

**Tatiana Lionço
Debora Diniz
[Orgs.]**



Homofobia & Educação

UM DESAFIO AO SILÊNCIO

Como superar o risco de manutenção de práticas discriminatórias no ambiente escolar, diante da tendência a banalizar e naturalizar preconceitos relativos à sexualidade? Essa é a pergunta que sustenta as análises críticas apresentadas neste livro sobre a política educacional voltada para a produção e distribuição dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas escolas públicas do Brasil.

A sexualidade é um tabu em sua dimensão de prazer. Ela ganha espaço de discussão no ambiente escolar de modo restrito, sendo associada linearmente à reprodução biológica. Desconstruir essa restrição na compreensão da sexualidade humana, no entanto, enfrenta oposições morais e esbarra na desvalorização de práticas sexuais e modos de vida que ultrapassam a lógica patriarcal.

Ainda que a discussão sobre o patriarcado soe relativamente ultrapassada no contexto das teorias sociais, a hegemonia dessa lógica para as relações sociais retorna com força na desvalorização de formas de conjugalidade e de família que se baseiam no laço amoroso não-heterossexual.

A consideração mais abrangente dos direitos sexuais como direitos humanos é uma tarefa sobre a qual vêm se debruçando pesquisadores de diferentes campos do saber: das ciências sociais, do direito, da psicologia, da saúde coletiva e da educação. Os movimentos sociais vêm ganhando visibilidade nas denúncias de violações dos direitos humanos em função da sexualidade e do gênero, e a academia vem contribuindo para a sistematização de informações sobre a situação social e de vida de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e

transexuais. Esse esforço conjunto tem consequências na abertura para a discussão e proposição de políticas públicas que revertam o quadro de marginalização, opressão e exclusão social caracterizadores do modo predominante como a sociedade brasileira lida com a diversidade sexual.

Este livro reflete a possibilidade de diálogo produtivo entre academia, sociedade civil e governo para a construção responsável de caminhos justos na consolidação da democracia. Certamente, será uma obra de referência para iluminar a reflexão e as práticas de educadores, militantes em defesa de direitos humanos e gestores de políticas públicas no enfrentamento da homofobia.

Homofobia & Educação – um desafio ao silêncio é um livro instigante e potencialmente transformador das representações sobre a sexualidade e sobre a função da educação sexual nas escolas. Sua importância não se limita à afirmação de uma posição político-ideológica sobre a sexualidade humana, decorrendo também da análise dos dispositivos discursivos de manutenção da violência simbólica nas relações sociais entre aqueles que diferem nas formas de amar, de viver o prazer, de constituir laços familiares e de filiação.

Márcia Arán é psicanalista, professora adjunta do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [UERJ] e autora do livro *O avesso do avesso: feminilidade e novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Garamond; 2006.



NAÇÕES UNIDAS
Escritório sobre Drogas e Crime



Ministério
da Saúde



A violência homofóbica ocorre frequentemente diante de uma população indiferente e insensível ao problema. Diariamente nos chega a informação de inúmeras lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais vivendo com medo de sofrer agressões decorrentes de sua orientação sexual. Cada insulto proferido lembra a todos da existência de uma ordem sexual vigente e sua hierarquia. A primeira tarefa pedagógica seria questionar a ordem heterossexista e tornar evidente que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto a de raças ou de sexos.

Daniel Borrillo – Universidade de Paris X

LETRAS  LIVRES

EDITORA
UnB

ISBN 978-85-98070-23-0




9 788598 070230

ISBN 978-85-230-1024-9



9 788523 010249

**Tatiana Lionço
Debora Diniz**
[Orgs.]



Homofobia & Educação

UM DESAFIO AO SILÊNCIO



Instituto de Bioética,
Direitos Humanos e
Gênero

LETRAS LIVRES

Conselho Editorial

Almira Rodrigues
Fernando Lolas Stepke
Florescia Luna
Juliana Soares Santos
Marilena Corrêa
Ondina Pena Pereira
Roger Raupp Rios

Editoras Responsáveis

Debora Diniz
Malu Fontes



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA**

Reitor

José Geraldo de Sousa Júnior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa



Diretor

Norberto Abreu e Silva Neto

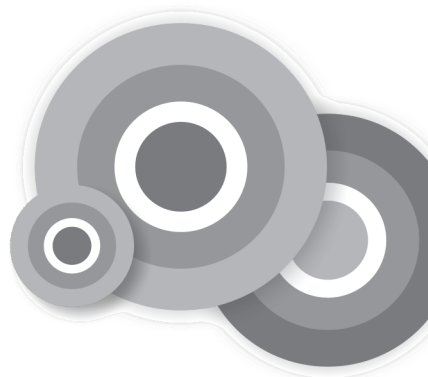
Conselho Editorial

Norberto Abreu e Silva Neto – Presidente
Denise Imbroisi
José Carlos Córdova Coutinho
José Otávio Nogueira Guimarães
Luís Eduardo de Lacerda Abreu
Roberto Armando Ramos de Aguiar
Sely Maria de Souza Costa



Tatiana Lionço
Debora Diniz
[Orgs.]

Homofobia & Educação
Um desafio ao silêncio



Brasília – DF
2009

Copyright © 2009 by LetrasLivres, Brasília
Tiragem: 1ª edição – 2009 – 1.000 exemplares

De acordo com a Lei n. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, nenhuma parte desta publicação pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada em um sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais e do editor.

Coordenação Editorial: Fabiana Paranhos
Organização e Preparação dos Originais: Tatiana Lionço e Debora Diniz
Copidesque e Revisão de Língua Portuguesa: Ana Terra Mejia Munhoz
Normalização Bibliográfica: Ana Terra Mejia Munhoz
Capa: Ramon Navarro
Editoração Eletrônica e *Layout*: Lillian Silva
Secretaria Editorial: Sandra Costa

Apoio financeiro: Programa Nacional de DST e Aids, do Ministério da Saúde, e Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Responsável: Kátia Soares Braga (CRB/DF 1522)

Lionço, Tatiana.

Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras).
Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.
196 p.

ISBN 978-85-98070-23-0
ISBN 978-85-230-1024-9

Conteúdo: Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? / Tatiana Lionço, Debora Diniz; A homofobia / Daniel Borrillo; Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual / Tatiana Lionço, Debora Diniz; A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos / Cláudia Vianna, Lula Ramires; Ilustrações do silêncio e da negação / Malu Fontes; Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé / Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira, Thais Imperatori; Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático / Roger Raupp Rios, Wederson Rufino dos Santos; Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos / Rogério Diniz Junqueira.

1. Homossexualidade – Brasil. 2. Diversidade sexual – Brasil. 3. Livro didático – Brasil. 4. Discriminação no ensino – Brasil. 5. Política do livro didático – Brasil. 6. Educação – Brasil. 7. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 8. Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). 9. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). I. Diniz, Debora. II. Borrillo, Daniel. III. Vianna, Cláudia. IV. Ramires, Lula. V. Fontes, Malu. VI. Pocahy, Fernando. VII. Oliveira, Rosana de. VIII. Imperatori, Thais. IX. Rios, Roger Raupp. X. Santos, Wederson Rufino dos. XI. Junqueira, Rogério Diniz. XII. Título: um desafio ao silêncio.

CDU 316.647.82 – 055.3 (075) (81)
CDD 306.7662

Todos os direitos reservados à Editora LetrasLivres, um projeto cultural da
Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero
Caixa Postal 8011 – CEP 70673-970 Brasília-DF
Tel/Fax: 55 (61) 3343-1731
letraslivres@anis.org.br – www.anis.org.br

A LetrasLivres é filiada à Câmara Brasileira do Livro.

Foi feito depósito legal.

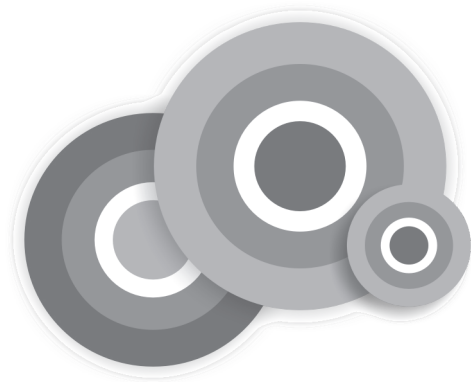
Impresso no Brasil

Apoio: Fundação Ford



Sumário

Agradecimentos.....	7
Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?.....	9
<i>Tatiana Lionço e Debora Diniz</i>	
A homofobia.....	15
<i>Daniel Borrillo</i>	
Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual.....	47
<i>Tatiana Lionço e Debora Diniz</i>	
A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos.....	73
<i>Cláudia Vianna e Lula Ramires</i>	
Ilustrações do silêncio e da negação.....	99
<i>Malu Fontes</i>	
Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé.....	115
<i>Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori</i>	
Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático.....	133
<i>Roger Raupp Rios e Wederson Rufino dos Santos</i>	
Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos.....	161
<i>Rogério Diniz Junqueira</i>	
Sobre os autores.....	195



Agradecimentos

As organizadoras agradecem ao Programa Nacional de DST e Aids, do Ministério da Saúde, e ao Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) pelo financiamento do projeto de pesquisa que originou este livro. A contribuição da Coordenação de Produção e Distribuição e da Coordenação Geral dos Programas do Livro, ambas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, foi fundamental para a operacionalização do projeto e para o acesso ao acervo de obras didáticas que compõe a amostra de livros analisados na pesquisa. A cooperação de editoras e bibliotecas públicas para recuperação das obras esparsas foi também essencial.

As organizadoras e os autores agradecem a gentileza na cessão dos direitos de publicação do terceiro, quarto, quinto e sétimo capítulos pela Revista Psicologia Política, da Universidade Federal de Minas Gerais, na qual originalmente esses textos foram publicados no número 8, volume 16, em 2008. Agradecem, ainda, a parceria estabelecida com a Universidade de Brasília, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal da Bahia, o Nuances – Grupo pela Livre Expressão Sexual e o Corsa – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor, indispensável para o aprofundamento da análise dos dados da pesquisa. Esta obra é um exemplo bem-sucedido de um largo esforço de cooperação entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

As discussões de resultados parciais da pesquisa com grupos ampliados de especialistas foram decisivas para as análises finais desta obra. A equipe de pesquisa agradece, em particular, ao Seminário Internacional Fazendo Gênero e ao Congresso Redefem, em que versões iniciais dos capítulos foram apresentadas.

Tatiana Lionço e Debora Diniz
Março, 2009



Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?

Tatiana Lionço e Debora Diniz

A função da educação não se reduz à transmissão formal de conhecimentos, sendo a escola um espaço público para a promoção da cidadania. O Estado democrático de direito assegura o reconhecimento da diversidade de valores morais e culturais em uma mesma sociedade, compreendida como heterogênea e comprometida com a justiça e a garantia universal dos direitos humanos e sociais. A vivência escolar permite a apresentação da realidade social em sua diversidade.

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. A educação é uma ferramenta política emancipatória, que deve superar processos discriminatórios socialmente instaurados, a fim de transformar a realidade pela reafirmação da ética democrática. Nesse sentido, a escola é um espaço de socialização para a diversidade.

A diversidade social ocupa as escolas em dois sentidos: primeiramente, pela presença concreta, pois negros, deficientes, mulheres, idosos, estrangeiros, homossexuais frequentam as instituições de ensino; em segundo lugar, pelo compromisso político que fundamenta a educação como um bem público, o que significa que a igualdade é um valor fundamental ao ensino. Diversos parâmetros normativos nacionais afirmam o compromisso da educação com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos são emblemáticos a esse respeito. Como efeito desses documentos, as desigualdades injustas passaram a constar como questões sociais nos materiais didático-pedagógicos.

Diversas vulnerabilidades incluem-se atualmente como temas nos livros utilizados nas escolas, em função seja da desigualdade de gênero, seja da condição étnico-racial, econômica ou de deficiência. Em relação à abordagem da sexualidade, prevalece a timidez, sobretudo por controvérsias morais sobre a pertinência de se tratar a questão com adolescentes. No entanto, já há a incorporação, nas escolas e nos materiais didáticos, de temas em sexualidade e sua relação com a saúde pública, tais como a promoção da saúde sexual e a prevenção às DSTs/aids e à gravidez não planejada.

A dimensão social e política da sexualidade permanece às margens. Embora haja, nos livros, afirmações sobre a necessidade da desconstrução da cultura machista e de opressão contra as mulheres na sociedade, bem como dos estereótipos de gênero, essa desconstrução requer mais do que questionar a desigualdade social entre homens e mulheres. É preciso reconhecer que as expressões do feminino têm sido historicamente inferiorizadas, alargando o campo de subordinação a vários atores sociais que se associam à marca do feminino, tais como gays, travestis e transexuais, além de lésbicas.

A diversidade sexual comparece nas escolas e nos instrumentos pedagógicos de modo diferenciado. Tende a ser invisibilizada, é escassamente tematizada como conteúdo didático-pedagógico, e frequentemente a homofobia é subestimada em seus efeitos danosos às crianças e adolescentes. Não se sabe, a princípio, quem é ou não homossexual. Muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade. Esse segredo em relação à própria vivência da sexualidade tem consequências para a saúde: não se pode saber ou ter informações sobre aquilo que não pode ser dito.

Prevalece a exigência do silêncio sobre a diversidade, em matéria de sexualidade. Essa omissão denuncia uma tendência à censura implícita ao tema. A sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural, é um interdito, constituindo-se em um tabu. Nos livros didáticos, a sexualidade somente é passível de enunciação quando remete ao coito heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos. Enquanto não se reconhece a diversidade sexual, no entanto, a heterossexualidade é reiteradamente afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos. Aliada à censura implícita à diversidade sexual, encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica.

A solidão é um efeito marcante da homofobia. O recolhimento, a impossibilidade de partilhar experiências ou a exclusão do grupo escolar comprometem a meta educacional de

promoção da convivência democrática. Travestis e transexuais são especialmente vulneráveis à exclusão do espaço escolar, o que repercute negativamente em suas oportunidades sociais e profissionais, tendo como consequência o reforço de estereótipos que os estigmatizam: é o caso da prostituição, que, embora associada em termos essencialistas à condição dessas pessoas, resulta da exclusão escolar e familiar. Travestis e transexuais passam a viver vulneráveis à opressão de oportunistas, já que escola e família se eximem da responsabilidade do acolhimento e da promoção de formas de convívio mais solidárias. A escola, porém, deve trabalhar possibilidades de pertencimento, isto é, a inclusão de todos num mesmo espaço de sociabilidade.

A promoção da igualdade como princípio ético para uma sociedade justa deve primar pelo reconhecimento e respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade em suas diferentes formas de expressão. Essa diversidade sexual, no entanto, precisa ser afirmada nos termos de uma ética democrática, não sendo conivente com atos abusivos e de opressão, que qualificam práticas sexuais contrárias ao ordenamento legal, tais como a pedofilia, o estupro, etc. Afirmar a diversidade sexual não quer dizer privar o campo da vivência da sexualidade da necessidade de impor limites. Trata-se de questionar a hegemonia de um modo único de vivenciar a relação amorosa, a fim de que as pessoas tenham assegurados os direitos à dignidade, à liberdade e à autonomia também em suas formas de se relacionar sexual e amorosamente, bem como de expressar a feminilidade e a masculinidade, independente de corresponderem ou não aos estereótipos sociais construídos historicamente e culturalmente.

Apesar do notório investimento do Ministério da Educação em ações de enfrentamento do sexismo e da homofobia, a identificação e o questionamento de tabus e preconceitos relativos à sexualidade, necessários ao combate a práticas discriminatórias na escola, ainda requerem amplos esforços para a superação de estigmas e violências, reais e simbólicas. O Ministério da Educação

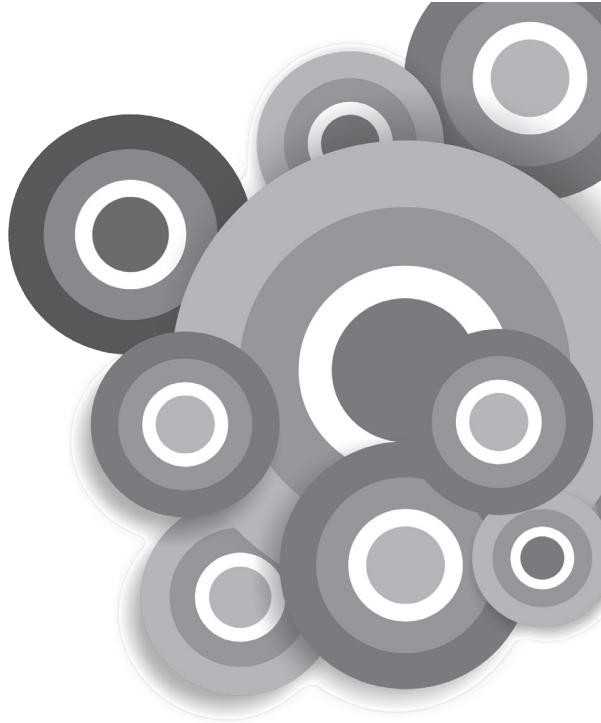
tem privilegiado a estratégia de capacitação de professores(as). Essa é uma iniciativa de grande valor, mas deve estar associada ao compromisso de desenvolver e oferecer materiais didáticos que venham a subsidiar a atuação em sala de aula. É nesse sentido que se faz necessário considerar quais discursos sobre a sexualidade vêm sendo veiculados nos materiais didáticos, pois estes são de uso universal nas escolas.

Os livros didáticos são instrumentos pedagógicos fundamentais para formalizar a inserção de conteúdos específicos na formação de estudantes. Considerando a função primordial da formação escolar para o exercício da cidadania, temas de relevância social e que desafiam a ética democrática por meio da manutenção de prejuízos sociais injustificáveis devem ganhar espaço formal nos livros, devem ser conteúdo didático, matéria da prática pedagógica. A questão crucial é que a sociedade é plural. A diversidade sexual não é um tema a ser forçosamente discutido em sala de aula devido a concepções teóricas sobre o ser humano e a sexualidade: é um tema a ser discutido porque se faz presente na realidade social, e sua presença é marcada por uma moralidade hegemônica heteronormativa, que se desdobra em sérios prejuízos sociais e violação de direitos para muitos.

É importante notar que a implementação de políticas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual assume um caráter processual, demandando o acolhimento de avanços parcialmente conquistados, bem como a sinalização de lacunas e entraves a serem superados. Este livro resulta de um extenso projeto de pesquisa denominado *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*, executado pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade de São Paulo (USP). O projeto foi financiado pelo Programa Nacional de DST e Aids, do Ministério da Saúde, e pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC).

A homofobia

Daniel Borrillo



A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos.

Crime abominável, amor pecaminoso, tendência perversa, prática infame, paixão abjeta, pecado contra a natureza, vício de Sodoma: tantas designações que durante séculos serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo. Relegado ao papel de marginal ou excêntrico, o homossexual é tido pela norma social como bizarro, estranho ou

disparatado. Como o mal sempre vem de fora, na França, por exemplo, qualificou-se a homossexualidade de “vício italiano”, “costume árabe”, “vício grego” ou, ainda, “costume colonial”. O homossexual, assim como o negro, o judeu ou o estrangeiro, é sempre o outro, o diferente, aquele com o qual qualquer identificação é impensável.

A recente preocupação com a hostilidade para com gays e lésbicas muda a maneira como a questão vinha sendo problematizada. De fato, em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se volta agora para as razões que levaram essa forma de sexualidade a ser considerada, no passado, desviante. Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular.

Quer se trate de uma escolha de vida sexual, quer se trate de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade. De fato, ela não é mais que a simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante constante e regular da sexualidade humana. Na condição de atos consentidos entre adultos, os comportamentos homoeróticos devem ser protegidos como qualquer outra manifestação da vida privada.

Como um atributo da personalidade, a homossexualidade deve permanecer fora do interesse interventor das instituições. Tal como a cor da pele, a opção religiosa ou a origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos. Contudo, embora

o exercício de uma prerrogativa ou a fruição de um direito não sejam mais subordinados ao pertencimento a um ou outro sexo, religião, política ou classe social, a homossexualidade permanece como um obstáculo ao pleno gozo de direitos.

No cerne desse tratamento discriminatório, a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural. Enquanto a heterossexualidade é definida pelo dicionário como a sexualidade (considerada normal) do heterossexual, e este, como aquele que experimenta uma atração sexual (considerada normal) pelos indivíduos do sexo oposto, a homossexualidade, por sua vez, encontra-se desprovida dessa normalidade. Nos dicionários de sinônimos, a palavra “heterossexualidade” nem sequer aparece; por outro lado, androgamia, androfilia, homofilia, inversão, pederastia, pedofilia, socratismo, uranismo, androfobia, lesbianismo, safismo e tribadismo são propostos como equivalentes ao termo “homossexualidade”. E, se o dicionário considera que um heterossexual é simplesmente o oposto de um homossexual, são muitos os vocábulos que apresenta para designar esse último: gay, homófilo, pederasta, *enculé*,ⁱ bicha-louca, homo, bichona, bichinha, afeminado, bicha-velha, maricona, invertido, sodomita, travesti, traveco, lésbica, gomorreia, tribade, sapatão, bi, gilete.ⁱⁱ

Essa desproporção linguística revela uma operação ideológica que consiste em definir excessivamente aquilo que aparece como problemático e deixar implícito o que se pretende evidente e natural. A diferença homo/hetero não é apenas constatada; ela serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se qualificam como modelo social. Nessa ordem, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hetero), bem como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades.



A divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino). É por essa razão que os homossexuais não são mais as únicas vítimas da violência homofóbica, que se dirige também a todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade.

A homofobia é um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevê-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando inclusive à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista. Como toda forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira conclusões materiais. Assim, se o homossexual é culpado do pecado, sua condenação moral aparece como necessária, e a purificação pelo fogo inquisitorial é uma consequência lógica. Se seus atos sexuais e afetivos são tidos quase como crimes, então seu lugar natural é, na melhor das hipóteses, o ostracismo, e na pior, a pena capital, como ainda acontece em alguns países. Considerado um doente, ele é objeto do olhar clínico e deve se submeter a terapias que a ciência lhe recomenda, em especial os eletrochoques utilizados no Ocidente até os anos 1960. Se as formas mais sutis de homofobia denotam uma tolerância em relação a lésbicas e gays, isso só é feito atribuindo-se a esses sujeitos um lugar marginal e silencioso, o de uma sexualidade considerada incompleta ou secundária.

Aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. A homofobia é o medo de que essa equivalência seja reconhecida. Ela se manifesta, entre outras

coisas, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual. Exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores e especialistas, ou permeando debates públicos. A homofobia é familiar; percebemo-la como um fenômeno banal: quantos pais se inquietam ao descobrir a homofobia de seu filho adolescente, se a homossexualidade de um filho ou filha é ainda motivo de sofrimento para as famílias e conduz frequentemente a consultar a um terapeuta? Invisível, cotidiana e disseminada, a homofobia participa do senso comum, embora leve, igualmente, a uma alienação dos heterossexuais. É por essas razões que se considera indispensável questioná-la tanto no que se refere às atitudes e aos comportamentos quanto no que diz respeito às suas construções ideológicas.

Foi somente no final dos anos 1990 que se registrou pela primeira vez nos dicionários o termo “homofobia”, cujo uso original parece remontar a K. T. Smith.¹ A palavra “homofobia” designa dois aspectos de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição aos homossexuais, e uma dimensão cultural de natureza cognitiva, na qual o objeto da rejeição não é o indivíduo homossexual, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Essa distinção permite melhor compreender uma situação bastante corriqueira nas sociedades modernas – a de tolerar ou até mesmo simpatizar com o grupo estigmatizado, considerando, no entanto, inaceitável qualquer política de igualdade que o beneficie (como, por exemplo, o direito ao casamento ou à adoção).

A ideologia que sustenta a superioridade da raça branca é designada sob o termo “racismo”; àquela que promove a superioridade de um gênero sobre o outro, dá-se o nome de “sexismo”. Já o antissemitismo se refere à opinião que justifica a inferiorização dos judeus, e a xenofobia remete à antipatia por estrangeiros. Portanto, é tradicionalmente em função do sexo, da cor da pele, da opção religiosa ou da origem étnica que se

instaura um mecanismo intelectual e político de discriminação. O sistema a partir do qual uma sociedade organiza um tratamento segregacionista segundo a orientação sexual pode ser denominado “heterossexismo”. Ele e a homofobia – compreendida como a consequência psicológica de uma representação social que, outorgando à heterossexualidade o monopólio da normalidade, fomenta o desdém em relação àqueles e àquelas que se distanciam do modelo de referência – constituem as duas faces da mesma intolerância e merecem, por conseguinte, ser denunciados com o mesmo vigor que o racismo ou o antissemitismo.

Uma primeira forma de violência contra gays e lésbicas se caracteriza por um sentimento de medo, aversão e repulsa. Trata-se de uma verdadeira manifestação emotiva, espécie de fobia comparável à apreensão de estar em espaços fechados (claustrofobia) ou diante de certos animais (zoofobia). Eis o sentido original dado ao termo “homofobia”; entretanto, este se mostrou extremamente limitado, não abrangendo toda a extensão do fenômeno. De fato, essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. Outras manifestações menos grosseiras, mas não menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. Essa outra face da homofobia, mais eufemística e de caráter social, tem suas raízes na atitude de desprezo constitutiva da forma ordinária de temer e categorizar o outro. Se a homofobia afetiva (psicológica) se caracteriza pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva (social) pretende simplesmente perpetuar a diferença homo/hetero, pregando a tolerância, uma clemência policiada dos ortodoxos para com os hereges. Nesse caso, não há rejeição aos homossexuais; no entanto, não choca ninguém o fato de eles não gozarem dos mesmos direitos que os heterossexuais.

Presente nos insultos, nas piadas, nas representações caricaturais e na linguagem cotidiana, a homofobia aponta gays e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis. A injúria constitui a injunção da homofobia afetiva e cognitiva na medida

em que as expressões pejorativas, uma vez pronunciadas, não são simplesmente palavras lançadas ao vento. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumas gravados na memória e no corpo (pois a timidez, a insegurança, a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). Uma das consequências da injúria é o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser. A violência em estado puro que representa a homofobia psicológica não é nada mais que a internalização paradigmática de uma atitude anti-homossexual, a qual atravessa a história das sociedades.

O medo às vezes pueril que a homossexualidade ainda suscita resulta da formação cultural do Ocidente judaico-cristão. Dos textos sagrados às leis laicas, passando pela literatura científica e pelo cinema, a tentativa de promover a heterossexualidade não hesita em condenar ao anátema não somente a homossexualidade, mas também qualquer manifestação de afeto entre pessoas do mesmo sexo. A homofobia cognitiva funda, assim, um saber a respeito do homossexual e da homossexualidade baseado em preconceitos que os reduzem a estereótipos. Dada a complexidade do fenômeno, se essa primeira distinção entre homofobia psicológica (individual) e homofobia cognitiva (social) é necessária, ela não é suficiente. A temática demanda outras classificações a fim de melhor delimitar um mosaico de situações que, sob o mesmo termo, agrupam diversas formas de antipatia por gays e lésbicas. Como mencionamos anteriormente, a homofobia se dirige não somente aos homossexuais, mas também ao conjunto de indivíduos considerados desconformes à norma sexual. Em função da extensão do termo, portanto, é válido estabelecer uma segunda distinção, entre homofobia geral e homofobia específica.

A noção de homofobia pode abarcar discursos ou atitudes que, para além do receio com relação a gays e lésbicas, articulam uma forma geral de hostilidade a comportamentos desviantes dos papéis sociosexuais pré-estabelecidos. Assim, a

homofobia geral não é nada mais que uma manifestação do sexismo, ou seja, da discriminação de pessoas em razão de seu sexo (macho/fêmea) e, mais particularmente, de seu gênero (feminino/masculino). Essa forma de homofobia pode, então, ser definida como a discriminação de indivíduos que demonstram, ou a quem se atribuem, certas qualidades (ou defeitos) tradicionalmente consideradas características do outro gênero. Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de “vigilância do gênero”, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. A homofobia é a estigmatização, por repulsa ou violência, das relações sensíveis entre homens, particularmente quando esses homens são apontados como homossexuais ou se afirmam como tais. É, igualmente, a estigmatização ou negação das relações entre mulheres que não correspondem a uma definição tradicional de feminilidade.

Dessa forma, a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal maneira que se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu “gênero certo”. Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade mais profunda do ser. Desde o berço, as cores azul e rosa marcam os territórios dessa *summa divisio*, que, de forma implacável, atribui ao indivíduo a masculinidade ou a feminilidade. No momento em que se pronuncia “veado!”, em geral, o que se faz é mais que especular sobre a verdadeira orientação sexual da pessoa: é denunciar um não-respeito aos atributos masculinos “naturais”. Ou, quando se trata alguém de “homossexual”, denuncia-se sua condição de traidor e desertor do gênero ao qual ele ou ela pertence “naturalmente”.

Ao contrário da homofobia geral, a homofobia específica constitui uma forma de intolerância referente especialmente a

gays e lésbicas. Alguns autores propuseram diferenciar “gayfobia” de “lesbofobia”, declinações possíveis da homofobia específica. As representações de cada um dos sexos, assim como as funções que os acompanham, merecem, de fato, uma terminologia própria. A lesbofobia consiste em uma especificidade no cerne de outra: a lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e pelo de ser homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade.

O que caracteriza as lésbicas nas relações sociais baseadas em gênero é o fato de elas serem, devido a sua feminilidade, invisíveis e silenciosas. A anedota atribuída à rainha Vitória, no século XIX, quando da modernização das penas contra as relações sexuais entre homens, ilustra tal constatação. Interrogada sobre a impunidade das relações sexuais entre mulheres, a rainha respondeu: “Como punir algo que não existe?”. Alguns anos mais tarde, ao analisar a homossexualidade, Sigmund Freud se referiu quase exclusivamente aos homens. O pai da psicanálise consagrou apenas um de seus estudos à homossexualidade feminina e, ao contrário do que fez em seus outros casos, não atribuiu pseudônimo a sua paciente.

Se por um lado as lésbicas foram visivelmente menos perseguidas que os gays, por outro, isso não pode ser interpretado como indicativo de uma maior tolerância a seu respeito. Pelo contrário, essa indiferença é sinal de uma depreciação ainda mais forte, reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres. A iconografia pornográfica heterossexual ilustra bem esse propósito: os jogos sexuais entre mulheres são sistematicamente postos em cena para excitar o homem; e, ainda que elas demonstrem obter daí algum prazer, é sempre ele que encerra o espetáculo sexual pela penetração e ejaculação. O desdém dos homens pela sexualidade feminina – inclusive a sexualidade lésbica, pensada como inofensiva – se

transforma em violência quando as mulheres contestam o *status* atribuído a seu sexo, ou seja, quando se recusam a ser esposas e mães. Séculos de antifeminismo revelam o repúdio da sociedade misógina pelas lutas libertadoras das mulheres. Se não desejam ser mães, elas se transformam em um perigo para si mesmas e para a sociedade, pois, ao se aproximarem de uma característica viril, colocam em risco não apenas sua identidade, mas sobretudo o equilíbrio demográfico.

No momento em que as reivindicações feministas começaram a vir à tona, os médicos reagiram veementemente, considerando as mulheres emancipadas como depravadas “que gostavam mais do laboratório que do quarto de seus filhos”. Supostamente abandonando sua função social, essas mulheres constituíam “uma geração de pervertidas, moral e fisicamente, produzindo um aumento de filhos efeminados e de filhas viris”. E, quando não aceitavam os papéis de esposa e mãe que lhes eram atribuídos, é porque detestavam os homens. Ao desafiar a norma que destina “por natureza” o sexo feminino para o casamento e para a maternidade, as lésbicas são espontaneamente associadas às feministas, que contestam esses únicos destinos possíveis. Antifeminismo e lesbofobia se alimentam, então, um do outro, sendo a lesbofobia uma fonte eficaz para retratar o feminismo como “antinatural” e “imoral”. Essa é a maneira como a caricatura antifeminista fez da mulher independente uma lésbica e da lésbica um personagem invisível, apagado, vítima de um sentimento passageiro e suscetível de “reparação” por meio da intervenção salutar de um homem “de verdade”.

Não se pode pensar a homofobia sem levar em conta a ordem a partir da qual se estruturam as relações sociais entre os sexos e as sexualidades. Na origem da justificação social dos papéis atribuídos a homens e mulheres está a naturalização das diferenças entre os dois sexos. A ordem (dita natural) dos sexos determina uma ordem social na qual o feminino deve complementar o masculino, o que se realiza com base em uma subordinação

psicológica e cultural. O sexismo se define, por conseguinte, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o ambiente doméstico.

A dominação masculina é perceptível nessa forma particular de violência simbólica, exercida de maneira sutil e invisível precisamente porque é apresentada pelo dominador e aceita pelo dominado como natural, inevitável e necessária. O sexismo se caracteriza por uma constante objetificação da mulher. Como apontou Pierre Bourdieu,

[as mulheres] existem primeiramente por e para o interesse dos outros, ou seja, na condição de objetos acolhedores, atraentes e disponíveis. Espera-se que sejam “femininas”; em outras palavras, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas e mesmo situadas em segundo plano. Essa pretensa “feminilidade” não é em geral mais do que uma atitude de complacência com as expectativas masculinas, reais ou supostas. Consequentemente, a relação de dependência para com os outros (e não somente para com os homens) tende a se tornar constitutiva de seu ser.^{2:73}

Essa ordem sexual – o sexismo – implica não apenas a subordinação do feminino ao masculino, mas igualmente a hierarquização das sexualidades, fundamento da homofobia. A lembrança constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual. A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas. É essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna – que constitui uma forma específica de dominação chamada heterossexismo. Este pode ser definido como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade assume posição superior. Todas as outras formas são qualificadas, na melhor das hipóteses, como incompletas, acidentais e perversas, e na pior, como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização.

Uma outra face do heterossexismo – mais moderna em sua retórica, mas igualmente violenta em suas deduções – se caracteriza pela interpretação da diferença entre heterossexualidade e homossexualidade. Nessa lógica, o tratamento diferenciado de situações distintas não constitui uma discriminação injustificada. De fato, não é em nome de uma hierarquia ou de uma normatividade (vistas pelos setores liberais como valores negativos), mas em virtude da proteção da diversidade (experimentada como positiva) que a eliminação das fronteiras jurídicas entre as sexualidades encontra oposição.

Assim como as novas formas de racismo, o heterossexismo diferencialista parece se afastar do princípio da superioridade heterossexual em favor do da diversidade de sexualidades. Foi em razão da diferença, e não da normatização, que o tratamento diferenciado de gays e lésbicas pôde se justificar, privando-os do direito ao casamento, à adoção e ao uso de técnicas de reprodução assistida. Em nome dessa suposta pluralidade de sexualidades e no intuito de preservar a diferença de sexos e de gêneros, o discurso diferencialista moderniza a ordem heterossexista ao mesmo tempo em que denuncia as mais brutais manifestações homofóbicas. Ora, o heterossexismo diferencialista é também uma forma de homofobia; é certamente mais sutil, porém não menos eficaz, pois, ao rejeitar a discriminação de homossexuais, tem como corolário uma forma eufemística de segregacionismo.

Toda problematização exclusiva da homossexualidade parece produzir unicamente argumentos homofóbicos: em vez de denunciar o fato de que um aspecto da personalidade (a orientação sexual) constitui um obstáculo para a consagração de direitos, o pensamento diferencialista se dedica a questionar e apontar a diferença. Contudo, não é essa diferença (real ou imaginária) que deveria merecer maiores atenções, mas sim o conjunto de discursos, práticas, procedimentos e instituições que, ao problematizar a “especificidade homossexual”, contribui para

fortalecer um dispositivo destinado a organizar os indivíduos na condição de seres sexuados.

É preciso lembrar que a lógica diferencialista, outrora utilizada a fim de privar as mulheres de seus direitos cívicos, foi igualmente invocada pela Suprema Corte dos Estados Unidos até meados dos anos 1950 para validar a inferiorização dos negros com base na diferença racial. Da mesma forma, após eliminar completamente os direitos políticos dos não-brancos, o apartheid sul-africano evoluiu para o segregacionismo, criando em 1983 uma assembleia parlamentar para cada etnia. A França sob o comando de Vichy também invocou e teorizou a diferença para justificar a segregação de indivíduos, instaurando, por meio da Lei de 3 de outubro de 1940, o Estatuto dos Judeus. Todos esses mecanismos de sujeição das pessoas, modeladores da maneira de pensar sobre si mesmo, estão na origem das formas modernas de dominação.

O pensamento diferencialista aparece, assim, como o substrato ideológico de um determinado modo de produção de sujeitos cuja identidade sexuada e sexual se articula em torno das categorias homem/mulher, hetero/homo. Essas categorias não são independentes nem muito menos inocentes; uma só existe em função da outra e a partir da negação de seu contrário. Ser homem é, antes de qualquer coisa, não ser mulher; da mesma forma, ser heterossexual implica necessariamente não ser homossexual. Da *Gênese* bíblica à psicanálise, passando pela literatura romântica, a mulher foi retratada como um homem incompleto (necessitando, portanto, dele para firmar sua completude); similarmente, o homossexual equivale à prova de uma personalidade inacabada, produto de uma má integração à “natureza” masculina ou feminina.

Fenômeno global ao mesmo tempo cognitivo e normativo, o heterossexismo pressupõe a diferenciação básica entre os grupos homo e hetero, reservando a esse último um tratamento



preferencial. O heterossexismo é para a homofobia o que o sexismo é para a misoginia; embora sejam distintos, não se pode conceber um sem o outro. Porém, antes de fazer um paralelo entre a homofobia e outras formas de exclusão, é necessário resumir as características que a constituem a fim de não subestimar sua especificidade.

