

Significações de professores gays sobre violências homofóbicas e suas formas de enfrentamento na escola

Meanings of gay teachers about homophobic violence and their ways of coping in schools

Rodrigo Toledo

Psicólogo Escolar, Doutor em Educação: Psicologia da Educação e Mestre em Educação. Atua Supervisor de Estágio e Docente nas áreas da Psicologia Escolar, Políticas Públicas de Educação e Saúde na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e na Universidade Paulista (UNIP). É coordenador do Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias (LAPEC) da USCS. Pesquisador dos grupos “Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e suas diversas expressões” e “GECOMP - Escola, Comunidade e Políticas Públicas”. Especializou-se em temáticas de enfrentamento à desigualdade social e no atendimento da população LGBT em contextos educativos e comunitários. É conselheiro do XVI Plenário do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e atua como membro da Comissão de Ética e no Núcleo de Sexualidade e Gênero.
Email: toledordg@gmail.com

Resumo

O texto discute o acossamento sofrido por professores autodeclarados gays no que diz respeito a gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Nos últimos anos, temos acompanhado os esforços que educadores, pesquisadores, militantes de direitos humanos têm empreendido para implementar políticas educacionais e reorientar práticas escolares coerentes com o reconhecimento da diversidade humana e a partir do enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação. Com o objetivo de analisar as significações de professores gays ante aos discursos de ódio, violência e heteronormatividade (re)produzidos na e pela escola, buscamos amparo em núcleos de significação. No presente artigo, apresentamos dois núcleos: o primeiro apresenta o conservadorismo e a produção de violências homofóbicas praticadas contra os participantes do estudo e o segundo discute o enfrentamento às violências sofridas na escola, como professores. Os resultados apontaram que é imprescindível promover debates sobre gênero e sexualidade na escola, mas que também é fundamental discutir os desafios de estar e ensinar na escola, para as pessoas LBGTT. O estudo aponta que o professor, ao assumir uma perspectiva crítica e libertadora, voltada para a construção de práticas que eliminem as violências, sofrimentos e exclusão da vida em sociedade, pode contribuir para a construção de estratégias para combater a violência e ressignificar pensamentos e práticas heteronormativas dominantes.

Palavras chave

Direitos Humanos; Gênero e Sexualidade na Escola; Heteronormatividade; População LBGTT; Práticas Educativas e Gênero.

Abstract

The text argues the aggression suffered for self-declared gays teacher's with regard to the gender, sexual orientation and gender identity. In recent years, we have followed the efforts that educators, researchers, militant of human rights have undertaken to implement educational politics and to reorient practical coherent pertaining to school with the recognition of the diversity human being and from the confrontation of all the forms of preconception and discrimination. With the objective to analyze the meaning and sense of the gays teacher's before the speeches of hatred, produced violence and heteronormativity in and for the school, we search support in meaning core. In the present article, we present two meaning core: the first one presents the conservative thinking and the production of practiced homophobia against the participants of the study and as the confrontation to the violence suffered in the school argues, as professors. The results had pointed that it is essential to promote debates on gender relations and sexuality in the school, but that also it is basic to argue the challenges

to be and to teach in the school, for people LBGTT. The study it points that the professor, when assuming a critical and liberating perspective, come back toward the construction of practical that they eliminate the violence, sufferings and exclusion of the life in society, can contribute for the construction of strategies to fight the violence and to ressignificar thoughts and practical dominant heteronormativity.

Keywords

Human Rights; Gender and Sexuality at School; Heteronormativity; LGBTT Population; Educational Practices and Gender.

Introdução

Na intenção de discutir a relevância do tema, vale lembrar que, em novembro de 2006, em Yogyakarta, Indonésia, foi realizada conferência organizada por uma coalizão de organismos internacionais interessados em Direitos Humanos, valendo destacar que uma delegação brasileira participou ativamente desse evento. Na conferência foi aprovada uma carta com 29 princípios internacionais, no que se refere à gênero, orientação sexual e identidade de gênero, denominados Princípios de Yogyakarta (2007).

De modo geral, a carta de Princípios de Yogyakarta pressupõe que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Sendo assim todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. Com base nessa ideia, políticas que ressaltem e/ou discutam as questões de gênero, orientação sexual e a identidade gênero são essenciais para a garantia da dignidade e humanidade de cada pessoa.

Em especial, o princípio 16 de Yogyakarta destaca o tema Direito à Educação e afirma que toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero. Para isso, a carta de Princípios sugere dez medidas que os Estados devem organizar. Dentre elas é relevante destacar que as políticas públicas de educação devem assegurar o acesso e permanência na escola de alunas e alunos, professoras e professores e funcionárias e funcionários LGBTT¹, não sendo conivente com práticas discriminatórias e excludentes. Essas políticas devem assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

Para que isso aconteça, a carta de Princípios de Yogyakarta indica que é preciso garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero. E por fim, assegurar que leis e políticas públicas deem proteção adequada a alunas e alunos, funcionárias e funcionários e professoras e professores de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, garantindo que não sejam marginalizados/as ou segregados/as.

