e LGBTfóbicas.

Palavras-Chave: Estudos de Gênero; Diversidade Sexual; Experiência; Educadores.

Abstract

The school environment is the scenario where the relations overlap since they are polysemic and conflicting even if there is resistance that is not Always democratic and egalitarian. In that Regard the presente article has as an objective analyse how gender and sexual diversity are adressed in the daily practices of teachers at the state school's of Campina Grande. The problematic of this question it is in to question and discuss how the hierarchical norms of sexuality mask themselves as a result of the articulation of control devices that aim to align public educational policies inferring directly about what should or should not be taught. To do this it relies on the silencing of many subjects at school. This is exploratory qualitative research where we seek dialogue with oral sources (Alberti, 2004) using interviews. The theoretical perspective in the research deals with Butler (2003; 2022) on the relationship between body and gender as well as Louro (2002a; 2002b) on educational practices and how these experiences are attributed meaning (Larrosa, 2002). We verified through reports that in the school space the experience does not end with the sound of the siren that indicates the end of classes as many professionals combine two experiences even if in isolation to combat exclusionary practices and LGBTphobic.

Keywords: Gender Studies; Sexual Diversity; Experience; Educators.

Resumen

El espacio escolar es el escenario donde las relaciones se entrelazan, ya que son polisémicas y conflictivas, incluso cuando existen resistencias no siempre democráticas e igualitarias. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo se abordan el género y la diversidad sexual en las prácticas cotidianas de profesores(as) de escuelas estatales de Campina Grande. El problema en esta cuestión radica en cuestionar y discutir cómo las normas jerárquicas de la sexualidad se disfrazan como resultado de la articulación de dispositivos de control que buscan alinear las políticas públicas educativas, influyendo directamente en lo que se debe o no enseñar. Para ello, cuenta con el silenciamiento de muchos(as) de los sujetos(as) en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria, donde buscamos el diálogo con fuentes orales (Alberti, 2004), utilizando entrevistas. La perspectiva teórica en la investigación se basa en Butler (2003; 2022) en relación al cuerpo y el género, así como en Louro (2002a; 2002b) en las prácticas educativas y cómo se atribuyen significados a estas experiencias (Larrosa, 2002). Hemos observado a través de los testimonios que en el espacio escolar, la experiencia no se detiene con el sonido de la sirena que indica el final de las clases, ya que muchos(as) profesionales amplían sus experiencias, aunque de manera aislada, con el fin de combatir prácticas excluyentes y LGBTfóbicas.

Palabras clave: Estudios de Género; Diversidad Sexual; Experiencia; Educadores.

1. Introdução

O cotidiano escolar nos mostra a velocidade com que as transformações sociais ocorrem e que, nem sempre, nós, professores e professoras, conseguimos absorvê-las com a mesma tenacidade com que nossos(as) alunos(as) o fazem. Se por um lado, observamos as formas como os dispositivos de controle operam nesse cotidiano, por outro, podemos constatar que, nesse espaço, novas configurações sociais resistem a esses dispositivos. Muitos(as) professores(as) compreendem isso quando percebem, em especial, a necessária adequação da linguagem empregada em sala de aula, a busca por diferentes abordagens metodológicas e/ou na seleção de objetos de conhecimento, além da proposição de novos temas que emergem das discussões nas aulas. E esse conjunto de estratégias deve ocorrer para que se alcance uma

melhor e maior integração dos(as) estudantes. São nesses momentos que também observamos diferentes falas, posicionamentos e silêncios ensurdecedores.

Devemos refletir sobre as possibilidades e as situações em que o silêncio se manifesta, pois ele vai além de uma mera ausência de palavras, ele carrega significados. Quando discutimos esse aspecto, é importante analisar criticamente as ações, os espaços e os cenários, uma vez que é neles que se constrói e perpetua o poder de quem fala e quem é capaz de falar ou se calar, criando uma dinâmica entre os que são silenciados e aqueles que silenciam. É preciso entender o que torna o ato de silenciar confortável para alguns e ensurdecedor para outros. Isso implica em questioná-lo e situá-lo nos contextos e nas histórias em que ele ocorre, considerando seu impacto no uso da linguagem, já que a fala desempenha um papel importante na sociedade, mas os silêncios relacionados a ela podem ocultar ou romper com os processos silenciadores ou com aqueles que estão silenciados.

Considerando que “as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola” (Louro, 2002b, p. 131), a problemática deste estudo consiste em compreender como professores(as) recepcionam, especificamente, esse tema quando abordado em aulas e/ou em projetos que desenvolvem. A relevância em identificar e analisar as muitas situações vivenciadas por esses (as) profissionais deve-se ao fato de que os tensionamentos no tocante gênero, seja por uma falta de entendimento sobre o próprio conceito, seja devido a processos de disputas nas deliberações e nas metas das políticas educacionais sobre gênero e diversidade sexual, com o endurecimento de agendas que deveriam incluir mais do que excluir, colocaram a escola numa berlinda de questionamento sobre o que deveria ou não ser ensinado.

Observamos também que, mesmo tendo ciência da existência de documentos oficiais que fundamentam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96, a Constituição Brasileira, de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular, nos últimos anos a prática dos(as) professores(as) passou a ser alvo de acusações, tais como doutrinação, alienação e conduta inadequada em relação aos princípios morais e cristãos. Tudo isso ocorre com uma forte participação das famílias e um empreendimento moral, com o objetivo de preservar os alicerces conservadores, baseados em uma visão cis-hegemonia.

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é analisar como as vivências experimentadas por professores e professoras que compõem a rede estadual de escolas de Campina Grande-PB produzem suas práticas cotidianas inclusivas em relação ao gênero e à diversidade sexual no ambiente escolar. Para tanto, contamos com uma amostra de oito

professores que voluntariamente concordaram em compartilhar seus relatos⁴. Escolhemos manter o anonimato de suas identidades pelo fato de não sabermos até que ponto as informações fornecidas pelos entrevistados(as) poderiam causar desconforto ou problemas. A identificação dos(as) profissionais e/ou das escolas em que trabalham poderia também gerar silenciamentos, pois, ao narrar eventos e situações que envolvessem diretamente a escola, seus alunos(as) e professores(as), eles(as) poderiam ser expostos(as). Este grupo de docentes inclui professores(as) que trabalham em escolas integrais, escolas integrais e técnicas, bem como em escolas regulares de Campina Grande-PB.

2. Aspectos teóricos/metodológicos da pesquisa

Este trabalho adere aos estudos pós-estruturalistas, que se caracterizam pela descentralização das estruturas sociais e pela desconstrução de discursos normativos. Esses estudos abordam as relações sociais de poder com o objetivo de compreender como os dispositivos de controle, os regimes de verdade e as normatizações são dinamizados. A abordagem de gênero utilizada neste trabalho se baseia na concepção de Judith Butler (2003), que pressupõe que sua interpretação teórica engloba indivíduos que não se conformam com as normas sociosexuais, como gays, lésbicas, transexuais, entre outros, e que desafiam, em sua própria existência, a concepção de diferença sexual, levando em consideração outros aspectos interseccionais, como raça e classe.

A questão aqui consiste em perceber que o gênero engloba a construção subjetiva da e na cultura, considerando que o próprio corpo é uma construção. Sob a influência dos estudos pós-estruturalistas sobre gênero, enfatiza-se a percepção de que “é necessário considerar que isso se expressa pela articulação de gênero com outras ‘marcas’ sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião e nacionalidade” (Meyer, 2004, p. 15). Nessa perspectiva, de acordo com Judith Butler, a identidade de gênero é fluida, sujeita a mudanças e temporal. Portanto, é flexível, permitindo que os sujeitos assumam diferentes identidades: “se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo dessa ou daquela maneira” (Butler, 2003, p. 24).