HOMOFOBIA E SEXISMO

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega igualmente todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas.

Como violência global caracterizada pela supervalorização de uns e pelo menosprezo de outros, a homofobia se utiliza da mesma lógica das outras formas de inferiorização. Quando se trata da ideologia racista, classista ou antissemita, o objetivo é sempre desumanizar o outro, torná-lo inexoravelmente diferente. Como qualquer outra manifestação de intolerância, a homofobia se constrói em torno de emoções (crenças, preconceitos, convicções, fantasmas...), de condutas (atos, práticas, procedimentos, leis...) e de um dispositivo ideológico (teorias, mitos, doutrinas, argumentos de autoridade...). O profundo conservadorismo do conjunto de manifestações excludentes reside em dois fatos: no de que elas lançam mão de um fundo irracional comum, de uma opinião particularmente orientada em direção à desconfiança, e no de que transformam esse preconceito ordinário em doutrina elaborada.

Para analisar a intolerância, é necessário compreender essa convergência entre uma opinião aceita pelo senso comum e a construção intelectual da rejeição, a qual legitima a intolerância. A homofobia se constrói com base na atribuição de certas características ao grupo estigmatizado – entre elas, uma forte identidade –, na capacidade de mobilizar meios mais ou menos ocultos e na tendência a se apoiar em redes mais ou menos secretas. Todavia, uma questão elementar é sistematicamente ocultada – a de como uma organização pretensamente tão poderosa pôde admitir não apenas que seus membros fossem discriminados durante tanto tempo, mas também que continuem, em quase todos os países, desprovidos de direitos sociais e de outros direitos básicos, tais como o casamento, a adoção, o acesso às técnicas reprodutivas, a formação de uma família, a igualdade patrimonial dos casais, etc.

Assim como os estrangeiros, os homossexuais e suas “práticas bizarras” são entendidos como ameaça potencial à coesão cultural e moral da sociedade. O discurso homofóbico faz dessa imagem fantasmagórica sua grande arma de combate. E, mesmo quando é possível superar a hostilidade, a fala homofóbica não deixa de adquirir um tom paternalista. Como aconteceu com as mulheres e ainda acontece com as crianças e os deficientes físicos, há uma tentativa de submeter os homossexuais a uma espécie de vigilância protetiva, tratando-os como inferiores: incapazes de empreender um projeto conjugal e parental, impossibilitados de transmitir seu patrimônio livremente ou, ainda, passíveis de sujeição a terapias para obter a guarda de seus filhos.

Nesse caso, o tratamento desigual sofrido pelos homossexuais é justificado por um mecanismo de dominação que consiste em ocultar as práticas discriminatórias advindas do grupo dominante e em evidenciar a ideia de uma “deficiência estrutural” dos dominados. Essa deficiência poderia ser notada a partir ou da cor da pele, ou da ausência de pênis, ou ainda da presença de

certos traços psicológicos atribuídos aos homossexuais, tais como o narcisismo, a incapacidade afetiva e o não reconhecimento da alteridade, todos produtos de uma estagnação na evolução normal do aparelho psíquico. De uma maneira ou de outra, por meio de uma retórica moralizadora ou de uma linguagem especializada, a lógica discriminatória funciona conforme uma dialética de oposição entre nós-civilizados e eles-selvagens. No início do século, vários artigos de antropologia consagrados à moral sexual de grupos indígenas tentaram demonstrar que a tolerância à homossexualidade nas comunidades autóctones aparecia como um traço comum às culturas primitivas. A exuberância de uma sexualidade selvagem, mais animalesca do que afetiva, obcecava o espírito colonial.

Na mesma época e sob a mesma ideologia, os médicos supunham que a libertinagem sexual e a sensualidade eram características próprias das classes populares e que somente a burguesia havia atingido o senso de pudor e de reserva sexual. Chauncey descreve como a teoria da degenerescência pôde explicar a imoralidade dos pobres e a própria pobreza ao apregoar que a decadência e a degradação eram traços peculiares a essa classe:

Alguns psiquiatras do século XIX sustentavam que tanto a moralidade quanto a saúde mental eram construções sociais e uma função de classe: o aparecimento de um comportamento próprio das classes populares (imorais) em pessoas de classes superiores era sintoma de perturbação psicológica. Outros afirmavam que as classes populares eram mais suscetíveis a problemas e doenças sexuais devido a seu excesso de libido.^{3:75}

Os intrusos da classe operária nos lares burgueses, como os empregados domésticos, eram suspeitos de introduzir perversões no seio de famílias respeitáveis, de tal modo que os médicos da época advertiam seus pacientes contra eventuais práticas masturbatórias de que suas crianças poderiam ser vítimas – essas práticas estariam na origem de comportamentos homossexuais futuros. Da mesma forma, a suspeita de lesbianismo visava

particularmente as prostitutas, que seriam obrigadas a atender às “demandas perversas” de seus clientes.

Essa categorização constitui uma forma de poder gerador de desigualdades. Sejam de raça ou de classe, sejam de gênero ou de sexualidade, todas as categorias têm por objeto organizar intelectualmente a divergência, naturalizando-a. Durante muito tempo, a diferença de sexos justificou o tratamento discriminatório (tutelar) das mulheres da mesma maneira que a diferença de raças legitimou a escravidão e o colonialismo. Apesar dos avanços, o problema da desigualdade está longe de ser resolvido: as mulheres continuam recebendo salários inferiores aos dos homens e assumindo as tarefas do lar e a educação dos filhos, além de exercerem suas atividades profissionais. No que se refere ao mercado de trabalho, são os indivíduos de origem africana ou magrebina os que mais encontram dificuldades em ser contratados na Europa.

Na interação das diversas formas de opressão que acabamos de recordar, é possível delimitar a lógica da dominação, que consiste em fabricar diferenças para justificar a exclusão de uns e a hegemonia de outros. Disposição de um poder que vai do individual ao social, as categorias evocadas organizam um critério de acesso desigual aos recursos econômicos, políticos, sociais e/ou jurídicos. No nível pessoal, é um processo mental de subjetivação – em que se faz o indivíduo discriminado aceitar a natureza essencial de sua diferença – que torna possível alimentar regularmente a resignação dos dominados ao *status* atribuído pelo dominante.

O entusiasmo provocado pela criação de formas específicas de união conjugal para casais de mesmo sexo (união civil, pacto civil de solidariedade, união registrada em cartório, etc.) mostra a que ponto, na condição de grupo dominado, determinados homossexuais integraram, eles próprios, o discurso heterossexista dominante. Ao fazê-lo, tomaram como legítimo o abandono do

princípio da igualdade no que se refere ao casamento e à filiação. Infelizmente, nossa memória é curta: os argumentos atualmente propostos contra o casamento homossexual veiculam os mesmos preconceitos que aqueles outrora utilizados nos Estados Unidos para proibir os casamentos inter-raciais. O problema da homofobia ultrapassa a questão gay e se inscreve na mesma lógica de intolerância que, em diferentes momentos da história, produziu a exclusão de escravos, judeus e protestantes; até os atores de comédias já tiveram negado o direito ao casamento com base nessa lógica.

A construção da “diferença homossexual” é um mecanismo político bastante utilizado que torna possível retirar gays e lésbicas do direito comum (universal) e inscrevê-los em um regime de exceção (particular). O fato de que apenas quatro países em todo o mundoⁱⁱⁱ concederam direitos conjugais idênticos aos casais homo e heterossexuais ilustra a generalização dessa política “segregacionista”, que consiste em acordar determinados direitos (excepcionais) sem, no entanto, chegar à igualdade total de direitos. Pudemos constatar a existência de similitudes entre as diversas formas de intolerância; todavia, é necessário assinalar também algumas diferenças significativas. Para isso, o exemplo de uma minoria religiosa mencionado por John Boswell parece pertinente. Segundo o historiador,

[o judaísmo] é transmitido de pai para filho e, com seus preceitos morais, legou de geração em geração um conhecimento político marcado por séculos de opressão e perseguição. [...] Ele ofereceu, ainda, ao menos para os membros da comunidade, o reconforto da solidariedade em face da opressão. [...] A maioria dos homossexuais não provém de famílias de homossexuais. Eles sofrem uma opressão dirigida contra cada um deles isoladamente, sem se beneficiar dos conselhos ou mesmo do apoio afetivo de seus pais e amigos. Isso torna sua situação comparável, em certos aspectos, à dos cegos ou dos canhotos, que se encontram igualmente espalhados em meio à população, e não reunidos por uma herança comum, e que são grupos vitimados pela intolerância.^{4:iv}

Diferentemente de outras formas de hostilidade, o que caracteriza a homofobia é o fato de que ela visa mais claramente indivíduos separados e não grupos constituídos *a priori* como minorias. O homossexual sofre solitário o ostracismo ligado a sua homossexualidade, sem nenhum apoio de seus próximos e frequentemente em um ambiente familiar hostil. Ele é, portanto, mais vulnerável a uma atitude de aversão a si mesmo e a uma violência interiorizada que pode levá-lo ao suicídio.

É preciso assinalar também que a orientação sexual, por si só, é ainda oficialmente evocada como impedimento legítimo à realização de direitos. Em outras palavras, a homossexualidade permanece como a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica. Nenhuma outra “categoria” da população se encontra excluída legalmente do gozo de direitos fundamentais em razão de seu pertencimento a uma raça, religião, origem étnica, sexo ou qualquer outra designação arbitrária. Além disso, enquanto o racismo, o antissemitismo, a misoginia ou a xenofobia são formalmente condenados pelas instituições, a homofobia continua a ser considerada uma opinião aceitável. Essa situação é tão grave que a homossexualidade desfruta do triste privilégio de ter sido combatida simultaneamente durante os dois últimos séculos como pecado, crime e doença. Se ela escapava à Igreja, acabava caindo sob o jugo da lei laica ou nas rédeas da clínica médica. Essa atrocidade deixou marcas profundas nas consciências de gays e lésbicas, a ponto de frequentemente internalizarem a violência cotidiana – da qual são as primeiras vítimas – como algo normal e até mesmo inevitável.

Na condição de fenômeno psicológico e social, a homofobia tem raízes nas complexas relações estabelecidas entre uma estrutura psíquica de tipo autoritário e uma organização social que coloca a heterossexualidade monogâmica como ideal sexual e afetivo. É precisamente a interação do psicológico e do social que precisa ser questionada para melhor compreender os elementos

constantes que facilitam, encorajam e banalizam a homofobia. Se em cada um de nós existe um homofóbico camuflado, é porque a homofobia parece necessária à constituição da identidade dos indivíduos. Ela está tão enraizada na educação que, para se desfazer dela, um verdadeiro exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas se impõe.

Apesar de sua ligação estreita, a homofobia individual (rejeição) e a homofobia social (supremacia heterossexual) podem funcionar distintamente e existir de maneira autônoma. Assim, um indivíduo pode não experimentar nenhum sentimento de rejeição a homossexuais (ou até mesmo ser simpático a eles) e considerar, no entanto, que eles não são merecedores de tratamento igualitário. O mesmo acontece na misoginia: quantos homens desejam e amam mulheres sem que isso os impeça de tratá-las como objetos?

A homofobia – ou melhor, uma forma dela – é possível mesmo distante da hostilidade manifestada contra homossexuais; em outras palavras, um indivíduo pode ser objetivamente homofóbico e, ao mesmo tempo, se considerar amigo de gays e lésbicas. Para existir, o heterossexismo não precisa de hostilidade irracional ou ódio contra os gays; basta justificar intelectualmente essa diferença que coloca a heterossexualidade num patamar superior. Quando apelamos para a diferença, ela jamais é evocada em favor de gays e lésbicas. Não se pensa em nenhum momento em apontar a especificidade homossexual para conceder mais direitos aos gays ou para implantar mecanismos de discriminação positiva em seu favor.

Os dados históricos e ideológicos delimitam o ambiente no qual as imagens a respeito da homossexualidade foram construídas. Além disso, existem outros elementos que podem nos auxiliar a melhor circunscrever a hostilidade a gays e lésbicas. A ideologia diferencialista, ao preconizar a divisão dos sexos e radicalizar a diversidade dos gêneros, faz da repulsa (ou da segregação) aos

homossexuais um elemento central, capaz também de assegurar o equilíbrio individual e a coesão social. A homofobia é um elemento constitutivo da identidade masculina. De fato, ela tem como alvo não somente gays e lésbicas, mas qualquer pessoa que não se enquadre nos papéis determinados pelo sexo biológico. A lógica binária que estrutura a construção da identidade sexual funciona por meio de antagonismos. Assim, opõe-se o homem à mulher, e o hetero, ao homossexual. Numa sociedade androcêntrica como a nossa, os valores masculinos são cultuados, e sua “traição” resulta nas mais severas condenações. O cúmulo da falta de virilidade consiste em se aproximar da feminilidade.

A homofobia é um problema também para os homens heterossexuais, pois os impede de estabelecer relações íntimas entre si. Apesar de manterem mais facilmente amizades com pessoas do mesmo sexo, os homens demonstram maior embaraço – se comparados às mulheres – em manifestar seus sentimentos em tais relações. Essa barreira à intimidade parece ter origem na socialização masculina. A competição, o medo da fraqueza, o controle dos sentimentos e a homofobia constituem elementos modeladores do jeito de ser homem. Assim, o ódio contra homossexuais aparece como o mais poderoso desses elementos na (auto)construção da masculinidade.

De acordo com o processo de socialização masculina, o aprendizado do papel do homem se efetua por meio de uma oposição constante à feminilidade. A virilidade não é dada *a priori*, ela deve ser fabricada. O defeito mais grave da maquinaria destinada a produzir a virilidade é a produção de um homossexual. Ser homem significa ser rude (ou até mesmo grosseiro), competitivo, desordeiro; ser homem implica olhar as mulheres com superioridade e detestar os homossexuais. Fortalecer a homofobia é, então, um mecanismo essencial do caráter masculino, pois ela permite repelir o medo secreto do desejo homossexual. Para um homem heterossexual, confrontar-



se com um homem efeminado desperta a angústia em relação aos elementos femininos de sua própria personalidade. Ainda mais que essa última teve de se constituir em oposição à sensibilidade, à passividade, à vulnerabilidade e à doçura, como atributos do “sexo frágil”.

Nesse sentido, muitos homens que assumem um papel ativo na relação sexual com outros homens não se consideram homossexuais. Na verdade, é a passividade e não o sexo do parceiro que determina, para eles, o pertencimento ao gênero masculino. O fato de ser penetrado aparece, assim, como próprio do sexo feminino. É essa passividade, vista como feminização, que possibilita tornar o sujeito efetivamente homossexual. Por outro lado, se o indivíduo adota um papel ativo, ele não está traíndo seu gênero e, por isso, não há risco de vir a se tornar gay. Mas não basta ser ativo, é preciso que essa penetração não seja acompanhada de afeto, pois isso poderia colocar em perigo a imagem de sua masculinidade. Eis então como, a partir de uma negação, vários homens, mesmo tendo relações homossexuais regulares, podem recusar toda e qualquer identidade gay e ser homofóbicos. O ódio, nesse caso, serve à reestruturação de uma masculinidade frágil, que necessita constantemente se reafirmar por meio do desprezo dos outros-não-viris: o “frouxo” e a mulher.

Sexismo e homofobia aparecem, então, como as duas faces de um mesmo fenômeno social. A homofobia, em particular a masculina, cumpre a função de “policiamento da sexualidade”, reprimindo qualquer comportamento, gesto ou desejo que ultrapasse as fronteiras “impermeáveis” dos sexos. Ela se mostra, assim, como guardiã do diferencialismo sexual. A crença social na existência exclusiva de dois sexos, associada à atribuição lógica a cada indivíduo de uma natureza essencialmente masculina ou feminina, permite a reprodução de uma ordem sexual apresentada como objetiva e factual. Não se trata aqui de questionar os dados fisiológicos que dizem respeito à existência de machos e fêmeas entre os mamíferos humanos; tampouco se trata de negar as

diferenças físicas entre os sexos. Ainda assim, existe um outro jeito de abordar a questão, exatamente desconfiando dessa evidência “natural”. As dúvidas se voltam para a maneira como a dicotomia masculino/feminino, considerada um obstáculo ao pensamento, organiza uma consciência de si e uma relação com o mundo absolutamente particulares.

Convém, a partir deste momento, nos interrogar sobre a pertinência desse dado fisiológico na elaboração da lei. A opinião sobre a diferença entre os sexos se fundamenta na ideia de que a natureza biológica dos seres determina uma forma específica de atribuição social, de modo que a posse de órgãos genitais masculinos ou femininos legitimaria um tratamento jurídico diferenciado. A partir dessa ideia, a mulher é definida como radicalmente distinta do homem e pensada em função de sua capacidade reprodutiva. Se a equivalência entre os órgãos é frequentemente evocada, é como prova de complementaridade, ou até mesmo de subordinação.

Essa singular operação intelectual permite ordenar um dispositivo de papéis e *status* no qual os indivíduos se inseririam naturalmente. O ser biológico se divide em homem ou mulher com a mesma naturalidade com que a noite chega após o dia ou com que as estações se sucedem. Em consequência, somos naturalmente submetidos ao destino da natureza (macho/fêmea) e assumimos nossa vocação antropológica masculina ou feminina. O pensamento diferencialista tenta, assim, enraizar a diferença entre os sexos seja no biológico, seja no cultural: as mulheres, devido às suas capacidades maternas naturais, seriam mais altruístas, mais doces e menos ambiciosas que os homens; seriam também mais sensíveis e atenciosas para com os outros. Os homens, de natureza mais agressiva, seriam mais bem equipados para a vida exterior, o comércio e a política.

Tudo isso são ideias que recebemos. Longe de representarem categorias naturais ou universais, o masculino e o feminino resultam de uma forma específica de socialização.

A distinção entre os sexos constitui um mecanismo político de ação e reprodução social que permite a legitimação tácita das desigualdades. Apresentada como antropologicamente inevitável, essa diferença estrutura nossa concepção normativa sobre as características dos seres “necessariamente” sexuados. Somos, de alguma forma, arrebatados por um sistema cultural que nos impele à adesão cega a uma lógica binária relativa ao gênero e à sexualidade: somos homem ou mulher, homo ou hetero; quando se é homem, deve-se ser masculino e sentir atração por mulheres femininas e vice-versa.

A alternativa para pensar a diferença entre os sexos consiste em vê-la não como uma realidade biológica, mas, ao contrário, como uma elaboração política ou, utilizando a expressão de Foucault, como um dispositivo. Em outras palavras, trata-se de

um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, práticas e procedimentos, o qual é permeado por relações de poder. Nesse conjunto, os indivíduos e as coletividades se constituem tanto como objetos passíveis de intervenção quanto, ao mesmo tempo, como sujeitos pensados de acordo com as categorias do dispositivo.⁵

Se a reivindicação do direito ao casamento e à filiação por parte de gays e lésbicas suscita tantas reações negativas, é porque questiona a dicotomia masculino/feminino, base da ordem sexual vigente. As categorias homem e mulher continuam a ser operacionais e ainda justificam um tratamento desigual de uns e outros. Nesse sentido, a defesa da ordem sexual fundada sobre a diferença de sexos (macho/fêmea) pressupõe igualmente a manutenção da diferença de sexualidades (homo/hetero). Opostamente, se a diferença de sexos deixasse de ser um elemento pertinente na qualificação do sujeito de direitos, se o fato de ser homem ou mulher não afetasse mais o exercício de direitos, inclusive no que se refere ao casamento e à filiação, as reivindicações de gays e lésbicas poderiam também aderir, de forma pacífica, ao processo de abstração do sujeito de direitos. É por essa razão que a igualdade das sexualidades é percebida como um empreendimento subversivo, que pode ameaçar a ordem vigente dos sexos.

A preservação do dispositivo político da distinção dos sexos implica também a conservação da diferença entre as sexualidades. A crença em uma “natureza” feminina e em outra “natureza” masculina, diferentes e complementares, gera uma opinião bastante disseminada segundo a qual apenas as relações heterossexuais são capazes de realizar o verdadeiro encontro dos seres que, por sua diferença sexuada, teriam a vocação de se completar. Nessa lógica, as uniões homossexuais são aceitas sob a condição de não colocar em perigo o modelo de casal heterossexual como espaço simbólico no qual a diferença entre os sexos – como valor político e cultural – se realiza. A segregação de casais aparece, assim, como uma necessidade antropológica a fim de preservar essa diferença. Como a velha doutrina da Suprema Corte dos Estados Unidos, *separate but equal*,^{iv} que servia para justificar o regime de apartheid contra os negros, a homofobia diferencialista afasta os homossexuais do direito comum (especialmente do direito ao casamento) a fim de conservar a supremacia normativa da heterossexualidade.

A PERSONALIDADE HOMOFÓBICA

A interpretação da homofobia como um medo irracional de tipo patológico foi amplamente criticada, pois só considera parcialmente o problema. É por essa razão que preferimos dedicar mais tempo à descrição da homofobia como manifestação cultural e social comparável ao racismo ou ao antissemitismo. No entanto, parece-nos que os aspectos puramente psicológicos também merecem ser abordados a fim de melhor compreender os efeitos da interação entre uma socialização heterossexista e uma assimilação acentuada das normas culturais hostis a gays e lésbicas.

As reações fóbicas mais violentas provêm, em geral, de pessoas que lutam contra seus próprios desejos homossexuais. Nesse sentido, a explicação da dinâmica psicológica avançou indicando, sobretudo, que a violência irracional contra gays é o resultado da projeção de um sentimento transbordante de identificação inconsciente, uma vez que o homossexual



colocaria o homofóbico diante de sua própria homossexualidade, vivenciada como intolerável. A violência contra os homossexuais não é outra coisa senão a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de seu próprio eu, a qual se deseja apagar. A homofobia seria uma disfunção psicológica, fruto de um conflito mal resolvido durante a infância e gerador de uma projeção inconsciente contra indivíduos presumidamente homossexuais. Esse mecanismo de defesa permitiria a redução da angústia interior de se imaginar desejando um indivíduo do mesmo sexo.

Entre os homens heterossexuais, um elemento também considerado favorecedor da homofobia parece ser o ciúme inconsciente em relação aos gays, percebidos como livres da coação do ideal masculino e como beneficiários de uma maior liberdade sexual. Porém, na impossibilidade cultural de poder tornar reais esses anseios, estes se transformam em hostilidade aos seres invejados. Diversos estudos psicológicos puderam demonstrar que certos fatores, tais como idade, sexo, escolaridade, meio social e opção religiosa ou política, constituem variáveis para a compreensão do problema. Assim, os homens manifestam mais facilmente sua antipatia pelos gays que as mulheres, e as pessoas que têm uma visão clássica dos papéis sexuais (feminino/masculino) se mostram mais hostis aos homossexuais. Os homens conservadores têm maior probabilidade de considerar os gays como indivíduos que renegam seu gênero e que, por isso, colocam em perigo a norma heterossexual, a masculinidade e os privilégios a ela relacionados. Ao rejeitar os homossexuais, muitos homens heteros repelem na verdade um elemento que, para eles, está intimamente ligado à homossexualidade masculina: a feminilidade.

Por outro lado, o nível de religiosidade da população é diretamente proporcional à homofobia: as pessoas que se declaram praticantes de uma religião monoteísta se revelam menos favoráveis ao reconhecimento de direitos dos homossexuais.⁶ Já os indivíduos oriundos dos meios rurais estão mais inclinados a

atitudes homofóbicas que os habitantes das grandes cidades. A possibilidade de conviver com gays e lésbicas e a abertura para o outro são fatores importantes para impedir o desenvolvimento de sentimentos homofóbicos. Finalmente, a crença numa suposta base genética da homossexualidade facilita a emergência de uma maior tolerância.

Como sinal de uma personalidade rígida e autoritária, certos indivíduos homofóbicos manifestam sintomas típicos de toda forma de fobia. Vários fatores psicológicos podem gerar hostilidade aos homossexuais. A necessidade primordial de estar em coerência com a norma social heterossexual, considerada natural, e o temor de não ser reconhecido como tal pelo discurso dominante levam muitos indivíduos a desenvolver uma rejeição irracional contra tudo o que é percebido como diferente, fora da norma. Vivendo a partir do olhar do outro, esse tipo de personalidade internaliza mais facilmente o preconceito e adota a percepção estereotipada do homossexual. Em outros casos, a homofobia funciona como um mecanismo de defesa contra conflitos inconscientes.

A personalidade homofóbica, como estrutura psíquica do tipo autoritário, funciona com categorias cognitivas extremamente claras: estereótipos. Isso lhe permite organizar intelectualmente o mundo em um sistema fechado e previsível. Assim, os gays são sistematicamente apresentados como frívolos submissos à promiscuidade sexual, solitários ou narcisistas. Já as lésbicas são percebidas como agressivas e hostis aos homens. Mas mesmo gays e lésbicas não estão a salvo de sentimentos homofóbicos. O ódio da sociedade para com os homossexuais pode se transformar em ódio contra si próprio, bem à maneira do personagem proustiano Charlus, que, na obra *Em busca do tempo perdido*, deprecia violentamente os outros sodomitas. Em uma sociedade em que os ideais sexuais e afetivos são construídos sobre o fundamento da superioridade psicológica e cultural da heterossexualidade, parece difícil escapar dos conflitos interiores, que resultam de uma não-adequação a esses valores.



Além disso, gays e lésbicas crescem e se desenvolvem em um ambiente que revela abertamente sua hostilidade ao homossexual. A internalização dessa violência, manifestada sob a forma de insultos, injúrias, enunciados depreciativos, condenações morais ou compaixão, conduz muitos homossexuais a lutar contra seus desejos, engendrando, não raro, graves problemas psicológicos. Culpa, ansiedade, vergonha e depressão são as principais manifestações desses problemas. O estereótipo ainda disseminado do homossexual incapaz de ter uma vida afetiva plena, sem família e crianças, e tendo que terminar seus dias em uma solidão insuportável, aliviada frequentemente pelo suicídio, assombra o espírito de diversos homossexuais.

Para evitar esse “destino trágico”, eles se lançam em um processo de negação de sua própria sexualidade. A Associação Americana de Psiquiatria reconhece que os principais agentes de predisposição à homofobia internalizada são os preconceitos individuais e a intolerância social à homossexualidade. Num contexto de violência como esse, não é surpreendente que os jovens homossexuais sejam particularmente acometidos por depressão, tenham passagens por clínicas psiquiátricas ou já tenham tentado o suicídio.

A aceitação da própria homossexualidade se coloca de forma tão problemática para esses indivíduos que um número considerável de gays se encontra em uma situação de isolamento e angústia difícil de ser superada. A educação sexual e afetiva de gays e lésbicas se faz na clandestinidade; as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes. Diante dessa falta de referenciais, a aflição na qual se encontram muitos jovens gays e lésbicas nos parece compreensível. A manifestação pública de sua homossexualidade (*coming-out*)^v constitui, nesse sentido, um momento libertador. Por meio desse gesto, muitos gays e lésbicas afirmam acabar com uma espécie de clandestinidade na qual estavam confinados. O *coming-out* pode, então, tornar-se uma atitude particularmente saudável, colocando fim à socialização

heterossexista e permitindo, em consequência, restaurar sua autoestima e a de seus pares.

CONCLUSÃO

A homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito pelo outro, pois promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus desejos, encoraja a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade ao outro. Como problema social, a homofobia deve ser considerada um delito suscetível de sanção jurídica. Todavia, a dimensão repressiva é desprovida de sentido se não for acompanhada de uma ação preventiva. A tomada de consciência da gravidade do fenômeno homofóbico parece um antecedente necessário a qualquer ação repressiva; caso contrário, esta será experimentada apenas parcialmente, estando a serviço exclusivo dos interesses de um segmento da população. Na verdade, a homofobia é não só uma violência contra os homossexuais, mas igualmente uma agressão aos valores fundadores da democracia.

A violência e a discriminação de homossexuais ocorrem frequentemente diante de uma população indiferente e insensível ao problema. Diariamente nos chega a informação de inúmeros gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais vivendo com medo de sofrer agressões decorrentes de sua orientação sexual. Se hoje os insultos mais corriqueiros são *pédé* (abreviação francesa de “pederasta”) ou *enculé*, isso ilustra a banalização dessa agressão, que é também uma forma de violência simbólica disseminadora de ódio contra aqueles que fogem à norma heterossexual. Cada insulto proferido lembra a todos da existência de uma ordem sexual vigente e sua hierarquia. A primeira tarefa pedagógica seria, então, questionar essa ordem heterossexista e tornar evidente que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto a de raças ou de sexos.

Essa operação pedagógica deverá começar denunciando a existência do conjunto de códigos culturais e estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação de gays e lésbicas. Primeiramente, será preciso se voltar para as famílias a fim de que os pais compreendam que um filho gay ou uma filha lésbica não constituem de modo algum um problema, mas que, ao contrário, a rejeição ou a não-aceitação de seus filhos em razão de sua orientação sexual e a violência cometida devem ser os verdadeiros objetos de preocupação. O anúncio da orientação dos filhos aos mais próximos, e principalmente aos familiares, constitui a principal fonte de angústia de homossexuais adolescentes.

A escola também tem um papel importante na luta contra a intolerância. Ela deve propagar o entendimento de que a igualdade de gays e lésbicas é responsabilidade de todos. Nos cursos e nas apostilas, a homossexualidade e a bissexualidade devem ser apresentadas como manifestações tão legítimas e plenas quanto a heterossexualidade. Além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade. Durante muito tempo, a polícia, os juízes, os médicos, os psiquiatras, entre outros, participaram ativamente da repressão a gays e lésbicas; é dentro dessas atividades que convém, então, desenvolver ações pedagógicas.

A simples suposição da heterossexualidade constitui, por si só, uma violência simbólica cotidiana contra aqueles que não partilham desse sentimento presumidamente comum: o médico que se dirige a um paciente do sexo masculino falando de sua companheira como se a heterossexualidade fosse óbvia e a única alternativa possível; a enfermeira escolar que constantemente aconselha meninas a utilizarem contraceptivos sem imaginar que pode haver lésbicas no grupo; ou, ainda, os

manuais de sexualidade masculina ou feminina que só fazem referência a práticas heterossexuais. Esses são alguns exemplos de tal tipo de violência.

Finalmente, pensemos nas propagandas que pressupõem a atração erótica sempre pelo sexo contrário a fim de comercializar produtos, nos anúncios publicitários, nas canções de amor e nas insinuações de todos os tipos que celebram constantemente o desejo heterossexual. Em suma, há uma grande variedade de situações que se constituem em violência ao serem apresentadas como evidentes e exclusivas.

A maioria dos casais de mesmo sexo não se permite fazer manifestações de afeto em público, se beijar na rua ou pegar na mão de seu companheiro ou companheira na frente de outras pessoas. O medo do olhar reprovador e mesmo da violência física determina o conjunto de gestos de carinho entre parceiros homossexuais, ao passo que os mesmos gestos são encorajados e estimulados em sua forma heterossexual. A educação na luta contra a homofobia consistiria em sensibilizar a população para que deixe de considerar a heterossexualidade como a única sexualidade normal e natural.

ⁱ N.T. A palavra pejorativa *enculé* corresponde a várias expressões populares em português. De modo geral, refere-se ao indivíduo que é penetrado pelo ânus.

ⁱⁱ N.T. O autor se refere a dicionários de língua francesa, não se tratando da análise dos dicionários distribuídos pelo governo brasileiro empreendida pelo projeto de pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*.


ⁱⁱⁱ Holanda, Bélgica, Canadá e Espanha.

^{iv} N.T. Em língua inglesa no original (“separados, mas iguais”).

^v N.T. Em língua inglesa no original (“sair do armário”).

REFERÊNCIAS

1. Smith KT. Homophobia: a tentative personality profile. *Psychol Rep* 1971;29(3):1091-4.
2. Bourdieu P. *La domination masculine*. Paris: Seuil; 1998.
3. Chauncey G. De la inversion sexual a la homosexualidad. In: Steiner G, Boyers R, organizadores. *Homosexualidad, literatura y politica*. Madrid: Alianza; 1985.
4. Boswell J. *Christianisme, tolérance sociale et homosexualité*. Paris: Gallimard; 1985.
5. Foucault M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard; 1975.
6. Johnson ME, Brems C, Alford-Keating P. Personality correlates of homophobia. *J Homos* 1997;34(1):57-69.



Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual

Tatiana Lionço e Debora Diniz

A escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias. Temas como a discriminação por raça, sexo ou deficiência passaram a fazer parte da agenda de formação escolar na última década, havendo um crescimento dessas discussões nos livros didáticos brasileiros.¹ De personagens nas obras literárias a charges de humor nos livros de biologia, há pouco espaço para o sexismo ou para o racismo em um dos instrumentos centrais de ensino das escolas públicas brasileiras, o livro didático.² No entanto, o mesmo movimento crítico de revisão ética de nossos padrões de desigualdade e opressão no campo das relações raciais e de gênero não se estendeu ao tema da diversidade sexual.

A Constituição Federal de 1988 explicita a universalidade dos direitos sociais, sem discriminação de qualquer espécie, apresentando a diversidade como valor social. Considerando-se a intimidade inviolável, nos termos da própria Carta Constitucional, a

sexualidade não pode se restringir a padrões unívocos, pois denota a própria pluralidade entre os cidadãos e grupos sociais, bem como suas formas de laço afetivo. Nesse contexto de promoção da igualdade, o conceito de diversidade sexual sintetiza diferentes formas de sexualidade que não apenas a heterossexualidade. É o reconhecimento do direito de expressão como legítimo que aproxima tais formas sob o conceito guarda-chuva de diversidade sexual. Neste capítulo, para fins de argumentação em um marco de direitos humanos, não estão incluídas sob a matriz da diversidade sexual práticas criminalizadas por nosso ordenamento jurídico, tais como a pedofilia ou o estupro. Parte-se da crítica à ordem heteronormativa, compreendida como a matriz de inteligibilidade com base na qual a diversidade sexual ganha sentido.³ Isso quer dizer que é a partir do parâmetro heterossexual, tomado como normal, que toda e qualquer expressão da sexualidade é valorada. A heterossexualidade configura uma norma, um princípio ordenador segundo o qual a pluralidade das experiências sexuais é significada.

Nos livros didáticos brasileiros distribuídos para as escolas públicas, não há menção explícita à diversidade sexual. Atualmente o Governo Federal coordena três programas voltados para o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Enquanto o Ministério da Educação (MEC) atua no acompanhamento da avaliação pedagógica desses programas, por meio de editais públicos para o exame de obras didáticas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela operacionalização da distribuição dos livros para as escolas públicas.

Os livros recomendados pelo MEC e distribuídos pelo FNDE passam por análises de comissões técnicas constituídas por docentes e pesquisadores de universidades federais brasileiras. Após a análise das obras submetidas à avaliação mediante edital de

convocação, o MEC lança os Guias do Livro Didático. Tais guias apresentam as sinopses das obras e coleções didáticas, que devem ser escolhidas pelo professor e pela professora e demandadas ao FNDE.¹ Entre os critérios de seleção e avaliação dos livros, há quesitos sobre proselitismo religioso, racismo e sexismo, com claras proposições éticas em defesa da diversidade, da tolerância e da promoção da igualdade. No entanto, apenas recentemente o tema da diversidade sexual ascendeu à categoria de questão de direitos humanos incluída nas avaliações dos materiais a serem utilizados nas escolas, a partir da inserção de menção direta à orientação sexual no edital de seleção e avaliação do PNLD 2006/ Dicionários e no PNLEM 2010, bem como da recomendação para o enfrentamento da homofobia no edital do PNLD 2011 e no PNLA de 2008.

Este capítulo analisa como o tema da diversidade sexual foi incorporado pelos livros didáticos e dicionários distribuídos pelos Programas do Livro. O fenômeno sociológico discutido é o da homofobia, aqui entendido como expressões de hostilidade à diversidade sexual.⁴ Decorrente da heteronormatividade, a homofobia é uma prática de discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero. É um conceito recente que permite apreender a permanência da defesa ferrenha ao patriarcado, o que revela sua estreita associação ao sexismo. O sexismo e a homofobia emergem como consequência do regime binário da sexualidade,⁴ essencializando a feminilidade e a masculinidade em identidades mutuamente excludentes e cerceadoras das possibilidades de derivação passível de apropriação pessoal, social, cultural e histórica do feminino e do masculino, por pessoas de ambos os sexos.

METODOLOGIA

O projeto de pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?* foi executado entre 2007 e 2008, com financiamento do Programa Nacional de DST e Aids, do Ministério da Saúde,



e do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, pela Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero. Teve o apoio da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa qualitativa foi realizada em uma amostra de 67 dos 98 livros didáticos mais distribuídos pelo PNLD e pelo PNLEM, em uso nos anos 2007 e 2008, bem como no universo de 25 dicionários distribuídos pelo PNLD 2006/Dicionários e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 1998. Foram selecionados livros de disciplinas que pudessem contemplar a temática da sexualidade no conteúdo programático. Em relação ao ensino fundamental, examinaram-se obras de alfabetização, português, ciências e história; quanto ao ensino médio, português, biologia e história. A análise partiu da centralidade ocupada pelo livro didático no processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas do país para avaliar como valores essenciais à cultura dos direitos humanos, tais como tolerância e pluralismo, vêm sendo incorporados ao universo escolar.

O PNLD e o PNLEM não contam com uma memória permanente de todos os livros didáticos e dicionários distribuídos no país. Por isso, a coleta de dados adotou três estratégias complementares de recuperação das obras: a) visitas ao Memorial do Livro Didático/FNDE, onde há um acervo com amostra dos títulos distribuídos pelos Programas do Livro; b) solicitação formal às editoras comerciais cujos livros não constavam no acervo do FNDE para que enviassem exemplares a serem analisados na pesquisa; c) visitas a bibliotecas de escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. A amostra dos livros mais distribuídos pelo PNLD e pelo PNLEM foi estabelecida a partir de listagem sistematizada pela Coordenação de Produção e Distribuição/FNDE, e o acesso ao Memorial do Livro foi viabilizado pela Coordenação Geral dos Programas do Livro/FNDE.