Outro dado que merece atenção é o crescimento no índice de crimes de violência de gênero, motivados por homofobia, no Brasil. O Grupo Gay da Bahia (GGB) responsável pela publicação do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais no Brasil (LGBT) relativo a ano de 2018, documentou 420 mortes e assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil. Isso

1 Em respeito a todas as variações da sigla, sejam políticas ou ideológicas, referimo-nos às pessoas que lutam pelo reconhecimento de sua cidadania, como pessoas e/ou população LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e [mulheres] travestis), pois reconhecemos a luta de todas as pessoas que foram marginalizadas, até mesmo dentro do movimento LGBTT, e que merecem o respeito e o reconhecimento de suas lutas diárias no processo de redemocratização do Brasil.

equivale a um assassinato a cada 20 horas.

O relatório ainda ressalta que o Brasil confirma sua posição de primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos homotransfóbicos, concentrando 4/5 de todas execuções do mundo. A partir do levantamento realizado pelo GGB podemos afirmar que a discussão de gênero, orientação sexual e identidade de gênero na escola é urgente e necessária, pois o número de suicídios de jovens entre 13 e 17 anos cresceu 17% em relação à 2017 e anos anteriores. Além disso, dentre os 420 homicídios, 13 pessoas eram professores e 33 eram estudantes.

Esses dados revelam que o conservadorismo – que marca nosso tempo – e o alto índice de intolerância que desembocam em práticas violentas geram impedimentos do reconhecimento do direito à vida – mas também do direito à educação – de pessoas LGBTTT.

Em outro levantamento realizado pelo Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi constatada a elevação das estatísticas de violência direcionada às alunas e alunos LGBTTT no Brasil. O relatório da pesquisa mostrou que nossa história e cultura estão assentadas em uma linguagem machista, sexista, misógina e homofóbica que vitima os sujeitos sexuais marginalizados, uma vez que estes têm suas imagens desvalorizadas, e que enseja um clima favorável a violências de todo tipo, inclusive na escola (CASTILHOS, 2015).

Diante deste cenário de crescente violação de direitos à dignidade humana, convém problematizar, ainda, a normatização das identidades e práticas sexuais. Esse processo é o que, supostamente, garantiria a sobrevivência da espécie humana e a própria manutenção de certos valores socioculturais.

Comumente, quando nos referimos a esse tipo de violência, utilizamos o termo homofobia, usualmente empregado como referência a um conjunto de emoções negativas em relação a homossexuais. Porém, como afirma Junqueira (2015), ao se relacionar a homofobia apenas a um conjunto de atitudes individuais implica se desconsideram as distintas formulações da matriz heterossexual e, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Assim, parece mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressões ou dissintonia em relação às normas de gênero, à heteronormatividade, à matriz heterossexual.

O autor ainda destaca que os dispositivos normatizadores atuam capilarmente em processos heteronormatizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização, com os quais todos se confrontam. Coloca-se, assim, a urgência de discutir as temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero no contexto escolar, pois a perpetuação dos mecanismos de controle associado ao silenciamento dessas temáticas, corrobora o crescente avanço das mais variadas formas de violência.

A marginalização das identidades sexuais não-normativas

É possível perceber a violação de direitos, ou ainda, a marginalização de identidades sexuais não-normativas, principalmente nos discursos (re)produzidos pela/na escola, como se pode observar a seguir:

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. Ele é ótimo dançarino! Ele apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Está com 6 anos. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois está atraindo a ira do outros sobre ti”. Já mandei chamar a mãe dele. [...] Que fiz com os

outros? Nada! Fazer o quê? (coordenadora pedagógica de uma escola pública citada por Prado e Junqueira, 2011, p. 51)

A naturalização de determinadas formas – de entendimento – da constituição das identidades sexuais, massacra e cerceia a pluralidade das identidades e práticas sexuais. Essa tônica, violenta, por sinal, se explicita em discursos como: “*Vira homem, moleque!*”. Nesta frase comumente pronunciada, juntamente ao insulto humilhante, à culpabilização do sujeito e sua condenação por ser diferente, subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade e de vivência da própria sexualidade.