A escola, por ser um espaço estratégico, determina o que ou ganha visibilidade e o que ou quem pode ser invisibilizado, especialmente no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual, incluindo linguagem e implicações do termo, bem como as formas

⁴ Essa condição do anonimato individual e institucional foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Campina Grande e aprovada por ele. Todos(as) participantes assinaram o Termo de Livre Consentimento.

discursivas. O trabalho com as fontes, sobretudo as orais, oferece ao historiador a oportunidade de abrir frestas no processo de investigação, não com a intenção obsessiva de buscar vozes que confirmem possíveis “verdades”, mas sim “abrindo-nos aos vazios que articulam entre as palavras, entre as muitas coisas ditas, aos murmúrios que muitas vezes desfazem esses vazios” (Fischer, 2005, p. 133).

Assim, compreendemos que os pressupostos de uma pesquisa devem estar cuidadosamente alinhados com os objetivos traçados, pois isso é fundamental para aprofundar a compreensão dos elementos que ajudam a interpretar e problematizar o objeto de estudo. Desta forma, dado que se trata de estudo de natureza qualitativa e exploratória, optamos por utilizar entrevistas como procedimentos metodológicos. O objetivo foi compreender, com base nas vivências de professores e professoras que fazem parte deste estudo, como suas práticas pedagógicas abordam as questões de gênero e diversidade sexual no ambiente. Isso ocorre porque estamos lidando com um contexto em que,

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 2000, p. 52).

Mesmo havendo sido elaborado um roteiro prévio, as perguntas foram sendo flexibilizadas, levando em consideração as pausas e os momentos de silêncios apropriados. Além disso, outras questões foram inseridas conforme necessário durante a entrevista.

E, não menos importante, considerando que essas experiências se convergem em práticas de inclusão e muitas vezes, se transformam em resistências dentro do contexto social que compõem a escola, recorreremos ao conceito de experiência de Larrosa (2002, p. 21), que enuncia que “[...] tudo o que nos passa, o que acontece, o que nos toca [...]”. Compreendemos que as narrativas dos(as) entrevistados(as) relacionadas ao tema desta pesquisa são construídas a partir da sua interação com o cotidiano escolar, revelando o lugar social e político que eles ocupam ao lidar com questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar.

Portanto, decidimos utilizar nomes fictícios inspirados em personagens da literatura brasileira como uma medida para preservar suas identidades e os locais em que trabalham. Cabe salientar que as situações descritas por esses(as) profissionais abrangem eventos que ocorreram tanto dentro como fora de sala de aula, envolvendo alunos(as) de diversas séries, tanto do ensino fundamental II como do ensino médio.

3. Resultado e Discussão

Antes mesmo de apresentar as vivências de professoras e professores de escolas públicas estaduais da Paraíba em relação ao tema de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar, é importante ressaltar que essas experiências não ocorrem de forma uniforme. Mesmo quando se leva em conta os diferentes períodos em que esses(as) profissionais vivenciaram suas experiências, as narrativas apresentam uma grande diversidade. Começamos nossa jornada de análise e discussão pela experiência sala de aula vivida pela professora de biologia, Gabriela, que leciona numa escola estadual de ensino fundamental e médio regular em Campina Grande. Observamos que o caminho escolhido pela professora teve um impacto significativo em seu próprio processo de autorreconhecimento em relação ao entendimento das identidades de gênero, bem como na promoção de uma maior empatia por parte de seus(as) alunos(as) com relação à disciplina que leciona.

Gabriela relata que, ao apresentar as atividades a serem desenvolvidas em seu projeto sobre “gênero e diversidade sexual”, os(as) alunos(as) demonstraram sentir-se ressentidos pelo fato de raramente poderem discutir temas relacionados à sexualidade em outras aulas e/ou em outros contextos. De forma notável, ela recorda que, em uma dessas ocasiões, um aluno se identificou como transgênero:

Primeiro, ele achava que era homossexual e veio me agradecer imensamente por tudo aquilo. E ele nem gostava da aula de Biologia, toda aula de Biologia ele tinha uma cisma, era uma confusão. Quando ele voltou pra sala por conta do projeto que ele sabia que estava rolando e começou a participar e, por fim, ele começou a gostar de Biologia também, isso foi bem interessante e depois ele se descobriu transexual. Ele não era homossexual, gay apenas. Ele falou isso: “Professora, foi aqui, com a senhora, que eu aprendi isso, que eu descobri isso, não é nem aprendi, eu descobri” (Gabriela, 2022, p. 03).

Aqui, podemos observar que estratégias centradas nas vivências dos(as) alunos(as) são um recurso importante na prática do(a) professor(a), uma vez que as experiências vividas proporcionam um rico conjunto de possibilidades metodológicas. Ao envolver esses sujeitos na ação, o(a) professor(a) facilita um processo contínuo de aprendizagem, pois é evidente que, em atividades como essa, todos(as) aprendem. Outro ponto relevante nesse relato está na jornada da professora para incentivar o aluno a refletir sobre questões relacionadas ao gênero, nas quais ele não tinha prestado atenção anteriormente.

Ao não se adequar ao estereótipo “masculino”, que foi moldado no processo discursivo, ele automaticamente se viu enquadrado em um “corpo gay”, sem sequer compreender a multiplicidade as identidades de gênero nos permitem abraçar. É importante destacar que as

questões de identidade de gênero não se limitam aos papéis sexuais e que a forma valorativa com que o sexo é imposto como referência na construção de nossos corpos perpetua uma visão estreita, na qual são incorporados valores que operam nas instituições, como a família e a escola. A repercussão do trabalho teve impacto no âmbito familiar, onde geralmente recebemos relatos com atitudes e discursos hostis. Porém, nesse caso, a situação foi inversa. Gabriela chegou a se emocionar, quando referiu que o maior desafio para esse aluno era confrontar o pai e expressar seus sentimentos.

[...] quando ele relaxou, ele disse que uma vez queria muito conversar com o pai e veio perguntar a mim e eu disse “converse com seu pai”, aí ele conseguiu finalmente marcar uma fala com esse pai e no dia que ele foi falar com o pai, ele falou “meu pai eu quero falar uma coisa com o senhor, eu quero lhe contar uma coisa”, ele disse “eu só não quero que você me diga que você é bandido, ladrão, o resto, qualquer coisa que você disser a mim, eu aceito”. Eu chorei nesse dia na sala de aula e ele também, na hora que veio me contar essa história, porque quando ele disse ao pai que era gay o pai disse, que se você não é bandido, nem é traficante, viva sua vida e pronto. Aí ele disse que relaxou, relaxou ali (Gabriela, 2022, p. 03).

Gabriela também afirmou que era comum, ao longo do ano eletivo, com o projeto em andamento, receber bilhetes de outros(as) alunos(as) que se identificavam como assexuais: “Professora, eu não sinto desejo sexual” (Gabriela, 2022, p. 03). Ela destaca que esses(as) jovens têm grande dificuldade em se expressar, uma vez que os canais para discutir esses temas são tão limitados que, mesmo quando se expandem, a receptividade é muito positiva. Infelizmente, muitos desses jovens têm a impressão de que precisam se encaixar em determinadas identidades de gênero ou sexuais, sem compreenderem como essas identidades são fluídas e podem mudar, atravessando fronteiras.

Pressupor que gênero signifique sempre e apenas a matriz do “feminino” e do “masculino” é justamente perder o ponto crítico de que a produção desse binarismo coeso é contingente, tem um custo e, aquelas permutações de gênero que não se encaixam no binarismo são tanto uma parte do gênero como sua instância mais normativa (Butler, 2022, p. 76).

