

Revista
Latino-americana de

Geografia e Gênero

Volume 15, número 1 (2024)
ISSN: 2177-2886

Artigo

Um Espaço, uma Cultura, um Cotidiano e Memórias de Dois Tempos: de Aluno Gay a Docente Gay

*Uno Espacio, una Cultura, uno Cotidiano y las
Memorias de Dos Tiempos: de Alumno Gay a Docente
Gay*

*A Space, a Culture, a Daily Life, and Memories of Two
Times: from Gay Student to Gay Teacher*

Fernando Seffner

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil
fernandoseffner@gmail.com

Como citar este artigo:

SEFFNER, Fernando. Um Espaço, uma Cultura, um Cotidiano e Memórias de Dois Tempos: de Aluno Gay a Docente Gay. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 15, n. 1, p. 30 - 51, 2024. ISSN 2177-2886.

Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

Um Espaço, uma Cultura, um Cotidiano e Memórias de Dois Tempos: de Aluno Gay a Docente Gay

Uno Espacio, una Cultura, uno Cotidiano y las Memorias de Dos Tiempos: de Alumno Gay a Docente Gay

A Space, a Culture, a Daily Life, and Memories of Two Times: from Gay Student to Gay Teacher

Resumo

O artigo trata das tensões entre desejo e norma, ambientadas na cultura escolar, categoria em articulação com espaço e cotidiano. Os desejos são aqueles do campo do gênero e da sexualidade, ligados ao erótico e aos afetos. A norma é a cisheteronorma, aquela que toma a heterossexualidade como dado compulsório da natureza humana, reconhecendo apenas esse arranjo como viável. As fontes para produzir reflexões no artigo são oriundas de dois momentos históricos: as memórias são da época de aluno gay, em escolas públicas de Porto Alegre/RS; a etnografia de cenas da cultura escolar foi produzida quando da atuação do autor como docente gay do ensino superior. As reflexões teóricas feitas problematizam as tensões presentes na cultura escolar em questões de gênero e sexualidade, nos dois momentos históricos.

Palavras-Chave: Etnografia de cenas da cultura escolar; Cotidiano; Formação docente; LGBTQIAPN+; Norma.

Resumen

El artículo trata de las tensiones entre deseo y norma, ambientadas en la cultura escolar, categoría en articulación con espacio y cotidiano. Los deseos son aquellos del campo del género y de la sexualidad, con ligación con el erótico y con los afectos. La norma es la cisheteronorma, aquella a cuál toma la heterosexualidad como un dado compulsorio de la naturaleza humana, y que reconoce solamente ese orden como viable. Las fuentes para producir reflexiones en este texto son oriundas de dos momentos históricos. Las memorias son de la época de alumno gay, en escuelas públicas de Porto Alegre, en el estado brasileño de Rio Grande do Sul. La etnografía de escenas de la cultura escolar fue producida cuando de la actuación del autor docente gay de la enseñanza superior. Las reflexiones teóricas hechas problematizan las tensiones presentes en la cultura escolar en cuestiones de género y de sexualidad en los dos momentos históricos descritos.

Palabras-Clave: Etnografía de escenas de la cultura escolar; Cotidiano; Formación docente; LGBTQIAPN+; Norma.

Fernando Seffner



Abstract

This article addresses the tensions between desire and norm set in the school culture, a category that articulates with space and everyday life. The desires considered are those in the field of gender and sexuality, linked to eroticism and affections. The norm refers to cisheteronormativity, which takes heterosexuality as a compulsory feature of human nature, recognizing only this feature as the only viable arrangement. The sources supporting the reflections in the article come from two historical moments. The memories originated in the author's time as a gay student in public schools in Porto Alegre, and the ethnography of school culture scenes, which was produced during the author's work as a gay higher education teacher. The theoretical reflections made problematize the tensions present in the school culture regarding issues of gender and sexuality in both historical moments.

Keywords: Ethnography of school culture scenes; Daily life; Teacher education; LGBTQIAPN+; Norm.

Memórias, experiências e reflexões

O artigo trata das tensões entre desejo e norma, ambientadas na cultura escolar, categoria guarda-chuva para outras duas apontadas no título: espaço e cotidiano escolar. Os desejos são aqueles do campo do gênero e da sexualidade, notadamente ligados ao erótico e aos afetos. A norma é a cisheteronorma, aquela que toma a heterossexualidade como dado compulsório da natureza humana. Tal norma reconhece apenas o arranjo heterossexual como possível, desejável e viável, condenando as demais formas de erotismo e afeto ao reino da abjeção. Os relatos, oriundos tanto da memória quanto da etnografia de cenas da cultura escolar, dizem de duas épocas da vida do autor. A primeira época como aluno na educação básica, a segunda como docente no ensino superior. Por conta disso, o artigo tem forte tom pessoal, na forma de uma autoetnografia, em diálogo com a bibliografia no campo dos estudos em gênero, sexualidade e educação.