Os estudos de Louro (2000) indicam que a heterossexualidade foi institucionalizada como compulsória, de um modo que condiciona as pessoas a uma única forma de viver a sexualidade. A autora também destaca que os/as historiadores/as e cientistas sociais têm dado pouca atenção a esse processo de institucionalização da heterossexualidade compulsória, no qual se incluem os profissionais e pesquisadores da educação e da psicologia da educação. Sobre a heterossexualidade compulsória, afirma que:

A heterossexualidade é concebida como "natural" e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2000, p. 10)

Na mesma direção, Balieiro e Risk (2014) afirma que a heteronormatividade é a ordem sexual do presente, pois está fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero. Em nossos dias, como afirma o autor, a sociedade até permite, minimamente, que as pessoas se relacionem com pessoas do mesmo sexo, mas estão autorizadas somente alguns extratos sociais privilegiados e nesse contexto, não é possível dizer que se nega a homossexualidade, mas a sociedade ainda exige o cumprimento das expectativas com relações ao gênero a um estilo de vida que mantém a heterossexualidade como um modelo inquestionável para todas e todos.

A tônica do discurso machista, sexista, misógino e homofóbico – como afirma Torres (2013) – é moldado de acordo com as hierarquizações sociais, inclusive étnico-raciais, de classe econômica, de gênero. Destaca que a heteronormatividade preocupa-se em normatizar também as práticas sociais, não se contentando com o controle das práticas sexuais marginalizadas. Essa explicação deixa evidente porque a entrada das temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero na escola têm enfrentado grande resistência.

Ramires (2011) ao discutir a resistência que as temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero enfrentam na escola, afirma que as instituições educativas são bem mais do que o reflexo ou instrumento de reprodução social, para ele, a escola é um lugar de coação social, ou para usar o termo clássico de Bourdieu, é um espaço de vivência de violência simbólica. Para o autor, é principalmente na escola que, sob a chancela do conhecimento científico e universal, que práticas e ideologias são assimiladas como naturais, quando na realidade são representações sociais das classes dominantes.

Para pensar sobre as ideologias que regem a organização escolar, Louro (2000) apoia-se em Johnson (1996) para apresentar a ideia de “*closet*”, conceito que tenta explicar os subterfúgios e estratégias que vários sujeitos procuram para viverem sexualidades não-

hegemônicas, no contexto social e principalmente no contexto escolar. Para a autora a escola que, supostamente, deveria ser um local para a construção e transmissão do conhecimento é, no tocante à sexualidade, um local de reprodução e ocultamento. Sobre o silenciamento das discussões que envolvem as sexualidades não-hegemônicas, destaca:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 20-21)

Por isso é importante analisar os assuntos que persistem em ser silenciados, sobretudo na escola, que é a instituição social que se responsabiliza pela transmissão do conhecimento acumulado pelo homem ao longo dos tempos e pela educação das novas gerações.

É constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, como afirma Louro (2014). Para a autora, usualmente se concebe homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão, de modo que seria indispensável implodir essa lógica para então garantir a transformação do cenário de discriminação e violência que vivemos na escola.

Quando pensamos no cotidiano escolar, não podemos deixar de notar que o preconceito atinge toda a comunidade escolar e seus atores. Torres (2013) alerta que enquanto o preconceito não for reconhecido como um sistema que regula as relações educacionais de toda a comunidade escolar, ficaremos procurando a homofobia nas pessoas. Para o autor, nas ações – no contexto escolar - contra todas as formas de discriminação, é preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual são direitos a ser reconhecidos.

Convém expor alguns dados da pesquisa intitulada *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil* de iniciativa da Fundação Perseu Abramo. O levantamento e análise dos dados foram coordenados pelos pesquisadores Gustavo Venturi e Vilma Bokany, sintetizada no livro de mesmo nome, publicado em 2011.

A referida pesquisa teve como objetivo central investigar o preconceito e discriminação direcionados à população LGBTT, com vistas à subsidiar a discussão em torno de políticas públicas e a implementação de ações que possam contribuir para a diminuição das violações de direitos dessa parcela da população. Alguns dos resultados indicam que no campo da educação são ainda muitos os problemas como: relatos humilhação, violência, evasão escolar, ausência de apoio institucional, suicídio, entre outros que a homofobia causa aos estudantes LGBTT em todo o país.

Venturi no relatório final da pesquisa relata que o trabalho traduz em números e projeta nacionalmente o que já se sabia por outros estudos de menor envergadura: “por trás da imagem de liberalidade que o senso comum atribui ao povo brasileiro, particularmente em questões comportamentais e de sexualidade, há graus de intolerância com a diversidade sexual bastante elevados – coerentes, na verdade, com o destaque internacionalmente do Brasil em crimes homofóbicos” (2011, p.187).

Nos dados brutos da pesquisa podemos destacar que 27% dos participantes indicaram que viveram algum tipo de ato discriminatório, por sua orientação sexual ou identidade de

gênero, direcionada por colegas da escola e outros 7% atos de discriminação realizados por suas professoras e professores.