Com o relato de Bibiana, também podemos identificar esse processo de autodescoberta ao compartilhar a história de um aluno que, desde o ensino fundamental II, era muito retraído, tinha dificuldades de socialização e, quando contrariado, manifestava comportamentos agressivos. Esses padrões de comportamento persistiram no ensino médio. A professora começou a se preocupar com esse perfil comportamental, pois desejava compreender os motivos pelos quais o aluno se comportava daquela maneira. Os temas e a forma como eram

abordados na disciplina possibilitaram algumas aproximações com o aluno, permitindo que Bibiana identificasse questões relacionadas à história do aluno.

A mãe é evangélica, a família é evangélica, extremamente fechada pra esse assunto e ele, tava se autodescobrindo, tava se autoconhecendo como homossexual, e ela não estava aceitando que ele estava se descobrindo, não estava aceitando o jeito dele justamente por causa da religiosidade da família, e isso foi um problema muito grande dentro da sala de aula, comigo também, eu chamei ele, conversei com ele, várias e várias vezes, e ele não tinha jeito, disse que até pensou em suicídio, pensou em se automutilar, e foi um problema bem sério e aí no segundo ano, que é o último ano do projeto de vida, ele decidiu, chegou a mim, eu era tutora dele, e ele decidiu se assumir, né. Ele tinha um amigo, também dentro da sala, que era um menino que já se descobriu e aceitou [...], aí disse “professora eu vou ... eu vou mudar” (Bibiana, 2022, p. 06).

O fato de “sair do armário” e “assumir-se” como gay é frequentemente percebido como uma confissão de culpa. O corpo é ensinado sobre o que não pode ser e os espaços que não pode ocupar. Nesse processo de “confessar” algo, o ato de “entrar e o sair do armário” ocorre em diferentes contextos sociais, como a escola, o trabalho, a família, entre outros. De acordo com Butler (2022, p. 287), “[...] na medida em que a fala é estruturada como confissão, ela põe a questão sobre o corpo vir ou não a ser condenado”. Para complementar esse quadro, Bibiana nos apresentou a evolução desse processo, mas desta em um contexto familiar, em um cenário de com forte resistência e falta de aceitação:

Quando ele começou a mudança dele, a mãe bateu em cima, porque a mãe, muito evangélica, queria expulsar ele de casa, aquela confusão maior do mundo. Ele sofrendo essa rejeição em casa, essa rejeição da vizinhança, essa rejeição da família, a exclusão da igreja, a exclusão social, total, e esse menino isolado e eu fiquei muito preocupada com ele. Aí eu chamei a mãe dele para conversar e ela disse que era o “demônio” que o estava atentando, que ele estava com a coisa ruim dentro dele, que o pastor já tinha dito, e foi muito complicado isso, até fazer ela entender que era o jeito dele mesmo, isso foi muita luta, foi mais de um ano pra gente conseguir que ela aceitasse, pelo menos aceitasse o jeito dele, porque nem o jeito dele ela queria (Bibiana, 2022, p. 06).

É interessante observar como a moral religiosa tem ocupado um papel central centralidade nas discussões sobre gênero e tem se infiltrado como um discurso de verdade no ambiente escolar. Isso tem sido um fator motivador para que professores(as) recuem e sintam receio de abordar temas relacionados ao gênero e à diversidade sexual, uma vez que muitas famílias, especialmente as de orientação religiosa evangélicas ou católicas ultraconservadoras, resistem fortemente em aceitar seus(as) filhos(as) quando eles(as) falam sobre a orientação

sexual, buscando explicações e buscando culpados. Isso também é um dos motivos pelos quais os(as) professores(as) são acusados de disseminar a chamada “ideologia de gênero” na escola. O medo gerado é mútuo, e é por isso que determinadas discussões têm sido represadas nas aulas, seja de forma implícita ou explicitamente.

No relato mencionado, esse cenário torna-se evidente nas justificativas nada racionais apresentadas pelo pastor para explicar à mãe os motivos do comportamento do filho. O corpo, nesse caso, é considerado “anormal” e inconcebível. Assim, outra figura entra em cena como protagonista, o próprio demônio, que age como uma força dominante sobre a mente das pessoas, levando-as a realizar ações inaceitáveis. O demônio precisa ser expulso imediatamente, pois “isso não é de Deus”.

No entanto, a fonte do medo precisa ser expurgada dos mais desavisados, a fim de que a sexualidade se torne uma questão de interesse público, na qual todos podem expressar opiniões, inferir e condenar esse corpo considerado abjeto. Quero destacar o quão devastador pode ser para um(a) adolescente ouvir a expressão “não ser de Deus”, pois isso implica em ser excluído, em não pertencer a lugar nenhum. É como ser colocado(a) à margem da comunidade à qual se pertence, especialmente uma comunidade afetiva. Como alguém pode se reconhecer como homossexual em um ambiente como esse? Para que o aluno pudesse “sair do armário”, foi necessário transpor a barreira imposta por essa condenação.

Para muitas famílias, mesmo aquelas que não adotam o discurso religioso, é muito difícil compreender a diversidade sexual e de gênero, uma vez que isso envolve diversas outras questões complexas. Para entender a complexidade dos contextos descritos, é necessário deixar de lado algumas certezas que nos cercam e afetam. A intervenção da professora, ao acolher uma escuta sensível às dores do aluno e da família, teve um impacto significativo no desfecho dessa história:

Quando ele terminou o terceiro ano aqui, a gente deu muita força a ele para fazer o ENEM; ele passou na universidade, entrou na universidade, teve a vivência da universidade e ele decidiu, dizendo a mãe, que se ela não aceitasse ele iria sair de casa e aí chegou ao ponto dela realmente ter que aceitar e graças a Deus hoje eles vivem bem; e hoje ele é altamente assumido, é felicíssimo porque se assumiu, tá realizadíssimo, ele mesmo dá o testemunho, muitas vezes ele vem dar o testemunho de o quanto foi importante o Projeto de Vida na vida dele, porque ele se autoconheceu e foi aí que se descobriu, ele se aceitou e aí foi muito marcante isso pra gente, sabe (Bibiana, 2022, p. 06).

Temas que implicitamente, envolvem questões relacionadas à identidade, abordados em sala de aula pela professora Bibiana, podem ser percebidos de maneiras distintas na forma como seus(as) alunos(as) os expressam, geralmente fora da sala de aula. A angústia de quem

escuta resulta mais uma vez, das práticas confessionais que se entrelaçam entre o ambiente escolar e o ambiente familiar. Isso é evidenciado ao relatar conflitos vivenciados por uma de suas alunas quando ela “assumiu” ser lésbica para a mãe. O agravamento nesse caso é a questão da culpabilização. A escola é responsabilizada, pois, de acordo com a mãe, teria encorajado sua filha a “ser” lésbica, levando-a a preferir que sua filha abandonasse a escola.

A mãe querendo tirar ela daqui da escola e ela é uma menina ... ela se veste bem diferente e aí eu a chamei, eu disse: “venha cá”, eu conversei com ela e ela disse: “olhe professora eu vou ter que sair da escola porque minha mãe não me aceita, não aceita meu jeito e ela disse que é influência da escola”. Aí eu conversei com a tia dela, a tia dela já disse a irmã e elas não estão aceitando de jeito nenhum, dizendo que é influência da escola e isso não é influência (Bibiana, 2022, p. 06).