Os relatos mais antigos são da época em que o autor era um aluno gay, ou, mais propriamente, uma "bicha", como se dizia naquele contexto cultural. Esse período escolar foi de 1968 a 1975, em escolas públicas de Porto Alegre, abrangendo os antigos Ginásio e Científico, hoje anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A época mais recente é aquela em que o autor já é docente do ensino superior, assumidamente gay, orientando estágios de docência para a Licenciatura em História. Tal atividade envolve supervisionar os estagiários e estagiárias, comparecendo às escolas, e essa atuação profissional vai do ano 2000 aos dias de hoje. Nesse período, consolidou-se a prática de ter um diário de campo para a anotação de cenas da cultura escolar, utilizando recursos da etnografia no campo da educação. O uso da primeira pessoa do singular ao longo do texto decorre de ser este um artigo com elementos de autoetnografia, em que as minhas experiências, nos dois momentos, são levadas à análise, em diálogo com categorias do campo da educação e dos estudos em gênero e sexualidade.

Como docente do ensino superior, visito regularmente escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre. Nelas se incluem as quatro escolas em que estudei na educação básica. As supervisões de estágio ocupam um turno de trabalho na escola, e oferecem oportunidades de diálogo com as memórias do

tempo de aluno. A metodologia de observação e relato é produzida em sintonia com as pesquisas que problematizam a etnografia no campo da educação, conforme já desenvolvido em Seffner (2011, 2020a, 2020b). As memórias e observações se dão em torno das tensões entre desejo e norma, e voltadas à progressiva emergência de visibilidade da população LGBTQIAPN¹ na cultura escolar, situação que experimentou enorme variação histórica entre as duas épocas apontadas, aquela de aluno, e aquela de docente.

A visibilidade da população LGBTQIAPN+ não é processo que se possa meramente afirmar “vem tornando tudo visível”, ou que seria intrinsecamente “positivo” ou “emancipador”. A conquista da visibilidade implicou certa aceitação de alguns modos de viver as sexualidades dissidentes e renovou estratégias de abjeção em torno de outros modos. A visibilidade cobrou um preço também, como um pedágio comportamental, para admitir que pessoas LGBTQIAPN+ se tornem aceitáveis na escola. Esse pedágio atende pelo conceito de normalização, ou processos de normalização, como se discute em Ewald (2000) e Picchetti (2014). Algo como “serás admitido, mas terás que te adaptar”.

Como pano de fundo nas duas conjunturas históricas – aquela no tempo de aluno, a outra no tempo de docente do ensino superior –, destacam-se os pânicos morais em torno dos temas da sexualidade e as modalidades de repressão política em torno das identidades LGBTQIAPN+. O tempo de aluno foi cursado em conjuntura política da ditadura civil militar no Brasil, com repressão aos homossexuais, conforme largamente analisado em Green e Quinalha (2021). O tempo de docente no ensino superior viu surgir movimentos como o “ideologia de gênero” e o “escola sem partido”, frutos da agenda antigênero (Corrêa, 2018), com forte impacto no campo educacional, resultando na produção de discursos de ódio e abjeção muito vigorosos.

Este artigo não manifesta uma visão idílica de progressiva inclusão das identidades LGBTQIAPN+ em direção a uma situação de plena igualdade entre as sexualidades ditas normativas e aquelas ditas dissidentes, nem considera tal movimento de inclusão como pura armadilha de normalização. Embora a crescente visibilidade tenha produzido grandes conquistas legais, como a do uso do nome social, por exemplo, ela também implicou estratégias de abjeção e renovados pânicos morais com novos personagens que entraram em cena, como as travestis e transexuais, que passaram a ser as indesejadas da vez. Ademais, isso provocou situações de exclusão na inclusão, podendo-se denominar tal condição como de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011). A condição de in/exclusão pode ser definida como resultado de uma estratégia de inclusão excludente. O sujeito é incluído em respeito à sua diferença, mas não pode manifestar justamente esta diferença em relação aos demais. Inclui-se para excluir, para não permitir a livre expressão. Com isso, acentuam-se os processos de normalização, a insistir que, agora que estás incluído, deves adequar-te à norma. Comparando-se os dois períodos históricos já definidos