Ramires (2011), analisa os dados e indica a naturalização das experiências de discriminação vividas na escola:

Os dados [da pesquisa Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil] mostram que, da maneira como está estruturada e no cotidiano de suas práticas pedagógicas e de socialização, a escola é realmente um ambiente em que há discriminação pelo descumprimento das normas de gênero e da sexualidade. Normas estas ainda bastante arraigadas em concepções naturalizantes, ou melhor, biologizantes, isto é, que supõem uma posição binária e complementar entre machos e fêmeas e, portanto, do masculino e do feminino baseado em sua constituição fisiológico-corporal e/ou genética. (p. 138)

Para o nosso alívio, a pesquisa aponta que os respondentes que indicaram maior escolaridade são, com efeito, os que demonstram possuir menor discurso que revelasse o preconceito e como consequência, praticavam menos atos discriminatórios contra pessoas LGBTT.

Desse modo, fica evidente que a escola – que centraliza o debate sobre as temáticas de gênero, orientação sexual e identidade de gênero – constitui-se como um ambiente privilegiado para o combate à homofobia e de outras formas de preconceito e discriminação. Estas escolas tornam-se um espaço que enfrenta o tratamento diferenciado e desigual, baseado nas hierarquias de gênero e de orientação sexual, visando a supressão de práticas de opressão e exclusão social.

A homofobia e suas formas de expressão na escola

Entendendo a urgência do combate à homofobia, e de outras formas de preconceito e discriminação, na escola, é importante lembrar que o sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista, segundo a orientação sexual, pode ser denominado “heterossexismo”, como afirma Borrillo (2009).

Vale lembrar que o heterossexismo é entendido como a consequência psicológica de uma representação social que atribui à heterossexualidade o status de “orientação sexual normal”, como afirma Borrillo (2010). Entende-se ainda que essa ordem social fomenta a marginalização e o descaso em relação àqueles e àquelas que se distanciam desse modelo. O autor ressalta também que o heterossexismo e a homofobia constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem ser denunciados com o mesmo rigor que o racismo, o sexismo, a xenofobia e o antissemitismo.

Dessa maneira, a homofobia explicada a partir do heterossexismo, nos permite ampliar o entendimento e compreender os cenários de violência vividos pelas pessoas LGBTT na escola. A homofobia atua como um dos instrumentos reguladores de nossa sociedade e Prado e Junqueira (2011) explicam que as instituições, em especial a escola, mantêm uma prática disciplinar com o objetivo de assegurar o exercício de poder em relação às pessoas com o objetivo de normalizá-las e atribuir-lhes identidades e características de forma arbitrária e naturalizada.

O que está em jogo nesses atos de normalização e até de ódio – em especial o direcionado à população LGBTT – é, por exemplo, que um homem não pode exercer um comportamento sexual comumente atribuído às mulheres sob pena de abdicação de sua própria

virilidade, ou seja, qualquer prática entendida como desviante é considerada antinatural, por isso anormal e passível de extermínio.

Essa intransponibilidade das barreiras de gênero faz com que a homofobia seja também uma atualização do machismo, na medida em que compreende que qualquer forma de feminização deve ser – e é – inferiorizada em nossa sociedade, reafirmando assim que a homofobia é uma das principais expressões de violação de direitos humanos praticados contra uma determinada parcela da população brasileira.

Entendemos que quanto maior é a desigualdade, maior é o risco que o sujeito a ela submetido venha a sofrer violências. Também é sabido que um dos fatores preponderantes para a construção da identidade de um determinado sujeito tem relação com a sua trajetória de vida, em especial com as experiências vividas na escola. Isso não ocorre apenas pela interação entre os sujeitos, mas pelo conjunto de relações que levam em consideração os recortes de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual etc., ou seja, um sujeito na escola é mais do que um sujeito que carrega determinada característica.

Quando pensamos sobre um professor ou professora LGBTT, o processo não é diferente, a pessoa é interpelada por um ou mais marcadores sociais e tem que saber lidar com as experiências que essas marcas significam na escola, sendo que os sentidos e significados construídos em outras instituições também ajudaram os participantes a sobreviverem no complexo sistema que é a escola, como afirmam Pessoa, Pereira e Toledo (2017) e Toledo (2018). Sendo assim, neste texto, são analisadas as significações que professores LGBTT construíram sobre as múltiplas violências e sobre os preconceitos vividos em relação à própria orientação sexual e suas formas de expressão na escola.

Método

Para analisar o fenômeno em questão, adotamos uma compreensão de homem e sociedade que se fundamenta em pressupostos do materialismo histórico-dialético. Além disso, o estudo buscou fundamento nas abordagens qualitativas de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Sendo assim, a orientação teórico-metodológica assumida neste trabalho tem como sustentação uma concepção crítica de Educação e Psicologia, apoiando-se, em especial, na Psicologia sócio-histórica.