No extremo oposto, a aluna compartilha com Bibiana que não se trata de influências provenientes da escola e se opõe firmemente à sua mãe: “Olhe, professora, eu sou assim desde pequena, desde criança, só que minha família não me aceita por causa da religião, são evangélicos, são evangélicos altamente fechados e não aceitam” (Bibiana, 2022, p. 06). O papel desempenhado por Bibiana é extremamente delicado, pois ela compreende que, além do apoio necessário e da sensibilidade diante dessa situação, precisa assumir o papel de mediadora entre as famílias.

A professora do Projeto de Vida entende que não pode se furtar a trabalhar a “autoaceitação” com a aluna, por acreditar que “ela precisa ver que não está errada” (Bibiana, 2022, p. 06). Mesmo diante das pressões, a aluna pode acabar pensando o contrário, internalizando a culpa de ser a causa do sofrimento de sua família.

Eu estou tendo que pensar em todo um trabalho para mostrar a ela que ela não está errada de ser assim, ela não tem erro nenhum dela ter essa opção, ou dela ser homossexual, de jeito nenhum, mas está bem difícil ... aí, ela disse que vai sair da casa quando completar 18 anos, ela completou 17 agora, e tá todo esse problema porque a mãe disse que é o “demônio” que está nela, que ela está sendo possuída, as coisas que a igreja coloca rotulando a homossexualidade, com a questão da religiosidade, com questão com o “demônio” que está possuindo a pessoa. Estou com essa empreitada agora pra resolver, pra tentar é ser bem sensível, porque é um problema que a gente não trabalha só com os jovens, tem que vir a família também, a gente tem que começar a esclarecer e botar na cabeça dos pais que a filha é desse jeito, ela nasceu assim, não é uma opção dela, ela nasceu, então se ela nasceu a família tem que amar e aceitar menina do jeito que ela é (Bibiana, 2022, pp. 06-07).

Para a moral religiosa, não basta apenas manter a castidade; é necessário reprimir os desejos, e a homossexualidade é vista como uma prática que deve ser reprimida. Portanto,

“esperamos que o corpo dite a identidade em ambiguidades nem inconsistências” (Louro, 2001a, p. 14). A noção de laicidade prevista em nossa Constituição parece ainda insuficiente, pois na prática vemos as relações de poder que controlam e dominam os corpos. Na verdade, percebemos várias frentes de ataque ao trabalho docente, especialmente por parte dos setores ultraconservadoras que minam as possibilidades de existência plural nas escolas. O “demônio” é invocado a cada ação que transgrede as normas, principalmente em uma sociedade heteronormativa.

A persistente negação das pessoas LGBT’s tem causado um impacto significativo na vida de muitos indivíduos, especialmente no ambiente escolar. Porém, nunca é importante lembrar que a autonomia dos pais não pode sobrepor ou prejudicar a prática pedagógica dos que estão no cotidiano escolar, mesmo que muitos pais busquem o contrário. Tanto o silêncio quanto a palavra daqueles de quem sofrem e daqueles escutam se manifestam de diversas maneiras para esses(as) profissionais. Embora compreendam as dificuldades em abordar esses temas, eles são mencionados de diferentes maneiras, e a receptividade a eles também varia. Mesmo que não sejam tratados diretamente nas aulas, muitos(as) discentes veem oportunidades para discutir questões de gênero e a diversidade sexual fora da sala de aula.

Situações como essas são evidenciadas no relato de Capitu quando ela destaca que os(as) alunos(as) não se abordam diretamente a situações vividas, preferindo compartilhá-las informalmente: “Na minha aula, a gente não tem nenhum embate, também eles não falam de relatos, mas eles vêm até a mim e falam” (Capitu, 2022, p. 09). Isso sugere que a receptividade às questões de gênero ocorre de forma indireta, por meio da observação, do comportamento não verbal e da linguagem que a professora utiliza em suas aulas. Esses elementos possibilitam determinadas condutas no tratamento dessas questões.

Tem um aluno trans que se formou ano passado, e ele falava muito da violência dentro de casa com a mãe, que não aceitava de jeito nenhum, que ele tinha pensado em sair de casa muitas vezes, tinha saído, tinha voltado. Ele relatou agressões, relatou preconceitos dentro da família, e tudo isso me tocou muito. Até que ele conseguiu fazer a cirurgia que ele tanto queria, a retirada da mama, e ele tem se sentido abraçado cada vez mais. Ele veio falar comigo: “Olha, a minha mãe me chamou pelo nome”, enfim, eu disse “que bom, que coisa legal” (Capitu, 2022, p. 09).

A angústia na escuta desse relato se revela nestas palavras da professora: “Eu senti que ele se sentiu acolhido, então, me tocou bastante isso ano passado. [...] Infelizmente a violência com a pessoa transexual existe e é muito grave, principalmente vindo da família, e é isso” (Capitu, 2022, p. 09).

Já Fabiano (2022), quando questionado sobre quando e como a questão de gênero é abordada e como é recebida por seus(as) alunos(as), destacou que nem todas as turmas podem discutir esses temas, seja devido à idade ou aos comportamentos, pois nem todos(as) estão preparados(as) para lidar com esses temas. Mas, como ele leciona em séries do ensino fundamental II, tenta tornar suas aulas dinâmicas, criando um ambiente que favoreça o debate. Em sua narrativa, ele menciona que os(as) alunos(as) são protagonistas da ação, e os temas transversais apresentados nas aulas de História são escolhidos antecipadamente, permitindo que os(as) alunos(as) escolham quais temas abordarão nas aulas seguintes.

Para o professor, o tema ‘sexualidade’ surgiu em suas aulas como parte do processo de compreensão da equidade de gênero. Esse tema foi levantado especialmente por alunas, que questionaram as origens das desigualdades entre mulheres e homens, bem como os papéis sociais que foram sendo atribuídos e classificados como comportamentos masculinos e femininos, de meninos e meninas. Elas também buscaram entender como se tornaram sujeitos foram submetidas aos espaços socialmente reservados para eles(as). Ponderando que a “sexualidade não pode ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle [...]” (Louro, 2002a, p. 201), o professor buscou esse entendimento sob o viés histórico e apresentou como proposta de trabalho a seguinte abordagem:

sem que a gente possa julgar esse homem e essa mulher do passado, mas que no passado não era garantida a fala dela, por exemplo, não era garantido que ela se expressasse, certo, que ela colocasse a opinião dela como ela pode colocar hoje, sabe, é muito nesse sentido.

Para Fabiano, os temas que envolvem sexualidade podem e devem ser trabalhados em sala, porém sem ser banalizados, sem que recaiam em ofensas mútuas. Sobre isso, ele relata:

Certa vez, a menina me fez uma pergunta, me perguntou se havia homossexual, no passado, sabe, se havia homossexual no passado e eu disse: “oxente, claro que sim”. E aí, expliquei que, em algumas sociedades, é aceito e em outras sociedades não são aceitos, mas que isso (...) sociedades gregas, romanas, havia relações abertas, abertamente entre homens, e isso não queria dizer que fosse algo pecaminoso, então é por aí (...) (Fabiano, 2022, p. 03)

Para além da curiosidade, interessa-nos atinar para a forma como a figura do sujeito homossexual é colocada pela aluna, com certa excentricidade. “Será que ele existia?” Não sabemos bem se sua reação foi de estranhamento, mas voltamos ao que antecede tudo isso, como essa cena nos fala. Mais uma vez, trata-se dos espaços onde habitaram esses corpos vistos como “anormais”. Nesse elenco de personagens, afetados(as) por falsos entendimentos,

percebe-se como esses corpos são vistos com estranhamento e passam a ser ou a fazer parte de uma população-problema (Louro, 2011a). Verdadeiramente, indo mais fundo, o que a aluna quis saber com sua pergunta? A homossexualidade existiu em várias sociedades e em diferentes tempos, ora aceita, ora rejeitada, embora “possa parecer estranho examinar em detalhes o que parecerá, para muitos, ser uma atividade de minoria” (Louro, 2011a).