O material foi inicialmente lido e analisado por dois pesquisadores independentes. Os dados foram anotados em uma

ficha de registro a partir de categorias discursivas pré-estabelecidas sobre o fenômeno da diversidade sexual, considerando-se sete variáveis: apresentação de gênero; família e conjugalidade; sexismo; diversidade social; diversidade sexual; relação sexual; DST/aids. Em caso de discordância na avaliação, um terceiro pesquisador examinava o material para a indexação nas categorias de análise. Ao final da seleção, quatro pesquisadores participaram da fase de análise de dados.

A análise dos dados se baseou na teoria fundamentada.⁵ Essa metodologia alia a ênfase nas evidências do material de análise à proposição ativa de significados. A proposta metodológica da teoria fundamentada prima pelo foco nas evidências geradas no processo da pesquisa, reconhecendo que o fator de confiabilidade dos dados reside não em sua magnitude quantificável, mas na concisão argumentativa decorrente das relações estabelecidas conceitualmente entre as categorias inferidas a partir das evidências.

Os dados foram codificados em categorias analíticas passíveis de articulação em enunciados propositivos que, por sua vez, se sustentavam nas evidências. As três categorias analíticas construídas ao longo do projeto foram: homofobia – manifestação injuriosa sobre orientação sexual não-heterossexual e expressões de gênero não-hegemônicas; silêncio – omissão da referência à diversidade sexual em contextos propícios a seu reconhecimento, tais como diversidade das configurações familiares, prevenção às DSTs/aids, práticas sexuais, etc.; e naturalização da heterossexualidade – pressuposição da norma heterossexual como ordenadora da inteligibilidade sobre os corpos e as formas de relação sexual e afetiva.

A consideração do material pelos quatro pesquisadores individualmente se deu de forma entremeada a encontros sistemáticos nos quais o levantamento das evidências servia de base para a proposição de hipóteses conceituais, por meio da conjectura entre os dados e a revisão da literatura sobre o tema da pesquisa. A seguir serão apresentadas considerações

conceituais baseadas nas evidências contidas nos materiais didático-pedagógicos.

HOMOFOBIA, SILÊNCIO SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E NATURALIZAÇÃO DA HETEROSSEXUALIDADE

Nossa sociedade é não apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa.^{3,6} Nos livros didáticos, o caráter heteronormativo das relações sociais está presente nos padrões de representação de gênero e de organizações familiares, nos discursos sobre afetos e também na ausência do tema da diversidade sexual. A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há gays nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Não existem corporificações para além desse binarismo, por isso não se fala de homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais.³ O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia.

Homofobia define-se como uma manifestação perversa e arbitrária da opressão e discriminação de práticas sexuais não-heterossexuais ou de expressões de gênero distintas dos padrões hegemônicos do masculino e do feminino. Há várias expressões sociais da homofobia, desde os atos violentos de agressão física e restrição de direitos sociais até a imposição da exclusão às pessoas cujas práticas sexuais não são heterossexuais.^{4,7} A heteronormatividade da organização social fundamenta-se em falsos pressupostos de naturalização das práticas heterossexuais e no caráter desviante de outras práticas. Ou seja, apesar de haver uma relação de proximidade entre o silêncio sobre a diversidade sexual, a heteronormatividade e a homofobia, esses são três fenômenos sociais diferentes.

Embora possa ser explicado com base na hegemonia da heteronormatividade nos discursos, o silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos não é o mesmo que homofobia. Os livros distribuídos pelo PNLD e pelo PNLEM assumem o caráter compulsório da heterossexualidade como um dado da natureza anterior às organizações sociais. Esse falso pressuposto da anterioridade do sexo à cultura pode ter implicações éticas significativas para a promoção da diversidade sexual na educação. Há um predomínio nos livros didáticos e nos dicionários da associação da sexualidade à dimensão biológica e reprodutiva. Isso denota o reducionismo da concepção de sexualidade veiculada em tais instrumentos pedagógicos, que desconsideram as implicações subjetivas, relacionais e sociais da vivência da sexualidade.

Relação sexual: reprodução biológica, sexualidade

Os livros de biologia do ensino médio, ao discutirem a reprodução humana e os sistemas genitais feminino e masculino, apresentam uma definição de vagina como órgão receptor do pênis no ato sexual e por onde sai o bebê no momento do parto, evidenciando a naturalização tanto da heterossexualidade quanto do estereótipo de gênero que associa linearmente a mulher à maternidade: “A vagina [...] recebe o pênis durante o ato sexual; através dela o bebê sai no momento do parto”;^{8:309} a vagina “corresponde a um canal muscular por onde passa o bebê no momento do parto. Também é na vagina que o pênis é inserido durante o ato sexual”;^{9:582} “as paredes da vagina dilatam-se durante a excitação sexual e as grandes glândulas vestibulares secretam substâncias com função lubrificante que facilitam a penetração do pênis”;^{10:358} e

vagina, estrutura que recebe o pênis durante a relação sexual e serve de canal de saída para o fluxo menstrual e para o bebê no momento do parto natural. A abertura da vagina para o exterior do corpo é circundada por uma membrana denominada hímen, geralmente rompida na primeira relação sexual da mulher.^{11:135}

A heteronormatividade se fundamenta no discurso sobre a biologia humana, de modo a naturalizar os corpos e a relação sexual. Não há referências à dimensão social e simbólica da sexualidade, sendo a reprodução sexuada a tônica das discussões nos livros didáticos de ensino fundamental e médio. A teoria psicanalítica freudiana é um referencial interessante para sinalizar a não-pertinência da associação estrita da sexualidade à reprodução. Ao reconhecer e afirmar a premência da sexualidade na infância, Freud radicalizou a não-restrição da sexualidade ao coito genital e ao regime reprodutivo, já que as crianças não teriam o amadurecimento fisiológico necessário à reprodução sexuada, e ainda assim experimentariam o prazer em seus corpos e em suas relações com o outro.¹²

No entanto, a própria consideração do prazer sexual nos livros didáticos está restrita à enunciação das condições fisiológicas de excitabilidade dos órgãos genitais. Sobre o ato sexual, afirma-se que

a ejaculação é o momento no qual o homem elimina seus espermatozóides [...]. No interior do pênis, existem os corpos cavernosos, estruturas de aspecto esponjoso que, no momento da excitação sexual, ficam cheios de sangue e tornam-se enrijecidos, tornando o pênis ereto. Dessa forma, ele pode ser inserido na vagina.^{9:583}

Ainda que alguns livros incluam a consideração dos métodos contraceptivos e de prevenção às DSTs/aids, o conteúdo didático está muito longe de oferecer uma direção ou um apoio informativo para a discussão sobre o exercício responsável da sexualidade. A desconsideração das questões fundamentais sobre a vivência subjetiva e social da sexualidade, como é o caso dos desejos, temores, incertezas e projetos que circundam a relação sexual, pode interferir na própria adoção das práticas preventivas por parte dos adolescentes e jovens. Quando associadas restritivamente à reprodução e às doenças, as medidas de prevenção, diante da crença na invulnerabilidade característica à adolescência, podem soar necessidades alheias. Assim consideradas, tais medidas não atravessam a experiência de

desejo e prazer na relação sexual como vivência afetiva e social, que supera a dimensão biológica do sexo e suas consequências.

Sexismo, apresentação de gênero e diversidade sexual: patologias, discriminações

No tocante à diversidade sexual, apesar de a homossexualidade não ser mais considerada doença pela Associação Psiquiátrica Americana desde a década de 1980 e pela Organização Mundial da Saúde desde os anos 1990, os dicionários insistem na terminologia patologizante para designar as práticas sexuais e afetivas não-heterossexuais, por meio dos vocábulos “homossexualismo”, “lesbianismo” e “bissexualismo”. A menção à superação histórica da perspectiva psicopatológica não é feita quando da introdução desses verbetes, e alguns dicionários dispõem apenas dessas terminologias, em detrimento da noção de homossexualidade. Mesmo que o transexualismo e o travestismo ainda constem nos compêndios nosográficos médicos, sendo também a terminologia corrente nos dicionários, há outros discursos, sobretudo das humanidades, que questionam o caráter patológico atribuído às expressões e apresentações sociais do gênero em discordância com a anatomia biológica.^{3,13-15}

Dos 25 dicionários analisados, apenas dois incluem o vocábulo “homofobia”, com a definição restrita à aversão contra homossexuais;^{16,17} quatro apresentam definição de “sexismo”, com significação genérica de discriminação baseada no sexo,¹⁶⁻¹⁹ sendo que apenas um destes faz referência ao machismo como expressão da discriminação sexista.¹⁹ Esse é um claro indício do quanto a consideração crítica da discriminação baseada no sexo permanece restrita ao âmbito acadêmico, sobretudo no campo das ciências sociais e jurídicas.^{6,20,21} A discriminação que se fundamenta na inferiorização do gênero feminino, das práticas sexuais não-heterossexuais e dos modos de expressar o gênero dissonantes dos estereótipos sociais permanece banalizada e invisível no senso comum, sendo reforçada pelo sexismo e pelo machismo. Fraser

tece um paralelo entre a homofobia e o sexismo pela lógica de atribuição de desprivilégio de *status* social ao feminino.²² No caso da homofobia, no entanto, o rebaixamento da feminilidade está não apenas condicionado à biologia do sexo (ainda que o esteja para lésbicas e homens transexuais – de mulher para homem), mas também alcançando a expressão da feminilidade por pessoas do sexo masculino, sejam gays, travestis ou mulheres transexuais (de homem para mulher).

Nos dicionários, o vocábulo “travestismo” é definido como ultraje, farsa, modo de enganar e fingir, denotando a evidente desqualificação da apresentação de gênero das travestis, que desestabilizam a lógica binária ao sustentarem concomitantemente o masculino e o feminino.¹⁵ Nas definições encontradas, a travesti é um homem homossexual disfarçado de mulher, não havendo, portanto, o reconhecimento de sua identidade própria – insiste-se na manutenção do sistema normativo sexo-gênero,¹⁴ naturalizando o gênero sob o fundamento do sexo biológico. As definições são “homens que vestem roupas femininas”,²³ “homossexual que se veste com roupas do sexo oposto”^{18,24-28} e “disfarce no trajar”.^{25,29} Já nas palavras de Benedetti, “travestis são aquelas que promovem modificações nas formas do seu corpo visando a deixá-lo o mais parecido possível com o das mulheres; vestem-se e vivem cotidianamente como pessoas pertencentes ao gênero feminino”,^{15:18} sem, no entanto, deixarem de se identificar também com o gênero masculino. É característico às travestis, portanto, ser andróginas.

Transexual, nos dicionários, seria “pessoa que fez uma cirurgia para mudar de sexo”,²⁷ “pessoa que se submete a tratamento e a intervenção cirúrgica para mudar de sexo”,¹⁶ “referente a mudança de sexo (operação transexual)”.¹⁹ Pesquisadores, no entanto, afirmam a pluralidade entre as pessoas que se autodenominam transexuais, salientando que muitas não desejam proceder à adequação cirúrgica.^{13,30} O ponto central na compreensão da transexualidade é o sentimento de pertencimento e a vivência no gênero discordante do sexo biológico, ou seja,

transexual é a pessoa que nasceu no sexo masculino, mas sente ser e vive como mulher, independente de ter realizado ou vir a realizar a cirurgia de transgenitalização. Revela-se, assim, nos dicionários, a premência da suposição da necessidade de adequação anatômica nos casos de pessoas que vivenciam o gênero em desacordo com o supostamente determinado pelo sexo biológico. O binarismo de gênero também fundamenta a definição “mulher-macho” para o verbete “lésbica”.²⁹

Para Judith Butler, a heterossexualidade compulsória se alicerça na essencialização do alinhamento entre sexo, gênero e desejo: a determinação linear do sexo biológico sobre a apresentação social do masculino ou do feminino pressupõe a definição do objeto de desejo como sendo do sexo oposto ao daquele que deseja.³ A homofobia é uma expressão do desconforto moral causado pela ruptura desse alinhamento, isto é, pela provocação da suposta naturalização da ordem do desejo e das apresentações de gênero.⁴

Apesar de equiparável a outras práticas discriminatórias em termos de prejuízos sociais, como, por exemplo, ao racismo, ao sexismo e ao antissemitismo, a homofobia vulnerabiliza as pessoas à maior precariedade do laço social, já que, mesmo na família ou no grupo social de origem, os processos de exclusão são operantes.^{6,31} Nesse sentido, diferentemente de outras expressões da discriminação, a homofobia impõe uma experiência de solidão ao sujeito vítima da opressão, pois alguns dos mais importantes espaços de cuidado são também os de maior manifestação das injúrias homofóbicas.^{31,32}

Família, conjugalidade e diversidade: patriarcado e heteronormatividade

A heteronormatividade se sustenta em grande parte na naturalização da família heterossexual e patriarcal. As definições dos dicionários para o verbete “família” são elucidativas a esse respeito: “O pai, a mãe e os irmãos formam uma família; os avós,



primos e os tios também fazem parte da família”;³³ “o pai, a mãe e os filhos”.²³ Já nos livros didáticos, há abertura para a discussão de diversas configurações familiares. Em um livro de história para o ensino fundamental, afirma-se que:

As famílias vivem e se organizam de diferentes formas [...]. Algumas crianças vivem só com a mãe. Outras crianças vivem com o avô, a avó e os irmãos. Outros vivem com os avós, tios, padrinhos ou pais adotivos. Há crianças que vivem com a mãe, os irmãos, o padrasto e os filhos do padrasto. Algumas crianças vivem apenas com os irmãos mais velhos. Algumas crianças vivem só com o pai. Há crianças que perderam suas famílias e moram nos orfanatos, junto com outras crianças. Muitas vivem abandonadas, nas ruas e praças da cidade. Alguns adultos vivem sozinhos. Não moram com suas famílias. Alguns casais não têm filhos.^{34:47-50}

Nesse e em outros livros, discutem-se configurações familiares variadas, mas as configurações sugeridas só alcançam a abrangência dos demais partícipes da família heterossexual (avós, novos casamentos, separação entre os pais, ausência dos pais). As definições de casamento presentes nos dicionários permitem associar o modelo da família patriarcal à sacralidade, legitimando-o na religiosidade: “União legal entre um homem e uma mulher. Um dos sete sacramentos da igreja católica”;²³ “união entre homem e mulher, segundo as leis civis e religiosas”;²⁴ “ato solene de união entre duas pessoas de sexos diferentes, capazes e habilitadas, com legitimação religiosa e/ou civil”.²⁵

Homofobia: a injúria

Os verbetes dos dicionários tomados como exemplos indicam o quanto a injúria homofóbica está presente nas relações sociais e naturalizada nos atos de linguagem. Em um dos dicionários, a definição “veado, homossexual, pederasta” é adotada para o verbo “gay”, assim como “sapatão”, para “lésbica”.³⁵ Isso aponta para um veredicto sobre alguém fora da norma, ou, segundo Didier Eribon, “é uma sentença quase definitiva, uma condenação perpétua, e com a qual vai ser preciso viver”.^{31:28} A injúria é uma expressão discursiva característica da homofobia,

explicitando a assimetria de poder resultante da depreciação da diversidade sexual. A noção de injúria como exemplificativa da dinâmica social homofóbica permite apreender que a sexualidade deixa de ser estritamente matéria da vida privada, tornando-se importante elemento da vida pública, qualificador do *status* social das pessoas.

Se os dicionários expressam injúrias homofóbicas, os livros didáticos de biologia potencializam o binarismo de gênero por meio da sobreposição da sexualidade à reprodução biológica heterossexual. Os corpos de homens e mulheres são representados pelos órgãos sexuais, que, por sua vez, se configuram como objeto de atenção relativa à proteção contra DSTs e à reprodução. Não há espaço nos livros de biologia de ensino médio para o corpo como um indicativo de performances sociais de gênero ou para práticas sexuais além do coito heterossexual. Representa-se o corpo em figuras e textos como objeto de risco ou de reprodução. É nesse contexto que a sexualidade se resume à apresentação das potencialidades reprodutivas de corpos masculinos e femininos.

DESIGUALDADE SOCIAL, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA NAS ESCOLAS

A enunciação da sexualidade como direito humano e da diversidade sexual como valor a ser cultivado nas sociedades democráticas se sustenta na premissa de desessencialização e desnaturalização do sexo.⁶ A sexualidade passou a ser considerada segundo a perspectiva do prazer e das relações afetivas e sociais, desvinculando-se do regime reprodutivo estritamente. Da mesma forma, as expressões do gênero passaram a ser compreendidas como tributárias à performance social,³ e não mais à manifestação social caricata e essencializada de uma natureza biológica do sexo. O debate contemporâneo sobre sexualidade e gênero ultrapassou o reducionismo dicotomizante natureza *versus* cultura por meio da afirmação não apenas da arbitrariedade da dominação masculina,³⁶ mas também da historicidade da compreensão

binária do sexo.³⁷ Para Foucault, a determinação da verdade do sexo é uma construção histórica e, portanto, relativa, estando a serviço do estabelecimento de relações de poder sobre os corpos e da regulação dos prazeres e costumes.³⁸

Afirmar a desessencialização do sexo permite reconhecer que os arranjos possíveis entre corpos biológicos e performances sociais de gênero extrapolam o reducionismo do binarismo homem/mulher associado a estereótipos sociais. Trata-se, portanto, de afirmar a necessidade de assegurar a igualdade de *status* social a pessoas e grupos que vivenciam laços amorosos não-heterossexuais e performances sociais de gênero não condizentes com os estereótipos do masculino e do feminino cristalizados na naturalização binária da diferença biológica dos sexos. No entanto, a matriz de comensurabilidade nos livros didáticos é a heterossexualidade compulsória, havendo pouco espaço para a emergência de novas práticas sexuais ou expressões da diversidade sexual. Essa matriz heteronormativa, por sua vez, dá suporte a um conjunto de valores relacionados à centralidade da reprodução biológica.

O tema da desigualdade de gênero está presente nos livros didáticos como uma resposta às diretrizes políticas de promoção da equidade social entre homens e mulheres.³⁹ Há uma constância do combate ao sexismo nas obras analisadas: dos livros de língua portuguesa e de história aos de biologia, há uma afirmação da igualdade entre os sexos. Outras expressões da desigualdade social também ocupam espaço nos livros didáticos, como é o caso da deficiência e da raça. O mundo das crianças deve ser diverso em sua representação iconográfica, por isso há personagens de várias cores, tipos e formas e com diferentes habilidades cognitivas e físicas nos livros de ensino fundamental. No entanto, o mesmo compromisso democrático não atingiu os livros didáticos no tocante à inclusão da diversidade sexual. Se sobre o racismo, o sexismo e a opressão pela deficiência os livros são claramente críticos, sobre a diversidade sexual a opção discursiva é o silêncio. Não se menciona essa temática. É como se ela não existisse

no universo social e simbólico das crianças e adolescentes nas escolas.

O reconhecimento da homofobia como um fenômeno discriminatório a ser enfrentado pelas escolas é recente nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo o MEC apoiado cursos de capacitação de professores(as) no tema da diversidade sexual.^{40,41} A qualificação do material didático-pedagógico, no entanto, permanece um grande desafio. Ela requer iniciativas inovadoras que visem à promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente das práticas sexuais e/ou performances sociais de gênero, por meio da superação do silêncio sobre a diversidade sexual associado à naturalização da heterossexualidade. Essa naturalização como fundamento do laço afetivo e sexual restringe a possibilidade do reconhecimento de famílias constituídas por parceiros do mesmo sexo, bem como inferioriza o envolvimento amoroso entre essas pessoas ao *status* do não-legítimo, do estranho, do *outro*.

Há dois desafios no reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação formal: o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexual; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade. A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária a seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não-hegemônicas.

Vale ressaltar, no entanto, que a introdução da afirmação sobre a diversidade sexual nos materiais pedagógicos deve primar pela consciência da igualdade como princípio ético e político para a consumação dos direitos sociais, e não pela precisão de identidades referenciadas como “outras”, que poderiam essencializar a diferença como marca de um contraponto em relação ao *status quo*. A política do reconhecimento é uma estratégia necessária diante de quadros evidentes de desigualdade social nos

quais se pode precisar um vetor que demarca a diferença como fundamento do prejuízo social, como é o caso da homofobia. A afirmação da diversidade sexual deve, portanto, visar a uma cultura em que não haja desigualdade nas oportunidades sociais,^{22,42} e não à cristalização artificial de identidades que, fundamentalmente, remetem a uma ampla variedade de vivências das homossexualidades e das performances sociais de gênero.

É possível afirmar que os livros didáticos não apresentam expressões homofóbicas. Nesse sentido, o silêncio sobre a diversidade sexual e a heterossexualidade compulsória podem ser peças de uma estrutura heteronormativa na educação, mas não se confundem com a homofobia, entendida como um ato explícito de violência contra práticas sexuais não-heterossexuais.⁴ Uma possível explicação para a inexistência de expressões homofóbicas é que os livros didáticos são avaliados por comissões acadêmicas constituídas pelo MEC, cujo compromisso é com o combate a práticas discriminatórias. Há, no entanto, uma discrepância entre os livros didáticos e os dicionários sobre esse tema.

Os livros didáticos refletem a matriz heteronormativa e associam a sexualidade à reprodução biológica. Os dicionários, além de heteronormativos, apresentam injúrias homofóbicas. Há uma diferença significativa entre o silêncio à diversidade sexual dos livros didáticos e a enunciação homofóbica dos dicionários. Se, para os livros didáticos, a dificuldade repousa em como abordar a diversidade sexual a partir de uma matriz igualitária e de direitos humanos, para os dicionários, o desafio é ainda maior. O silêncio dos livros sobre a diversidade sexual pode ser um indicativo do papel exercido pelo painel de especialistas do MEC, revelando sua centralidade para a avaliação de políticas públicas na educação.

Com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação sexual, com sentido de educação sobre e para a sexualidade, foi incorporada aos temas transversais.^{39,43} Apesar de priorizar questões sobre a promoção da saúde sexual e da

prevenção de DSTs/aids, bem como de gravidez indesejada, o documento também explora temas ligados a direitos sexuais e reprodutivos, com clara menção à função educacional de identificação e questionamento de tabus e preconceitos relativos à sexualidade, evitando posturas e práticas discriminatórias. Recomenda-se o reconhecimento e o respeito à diversidade de valores e comportamentos sexuais, bem como a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Contudo, apesar da abertura conceitual à promoção da diversidade sexual, após mais de uma década desde a proposição da orientação sexual como conteúdo integrante do currículo escolar, parece não ter havido avanços para além da desigualdade de gênero no que compete aos direitos sexuais. Permanece invisível ou preterida a consideração das orientações não-heterossexuais e das identidades de gênero avessas à linearidade da determinação do sexo biológico sobre as apresentações sociais da feminilidade e/ou da masculinidade. Um alargamento de perspectiva vem sendo apontado como necessário ao avanço e à democratização dos direitos sexuais.^{44,45}

Como efeito da constituição do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, foi elaborado e lançado, em 2004, o *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*,ⁱⁱⁱ importante instrumento político para a visibilidade de ações específicas de enfrentamento da homofobia.⁴⁶ Nesse documento, prescreve-se, além da formação continuada da(o)s professora(s) na área da sexualidade, o incentivo à produção de materiais educativos sobre orientação sexual e diversidade das performances sociais de gênero. Estabelece-se, também, a constituição de equipes multidisciplinares para a avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar conteúdos discriminatórios homofóbicos, primando pela universalidade dos direitos sociais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos livros didáticos distribuídos para as escolas públicas de ensino fundamental e médio evidenciou que não há homofobia nas obras em circulação nos dois últimos anos. Isto é, não há enunciados que expressamente inferiorizem ou marginalizem homossexuais, travestis ou transexuais, muito embora exista uma hegemonia heteronormativa e de valores associados à presunção de uma ordem social assentada na heterossexualidade compulsória. A qualificação das evidências pela categoria analítica homofobia, portanto, restringiu-se à injúria como expressão discursiva de estigmatização da diversidade sexual.

Em razão disso, a análise do material exigiu a superação de um impasse conceitual. A homofobia é um fenômeno social complexo, abrangendo múltiplas estratégias discursivas que sustentam a inferioridade dos arranjos relacionais não-heterossexuais. Enquanto prática social, ela se sustenta em grande parte na naturalização da heterossexualidade e da família patriarcal, não se reduzindo a xingamentos ou violência física. Para efeito da análise das obras didáticas, no entanto, optou-se por restringir a categoria homofobia às expressões injuriosas e depreciativas, e compreendê-la como estratégia de discurso que apresenta interface com o silêncio e a naturalização da heterossexualidade. Caso essas duas outras modalidades discursivas fossem significadas como expressão da homofobia, a totalidade das obras poderia ser considerada homofóbica, sem, no entanto, enunciar explicitamente um discurso injurioso.

Há uma discrepância entre as narrativas sobre sexualidade nos livros didáticos e nos dicionários. O silenciamento sobre a diversidade sexual associado ao binarismo de gênero, ainda que endosse a homofobia por meio do reforço da heteronormatividade, não pode ser qualificado como homofóbico. As afirmações explicitamente depreciativas e discriminatórias dos verbetes dos dicionários perderiam sua força analítica caso fossem equiparadas

ao silenciamento e à naturalização heteronormativa que constam nos livros didáticos.

Esse resultado de pesquisa pode ser um indicativo do quanto as comissões acadêmicas constituídas pelo MEC a fim de avaliar as obras a serem selecionadas para distribuição pelo FNDE entre as escolas públicas do país vêm desempenhando um importante papel no filtro e na exclusão de narrativas que desrespeitem os direitos humanos. Já os dicionários utilizados nas escolas públicas, apesar de distribuídos também pelo Governo Federal, provavelmente não passam pela análise de conteúdo, verbete por verbete, por parte das comissões constituídas. O reconhecimento de afirmações explicitamente discriminatórias nos dicionários endossa a função política da avaliação das obras escolhidas para nortear a atuação da(o)s professora(s) em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que afirmam a diversidade sexual como valor.

Problematizar as estratégias discursivas que naturalizam a heterossexualidade e essencializam as performances de gênero, associando-as linearmente à ordem biológica do sexo, visa à promoção da justiça social para quem vivencia a sexualidade e o gênero de modo dissonante à matriz de inteligibilidade heterossexual, atualmente tida como o padrão moral hegemônico. A ausência de menção explícita à inferioridade das práticas sexuais não-heterossexuais e das expressões de gênero que desestabilizam a essencialização do binarismo é uma estratégia discursiva insuficiente para a necessária desconstrução da heteronormatividade. O silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade contribuem para a manutenção da lógica heteronormativa, demandando estratégias discursivas afirmativas da diversidade sexual como valor social. Essa ressalva ganha força ao se constatar a explícita patologização das identidades de gênero discordantes do sexo biológico e das orientações sexuais não-heterossexuais nos dicionários. A ausência da afirmação democrática da diversidade

sexual no material pedagógico atribui à professora, ao professor e à direção das escolas a total responsabilidade de trazer o tema de modo crítico à sala de aula. É papel do material didático, no entanto, resguardar as diretrizes curriculares e contribuir para a valorização da diversidade sexual, além dos padrões heteronormativos.

A complexidade do fenômeno da homofobia, portanto, se revelou no material de análise por meio da clareza de que discursos indiretos sustentam a própria dinâmica discriminatória, sobretudo o silenciamento em relação à diversidade sexual concomitante à naturalização da heterossexualidade e do binarismo de gênero. Pode-se afirmar que a matriz de inteligibilidade da sexualidade nos livros didáticos se baseia na suposição da significação biológica da sexualidade (condicionada à prática reprodutiva), da naturalidade da família patriarcal (pai-mãe-filhos) e da determinação linear do sexo biológico sobre as performances sociais de gênero.³ O material didático-pedagógico bem como os dicionários são instrumentos constituintes da educação como política pública, devendo estar estritamente vinculados a princípios orientadores de uma sociedade democrática, como igualdade, liberdade, autonomia e respeito às diferenças.

ⁱ A política de incentivo à leitura dispõe de outros dois programas, também concernentes a materiais didático-pedagógicos: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola para o Ensino Médio (PNBEM). Além dos livros didáticos, são distribuídas obras de literatura e livros técnicos, tais como dicionários e enciclopédias, que constituem rico material paradidático para a formação de alunos e o aprimoramento da competência técnica da(o)s professora(e)s para a docência.

ⁱⁱ O movimento social deliberou, durante a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (realizada em 2008, sob a coordenação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República), pela adoção da sigla LGBT, como forma de evidenciar o sexismo e para afirmar o compromisso desse movimento com o enfrentamento da inferiorização das mulheres. O presente capítulo, no entanto, mantém a designação GLBT tal qual mencionada na redação de documentos oficiais, como é o caso do programa *Brasil sem homofobia*.

REFERÊNCIAS

1. Barros ASS. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. *Rev Bras Educ Espec* 2007;13(1):61-76.
2. Vianna CP, Unbehaum S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cad Pesqui* 2004;34(121):77-104.
3. Butler J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.
4. Borrillo D. L'homophobie. Paris: Presses Universitaires de France; 2000.
5. Strauss A, Corbin J. Pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2007.
6. Rios RR. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: Rios RR, organizador. *Em defesa dos direitos sexuais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado; 2007. p. 111-40.
7. Meyrou O. Beyond hatred: lies the path to forgiveness [DVD]. Montreal: First Run Features; 2005. 85 min.
8. Linhares S, Gewandsznajder F. *Biologia: volume único*. São Paulo: Ática; 2005.
9. Laurence J. *Biologia: ensino médio*. São Paulo: Nova Geração; 2005.
10. Amabis JM, Martho GR. *Biologia*. São Paulo: Moderna; 2004.
11. Lopes S, Rosso S. *Biologia*. São Paulo: Saraiva; 2005.

12. Freud S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Freud S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago; 1987. v. VII, p. 119-231. Trabalho original publicado em 1905.
13. Bento B. O que é transexualidade. São Paulo: Brasiliense; 2008.
14. Arán M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora* 2006;9(1):49-63.
15. Benedetti MR. Toda feita: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond; 2005.
16. Cegalla DP. Dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Nacional; 2005.
17. Instituto Antonio Houaiss. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2004.
18. Ferreira ABH. Dicionário Aurélio: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo; 2005.
19. Aulete C. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2004.
20. Rios RR. O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano. São Paulo: Revista dos Tribunais; 2002.
21. Rios RR. Direito da antidiscriminação, sexo, sexualidade e gênero: a compreensão da proibição constitucional de discriminação por motivo de sexo. In: Sarmento D, Ikawa D, Piovesan F, organizadores. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris; 2008. p. 695-717.
22. Fraser N. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: Sarmento D, Ikawa


- D, Piovesan F, organizadores. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris; 2008. p. 167-90.
23. Koggan A, Houaiss A. Enciclopédia e dicionário ilustrado. Rio de Janeiro: Seifer; 1998.
24. Luft CP. Minidicionário Luft. São Paulo: Ática; 2005.
25. Ferreira ABH. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1986.
26. Rios DR. Novo dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Difusão Cultural do Livro; 1998.
27. Mattos G. Dicionário Junior da língua portuguesa. São Paulo: FTD; 2005.
28. Larousse. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Nova Cultural; 1992.
29. Kury AG. Minidicionário Gama Kury da língua portuguesa. São Paulo: FTD; 2001.
30. Arán M, Murta D, Zaidhaft S. Transexualidade: corpo, subjetividade e saúde coletiva. *Psicol Soc* 2008;20(1):70-9.
31. Eribon D. Reflexões sobre a questão gay. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; 2008.
32. Picquart J, Beguin L, Jarre S. Rapport sur l'homophobie. Paris: Collectif; 2008.
33. Instituto Antonio Houaiss. Meu primeiro dicionário Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva; 2005.
34. Símon CB, Fonseca SG. Travessia: história, 1ª série: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão; 2006.

35. Melhoramentos. Melhoramentos minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos; 1997.
36. Bourdieu P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2007.
37. Laqueur T. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2001.
38. Foucault M. O verdadeiro sexo. In: Foucault M. Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves; 1982. p. 1-9.
39. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, SEF; 1998.
40. Brasil. Ministério da Educação. (MEC) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secad; 2007. Cadernos Secad, v. 4.
41. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais [texto-base na internet]. Brasília: SEDH; 2008 [acesso em 13 ago. 2008]. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/co/glb/texbaglbt.pdf>.
42. MacKinnon C. Toward a feminist theory of the state. Massachusetts: Harvard University Press; 1991.
43. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC, SEF; 1997.
44. Correa S. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. In: Sarmiento D, Ikawa D, Piovesan

F, organizadores. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris; 2008. p. 323-42.

45. Rios RR. Notas para o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade. In: Rios RR, organizador. Em defesa dos direitos sexuais. Porto Alegre: Livraria do Advogado; 2007. p. 13-38.

46. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: SEDH; 2004.



A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos

Cláudia Vianna e Lula Ramires

O ângulo privilegiado por este capítulo diz respeito à análise tanto da reiterada ausência de conteúdos e imagens diretamente relacionados à diversidade sexual nas concepções de família presentes em livros didáticos como do papel exercido pelo discurso e pelas imagens de família nesse mesmo contexto. Se os indícios homofóbicos encontram-se, de modo geral, nas sutilezas e nas entrelinhas, a tarefa primordial deste texto é buscar o não-dito, que pode ser tão ou mais devastador do que palavras explícitas.

Mas por que examinar o papel da família no livro didático? De acordo com o sociólogo sueco Göran Therborn, a “família é o espaço cercado nos campos de batalha abertos pelo sexo e pelo poder [...]. Como tal, a família é uma instituição social, a mais antiga e a mais disseminada de todas”.^{1:11-12} Claro que tal instituição mudou ao longo dos tempos, especialmente nos últimos 100 anos. Mas para o autor, que empreendeu a tarefa de analisar a família e suas transformações durante todo o século XX, essa instituição se encontra suspensa entre forças biológicas

e sociais, sendo responsável por regular quem pode e deve – ou não – ter relações sexuais, e com quem. Nesse sentido, família, poder e sexualidade sinalizam para o uso da categoria gênero, não apenas como uma construção social que evoca as diferenças sem reconhecer as desigualdades ou as hierarquias de poder, mas, necessariamente, em referência às relações de poder, ou seja, à desconstrução analítica do modo como as relações sociais se constituem. Estas, claro, não são neutras, pois incluem todas as desigualdades, entre as quais as de gênero. Nesse processo, criamos permissões e proibições no que diz respeito aos saberes produzidos sobre a sexualidade e sobre os modos como ela aparece ou é cerceada na construção da família enquanto uma instituição social. No caso deste capítulo, o exame dos modelos de família se cruza com o exame da educação e, especialmente, do livro didático, uma das formas utilizadas para a elaboração e a transmissão dos conteúdos escolares. Assim, cabe perguntar: qual a ligação possível entre família, conteúdo do livro didático, diversidade sexual e relações de gênero?

ESCOLA, FAMÍLIA, DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO

A ideia de família tem uma constância na escola, pois ambas são vistas como lugares importantes no embasamento do processo de socialização. E essa socialização não é neutra; ela transmite, produz e reproduz modelos de comportamento, sensibilidade e racionalidade próprios da cultura. Corpos, masculinos e femininos, são construções sócio-históricas, e as instituições sociais – família, escola, etc. – atuam no processo educativo. Elas fixam modelos, formas e valores, produzindo sujeitos e significados de gênero.² Assim, firmamos a ideia de que os conteúdos utilizados pela educação formal estão repletos de significados de gênero, denunciando, mas também, muitas vezes, justificando desigualdades, ora por meio do preconceito explícito, ora valendo-se do silêncio.

De acordo com Joan Scott e Linda Nicholson, todas as palavras têm uma história, sendo distintos os símbolos, os significados e as interpretações que se tem a respeito de determinadas normas e instituições.³⁻⁵ Nesse sentido, o conceito de gênero permite que percebamos o caráter sociológico e interessado da construção dos conteúdos veiculados pela educação escolar. Para tal, procuramos sair de explicações fundamentadas exclusivamente sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando a natureza social, histórica e política que a socialização de gênero inevitavelmente apresenta.

Em aguda análise das relações de gênero na cultura ocidental, Nicholson refere-se à ideia de que o próprio conceito de gênero possui historicidade.⁵ Esta é importante para a compreensão de como se constitui o saber a respeito das diferenças sexuais, o qual, por sua vez, é gerado pelas culturas sobre as relações humanas e a partir de disputas políticas. Assim, a noção de família está carregada de sentidos que remetem às relações e às desigualdades de gênero. É evidente seu peso na educação. Interpretando o contexto de produção de publicações em língua portuguesa endereçadas a estudantes e professores da quarta série do ensino fundamental, editadas entre 1975 e 2003, Neide Cardoso de Moura cruza a teoria da ideologia do historiador inglês E. B. Thompson com o conceito de gênero de Joan Scott.⁶ Ela conclui que, a despeito de toda a movimentação no âmbito das políticas públicas de educação e do esforço de nelas incrementar a temática de sexo e gênero, o livro didático continua sendo veículo de discriminações de gênero.