O interesse, portanto, esteve voltado para o concreto-material que, na perspectiva teórica adotada, remete à tentativa de compreensão/apreensão das diferentes formas de movimentos do real, dialogando com esta perspectiva, os participantes da pesquisa foram escolhidos por serem atores sociais reconhecidos por seus pares, seja pelo engajamento com o seu trabalho, seja pelos enfrentamentos que travavam em suas escolas.

Participaram da pesquisa quatro professores, cada um representando um nível de ensino da Educação Básica regular. O processo de coleta de dados organizou-se com base na estratégia de bola de neve. A seleção do primeiro professor se deu a partir da sua militância nos debates de gênero na prefeitura municipal de São Paulo e em seguida os outros professores foram indicados pelo seu reconhecimento entre os pares. Nos encontros com os professores realizamos sessões de conversação, segundo a proposta de Gonzalez Rey (2002; 2003; 2005).

As sessões de conversação foram organizadas em três eixos disparadores: 1) O professor e a sua vida, em que se pretendeu conversar sobre sua trajetória de vida e os desafios que viveu até aquele momento; 2) O professor e as suas vivências escolares, no qual buscou-se compreender sua relação com a escola enquanto aluno, suas vivências, aprendizagens significativas e dificuldades vividas na escola; 3) O professor e a expressão da identidade sexual

e de gênero na escola, no qual conversamos sobre a atuação dos participantes como professores, a relação estabelecida com os alunos e gestão da escola; desafios, dificuldades, estratégias mobilizadas para enfrentarem as situações de preconceito e discriminação explícita e implícita na/da escola, bem como discutiu-se também, as parcerias e apoios para a realização do seu trabalho com o professor.

A análise dos dados buscou inspiração em núcleos de significação, procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e que expressavam a perspectiva analítica interpretativa do pesquisador.

A construção dos núcleos de significação “trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito” como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63). Para os autores, o pesquisador ao escolher trabalhar com o núcleo de significação deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se transformam na ação do sujeito no mundo.

O processo de fundamentação e análise dos dados

Os núcleos de significação podem ser considerados um procedimento teórico-metodológico para a apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações e auxiliam o pesquisador, a partir das transcrições do material empírico (entrevistas, reuniões e eventos), na tarefa de apreensão do real com a complexidade que lhe é peculiar, buscando ir além de sua aparência.

Para a construção dos núcleos de significação, inicialmente, faz-se uma leitura exaustiva das respostas dos participantes, procurando identificar os temas mais frequentes e questões recorrentes. Para isso, selecionamos as expressões ou as chamadas “palavras com significado” (ANDRÉ et al., 2016). Como afirmam os autores é a partir do conjunto do material advindo da produção dos dados, por meio de entrevistas, por exemplo, que procedemos a identificação das palavras com significado, ou seja, das palavras/discursos inseridos em um contexto. Esse processo auxilia na organização de pré-indicadores.

Em uma nova leitura do material organizado em pré-indicadores, realiza-se uma nova sistematização das respostas dos participantes. Neste momento, como afirmam Aguiar e Ozella (2013), o movimento empreendido é de aglutinação pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição de ideias, de modo que se possa alcançar menor diversidade, construindo, assim, indicadores.

A terceira etapa do procedimento de análise, denominada construção dos Núcleos de significação, considera a aglutinação resultante da construção dos indicadores. Neste momento inicia-se um processo de articulação que resultará na ordenação dos núcleos de significação por meio da nomeação de cada um deles. O trabalho realizado na organização dos indicadores é fundamental, pois são eles que identificam os conteúdos e seu encadeamento, de modo a apontar e objetivar a essência dos discursos expressos pelos participantes.

Os núcleos de significação “devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir”, como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 310). Para os autores, os núcleos de significação devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores, produzindo uma síntese, que indica um momento superior de abstração. E desta maneira, entende-se que esse momento já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Na organização da tese que deu origem ao presente texto, foram construídos seis núcleos de significação, o que nos permitiu ter acesso a expressões dos sujeitos que revelam aspectos da realidade social que vivem os professores LGBTTT nas escolas, como afirma Toledo (2018).

Na organização dos núcleos trabalhou-se com as significações de um grupo de sujeitos – mesmo realizando as conversações individualmente –, pois os conteúdos dos discursos não eram unívocos, mas no processo construtivo-interpretativo, entendeu-se que eram convergentes.

Embora seja possível que se tenham perdido marcas/sentidos importantes da trajetória de cada um dos participantes que poderiam ser fundamentais para a compreensão do fenômeno mais amplo, tal opção se deu porque foi considerado mais relevante privilegiar uma dimensão coletiva das significações destes professores. Desta maneira, buscou-se os significados sociais e sentidos subjetivos das relações historicamente construídas participantes do estudo sobre a escola, a educação, a sociedade e as violências e preconceitos vividos nestes contextos.