1 A sigla LGBTQIAPN+ indica lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, pessoas que se identificam como queer, intersex, assexuais, poliamorosos, pansexuais e não binários. A sigla será utilizada aqui para referir a diversidade de posições de sujeito em torno das dissidências sexuais e de gênero, embora reconhecendo que tivemos mudanças importantes ao longo dos períodos históricos em análise nas designações de tais posições.



acima, é possível afirmar que a cultura escolar conquistou possibilidades legais de abordagem de temáticas em gênero e sexualidade no currículo. Mas tal processo não configura uma democratização uniforme. Ao lado de conquistas evidentes de inclusão, vimos o surgimento de demandas, movimentos e racionalidades (neo)conservadoras que buscam reforçar a heteronorma e a cisgeneridade, e, com isso, avalizar posições de privilégio e de acesso a oportunidades apenas a quem professa a heterossexualidade. As narrativas que adiante serão apresentadas e analisadas dizem mais de um combate agonístico em direção a uma educação democrática, aquela que aponta para um horizonte de efetiva inclusão e de estratégias pedagógicas de convívio entre as diferenças, a mover-se em constante luta política.

No próximo tópico, aborda-se um conjunto de categorias necessárias para dar conta das análises, bem como se explicita a metodologia de etnografia de cenas da cultura escolar. No tópico que se segue, apresenta-se um conjunto de reflexões, articulando tanto cenas que foram etnografadas e que provocaram a memória de situações vividas nestes mesmos espaços e cotidianos da cultura escolar, em questões de gênero e sexualidade, quanto memórias que produziram observações. Ao final, se busca extrair, dos dois contextos temporais e históricos distintos, elementos para pensar e alargar horizontes de compreensão dos modos de resistência que se constroem em relação à norma em questões de gênero e sexualidade na cultura escolar e para pensar em estratégias que valorizem a educação democrática.

Um conjunto de categorias conceituais

O ingresso na escola é o ingresso em uma cultura, a cultura escolar, objeto histórico composto por um complexo e altamente dinâmico conjunto de tradições e inovações, bem como de normativas e rituais, conforme Julia (2001). A cultura escolar é marcada por modalidades muito próprias de habilitação e de promoção nas séries sucessivas, nas quais o aluno sempre sabe para onde irá ao ano seguinte, se promovido. Há ênfase na escrita e na leitura como práticas associadas à produção de um cidadão esclarecido, e existem sistemáticos e repetidos momentos de avaliação dos conhecimentos, das aprendizagens e dos comportamentos. A cultura escolar se marca também pelo apego a valores de solidariedade e companheirismo, ao mesmo tempo que a escola vem se deixando contaminar pelas noções de empreendedorismo de si, próprias da governamentalidade neoliberal. A trajetória é marcada pela organização disciplinar. Tal termo designa não somente o conjunto das áreas de conhecimento, as disciplinas, como também os comportamentos esperados a cada etapa da vida escolar.

A cultura escolar enfatiza o culto a rituais que envolvem certo apego a alguns espaços territoriais, como a pátria, o estado, o município, a região, e suas tradições, em geral altamente valorizadas como elementos constituidores de uma subjetividade coletiva. Sua organização didática coloca um adulto, em geral uma mulher professora, frente a um grupo de crianças ou jovens. Há tendência cada vez maior de aprendizagens escolares com interação no manuseio das tecnologias de informação e comunicação e da inserção dos jovens nas redes sociais. É cada vez mais intenso e tenso o diálogo entre

famílias e gestão escolar, uma vez que as crianças e jovens são ainda filhos e filhas em regime de reduzida autonomia pessoal e jurídica. A cultura escolar é tomada aqui como categoria de análise e compreensão do que se passa na escola (Faria Filho *et al.*, 2004), e como categoria que auxilia no diálogo com as culturas juvenis, aquelas modalidades culturais que organizam a vida na fase de criança e, particularmente, de jovem, e que interagem com a categoria aluno, aluna ou alune.