A receptividade dos(as) alunos(as) às questões de gênero também é na narrativa de Helena, mas com um foco diferente. Ela destaca um movimento reivindicatório relacionado à identidade de gênero. A narrativa de Helena nos permite entender como alunos(as), juntamente com professores(s), estão respondendo de maneira sincronizada a essa construção em curso:

A gente tem uma aluna que ela quer ser “Lucas”. Ela é do sétimo ano. Ela é bem maior que os outros, a faixa etária dela e assim, ela se diz que é Lucas e, assim, eu percebo que os alunos, os alunos ficam um pouco, sabe, eles respeitam, só que pra eles ficam um pouco se interrogando, né. Agora mesmo essa semana eu estava aplicando a avaliação e um coleguinha dela disse assim “mas por que você quer que todo mundo chame você de Lucas e sua mãe não quer?”. Aí ela respondeu: “porque minha mãe é preconceituosa”, respondeu para ele. Aí ele ficou “ah...tá, tá”. Sabe, a gente percebe que há, assim... eles ficam, não criticam, mas que eles percebem assim né, na cabeça deles “mas por que ela tem traços de menina, né, e quer que chame de Lucas, assim?”. Eles ficam se questionando (Helena, 2022, p. 03).

Nessa situação, é observado que as questões de gênero e sua rede discursiva não são introduzidas pela professora, mas emergem à medida que os(as) alunos(as) são instigados a falar sobre o reconhecimento da identidade de gênero de outro(a) colega, especialmente em relação ao uso do nome social⁵. É importante ressaltar que o Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2018, considera que,

ao possibilitar o nome social aos com maioria legal, após uma década, não logrou inteiramente os objetivos de impedir a evasão escolar, decorrente dos casos de discriminação, assédio e violência nas escolas em relação a travestis e transexuais, mesmo com legislações específicas emitidas pela ampla maioria das secretarias estaduais de educação (Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, 2018).

O documento emitido pelo Ministério da Educação compreende que, embora tenhamos avançado, nos últimos anos no debate e nas pautas concernentes às questões LGBT’s, os casos

⁵ A regulamentação de nome social nas instituições de educação básica foi aprovada pelo Ministério da Educação, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 1 de janeiro de 2018. Desde então, jovens maiores de 18 anos podem solicitar o registro do nome social no ato da matrícula nas escolas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=72921-pcp014-17-pdf&category_slug=setembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 06 de nov. 2022.

de discriminação, assédio e violência, nas escolas brasileiras, contra travestis e transexuais ainda são uma realidade tangível, principalmente no que diz respeito à orientação sexual e à identidade de gênero. Nesse sentido, entendemos que a narrativa presente no documento pondera que é de responsabilidade do Estado assegurar a proteção e a permanência desses(as) alunos(as) na escola e que sejam implementadas políticas internas de combate a qualquer tipo de discriminação. A legalização do uso do nome social para travestis e transexuais, nos registros escolares da educação básica, está prevista nos referidos artigos da seguinte forma:

Art. 3º Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação; Art. 4º Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação, 2018).

No artigo 4º do documento em questão, são claras as limitações do uso e da adoção, na prática, do nome social nas escolas para alunos(as) com menos de 18 anos, uma vez que ela só pode ocorrer com a autorização dos responsáveis legais que, quando se recusam, professores(as) e gestores(as) entram numa verdadeira encruzilhada. De um lado, a difícil tarefa de quem escuta o lamento de um(a) aluno(a) e seu desejo de ser chamado(a) de acordo com a identidade de gênero na qual se reconhece e, de outro, as limitações da escola, fortemente abalada pelos dispositivos legais. Ainda temos que ver que a justificativa do aluno para seus colegas sobre as circunstâncias que fazem com que sua família não permita tal reconhecimento causou estranhamento nos(as) demais discentes. Por entender que “gênero é uma forma diferente de identidade e sua relação com a anatomia é complexa” (Butler, 2022, p. 111), questioneei a professora a respeito de seu posicionamento em relação a esse cenário:

Eu fiquei observando, né, ela falando com ele, certo de que já tava no final da aula, assim... se eu lhe disser que eu tenho, condições de falar abertamente tanto com menino, como com ela, relacionado a gênero eu não me aprofundo, porque eu vejo que, vai além de minha capacidade como professor, nessa área de... [pausa] respeitar eu respeito, só que “é assim” ... “siga assim”, eu acho que não tenho não (Helena, 2022, 03).

Em relação a essa conjuntura, podemos afirmar que os(as) alunos(as) e a professora, ao ocupar o mesmo espaço, estavam falando a mesma língua? Partilhavam das mesmas “curiosidades” ou inquietudes? Analisando a reação de Helena, percebemos seu incômodo, nas sucessivas pausas em sua fala, especialmente em dois aspectos: o desconforto por tratar de

questões que não domina e, como consequência, o receio de acolher esse tema e ser questionada pela família. Mais uma vez, vemos como essa condição tem interferido no acolhimento das questões de gênero e de diversidade sexual no espaço escolar. Entretanto, ela nos coloca novamente na cena, quando afirma: “Eu fiquei observando”. Seu enquadramento reflete um silêncio fundante, que nos diz algo e revela o quanto é complexo estar por trás do não dito (Orlandi, 2007). Qual a verdadeira extensão da insegurança cognitiva de muitos(as) professores(as) na abordagem de determinados temas considerados como polêmicos? Seria desconforto ou a insistência em permanecer na zona de conforto?

Decerto, não nos cabe julgar ou culpar esses(as) profissionais, mas discutir sobre como os dispositivos legais têm sido utilizados como justificativa para não haver debate dentro da escola. Se a comunidade escolar inclui todos(as) os(as) que compõem a espinha dorsal da educação, como é possível que determinados sujeitos da ação fiquem de fora, já que é recorrente, em muitas dessas falas, o receio de falar sobre as questões de gênero com as famílias.

Para Helena, como se trata de alunos(as) pré-adolescentes, certos posicionamentos e o acolhimento dos temas repercutiriam em suas relações com os pais. Ao ser indagada sobre a possibilidade de um(a) aluno(a) se direcionar a ela para falar sobre sua sexualidade, Helena reafirma: “Eu iria ouvi-la, né? Os questionamentos dela, a forma que ela iria se colocar, mas assim, para eu dizer assim ‘olha, isso, tá...você está correta nisso’ eu não opinaria não, não opinaria não [...]” (Helena, 2022, p. 04).

Sobre isso, ela justifica: “O sétimo ano ainda tá se descobrindo, nesse sentido, eu não...sem permissão dos pais, porque eu sei que são os pais que respondem por ela, eu não tomaria essa posição não” (Helena, 2022, p. 04). Para Butler (2022), o corpo é enredado pela constituição de vários discursos políticos que o atravessam, articulando e desarticulando as várias camadas que o envolvem. Em muitas vezes, esse corpo se inscreve e se materializa em outros corpos discursivos, como resistência e/ou sobrevivência.

Nesse sentido, o ato de reconhecer diferentes identidades de gênero e de reivindicar, junto com seus pares, esse direito, é engendrado por uma existência fora do binarismo, porém as leis terminam sendo mecanismos que determinam a quem pertence um corpo, ou melhor dizendo, a quem pertence esse querer. Quando falamos de jovens com menos de 18 anos, esse querer, em se tratando da sexualidade, é, muitas vezes, ratificado pela escola e pelas famílias às quais eles pertencem. E isso é bastante complexo, pois consideramos que crianças e adolescentes são sujeitos do direito e, por isso mesmo, necessitam de escuta e de acolhimento. Esses direitos diferem dos deveres atribuídos à família, ainda que a eles relacionados, contudo

o que vemos, em muitas ocasiões, é um entendimento retilíneo de suplantar o reconhecimento que crianças e adolescentes detêm como direitos fundamentais inalienáveis.