O mesmo acontece quando se fala em desempenho escolar. Se a família se mostra ausente, negligente ou omissa, é acusada pela escola de ser a culpada pelo rendimento insatisfatório dos filhos. Ao examinar o discurso pedagógico de professoras das séries iniciais das redes municipais e estaduais de ensino de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Maria Cláudia Dal Igna nos mostra que a noção de família “desestruturada” é apontada como uma

das principais causas do baixo desempenho escolar de alunos e alunas.⁷ Isso transparece na fala de uma professora entrevistada: “Questão do estímulo, assim, quando tu vê que a criança não é estimulada, a família não está nem aí, não olha o caderno, não olha tema, eu coloco também. [...] Chamar um pouco mais a família, [para] a família se empenhar um pouquinho mais”.^{7:106}

Por outro lado, família e escola são instituições concorrentes no que tange à educação, pois não ficam claramente definidas as atribuições e fronteiras entre uma e outra.⁸ A esse propósito, parece ainda valer o que afirmou Michelle Perrot a respeito das crianças francesas do século XIX: “A infância é, por excelência, uma daquelas zonas limítrofes onde o público e o privado se tocam e se defrontam muitas vezes de maneira violenta”.^{9:148} Como consequência, tal indefinição causa atritos, sobretudo no que diz respeito ao controle e ao castigo físico das crianças, isto é, ao exercício da autoridade. Nesse embate, muitas vezes procura-se ganhar força classificando uma família de “desestruturada”, atribuindo-lhe o efeito prejudicial sobre o desempenho escolar da prole. Diversas características são invocadas para justificar essa visão: pobreza, ausência do pai e/ou da mãe (a ser suprida por tias e avós), instabilidade de emprego, analfabetismo ou pouca escolarização tanto do pai quanto da mãe, entre outros.

A família está, assim, na base de um currículo oculto, já que a escola conta com ela para que alunos e alunas alcancem uma aprendizagem satisfatória. Trata-se, na verdade, da família assim chamada de “estruturada”, isto é, daquela idealizada como nuclear – pai, mãe e filho(a) –, de classe média, na qual os genitores são portadores de boa formação e totalmente dedicados à obtenção do mérito escolar de seus filhos. Essa organização familiar passa a ser a norma a partir da qual se erige um modelo tido como universal, comum e inalterável. Tal modelo, porém, é desprovido de qualquer referência às especificidades culturais e históricas. A inexistência de “estrutura” familiar, entendida como falta de capital econômico e cultural, é *diagnosticada* pela escola

como a causa do baixo rendimento, da precária autoestima e, principalmente, dos problemas de comportamento, que podem ir da apatia à agressividade:

Um que tem 10 anos, é um menino que já foi meu aluno na 1ª série, ele repetiu. [...] Ele tem problema de linguagem. Não tem pais, é órfão. O pai eu nem sei se ele chegou a conhecer, a mãe faleceu no ano passado. Então ele mora com uma tia. [...] Tem uma outra menina também, a questão social é bem complicada. Os pais são catadores de lixo e... muito complicado.^{7:105}

Desvela-se, dessa maneira, a forma de organização familiar considerada “sadia”. Ao tomar a dita família “estruturada” como padrão, a celebração da diferença passa a ser apenas autorreferida. Recusam-se, assim, os arranjos que se afastem da norma, com base em uma visão que opõe a família “estruturada” àquela “desestruturada”. Além disso, quem descumpre a norma não funciona, “não dá certo”, e a diferença é então utilizada para construir uma hierarquia que distingue e valora alguns grupos em detrimento de outros. O paradoxo dessa situação é que a mesma professora que defende a inclusão do diferente e das diferenças e que abraça entusiasticamente o multiculturalismo e a diversidade lança mão da noção de família “estruturada” para explicar o fracasso escolar de seus alunos. E o conteúdo veiculado pelos livros didáticos pouco foge a essa regra.

Neste texto, aborda-se a introdução do conceito tradicional de família, em particular na produção dos livros didáticos. Este é o objetivo do presente capítulo: examinar detidamente de que maneira a diversidade sexual e de gênero é ou não abordada nos modelos de família veiculados pelos livros didáticos, qual o contexto de sua introdução e/ou de seu silenciamento e que funções esse processo pode cumprir.

Referências à família são constantes nos livros didáticos analisados na pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*. O tema aparece em 135 páginas de um total de 67 livros entre os mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro

Didático para o Ensino Médio (PNLEM). O que se ressalta é a tensão entre a permanência de um modelo muito próximo do estereótipo de família “estruturada” veiculado pelas escolas e a indicação de mudanças em que emergem e se realçam modalidades alternativas. Um exame atento do material revela a constância do tema da família nos livros didáticos, com amplo destaque para aqueles voltados para o ensino fundamental. Do total examinado, apenas dois livros tratam dessa temática no ensino médio, ambos de português.^{10,11}

Um dos inúmeros exemplos que sintetiza essa característica está em um livro didático de história destinado a professores e professoras da primeira série do ensino fundamental. Nele, a família é apresentada como instituição capaz de introduzir elementos da socialização e da cultura, destacando-se seu papel primordial na continuidade social por meio da manutenção da tradição: “Convivendo com a família, as crianças aprendem muitas coisas. Por exemplo, aprendem a falar a língua de seu povo, a seguir os costumes de seus antepassados. Seguir costumes significa continuar praticando hábitos da família”.^{12,23}

Ressalta-se assim a importância da família no processo de socialização e, talvez por isso, a forte ênfase dada a esse tema nos livros voltados para o ensino fundamental. Contudo, essa relevância não é neutra. A maneira como o tema é tratado revela uma evidente tensão entre permanências e mudanças nos modelos de família presentes nos livros didáticos de ensino fundamental e médio desde a perspectiva de gênero. Há implicações importantes tanto para a manutenção da heteronormatividade nos padrões de família veiculados nos livros didáticos quanto para a promoção de conteúdos que desafiem esses padrões. Assim, podemos dizer que o material examinado aponta para um convívio tenso entre permanências (há fortes referências patriarcais em descrições sobre história, cotidiano, divisão sexual do trabalho, cuidado infantil, etc.) e mudanças (há famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, lares adotivos, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil, etc.) nos padrões

tradicionais de família – ainda que, como discutiremos mais tarde, a diversidade sexual continue silenciada quando se trata dos modelos de família divulgados por esses livros.

SOBRE PERMANÊNCIAS

Desempenhando o papel de manutenção da ordem social estabelecida e colaborando para erigir a família como uma das âncoras que sustentam o *status quo* das relações de gênero, foi constatada, no conjunto, uma potente mensagem: a permanência de um modelo de família nuclear, branca e de classe média. A maior parte das imagens encontradas nos livros didáticos analisados remete à tríade pai, mãe e filho(s) e à organização heterossexual.

Outras constâncias também são visíveis, como é o caso do uso prevalente – no âmbito da linguagem – do genérico masculino. Salvo poucas e honrosas exceções, as narrativas e os exercícios falam sempre em “o(s) aluno(s)”, “o professor”, “o(s) irmão(s)”, etc. Em nossa sociedade, o uso do masculino genérico tem sido hegemônico. Entretanto, esse uso não é neutro. A linguagem como sistema de significação é expressão da cultura e das relações sociais, e as frases contidas nesses livros indicam uma discriminação sexista, reforçando um modelo linguístico androcêntrico que dá margem para ocultar as desigualdades de gênero. O reconhecimento dessas desigualdades na linguagem é o primeiro passo para sua supressão.

E o que vale para a linguagem também se aplica às situações. Na maioria das vezes, os exemplos utilizados são com pessoas do sexo masculino, donde se depreende que as meninas devem, desde cedo em sua escolarização, se adequar à tarefa de se enxergarem sob o manto da invisibilidade e do silenciamento ao não serem explicitamente nomeadas.

Esse tipo de mensagem é reiterado quando, nas capas dos livros de história organizados por Cristiano Biazzo Símion e Selva Guimarães Fonseca,^{13,14} há três meninos na proa de uma caravela,

como se fosse domínio exclusivo do sexo masculino a curiosidade e o ímpeto que nos levam a desbravar os mares e a descobrir novos territórios. Outro exemplo aparece em um livro de língua portuguesa destinado à segunda série do ensino fundamental,¹⁵ em um texto cujo título é *O filho do meio*. A estória se desenrola ao redor de personagens masculinos, três irmãos, com alusão a como seria a vida de um deles se ele fosse filho único. Fica implícito que o ideal é ser filho único em uma família de classe média para ter o próprio quarto e não precisar dividir nada com ninguém. Trata-se de um modelo que corrobora a defesa da família nuclear de classe média como padrão de família “estruturada” e que tem implicações na sociedade em geral e na instituição escolar.

Se é verdade que essa é uma possibilidade real, uma vez que a família brasileira atual tem em média dois filhos, não deixa de ser emblemático que se recorra a uma família com três filhos, todos do sexo masculino, para discutir a relação entre eles. Não há nenhum esforço, nos livros examinados, de comparação com a hipótese de o problema ser vivenciado por uma menina. No fundo, o que transparece é uma dificuldade de inversão da situação e de exploração do potencial pedagógico nela contido: que os meninos consigam – a título de exercício comparativo – se colocar ocasionalmente no lugar das meninas. Por isso, há implicações sociais e políticas importantes quando os livros introduzem significados de gênero que excluem as meninas de determinadas funções, ações e direitos.¹⁶

É claro que as personagens femininas aparecem nos modelos de família examinados, afinal, esse é o universo próprio delas. Mas, na quase totalidade das vezes, as mulheres surgem para ilustrar e demonstrar sua função primordial: a do cuidar. Em um mero exercício que ensina a fazer limonada, é à mãe que se pede para cortar o limão com a faca.¹⁷ No livro de história para a primeira série do ensino fundamental, na ausência do pai e da mãe, é a filha quem deve se encarregar de cuidar do irmão menor, ainda que isso implique o abandono da escola por parte da menina.¹⁸

Ao falar do cuidado, as figuras masculinas estão na maior parte das vezes ausentes ou não são relevantes. Em suma, é à mulher, mãe ou futura mãe, que cabe esse aprendizado, essa adequação ao que Badinter já em décadas passadas denominava ideologia do amor materno e que esses livros insistem em propagar.¹⁹

O uso dos termos “família” ou “lar” encobre, assim, o fato de que são as mulheres, na maior parte das vezes, as responsáveis pelos cuidados básicos de crianças em nossa sociedade.²⁰ Isso significa que, além de levar em conta as condições e os preconceitos relativos à classe social dos alunos, uma postura crítica precisa considerar a hierarquia de gênero prevalente nesses modelos de família, juntamente com os modelos de criança, mulher e mãe engendrados por tal hierarquia. Um efeito decorrente desse processo é a identificação entre ser mulher e ser mãe como algo intrínseco, instintivo, natural e inevitável. Essa visão, nascida na Europa no século XVIII, torna a mãe responsável exclusiva por toda e qualquer faceta do desenvolvimento físico, intelectual, moral e psicológico do filho.¹⁹

Ressalta-se um padrão insistente de oposição: proteção *versus* cuidado; família nuclear *versus* outros modelos de família; homens *versus* mulheres. Na intenção de tornar vigentes os preceitos e comportamentos considerados apropriados a cada sexo, bem como de converter as crianças em homens e mulheres “genuínos” ou “de verdade”, parte-se do pressuposto de que masculinidades e feminilidades se constroem não só distintamente, mas também contrapondo-se mutuamente: ser uma coisa implica necessariamente não ser a outra.

Nesse sentido, um exemplo bastante significativo é trazido por um livro de língua portuguesa destinado à quarta série do ensino fundamental, o qual apresenta um elenco quase completo da divisão sexual do trabalho que ainda impera na elaboração dos livros didáticos. Entre as ações ligadas à criação da prole, as que dizem respeito à coragem são do genitor: “Todo pai tem o direito de não saber andar de *skate*”,^{21:23} ao passo que



à genitora se reserva o medo e a insegurança: “Toda mãe tem o direito de se recusar a ver *A hora do pesadelo*”.^{21:23} O feminino se vincula ao superficial, ao detalhe, à mera aparência: “Toda mãe tem o direito de considerar Freddy Krueger um inimigo e exigir que procure uma manicure”,^{21:24} por sua vez, o masculino irrompe como aquele que abarca o mundo ao redor: “Todo pai tem o direito de assistir ao noticiário na TV”.^{21:24}

Por último, evidencia-se a atribuição mecânica das tarefas domésticas às mulheres: “Toda mãe tem o direito de se recusar a juntar as roupas que os filhos atiram no chão”.^{21:24} Essa frase, que numa leitura condescendente poderia até ser interpretada como sinal de mudança, já que implica uma possível rejeição ao paradigma tradicional, não deixa de reforçar que a preocupação com a ordem e a limpeza da casa permanece fundamentalmente atrelada às mulheres.

A meticulosa análise da feminista Carole Pateman na década de 1980, publicada no Brasil alguns anos mais tarde, em 1993, sobre os modelos de contrato social nos mostra que essa desigualdade entre os sexos, até hoje reiterada nos livros didáticos, é parte de um contrato sexual, fruto de características específicas que o patriarcado adquire na modernidade.²² Para a autora, a sociedade civil passa a ser fundada no contrato social, base dos direitos civis. No entanto, tal contrato não é igual para todos e todas. As mulheres não são consideradas indivíduos de direitos nos mesmos termos que os homens. A esfera pública, mais amplamente dirigida aos homens, não tem a mesma relevância que a esfera doméstica, reiteradamente destinada às mulheres. Esse aspecto do direito civil patriarcal justifica a sistemática exclusão das mulheres como sujeitos amplos de direitos e a profunda relação estabelecida entre condição feminina, maternidade, cuidado e trabalho doméstico. E o contrato sexual é o meio pelo qual as relações de subordinação são mantidas.

Essas características são cuidadosamente lembradas, como em um livro de história destinado à segunda série do ensino fundamental, no qual a imagem da mãe responsável pelo cuidado

se soma à concepção da mulher como sinônimo de instabilidade emocional: às vezes está alegre e brinca, e em outros momentos está cansada, irritada ou “brigou com o pai”.^{23:44} Quando se fala da história das famílias, utilizam-se imagens. Uma das fotos ilustra um menino ativo, na rua, de boné, caminhando com livros debaixo do braço. Na figura ao lado, há uma menina quieta, sentada, com olhar sereno.^{23:46}

Apropriando-se de uma música popular, *Família*, de Tony Bellotto e Arnaldo Antunes (do grupo *Titãs*), um livro de português destinado à sexta série reforça alguns estereótipos de gênero: “A mãe morre de medo de barata; o pai vive com medo de ladrão”.^{24:97} Na mesma publicação, o enredo das discussões envolvendo violência tem personagens masculinos, foco muito comum em outros livros também. Em um dos textos da obra, um menino é assaltado e tem seu tênis roubado pelo ladrão. É o pai quem cobra dele uma reação, mostrando claramente que o papel masculino é sempre o dominante, motivo pelo qual é preciso ser forte, agressivo, assertivo e enfrentar o perigo sem medo.²⁴ Tais significados integram o conteúdo curricular de uma educação diferenciada e desigual para meninos e meninas, garotos e garotas, consonantes com os binômios força/fraqueza, coragem/temor, raiva/choro, etc. Qualquer “desvio de conduta” corre o risco de ser evidenciado e duramente criticado.

Em suma, esses significados prescrevem rígidos modelos de gênero que inspiram representações e práticas sociais polares, desiguais e excludentes. Nas palavras de Fúlvia Rosemberg, a ideologia do amor materno, o paradigma da família nuclear e a divisão sexual do trabalho são distintas facetas de um único processo, pois “perpassam o todo social: orientam políticas sociais e escolares; produzem conhecimento científico; são divulgadas pela mídia, por profissionais da psicologia e ensinadas às professoras na sua própria formação”.^{25:176}

Mesmo em algumas das tentativas de contextualizar a família atual e explorar o potencial educativo que a mesma pode



oferecer por meio da convivência, comparando-a, por exemplo, com a indígena, não se aponta para um questionamento das desigualdades de gênero e de sua cristalização – como se fosse mesmo natural que as coisas fossem assim. Em um livro de história destinado à segunda série do ensino fundamental,²³ descreve-se que o menino ganhou uma flecha, e a menina, um pilão; assim, sobre uma postura que poderíamos definir como multicultural, não incide qualquer visão crítica, e nenhuma indicação nesse sentido é fornecida à professora ou ao professor.

Assim, quando o menino indaga, “você lembra, pai, quando me ensinou pela primeira vez a utilizar o arco e flecha?”,^{23:85} fica implícito que é com a figura masculina que se aprende a lidar com a dor física, isto é, que se dá o adestramento para a coragem. Em outras páginas do material, aparecem narrativas de famílias em outros tempos históricos, seja na Grécia ou Roma Antiga, seja no período colonial brasileiro. Não se estabelecem correlações com a sociedade atual, sob a capa de uma descrição “neutra”. Contudo, diferenciam-se as primeiras famílias vindas ao Brasil como “legítimas”, ou seja, conformes ao modelo tradicional europeu, em contraposição à vida de homens “amigados” com índias, o que explicaria a miscigenação de nosso povo.²³ No máximo, o que se obtém é uma indicação da existência de diferentes costumes, mas não se chega a falar na diversidade de famílias; em outras palavras, há um claro limite no que tange à *variação possível* desse tema.

Em outros materiais, constatamos que a visão tradicional permanece ao se abordar a gravidez quase exclusivamente nos livros de ciências. Mesmo quando há uma busca de envolvimento dos meninos nesse assunto, ele ainda é tratado como “coisa de mulher”, deixando no ar a ideia de que está na maternidade a verdadeira realização feminina. Todavia, ainda que o peso da permanência seja visível e marcante no acervo de livros didáticos sob escrutínio nesta pesquisa, há um grande número de indícios que apontam para importantes alterações na maneira de conceber

e apresentar o tema da família sob a ótica da diversidade sexual e das relações de gênero.

SOBRE MUDANÇAS

Em diversas situações captadas por esta pesquisa, as relações familiares são discutidas sob a ótica da diversidade, como quando no livro *Interagindo com a história*, voltado para a primeira série do ensino fundamental, se pede ao aluno ou aluna que “faça um desenho representando sua família e escreva o nome de cada uma das pessoas representadas”.^{26:76} Nesse exemplo, percebemos que é grande o potencial para surgirem nas produções das crianças arranjos inusitados, e o próprio texto faz um alerta aos docentes: “Destaque as mudanças que acontecem hoje na formação das famílias. Elas estão sendo chamadas de ‘famílias mosaicos’, pois apresentam diferentes composições (pai, padrasto, mãe, madrasta, filho, irmão, meio-irmão etc.)”.^{26:76}

Mesmo quando as crianças são apresentadas a modos de observação e registro como a construção padronizada da árvore genealógica, em um livro de história para a primeira série, a orientação dada aos docentes é bastante cuidadosa:

É possível que alguns alunos tenham dificuldades em preencher toda a árvore. O importante é que exercitem o procedimento da entrevista e se familiarizem com este método de investigação. Alguns alunos também podem se sentir constrangidos por não saberem quem é ou quem foi o pai, a mãe ou ambos. É importante tratar esta questão com cuidado e esclarecer aos alunos que pais e irmãos não são necessariamente os biológicos, mas aquelas pessoas que, na relação diária que estabelecem conosco, cumprem esse papel.^{12:27}

De modo similar, um exercício proposto por um livro de história indicado para a primeira série do ensino fundamental solicita: “Desenhe numa folha as pessoas com as quais você convive”. E o desafio maior vem em seguida, por meio de uma proposta de comparação: “Veja os desenhos de seus

colegas”.^{13:46} Na sequência, chama-se a atenção e valoriza-se o que não é igual: “As famílias vivem e se organizam de maneiras diferentes. Veja as fotos. Converse com a turma sobre diferenças e semelhanças”.^{13:51}

Na mesma coleção, agora no manual do professor de um livro de história destinado à segunda série, há a seguinte chamada:

Cada família tem um jeito de se organizar, de viver e de se relacionar. As famílias não são iguais. Toda família tem uma história! As histórias das famílias podem ser contadas por meio de fotografias, artigos de jornais, músicas, pesquisas. Elas mostram as mudanças que ocorrem com o passar do tempo, as diferenças e também aquilo que as famílias têm em comum.^{14:18}

Há exercícios que abrangem a diversidade humana ao refletir sobre as pessoas que compõem uma família sem vinculá-las a nenhuma característica especial ou marcante de qualquer um dos sexos. Isso se aplica ao tratamento dado à criança em um livro de história para a primeira série: “Você recebe cuidados, atenção e respeito de sua família? E você oferece o mesmo a ela?”.^{18:72-73} Revela-se aqui um inequívoco caso em que o cuidar não é restrito à mãe ou a outras figuras femininas.

Outra tendência de mudança que pôde ser apreendida diz respeito a um recorte multicultural e temporal das relações de parentesco e dos costumes praticados em seu seio. Ao apontar para novas configurações, com alto grau de modernidade, o livro didático de história para a segunda série do ensino fundamental solicita de alunas e alunos as seguintes informações: “Com quem você mora?”, “seus pais vivem na mesma casa ou em casas separadas?” e “todos os filhos de seus pais são de um único casamento ou de casamentos diferentes?”.^{23:42} Vez por outra, o elemento geracional irrompe, contrapondo-se a fisionomia e os hábitos da figura mais velha aos de outra mais nova de uma mesma família. E nesse aspecto ressalta-se sempre o tamanho das famílias, as antigas sendo mais numerosas.

Diversas expressões denotam os esforços de arejamento na concepção dos arranjos familiares. Família e casamento deixam de estar intimamente associados, como em um livro de história dedicado à quarta série. Ao se tratar da época da colonização, é dito que “muitos se casavam. Outros formavam família sem se casar”.^{27:86}

Essa ideia de que “as famílias podem ser diferentes” é forte indício de que se começa a mostrar outras possibilidades, destoantes do padrão da família “estruturada”.^{26:74} É o caso de uma avó cuidando do neto, de um pai que cuida das filhas sem uma mulher por perto,^{27:74} ou de outro que aparece com o filho recém-nascido no colo.^{23:47} Duas ou três décadas atrás, essas imagens seriam impensáveis.

Ainda que em muitas publicações figurem para uso didático afirmações como as de que “uma família é um grupo de pessoas ligadas umas às outras por nascimento, casamento ou adoção”,^{26:75} num claro leque fechado de opções, há vias paralelas sendo construídas. Em outro livro de história para a primeira série, uma foto apresenta um pai que vive com três filhas, uma delas vinda de um orfanato, para ilustrar casos em que a criança foge de casa devido a maus tratos, sendo posteriormente levada a um abrigo e adotada para que ganhe uma família “de verdade”.^{13:49} Abordando a situação de um menino que morava com outras crianças num orfanato e, por isso, não conheceu pai ou mãe, um livro didático voltado para a segunda série do ensino fundamental sugere que é como se ele pudesse provar, no contato com diversas outras pessoas adultas, sorvetes de todos os sabores.²³

Em um livro de português destinado à quinta série, há a narrativa de um garoto que, ao caminhar pela rua, observa meninos tomando banho num chafariz em praça pública, mas recebe um tapa da mãe – supostamente para que não se envolva com aquele mundo, que não é o seu. Vêm à tona as diferenças de classe, que são problematizadas de maneira crítica.²⁸ Destaca-se, nesse e nos últimos exemplos, um sinal de mudança na abordagem da família, decorrente da temporalidade com a qual alguns livros

já convivem: a criança que vive na rua é descrita como alguém também dotado de família. Rompe-se, assim, com a noção de que família é algo restrito à esfera privada, sobre o qual não se pode falar ou interferir. Em suma, introduz-se um debate público sobre essa questão.

As novas maneiras de ver a instituição familiar também buscam levar as crianças a refletir sobre mudanças ocorridas nos papéis e tarefas considerados masculinos e femininos. Voltemos ao exemplo já citado da aluna que não tem ido às aulas e sobre a qual se descobre que foi encarregada pela mãe de cuidar do irmão mais novo.¹⁸ Tal exigência, se cumprida, levará inexoravelmente ao abandono dos estudos. Se, por um lado, o livro não questiona a ausência da(s) figura(s) masculina(s) na responsabilidade pelo cuidado da prole, por outro, menciona a existência de uma organização não-governamental dedicada ao trabalho com a infância desfavorecida e usa termos como “cidadania”, “valorização da cultura brasileira” e “políticas públicas justas”. Vale lembrar que se trata de material destinado à primeira série do ensino fundamental. Revela-se, assim, uma tentativa de envolver alunos e alunas na reflexão sobre o problema de crianças que não têm quem cuide delas e que, provavelmente, ficarão fora da escola. Mais ainda, o livro instiga as e os estudantes a buscarem respostas a esse agudo desafio.

Em um livro de história para a primeira série, problematiza-se o fato – em vez de simplesmente descrevê-lo – de que cerca de 100 anos atrás as famílias eram diferentes. O livro destaca um tópico com o título *O papel dos homens e das mulheres* e argumenta que, “naquela época”, o homem sustentava o lar e a mulher cuidava da casa e dos filhos.^{12:28-29} Além disso, menciona-se a existência de mulheres desempenhando outras funções, inclusive citando exemplos, como o da compositora Chiquinha Gonzaga, que alcançou o reconhecimento popular.

Na mesma coleção, o livro de história para a quarta série traz uma charge publicada em 1905 na qual uma família se vê expulsa do morro onde vive em razão de obras. O homem diz

à esposa: “Cala-te, mulher, e vai puxando com a trouxa!”.^{29:101} O texto que acompanha a imagem questiona o tratamento do marido, chamando a atenção para o mesmo e indagando se hoje as mulheres são tratadas da mesma forma. Ainda nesse livro, são apontadas mudanças de comportamento, deixando implícita a incorporação de um discurso feminista. Revela-se que o lugar das mulheres na sociedade mudou, indicando-se que, a partir dos anos 1950, cresceu o número de moças que prosseguiram seus estudos até a faculdade e deixavam a família numa cidade pequena para morar num grande centro, gozando de maior liberdade, sem o controle dos familiares. Embora malvisto por uns, isso era considerado por outros um exemplo a ser seguido.

Embora pouco apareçam, são notáveis as passagens em que o texto é inclusivo do ponto de vista da linguagem, explicitando os termos no feminino em instruções dadas às e aos estudantes. O livro de Marisley Augusto destinado à alfabetização diz: “Acompanhe a leitura do professor ou da professora”.^{17:22}

Observa-se também uma nova atitude na abordagem da gravidez. Embora ainda seja tratado com maior ênfase em seus aspectos biológicos, esse assunto também passa a ser objeto de reflexão em termos das relações interpessoais que suscita. Chama a atenção o número de vezes em que os meninos são instados a se envolver com o tema da maternidade, descaracterizando-o como exclusivamente “coisa de mulher”. Esse é o caso do livro destinado à alfabetização, que convida a pensar sobre as situações de gravidez com claro esforço no sentido de aproximar os meninos a esse fato da natureza humana, solicitando-lhes que toquem na barriga da mãe e conversem com ela sobre a criança que está para chegar.¹⁷

Os homens adultos, futuros pais, também se envolvem no processo, como demonstra o livro de ciências para a terceira série do ensino fundamental organizado por Janeth Wolff e Eduardo Martins.³⁰ Além disso, vemos retratada a situação de gestação não planejada, e o esforço preventivo que os livros didáticos parecem ter assumido é o de levar os e as jovens a considerarem

as consequências que a chegada de uma criança poderá trazer para a garota, para o rapaz, para o pai e a mãe e para o próprio bebê. Esse é o caso de um livro de ciências para a quarta série do ensino fundamental.³¹

Destaque merecem as ocasiões em que o discurso feminista aparece intimamente vinculado a outros elementos de crítica social. Num livro de português para a sétima série, há uma charge em que uma empregada negra, ao ouvir na TV o anúncio de um programa que está para ter início, divulgado pelos dizeres “no ar, o programa da mulher brasileira”, grita para a patroa: “Madame, seu programa começou!”.^{32:18}

Entrelaçando os eixos de classe, raça e gênero, o material prossegue com o excerto de um texto teatral, *Lua nua*, da dramaturga feminista Leilah Assunção. Em cena, um casal está prestes a sair, ambos para uma entrevista de trabalho, mas precisa decidir quem ficará em casa (e perderá a entrevista) para cuidar da criança, já que a empregada acaba de ser demitida. Em seguida, há um trecho impactante em que a personagem feminina diz: “Sempre de braços dados com alguma referência, ‘a mulher de’, ‘a mãe de’, ‘a filha-do-dono-do-boteco’. E eu, Silvia, onde é que estou, o que é que eu sou? Me ajuda, Lúcio...”.^{32:20} A visão em prol do direito das mulheres recebe, em outro momento do mesmo livro, o reforço de uma tira da Mafalda, personagem infantil argentina criada por Quino.^{32:172}

ENTRE PERMANÊNCIAS, MUDANÇAS E SILENCIAMENTOS

Na análise aqui empreendida, constatamos que várias das permanências de desigualdades de gênero nos modelos de família veiculados pelos livros didáticos convivem com indícios de mudanças. Permanências ou mutações? Optamos por considerar a evidente contradição que marca esse processo. As mudanças indicam transformações nas relações de gênero e, portanto, nas relações de poder que as definem. Contudo, são tensionadas por insistentes e poderosas permanências.

Trata-se do declínio de um modo específico e histórico de configuração da família nuclear, branca e de classe média; trata-se de conferir maior visibilidade, por exemplo, a famílias monoparentais. Nesse processo, a forma hegemônica não desaparece, mas é desafiada por novos contornos: famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, intergeracionais, multirraciais, com homens exercendo o cuidado infantil, com crianças provenientes de adoção.

Contudo, apesar dos interessantes indícios de mudanças que se contrapõem às permanências e acenam para a existência de outros arranjos nos modelos familiares divulgados nos livros didáticos, a ausência da diversidade sexual e, portanto, de famílias homoparentais em imagens ou textos é expressão das relações de poder que sustentam um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família, que pode legitimar a homofobia.

A maior evidência da escassa visibilidade da diversidade sexual está em uma das ilustrações de um livro de história para a primeira série. Entre crianças abandonadas em praças e ruas e um casal sem filhos, encontra-se a foto de um homem adulto que mora sozinho e está passando roupa.^{13:50} De todas as imagens observadas no material colhido e analisado, essa é a única que dá margem a falar sobre pessoas que moram sós, possibilitando expressar um outro estilo de vida, diferente daquele da maioria dos adultos, que são casados e vivem *em família*. E esse é o limite máximo de como a diversidade sexual é desprezada nos livros didáticos quando se abordam os tipos de família e sua construção histórica, social e política. Nenhuma alusão se faz à possível variação da orientação sexual.

Na sequência do mesmo livro de história para a primeira série, encontramos um bom exercício pelo qual se instiga a ou o estudante a observar padrões que não coincidem com aquele que ele ou ela vivenciam: “Você conhece uma família diferente?”^{13:51} A resposta deve ser desenhada num quadro em branco; como se depreende, fica a cargo da professora ou professor ampliar ou



limitar o leque de possibilidades. Mesmo assim, o livro não oferece ao educador(a) mais aberto(a) e atento(a) que chegue a propor a possibilidade de uma família homoafetiva o aporte necessário ao maior adensamento do tema, nem mesmo argumentos que favoreçam a reflexão sobre o assunto.

A esse respeito, podemos questionar com Carole Pateman:²² que tipo de contrato é esse? Até quando a família heterossexual será tomada como naturalmente definida e como único modelo? Até que ponto se trata apenas de saber que podem existir *outros* modelos de família, ou de fato de dar visibilidade para direitos que deveriam ser efetivamente iguais? Nessa mesma direção, Daniel Borrillo nos auxilia a entender o silêncio imposto pelos livros didáticos ao tema da homoparentalidade ao refletir sobre os direitos de homossexuais na França:

Tudo para o indivíduo, um pouco para o casal e nada para a família. Eis como poderíamos resumir a situação jurídica francesa referente aos direitos dos homossexuais. Efetivamente, se por um lado o indivíduo se encontra bem protegido pela regra do direito, o casal de mesmo sexo não atinge um nível de proteção equivalente àquele do qual se beneficia o casal de sexos opostos. É no plano do direito de família, no entanto, em particular no de filiação, que as uniões homossexuais encontram as maiores dificuldades.³³

Assim, não é possível concluir que as imagens de homens sozinhos – com bebê no colo,^{13:47} contando histórias para duas crianças,^{26:74} no parque com duas meninas pequenas,^{13:49} passando roupa em casa^{13:50} – ou de uma mulher sozinha com uma garotinha^{13:48} acenam necessariamente para a possibilidade de uma família homossexual com filhos(as). Trata-se de um eloquente silêncio: não há a menor condição de um aluno ou aluna se identificar com um(a) homossexual quando se consideram as famílias apresentadas nos livros didáticos examinados. Essa realidade é posta de fora do universo tido como “comum” aos seres humanos, o que pode abrir espaço para a permanência da homossexualidade como algo bizarro, estranho, disparatado, marginal ou excêntrico.

Nesse sentido, podemos dizer que a ideia de família nos livros didáticos incorpora permanências e mudanças no que diz respeito à diversidade sexual e às relações de gênero. Contudo, as implicações dessa forma de incorporação são ainda pouco eficazes para a promoção de práticas que desafiem a heteronormatividade na escola.

A reiteração da heteronormatividade nos modelos de família examinados se mantém hegemônica e, como nos recorda Rogério Junqueira, adquire capacidade de atualização, indispensável para que a hegemonia se mantenha e produza seus efeitos.³⁴ Constata-se, portanto, que o modo prevalente de abordar a família corrobora vigorosamente o padrão heterossexista. Este produz e alimenta a homofobia na medida em que fornece elementos imprescindíveis para que a educação em geral – e dentro dela, a instituição escolar em particular – não se ocupe e, mais ainda, não questione a violência física e verbal sofrida por estudantes homossexuais. Permite-se, por meio da negligência, que a experiência educacional de tais estudantes se transforme num verdadeiro *inferno*, relegando-os(as) a um não-lugar.³⁵

O inescapável silêncio de imagens ou textos que pesadamente recobre esse tema abre espaço para a manutenção do preconceito e da discriminação homofóbica como uma forma de inferiorização. Como diz Foucault, “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos”.^{36:30} Essa é uma consequência direta de relações de gênero que opõem e hierarquizam os sexos e que têm a heterossexualidade como única possibilidade “normal” e “sadia”. Assim, o silenciamento imposto à diversidade sexual – e, portanto, à família homoparental – por todos os livros didáticos examinados nos transmite um eloquente recado: apesar da maior tolerância em relação a gays e lésbicas, o lugar que lhes é destinado está à margem, e permanece invisível.



REFERÊNCIAS

1. Therborn G. Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto; 2006.
2. Vianna C, Ridenti S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: Aquino J. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus; 1998. p. 93-106.
3. Scott J. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. Debate Fem mar. 1992;5:85-104.
4. Scott J. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educ Real jul./dez. 1995;20(2):71-99.
5. Nicholson L. Interpretando o gênero. Estud Fem 2000;8(2):9-41.
6. Moura NC. Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica; 2007.
7. Dal Igna MC. Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero [dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2005.
8. Carvalho M, Vianna C. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: Bruschini C, Sorj B, organizadoras. Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero, Fundação Carlos Chagas; 1994. p. 133-58.
9. Perrot M. Figuras e papéis. In: Perrot M, organizadora. História da vida privada IV: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras; 1991. p. 121-86.
10. Cereja W, Magalhães T. Português: linguagens, ensino médio. São Paulo: Atual; 2003.

11. Terra E, Nicola J. De olho no mundo do trabalho: português: livro do professor. São Paulo: Scipione; 2001. Volume único para o ensino médio.
12. Projeto Pitangua. História, 1ª série: manual do professor. São Paulo: Moderna; 2007. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.
13. Símon CB, Fonseca SG. Travessia: história, 1ª série: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão; 2006.
14. Símon CB, Fonseca SG. Travessia: história, 2ª série: manual do professor. Belo Horizonte: Dimensão; 2006.
15. Carpaneda I, Bragança A. Porta aberta: língua portuguesa, 2ª série. São Paulo: FTD; 2007.
16. Vianna C, Unbehaum S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educ Soc* maio/ago. 2006;28(95):407-28.
17. Augusto M. Todas as letras: alfabetização. São Paulo: Atual; 2004.
18. Lima M. Porta aberta: história, 1ª série. São Paulo: FTD; 2007.
19. Badinter E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. São Paulo: Círculo do Livro; 1980.
20. Manicom A. Feminist framework and teacher education. *J Educ mar.* 1984;166(1):77-88.
21. Carpaneda I, Bragança A. Porta aberta: língua portuguesa, 4ª série. São Paulo: FTD; 2007.
22. Pateman C. O contrato sexual. Petrópolis: Paz e Terra; 1993.

23. Lima M. Porta aberta: história, 2ª série. São Paulo: FTD; 2007.
24. Sarmiento L. Português: leitura, produção, gramática, 6ª série. São Paulo: Moderna; 2008-2010.
25. Rosemberg F. Educação formal e mulher: um balanço parcial. In: Costa A, Bruschini C, organizadoras. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 1992. p. 151-82.
26. Sourient L, Rudek R, Camargo R. Interagindo com a história, 1ª série: manual do professor. São Paulo: Editora do Brasil; 2007.
27. Lima M. Porta aberta: história, 4ª série. São Paulo: FTD; 2007.
28. Sarmiento L. Português: leitura, produção, gramática, 5ª série. São Paulo: Moderna; 2008-2010.
29. Projeto Pitangüá. História, 4ª série: manual do professor. São Paulo: Moderna; 2007. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.
30. Wolff J, Martins E. Redescobrir ciências, 3ª série. São Paulo: FTD; 2007.
31. Wolff J, Martins E. Redescobrir ciências, 4ª série. São Paulo: FTD; 2007.
32. Cereja W, Magalhães T. Português: linguagens, 7ª série. São Paulo: Atual; 2003.
33. Borrillo D. O indivíduo homossexual, o casal de mesmo sexo e as famílias homoparentais: análise da realidade jurídica francesa no contexto internacional. Mundo Jurid [periódico na internet].