O percurso escolar no Brasil, conforme estatuído por lei, inicia aos 4 anos, com o ingresso obrigatório na Educação Infantil, e dali segue por quatorze anos, até ao final do Ensino Médio. Todo esse percurso é chamado na legislação de Educação Básica, e esta designação diz exatamente o que ela é considerada: básica, essencial para a vida em sociedade. Menos do que isso não é conveniente, não é bom nem para a sociedade, nem para o indivíduo, que termina por não dominar as competências e habilidades necessárias para traçar um adequado projeto de vida. Além de ser um percurso longo, ele é também cada vez mais um percurso que pode ser feito na escola de turno integral, onde a criança passa entre 7 e 8 horas, nos dois turnos. Ali ela realiza então cinco refeições, tem momentos para estudos, convívio com colegas, práticas desportivas, fruição de tempo livre. Muitas escolas são locais onde o estudante toma banho, ao chegar ou ao sair. Há um conjunto de políticas públicas, editadas em diferentes governos, que insistem na escola de turno integral. Há um desejo consistente das famílias, de todas as classes sociais, por uma escola na qual possam levar os filhos pela manhã, e retornar apenas ao final da tarde para buscá-los. Isso não diz de um abandono familiar. A educação familiar segue existindo, mas diz de uma progressiva constatação de que educar para as competências e habilidades necessárias à vida – no mundo do trabalho, no exercício da cidadania, na condução política, nas dimensões intelectual e afetiva, nos cuidados em saúde – é tarefa profissional, que demanda espaço e pessoal qualificado.

Essa constatação não deve causar pânico em ninguém. Enfatizando o que já foi posto, o educar crianças e jovens vem se tornando, em nossas sociedades, cada vez mais, uma atividade profissional, e isto vale para países tanto do Ocidente quanto do Oriente. Todos os países que conhecemos que tiveram grande desenvolvimento nos índices de alfabetização, letramento e formação cultural e profissional de suas populações investiram em diferentes modelos de longa duração de formação, e acompanhados de escolas de turno integral ou de realização de atividades após o turno escolar em instituições de apoio, que funcionam em sintonia com a escola. Isso vale para países que já atingiram, há muito tempo, elevados níveis de escolarização e desenvolvimento, como é o caso da Alemanha, e para países que o realizaram nas últimas décadas, como é o caso da Coreia do Sul. Elevadas taxas de alfabetização e de tempo de permanência na escola são indicadores, em regra, associados a elevados níveis de desenvolvimento humano. Se crianças e jovens passam cada vez mais tempo na escola, muito do que antes se vivia fora da escola agora se vive na cultura escolar. Incluem-se nesta vivência namoros, relacionamentos afetivos, criação de laços de amizade, educação para a paz, educação das relações étnico-raciais, educação para o trânsito, desenho de projetos de vida, educação em questões em gênero e sexualidade, ensino religioso, dentre outras.



A escola no Brasil é fator de segurança alimentar. É importante dispositivo na prevenção da violência, do assédio e do abuso contra crianças e jovens. Tem cumprido significativo papel no acompanhamento dos programas de vacinação infantil e juvenil. Em grande número de locais no Brasil, a escola pública é o principal aparelho de estado a atender a população, quando não o único. Embora muitas vezes a escola seja vista como puro instrumento de reiteração da norma social, associamo-nos aqui a outra visão. Mesmo quando parte do material escolar e das estratégias didáticas insiste em narrativas monoculturais, desprezando a diversidade ou insistindo em estratégias de dominação e regulação, conforme se discute em Gonçalves (2021), defendemos que os usos e circulações de tais materiais, bem como as formas de resistência das culturas juvenis e as dinâmicas do cotidiano escolar, operam ressignificação dos sentidos simbólicos originais, abrindo novas interpretações. A cultura escolar é altamente dinâmica, envolvida com movimentos sociais e pressões da sociedade do entorno. Tal dinâmica se verifica igualmente em questões de gênero e sexualidade.

É ao longo da trajetória escolar que se sofre por conta de ser dissidente de gênero e sexualidade, mas é na escola também que se reconhece outros iguais na dissidência e se possibilitam alianças. Das alianças podem nascer processos de resistência à norma, invenção de outros modos de viver gênero e sexualidade e formas coletivas de atuação. A cultura escolar não é apenas espaço de reprodução da norma, embora haja esforços de regimentos, projetos pedagógicos e pressões sociais para isso. Ela, a cultura escolar, também é espaço de produção do novo, pela fricção entre cultura escolar e as culturas juvenis, no caso, as culturas juvenis que lidam com as identidades LGBTQIAPN+, que aqui interessam. Não se vai à escola apenas para estudar e se preparar para o futuro. Se vai à escola também para viver a condição infantil e juvenil. Isso implica tensionar as normas e regras escolares, e acolher elementos de diversidade também na organização curricular, com a introdução de tópicos de estudo que digam respeito às novas identidades que circulam na escola.