Mesmo que Helena (2022) afirme que a escola é o espaço onde se devem tratar as questões de gênero, pondera que elas só devem ser alvo de profissionais especialistas, com *know-how* necessário para lidar com determinadas abordagens. É curioso perceber como a ordem externa impera, ordena e alicerça justificativas sobre acolher ou não os relatos que, quando surgem na sala de aula, há um receio por parte do(a) professor(a) que, ao invés de incluir, prefere não se aprofundar no assunto e termina mantendo um distanciamento das questões relacionadas à sexualidade.

Assim, a professora lembra que, quando a escola traz esse tema à tona, de modo coletivo, as palestras se voltam, especificamente, para o público do ensino médio, o que é paradoxal, porque, se há uma correspondência expressa em vários casos envolvendo gênero e sexualidade no espaço escolar entre pré-adolescentes, sobretudo em se tratando de diversidade sexual, dificilmente o segmento do fundamental II participa desses momentos. Helena justifica que a linguagem empregada pelos(as) profissionais convidados(as), em geral, é mais bem absorvida pelo público adolescente do ensino médio.

Sobre a difícil relação entre ser acuado(a) pela família e a limitação mediante as dores socializadas por seus(as) alunos(as), Helena coloca que, sempre que possível, alguns casos devem ser foco de discussão entre os(as) colegas, mesmo que de maneira informal. Ela disse que, em um desses momentos, uma colega da disciplina Projeto de Vida compartilhou o caso de outra aluna, também do sétimo ano, que resolveu dizer para a mãe que gostava de meninas.

Aí a mãe dela não aceitou e disse que ela nunca iria ser alguém na vida por essa opção. E é uma criança do sétimo ano, dizer para a professora, ela falou para a professora do “projeto de vida”, sabe, que chegou em casa, pensou em tomar alguma coisa não para morrer, mas para assustar a mãe, tá entendendo? São essas questões que eu acho que são complexas por isso. Tem a família que não está preparada, né. A mãe não aceita, é filha única, sabe. A mãe criou sonhos para a filha e estar numa situação que a mãe não aceita que a filha escolha a opção sexual. Assim, são questões muito fortes, sabe. A professora falou em *off*. Não falou nomes, mas isso é fato aqui na escola (Helena, 2022, p. 05).

Para alguém do entendimento sobre a sexualidade ser uma “opção”, chama-nos à atenção a dor desses(as) profissionais sobre as partilhas que fazem com seus(as) alunos(as) no dia a dia da sala de aula. Como a disciplina Projeto de Vida trata, de forma significativa, de questões que mexem com escolhas, visões de mundo e do encontro do(a) aluno(a) com seu universo íntimo, provavelmente foi durante a abordagem de algum desses temas que a aluna se

sentiu impulsionada a partilhar seus sentimentos com a mãe. Também é expressivo como a mãe relacionou a orientação sexual ao fracasso pessoal.

É importante ressaltar o fato de, na complexidade de nosso tempo, pessoas homossexuais, lésbicas, transexuais, entre outros(as), ainda serem associadas a degeneração, transgressão e que, por isso mesmo, nunca serão aceitas ou nunca terão sucesso em suas vidas. O que é interessante, nesse caso, são os saberes que julgam e classificam, como regimes de verdade, diferentes experiências sexuais como desqualificadas. Os efeitos dessas “verdades” se proliferam e tomam uma proporção ainda maior na adolescência, razão por que essas discursividades que se iniciam em sala de aula e repercutem no espaço familiar são reativas em cadeia.

Diferentemente desse posicionamento discursivo, acionado pela professora de História, temos outras reações que merecem nossas análises sobre a receptividade dos(as) alunos(as) quanto às questões de gênero e de diversidade sexual. O enfoque de Pedro, por exemplo, é de sempre utilizar, em sala de aula, a linguagem neutra. Perguntamos, então, qual a reação dos(as) alunos(as), e ele afirmou que eles\elas recepcionam com estranhamento. Embora ele tente dissuadir a visão hierarquizante de que o professor não é detentor único do saber, os(as) alunos(as) questionam os motivos de o professor empregar essa linguagem. Em sua argumentação, afirma:

Ninguém tem coragem de perguntar por que ainda tem aquela relação medieval, por mais que o pessoal ‘ufanise’, ainda, que o aluno respeita, mas o aluno ele (...) a autoridade do professor virou uma violência simbólica. Tanto é que eu digo aos meus alunos: “olhe, não me chame de professor, me chame pelo meu nome”. Porque é um nome medieval, aí eu explico para eles bem direitinho essa relação, que eu não sou o dono do saber, que estou tô aqui para construir junto com vocês (Pedro, 2022, p.08).

Intui, ainda, que o objetivo é de levar os(as) alunos(as) a refletirem sobre como a linguagem é um eixo importante no reconhecimento da diversidade, especialmente na forma inclusiva como os discursos devem se remeter às pessoas LGBTQIAP+. As diferentes abordagens sobre gênero dizem respeito à forma como nos “colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Larrosa, 2022, p. 17). Essa visão é ratificada pelo professor de Filosofia, ao afirmar:

A reação sempre é primeiro de tentar me corrigir. De dizer: ‘professor, você tá falando amigue, tá errado’. E eu digo: ‘não, gente, não está errado, é uma linguagem neutra’. ‘E, porque você não tá falando amigos?’. Aí, eu digo: ‘porque eu não tô querendo ofender, e eu tô querendo incluir as pessoas que não tem nenhum gênero e as pessoas que se assumem com gênero neutro e as

peçoas, também, que são intersexo, as peçoas que são transexuais, tem as peçoas bissexuais, que não tem um gênero aceito pela sociedade, então eu quero incluir essas peçoas no discurso (Pedro, 2022, p. 08).

Mesmo assim, ele nos faz significativos recomendações, já que, a depender da forma como essa linguagem é empreendida, pode expressar preconceitos.

se a gente não começar a incluir essas peçoas no discurso e não começar a se trabalhar nisso aí, a gente tá sendo preconceituoso’. ‘Então, você tá dizendo que a própria linguagem é preconceituosa?’. Eu digo: ‘tô, dependendo da forma como você usa, ela é preconceituosa. Se vocês notarem, a maioria das palavras é no masculino: o povo, as peçoas, como você fala as peçoas, na maioria das vezes (...) ou então os homens, quando vão se referir a sociedade (...) a sociedade, ela é feminina, porque você se refere como os homens, os seres humanos, porque não o ex seres, que pode ser masculino e feminino, a linguagem neutra?’. Então, a gente tem que começar a trabalhar isso aí (Pedro, 2022, p. 08).

Larrosa (2022, p. 16) acredita que as palavras têm grande poder, porque “funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. No campo pedagógico, quando um(a) professor(a) pode optar por adotar uma linguagem neutra, em suas aulas, demarca seu posicionamento político e social no pavilhão que abarca a diversidade, certo de que não é algo simples, pois a linguagem neutra ultrapassa a esfera social e desemboca em questões de ordem linguística e gramatical.