1 set. 2005 [acesso em 24 abr. 2008]. Disponível em: www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=179.

34. Junqueira R. Expectativas sobre inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: Braga MLS, Souza EP, Pinto AFM, organizadoras. Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC; 2006. p. 23-42.

35. Ramires Neto L. Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2006.

36. Foucault M. História da sexualidade: a vontade de saber. São Paulo: Graal; 2005.



Ilustrações do silêncio e da negação

Malu Fontes

Um menino disse que quando via um *gay* tinha vontade de matá-lo. Esse aluno, no trabalho, tinha um colega homossexual e, graças às reflexões em sala de aula, passou a respeitá-lo. Depois de um mês, porém, voltou a afirmar que pensava em matá-lo se ele o cantasse. Perguntei a ele se teria a mesma reação se uma mulher o abordasse. Homens e mulheres não têm direitos iguais? Ele começou a entender que a sexualidade do colega não ameaçava a sua. Hoje os dois são amigos.^{1:46}

O relato acima é de Edite Alves Bezerra, professora da sétima série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ele ilustra o papel, a função e a importância do espaço escolar no redimensionamento, na construção e na reconfiguração dos valores e julgamentos morais atribuídos pelo senso comum às minorias, às diferenças e à diversidade de modos de estar no mundo.

Na sociedade brasileira, os complexos de mídias exercem grande poder de formação da opinião pública – poder este ancorado sobretudo no uso sedutor ou sensacionalista das

imagens como principal estratégia de tradução do mundo e de seu funcionamento. Diante desse poder, não deve passar despercebido um fato singular: em uma amostragem significativa, representada por 70% dos livros didáticos mais distribuídos entre as escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), não foram encontradas imagens que fizessem referência à homoafetividade, à representação dos homossexuais e sua presença na sociedade e à diversidade sexual, nem tampouco às noções de família destoantes das variações em torno da heteronormatividade.

A partir da perspectiva de que o silenciamento sobre a temática homossexual não se restringe à dimensão pictórica, predominando também no conteúdo textual dos materiais didáticos, torna-se inevitável considerar a hipótese de que a abordagem ou a omissão desse universo são determinadas exclusivamente por uma decisão e por óticas supostamente arbitrárias do professor em sala de aula. Esse tema fica sujeito, portanto, a uma moralidade individual e privada.

Em razão disso, surgem três possibilidades: o silenciamento e a omissão, no universo cotidiano da sala de aula, o que contribui para a invisibilidade dos homossexuais no contexto social e a manutenção do conjunto de preconceitos vigentes; a abordagem inadequada, ratificadora da discriminação, não raro ancorada ou associada a crenças morais e religiosas privadas do professor e advindas do ambiente familiar e social dos alunos; e, finalmente, algo que tende a ocorrer em menor escala: uma abordagem que conduz à discussão sobre os direitos fundamentais e as liberdades individuais de homens e mulheres, independentemente do modo como estes vivem e fazem suas escolhas sexuais. Um exemplo dessa última possibilidade, ou seja, da intervenção da escola e do professor para a mudança de comportamentos sociais homofóbicos é a ação didática adotada pela professora do Colégio de Aplicação da UFPE cujas palavras abrem este capítulo.¹

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no tópico Orientação Sexual, refiram-se frequentemente à necessidade de a escola incluir como tema transversal fundamental a diversidade sexual,² na prática, nos cerca de 100 milhões de livros didáticos hoje distribuídos no país pelo governo em escolas públicas,³ a realidade é diferente. A palavra “diversidade” parece ofuscada por outra, de espectro mais limitado: “sexualidade”, representada quase sempre de modo restrito a aspectos biológicos e reprodutivos, identificadores das diferenças anátomo-fisiológicas dos corpos dos homens e das mulheres.

Nas ilustrações dos livros analisados, sexualidade aparece como sinônimo de abordagem das diferenças e transformações apresentadas pelos corpos das meninas e dos meninos entre a infância e a idade reprodutiva; como representação dos aparelhos reprodutores masculino e feminino; e como a organicidade dos processos de fecundação do óvulo pelo espermatozoide e de evolução cronológica da gravidez até o parto, sempre se reiterando as formas corporais e os papéis de gênero determinados pela perspectiva da heteronormatividade.^{4,5}

Qualquer tentativa de aprofundar a interpretação da omissão e do silêncio figurativos e verbais, nesse acervo didático, sobre a diversidade sexual e as diferentes formas do exercício humano da afetividade e da sexualidade leva inexoravelmente a se considerar a possibilidade de contribuição, mesmo que involuntária e implícita, do ambiente escolar para a manutenção do *status quo* da discriminação contra os homossexuais. Estes se encontram, ainda hoje, na vala vulgar do preconceito prevalecente na sociedade brasileira.

Em geral, o contingente de alunos e alunas que frequentam a escola pública tem origem em famílias de baixa escolaridade formal e não dispõe, fora desse ambiente, de mecanismos de ampliação do repertório simbólico e cultural para além das relações sociais rotineiras e do consumo das mensagens emitidas pelos meios de comunicação de massa. Desse modo, apesar



da universalização do acesso à escola e à educação, tende-se a caminhar para uma sociedade cujas dificuldades em desconstruir seus preconceitos em relação às minorias sexuais se ampliam.

Assim, partindo da tematização da diversidade sexual feita por livros didáticos, professores e famílias, torna-se possível haver crianças e adolescentes formando juízos de valores substanciados majoritariamente pelo senso comum que discrimina a diversidade sexual, bem como pela pauta e pelo agendamento dos meios de comunicação de massa. Tais meios se consideram seja na esfera da cobertura do real, através do telejornalismo, seja na esfera do entretenimento, onde têm forte influência na formação do imaginário brasileiro a teledramaturgia e os programas de variedades.

Sobre a relevância, a força e a eficiência, para a formação da opinião pública, das imagens idealizadas ou caricaturadas vigentes nos meios de comunicação, vale considerar o que diz Pignatari a respeito de uma das funções da televisão brasileira: a de alfabetizar eletronicamente, sobretudo as faixas populacionais menos privilegiadas, com limitado acesso à escrita, à leitura e a outras mídias. Ou seja, pode-se dizer que boa parte da sociedade brasileira é alfabetizada pela televisão sem que tenha passado pelo livro:

As crianças e os adolescentes das classes privilegiadas não apenas estão sendo alfabetizados em português, como também em “televisualês” com computador. Já os menores de baixo repertório econômico e sócio-cultural, movendo-se num âmbito de alfabetização estreita e precária, só estão em condições de assimilar um “televisualês” deformado, em que se agigantam os signos do consumo e se apequenam os signos da leitura de um mundo mais amplo; com isso, sem o filtro crítico de outras mídias – especialmente a mídia escrita – não contam senão com um frágil escudo para defender-se dos raios deferidos pelo He-Man do consumismo. E, para muitos, a cartilha em “televisualês” chega antes do que a cartilha em português.^{6:142}

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o aparente antagonismo entre os conteúdos do livro didático, que ignoram

a diversidade sexual, e a pauta da televisão brasileira, sobretudo aquela agendada pelas telenovelas, um dos produtos culturais de maior índice de consumo popular do país.

Nas duas últimas décadas, as telenovelas têm reiteradamente abordado a temática gay em suas tramas. Nesse sentido, vale chamar a atenção para os elementos que levam às seguintes pressuposições: de que, no caso do repertório dos livros didáticos, tem-se um exemplo de contribuição para a invisibilidade da sexualidade destoante do padrão heteronormativo e, conseqüentemente, para a manutenção de comportamentos sociais homofóbicos; e de que, no caso das telenovelas, há um exemplo de inclusão da temática gay na agenda sociocultural brasileira e, portanto, de ampliação do debate em favor da diversidade sexual.

O fato é que o lugar de fala e os modos de representação dos casais homossexuais nas tramas televisivas ainda estão longe da promoção da igualdade na diversidade sexual. De modo geral, podem-se associar as fórmulas de representação dos casais gays em novelas brasileiras aos conceitos de *passing* e *covering*, criados por Kenji Yoshino em *Covering: the hidden assault on our civil rights*:¹

[...] *Passing* é uma espécie de acobertamento. [...] A pessoa é homossexual e tenta agir como se fosse heterossexual. *Covering* é um estágio além, um termo que criei depois de ter contado aos meus pais e aos meus amigos que era gay. Achei que tudo estaria resolvido a partir do momento em que revelasse minha identidade sexual, mas notei que, mesmo depois de assumir que era gay, era forçado a não fazer certas coisas, como segurar a mão do meu namorado em público, participar de atividades abertamente gays, etc. Estava procurando uma palavra que pudesse traduzir o que estava acontecendo: as pessoas, mesmo dizendo que aceitavam o fato de eu ser gay, ainda faziam muita pressão com relação ao meu comportamento.^{7:101}

Nesse sentido, o conceito de *covering* é passível de ser aplicado aos modos de representação adotados pela teledramaturgia brasileira para retratar as relações homoafetivas, seja entre os casais masculinos (mais frequentes nas novelas), seja entre os femininos. Ambos aparecem de modo bastante comedido, com um repertório



amoroso (verbal e gestual) marcado pela contenção. Embora não tenha se detido a analisar a contenção do repertório amoroso verbal entre os casais homossexuais das novelas, e sim no mundo real, Costa a interpreta sob a seguinte perspectiva:

Um dos fatos que mais me chamaram atenção na parceria homoerótica foi a ausência de um vocabulário que permitisse a expressão de sentimentos positivos entre os parceiros. Em nossa cultura, toda linguagem amorosa, que é essencialmente a linguagem do amor romântico, foi imaginariamente rebatida sobre o casal heteroerótico. Da primeira “paquera” até o altar e depois ao berçário, tudo o que podemos dizer sobre o amor está imediatamente associado às imagens do homem e da mulher. [...] Hoje, quando um homossexual sente amor por outro homem, torna-se, querendo ou não, um intruso, como o personagem do romance homônimo de Faulkner. Assim como o negro de Faulkner, para ingressar no convívio dos senhores, tinha que imitar as maneiras da mesa e de salão da burguesia branca [...], assim também o homossexual é visto como um impostor ou um usurpador quando se apropria de um vocabulário que não o seu para exprimir-se amorosamente. Tudo que parece sublime ou edificante na boca de um homem ou de uma mulher, ao se dirigirem um ao outro na situação amorosa, soa grotesco, ridículo e “aviadado” na boca de um homossexual.^{8:93-4}

Essa contenção vocabular, que caracteriza os comportamentos *passing* e *covering* propostos por Yoshino, de certo modo se evidencia em todas as representações consideradas não-caricatas da televisão brasileira, tais como os tipos risíveis presentes nos programas de humor ou nas telenovelas voltadas para a comédia. Sobre o suposto alargamento da aceitação da mídia em relação aos homossexuais, Camargo contra-argumenta que suas representações omitem quaisquer manifestações da sexualidade ou da expressão de afeto entre os parceiros.⁷

Outro aspecto a ser considerado quando se trata da ampliação da visibilidade das minorias sexuais é a ambiguidade que esta carrega no que se refere à ratificação dos preconceitos pela moral conservadora e religiosa. Ou seja, ao mesmo tempo em que as temáticas antagônicas à heteronormatividade emergem nos meios de comunicação de massa, bem como no campo da

conquista dos direitos, e buscam se inserir no ambiente escolar, essa emergência suscita a exacerbação dos preconceitos e da homofobia já existentes entre alguns segmentos sociais mais conservadores. Ao abordar esse aspecto, Louro introduz os desafios dos educadores, da escola e dos currículos:

Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. [...] Escola, currículos, educadores e educadoras não conseguem se situar fora dessa história.^{9:28}

Abordar os meios de comunicação de massa, tais como a televisão e seus produtos, como processos co-formadores das representações de gênero quando se analisa a importância da presença ou as implicações da ausência de imagens referentes à heteronormatividade e às relações homoafetivas no ambiente escolar justifica-se, sobretudo, por sua preponderância no volume de consumo de repertórios simbólicos por parte da criança e do adolescente. Tal preponderância é pressuposta a partir da quantidade de horas que esse público permanece consumindo atrações televisivas simultaneamente ao período de formação educacional básica.

A criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas na escola. A televisão é agradável, não requer esforço e seu ritmo é alucinante. É sua primeira escola. Quando chega aos bancos escolares já está acostumada a esta linguagem ágil e sedutora. E a escola não consegue chegar perto dessa forma de contar. A criança julga-a a partir do aprendizado na televisão.^{10:61}

Quanto ao repertório do senso comum, equivalente ao do mundo das ruas e, portanto, mais facilmente apreensível, prevalece o discurso discriminatório e caricatural que Tavares chama de “cultura bicha-bofe”: a tentativa de enquadrar a dinâmica homossexual ao padrão heteronormativo, em que um



dos parceiros passa a assumir traços afeminados, e o outro estaria protegido em sua identidade masculina.¹¹

A verdade é que, no Brasil, a inscrição, sobre os corpos e os gêneros, da história, da cultura e, sobretudo, dos valores morais e sexistas baseados na repressão exercida pela tradição cristã e na valorização da masculinidade e feminilidade sensuais filiadas aos mitos da sexualidade latina ainda se constitui em um empecilho a mais para a ampliação do debate acerca da liberdade sexual dos indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo. A respeito da inscrição da história e da cultura sobre o corpo, vale citar as considerações de Butler acerca dos construtos naturalizados do corpo e do sexo:

A categoria sexual e a instituição naturalizada da heterossexualidade são construtos, fantasias ou “fetiches” socialmente instituídos e socialmente regulados, e não categorias naturais, mas políticas (categorias que provam que, nesses contextos, o recurso ao “natural” é sempre político).^{12:182}

Em um contexto fortemente marcado por uma naturalização exacerbada da heterossexualidade, há o risco de manutenção do estatuto caricatural dos gêneros. O caráter do tratamento social, moral e político dado aos homossexuais se ancora em grande parte no universo escolar e, sobretudo, no conteúdo dos livros didáticos recomendados pelas políticas públicas educacionais para experimentar mudanças de enquadramentos quanto à percepção, pela sociedade, da identidade do grupo.

Na esfera da escola e tomando-se como referência as ilustrações dos livros didáticos relativas à diversidade sexual, a temática gay continua ausente. Nesse sentido, o silêncio pode ser considerado sinônimo de omissão e negligência por parte de uma das instituições mais poderosas de formação de valores e práticas de igualdade, a escola. Tal hipótese se mostra provável na medida em que o silêncio se constitui em uma problemática ainda maior que os discursos explícitos do preconceito: considerando-se que o combate à ausência exige ações mais complexas que a “correção”

de representações tidas como equivocadas, pode-se inferir que o silêncio é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas.

Dito de outro modo, os movimentos de defesa dos direitos e da dignidade das minorias podem instrumentalizar-se com mais eficácia para o combate a determinados discursos e atos explícitos discriminatórios, uma vez que, nesses casos, se dispõe de um *corpus* reificado que se presta mais claramente ao enfrentamento. Já o silêncio, uma estratégia invisível, mas poderosa e eficaz, justamente por sustentar-se em sutilezas e implicitudes, é pouco passível de combate. Nesse sentido, aos homossexuais continuará sendo aplicada a carapaça de uma personagem. É o que sugere Foucault, embora se referindo ao século XIX, ao afirmar que os homossexuais tornam-se indivíduos significados em termos de uma natureza singular, em diferenciação aos demais.¹³

No Brasil, a *persona* atribuída pelo senso comum aos homossexuais conduz a formas de discriminação radicais. A homofobia adquire contornos de violência em níveis tais que levam o país a deter o título de campeão mundial de assassinatos de pessoas consideradas de sexualidades não-hegemônicas. Atribuem-se ao Brasil cerca de 150 assassinatos anuais por discriminação sexual, o que equivale a uma média de um homicídio dessa natureza a cada três dias.¹⁴

Segundo Borges e Meyer, desde a década de 1920, a lei brasileira prevê a educação sexual na escola, embora com muita resistência a sua implementação, por parte sobretudo de setores vinculados à igreja católica, mas também da sociedade em geral.¹⁴ A discussão sobre sexualidade nas escolas gera intensa controvérsia moral, o que compromete a efetiva implementação dessa política pública.

Se, de um lado, o texto dos PCNs – Orientação Sexual dá importância à incorporação, no ambiente escolar, da temática da diversidade sexual como princípio da igualdade e,



de outro lado, é grande o poder funcional das imagens para a construção e consolidação social de conceitos e identidades na vida contemporânea, o silêncio pictórico e textual nos livros didáticos quanto à homossexualidade e à diversidade sexual remete facilmente à ideia de omissão. Esse silêncio não pode ser interpretado como casual, mas como mais uma das estratégias subliminares e interditas que contribuem fortemente para a manutenção do *status quo* da homossexualidade, a qual se encontra na esfera de um limbo social, de territórios inabordáveis e invisíveis. A consequência disso é o aprisionamento das manifestações da sexualidade que não se perfilam à heteronormatividade em uma zona discursiva clandestina, excluída da agenda escolar.

Embora os PCNs afirmem que “a proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas”,^{2:295} não se vê essa abrangência contemplada no conjunto de livros didáticos adotados nas escolas. Quando se analisa o material aprovado pelo PNL D, vê-se que aquilo que se poderia chamar de “todas as dimensões da sexualidade”, ao ser traduzido em imagens, limita-se, como já dito, à dimensão biológica:

Em 1995, o governo federal anunciou os PCNs (BRASIL, 1998), entre os quais aparecia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A idéia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente.^{14:61-62}

Em uma das poucas vezes em que fazem referência textual à homossexualidade, os PCNs depositam o tema na vala comum de uma categoria nebulosa denominada “questões mais polêmicas sobre sexualidade”. Transparece, assim, uma impossibilidade de tratar direta e explicitamente do assunto, denotando-se, de certo modo, uma abordagem preconceituosa, demonizadora e condenatória.

Além disso, coloca-se no mesmo patamar moral a homossexualidade, a prostituição e a pornografia: “[...] A partir

da puberdade, os alunos já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras”.^{2:308} Vale ressaltar que, listada entre questões tidas como mais polêmicas, como o aborto, a prostituição e a pornografia, a homossexualidade acaba sendo incluída na esfera de temas tratados pela legislação brasileira como práticas criminosas.

Em seus objetivos gerais, os PCNs defendem que a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim da educação básica, sejam capazes de: respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; e compreender a busca do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana. No entanto, cabe questionar em quais materiais didáticos os profissionais de educação poderiam se ancorar para fazer valer essa capacitação dos alunos, uma vez que, no conjunto de obras aprovadas pelos programas públicos de distribuição de livros, o que predomina sobre essas temáticas é o silêncio.

Em meados de 2008, a revista *Veja*, o periódico informativo semanal com maior tiragem da mídia impressa brasileira e considerado porta-voz dos anseios e desejos da classe média letrada, encomendou uma pesquisa ao instituto CNT Sensus. O objetivo era aferir os níveis de satisfação dos pais, tanto aqueles de filhos em escolas públicas quanto aqueles de crianças em escolas privadas, com a educação oferecida. Visava-se, ainda, averiguar o nível de autopercepção dos professores dos dois sistemas educacionais quanto a sua performance e seu grau de preparação para o bom desempenho de seu papel em sala de aula.³

Chama atenção o cruzamento feito pela publicação semanal entre as seguintes variáveis: o grau de satisfação dos pais dos alunos tanto do sistema público quanto do privado; o nível de satisfação dos dois contingentes de alunos com a qualidade



de sua escola e seu ensino; e o índice de autoavaliação dos professores dos dois sistemas quanto aos serviços prestados aos alunos. Finalmente, os resultados foram associados, revelando um percentual de aprovação surpreendente em termos de positividade, a despeito do considerado péssimo desempenho dos estudantes brasileiros após a conclusão do processo de educação básica em todo e qualquer ranking mundial.

A pesquisa indicou que 60% dos professores da rede pública e 94% dos docentes da rede privada consideram o ensino que oferecem ótimo ou bom; 63% dos pais de alunos da rede pública e 92% daqueles com crianças na rede privada estão satisfeitos com a qualidade do ensino que seus filhos recebem; e 68% dos alunos da rede pública e 93% dos matriculados em escolas privadas compartilham da avaliação de seus pais quanto ao mesmo item. Diante de tais dados, a revista os cruzou com números levantados pelo Ministério da Educação que vão de encontro à percepção de pais, professores e alunos: 22% dos professores brasileiros do ensino básico não têm diploma universitário; o Brasil está em 52º lugar em ciências e em 53º em matemática em uma lista de 57 países; 60% dos estudantes chegam ao fim da oitava série sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples; e 16% repetem a primeira série do ensino fundamental.³ A análise do cruzamento pela revista aparece nos seguintes termos:

[...] Sob sua plácida superfície essa satisfação esconde o abismo da dura realidade – o ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante, globalizado. [...] Isso só se conseguirá [a melhoria da educação brasileira] quando o otimismo com o desempenho do sistema, que é também compartilhado pelos alunos, for transformado em radical inconformismo. A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto.^{3:74}

Se estudantes brasileiros, ao final da educação básica, não conseguem ler e entender um texto, cabe, no que se refere aos temas transversais estabelecidos nos PCNs, questionar quais seriam, então, os modos de compreensão e interpretação atribuídos

a questões que sequer estão presentes de forma explícita no repertório escolar nacional. Vale reiterar, diante do diagnóstico apontado pela pesquisa Veja/CNT Sensus, que a crítica feita à baixa capacidade do estudante brasileiro é justificada em termos que vinculam tal deficiência tão-somente à competitividade desejável para o ingresso em um mercado de trabalho de uma economia globalizada, ou seja, a questões relacionadas ao sucesso profissional e financeiro futuro.

Sequer aparecem em tal pesquisa, nem mesmo como temas satélites, o relacionamento dos alunos com temas tabus da sociedade brasileira ou o seu modo de apreender questões como direitos humanos, liberdades individuais, respeito à diferença e à diversidade, princípios de dignidade, ética pública e privada, alteridade e outros tópicos fundamentais para a formação do indivíduo. Todo o *corpus* do estudo parece ter como pressuposto tão-somente a baixa qualidade do ensino quando se trata de formar mão-de-obra qualificada para manter a dinâmica do modelo capitalista neoliberal, sem jamais tocar em aspectos como transversalidade e formação humanista.

Do mesmo modo como não estão presentes no repertório pré-agendado pelas políticas públicas de educação, a exemplo do que indica a análise dos livros do PNLD e do PNLEM, depreende-se que temas transversais como a diversidade sexual estejam longe das discussões familiares. Assim sendo, também é improvável que a compreensão de tal temática se dê da forma desejável em uma sociedade que se pretenda justa e igualitária. Em outras palavras, se as famílias estão de tal modo satisfeitas com o desempenho da escola e do ensino dos filhos, conforme indica a pesquisa referida, dificilmente se sentirão incomodadas com o fato de que temas apregoados como transversais a serem contemplados no processo educacional estão sendo negligenciados no ambiente escolar.

Assim, sobretudo em um contexto brasileiro ainda fortemente marcado pelo preconceito explícito e também silencioso contra as minorias sexuais, a omissão facilmente verificável no processo de formação escolar em relação a quaisquer aspectos da homoafetividade se constitui em um poderoso



instrumento de suporte para os modos discriminatórios vigentes. Certamente não é à toa que, embora seja uma das principais janelas a, nas últimas décadas, cotejar a temática gay em seu fluxo de repertório, a mídia eletrônica brasileira, a televisiva, ainda o faz de modos muito aquém do que poderia ser considerado desejável.

Na grade da programação mais voltada para as classes populares ou na linha de shows humorísticos, grosso modo os homossexuais são retratados como caricaturas, personagens que resvalam para o *freak*. Nas abordagens consideradas mais responsáveis, por sua vez, os casais gays quase sempre são representados como desprovidos de sexualidade. Autores do campo da teledramaturgia, por exemplo, estabelecem com as emissoras de comunicação, patrocinadores e telespectadores uma espécie de pacto mediante o qual se admite a presença de casais de homossexuais, desde que estes abram mão de quaisquer manifestações mais realistas de afetividade ou sexualidade. Cenas de contato físico, beijo e erotismo continuam sendo anunciadas intoleráveis pela média de telespectadores.

Diante desses limites de enquadramento e representação impostos às tramas em nome de um suposto respeito à moralidade conservadora do telespectador médio, não raro movimentos sociais representativos dos direitos dos homossexuais promovem protestos e divulgam manifestos contra as emissoras. No entanto, o silêncio sobre a homossexualidade nos limites da educação básica tem merecido reações bem mais esparsas e tímidas, quando, na verdade, há muito demanda um lugar de objeto de ações e reações políticas afirmativas mais efetivas por parte dos movimentos de homossexuais. Em uma sociedade de fato voltada para a inclusão da diversidade, é fundamental que a educação básica contemple um conjunto de estratégias explícitas de desconstrução de preconceitos. No caso dos homossexuais, essas estratégias sequer são consideradas no acervo didático, contribuindo para a manutenção de estigmas e práticas discriminatórias.

¹ N.T. *Covering*: a agressão velada a nossos direitos civis.

REFERÊNCIAS

1. Martins AR, Moço A. O assunto é sexo. E é sério. Nova Esc ago. 2008;XXIII(214):38-46.
2. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual. Brasília: MEC, SEF; 1997.
3. Weinberg M, Pereira C. Você sabe o que estão ensinando a ele? Veja ago. 2008;41(33):72-87.
4. Wolff J, Martins E. Redescobrir ciências, 3ª série. São Paulo: FTD; 2007.
5. Lopes S, Rosso S. Biologia. São Paulo: Saraiva; 2005.
6. Pignatari D. Simbologia do consumo na TV. In: Novaes A, organizador. Rede imaginária: televisão e democracia. São Paulo: Companhia das Letras; 1991. p. 140-5.
7. Camargo Z. Novos olhares. Rio de Janeiro: Globo; 2007.
8. Costa JF. A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2002.
9. Louro GL, organizadora. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica; 2004.
10. Morán JM. Leituras dos meios de comunicação. São Paulo: Pancast; 1993.
11. Tavares M. Gays, lésbicas e simpatizantes – GLS: diversidade sexual, identidade, militância, homocultura, gueto. In: Rubim A, organizador. Salvador: cultura e atualidade. Salvador: EDUFBA; 2005. p. 49-60.
12. Butler J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.

13. Foucault M. História da sexualidade I: vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal; 1993.

14. Borges ZN, Meyer DE. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Ensaio: Aval Pol Públ Educ [periódico na internet]. jan./mar. 2008 [acesso em 26 jul. 2008];16(58):59-76. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt.



Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé

Fernando Pocahy, Rosana de Oliveira e Thaís Imperatori

Apesar de diretrizes políticas no campo da educação afirmarem a necessidade de incluir transversalmente a temática da sexualidade e do gênero nos materiais didático-pedagógicos, com clara menção à desconstrução de estereótipos e preconceitos, as estratégias discursivas predominantes nos livros em uso nas escolas públicas brasileiras são o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade.

O silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos não é evidência de um esquecimento acidental de uma entre tantas diversidades a serem representadas. Ele está intimamente relacionado a concepções heteronormativas e heterossexistas, que impõem a invisibilidade e a patologização de formas alternativas de pensar e perceber as pessoas e as sexualidades. O silêncio expressa a dimensão política do reforço à heteronormatividade, por meio da não-enunciação de outros sentidos possíveis sobre a sexualidade e o gênero,¹ os quais revelariam a diversidade das experiências vividas, que restam não ditas, invisíveis. Como estratégia discursiva,

o silêncio sobre a diversidade sexual pode resultar não de uma intenção de calar, mas da deliberada manutenção do discurso heteronormativo, objetivando a produção e a reprodução de um sentido que se propõe hegemônico, inquestionável, normativo. Dessa forma, o silêncio, em sua dimensão política, produz efeitos sociais e subjetivos ao reforçar a veiculação de um sentido invariável para a sexualidade e o gênero, que se torna o parâmetro a partir do qual as pessoas e os grupos sociais passam a significar a si mesmos e aos outros.

A incorporação da diversidade sexual nos materiais didático-pedagógicos é um desafio já sinalizado no programa governamental *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*.² Ainda que não constem injúrias homofóbicas nos livros utilizados em sala de aula, o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade podem contribuir para a manutenção da discriminação, já que inviabilizam o reconhecimento da diversidade das práticas sexuais e das possibilidades de expressar a masculinidade e a feminilidade. Certamente, a exclusão de narrativas depreciativas é um avanço para a garantia dos direitos sexuais, mas a efetiva superação dos estereótipos e preconceitos sobre a sexualidade e o gênero requer a afirmação da diversidade sexual, que caracteriza a realidade social.

Este capítulo propõe discutir a estratégia discursiva do silêncio sobre a diversidade sexual como política heteronormativa, enfatizando a insuficiência da supressão de enunciados homofóbicos injuriosos para o reconhecimento dessa diversidade. Apresenta-se um exemplo de como a diversidade sexual foi inserida em um livro didático, revelando a possibilidade de incorporação dessa temática nos livros a serem utilizados em sala de aula. O avanço da democratização dos direitos sexuais é processual, e deve-se reforçar iniciativas inovadoras, ainda que caiba sinalizar que, na maior parte dos materiais analisados na pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*,

predominam estratégias discursivas insuficientes ou mesmo antagônicas ao objetivo de enfrentamento da homofobia.

UMA POLÍTICA DO SILÊNCIO: HETERONORMATIVIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

Por meio de dispositivos sociais diversos, a norma heterossexual regula a produção de corpos, sujeitos e subjetividades. Os modos de ser homem e mulher e a heterossexualidade não são decorrentes da natureza, mas de práticas sociais que normatizam corpos e subjetividades com base em um discurso que pressupõe a relação linear entre anatomia, performances de gênero e identidade sexual.³ Nessa sequência, as possibilidades de vivenciar o gênero seriam binárias: pode-se ser homem ou mulher, masculino ou feminino, em termos essenciais. Apesar de socialmente engendrada, a norma heterossexual é uma ordem social constantemente reafirmada que produz um efeito de natureza.⁴

As práticas e os discursos heteronormativos elegem a condição heterossexual como autêntica expressão do humano. Noções normativas da anatomia, das performances do gênero e do desejo têm produzido um campo restritivo de demarcação do que seria humano, criando ordens de exclusão e de rebaixamento do *status* de humanidade para indivíduos e grupos que não se adéquam à norma. Essa normalização dos corpos e das subjetividades gera valores e determina condições sobre a vida. A questão ética que se impõe é: que vidas seriam qualificadas como dignas, possíveis de serem vividas? Judith Butler problematiza se haveria a possibilidade do pertencimento, do reconhecimento, àqueles que escapam à heteronormatividade: serão capazes de viver socialmente?⁵

Enquanto a homofobia enuncia expressamente a injúria depreciativa,⁶ a heteronormatividade atua como uma política do silêncio. Ainda quando não cala a diversidade sexual, produz um



campo de significações heterossexista, que deslegitima outros dizeres, outras vozes, outras possibilidades vivenciais e discursivas sobre a sexualidade e o gênero.¹

O silêncio e a censura implícita – conceito de Butler⁷ – são formas produtivas de poder, pois estão atrelados à construção e à proliferação de discursos, e não apenas à sua negação ou proibição. Butler traça uma distinção entre censura explícita e censura implícita. A primeira se refere às formas declaradas de proibição da fala, facilmente reconhecíveis. A segunda, mais eficaz que a primeira, na avaliação da autora, se situa no campo dentro do qual se pode falar. Assim como o silêncio, ela reforça os sentidos do que é passível de enunciação. A censura é implícita a uma determinada formação discursiva e demarca, portanto, o campo do que pode ser dito. Da mesma forma, falar em uma política do silêncio sobre a diversidade sexual implica atentar para a dimensão produtiva do poder heteronormativo e para os campos de exclusão gerados. A censura implícita às formações discursivas heteronormativas cria espaços de exclusão, limitando aquilo que é dizível e representável. Compreender o silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos é compreender os modos de significação que ele põe em jogo.

O silêncio sobre a diversidade sexual é atrelado à naturalização da heterossexualidade – a heteronormatividade. Esta deixa pouco espaço para que outros sentidos das sexualidades surjam. O silêncio heteronormativo reflete visões homofóbicas de mundo, pois prioriza os discursos que ligam a sexualidade à reprodução, de maneira que a relação sexual heterossexual se torna a única possibilidade legítima. A heteronormatividade, ao silenciar sobre a diversidade sexual, acaba por não contribuir para o enfrentamento da homofobia. Como afirma Guacira Louro, “a negação dos homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos”.^{8:68}

A homofobia é uma prática de discriminação que se sustenta na heteronormatividade: atribui *status* de inferior, patológico ou anormal às homossexualidades.⁹ No ambiente escolar, a homofobia está presente no cotidiano das relações interpessoais, em diversas piadas e brincadeiras, sendo muitas vezes banalizada. É uma expressão da heteronormatividade, reforçada pelo silêncio sobre a diversidade sexual e pela naturalização da sequência linear sexo-gênero-sexualidade nos discursos escolares oficiais. O silêncio dos discursos educacionais sobre a diversidade sexual está marcado tanto pela proliferação das falas heteronormativas quanto pelo campo de exclusão gestado pela naturalização da norma heterossexual. De acordo com Guacira Louro, a produção da heterossexualidade se faz acompanhar da rejeição das homossexualidades.¹⁰ As expressões de gênero e sexualidade dissociadas da sequência sexo-gênero-sexualidade são tratadas como diferenças não passíveis de representação, dada sua suposta não-naturalidade.

A ignorância sobre a diversidade sexual é mantida nos livros didáticos por um modo particular de conhecer a sexualidade – o modo heteronormativo. Esse modo, ao apresentar a norma heterossexual como autêntica expressão do humano, naturaliza a heterossexualidade e torna a diversidade sexual um campo não representável, favorecendo a reprodução da homofobia já existente no ambiente escolar. Pesquisar a homofobia nos livros didáticos ou em qualquer outro instrumento pedagógico ou prática social transcende a busca de posicionamentos hostis a pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis. A homofobia diz respeito também às relações de poder e aos diversos mecanismos ou práticas sociais que naturalizam e legitimam tanto a heterossexualidade como o binarismo de gênero.¹¹

O exercício normativo dos discursos e das representações de gênero são operações de poder.⁷ O silêncio sobre a diversidade sexual reflete uma forma produtiva do poder que regula o campo do enunciável.⁷ As censuras implícitas às formações discursivas

heteronormativas são maneiras tácitas de atuação dos poderes e constituem uma das fontes de sua invulnerabilidade. A superação das discriminações homofóbicas nos ambientes escolares requer o questionamento da produção cotidiana das normas de gênero e da censura implícita à diversidade sexual, de modo a abrir espaço para outras formações discursivas e para novos campos de sentido sobre as sexualidades e as expressões do gênero.

A homofobia é uma prática social – masculinista, misógina e heteronormativa – e não apenas uma atitude pessoal de aversão, desprezo ou ódio contra a diversidade sexual. As injúrias homofóbicas,⁶ xingamentos a que estão submetidos lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), decorrem de um imaginário heteronormativo, em que a diversidade sexual é transformada em abjeção. A violência normativa dos modos de representação heterossexuais modela e subjuga LGBT, e a injúria define o horizonte da relação destes com o mundo, engendrando um sentimento permanente de contravenção com a ordem sexual e social, de insegurança, de angústia.⁶ Para a promoção e o reconhecimento da diversidade sexual, é fundamental a desnaturalização de tal norma e a visibilidade de outras performances de gênero e sexualidade.

Do ponto de vista teórico-epistemológico, a perspectiva aqui apresentada enfoca a produção dos modos de ser sujeito, considerando os poderes reguladores e questionando o estatuto ontológico das identidades cristalizadas. A afirmação das subjetividades em termos ontológicos dissimula as relações de poder que as instituem. Como afirma Guacira Louro,

a questão deixa de ser, neste caso, a identificação das diferenças de gênero ou de sexualidade, percebidas como marcas que preexistem nos corpos dos sujeitos e que servem para classificá-los, e passa a ser uma questão de outra ordem: a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc) são tomadas como definidoras de diferenças.^{12:46}

A diversidade, portanto, não é um pressuposto da discussão, mas um efeito de práticas sociais que engendram modos de

existência, reconhecimento e identificação. Homens, mulheres, gays, lésbicas, travestis e transexuais não são identidades apriorísticas ou naturais; são formas de reconhecimento e subjetivação que resultam de processos sociais e de sistemas de representação que valoram algumas características como definidoras dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas de reconhecimento da diversidade sexual devem atentar não apenas para a promoção da diversidade – evitando a essencialização das identidades –, mas também para as condições de produção das diferenças e desigualdades que hierarquizam os sujeitos.

O sexismo constitui uma das condições de produção das diferenças LGBT frente à norma heterossexual. Refere-se às formas com que as noções de sexo masculino e de sexo feminino – uma concepção normativa e binária da anatomia dos corpos – traçam correspondência direta com noções naturalizadas de homem e de mulher. A inteligibilidade das diferenças anatômicas é construída historicamente a partir de um binarismo fundado na reprodução como norma. Tal configuração implica a dualidade de representações do que seja masculino e feminino. Butler compreende a matriz heterossexual como forma de inteligibilidade culturalmente constituída, que condiciona o *status* de sujeito ou de humano à coerência sexo-gênero-sexualidade.¹³ Ou seja, uma anatomia sexuada deve coincidir com uma performance de gênero e com a prática e/ou o desejo sexual, de modo a haver apenas duas possibilidades legítimas. Dessa forma, as práticas sexistas remetem a um mundo binário e natural, de homens e de mulheres, e à assimetria que essas duas posições implicam. Sexismo e homofobia estão enraizados em práticas cotidianas, atuando nas formas de perceber, classificar e hierarquizar o que será considerado normal e anormal no que diz respeito a corpos, gênero e sexualidades. O sexismo não apenas hierarquiza homens e mulheres heterossexuais, mas também atua na abjeção e na patologização do desalinhamento à sequência sexo-gênero-sexualidade.