A escola, como de resto a quase totalidade das instituições públicas criadas e que dão contorno ao que se chama de Estado, tem como tônica principal assegurar a norma e, para tal, se utiliza de estratégias de disciplina, controle e vigilância. A manutenção da norma, em qualquer área, é vista como sinônimo de manutenção da coesão social. A norma é um conjunto de estados e situações que nos indicam como proceder e que não necessitam estar postos por escrito, pois estão internalizados. A norma está assegurada por um conjunto de processos e estratégias de normalização, conforme se discute em Fonseca (2011) e em Seffner (2022). A cultura escolar é rica em regramentos e tradições para assegurar a manutenção da norma, seja a norma de gênero e sexualidade, a cisheterossexualidade, seja a norma da raça, a branquitude, seja a norma do pertencimento religioso, as crenças cristãs, seja a norma da geração, a adequação idade e série, seja a norma da classe, conteúdos que expressam valores morais de classe média, seja a norma de região, programas escolares que lidam com a racionalidade ocidental, situando o pensamento oriental como inferior.

A luta por direitos faz parte do programa dos movimentos sociais das



identidades LGBTQIAPN+. Um desses direitos é o direito à educação, princípio da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Direito à inclusão na escola, direito a ser ali respeitado em seus modos de ser, direito a ter, nos programas curriculares, tópicos que digam respeito à trajetória histórica e social de sua identidade. O ingresso e a permanência na cultura escolar, por muitos anos e muitas horas por dia, implicam a ativação dos procedimentos de controle e normalização da instituição escolar. Conforme discutem Fonseca e Gazotto (2020), as práticas dissidentes em gênero e sexualidade e as identidades ditas desviantes da norma efetuam o duplo movimento de busca por direito e de exposição aos mecanismos de normalização e controle.

Os processos de normalização não devem ser entendidos como o controle estrito sobre os sujeitos, mas eles dizem respeito à produção normativa da subjetividade. A resistência que as culturas juvenis promovem no interior da escola efetua modificações nos critérios normativos da cultura escolar. A enorme ampliação da visibilidade das identidades LGBTQIAPN+ na cultura escolar deslocou as fronteiras da normalidade ali presentes e se refletiu nos regulamentos escritos, que foram modificados, como no caso da admissão do direito ao chamado nome social. De práticas sexuais ditas marginais ou dissidentes, a força da presença e das reivindicações das identidades LGBTQIAPN+ incluídas na cultura escolar forçou transformações, bem como modificou os sujeitos que nela foram incluídos. No caso brasileiro, passamos, em um tempo bastante curto, após a redemocratização assinalada pela Constituição Federal de 1988, da condenação da homossexualidade para a condenação da homofobia, situação que ainda experimenta disputas e tensões, mas que já contempla direitos assegurados às sexualidades dissidentes.

Esta escrita trata das questões do desejo e da norma. Tomamos a vida como arena de negociação agonística entre desejo e norma. Agonística porque envolve luta política, sem resultado certo, e sem momento final. O comportamento agonístico envolve também a noção de negociação permanente entre norma e desejo, entre seu desejo e os desejos dos demais. Não há um fim neste processo, pois ele é a própria definição de vida sob certos aspectos. Os movimentos sociais LGBTQIAPN+ expressam coletivamente os desejos das identidades que representam. Tais desejos forçam as fronteiras da norma. Não há estruturação possível do corpo social sem normas. A aspiração dos movimentos sociais não é abolir a norma, sem a qual não nos reconheceríamos como sujeitos. O objetivo é qualificar as formas de resistência, no caminho de uma educação inclusiva e democrática, preocupada com a laicidade, com a sustentabilidade da vida, com a ampliação da consciência do direito a ter direitos, conforme se discute em Laval e Vergne (2023), que apresentam um verdadeiro programa de trabalho acerca da educação democrática escolar.

Roger Raupp Rios (2006), em artigo que trata do direito democrático à sexualidade, expõe as tensões e negociações entre as prescrições do direito, como estratégias de normalização, e a busca pelo direito, como resultado de lutas e conquistas sociais. Direito ao reconhecimento de sua identidade sexual e de gênero, ao uso do nome social, direito de acesso ao processo transexualizador, direito da antidiscriminação. Tais direitos, no movimento democrático do direito a ter direitos, amparam-se em princípios fundamentais expressos em nossa Constituição Federal de 1988, tais como os direitos à

liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana.