Como a escolha feita na pesquisa foi compreender as conversações dos sujeitos e a construção dos sujeitos, como um grupo, justificou-se esse procedimento buscando apoio em Martín-Baró, ao afirmar que "o grupo tem sempre uma dimensão de realidade referida a seus membros e uma dimensão mais estrutural, referida à sociedade em que se produz. Ambas as dimensões, a pessoal e a estrutural, estão intrinsecamente ligadas entre si" (1989, p. 207). Dessa maneira, as discussões a seguir sustentam-se nesta perspectiva adotada pelo pesquisador e sintetizam o exercício analítico realizado a partir dos seis núcleos de significação apresentados anteriormente.

Neste artigo, optou-se por apresentar o Núcleo de Significação 03 (NS3) – O conservadorismo e a produção de violências homofóbicas praticadas contra os professores e o Núcleo de Significação 04 (NS4) – O enfrentamento às violências sofridas na escola como professor.

No NS3 foi selecionado o trecho da fala (“Você não vai mais dar aula aqui, você vai embora! Você tem uma vida errada, você é contra as leis de Jesus Cristo!”) de um dos participantes para indicar o conservadorismo e seus desdobramentos na vida dos professores. O processo de análise deste núcleo foi organizado em dois momentos para que pudéssemos discutir o avanço do processo social conservador a partir dessas duas frentes. A primeira, pretendeu refletir como o conservadorismo se manifesta nas interações dos participantes da pesquisa com outros atores escolares, e o segundo, pretendeu discutir como a investida conservadora recai sobre a escola.

Na discussão do NS4 temos como síntese da discussão a seguinte fala: “Eu vou ter que enfrentar a escola inteira para fazer o meu trabalho? Ok, vamos fazer, estamos aqui para isso. Eu troquei o medo pelo orgulho!”. O trabalho analítico foi organizado em três momentos para que pudéssemos discutir as estratégias de enfrentamento dos professores, das situações de violências sofridas na escola. O primeiro deles se propôs a discutir os elementos das histórias pessoais que contribuíram para o enfrentamento das situações de violência, o segundo momento analisou as contribuições das trajetórias formativas, e o terceiro discutiu a participação em organizações políticas, movimentos sociais e movimento sindical como fortalecimento das estratégias de resistência.

A partir da compreensão de que os núcleos de significação devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para os sujeitos e que revele as determinações constitutivas dos participantes, entendeu-se que a partir das problemáticas vividas pelos professores, seja no enfrentamento ao conservadorismo presente na escola e as estratégias que precisa lançar mão para realizar o seu trabalho, é importante discutir os desafios de estar e

ensinar na escola, sendo o professor, ele mesmo, um homem gay. Sendo assim, aglutinou-se a análise dos núcleos NS3 e NS4, no item a seguir.

Os desafios de estar e ensinar na escola, sendo quem se é

A escola é um espaço complexo e da maneira como a escola vem se configurando, o cotidiano escolar não tem sido propício para os professores ou professoras que pretendem ter uma prática comprometida com a transformação da realidade, em especial, no que tange as questões em torno das diversas formas de as pessoas serem e se expressarem no mundo. Destaca-se o que se pretende com projetos denominados “enfrentamento à ideologia de gênero”, por exemplo.

Para tanto, recuperemos o depoimento de um dos participantes da pesquisa, que diz: *“está enraizado [no] corpo docente um certo conservadorismo. À medida que esse cenário político também traz essa mudança de percepção e reforça questões mais conservadoras e morais, dá um start”*.

O depoimento alude ao acirramento das discussões em torno das temáticas de gênero e sexualidade na escola acentuarem-se em 2013, em especial nos debates que antecederam a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE definiu as metas e as estratégias da educação brasileira para os próximos dez anos (2014-2024), orientando as políticas educacionais em todos os níveis.

É importante destacar que a investida contra a população LGBTQT e as temáticas transversais estavam sendo gestadas há bastante tempo. Desde a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), percebe-se dificuldades e empecilhos para a inserção de discussões que envolvem o debate sobre gênero e sexualidade. O PNE apresentava pouco o debate sobre gênero, que constava somente no artigo 2º, e estava voltado para a superação das desigualdades educacionais. O destaque ao tema era feito com a seguinte frase: “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Este foi o trecho que desencadeou uma série de debates em torno do tema e com isso constituiu-se a cruzada contra a “Ideologia de Gênero”, naquele momento, capitaneada por deputados e por líderes religiosos midiáticos, representantes de setores conservadores na nossa sociedade.