Assim, mais do que celebrar a diversidade sexual, é fundamental problematizar os discursos que significam e marcam os corpos como normais – corpos que *podem existir*, dos quais se pode falar e que se pode representar – ou como abjetos, dejetos, de exceção – corpos que *não podem existir*, que devem permanecer no silêncio. Nesse sentido, enfrentar a homofobia requer indagar sobre os mecanismos de exclusão e hierarquização envolvidos na produção das subjetividades e sobre a conseqüente intolerância a certas performances de gênero e práticas sexuais. O silêncio sobre a diversidade sexual impregna os sujeitos de um campo de sentidos heteronormativos em que LGBT são corpos de exceção.

A heteronormatividade presente nos livros didáticos atua como uma política do silêncio, em que se constitui uma relação entre o que pode e o que não pode ser dito. O silenciamento da diversidade sexual nos livros didáticos indica o que *não pode existir* nesse campo discursivo. Esse silêncio não é um vazio, mas funda um campo de significação heteronormativo que naturaliza o binarismo de gênero *sexista* e *heterossexista*, por meio do apagamento de outras formas de expressar o gênero e viver a sexualidade. Essa é uma dimensão produtiva do silêncio, de uma política na qual não falar de diversidade sexual impregna os sujeitos de uma gama de sentidos heteronormativos sobre as possibilidades (legítimas e ilegítimas) de sexualidade e de afeto. Para romper tal silêncio, é necessário questionar a naturalização da heterossexualidade nos livros didáticos, de forma a ampliar as normas que regem o que é inteligível, o que *pode existir* e o que pode ser dito e representado.

ENTRE O BOXE E O BALÉ

O silêncio acerca das práticas de gênero não-heterossexuais é rompido em um livro didático de língua portuguesa para a sétima série. Em capítulo intitulado *Cores e dores do preconceito*,

são apresentadas questões raciais, étnicas e de nacionalidade, incitando reflexões sobre o campo da injustiça:

“Só podia ser coisa de português”, “Chega aí, neguinho”, “Você tá pior que judeu, mano?”, “É negro, mas tem alma de branco”, “A japa saiu sem entender nada”. Quem nunca ouviu frases como essas? Nem sempre quem as fala tem a intenção de ofender ou magoar, porém será que elas não ocultam algum tipo de preconceito?^{14:219}

Após o fragmento citado, são apresentados dois textos sobre racismo e uma série de exercícios de interpretação e gramática. Em seguida, inicia-se a seção *Cruzando linguagens*, em que se propõe assistir ao filme *Billy Eliot* para responder às dez questões subsequentes. O título *Cruzando linguagens* indica que a proposta da seção consiste em estender a reflexão sobre os preconceitos a outra esfera, a outro discurso sobre discriminações, baseado no recurso cinematográfico. Os textos anteriores discutiam preconceito racial, e o filme proposto apresenta questões que dizem respeito a gênero e sexualidade.

Billy Eliot, o personagem principal do filme, é um menino de 11 anos que descobre ter maior afinidade com as aulas de balé, que ocorrem na mesma academia em que ele originalmente praticava boxe. A professora de balé reconhece a grande habilidade de Billy para a dança e passa a incentivá-lo a cursar suas aulas. O contexto em que se desenrola a história do menino é uma pequena cidade na Inglaterra dos anos 1980. Billy, filho e irmão de trabalhadores de minas de carvão, que estão em greve por melhores condições de trabalho e sob risco de desemprego, é herdeiro das luvas de boxe do avô. A dança se apresenta como uma ruptura com as expectativas sociais sobre o gênero, bem como com as de sua família.

As questões propostas nos exercícios baseados no filme *Billy Eliot* abordam as semelhanças e diferenças entre as atividades de boxe e balé, o contexto familiar do menino, a relação dele com o pai e com a professora, e o preconceito por ele vivenciado.

É importante notar que não há um texto de referência para discutir o filme. Existe apenas um pequeno quadro que o menciona, com o objetivo de compará-lo ao filme *Menina de Ouro*,



de Clint Eastwood, em que uma moça assume a carreira de boxeadora. Afirmar-se que, “assim como Billy Eliot, o filme *Menina de Ouro* também discute o preconceito em torno das escolhas profissionais”.^{14:225} Tal assertiva, juntamente às perguntas sobre *Billy Eliot*, constrói um percurso interpretativo, uma narrativa, um discurso sobre o filme, orientando o olhar. Ao se enfatizar as escolhas profissionais e relativizar a relação entre profissões e performances de gênero, a discussão não problematiza o tema dos desejos e das sexualidades não-heterossexuais. Ainda assim, esse é um exemplo interessante de como a homossexualidade pode ser incorporada nas discussões em sala de aula – no caso, problematizando estereótipos de gênero e preconceitos em relação a escolhas profissionais que desestabilizam a ordem heteronormativa e caricata sobre o masculino e o feminino na sociedade.

As questões sobre o filme *Billy Eliot* oscilam entre certa naturalização dos atributos e das capacidades pressupostas nos gêneros, teoricamente necessárias à prática do balé e do boxe, e uma relativa problematização dessa relação necessária, exemplificada pela vocação de Billy para o balé. Por exemplo, uma questão afirma: “Se o boxe é um tipo de esporte que exige força física, o balé é um tipo de arte que, além de força física, exige sensibilidade, humanidade”.^{14:224} Mas tratar o boxe como uma mera expressão de força física e o balé como índice de sensibilidade, ausente no boxe, retoma as oposições entre masculinidade e feminilidade que se pretendia desconstruir.

Essa ambiguidade entre a contestação e a reificação do binarismo de gênero mantém-se nas questões que citam duas importantes personagens femininas do filme: a mãe de Billy e a professora de balé. Em relação à primeira, pergunta-se: “Se a mãe de Billy estivesse viva, o quadro familiar poderia ser diferente? Por quê?”;^{14:225} já em relação à professora, a reflexão é sobre sua importância na vida de Billy e sobre a existência de uma atitude maternal para com o menino. Essas perguntas encaminham a leitura da questão a partir da dicotomia apresentada anteriormente, entre masculino/brutalidade e feminino/sensibilidade.

O filme traz a possibilidade de trabalhar questões interessantes, por permitir questionar a univocidade dos modos de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. O exercício proposto no livro didático favorece a crítica à sequência linear sexo-gênero-sexualidade, pois tanto desconstrói a ideia de que Billy seria necessariamente homossexual por identificar-se com uma atividade tipicamente associada ao universo feminino quanto incita a reflexão sobre a vulnerabilidade ao estigma daqueles sob suspeita de homossexualidade, como é o caso de seu colega Michael. Este, por sua vez, traz elementos interessantes que poderiam ser bastante explorados nos exercícios em sala de aula, como as cenas em que Billy chega à casa do amigo e o vê vestido com roupas femininas, ou em que o irmão de Billy senta-se no teatro para assistir a sua apresentação de balé e mal reconhece Michael devido ao estilo de suas vestimentas. Essas cenas poderiam suscitar questões como: homens homossexuais necessariamente se feminizam? Esse seria, propriamente, um vetor de abertura para discutir a pluralidade das possibilidades de ser homossexual, e mesmo a condição de transexuais e travestis.

Em um dos exercícios propostos, há espaço para o questionamento das performances de gênero hegemônicas expressas num discurso recorrente no filme: “Meninos fazem boxe, meninas fazem balé”. A reflexão sobre os aspectos semelhantes e diferentes entre boxe e balé e sobre a vocação ou não do menino para o boxe permite questionar pressupostos tácitos de gênero e sexualidade. Afinal, mesmo sendo menino, Billy não se interessa pelo boxe. A crítica proposta pelo exercício leva à constatação de que não existem vocações próprias de cada sexo. No entanto, não se adentra a discussão sobre orientação sexual, que também é apresentada pelo filme, focando a desconstrução de que necessariamente Billy seria homossexual em razão de seu investimento no balé. Isto é, a depender do modo como o(a) professor(a) trabalha o tema em sala de aula, o espaço aberto à crítica à homofobia pode ceder para a ideia de que não há problema no fato de um garoto tornar-se bailarino, desde que

isso não implique homossexualidade. O exercício não explora o preconceito contra as pessoas efetivamente reconhecidas como homossexuais por suas performances de gênero ou por suas práticas sexuais, como é o caso de Michael.

Apenas em uma das questões se propõe uma discussão, embora incipiente, sobre orientação sexual: “Michael, o amigo de Billy, demonstrou ter tendências homossexuais. Billy teve algum tipo de preconceito em relação ao amigo?”.^{14:225} Nesse item, levanta-se a questão acerca do preconceito contra homossexuais. Entretanto, note-se que o uso da expressão “tendências homossexuais” reduz a diversidade sexual a argumentos da retórica heteronormativa. Não é usual problematizar um sujeito como dotado de “tendências heterossexuais”. A expressão parece conter uma suposição diagnóstica de previsão da orientação sexual, atualizando os discursos psicológicos que patologizavam as homossexualidades e que apontavam as tendências comportamentais a serem vigiadas e controladas. A produção social da heterossexualidade é invisibilizada por sua suposta naturalidade, e a expressão “tendências homossexuais” é utilizada para apontar a necessidade de tolerância ao que seria um desvio da norma. Além disso, a pergunta se direciona apenas à interpretação do comportamento do personagem, não havendo uma interpelação mais explícita ao possível preconceito dos próprios estudantes e professores que fizerem o exercício em sala de aula.

Em outra questão, propõe-se a pergunta: “Em certo momento, Michael dá um beijo no rosto de Billy, que lhe diz: ‘não é porque gosto de balé que sou bicha’. Entretanto, ao partir de sua cidade para Londres, Billy também dá um beijo no rosto de Michael. O que este beijo representa?”.^{14:225} A frase de Billy poderia ter servido de ponto de partida para um questionamento sobre os riscos e temores de ser interpretado como homossexual. Entretanto, a possibilidade de tratar de forma crítica a questão da homofobia fica a cargo do(a) professor(a) em sala de aula,

já que o exercício apenas veicula o termo pejorativo “bicha”, sem, no entanto, explicitamente sinalizar para o enfrentamento do preconceito contra homossexuais. A pergunta que se segue à afirmação, pelo modo diretivo em que é formulada, sugere que o segundo beijo deva representar algo e não promove um debate. Como o filme não tem uma posição definitiva a respeito da orientação sexual de Billy, essa pergunta incita aquele que lê a moralizar o beijo do personagem como sinal exclusivo de amizade, ou a levantar dúvidas sobre sua heterossexualidade.

A questão poderia engendrar o debate se fosse formulada de outra forma, como, por exemplo, “debatam/discutam os possíveis sentidos desse beijo”. Ou, ainda, “quais as possíveis interpretações desse beijo?”. Entretanto, a pergunta “o que este beijo representa?”^{14:225} induz quem lê a buscar uma única resposta e um sentido verdadeiro. O modo como a discussão é conduzida presta-se a resgatar Billy de suspeitas de homossexualidade, calcadas em seu gosto pelo balé ou no beijo que deu no amigo. Consequentemente, não abre a possibilidade real de existência legítima de vidas homossexuais. Por outro lado, vale destacar que, a depender de como o(a) professor(a) trabalhar o tema em sala de aula, o exercício pode suscitar o reconhecimento da possibilidade de uma heterossexualidade menos rígida e atemorizada pelo perigo da homossexualidade, que rondaria certas escolhas profissionais ou o carinho entre amigos do mesmo sexo.

É necessário indagar o porquê do deslocamento na escolha dos termos pelos quais a discussão é fomentada. Se o tema é diversidade sexual e gênero, por que formular o debate em termos de preconceito em torno das escolhas profissionais?¹⁴ A linguagem utilizada indica a fragilidade dos discursos que se propõem a enfrentar algumas das cores e dores do preconceito. A dor dos preconceitos homofóbicos é tratada como preconceito sobre escolha profissional, de forma a reduzir o âmbito do debate sobre as formas de vida e de sexualidade que podem ser vividas, reconhecidas e respeitadas.

Deve-se reconhecer o valor de tal iniciativa, dada a ausência de questionamentos às normas de gênero e à naturalização da heterossexualidade nos livros didáticos. Entretanto, não podemos deixar de notar sua timidez, principalmente se comparada à abordagem das questões sobre racismo presentes no mesmo capítulo, e a sequência de exercícios de interpretação. Em relação aos textos sobre racismo, são discutidos processos hierarquizantes de racialização em que práticas sociais cotidianas e naturalizadas atuam na subalternização dos sujeitos. O racismo é abordado de maneira clara: desconstrói-se a suposição de que a desigualdade racial não é um problema no Brasil e evidencia-se sua presença em diversas práticas e espaços sociais, como na distinção corriqueira entre serviço de negro e serviço de branco, na experiência de discriminação pela cor da pele e pelo tipo de cabelo, e no sentimento de superioridade de brancas(os) em relação a negras(os), em qualquer classe social.

POTENCIALIDADES E LIMITES DA INCLUSÃO EXPRESSA DA DIVERSIDADE SEXUAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Os discursos heteronormativos presentes nos livros didáticos atuam como uma política do silêncio, gestando campos de exclusão na relação entre o que pode e o que não pode ser dito. O único livro didático da amostra analisada nesta pesquisa que faz referência à diversidade sexual destina uma página e meia a um debate marcado tanto pela timidez no desenvolvimento do tema quanto por um olhar relativamente heteronormativo. Nesse livro, a discussão proposta sobre *Billy Elliot* constrói um percurso interpretativo para o filme em torno do preconceito sobre as escolhas profissionais. Apesar de o exercício iniciar um questionamento do sexismo e da homofobia ao propor reflexões sobre as performances de gênero normativas, permanece o silêncio sobre a diversidade de orientações sexuais.

Esse silêncio sobre a diversidade sexual aponta para um campo de significação heterossexista que invisibiliza outras

identidades de gênero e configurações sexuais. A dimensão produtiva do silêncio heteronormativo impregna os sujeitos de sentidos sobre as possibilidades (legítimas e ilegítimas) de sexualidade e de afeto. Os sentidos são produzidos a partir de posições de sujeito, de lugares de fala, e o silêncio impede os sujeitos de ocuparem certos lugares, certas posições.¹ O silêncio dos livros didáticos reafirma a indignidade do tema e desresponsabiliza a educação como espaço de construção da cidadania e dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Em uma agenda política preocupada com a construção da igualdade, os livros didáticos poderiam contribuir para uma representação mais plural das posições de gênero e sexualidade.

Promover a diversidade sexual implica uma política que transforme as relações de poder heteronormativas, bem como as nossas formas de habitar o mundo e de reconhecer quais vidas e quais formas de sexualidade são possíveis de serem ditas e vividas. Para transformar as sensibilidades e os modos de vida nos quais a sexualidade é organizada em hierarquias e exclusões e em que, conseqüentemente, as homossexualidades possuem estatuto de inferioridade,⁶ é preciso produzir novas formas de pensar, de falar, de representar, de existir. É preciso fazer emergir outros discursos em que sujeitos não-heterossexuais possam existir de forma legítima e respeitosa nos instrumentos pedagógicos, como o livro didático.

A ausência de LGBT nos livros didáticos indica quem é o sujeito normal e natural que tem sido representado como ser humano. Valeria fazer ao livro didático a indagação de Judith Butler: o que é inteligível como humano?⁵ Isto é, que corpos e que formas de vida são representados e reconhecidos como humanos? Será que a ausência de representação (iconográfica ou textual) de LGBT se deve a possíveis dúvidas sobre sua humanidade? Será que as especificidades da vivência da sexualidade e do gênero de LGBT os/as têm retirado do campo do que pode ser representado como humano? A presença de LGBT nos livros didáticos alargaria as fronteiras desse campo? LGBT são vidas de exceção, são corpos de exceção?

O silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos indica que o sujeito heterossexual é o modelo prescritivo dos modos legítimos de existência e do que pode ser considerado como humano. A fim de estabelecer a igualdade e a justiça para as minorias sexuais, é preciso que as normas que regem o que é inteligível sejam ampliadas, de forma a tratar LGBT como sujeitos reais, dignos de representação e reconhecimento, superando o heterossexismo. Romper a política do silêncio, a censura implícita dos discursos heteronormativos e, conseqüentemente, ampliar a gama de sentidos sobre outras configurações sexuais e performances de gênero são tarefas cruciais para a afirmação dos direitos humanos de LGBT e para o enfrentamento da homofobia.

Os livros didáticos são artefatos culturais, instrumentos de mediação para as representações de gênero, sexualidade, raça e etnia, incidindo sobre as formas de organização da sociabilidade e das práticas pedagógicas. O livro didático pode ser um instrumento rico para o reconhecimento da diversidade social, articulando diferentes possibilidades de experiência da vida. Ele pode contribuir para o cumprimento dos princípios éticos democráticos no ambiente escolar e social por meio do enfrentamento das formas de opressão, dominação e exclusão, bem como do questionamento de valores morais hegemônicos que determinam que vidas podem ser vividas e que vidas não importam, em um trabalho na educação para a “criação de lugares que resistem, minam e removem as formas de opressão institucionalizadas”^{15:110}.

REFERÊNCIAS

1. Orlandi EP. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp; 2007.
2. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).

Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: SEDH; 2004.

3. Louro GL. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e de pós-identidade. In: Uziel A, Rios L, Parker R, organizadores. Construções da sexualidade: gênero e comportamento em tempos de aids. Rio de Janeiro: Pallas; 2004. p. 203-12.

4. Butler J. Gender trouble. New York: Routledge, Chapman & Hall; 1990.

5. Butler J. Deshacer el género. Barcelona: Paidós Ibérica; 2006.

6. Eribon D. Reflexões sobre a questão gay. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; 2008.

7. Butler J. Lenguaje, poder e identidad. Madrid: Síntesis; 1997.

8. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes; 1998.

9. Borrillo D. L'homophobie. Paris: Presses Universitaires de France; 2000.

10. Louro GL. Pedagogias da sexualidade. In: Louro GL, organizadora. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 7-34.

11. Junqueira RD. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas jul./dez. 2007;1(1):145-65.

12. Louro GL. Currículo, gênero e sexualidade: o 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'. In: Louro GL, Neckel J, Goellner S, organizadoras. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes; 2003. p. 41-52.

13. Butler J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.
14. Cereja W, Magalhães T. Português: linguagens, 7ª série. São Paulo: Atual; 2006.
15. Roffes E. In: Talburt S, Steinberg S, organizadoras. Pensar queer: sexualidade, cultura e educação. Mangualde: Pedago; 2007. p. 107-33.



Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático

Roger Raupp Rios e Wederson Rufino dos Santos

A afirmação da democracia no Brasil contemporâneo requer a consideração de variadas dimensões e aspectos. Da necessidade de construção de uma cultura política que supere traços autoritários e paternalistas até o combate à exclusão e à desigualdade socioeconômicas, um sem-número de frentes e demandas apresenta-se à sociedade e ao Estado. Entre esses desafios, a diversidade sexual surge de modo emblemático e urgente. Compreendida como manifestação da realidade díspar e indomável respeitante às múltiplas expressões sexuais tanto individuais quanto coletivas vividas e inventadas no convívio e, simultaneamente, como valor democrático e constitucionalmente relevante, a diversidade sexual é, de modo geral, dotada de uma dignidade menor e um estatuto inferior diante de outras preocupações e necessidades. Esse quadro, todavia, tem sido objeto de atenção e contestação nos últimos anos no Brasil. De fato, movimentos sociais e políticas públicas têm se esforçado em denunciar graves violações motivadas por

discriminação sexual, bem como em propor ações visando à superação dessa conjuntura.

Nesse sentido, a análise de como a política de educação tem tratado do tema da diversidade sexual é relevante, sobretudo, para uma cultura democrática de valorização da diversidade e dos direitos humanos.

A partir da pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?* e da constatação de que, nessas obras, predominam o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade, foi analisado o arcabouço legal que sustenta o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este capítulo objetiva, por meio do exame do PNLD, salientar a importância da consideração da diversidade sexual na política de educação, analisando-se as concepções, as características e os limites e avanços presentes na elaboração e na concretização do programa. Para tanto, inicialmente é apresentado um breve histórico dos principais marcos com base nos quais a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero se inseriu nas políticas públicas brasileiras, sobretudo nas últimas décadas, expondo-se também as tendências e tensões nelas predominantes. A partir desse delineamento da inserção do tema nas políticas públicas, faz-se uma análise da execução da política nacional do livro didático, tomada como iniciativa emblemática, apontando-se as potencialidades, os limites e os avanços necessários à concepção e implementação dessa política, bem como o desafio de incorporar a diversidade sexual, principalmente nos livros didáticos. Por fim, indicam-se possibilidades de superação da homofobia já presentes nas políticas institucionais oficiais, com destaque para a política de educação e para o programa do livro didático.

A fim de dar suporte normativo e legal ao funcionamento do PNLD, algumas legislações são necessárias. Para a proposta aqui realizada de descrição e análise da incorporação da diversidade sexual no PNLD, os marcos normativos fundamentais foram:

a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados em 1997 e 1998, onze resoluções e pareceres do Ministério da Educação (MEC) sobre material didático publicados entre 1999 e 2008, o *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*, aprovado em 2004, e os editais publicados pelo MEC que regulamentam os programas de produção, compra e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas entre 1999 e 2011. A análise desses documentos revelou como o tema da diversidade sexual é tratado nos marcos normativos que regulamentam o funcionamento do PNLD, sobretudo na interface entre o arcabouço legal da política e os princípios constitucionais e democráticos.

Será demonstrado que o silêncio que aparece nos livros didáticos sobre a diversidade sexual é antes percebido no próprio arcabouço legal que sustenta a política pública. As legislações pertinentes ao PNLD bem como os editais públicos que garantem a efetividade da distribuição dos livros didáticos foram analisados com o intuito de desvendar o caminho pelo qual a política se estrutura para compor o conteúdo dos livros didáticos a ser ministrado em salas de aula. Uma análise da legislação do PNLD permitiu: a) identificar que as legislações específicas que regulamentam a política não reforçam princípios democráticos e constitucionais que protegem a livre expressão da diversidade sexual; b) detectar alguns avanços e possibilidades sobre a incorporação da diversidade sexual no desenho geral do PNLD, embora na legislação seja recorrente a negligência quanto ao tema; e c) não somente apontar o modo como o PNLD é insensível ao tema da diversidade sexual, mas também articular compreensões sobre o papel da política de educação na promoção das várias expressões da diversidade humana.

DIVERSIDADE SEXUAL: ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

No Estado democrático de direito, as iniciativas estatais, às quais cabe função concretizadora, devem pautar-se nos princípios democráticos constitucionalmente consagrados. No contexto nacional, o marco mais significativo sobre a diversidade sexual é o *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*, lançado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos a partir de definição do Plano Plurianual de 2004 a 2007.¹ Trata-se de programa constituído de diferentes ações, objetivando: a) o apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) a capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que agem pela defesa de direitos humanos; c) a disseminação de informações sobre os direitos e a promoção da autoestima homossexual; e d) o incentivo à denúncia de violações aos direitos humanos do segmento LGBT.¹ Antes dele, as duas versões do Plano Nacional de Direitos Humanos (de 1996 e 2002) mencionaram o combate à discriminação por orientação sexual, sem, contudo, conferir ao tópico maior desenvolvimento.

Na trajetória dos direitos humanos e dos direitos constitucionais fundamentais, a afirmação da sexualidade como dimensão digna de proteção é relativamente recente, tendo como ponto de partida, no contexto internacional, a consagração dos direitos reprodutivos e da saúde sexual como objetos de preocupação.² Em âmbito nacional, a proibição de discriminação por orientação sexual iniciou-se em virtude de demandas judiciais, a partir de meados dos anos 1990, voltadas para as políticas de seguridade social.³ Seguiram-se às decisões judiciais iniciativas legislativas, municipais e estaduais, concentradas nos primeiros anos do segundo milênio e espalhadas por diversos estados da Federação.⁴

Um exame do conteúdo dessas iniciativas e da dinâmica com que elas são produzidas no contexto nacional chama a atenção para duas tendências: a busca por direitos sociais como reivindicação primeira em que a diversidade sexual se apresenta e a utilização do direito de família como argumentação jurídica recorrente. Essas tendências evidenciam uma peculiaridade do caso brasileiro em face da experiência de outros países e sociedades ocidentais. Nesses locais, via de regra, a luta por direitos sexuais inicia-se pela proteção da privacidade e da liberdade negativa, e a caracterização jurídico-familiar das uniões de pessoas do mesmo sexo é uma etapa final do reconhecimento de direitos vinculados à diversidade sexual. Destacar esses elementos não só auxilia na compreensão das singularidades nacionais como também colabora na leitura das características e dos limites observados na análise do PNLD em relação à orientação sexual e à identidade de gênero.

Além dessas tendências, a inserção da diversidade sexual, assim como manifestada na legislação existente, revela a tensão entre as perspectivas universalista e particularista no que diz respeito aos direitos sexuais e à diversidade sexual, de um lado, e à luta por direitos específicos de minorias sexuais, de outro. Na medida em que a hegemonia desta ou daquela abordagem implica conteúdos e estratégias educacionais diversos, bem como concepções de cidadania e de participação política presentes no processo educativo, é importante registrar tal tensão e perguntar-se, quanto à política nacional do livro didático, acerca da prevalência de uma ou outra perspectiva, com reflexos na seleção das obras a serem distribuídas.

Pela análise da legislação do PNLD, não há dúvidas quanto ao compromisso da política pública do livro didático com os princípios democráticos, plurais, e com a garantia das liberdades a todos na sociedade, como sugere este trecho do edital que regulamentou o PNLD de 2004:

O processo formativo precisa realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das experiências familiares ou pessoais e a vida pública. Portanto, seja qual for a disciplina a que sirva, o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao ‘respeito à liberdade’ e ao ‘apego à tolerância’.^{5:17}

No entanto, quando se verifica o perfil dos livros didáticos, constata-se a timidez quanto a alguns temas, dentre eles a diversidade sexual. Além disso, as diretrizes quanto ao modo como deveria ser a entrada do tema da diversidade sexual nos livros didáticos carecem de estratégias mais efetivas, como será evidenciado posteriormente.

Tendências

A primeira tendência a ser examinada é a utilização de demandas por direitos sociais como mecanismo de defesa da diversidade sexual. Como referido, enquanto em países ocidentais de tradição democrática a reivindicação de direitos sexuais ocorreu, inicialmente, por meio do combate às restrições legais à liberdade individual, no caso brasileiro, o que se percebe é a proibição da discriminação por orientação sexual como requisito para o acesso a benefícios previdenciários. Tal é o que revela, por exemplo, a superação, no direito europeu, da criminalização do sexo consensual privado entre homossexuais adultos – a chamada sodomia – com fundamento no direito de privacidade, tendo no Brasil, em contraste, a luta contra a discriminação sido vinculada, desde o início, à exclusão de homossexuais do regime geral da previdência social, quando se trata de pensão e auxílio-reclusão para companheiro do mesmo sexo.

Uma hipótese para a compreensão desse fenômeno vem da gênese histórica das políticas públicas no Brasil. Gestadas em suas formulações pioneiras em contextos autoritários, nos quais os indivíduos eram concebidos muito mais como objetos

de regulação estatal do que como sujeitos de direitos, essas dinâmicas nutrem concepções frágeis acerca da dignidade e da liberdade individuais. Alimentadas da disputa entre oligarquias e do referencial do positivismo social, as políticas públicas no Brasil caracterizaram-se pela centralidade da figura do trabalhador como cidadão tutelado, criando um ambiente de progresso econômico e social autoritário, sem espaço para os princípios da dignidade, da autonomia e da liberdade individuais.⁶

Daí a persistência de uma tradição que privilegia o acesso a prestações estatais positivas em detrimento da valorização do indivíduo e de sua liberdade e dignidade, dinâmica que se manifesta na história das demandas por direitos sexuais mediados pelos direitos sociais no Brasil. Essa faceta, por sinal, pode ser visualizada na fundamentação dos instrumentos normativos que compõem a política nacional do livro didático. Note-se, nesse sentido, a ênfase nos aspectos sociais e comunitários em desfavor de uma afirmação mais clara dos valores da autonomia e da liberdade individuais, como se pode ver nos documentos que dão o arcabouço legal ao PNLD, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e 1998, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e alguns pareceres do MEC sobre material didático. Essa tendência nos documentos de um reforço de valores sociais e coletivos em detrimento da valorização dos direitos individuais dificulta as negociações sobre o modo como deve ser protegida e valorizada a diversidade sexual nos livros didáticos.

A segunda tendência, conforme se afirmou, é a recorrência dos argumentos do direito de família como fundamentação para o reconhecimento de direitos de homossexuais. De fato, não é difícil perceber que, em muitos casos, a inserção de conteúdos antidiscriminatórios relativos à

orientação sexual valeu-se de argumentos de direito de família, o que se manifesta de modo cristalino na extensão do debate jurídico – nos tribunais e por parte daqueles que se dedicam a estudar direitos sexuais – acerca da qualificação das uniões de pessoas do mesmo sexo. A par da polêmica sobre a figura jurídica adequada a essas uniões,⁷ é comum relacionar de modo necessário o reconhecimento da dignidade e dos direitos dos envolvidos à assimilação de sua conduta e de sua personalidade com o paradigma familiar tradicional heterossexual.

É o que sugere, por exemplo, a leitura de precedentes judiciais que deferem direitos requeridos sob o argumento de que, afora a igualdade dos sexos, os partícipes da relação reproduzem em tudo a vivência dos casais heterossexuais – postura que facilmente desemboca numa lógica assimilacionista. Nesta, o reconhecimento dos direitos depende da satisfação de predicados como comportamento adequado, aprovação social, reprodução de uma ideologia familista, fidelidade conjugal como valor imprescindível e reiteração de papéis definidos de gênero. Daí, inclusive, a dificuldade de lidar com temas como prostituição, travestismo, liberdade sexual, sadomasoquismo e pornografia.

Ainda nessa linha, a formulação de expressões como “homoafetividade”, ainda que bem-intencionada, revela uma mentalidade homonormativa. Trata-se de uma perspectiva conservadora, na medida em que subordina os princípios de liberdade, igualdade e não-discriminação, centrais para o desenvolvimento dos direitos sexuais,⁸ a uma lógica assimilacionista. Tal perspectiva é também discriminatória, porque, na prática, distingue uma condição sexual “normal”, palatável e “natural” de outra assimilável e tolerável, desde que bem-comportada e *higienizada*. Com efeito, a sexualidade heterossexual é não só dizível como tomada por referência para nomear o indivíduo “naturalmente” detentor de direitos (o heterossexual, que não necessita ser heteroafetivo), enquanto a

sexualidade do homossexual é expurgada pela *afetividade*, numa espécie de efeito mata-borrão.

As razões dessa recorrência ao direito de família podem ser buscadas na já registrada fragilidade dos princípios da autonomia individual, da dignidade humana e da privacidade que caracterizam nossa cultura. Com efeito, fora da comunidade familiar, onde o sujeito é compreendido mais como membro do que como indivíduo, mais como parte, meio e função do que como fim em si mesmo, não haveria espaço para o exercício de uma sexualidade supostamente indigna e de categoria inferior. Assim como ocorre com a prevalência dos direitos sociais sobre os direitos de reconhecimento na política dos livros didáticos, fenômeno análogo se registra com esse familismo higienizador da homossexualidade: no perfil dos livros didáticos observado pela pesquisa *Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?*, não há traços de representação democrática da diversidade sexual; esta é silenciada, e prevalece a heteronormatividade.

Tensões

De fato, uma rápida pesquisa sobre as respostas legislativas estaduais e municipais revela a predominância de duas perspectivas quanto à diversidade sexual e os direitos a ela relacionados. De um lado, há diplomas legais de cunho mais particularista, nos quais uma categoria de cidadãos é identificada como destinatária específica de proteção: são os casos, por exemplo, da legislação paulista sobre combate à discriminação por orientação sexual, Lei nº 10.948, de 2001,⁹ e da Lei nº 9.791, de 2000, da cidade de Juiz de Fora.¹⁰ De outro lado, há diplomas mais universalistas, destacando-se a Lei gaúcha nº 11.872, de 2002.¹¹ Enquanto os primeiros referem-se a “qualquer cidadão homossexual (masculino ou feminino), bissexual ou transgênero”, conforme o art. 1º da lei mineira, o segundo:

Reconhece o direito à igual dignidade da pessoa humana de todos os seus cidadãos, devendo para tanto promover sua integração e reprimir os atos atentatórios a esta dignidade, especialmente toda forma de discriminação fundada na orientação, práticas, manifestação, identidade, preferências sexuais, exercidas dentro dos limites da liberdade de cada um e sem prejuízo a terceiros.^{11art. 1º}

Não se questiona, de modo algum, a intenção antidiscriminatória presente nesses dois modelos de resposta. Todavia, é necessário atentar para as vantagens, as desvantagens e os riscos próprios de cada um.

Com efeito, a adoção de estratégias mais particularistas expõe-se a riscos importantes: retificar identidades, apontar para um reforço do gueto e incrementar reações repressivas – basta verificar o contradiscurso conservador dos “direitos especiais” e a ressurgência de legislação medicalizadora “curativa” de homossexuais. Isso sem falar dos perigos de limitar a liberdade individual à potencialmente fluida esfera da sexualidade (preocupação expressa pela chamada teoria *queer*) e de requerer, quando acionados os mecanismos de participação política e de proteção estatal, definições identitárias mais rígidas acerca de quem é considerado sujeito da proteção jurídica específica. Nesse contexto, pode ser preferível a adoção de estratégias mais universalistas. Elas parecem capazes de suplantar as dificuldades de uma concepção meramente formal de igualdade, desde que atentas às diferenças reais e às especificidades que se constroem a cada momento, sem, porém, nelas se fechar; trata-se de reconhecer a diferença sem canonizá-la, trabalhar com as identidades autoatribuídas sem torná-las fixas e rejeitar a reificação do outro.

A legislação sobre o PNLD não é alheia a tais tensões. Identificá-las é necessário, uma vez que pode implicar diretamente a compreensão da cidadania e da participação política e social. Ademais, a educação para a diversidade, bem como para a superação do preconceito e da discriminação requerida pelos princípios constitucionais e pelos valores expressos na LDB, exige

por parte do Estado atenção e tomada de posição. Para ilustrar a fragilidade da política de educação frente à garantia da diversidade sexual, nos PCNs é mencionado com frequência que o papel da escola no ensino dos temas da sexualidade não é concorrer com o da família nem substituí-lo, mas sim complementá-lo:

Caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nessa situação específica, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica dos seus alunos.^{12, 85}

O que esse caminho apontado pelos PCNs parece indicar é que há não apenas uma preferência por valores universais que podem suplantar e fragilizar direitos individuais, mas também uma dificuldade concreta em definir o papel da política educacional com base na análise de sua legislação, em seu compromisso democrático com a proteção da diversidade sexual. O perfil da direção apontada pelos PCNs se constitui em um desafio para a afirmação e o cultivo de valores democráticos em uma sociedade livre, sobretudo no que diz respeito ao desenho de uma política pública de grande alcance, como é a de educação.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: BREVE HISTÓRICO, MARCOS NORMATIVOS E HETERONORMATIVIDADE

A escola é espaço privilegiado para a formação de cidadãos, e o PNLDB se constitui em uma das mais importantes iniciativas de concretização da política pública de educação. É na escola e, portanto, por meio do livro didático que as crianças entram em contato com o mundo para interpretá-lo, questioná-lo e reinventá-lo moral, social e simbolicamente, objetivando a valorização de princípios éticos e de cidadania, entre eles o respeito à diversidade, a não-discriminação, a promoção da tolerância e a formação de cidadãos para o mundo.^{13,14}



No contexto escolar, a linguagem e a comunicação exercem importantes funções de manutenção e reprodução da violência discriminatória,¹⁵ tal como a homofóbica. Em geral, professores tendem a minimizar os efeitos dessa violência, sob a justificativa do caráter não ofensivo das várias formas de brincadeiras ou injúrias que veiculam representações rígidas ou rebaixadas das realidades vinculadas à sexualidade e às relações de gênero.¹⁶ Ademais, o livro didático comporta valores e ideologias que endossam a construção de saberes não somente dos estudantes, mas também das famílias, que têm contato com o material ao longo da tarefa educativa das crianças e adolescentes.