A etnografia de cenas da cultura escolar, metodologia utilizada para descrever e analisar situações de conflito em questões de gênero e sexualidade que digam respeito ao espaço escolar envolve observar, dialogar, permanecer períodos circulando nas escolas. Inclui tal perspectiva também ler a documentação legal que organiza as escolas, os livros didáticos e outros materiais pedagógicos, escutar as demandas das culturas juvenis que habitam o território escolar. Deve ater-se também a compreender o jogo de demandas e pressões sociais que cada vez mais se abate sobre a escola, particularmente nos tempos atuais, em que o Brasil se encontra fortemente polarizado em termos políticos.

Vivências do presente evocam memórias

Começo com memórias, ativadas ao retornar às escolas onde estudei. Aproveito as anotações do caderno de campo, organizados em texto corrido, por tratarem de tema semelhante, e aos quais se agregam memórias de aluno gay e impressões do docente gay. Os nomes das pessoas são fictícios, os nomes das escolas são reais. As ações se passam nos períodos históricos delimitados no início do artigo.

Estou no Colégio Estadual Inácio Montanha para supervisionar o estágio de uma aluna, e para passar a manhã anotando cenas do cotidiano escolar. A proximidade do final do ano letivo parece deixar todo mundo agitado. Observo três turmas de terceiro ano do Ensino Médio, tirando fotos na escadaria interna de entrada, que é circular; e tem azulejos com desenhos do reino mineral, no prédio mais antigo da escola. Dali, mais fotos no saguão, e na escadaria de entrada do ginásio de esportes. O grupo de alunos e alunas exhibe faixas, indicando que são formandos. As fotos são tiradas nas partes mais antigas da escola, que já existiam quando aqui fiz o curso ginásial. Os dois prédios novos não têm muita beleza, e nem locais adequados para boas fotos. O grupo de alunos e alunas se locomove, as fotos são sempre em grande grupo. Já é possível identificar alguns alunos gays, pelas roupas, modos de falar e trejeitos. Em dado momento, os meninos se juntam na escadaria do ginásio de esportes, para uma foto. Um deles grita “só os guris agora”, um outro complementa “só os ninjas”, um outro agrega “só os bala”. A organização deles lembra as clássicas fotos de time de futebol, alguns meio agachados, outros em pé, braços sobre os ombros dos colegas, nenhum deles se senta no chão, as poses são apenas de dois tipos, agachados ou em pé. Cinco meninos, claramente gays, logo se manifestam “a gente vai fazer uma foto só dos gays”, e outro diz “das bonitas”. Eles não entram na foto dos guris, mas ficam assobiando para eles. Em seguida, os cinco ocupam o espaço da escadaria. O estilo da foto é completamente diverso do que se viu no grupo dos meninos heterossexuais. Agora, são cinco poses de estilo, caras e bocas e gritos, cada um deles é uma pose. Em seguida vêm as meninas, uma foto praticamente todas em pé, um pequeno grupo delas sentadas no chão, no meio do espaço, nenhuma delas

Fernando Seffner



agachada, muitas delas abraçadas. Em seguida tudo se dispersa, pois foi dado o sinal da merenda do meio da manhã, andam todos para o refeitório. Não houve nenhuma menção a alguma fotografia de meninas lésbicas, ou por não existir nenhuma naquelas turmas, ou por não ser algo visível ou assumido (Diário de Campo. Adaptado pelo autor para este artigo).

Impossível não estabelecer comparações e reflexões em torno do que vi e do que vivi nesse mesmo espaço. Quando fiz nesta escola os quatro anos do curso ginásial, havia um menino, que estudou um ano comigo e os demais anos em outras turmas no mesmo turno, que era bastante afeminado. Ele foi apelidado de Mona Lisa. Não tenho ideia de quem começou a lhe chamar assim, mas a coisa viralizou. Ele andava sempre na companhia das meninas, e as lembranças maiores que tenho de humilhações que ele sofreu eram nas aulas de Educação Física. Durante o ano em que ele foi meu colega de turma, tivemos um professor de Educação Física que não dava aula, simplesmente alcançava uma bola para os meninos, mandava jogar futebol na quadra externa, e sumia de vista. As meninas ficavam com uma professora, e elas faziam exercícios no ginásio, na parte interna. Nos dias de chuva, o professor nos mandava ficar na sala de aula, fazendo temas ou fazendo nada, e dizia “não tem como dar aulas hoje, está chovendo”, e novamente sumia. Mas as meninas tinham aulas, mesmo em dias de chuva, no ginásio coberto.