Quando Pedro assim o faz, legitima o difícil processo de inclusão, especialmente no que tange ao reconhecimento da diversidade sexual. Para Butler (2022, p. 288), “o falar é uma presentificação sonora do corpo. Significa reconhecer que “há mais um corpo aqui e não é possível falar sem esse corpo”. Mas, que corpos são reconhecíveis na escola? Pedro contextualiza sua narrativa ao lembrar um episódio que o marcou fortemente, ocorrido na antiga escola em que lecionava. O fato expressa o desenho com que alguns corpos parecem não existir no espaço escolar assim como suas dores:

quando eu dava aula numa escola estadual de Campina Grande e a diretora lá, que se dizia respeitada e amada por todos os alunos (...) uma aluna, que, inclusive, ela tá prá ser minha estagiária aqui, que tá fazendo filosofia na UEPB, que eu tinha falado antes (...) na época, ela se assumiu como homoafetiva, essa pessoa na época [termo inaudível] sofrendo um ataque de pânico porque sofria um preconceito da sala e como (...) eu tava passando no corredor e eu vi a diretora [termo inaudível] mandado ele parar de frescura (Pedro, 2022, p. 09).

Embora não estivesse diretamente envolvido na questão, Pedro procurou a diretora da escola para conversar, mas a receptividade não foi tão boa, como mostra esta sua fala:

Na hora que eu vi (...) não era um assunto que era comigo e você sabe que tem que manter uma relação ética, mas eu não consegui. Aí, eu cheguei para a diretora e disse: ‘olhe, isso que você tá fazendo é uma violência pior do que o bullying que tá sendo cometido com ele, então pare de fazer isso, acolha o ataque de pânico e se você continuar fazendo isso, eu vou lhe denunciar, porque isso aí é homofobia, você tá cometendo homofobia com um aluno, ele já pediu para se chamado de (nome da aluna) ele já pediu prá ser tratado no feminino, mesmo sendo homoafetivo, ele tá se vendo como mulher no momento, então tem que se falar com ele como ela e você tá lidando com esse ser humano, você não tá lidando com um boneco que você formata não’. Então, as discussões sempre eram nesse nível, porque o diálogo chegou a um momento de tensão, né? (Pedro, 2022, p. 09).

(Re)conduzidos por esses(as) docentes, muitos dos discursos e das ações, presentes no cotidiano escolar, apontam que as questões de gênero e diversidade sexual ocorrem de formas diversas, e isso nos conduz a outro contexto - o das práticas LGBTfóbicas. E a pergunta que não quer calar é: Como a escola lida com essas questões na prática? O silêncio sobre as questões de gênero coexiste com as que são relacionadas à sexualidade que transborda no cotidiano escolar, embora saibamos que elas se apresentam de diferentes formas todos os dias. Esse silêncio também se configura quando se recusa a elaborar estratégias que possam prevenir, esclarecer e combater práticas segregativas. O preconceito precisa ser nomeado, assim como as ações que o combatem precisam envolver a todos sem distinção de cargo, função ou disciplina.

Percebemos, todavia, nessas discursividades, a falta de práticas planejadas, com ações coletivas de combate à LGBTfobia. O que existe, de forma geral, são ações isoladas para lidar com os conflitos quando eles já estão ocorrendo dentro ou fora da sala de aula. Os princípios que pautam uma suposta normalidade, que se espera que exista na escola, colocam para debaixo do tapete situações que carecem de atenção e acuidade. Nesse contexto, salientamos que é unânime, em todas as narrativas dos(as) docentes que participaram deste estudo, a inexistência de estratégias planejadas e sistematizadas voltadas para o enfrentamento LGBTfóbico nas escolas onde esses(as) profissionais atuam.

De forma ilustrativa, constatamos esse cenário nas palavras de Gabriela (2022, p. 10), quando afirma: “Nunca vi isso em nenhuma escola por onde passei, nunca, em escola nenhuma”. Para a professora de Língua Inglesa, a escola pode e deve fazer mais, sair do imediatismo de algumas atitudes e agir globalmente. Ela lembra que na escola onde leciona, há uma abertura para tratar dos temas relacionados a gênero e diversidade sexual, mas se ressentido do fato de que é necessário um episódio para que algo seja feito. Por outro lado, enfatiza que essa abertura dada pela equipe de gestores possibilita algumas reflexões

importantes, principalmente das reuniões coletivas. Mas, diante das incertezas ou dos efeitos que possam vir, principalmente das famílias, as propostas ainda são muito pontuais.

É sempre muito reto, mas é muito pontual, é porque fulaninho passou por isso, é porque “não, não façam isso”, sabe? Mas se as pessoas não entendem, como elas... vão acabar reproduzindo, sempre, reproduzindo, entendeu? Por isso que eu penso em transformar isso num espaço educativo e não resoluções de conflitos isolados, sabe. Mas não é isolado, isso se repete demais. Eu penso dessa forma, é isso (Capitu, 2022, p. 11).

Note-se que a percepção de Rodrigo difere um pouco da de Capitu, embora os dois atuem na mesma escola. Rodrigo avalia que a instituição conduz, da melhor forma possível, tensionamentos que envolvem gênero e diversidade sexual, pois nunca se exime de tratá-las coletivamente. “Há uma conversa com o pessoal da gestão, conversa com os outros colegas da área para se saber o que se fazer” (Rodrigo, 2022, p. 06). Embora não tenha nenhuma ação coordenada voltada ao enfrentamento LGBTfóbico, ele lembra que

um ou outro professor tem muito preconceito, mas ele tá num contexto que é aberto a isso, então, não se tem muita possibilidade dessas situações se encaminharem institucionalmente para situações de preconceito mais forte, né. A gente tem assim, a possibilidade de que a coisa seja resolvida, seja tratada da melhor maneira, óbvio que podem acontecer equívocos, porque são situações de conflito que envolve várias pessoas, comunidade escolar, família, enfim, mas eu acho que as coisas aqui se resolvem da melhor possível (Rodrigo, 2022, p. 06).

A partir das imersões realizadas por Bibiana, envolvendo pautas LBTQIAP+, o debate ocorre nas discussões de área. Ela coloca que não é fácil abordar determinados assuntos e justifica: “[...] porque trabalhar com jovem é complicado, a gente não pode chegar logo de frente não, a gente tem que chegar devagarinho, pegando a confiança deles pra entender o meio que eles estão vivendo [...]” (BIBIANA, 2022, p. 07). Essa fala nos fez questioná-la sobre o direcionamento da gestão quando alguns casos são relatados. A professora ressaltou que foi muito difícil, no período mais crítico da pandemia, em que tínhamos o ensino remoto, uma vez que os distanciamentos não eram só físicos, e a relação com os(as) alunos(as) também mudou. Isso justifica a importância dessa conquista e o fato de alguns temas terem que ocorrer de forma gradativa.

Nós temos a coordenadora pedagógica, né... a gente leva pra ela e ela também se preocupa, ela fica de conversar com a diretora, a gestão, né...pra tentar ver o que se pode fazer em termos de gestão, pra o coletivo e aí a gente ainda não teve uma resposta, mas ela sempre se preocupa. Já fizeram...gente tem uma

psicóloga que é do Conselho Tutelar, que ela é muito parceira daqui da escola, já teve palestra, né, no remoto, pra justamente... pra incentivar esse jovem, pra mostrar o respeito e tal. E, a gente vem fazendo esse trabalhinho, devagarinho, mas uma ação grande mesmo, ainda não aconteceu nesse semestre juntamente por causa dessa incerteza que nós estávamos (Bibiana, 2022, p. 08).

Embora ratifique o canal de diálogo com a gestão, quando os casos de violência ocorrem na escola, não são nomeados considerando sua real motivação e terminam sendo abarcados na vala comum que atende pelo nome de *bullying*. Quando nos referimos a ações planejadas e coordenadas nas escolas, estamos tratando da inclusão delas nos planos de ação com intervenções contínuas, e não circunstanciais, como reflexo imediato de casos específicos.