Daí a necessidade de que os livros didáticos sejam informados pelos princípios fundamentais que orientam o convívio democrático e plural, tais como a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica de estudantes, assim como firmado na LDB,¹⁷ mormente quando se considera o impressionante alcance do PNLD. Atualmente, são executados três programas voltados para o livro didático: o PNLD, para o ensino fundamental, o PNLD para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), além da distribuição de dicionários pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e pelo PNLD. De acordo com o sítio eletrônico do MEC, em 2007 foram atendidos, com livros didáticos, quase 40 milhões de estudantes, consumindo mais de 880 milhões de reais (661 milhões no PNLD e 221 milhões no PNLEM). Além disso, há uma previsão de mais 10 milhões de reais para o PNLA, ora em fase de execução.^{18,19}

PNLD: esboço histórico e marcos normativos

Criada sem maior articulação, a partir da década de 1930 a política de distribuição do livro didático revelou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para a compreensão da educação como política pública, inclusive como materialização

do direito básico à educação.^{19,20} Somente em 1985 o PNLD foi criado, em momento coincidente com o de reabertura democrática do Brasil, enfrentando o quadro anterior de dispersão da política de distribuição de material didático no país.¹⁸⁻²⁰

O programa teve dificuldades até a primeira metade da década de 1990 para garantir efetividade e continuidade na distribuição dos livros didáticos.²⁰ Em 1996, foi criado pelo MEC o sistema de avaliação pedagógica do material didático. Um dos principais objetivos do sistema é evitar que livros com erros conceituais, desatualização, preconceitos e qualquer forma de discriminação sejam selecionados pelo MEC para compor os Guias do Livro Didático, que são enviados a todos os professores do país para que escolham o material a ser adotado em suas aulas.^{18,19}

Em 1997, a tarefa de execução do PNLD foi transferida ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é responsável também pela captação de recursos e pela manutenção de programas para o ensino fundamental. A partir dos anos 2000, o PNLD passou a contar com políticas voltadas para pessoas com deficiência e assumiu o compromisso de distribuição de dicionários entre as escolas, de material didático para todas as disciplinas do ciclo fundamental, de 1ª a 8ª séries, e de livros para o ensino médio.^{18,19}

O eloquente silêncio dos livros didáticos diante da diversidade sexual: heteronormatividade no PNLD

O livro didático, inclusive conforme documentos oficiais do MEC, tem sido a única referência para o trabalho de professores e, às vezes, se confunde com o próprio currículo definidor de estratégias de ensino: “Devido em boa parte à ausência de outros materiais que orientem os professores quanto a ‘o que ensinar’ e ‘como ensinar’ [...] o livro didático passou a ser o principal referencial do trabalho em sala de aula”.^{5:17} Além disso,

segundo documentos do MEC, os livros devem desempenhar duplo papel: um *pedagógico*, garantindo a veiculação de conceitos e informações corretas, bem como auxiliando professores em sua tarefa docente; e outro *social*, contribuindo para a formação da cidadania, incentivando a autonomia de estudantes e valorizando a liberdade de expressão e pensamento e o respeito mútuo.¹⁹ Daí se percebe a centralidade do livro didático na composição das diretrizes pedagógicas do ensino público brasileiro. Por esse motivo e em razão do volume de recursos destinados e do universo populacional atendido, fica patente a relevância da seleção desse material didático pelo PNLD.

Da produção do livro didático pelas editoras até sua distribuição às escolas, há inúmeras fases para a implantação da política pública. Na aquisição dos livros didáticos vinculados ao PNLD, são observadas as seguintes etapas: a) publicação de edital pelo MEC contendo as normas editoriais; b) envio das obras didáticas inscritas na seleção à Secretaria de Educação Básica do MEC, que escolhe os especialistas para avaliá-las, de acordo com os critérios editalícios; c) elaboração de resenhas das obras aprovadas, que comporão o Guia do Livro Didático; d) envio dos guias aos professores de todo o país, que escolherão os livros a serem adotadas em cada escola; e e) compilação das escolhas dos professores pelo FNDE, que executa a compra e distribui as obras às escolas por meio dos Correios.^{18,19}

Segundo critérios definidos nos editais destinados às editoras para a confecção dos livros para o PNLD, os conteúdos devem contemplar os seguintes princípios éticos e de cidadania, além daqueles preconizados na Constituição e em toda a legislação que dá suporte ao programa: promover positivamente a imagem da mulher; abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária; contribuir para uma ética plural e democrática, possuindo representação da diversidade de gênero; e não apresentar estereótipos ou atitudes preconceituosas de qualquer espécie.¹⁹

Essas diretrizes têm conduzido à eliminação, nos livros didáticos adotados no PNL D, de estereótipos e preconceitos explícitos contra as mulheres, a população negra, os deficientes e até mesmo as minorias sexuais.^{18,21-23} No entanto, o sistema de avaliação não tem conseguido superar o silêncio acerca das múltiplas expressões da diversidade sexual. Não basta, pois, eliminar preconceitos e estereótipos; é necessário rumar para o reconhecimento da diversidade sexual, dado que essa é uma exigência essencial ao fortalecimento democrático e ao respeito aos direitos fundamentais no processo educacional. O livro didático representaria a materialização desse compromisso e um instrumento capaz de sinalizar o modo como o Estado deve lidar com a prática da tolerância, o respeito à diversidade e a cultura dos direitos humanos.

A análise dos livros didáticos permitiu retratar a diversidade sexual no PNL D. Apesar de não apresentar exemplos explícitos de discriminações nos livros didáticos sobre a diversidade sexual – resultado que pode ser atribuído ao sistema de avaliação pedagógica dos livros realizada pelo MEC –, o perfil dos livros oscila entre a) a incapacidade de representação plural das várias expressões da diversidade sexual; e b) o reforço dos valores heteronormativos. A presença simultânea desses traços reproduz a dinâmica discriminatória presente na sociedade: a insuficiente representação da diversidade sexual alimenta o heterossexismo, o qual institui um regime heteronormativo. Este, por sua vez, impede que se faça um retrato simbólico plural de todas as orientações sexuais. O movimento analítico partindo do arcabouço legal que orienta o PNL D (LDB, PNE, PCNs, programa *Brasil sem homofobia*, entre outros) em direção ao perfil dos livros em termos de representação da diversidade sexual permite que se note a ausência de valorização das várias expressões de orientação sexual na política de educação.

PELA AFIRMAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO PNLD: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO DIANTE DA HOMOFOBIA

As políticas públicas devem pautar-se pelos princípios informadores do regime democrático, entre os quais se destacam: liberdade individual, autonomia, igualdade, respeito à dignidade humana, pluralismo e diversidade. Radicados na Constituição, eles se concretizam em outros instrumentos normativos, bem como nas regulações administrativas pertinentes à execução das políticas públicas. Sendo assim, quanto ao PNLD, é imprescindível considerar, além da Constituição, a LDB, o PNE, os PCNs sobre orientação sexual, os pareceres e as resoluções do MEC sobre o livro didático e o programa *Brasil sem homofobia* como instrumentos capazes de traçar os princípios éticos e democráticos que vão dar base aos conteúdos da política educacional.

Alguns desses marcos normativos e instrumentos administrativos abrigam princípios capazes de proteger e promover a diversidade sexual. Outros silenciam quanto ao tema. Em uns e outros, há balizas para a justa atenção à realidade da diversidade sexual no PNLD, tudo ensejando oportunidades e, paralelamente, limites e insuficiências do ponto de vista da consolidação da democracia e de seus princípios fundamentais.

Em síntese, podemos assim delinear o perfil do arcabouço legal do PNLD quanto à diversidade sexual: a Constituição Federal de 1988 consagra os princípios básicos da liberdade, da igualdade, do respeito à dignidade humana, do pluralismo, da não-discriminação sexual e da diversidade. Embora não seja explícita quanto à orientação sexual, nela se encontram os fundamentos normativos e a expressão dos valores políticos mais elevados que dão suporte a todas as políticas públicas e decisões tanto judiciais como legislativas em favor da diversidade sexual. A LDB, por sua vez, também não faz menção direta à diversidade sexual, mas afirma como princípios fundamentais da educação o respeito à tolerância, à liberdade e à ordem democrática, a garantia de acesso à educação com base na igualdade de condições e a formação ética e de solidariedade humana de estudantes.¹⁷

O PNE estabeleceu metas e objetivos a serem alcançados e sistematicamente avaliados na política de educação em um período de dez anos, a partir de 2001. Mas os princípios e as diretrizes do PNE não contribuem, em particular, para a eliminação de aspectos discriminatórios acerca da diversidade sexual. Tanto o PNE quanto os onze pareceres e as resoluções do MEC específicos sobre o livro didático analisados deixam de mencionar o reconhecimento da diversidade sexual. O PNE não inova em relação ao já estabelecido nos marcos normativos anteriores. No tocante ao ensino infantil, fundamental e médio, o plano deixa claro que as diretrizes já estão contidas na Constituição, na LDB e nos PCNs.²⁴ Apenas nas diretrizes para o ensino médio o plano menciona a exigência de que o ensino promova a preparação dos jovens para valores éticos, tais como a solidariedade, a cooperação e o respeito às individualidades.²⁴

À época da aprovação do PNE, houve intensa movimentação da sociedade civil pela elaboração de um documento abrangente, incluindo, por exemplo, princípios que valorizassem as chamadas minorias, nas quais figuravam os homossexuais.²⁵ No entanto, na contramão dessas reivindicações, o plano aprovado nem promoveu a cidadania das minorias sexuais e a igualdade de gênero, nem incentivou outras formas de valorização da diversidade.²⁵

Juntamente com a LDB e o PNE, a aprovação dos PCNs, em 1997, desempenha papel relevante na introdução de temáticas diversas sobre ética e cidadania nos currículos escolares. Os PCNs têm como objetivo constituir uma referência para tais currículos. Os temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo) são conteúdos constituintes de todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo como eixos orientadores a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social.^{12,28} Seu desenho, sem dúvida, é inovador. Mas como eles se materializariam no processo de ensino-aprendizagem,

sobretudo nos livros didáticos? A dificuldade em responder a essa pergunta é uma das principais críticas aos PCNs.^{25,27}

Os PCNs sobre orientação sexual assumem como um de seus objetivos combater relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de conduta de homens e mulheres e incentivar a diversidade de comportamentos do masculino e do feminino.^{26,28} Enfatiza-se o papel do conteúdo educacional para promover a igualdade de gênero e a não-discriminação por sexo. Evidencia-se, também, a urgência da problematização nas escolas do tema da homossexualidade, da bissexualidade e do travestismo, a fim de superar estereótipos e preconceitos.²⁸ Todavia, como dito, permanece o desafio de implementar essas diretrizes na política de educação, principalmente nos livros didáticos. Concepções e práticas acerca do gênero, dos direitos de cidadania, da representação positiva de pessoas com deficiência, da população negra e dos direitos da criança já podem ser verificadas nos livros didáticos.^{18,21-23} No entanto, igual avanço não se observa no tratamento da diversidade sexual.

As diretrizes dos PCNs sobre a diversidade sexual – pioneiras, ainda que tímidas – só vieram a se materializar no edital que regulamentou o PNLD de 2006, em que ficou explícito que seriam eliminados do programa os dicionários que possuísem conteúdos de discriminação por orientação sexual. Segundo o edital,

considerando-se o papel dos materiais didáticos em geral na construção da cidadania, o dicionário não pode apresentar definições e/ou ilustrações preconceituosas ou estereotipadas, tornando-se ele próprio um instrumento de legitimação e disseminação desses pontos de vista.^{29:20}

Esse critério de eliminação, antes restrito aos dicionários, foi ampliado aos livros didáticos em 2007, no PNLEM.³⁰

Superando a homofobia no PNLD

De todo esse panorama, não se pode concluir por uma causalidade direta e necessária entre a omissão da LDB sobre

o reconhecimento da diversidade sexual e a discriminação nos livros didáticos e nas escolas, com a conseqüente reprodução do heterossexismo e da heteronormatividade. No entanto, parece-nos fora de dúvida que esse silêncio tem impacto negativo no que respeita à diversidade sexual.

Nessa mesma linha, o PNE e os pareceres e resoluções do MEC sobre o livro didático também nada dizem sobre o reconhecimento da diversidade sexual. Estudos têm apontado o caráter conservador, tanto da LDB quanto do PNE, acerca da diversidade, do tratamento das diferenças e das questões de gênero para orientar as políticas educacionais.²⁵⁻²⁷ Sem ignorar o contexto histórico e político da elaboração de tais legislações, é mister buscar as implicações que o conteúdo desses instrumentos tem sobre o reconhecimento da diversidade sexual nos dias de hoje, especialmente no caso do PNLD.

O critério, previsto no PNE, da adequada abordagem das questões de gênero e etnia bem como da eliminação de textos discriminatórios contra a mulher, contra a população negra e contra indígenas é ilustrativo. Em face da desconsideração da diversidade sexual, foi somente com o advento do programa *Brasil sem homofobia* que se apresentou o objetivo de eliminar a discriminação por orientação sexual nos livros didáticos.¹ Conforme se afirmou, no edital do PNLD para os dicionários de 2006, bem como no PNLEM em 2007, foi determinado que aspectos discriminatórios sobre orientação sexual seriam critério de exclusão de obras didáticas do programa.^{29,30} No edital de seleção dos livros didáticos do PNLA, para alfabetização de jovens e adultos, referente à distribuição de 2008, foi inserida a recomendação de enfrentamento da homofobia dentre os temas a constar no material didático, o mesmo ocorrendo no edital de seleção de livros para o PNLD relativo à distribuição de livros do ensino fundamental, que ocorrerá a partir de 2011.^{19,31}

Esse silêncio sobre a diversidade sexual no arcabouço legal do PNLD, que se reflete nos livros didáticos, certamente não decorre do desafio que é representá-la de modo a superar

a heterossexualidade normativa e seus efeitos no processo educacional.³² Cuida-se, isto sim, das consequências do heterossexismo e da heteronormatividade que é seu corolário, de onde advém a timidez, quando não a insuficiência e a incapacidade do PNLD em afrontar a homofobia.

Quando analisamos o avanço sobre a temática da diversidade sexual, introduzida com os PCNs, constatamos a fragilidade desse potencial instrumento em se materializar. Isso porque a adoção dos PCNs não é uma diretriz obrigatória na política de educação, mas apenas uma referência sobre determinados aspectos da vida social que podem estar presentes nos livros. Esse é um dos motivos pelos quais as orientações dos temas transversais preconizados nos PCNs ainda não fazem parte, em sua integralidade, do perfil dos livros didáticos.

Com efeito, a homofobia é fenômeno discriminatório complexo, que se manifesta por atos e omissões identificáveis clara ou difusamente, em prejuízo de tudo o que difere da heterossexualidade normativa. Nesse sentido, o conteúdo dos livros didáticos e sua utilização são mais que pertinentes. Eles afetam diretamente a construção do conhecimento e a formação da capacidade analítica sobre a realidade que cerca os estudantes. Na medida em que a educação deve promover o desenvolvimento da personalidade humana em um ambiente protetivo da dignidade de todos e formador de cidadãos para o mundo comprometidos com valores da tolerância e da democracia,¹⁴ estabelece-se uma relação direta entre o respeito à diversidade sexual, a superação da homofobia e o PNLD. A desconsideração da diversidade sexual, nesse contexto, reproduz e reforça as condições que permitem a existência e a continuidade da homofobia, ao passo que sua denúncia e combate, ao lado do enfrentamento a outras formas de discriminação, criarão condições para uma política educacional antidiscriminatória.³³

Esse eloquente silêncio, como antes referido, tem repercussões mais agudas diante das tendências verificadas

no modo como a não-discriminação por orientação sexual e o respeito à identidade de gênero adentraram nas políticas públicas nacionais. De fato, na regulamentação e nos marcos legais do PNLD, é visível a ênfase nas práticas sociais e nos valores coletivos em detrimento da autonomia e dos direitos individuais à liberdade e à privacidade. Disso advêm implicações para as políticas de reconhecimento, que estão mais ligadas à autonomia e aos direitos individuais dos cidadãos.³⁴

Não há como deixar de reconhecer o avanço dos PCNs, sobretudo o temático de orientação sexual, onde se define de modo mais preciso o compromisso democrático da política pública de educação com a igualdade de gênero, a diversidade sexual e a livre expressão das sexualidades. Esse documento, juntamente com o programa *Brasil sem homofobia*, estabelece parâmetros mais seguros para o combate às diversas formas de homofobia, principalmente em uma esfera tão relevante como a educacional. No entanto, o perfil dos livros didáticos revela que a heterossexualidade é apresentada como a mais legítima, quando não a única, alternativa para as interações e práticas sociais relacionadas ao exercício da sexualidade. Seja nos modelos familiares, nos exemplos de relacionamentos afetivos, seja no tocante às práticas sexuais de adolescentes apresentadas nos livros didáticos, o conteúdo remete a uma ordem simbólica em que a diversidade sexual é desconsiderada, como se não fizesse parte do mundo que cerca as pessoas para quem os livros são direcionados. Ao privilegiar o modelo heteronormativo, os livros didáticos não deixam espaço para outras expressões da sexualidade, em dissonância com o princípio segundo o qual a educação pública deve pautar-se pelos ideais democráticos da autonomia, da não-discriminação, da dignidade humana e da privacidade, inclusive na esfera da sexualidade.

Evidentemente, não cabe à política pública, muito menos aos livros didáticos, definir quais expressões sexuais devem ser preferidas ou observadas pelos indivíduos. O papel do PNLD nessa seara é a promoção dos princípios democráticos fundamentais no

processo educacional, especialmente em dimensões carregadas de discriminação e violação de direitos, como se dá com a homofobia. Todavia, o que os livros didáticos têm produzido é o reforço da ordem heterossexual, em detrimento desses princípios fundamentais.

Não obstante esses limites e insuficiências, há indicações repletas de possibilidades na política pública educacional brasileira. Por exemplo, as concepções desenvolvidas nos Cadernos Secad *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*,³⁵ além das diretrizes do programa *Brasil sem homofobia* para a educação. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi criada em 2004 com a perspectiva de pautar, na política de educação, temas relacionados à diversidade. Com conteúdo informativo, os Cadernos Secad são publicados a fim de documentar as políticas da referida secretaria. *Gênero e diversidade sexual na escola* é um desses trabalhos. A publicação delinea uma radiografia da educação no Brasil sobre a homofobia e aponta mecanismos de superação dessa realidade. Uma de suas lições é a afirmação de que a promoção da diversidade sexual deve ser pauta de políticas públicas, como uma demanda por justiça e reconhecimento das minorias sexuais.

Nessa mesma linha, o programa *Brasil sem homofobia* tem reconhecido potencial no combate à homofobia nas escolas e na promoção da diversidade em uma perspectiva de proteção da dignidade das minorias sexuais. O programa menciona, como uma das principais metas na área de educação, eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual nos livros didáticos.¹ Além da referência direta a tais livros, o *Brasil sem homofobia* objetiva o fomento à formação de profissionais sensíveis à temática da diversidade, o estímulo à produção de materiais educativos com as temáticas de orientação sexual e superação da homofobia e a divulgação de informações científicas sobre a sexualidade humana. Essas são medidas que não deixam dúvidas sobre a relevância de se trabalhar a diversidade sexual na esfera educacional. O

fortalecimento desses marcos, para o qual é imprescindível a concretização por todos os agentes envolvidos no processo educacional, será, sem dúvida, fator importantíssimo para a superação da homofobia entre nós.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCND). Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: SEDH; 2004.
2. Rios RR, organizador. Em defesa dos direitos sexuais. Porto Alegre: Livraria do Advogado; 2007.
3. Leivas PGC. Os homossexuais diante da Justiça: relato de uma Ação Civil Pública. In: Golin C, Pocahy F, Rios RR, organizadores. A justiça e os direitos de gays e lésbicas: jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina; 2003. p. 111-5.
4. Vianna A. Direitos e políticas sexuais no Brasil: mapeamento e diagnóstico. Rio de Janeiro: Cepesc; 2004.
5. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de dicionários de língua portuguesa a serem incluídos no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries – PNLD/2004. Brasília: MEC; 2001.
6. Bosi A. A dialética da colonização. Rio de Janeiro: Companhia das Letras; 1992.
7. Rios RR. Uniões homossexuais: adaptar-se ao direito de família ou transformá-lo? Por uma nova modalidade de comunidade familiar. In: Uziel AP, Grossi M, Mello L, organizadores. Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis. Rio de Janeiro: Garamond; 2004. p. 109-30.

8. Rios RR. Notas para o desenvolvimento de um direito democrático da sexualidade. In: Rios RR, organizador. Em defesa dos direitos sexuais. Porto Alegre: Livraria do Advogado; 2007. p. 13-38.
9. São Paulo. Lei estadual n. 10.948, de 5 de novembro de 2001 [legislação na internet]. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo; 2001 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>.
10. Juiz de Fora. Lei municipal n. 9.791, de 12 de maio de 2000 [legislação na internet]. Dispõe sobre a ação do município no combate às práticas discriminatórias, em seu território, por orientação sexual. Juiz de Fora: Prefeitura de Juiz de Fora; 2000 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000023610.
11. Rio Grande do Sul. Lei estadual n. 11.872, de 19 de dezembro de 2002 [legislação na internet]. Dispõe sobre a promoção e reconhecimento da liberdade de orientação, prática, manifestação, identidade, preferência sexual e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul; 2002 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=265&hTexto=&Hid_IDNorma=265.
12. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF; 1997.
13. Borrillo D. L'homophobic. Paris: Presses Universitaires de France; 2000.
14. Nussbaum M. El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Pailaya J, tradutora. Barcelona: Andrés Bello; 2001.

15. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 8ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007.
16. Eribon D. Reflexões sobre a questão gay. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; 2008.
17. Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [legislação na internet]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; 1996 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
18. Soares RP. Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: Ipea; 2007. Texto para discussão, n. 1307.
19. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010 [edital na internet]. Brasília: MEC; 2008 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: ftp://ftp.fnede.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2010.pdf.
20. Hofling EM. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. Educ Soc abr. 2000;XXI(70):159-70.
21. Rosemberg F. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma história da literatura. Rev Educ Pesqui jan./jun. 2003;29(1):125-46.
22. Moura NC. Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças [tese]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica; 2007.
23. Barros ASS. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. Rev Bras Educ Espec 2007;13(1):61-76.

24. Brasil. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 [legislação na internet]. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; 2001 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm.
25. Valente I, Romano R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ Soc* 2002;23(80):97-108.
26. Vianna C, Unbehaum S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cad Pesqui* 2004;34(121):77-104.
27. Altmann H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estud Fem* 2001;9(2):575-85.
28. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual. Brasília: MEC, SEF; 1997.
29. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de dicionários brasileiros de língua portuguesa para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2006 [edital na internet]. Brasília: MEC; 2006 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnld_2006_dicionarios.pdf.
30. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM/2007 [edital na internet]. Brasília: MEC; 2007 [acesso em 4 ago. 2008]. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/ld_ensinomedio/edital_pnlem2007.pdf.
31. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para a alfabetização de


jovens e adultos – PNLA/2008 [edital na internet]. Brasília: MEC; 2008 [acesso em 2 dez. 2008]. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnla_2008.pdf.

32. Lester N. Fairy tale morals, moralities, and heterosexism in children's texts. *J Gay Lesbian Issues Educ* 2007;4(2):55-74.

33. Asher N. Curriculum, antibias. In: Sears J. Youth, education, and sexualities: an international encyclopedia. London: Greenwood; 2005. p. 227-9.

34. Fraser N. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada da justiça. In: Sarmiento D, Ikawa D, Piovesan F, organizadores. Igualdade, diferença e direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris; 2008. p. 167-90.

35. Brasil. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secad; 2007. Cadernos Secad, v. 4.



Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos

Rogério Diniz Junqueira

Quem atua no campo da gestão pública em educação tem sido instigado a considerar que não é qualquer modelo educacional que se presta ao desenvolvimento social, e que tampouco a elevação da escolaridade se faz acompanhar do aprimoramento ético dos indivíduos. Estudiosos(as) e movimentos sociais de mulheres, negros(as), indígenas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), entre outros, têm sinalizado a necessidade de gestores e sociedade refletirem mais radicalmente sobre as políticas de educação – os modelos educacionais, seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a (re)produzir – e confrontarem-nas com a diversidade que, não raro, ignoram ou desvalorizam.

Denominador comum de tal apelo é a compreensão de que, a fim de tornar a escola um espaço estratégico para a formação cidadã e a transformação social, é preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades. Além disso, reproduz padrões sociais

iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos, poder e prestígio.¹⁻⁷

Tomar consciência de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador, normalizador⁸ e reprodutor de desigualdades é passo decisivo para promover a desestabilização das lógicas e dos compromissos tradicionais próprios de uma política educacional concebida para estar a serviço de poucos. Para tanto, faz-se necessária a problematização radical da produção e do acionamento de seus dispositivos, tais como diretrizes para os sistemas de ensino, medidas legislativas e administrativas, discussões e reformas curriculares, formação docente inicial ou continuada, elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, modalidades de financiamento da educação, fomento à pesquisa e à divulgação científica, articulações intra e interinstitucionais, cooperação internacional e mecanismos de mobilização social.

A consistência de ações mais ousadas e problematizadoras no âmbito de políticas educacionais voltadas para a promoção da diversidade sexual está sempre relacionada às condições objetivas dos campos sociais^{3,9} onde elas têm lugar e a partir dos quais se desdobram. Tais políticas tanto dependem dessas condições quanto podem sobre elas incidir, modificando-as, entre inúmeros conflitos e concorrências. Também por isso, em torno dos dispositivos há pouco mencionados, gravitam disputas sociais, simbólicas, políticas, econômicas e institucionais. Essas disputas agem constitutivamente em relação ao campo escolar, à sua cultura, às suas rotinas e ambiências e às suas relações de poder,¹⁰ repercutindo em suas articulações com outros espaços sociais, e ao mesmo tempo ressentindo de tensões e conflitos originados alhures. Não surpreende que aí as tensões possam ser incessantes e envolver diversos setores em calorosas disputas em torno de concepções de escola, currículo, docência, livro didático, inclusão,

sociedade, Estado, público/privado, família, direitos humanos, etc. Essas tensões se atrelam a dinâmicas de produção e atualização de hierarquias e processos de (des)legitimação, (des)qualificação, inclusão e exclusão de sujeitos, saberes, modos de ver, práticas e agendas políticas e educacionais.

A criação de condições para lidar de maneira adequada com os temas relativos à diversidade sexual e aos direitos sexuais nas escolas depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens concernentes tanto aos padrões heteronormativos, que historicamente modularam e modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades.

Para não logarmos um avanço efêmero ou ilusório, é indispensável atentarmos para os limites de determinadas políticas que, embora aparentemente generosas quanto ao respeito à diferença, não se mostram dispostas a romper seus compromissos com uma educação normalizadora, co-produtora e reiterativa da heteronormatividade.¹¹ Tais políticas revelam-se, portanto, avessas a um reconhecimento da diversidade que possa colocar em risco os alicerces das normas de gênero,¹² os valores e os códigos centrados na heterossexualidade compulsória^{12,13} ou qualquer outro vetor organizador do mundo social, como a “branquitude”, por exemplo.¹⁴

Uma política pública educacional com propósitos inclusivos deve procurar subverter os valores hegemônicos e as relações de poder que nortearam a edificação de uma escola para poucos. Igualmente, precisa investir no debate dos critérios que habitualmente adotamos para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Por isso, também deve se voltar para a reconstrução dialógica de regras e formas de convívio, além de repensar continuamente os currículos e conceber novas maneiras de ensinar e aprender.^{10,15-23} Políticas sistemáticas, consistentes e sustentadas de promoção do reconhecimento

cultural e político da legitimidade da expressão da diversidade sexual implicam o empoderamento de indivíduos e grupos sexualmente dissidentes e marginalizados.ⁱ Requerem também a construção ou o aprofundamento do diálogo, a tessitura de alianças, indispensáveis para se fazer frente a possíveis manifestações de resistência por parte de setores dominantes e a processos de atualização ou invenção de formas de opressão, inclusive entre grupos discriminados.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que, embora louváveis, ações isoladas tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecerem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino. Nesse sentido, é irrealista esperar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental possam, isoladamente, dar conta desses temas. Além de não terem encontrado condições favoráveis a seu enraizamento nos sistemas de ensino, os PCNs não foram acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas à temática da diversidade sexual. Primeiro documento oficial do Ministério da Educação (MEC) a associar a sexualidade à ideia de prazer, os PCNs deixaram de mencionar as homossexualidades e mantiveram total silêncio sobre as transgeneridades.²⁴ No documento, a noção de orientação sexual e a tematização das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), da aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso de responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores.¹⁰

Tampouco se alcançarão efeitos positivos se, em favor dos profissionais da educação, não houver investimentos na produção acadêmica, na divulgação científica e na elaboração de material didático e paradidático. A esse respeito, James T. Sears é enfático: sem forte investimento na formação de professores(as) para a promoção da diversidade sexual, de pouco servirão as diretrizes

para os sistemas, pois elas não produzirão automaticamente sujeitos dispostos ou aptos a implementá-las.²⁵ Fernando Seffner reitera tal posicionamento ao criticar a ênfase às vezes dada à produção e à distribuição de material didático desvinculadas de processos permanentes de formação docente.²⁶

Evidentemente, tais preocupações não são válidas apenas em relação a processos de formação de profissionais da educação, de produção de diretrizes ou de elaboração de materiais. Em todos os dispositivos relacionados a esse universo, também seria necessário suplantar os limites postos por discursos ancorados em concepções restritas de gênero²⁷⁻²⁹ ou que abordam os temas da sexualidade de maneira negativa – ou seja, apenas a partir do viés da prevenção de aids, DSTs ou gravidezes adolescentes. Além disso, seria preciso fazer com que as iniciativas voltadas a enfrentar discriminações por orientação sexual e identidade de gênero ultrapassassem a lógica do “combate à violência homofóbica”,ⁱⁱ em favor da cultura dos direitos e da promoção mais ampla do respeito pela (e do reconhecimento da) diversidade e de um modelo democrático de compreensão dos direitos sexuais,^{28,30} mais amplo e plural. Dificilmente lograremos avanços significativos se continuarmos a falar em direitos humanos de maneira vaga e imprecisa e sem incluir nitidamente os direitos sexuais. Mantida a imprecisão, a sexualidade no máximo será novamente vista sob a perspectiva da prevenção e não da promoção de direitos e, assim, permanecerá no plano do risco e da ameaça, reverberando mobilizações conservadoras que preconizam uma política sexual voltada a conter supostas ameaças à família e à normalidade heterossexual.³¹

Seguindo os passos da feminista *queer* indiana Jaya Sharma, em favor da promoção dos direitos sexuais e do enfrentamento à opressão sexista e homofóbica, seria oportuno considerar a própria heteronormatividade uma violação dos direitos humanos. Além disso, seria imprescindível duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas e confrontar-se diretamente com as lógicas produtoras de opressão:



Em contextos mais liberais, há quem aceite as e os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade.^{32:115}

Isso deve valer especialmente para as escolas, afinal, elas são locais onde a homofobia adentra e se manifesta, como uma espécie de herança ou resíduo. Também ali a homofobia é produzida e reproduzida.³³⁻³⁵ Como observa Guacira Lopes Louro, a homofobia é consentida e ensinada nas escolas.¹⁷ Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações e expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.³⁵ A escola configura-se, assim, como um espaço institucional de opressão, o que se deve, ainda, à participação ou à omissão dos sistemas de ensino, da comunidade, das famílias, da sociedade, das instituições e do Estado. Trata-se, enfim, de ambiente privilegiado para a produção e a reiteração da matriz heterossexual, bem como para o alinhamento normalizante que dá coerência à sequência sexo-gênero-sexualidade.¹²

Assim, é indispensável que ações de formação inicial ou continuada que abordem os temas da diversidade sexual atentem para o caráter estruturante da heteronormatividade e da homofobia na configuração do espaço escolar, das políticas, dos currículos, das práticas pedagógicas e administrativas, das rotinas e das ambiências – portanto, na construção, na hierarquização e na marginalização de sujeitos, corpos e subjetividades.^{15,36,37}

É certo que docentes dificilmente poderão saber ou se sentir seguros para trabalhar a diversidade, especialmente a sexual, da maneira aqui proposta sem que sejam amparados por um arsenal

mais amplo, consistente e articulado fornecido por políticas de educação para a diversidade.ⁱⁱⁱ No âmbito delas, diretrizes e livros didáticos podem figurar como componentes centrais, mas não independentes de processos formativos e de reflexão coletiva acerca dos significados e das possibilidades dessa educação. Visa-se a uma educação pensada e constantemente reinventada segundo uma lógica criativa e insurgente, efetivamente emancipatória,^{iv} voltada para afinar olhares, estimular inquietações, promover sensibilidades, ensejar atitudes anticonformistas e desestabilizar doutrinas vigentes, além de, enfim, atenta a mecanismos de opressão que o próprio enfrentamento possa vir a produzir.

A construção de uma cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de enfrentamento da homofobia nas escolas também dependerá, em grande medida, das distintas compreensões do papel da educação e dos possíveis significados que envolvem a educação para a diversidade. Caberia refletirmos mais detidamente sobre os caminhos que essa educação poderia implicar: a construção de uma cultura de reconhecimento radical, ético, emancipatório e insurgente da pluralidade e da multiplicidade das manifestações humanas, das quais a diversidade sexual é autêntica expressão.

EDUCAÇÃO PLURALISTA E EMANCIPATÓRIA: A DIVERSIDADE E SEUS RECURSOS

Uma das razões pelas quais Homi Bhabha prefere falar em “diferença” em vez de “diversidade” é o fato de se pensar esta última como uma realidade ou condição já dada, estática, uma reafirmação do idêntico.³⁸ Porém, a noção de diferença usualmente empregada é aquela enviesada pelo engessamento essencialista e sua lógica ficcional, isto é, uma diferença predisposta a ser celebrada na condição de uma diversidade afeita a um reconhecimento reificante, autorreferente, segregador e, às vezes, também autosegregador. Sobre isso, alerta Zygmunt Bauman:

O novo descaso em relação à diferença é teorizado como reconhecimento do “pluralismo cultural”: a política informada e defendida por essa teoria é o “multiculturalismo”. Ostensivamente, o multiculturalismo é orientado pelo postulado da tolerância liberal, pela preocupação com o direito das comunidades à autoafirmação e com o reconhecimento público de suas identidades por escolha ou por herança. Ele funciona, porém, como força essencialmente conservadora: seu efeito é uma *transformação das desigualdades incapazes de obterem aceitação pública em “diferenças culturais”* [...]. A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural.^{39:97-98}

Por isso, em contraposição às correntes da tolerância liberal e das que procuram fazer da diferença/diversidade um entrave paralisante, prefere-se utilizar os termos “diversidade”, “diferença” e “identidade” à luz (e a partir das tensões) da ideia de *multiplicidade* (entre os grupos e dentro dos grupos). Esta, conforme observa Silva, é um fluxo que produz diferenças irreduzíveis à identidade e que se recusa a se fundir com o idêntico.⁸ E tal recusa não se atém às paisagens emolduradas pelo fundacionalismo essencialista, pelas coordenadas do multiculturalismo liberal e pelos ditames puritanos e aparentemente inclusivos do “politicamente correto”.

Uma educação que não esteja aberta a essa recusa, ainda que se autoproclame inclusiva e de qualidade, pouco distante estará do modelo criticado por Milton Santos:

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem.^{40:42}

O humanismo a ser ensinado, segundo o autor, tem que ser renovado continuamente, para “não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do [ser humano] livre”.^{40:42} Trata-se de um humanismo por “uma nova consciência de ser mundo”,^{41:172} que não se dobre diante das exigências postas

pela competitividade em estado puro, pelos “individualismos arrebatadores e possessivos” e pelo consumismo.^{41:47} O consumismo é “o grande produtor ou encorajador de imobilismos” e “veículo de narcisismos”, e a competitividade, um vale-tudo cuja prática “provoca um afrouxamento dos valores morais e um convite ao exercício da violência”. Juntos, “levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo”.^{41:49,42-44} Por conseguinte, o *outro* emerge como “um obstáculo à realização dos fins de cada um e deve ser removido”.^{41:57} E isso é tanto mais fácil quanto mais distante de um modelo de cidadania estiver a sociedade – como a nossa, hierarquizada e autoritária:

[...] As diferenças e as assimetrias sociais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas em relações de hierarquia, mando e obediência [...]. Os indivíduos se distribuem imediatamente em superiores e inferiores, ainda que alguém superior numa relação possa tornar-se inferior em outra, dependendo dos códigos de hierarquização que regem as relações sociais e pessoais [...], fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural.^{45:54}

É próprio das sociedades com fortes traços autoritários e entregues à competitividade e ao consumismo desenfreados a oposição à cultura de promoção e valorização do pluralismo e de amplo reconhecimento da diversidade. Obviamente, em tais sociedades é bem mais difícil falar em difundir essa cultura nas escolas. A dificuldade é ainda maior se tal fala é pautada por princípios de ordem ética⁴⁶ e pelos direitos humanos numa perspectiva de emancipação insurgente,⁴⁷ visando desmistificar relações de poder, alterar comportamentos de indivíduos e grupos em relação a si mesmos e aos demais e, enfim, contribuir para a transformação de um cenário histórico de dominação, acumulação, hierarquização e exclusão.

Tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória requer que nela a diversidade seja considerada, além de um direito, um fator de estímulo e enriquecimento. O respeito, o reconhecimento



de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural podem não só humanizar a construção do conhecimento como também se revelar fatores indispensáveis para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico e consciente. O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para a cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, em favor de cada pessoa. No entanto, historicamente, por não percebê-lo, a sociedade brasileira vem perdendo preciosas chances de se tornar desenvolvida, soberana, justa, solidária e, inclusive, ecologicamente consciente. Assim, com inquietante frequência, negligencia que, no campo da educação escolar, o convívio direto entre pessoas diferentes enseja oportunidades de aprendizado e de crescimento, pois as diversidades/diferenças (inclusive as sexuais e de gênero) podem constituir um importante *recurso pedagógico*.^{48,49} Não é a qualidade do ensino que conduz à coexistência pacífica e ao convívio democrático com a diversidade, mas, antes, é a efetiva promoção da diversidade que pode propiciar um ensino de qualidade e favorecedor de ambiências escolares regidas pela cultura de paz.

A diversidade se tensiona, instiga e inquieta; se percebida no âmbito de um processo dialógico, pode se revelar pedagógica. Nesse caso, ela ensina à medida que propicia novas possibilidades de encontros, formas de (re)conhecimento e sensibilidades, bem como oportunidades para desmistificar o que imaginamos acerca de nós mesmos, dos outros e do mundo. É inestimável o que a diversidade pode nos proporcionar ao nos fazer avançar criticamente, sobretudo em relação a nós mesmos, a nossos valores, significados, representações (e autorrepresentações, geralmente tão encantadas e generosas), limites, silêncios e possibilidades.