Eu também sofria naquelas aulas, mas nem de longe da forma como este aluno sofria, pois jogava algo de futebol e outro tanto disfarçava ficando no gol. Nos dias de chuva, ficando apenas os garotos na sala de aula, a situação também era muito ruim por conta das provocações, piadas, deboches, e o menino este, do qual apenas recordo o apelido, também sofria nesses dias, literalmente encolhido em um canto. Ele estaria melhor, certamente, se ficasse nestas aulas com a turma das meninas, nos dias de chuva e nos demais dias. Ou, obviamente, se os garotos heterossexuais lhe respeitassem. Há alguns anos, ao observar aulas no Colégio Militar de Porto Alegre, quando este já era uma escola mista, para meninos e meninas, vi uma cena de aula de Educação Física. Duas turmas de alunos se deslocaram para as quadras do parque que fica na frente da escola, e ali foram separadas, meninas com uma professora, meninos com um professor. Dois meninos, claramente afeminados, ficaram com a professora e a turma das meninas, e fizeram com elas os exercícios, enquanto os meninos, com o professor, faziam corridas na pista de atletismo. Fiquei efetivamente admirado com a cena.

A cultura escolar experimentou modificações ao longo das últimas décadas, a despeito das enormes pressões dos movimentos antigênero e daqueles contrários à expressão das identidades LGBTQIAPN+. Se ela experimentou modificações no sentido de abertura à diversidade, ao respeito à dignidade humana, aos muitos modos de inclusão, e às garantias do direito à educação, isso significa que as pressões progressistas tiveram relativo êxito. No plano regimental, no Rio Grande do Sul, tivemos o parecer acerca do uso do nome social (CEEEd/RS, 2009). Dois anos depois, tivemos o decreto nº 48.118 de 27 de junho de 2011 (Rio Grande do Sul, 2011) que “dispõe sobre o tratamento nominal, inclusão e uso do nome social de travestis e transexuais nos registros



estaduais relativos a serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Estadual e dá providências”.

Dentre os “considerandos” que abrem tal decreto, chama a atenção este: “considerando o Parecer nº 739/2009 do Conselho Estadual de Educação que aconselha às escolas do Sistema Estadual de Ensino a adoção do nome social escolhido pelo aluno pertencente aos grupos transexuais e travestis, tendo em vista que vai ao encontro de um padrão humanístico afinado com os temas da inclusão social e da aceitação da diversidade humana” (Estado do Rio Grande do Sul, 2011, p. 1). Ou seja, antes de qualquer outro órgão estadual, a escola pública gaúcha já era aconselhada a adotar o nome social, para com isso melhor realizar a inclusão de travestis e transexuais e buscar o cumprimento do bem jurídico maior, assegurado na Constituição Federal de 1988, a saber, o direito à educação. Isso está afirmado no parecer do Conselho: “[...] a negação ao uso do nome social tem contribuído para o afastamento destes grupos do ambiente escolar e que a adoção do dito nome social de travestis e transexuais nos registros contribuirá para a inclusão dos mesmos no processo educativo” (CEED/RS, 2009, p. 3)

Se pensarmos em espaços públicos e nas disputas políticas que aí existem, no exato momento em que escrevo este artigo, outubro de 2023, as escolas – inclusive as privadas², em todo o país têm sido estimuladas ao uso do nome social. Ao mesmo tempo, neste outubro de 2023, a Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara Federal aprovou um projeto que tem o objetivo de proibir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além de praticado e aceito socialmente já por décadas no Brasil, o casamento entre pessoas do mesmo sexo foi equiparado às uniões estáveis entre homens e mulheres pelo Supremo Tribunal Federal em 2011³. O projeto que tenta abolir este direito ainda vai seguir tramitação na Câmara. Mas tal situação já permite pensar que a escola pública brasileira de 2023 está em maior sintonia com o que diz a Constituição Federal de 1988, quando veda a discriminação em razão de sexo, raça ou cor, ou seja, quando afirma que não se pode tirar direitos de alguém em função da sua orientação sexual. A cultura escolar em que estive imerso durante meu curso ginásial era anterior à Constituição Federal de 1988. Atualmente, parte da Câmara Federal é que está situada em temporalidade anterior à Constituição Federal de 1988.

Protagonismo, visibilidade e sentimento coletivo

Passo agora para memórias de quando cursei o Científico, atual Ensino Médio, no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Narro primeiro as cenas vistas no contexto de docente gay supervisor de estágio, que provocaram memórias do tempo de aluno gay. Vale dizer que, quando cursei os três anos do curso

2 Dentre as muitas minutas e orientações dirigidas às escolas privadas no Brasil acerca do tema do nome social, uma delas, produzida pelo próprio sindicato patronal das escolas do Rio Grande do Sul, lida com o tema, como se pode verificar em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/tudo-que-a-sua-instituicao-precisa-saber-sobre-o-nome-social>. Acesso em: 10 out. 2023.