Ainda nas palavras de Bibiana, interessa notar como a inclusão dessa pauta associativa é posta na promoção de cursos de formação contínua, já que o “despreparo” não é tão somente dos(as) professores(as), mas também dos(as) discentes. Lembra que a falta de amadurecimento pode ocasionar ações discriminatórias com determinadas “brincadeiras”, banalizações sobre o tema ou xingamentos.

A violência de gênero é citada, dessa vez, por Pedro e envolve um colega professor. Ele relata que, diferentemente do que ocorre na escola onde hoje atua, a condução por parte da gestão foi preconceituosa e excedeu o uso das atribuições administrativas. Vejamos:

Professor homoafetivo assumido, militante, escritor de contos LGBTQIA+, que é professor de português, do movimento, também, e ele sofreu um preconceito com um CAF, que é um Coordenador Administrativo Financeiro, que chamou ele, na frente dos alunos, de viadinho [pausa] e meio que mandou ele prá fora da escola e parar de viadagem. Nesse dia, eu (...) eu presenciei a questão, mas como eu tava em sala e eu tava segurando os alunos para não rolar um tumulto maior (...) quando me contaram o que aconteceu, aí ele já tinha saído da escola e eu fui questionar o CAF por causa disso e ele disse que não tinha provas e eu disse: ‘então, os próprios alunos confirmaram’. Inclusive, esse caso foi parar na delegacia. Infelizmente, o professor, por não ser efetivo, ele não quis levar essa questão à frente, porque ele era contratado e, então, mas como o Estado reconheceu que foi um crime LGBTQIA+fóbico a punição, entre aspas, para quem sofreu o crime de homofobia foi ser transferido de escola, transferiram ele de escola, entendeu? e a gente ficou, meio, sem poder fazer muita coisa, né? (Pedro, 2022, p. 10).

Rogério Junqueira compreende que comentários LGBTfóbicos, sexistas, racistas, entre outros, podem fazer com que o ambiente educacional seja hostil para qualquer estudante, pois “tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem número de

pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias de poder e a regimes de controle e vigilância” (Junqueira, 2013, p. 484).

É comum ouvirmos que é na escola onde valores democráticos ganham lastro, na defesa da igualdade e na promoção da cidadania, e que é nela onde princípios de inclusão são norteados, onde nossos(as) jovens podem ser educados(as) para uma sociedade mais justa. Mas, será mesmo? Os discursos da diversidade, com palavras de ordem recheadas de dizeres e fazeres, parecem-nos cada dia mais distantes da realidade e da complexidade por onde esses desenhos perpassam. Em muitos casos, vemos as escolas menos plásticas, onde a pluralidade de ideias e de pensamento é cada vez mais restrita. Quando a sociedade não reconhece a diferença, a escola também busca suas formas de omiti-las. No entanto, quando o objetivo é de combater práticas LGBTfóbicas, simples iniciativas surgem para conferir aspectos democráticos que a escola deve assegurar. Esse quadro é compartilhado por Gabriela (2022, p. 10), quando narra um evento ocorrido na escola onde leciona:

A gente teve uma festinha agora de São João que eu fique conversando porque foi bem interessante: tem aqueles desfiles de garotos e garotas da escola no São João aí foi muito legal que a professora de Sociologia e outra professora que organizou isso e foi apenas “garoto diversidade”; não teve os héteros para desfilar, quem foi desfilar lá foram pessoas homossexuais, somente, eles não abriram para as pessoas hétero. E foi dito por quê. Porque sempre o privilégio é só para os héteros, e ninguém estava discriminado ninguém, eu achei isso muito bacana. Isso foi agora em junho.

A quebra de aspectos de uma normalidade instituída, muitas vezes, pela heteronormatividade acolhe mais do que exclui. O espaço escolar não é apenas plural, pois cria condições para que outras personagens entrem em cena. Essas ações visam romper com modelos únicos e criam condições para que outros corpos possam transitar. Mesmo cientes de que a escola vem deixando de ser um espaço seguro, principalmente para pessoas LGBTQIAP+, sabemos que ela reúne condições para que essas circunstâncias sejam modificadas.

Considerações Finais

Nas considerações e relatos feitos pelos(as) docentes que trabalham em escolas da rede estadual paraibana, emerge o caminho solitário que trilham: embora sem cursos de formação e sem o fator tempo, buscam transgredir normas. Vemos silêncios sendo irrompidos pelas vozes que teimam em não se calar, mesmo quando, simbolicamente, o contexto político e social age como silenciador. Também podemos reconhecer, nessas narrativas, as dores de quem escuta e

de quem fala, dois lados que ressoam, atravessam as paredes da sala de aula, que não se opõem, mas promovem suas pequenas e substanciais mudanças nesse tão complexo espaço que chamamos de escola.

Toda essa riqueza de informações gerada por meio de diferentes relatos vai além dos manuais e documentos legais que regem a educação básica. É, sem dúvida, um construto importante para práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, em situações e contextos específicos, percebemos que nem sempre é possível alcançar a abrangência e a atenção das políticas educacionais. Nesse sentido, o trabalho com fontes orais não se encerra quando as entrevistas são concluídas, pois essas fontes adquirem significado quando são lidas, questionadas e analisadas novamente. Esse movimento de posicionamento e contraposição nos permite compreender a importância dessas narrativas, enviesadas por diferentes formas de vivenciar o cotidiano escolar, e como as experiências são construídas. Esse é o alicerce do caminho percorrido pelo(a) pesquisador(a).

A angústia foi um sentimento que surgiu nas falas dos(as) docentes quando a receptividade ao tema era mais evidente fora da sala do que dentro dela. Portanto, forma apresentados poderosos relatos que abordavam situações familiares que afetavam processo de aprendizagem e a permanência na escola. Além disso, os relatos dos(as) professores(as) desempenharam um papel importante como canais de diálogo para desestabilizar as formas hierárquicas e normatizantes das relações de gênero. Isso facilitou a receptividade dos(as) discentes na promoção de discussões sobre questões relacionadas a esses temas, especialmente quando os(as) professores (as) narravam situações em que alunos(as) se declaravam abertamente homofóbicos.

Na análise dessas declarações, podemos observar que em nenhuma das escolas há programas e/ou ações organizadas para combater a LGBTfobia. As violências não são identificadas com base em sua motivação. Isso indica que há uma lacuna entre as atividades pedagógicas promovidas pelos(as) professores(as) e o plano de ação anual criado e implementado anualmente pelas escolas. Contudo, acreditamos que esse não um contexto específico, considerando o cenário político e social mais amplo do qual esse tema emerge.

Referências

Alberti, V., Ferreira, M. de M., & Fernandes, T. M. (2000). História oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Aurélia: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 55min.

- Bibiana: entrevista [jun. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 66min.
- Butler, J. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2022). Desfazendo gênero. São Paulo: Editora Unesp.
- Capitu: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 51min.
- Fabiano: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 46min.
- Fischer, R. M. B. (2005). Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: Costa, Marisa Vorraber; Bujes, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 117-140.
- Gabriela: entrevista [jul. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 74min.
- Helena: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 47min.
- Larrosa, J. (jan./abr. 2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 19, 20-28.
- Louro, G. L. (Org.). (2001a). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (Org.). (2001b). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.
- Meyer, E. M. (jan/fev. 2004). Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, 57(1), 13-18.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho pleno. Documento que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Resolução nº 1 de 19 de janeiro de 2018.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192.
- Pedro: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 54min.
- Rodrigo: entrevista [abril. 2022]. Entrevistadora: Liliann Rose Pereira de Freitas. Campina Grande. 31min.
- Orlandi, E. P. (2007). As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. (6ª ed.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.