Costuma-se observar que a estereotipia produz tanto percepções e visibilidades viciadas quanto determinada invisibilidade. Esta última se daria à medida que a estereotipia oculta ou impede a percepção de especificidades individuais de seres humanos identificados, objetivados, julgados e estigmatizados a partir dos prismas fornecidos pelos estereótipos. A imagem

caricata que resulta desse processo tende, porém, a expressar as limitações internas de quem projeta o preconceito.⁵⁰ Por isso, é preciso não perder de vista que os estereótipos constituem mais do que elementos de percepção e de invisibilização dos sujeitos observados através deles.

Com efeito, Bhabha chama a atenção para o fato de que o estereótipo se faz acompanhar por “um efeito de verdade probabilística e predictibilidade que [...] deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”.^{38:106} Implicados em relações sociais e de poder, os estereótipos articulam-se com disposições normativas e contribuem para a produção de economias de visibilidade, de percepção e de autopercepção de todas as partes envolvidas. São processos ambivalentes “de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas” que envolvem “deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmagóricos para construir as posicionalidades e as oposicionalidades do discurso racista”, sexista, heterossexista, etc.^{38:125}

De um lado, mecanismos, crenças e sistemas classificatórios produzem representações sociais estereotipadas graças às quais determinadas características são, taxativa e repetidamente, atribuídas ao indivíduo marcado como *outro* – e esse *outro*, em tal processo de objetivação, tende a ficar reduzido às suas supostas características, à sua suposta natureza intrínseca. De outro lado, as mesmas características são tacitamente afastadas de quem as aponta. Afinal, se dizemos que árabes são mentirosos, e judeus, sovinas, é porque “nós não-árabes e não-judeus” supostamente somos honestos e generosos.^{51:104-112} Analogamente, afirmar que homossexuais seriam fadados(as) à infelicidade amorosa e conjugal comporta crer que heterossexuais estejam imunes à imponderabilidade e aos revezes das relações afetivas, bem como ignorar que o ideal das condutas sexuais nem sempre esteve associado à conjugalidade ou à parceria homem-mulher.



Paralelamente, tem lugar uma *falsa mimesis*, uma projeção fóbica e destruidora, conforme lembra Olgária Matos:

Orientados pelas considerações freudianas, Horkheimer e Adorno mostram, na *Dialética do esclarecimento*, como procede o preconceituoso racista ou fanático religioso: fusionando representações verdadeiras acerca de si, [atribui-as] falsamente aos outros. Sua prática é a do “bode expiatório”: “O anti-semita inveja secretamente o judeu por qualidades que ele lhe confere e não suporta a frustração de não as ter”. Prática, por assim dizer, a identificação com um opressor imaginário para tornar-se, ele próprio, “justificadamente” agora, o próprio opressor.^{52:62}

Em todo caso, a sistemática reiteração das *verdades*⁵³ do estereótipo e do preconceito confere certa inteligibilidade (e plausibilidade) acerca do outro, aprofunda sua distinção dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência e, ao mesmo tempo, garante maior sedimentação das crenças e das normas associadas ao próprio estereótipo. A incessante repetição (com suas devidas atualizações) permite que a profecia se autocumpra e exerça efeitos de poder, inclusão ou marginalização.

Como ensina Mary Douglas, à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo objetivado como diferente ou anômalo, confere-se nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais”.⁵⁴ A existência de um “nós-normais” não depende apenas da presença de uma alteridade “não-normal”: a legitimação da condição de marginalizado vivida pelo outro é também requisito indispensável para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre este e aqueles.

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então postos sob a implacável mira dos estereótipos e dos preconceitos, a desmistificação de representações que daí resultam torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produz esse duplo engano e se legitimam relações de força extremamente assimétricas.

Além de serem indispensáveis para democratizar as relações, a desconstrução de tal lógica e a desestabilização

dos entendimentos construídos a partir dela configuram uma oportunidade para que cada um possa lidar de uma nova maneira não só com o suposto outro, mas, sobretudo, consigo mesmo. Isso permitiria deixar de fazer do outro objeto das próprias projeções. Nesse sentido, o convívio com a diversidade pode aprofundar o conhecimento recíproco e o autoconhecimento ao permitir o encontro, o diálogo e a desmistificação de construções em relação tanto ao outro quanto a si mesmo. Afinal, com frequência, costuma-se ver a si próprio a partir do que se prefere imaginar ser, fazendo um contraponto com o que se supõe e se julga ser o outro.

Uma das possíveis linhas de fuga para a diversidade exercer um papel pedagógico intransigentemente emancipador talvez possa se dar na direção daquilo que Ernesto De Martino antecipava ao falar do *encontro etnográfico*.⁵⁵ Segundo ele, tal encontro, ao nos levar a colocar em dúvida elementos até então inquestionáveis de nossa cultura, favoreceria uma diferente tomada de consciência e escolhas eventualmente mais inteiradas dos valores da cultura que reconhecemos como “nossa” e à qual costumamos atribuir significados positivos.

No entanto, seria também necessário reter que a desmistificação e a desestabilização a que certo encontro com a diversidade pode conduzir, por não serem automáticas, requerem uma busca rigorosa, insistente e heterodoxa. Afinal, sistemas, crenças e relações de poder fortemente calcados em estereótipos, preconceitos e representações autogenerosas possuem surpreendentes capacidades de resistência, atualização e autoengano.

Assim, não é suficiente pluralizar os ambientes para que a diversidade exerça seu papel pedagógico nos moldes aqui propostos. É razoável considerar que, mesmo já estando a diversidade presente em todas as situações escolares, ela em geral não tende a automaticamente desempenhar esse papel, pois pode se encontrar recalçada, desvalorizada, marginalizada ou, em certa medida, invisibilizada. Para que a diversidade conduza a

uma ação pedagógica desmistificadora, libertária, emancipatória e vitalizadora, é preciso agir com criatividade, encontrar linhas de fuga, de modo a permitir que ela seja reconhecida, que a presença e as experiências de vida daquele tido como diferente sejam vistas como possibilidades legítimas, e que seja garantido seu direito à interlocução. É necessário, nesse sentido, que estejamos dispostos a nos movimentar em direção a ele e a nos deixar interpelar por ele, e vice-versa. Desse modo, conforme coloca Daniel Soares Lins, o diverso constitui-se em um “*espaço de identificação multipolarizada*, abre as portas da percepção e festeja o encontro com o outro, num fluxo e refluxo de criatividade e espanto, em que *aquele que fala poderá se encontrar na resposta do outro*”.^{56:99}

No entanto, o encontro com o indivíduo objetivado como diferente pode não desencadear mecanismos de questionamento e desmistificação em relação às ideias preconcebidas. É possível ocorrer o contrário: o diferente continuar a ser visto e ouvido a partir de sistemas de percepção, classificação e visão de mundo que o marcam como inferior, estranho, aberrante, pecador, etc. Em tal cenário, a crença em sua suposta natureza intrínseca tenderá a permanecer intacta ou a encontrar meios para ser reafirmada como verdade indiscutível, ainda quando a conduta do diverso desmentir sua *bem merecida reputação*. Em casos assim, a reação etnocêntrica e heteronormativa pode ser tempestiva: “Não nos deixemos enganar, nós sabemos como essa gente é” (o que sabemos sobre “essa gente”? E sobre “nós”?). Nesse caso, a diversidade não ensinaria; e o olhar permaneceria organizado e amesquinhado pelo senso comum, que, como diz Boaventura de Sousa Santos, informa sem ensinar, apenas persuadindo.⁵⁷

O próximo passo dessa pedagogia do horror e do autoengano seria preparar o terreno para fazer grassar a total indiferença ao sofrimento em razão do processo de marginalização a que submetemos o outro e seu grupo. E não surpreende que isso ocorra nas rotinas escolares e produza seus efeitos, pois, como observa Elliot Aronson, se pudermos nos convencer de que “um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral,

[...] podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados”^{58:187} ‘Todavia, o convívio com a diversidade pode comportar certo desconforto para algumas pessoas: ela coloca em evidência questões e situações das quais, com frequência, se prefere desviar e diante das quais se procura calar e, conscientemente ou não, adotar estratégias de *negação*.

O reconhecimento valorizador da diversidade pode permitir alterar esse quadro aparentemente intransponível, ao favorecer tanto a tematização do que é comumente recusado, recalcado, reprimido, deslocado, abafado e silenciado quanto o questionamento das razões que costumam levar a isso. Ao promover uma cultura de reconhecimento e de respeito à diversidade, ensejam-se novas formulações acerca do que também pode ser pensado e conhecido (ou ignorado), bem como novas formas de aprender, reconhecer, ser, agir, pensar e sentir. Procura-se favorecer o acolhimento de curiosidades que, da ótica (hetero)normativa, soem como impertinentes, pois não facilmente domesticáveis. Louro observa:

[...] Sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, efetivo e intenso.^{20:28,21:72}

Assim, parece desejável perceber a diversidade (inclusive a sexual) como um *recurso social* oxigenador, dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora, em termos tanto pessoais quanto coletivos. De resto, estudos recentemente divulgados pelas Nações Unidas mostram que a luta contra a pobreza não será vencida enquanto os países não trabalharem para que suas sociedades sejam culturalmente diversificadas e inclusivas.⁵⁹ A valorização da diversidade e, portanto, o empenho pela construção de uma sociedade mais solidária e pluralista, sem preconceitos, discriminações e violência, configuram-se fatores de fortalecimento da própria sociedade.



Uma sociedade dotada de um projeto democrático tem, certamente, a ganhar com a busca incessante da inclusão de todos os seus indivíduos e grupos, com o reconhecimento de suas diferenças e com a incorporação (e não a normalização) das temáticas que a diversidade suscita. Ao assegurar que cada cidadã e cidadão, de maneira livre e criativa, seja capaz de fazer novas leituras de si e do mundo, ampliam-se as possibilidades de intervenção, de autoinvenção de individualidades e de estabelecimento de relações interpessoais a partir de novos pressupostos. Assim, cada um poderá desenvolver de forma mais espontânea suas habilidades, usufruir igualmente as oportunidades, ter as mesmas chances de aprimorar suas potencialidades e, uma vez maximizada sua liberdade individual, expressar suas ideias, valores, sonhos, afetos e desejos. Também nesse sentido, a valorização e o respeito pela livre expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero constituem um benefício para toda a coletividade.

Para avançar, é necessário admitir ainda que a diversidade em sala de aula representa um desafio frequentemente mal acolhido, pois, em função de padrões didático-pedagógicos hegemônicos, é vista como empecilho, disparidade, heterogeneidade, discrepância, defasagem, deficiência, fator de desordem, distúrbio, etc. Reconhecer o desafio é um passo primordial, sob pena de as inovações pedagógicas simplesmente servirem para acobertar concepções e relações anacrônicas, autoritárias e heteronormativas, que podem sobreviver inertes, intocadas ou, pior ainda, com ares de renovação, sob os rótulos mais sedutores e cativantes.

EDUCAÇÃO NA, PARA E PELA DIVERSIDADE

O desejável ao se falar em educação *para* a diversidade, *na* diversidade e *pela* diversidade é justamente a transformação da relação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento. Algo tradicionalmente autoritário, conformista e reificante se

transmutaria em um processo vivo, criativo, crítico e desafiador, dotado de alta dimensão comunicativa, transformadora, libertária e emancipatória. Sem dúvida, a educação *na, para e pela* diversidade, nesse sentido, diz respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir a igualdade de oportunidades, a inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniquidades materiais e simbólicas.

Ao se falar de educação *na* diversidade, enfatiza-se a perspectiva de incluir o outro e assegurar seu pertencimento a todos os espaços sociais sem subalternizá-lo. A educação *para* a diversidade acentua a abertura para o novo, para o reconhecimento da legitimidade da diferença, para a reflexão acerca da produção de diferenças e semelhanças e, não menos importante, para a crítica das relações de poder que presidem suas produções. Educar *pela* diversidade implica procurar se valer das potencialidades pedagógicas oferecidas pela própria diversidade. Assim, educar *na* (que precisa ser também *para* e *pela*) diversidade requer que esse processo seja construído coletivamente, envolvendo, na escola e na condição de sujeitos, toda a diversidade humana que compõe dinâmica e, contraditoriamente, a sociedade. Não se trata, portanto, de propor a criação de nichos onde o “outro” (objetivado como diferente) possa exercer uma “cidadania mutilada”⁴⁰ à margem dos demais e, dessa forma, em um relativamente baixo nível de tensão, ser meramente “tolerado”, numa espécie de manifestação consentida porque contida, domesticada, periférica, segregada, subserviente ou previsível.⁶⁰ Nem tampouco se trata de acatar propostas que, em nome da defesa do direito à diferença, culminem na “rígida ocupação de identidades excludentes”^{61:174} ou se revelem autossegregacionistas.

Trata-se de construir, a partir do terreno dinâmico e plural da ética democrática e dos direitos humanos, uma unidade na diversidade que não se pautaria pela busca de uma síntese



harmoniosa, insidiosa, colonizadora, redutora e paralisante. Pelo contrário, investiria no pluralismo, no reconhecimento da multiplicidade e na pluralidade de identidades multifariamente imbricadas. A inclusão seria construída de maneira criativa, dinâmica, solidária e dialógica. Ao longo desse processo, a valorização da diversidade, a promoção da equidade e a participação de todos os indivíduos e grupos se dariam também no sentido de se assegurarem as mesmas oportunidades (inclusive de interlocução), o acesso e o pertencimento aos espaços sociais.

A unidade na diversidade, então, seria buscada com base em um empenho político-pedagógico que implicaria o diálogo e o mútuo reconhecimento. Ao mesmo tempo, procuraria insistentemente ensejar uma identificação, por meio da qual os indivíduos de grupos distintos pudessem considerar seus entrecruzamentos identitários e se perceber como sujeitos históricos pertencentes a um universo moral comum, envolvidos em processos de emancipação semelhantes ou correlatos. Tais processos de reconhecimento deveriam ser sustentados por *práticas e políticas de redistribuição material e simbólica*. Nas escolas, precisariam ser acompanhados de uma permanente discussão dos conteúdos curriculares e das formas de ensinar, aprender e conviver. Não menos importantes seriam os esforços para garantir maior autonomia ao espaço escolar em relação a outros campos privados de formação, bem como para construir uma escola mais democrática.

Educar na diversidade pressupõe o empenho em desestabilizar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio alimentados pelo “narcisismo das pequenas diferenças”.⁶² Requer, portanto, o desenvolvimento de uma postura de abertura em relação ao “outro”: de acolhimento, de reconhecimento da diferença como legítima e de rediscussão acerca dos processos que a produzem e dos mecanismos de distinção e hierarquização entre os sujeitos, tendo em vista que o reconhecimento da diferença é “um ponto de partida de um longo e talvez tortuoso *processo político*, mas no limite benéfico”.^{39:122}

Assim sendo, educar na diversidade desdobra-se segundo uma perspectiva de transformação e emancipação que deve ser, ao mesmo tempo, cultural, social, psicológica, política, individual e coletiva. Ao assim educarmos (e nos educarmos), ensejariamos maior conscientização acerca de nossas possíveis convergências, novas possibilidades de diálogo, conhecimento e reconhecimento, bem como formas alternativas de convivência, permanentemente críticas em relação ao existente.

Como não existem discursos adâmicos, aqueles inspirados na ideologia multiculturalista liberal também são interpelados por formulações de outros repertórios. É o caso quando os liberais dizem que, como seres humanos, “somos todos iguais em direitos e oportunidades”. A afirmação pareceria razoável se não ficasse ancorada em um sistemático esquecimento da crítica às relações de forças e às lógicas opressivas que impedem que essa igualdade se traduza em algo a mais, tornando a ação presa ao atoleiro das boas intenções. Paralelamente, um refrão costuma acompanhar o anterior: “Todos somos iguais a alguns”. Confere-se aí certo realce à identidade comunitária – ainda mais bem-vinda se imbuída de “correção política” *prêt-à-porter*. Por fim, termina-se dizendo que “todos somos diferentes de todos”, o que pode com facilidade, no cenário em questão, ou revelar-se totalmente inócuo ou resvalar para a exaltação do individualismo mais exacerbado – em ambos os casos, em sintonia com as enunciações que inspiram essa ideologia.

Deriva muitas vezes daí um truísmo cada vez mais repetido: “A diversidade é a regra: falar de diversidade é falar de todo mundo”. Soa bem. Mas a que as boas intenções de tais afirmações conduzem quando não acompanhadas de empenho efetivo em torno da invenção de relações menos verticalizadas e de subjetividades mais democráticas, mais inconformistas, radicalmente comprometidas com a emancipação individual e coletiva? No caso, que perfis de lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual ou intersexual as pessoas bem-pensantes estariam dispostas a acolher na escola e no mundo do trabalho em nome da

litania muticulturalista liberal? Ser-lhes-ia assegurada a igualdade de direitos e oportunidades? Admitiriam as pessoas, ao mesmo tempo, a hipótese de alterarmos o quadro atual de correlações de forças e produção de regras, bem como os princípios de visão e divisão do mundo social, com base em pressupostos voltados a garantir ao outro mais do que a oportunidade de um minguido empoderamento e bem mais do que um reconhecimento que lhe consinta apenas uma inclusão periférica em um universo social heteronormativo?

De um lado, a tensão entre identidade comum, identidade coletiva e identidade individual pode ser bastante produtiva no campo da educação. De outro, parco ou nenhum efeito transformador apresentará se simplesmente resvalar para a assimilação do diferente (ancorado na condição de “idêntico”) ou para o “elogio das diferenças” – em ambos os casos, em situações em que cada um não faz mais que reiterar a ordem normativa, e os dominados se entregam a processos intensos de autovigilância. Segundo Bauman, as divisões e as desigualdades brutalmente geradas pelo quadro de opressão e iniquidade têm sido frequentemente apresentadas como expressões culturais, um “direito de toda comunidade escolher a sua forma de viver”:^{39:99}

O que a visão “culturalista” do mundo não menciona é que a desigualdade é sua própria causa mais poderosa, e que apresentar as divisões que ela gera como um aspecto inalienável da liberdade de escolha, e não como um dos maiores obstáculos a essa liberdade de escolha, é um dos principais fatores de sua perpetuação.^{39:99}

Para tentar escapar dessa fetichização da diferença, a serviço do quadro de dominação que ela aparentemente denuncia e, involuntariamente ou não, contribui para tornar intransponível, considera-se mais prudente, instigante e produtivo procurar ter em conta a formulação pós-identitária sugerida por Denilson Lopes, manifestamente inspirada nas teorias *queer*: “Todos somos estranhos, mas não da mesma forma e intensidade”.^{63:174,v} Trata-se de um estranhamento que, dito desse modo, não parece procurar refúgio no encapsulamento essencialista e diferencialista, mas, sem

negar possíveis identidades coletivas, mostra-se corajosamente disposto a sair em busca da desestabilização e da invenção, bem como do reconhecimento de semelhanças e multiplicidades. É, enfim, um estranhamento que, dirigido inicialmente para si, parece querer acolher ou mesmo superar a “aparente estranheza do outro” (tal como dizia Montaigne), pois, constantemente voltado para (re)conhecer dessemelhanças naquilo que parece homogêneo e encontrar possibilidades de convergência, dialoga com o que se supõe diverso ou oposto.

Não por acaso, no campo da educação, os debates desencadeados a partir das provocações e das explorações das teorias e dos movimentos *queer* parecem oferecer possibilidades instigadoras e promissoras,^{21,64} especialmente se pensadas para além de certo ceticismo pós-moderno em relação aos temas da emancipação e da transformação social.^{65,66}

DIVERSIDADE E DEMOCRACIA

É bastante recorrente o pensamento segundo o qual políticas voltadas para promover a diversidade necessitam eleger quais identidades devem ser beneficiadas e, ao mesmo tempo, adotar princípios mais próximos de uma visão essencialista para definir criteriosamente quais indivíduos poderão ser contemplados. Haveria vantagens operacionais nisso. Contudo, além das dificuldades morais e políticas implicadas na definição da diversidade a ser promovida ou reconhecida, um multiculturalismo (liberal-conservador) que fomente o essencialismo comporta severos limites à democracia com a qual diz procurar contribuir.

O risco de se deixar de fora grupos menos mobilizados ou com menores possibilidades de angariar suporte e solidariedade é inegável. Quais as chances das travestis e transexuais nesse cenário? Elas seriam pensadas como população-alvo de iniciativas voltadas à inclusão educacional e à inserção nas demais esferas sociais? Ou, no máximo, ficariam confinadas em atividades promotoras da



diversidade cujo foco é prevenir DSTs e aids entre profissionais do sexo? Gays e lésbicas talvez contem com uma exígua margem de vantagem. Mas dificilmente algo mais do que isso.

Reconhecer apenas o que se pretende fixo, estável, bem delimitado e natural comporta excluir ou marginalizar o que é dinâmico, inovador, inédito e assumidamente construído ou fronteiriço. E tende a beneficiar apenas certos membros do grupo considerado. Estes, por sua vez, erigidos à condição de porta-vozes e interlocutores privilegiados, serão levados a se dissociar mais e mais das pulsantes experiências do conjunto múltiplo e dinâmico do grupo que antes julgavam representar. Não surpreende, portanto, que, no campo da educação, tal visão multiculturalista tenha encontrado tantos adeptos. Afinal, a lógica que nela prevalece é a da reprodução, e não a da transformação social.

Por outro verso, a promoção, na educação, do reconhecimento da diversidade e da pluralidade e fluidez das subjetividades, dos corpos e da sexualidade requer empenho permanente para a reunião de condições sociais, políticas, culturais e econômicas que a tornem possível. Tais condições devem estar associadas à democratização do Estado (e à sua laicização), à construção de uma esfera pública e à conquista da autonomia do campo escolar perante outros espaços sociais, com os quais a escola mantém estreitas relações de conflito e concorrência, como a família. Além disso, para que essa democratização seja efetiva e completa, deveremos alcançar, de maneira capilar, os interstícios dos espaços sociais e transformar o padrão das relações sociais e o conjunto das práticas, a partir de saberes e valores orientados e vinculados com a tessitura de uma emancipação intransigente.⁶⁷

Nessa mesma direção, Renato Janine Ribeiro defende que é preciso desenvolver a ideia de que a democracia não é só um regime político, pois, para ser consolidada, o mundo dos afetos também deve ser democratizado:

É preciso democratizar o amor [...]; a amizade; o contato com o desconhecido [...]. A democracia só vai se consolidar [...] quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana. É claro que isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Cada vez mais ela terá a ver com o *respeito* ao outro.⁶⁸

As liberdades e os direitos civis (individuais e coletivos), a garantia da igualdade, a promoção do reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade e a formação de subjetividades democráticas são fatores que concorrem para definir uma sociedade de homens e mulheres livres. Vale, então, lembrar a metáfora do jazz utilizada por Cornel West para designar um modo de agir e existir em um mundo mais fluido, flexível, improvisador, “inferno a pontos de vista extremistas, pronunciamentos dogmáticos”:

Ser um guerreiro da liberdade nos moldes do jazz significa procurar galvanizar e ativar pessoas desesperançosas e fartas desse mundo [...]. A interação de individualidade e unidade não se caracteriza pela uniformidade e a unanimidade imposta de cima, e sim por um conflito entre diversos grupamentos que chegam a um consenso dinâmico, sujeito a questionamento e crítica. [...] Incentiva-se a individualidade a fim de sustentar e intensificar a tensão criativa com o grupo – uma tensão que produz níveis mais elevados de desempenho, para atingir o objetivo do projeto coletivo.^{69:123-124}

Ao lado disso, seria desejável desconstruir processos sociais, políticos e epistemológicos pelos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados e outros, marginalizados.²⁰ Ao mesmo tempo, é necessário lembrar que, não raro, os processos disciplinares por meio dos quais indivíduos são normalizados acabam por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos.⁷⁰ Ao tratar de diversidade sexual, é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo de cultura e que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual. Ao se falar de diversidade sexual, é importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz.²⁰



Ademais, ao abordarmos a diversidade sexual nesses termos, colocamo-nos ao lado de quem procura extrapolar enunciações, discursos e práticas que encerram as discussões e as políticas sobre sexualidade na dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Tais enunciações, discursos e práticas trazem forte viés heteronormativo e, por isso, apontam para debates e posturas em que a sexualidade é pensada e vivida em termos de risco e ameaça. Não por acaso, a discussão tende a ficar circunscrita à prevenção de aids, DSTs e gravidez, nem sequer tangenciando a promoção da saúde.

Falar em diversidade sexual requer situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno da ética democrática e dos direitos humanos, apelando para a necessidade de se reconhecerem como legítimas as múltiplas e dinâmicas formas de expressão das subjetividades, dos corpos e das práticas sexuais. Exige a promoção de políticas e pedagogias atentas à complexidade, produtoras de posturas flexíveis voltadas para garantir a igualdade de direitos, as oportunidades e a interlocução. Conclama indivíduos e grupos a, em um esforço dialógico, não descartarem *a priori* as vivências, as experiências ou os saberes do outro e aceitarem construir novas formas de intersubjetividade e de interação social. Pede atenção contínua às convergências entre representações e mecanismos heteronormativos, sexistas, heterossexistas, misóginos, homofóbicos e racistas. Comporta ter presente que “a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público”.^{71:109}

Construir as possibilidades para o reconhecimento da diversidade sexual na educação implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça e equidade, por valores democráticos e pela compreensão do papel da diversidade e do pluralismo no processo educacional. Aí, é oportuno não apenas evitar, mas

também desestabilizar posturas balizadas por pressupostos assimilacionistas, essencializantes ou medicalizados, bem como posicionamentos embalados por disposições diferencialistas, particularistas, regressivas ou separatistas. Tampouco se pode esquecer que, tão deletérios quanto os discursos que procuram na natureza sua base de legitimação, podem ser os posicionamentos caracterizados por uma miséria ética, por meio da qual o que é concebido como cultural é passível de ser recebido, aceito ou aclamado de forma linear e desatenta aos efeitos de poder gerados pelo enfrentamento de um quadro de opressão.

Trata-se de investir em um processo de reconfiguração simbólica e política que, como tudo o que concerne à democratização das relações e à institucionalização de novas práticas pedagógicas, é contínuo, inacabado, sempre suscetível de ser revisto, ampliado e aperfeiçoado. E, por também estar sujeito a ameaças e a retrocessos, esse processo requer sempre maior empenho, capacidade de articulação, criatividade, responsabilidade e ousadia, em diversos espaços, níveis, direções e sentidos.

Se os corpos, a sexualidade, os sujeitos, as representações, os padrões culturais, as relações humanas, as subjetividades e as configurações identitárias não constituem realidades imutáveis, mas construções dinâmicas, há espaço (ou brechas) para a crítica, a reflexão e a reconsideração permanente do trabalho dos indivíduos e da sociedade sobre si mesmos. Reside aí uma das responsabilidades de quem povoa e anima o universo da educação, produzindo informações e conhecimentos.

Poder-se-ia, como propõe Daniel Lins, deixar de favorecer o discurso da intimação, da delação e do estigma em prol da criação, da comunicação, do nomadismo e das trocas simbólicas.⁵⁶ Nesse sentido, pode-se melhor resistir, infectar e revitalizar o instituído por meio de uma pedagogia pautada pela horizontalidade, pela ética e pela estética da existência. Essa pedagogia valoriza relações, procura multiplicar intercâmbios, incentiva experimentações e prioriza o conversar *com* (não se



limitando ao falar *sobre*). Empenha-se em fazer da escola um espaço de corpos vibráteis, devires desejanter, dotados de olhares que não veem por antecipação.

Considerando a educação “um meio de ampliar o eu com experiências que só podem ser vividas através do outro”,^{71:165} a ida ao encontro do “outro”, como observa Olgária Matos,⁵² pressupõe uma educação envolvida com o aprendizado permanente e o reconhecimento mútuo, além de comprometida com o alargamento da democracia, a dissolução de ortodoxias, a revelação de dessemelhanças no que parece homogêneo e o encontro de semelhanças no aparentemente estranho. Sem pretender erradicar a conflitualidade da vida social,⁷² trata-se de um empenho em fazer do mundo um espaço compartilhado, investindo nas possibilidades da invenção de valores e de formas de viver e se relacionar para além das categorias normativas.

ⁱ Não se pensa o empoderamento e a criação de condições de visibilidade positiva segundo os parâmetros fornecidos pelo multiculturalismo liberal-conservador ou pelos cânones moralistas do “politicamente correto”. Junqueira RD. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: Junqueira RD, organizador. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Unesco; 2009.

ⁱⁱ Essa é uma lógica geralmente centrada no fomento à vitimização, no fragmento das agendas de lutas e na despolitização da questão, desconsiderando-se que a homofobia é um fenômeno mais amplo e complexo, cujos efeitos recaem sobre todos os indivíduos, homossexuais ou não.

ⁱⁱⁱ No âmbito federal, esforços para a construção deste arsenal têm sido feitos a partir da constituição, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Sobre as políticas ministeriais de promoção da diversidade sexual e de gênero, ver Brasil. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secad; 2007. Cadernos Secad, v. 4.

^{iv} Não se partilha de visões edulcoradas sobre a emancipação, nem de certo ceticismo des preocupado em buscar meios para contrastar a heteronormatividade, o racismo e outros mecanismos de opressão.

^v A ética do estranhamento e a valorização do estranho transgressor são aspectos centrais nas teorias e nos movimentos *queer*, que se contrapõem tanto à heteronormatividade quanto à estabilidade e à normatividade da identidade homossexual. O *queer* coloca-se contra a normalização, venha ela de onde vier.

REFERÊNCIAS

1. Bourdieu P. Questões de sociologia. São Paulo: Marco Zero; 1983.
2. Bourdieu P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense; 1990.
3. Bourdieu P. Risposte: per un'antropologia riflessiva. Torino: Bollati Boringhieri; 1992.
4. Foucault M. Vigiar e punir. 21ª ed. Petrópolis: Vozes; 1997.
5. Silva TT, organizador. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes; 1994.
6. Silva TT, organizador. Identidades terminais. Petrópolis: Vozes; 1996.
7. Silva TT, organizador. Documento de identidade. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica; 2002.
8. Silva TT. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva TT, organizador. Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes; 2000. p. 73-102.
9. Bourdieu P. Sur les rapports entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France. Actes Rech Sci Soc 1995;(106-107):108-22.
10. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação. 7ª ed. Petrópolis: Vozes; 2004.
11. Warner M, editor. Fear of a queer planet. Minneapolis: University of Minnesota; 1993.
12. Butler J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.

13. Rich A. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs* 1980;5:631-60.
14. Ware V, organizadora. *Branquidade*. Rio de Janeiro: Garamond; 2004.
15. Junqueira RD. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: Ribeiro PR, Silva F, Magalhães J, Quadrado RP, organizadoras. *Sexualidade e escola*. Rio Grande: Furg; 2007. p. 7-13.
16. Britzman D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educ Real jan./jul.* 1996;21(1): 71-96.
17. Louro GL. Pedagogias da sexualidade. In: Louro GL, organizadora. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 7-34.
18. Louro GL. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estud Fem* 2001;9(2):541-53.
19. Louro GL. Gênero: questões para educação. In: Bruschini C, Unbehaum S, organizadoras. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34; 2002. p. 225-42.
20. Louro GL. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: Lopes D, Bento B, Aboud S, Garcia W, organizadores. *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa; 2004. p. 23-8.
21. Louro GL, organizadora. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica; 2004.
22. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: *Anais da 29ª*

Reunião Anual da Anped; 15-18 out. 2006; Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf.

23. Louro GL, Felipe J, Goellner SV, organizadoras. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes; 2003.

24. Brasil. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, SEF; 1998.

25. Sears JT. Participação na I Semana Universitária da Diversidade Sexual: rompendo o pacto do silêncio; 29 set.-3 out. 2008; Belo Horizonte.

26. Seffner F. Educação, mídia e direitos sexuais: desafios para uma nova cidadania [mesa-redonda]. In: Seminário Das Margens aos Centros: sexualidades, gênero e direitos humanos; 25-27 set. 2008; Goiânia.

27. Rolnik S. Tristes gêneros. In: Lins D, organizador. A dominação masculina revisitada. Campinas: Papirus; 1998. p. 63-8.

28. Corrêa S. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. *Horiz Antropol* jul./dez. 2006;12(26):101-21.

29. Roudinesco E. Rumo equivocado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2005.

30. Rios RR. Para um direito democrático à sexualidade. *Horizon Antropol* [periódico na internet] jul./dez. 2006 [acesso em 31 mar. 2009];12(26):71-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a04v1226.pdf>.

31. Weeks J. O corpo e a sexualidade. In: Louro GL, organizadora. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 35-82.
32. Sharma J. Reflexão sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: Cornwall A, Jolly S, organizadoras. Questões de sexualidade. Rio de Janeiro: Abia; 2008. p. 111-20.
33. Borrillo D. Homofobia. Barcelona: Bellaterra; 2001.
34. Junqueira RD. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas jul./dez. 2007;1(1):145-65.
35. Junqueira RD. Introdução – homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Junqueira RD, organizador. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Unesco; 2009. p. 13-51.
36. Junqueira RD, organizador. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Unesco; 2009.
37. Ribeiro PR, Silva FF, Magalhães JC, Quadrado RP, organizadoras. Educação e sexualidade. Rio Grande: Furg; 2008.
38. Bhabha HK. O local da cultura. 1ª reimpr. Belo Horizonte: UFMG; 2001.
39. Bauman Z. Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2003.
40. Santos M. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel; 1987.
41. Santos M. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record; 2000.
42. Marcuse H. Eros e civilização. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1981.

43. Marcuse H. A ideologia da sociedade industrial. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1982.
44. Foucault M. A história da sexualidade, 1. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal; 1988.
45. Chauí M. Conformismo e resistência. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense; 1987.
46. Costa JF. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: Nascimento E, organizador. Brasília: capital do debate - o século XXI - Ética. Rio de Janeiro: Garamond; Brasília: Codeplan; 1997. p. 67-87.
47. Santos BS. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez; 2006.
48. Allport GW. The nature of prejudice. Reading: Addison-Wesley; 1979.
49. Barth RS. A personal vision of a good school. Phi Delta Kappan 1990;71(7):512-6.
50. Soares LE. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: Novaes R, Vanucchi P, organizadores. Juventude e sociedade. São Paulo: Perseu Abramo; 2004. p. 130-59.
51. Pinsky J, Eluf LN. Brasileiro(a) é assim mesmo: cidadania e preconceito. 5ª ed. São Paulo: Contexto; 1997.
52. Matos O. Discretas esperanças. São Paulo: Nova Alexandria; 2006.
53. Heller A. O cotidiano e a história. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1992.
54. Douglas M. Pureza e perigo. São Paulo: Perspectiva; 1976.

55. De Martino E. Furore simbolo valore. Milano: Feltrinelli; 2004.
56. Lins DS. Como dizer o indizível? In: Lins DS, organizador. Cultura e subjetividade: saberes nômade. Campinas: Papyrus; 1997. p. 69-115.
57. Santos BS. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento; 1987.
58. Aronson E. O animal social. São Paulo: Ibrasa; 1979.
59. United Nations Development Programme (UNDP). Human development report 2004: cultural liberty in today's diverse world. New York: Oxford; 2004.
60. Elias N. Norbert Elias por ele mesmo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.
61. Butler J. Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós; 2002.
62. Freud S. O mal-estar da civilização. In: Freud S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago; 1987. v. XXI, p. 75-174. Trabalho original publicado em 1905.
63. Lopes D. O homem que amava rapazes e outros ensaios. Rio de Janeiro: Aeroplano; 2002.
64. Britzman D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: Louro GL, organizadora. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica; 1999. p. 83-111.
65. Altman D. Sexo global. México: Oceano; 2006.
66. Prado MAM, Machado FV. Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez; 2008.

67. Santos BS, organizador. Democratizar a democracia. Rio de Janeiro: Record; 2003.
68. Ribeiro RJ. Democracia. Folha de S. Paulo. 31 dez. 2000.
69. West C. Questão de raça. São Paulo: Companhia das Letras; 1994.
70. Fonseca M. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: Educ; 1995.
71. Britzman D. A diferença em tom menor: algumas modulações da história da memória e da comunidade. In: Ware V, organizadora. Branquidade. Rio de Janeiro: Garamond; 2004. p. 161-81.
72. Mouffe C. En torno al político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica; 2007.



Sobre os autores

Cláudia Vianna

Doutora em educação e professora da Universidade de São Paulo.

cpvianna@usp.br

Daniel Borrillo

Jurista e professor da Universidade de Paris X – Nanterre.

borrillo@u-paris10.fr

Debora Diniz

Doutora em antropologia, professora adjunta da Universidade de Brasília e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

anis@anis.org.br

Fernando Pocahy

Mestre em psicologia social e institucional, doutorando em educação e membro da organização não-governamental Nuances.

pocahy@uol.com.br

Lula Ramires

Mestre em educação e membro do corpo diretor da organização não-governamental Corsa.

lularamires@yahoo.com.br

Malu Fontes

Doutora em comunicação e cultura contemporâneas e professora adjunta da Universidade Federal da Bahia.

malufontes@ufba.br

Roger Raupp Rios

Doutor em direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

roger.raupp.rios@uol.com.br

Rogério Diniz Junqueira

Doutor em sociologia das instituições jurídicas e políticas e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

rogerio.junqueira@inep.gov.br

Rosana de Oliveira

Doutoranda em história pela Universidade de Brasília.

rosanamedeirosde@gmail.com

Tatiana Lionço

Doutora em psicologia e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

t.lionco@anis.org.br

Thaís Imperatori

Assistente social e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

t.imperatori@anis.org.br

Wederson Rufino dos Santos

Assistente social, mestrando em política social e pesquisador da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

w.santos@anis.org.br