Compreendemos que os professores que tentam assumir uma postura crítica frente à realidade colocam-se em risco e têm que aprender a enfrentar as diversas formas de exclusão, discriminação e injúria que podem ser postos ao exercerem o seu trabalho. Pois ao assumirem uma postura crítica, os trabalhadores da educação devem se empenhar em construir um processo educacional que precisa ser pensado para além da sala de aula, com a finalidade de contribuir para a transformação da sociedade, mediante a construção de mecanismos/estratégias que promovam soluções para os problemas ligados à discriminação e preconceito, à violação da cidadania e à reflexão sobre ética.

Nesse sentido, a resistência e o combate ao conservadorismo pela/na escola são essenciais, pois como ilustra um dos depoimentos é *“o conservadorismo que está devastando as nossas vidas”*.

O trabalho do professor precisa ser orientado por uma formação humana crítica e reflexiva. Entendemos que as intenções educativas, ou seja, aquilo que o professor pretende conseguir com os seus alunos, é produto da sua concepção social do ensino e, portanto, consequência da posição ideológica assumida pelo profissional. Como podemos verificar nos relatos dos participantes desta pesquisa, nem todos têm experiências de satisfação e apoio em suas trajetórias profissionais. Como mostra um dos depoimentos coletados durante a pesquisa,

ele diz: “não vou ficar arranjando briga e nem me indispor a todo o momento, mas tem coisas que não tem como deixar passar e aí se precisar brigar nesses momentos, não tenho problema com isso”.

Tal condição pode desencadear ou agravar processos de vulnerabilidade social e desfiliação social. Entendemos que as situações de vulnerabilidade social dizem respeito ao sujeito que, por diferentes determinantes, se encontra com inserção precária no mundo do trabalho e/ou fragilidade em sua inserção social. Já as situações de desfiliação são configuradas quando há uma conjunção entre ausência de trabalho e isolamento social, resultando numa ruptura das redes sociais de suporte, como afirma Castel (1994).

Além disso, em uma sociedade neoliberal, a ausência de trabalho e de apoio social produz a marginalização, da qual as pessoas LGBTT são cotidianamente vítimas. Conhecer os impactos de assumir uma orientação sexual diferente da norma pode favorecer a melhor compreensão desses processos e contribuir para a construção de ações emancipatórias, como afirma um dos participantes: “*eu troquei o medo pelo orgulho*”. Contudo, nenhuma ação pode ser empreendida de forma solitária. Assim, ressaltamos a importância de que a discussão sobre homofobia seja curricular, conste nas propostas pedagógicas das escolas e sejam mobilizadas coletivamente.

Essas intenções ou propósitos educativos determinam a importância daquilo que é relevante para os alunos aprenderem, por isso entendemos que o compromisso do professor é fundamental para que a realidade de discriminação e preconceito possa ser superada. A articulação de redes de relações, fora da escola, pode possibilitar que os professores possam perseguir uma atuação profissional que mire na direção da participação democrática e de uma educação para e por todos e todas.

Um dos participantes concordou com essa ideia quando afirmou “*dá esperança ver companheiras e companheiros onde eu posso me apoiar*”. Ele fez essa afirmação ao relatar o interesse da equipe docente professoras em discutir temas que envolvem gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Além disso, o depoimento mostra que o professor reforça a importância de ações coletivas no qual pode se apoiar e se fortalecer.

Nos tempos que temos vivido ouvir frases como: “*eu participo do sindicato dos professores*” ou ainda “*eu atuo em um partido político*”, não tem sido comum, em especial neste momento histórico no qual qualquer ação democrática tem gerado em perseguição política, principalmente pelos argumentos do movimento “*Escola sem Partido*”, que têm como uma das propostas impedir que os professores eduquem/ensinem seus alunos com consciência crítica, como afirma Betto (2016).

Dessa maneira, entendemos que essa postura crítica e coletiva de enfrentamento aos problemas e dificuldades do cotidiano escolar é imprescindível para a construção de um trabalho comprometido com a transformação da realidade. Inferimos que uma prática educativa que se assuma como característica uma perspectiva crítica e libertadora e que esteja voltada para a construção de práticas que eliminem as violências, sofrimentos e exclusão da vida em sociedade, deve ser entendida como uma educação de qualidade.

Uma prática educativa que visa à formação de sujeitos de direitos, capazes de exercer a cidadania ativa e participativa, de exigir o cumprimento dos direitos e responsabilizar-se também pela sua efetivação, pode manter em perspectiva a transformação da realidade, a formação de sujeitos de direito, a afirmação da democracia e da justiça e também do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira (CANDAU, 2012; FERNANDES e CANDAU, 2017).

Conclusão

O cenário exposto permite colocar a seguinte questão: como podemos construir uma educação para todas e todos se as políticas escolares, e como consequência, as práticas escolares cotidianas, ainda não ampliaram sua compreensão sobre quem são todas e todos na escola?

Para tratarmos da discussão sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero como pauta da educação, é preciso dar um passo importante para combater o obscurantismo promovido pelos conservadores na construção das políticas educacionais e ainda reduzir as desigualdades e a violência que marcam as práticas sociais, sobretudo na escola.

Ante o exposto, inferimos que as tentativas de marginalizar as discussões sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, em seus diversos níveis, se dá no movimento de produção de discursos normatizadores e hegemônicos sobre gênero e sexualidade humana, que indica, por sua vez, a manutenção de uma suposta heteronormatividade sexual, que encontra eco não apenas na escola, mas também – e essa deve ser um grande preocupação – entre os pesquisadores e os atores que atuam na escola e os que elaboram as políticas educacionais.

No campo dos temas que envolvem gênero e sexualidade, acompanhamos um projeto de perseguição, desmonte e extinção de direitos que se iniciou com a retirada dos temas de gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, em 2014, bem como dos planos estaduais e municipais de educação, pela extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelas campanhas eleitorais do pleito de 2018, que também atacaram o tema com uma força ideológica beligerante, e que culminou na nomeação de Damares Alves para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que vem comandando uma agenda pautada por costumes conservadores e com forte apelo midiático para desmoralizar e desqualificar os movimentos sociais e as forças progressistas.

Por fim, entendemos que os professores e as professoras têm uma responsabilidade relevante no processo de superação das diferenças sociais e na exclusão escolar. Ao ensinar, destituindo-se dos valores heteronormativos, eles podem contribuir para uma real eliminação das desigualdades instituídas na sociedade e consequentemente na escola. Associamos a imposição heteronormativa ao conceito de “arbitrário cultural dominante”, proposto por Bourdieu (1999).

Compreendemos por “arbitrário cultural dominante” a imposição de uma cultura sobre outra, ou seja, a heteronormatividade submete qualquer outra maneira de expressão. Tendo por base estas premissas, compreendemos que para reduzir os desequilíbrios e melhorar a qualidade de vida dos sujeitos LGBTTT, aprimorar os níveis educacionais e culturais de toda a população alijada de seus direitos, é preciso combater e ressignificar o capital cultural dominante, pois é ele que, na maioria das vezes, produz as desigualdades.

Concluimos, então, lembrando o que defende Frigotto (2017): neste momento quer-se defender um discurso que exalta a intolerância, a xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. E, nós, como ele, queremos enfrentar e combater, no campo da educação, todas as práticas e discursos que disseminem o ódio, a discriminação e todas as outras formas de violência.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n.

- 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-46, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PEREIRA, Rodnei; PRINCEPE, Lisandra Maria.; ARANHA, Elvira Maria Godinho. Tutoria acadêmica no Mestrado Profissional: um aprendizado compartilhado. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4569>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge. **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.
- BETTO, Frei. Por un nuevo progressismo. In: GENTILI, Pablo. **Golpe en Brasil: genealogia de una farsa**. Buenos Aires: CLACSO; Fundación Octubre; UMET (Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo), 2016. Disponível em:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160624045419/GolpeEnBrasil.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana.; DINIZ, Debora. (orgs.) **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.
- CASTEL, Robert. Da indigência à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antônio. (org.). **Saúde Loucura**, São Paulo: Hucitec, 1994.
- CASTILHOS, Washington. A escola já é diversa. Em destaque: Entrevista. **Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)**, Rio de Janeiro, 01 de julho de

2015. Brasil. Disponível em: <http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12195>. Acesso em 01 de abril de 2020.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, vol. 40, núm. 1, janeiro-abril, 2017, pp. 2-9. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/25086/15664>. Acesso em 01 de abril de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In.: FRIGOTTO, Galdêncio. (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais no Brasil (LGBT) relativo a 2018**. Salvador, 2019. 25p. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homicidios-2013.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2020.

GONZALEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios**. Cengage Learning Editores, 2002.

GONZALEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Cengage Learning, 2005.

GONZALEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Pioneira Thomson Learning, 2003.

INDONÉSIA. Princípios de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Tradução de Jones de Freitas. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 01 de abril de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário. Dossiê Ditadura Heteronormativa. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo: Editora Bregantini. Junho, 2015. p. 38-41.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. El poder social In: MARTIN-BARÓ, Ignacio. Sistema, Grupo e Poder. Madrid: UCA, 1989.

PESSÔA, Lilian Corrêa, PEREIRA, Rodnei, TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/4729. Acesso em 01 de abril de 2020.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51-72.

RAMIRES, Luiz. Homofobia na escola: um olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131-140.

TOLEDO, Rodrigo. **Homofobia e Heterossexismo na Escola**: um estudo sobre significações de professores gays que atuam na educação básica. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados Educação: Psicologia da Educação, 2018.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Cadernos de Diversidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. UFOP, 2013.

VENTURI, Gustavo. Da construção dos dados à cultura da intolerância às diferenças. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 175-189.