3 Notícia oficial no site do STF sobre o tema pode ser conferida em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504856&ori=1>. Acesso em: 10 out. 2023.

científico nesta escola, eu já não tinha dúvidas em relação à minha sexualidade, mas isso não significava que ela era algo público. Eu já observava colegas homens, já me fazia indagações, já mantinha relações afetivas em sigilo. A partir das anotações do caderno de campo, reescrevo abaixo situação etnografada, de mistura com memórias do tempo escolar. Trata-se de uma tarde passada na escola, onde foi possível conversar com professoras, com alunos e alunas sentados no pátio, e observar um estagiário, Augusto, em turma do segundo ano do Ensino Médio. Augusto é um rapaz muito bonito, de acordo com os padrões de beleza hegemônicos: alto, olhos quase azuis, cabelo loiro curto, corpo magro e atlético sem exageros, imberbe, sorriso cativante, ligeiramente tímido, talvez em parte por ser nascido no interior do Estado e residir há poucos anos em Porto Alegre, guardando leve sotaque rural. Não tem experiência alguma em docência. O estágio está sendo, para ele, um grande exercício de falar em público. Por conta de seus horários de trabalho, escolheu o turno da tarde na escola.

Segundo uma professora de quem sou muito amigo e que ali leciona há anos,

[...] aqui no Julinho (nome pelo qual a escola é conhecida) os que estudam pela manhã são aquele tipo de jovem que acorda cedo, porque trabalha no turno da tarde, ou faz algum cursinho técnico no turno da tarde ou da noite, e tem planos de seguir estudando; os que estudam no turno da noite são jovens trabalhadores durante todo o dia, têm algumas lacunas culturais, mas são esforçados e respeitam os professores; os que estudam no turno da tarde são os que dormem até ao meio dia, passam a tarde aqui sem querer estudar, não respeitam os professores, e à noite ficam jogando videogame ou em festas, indo dormir de madrugada (Anotações do caderno de campo, 2017. Adaptado pelo autor para este artigo).

Essa caracterização, efetivamente, parecia fazer algum sentido na turma que o estagiário estava lecionando. Formada por 24 alunas e 10 alunos, dos quais três são alunos assumidamente gays, a turma era uma algazarra alegre. Logo que cheguei para observar a aula, Augusto teve que se ausentar, levando consigo dois garotos, para trazer um equipamento audiovisual para a sala, pois o que ele havia providenciado deu pane. Sentado no fundo da sala, assim que ele se ausentou fui cercado por algumas alunas e pelos três meninos gays. Eles principiaram o diálogo me dizendo que “o professor Augusto é o melhor professor que nós já tivemos, ele está aprovado no estágio dele, e nós queremos que ele fique conosco até o final do ano”. Expliquei delicadamente que ficava feliz com a opinião deles, que eu observaria a aula, avaliaria seu desempenho e que tal continuidade na docência dependia de negociações com a escola. Imediatamente mudaram de assunto, inundando-me de perguntas pessoais acerca do estagiário: Ele tem namorada? Onde ele mora? Ele mora sozinho ou com os pais? Ele é do interior? Quem são os colegas e as colegas dele na faculdade? Qual é o Instagram dele? Em quais outras redes ele tem perfil? O que eu sabia da vida dele? Ele era um bom aluno na faculdade?

Respondi que não podia informar a eles sobre isso, em parte porque não sabia, em parte porque eram informações pessoais dele. Perguntei por que não haviam indagado diretamente a ele acerca de todas essas curiosidades. Disseram que ele era muito tímido, tinham medo de “assustá-lo” e ele desistir da turma. As

meninas e os meninos passaram, então, a discutir entre si, na minha frente e na frente do restante da turma. As meninas disseram que ele deveria ter já uma namorada, pois era tão bonito. Os três meninos gays argumentaram que o Augusto parecia gay, falava sempre de modo delicado, não gritava, nunca falava de futebol e tinha o material dele todo organizado. Essa oposição entre as opiniões acerca da orientação sexual do Augusto gerou debates que só foram interrompidos quando alguém gritou “o professor vem vindo no corredor”.

Esse protagonismo de meninos gays e de meninas me levou a pensar no meu percurso ali na escola. Havia meninos gays nas turmas em que estudei? Com certeza havia indícios muito precisos de que alguns de nós éramos gays. Mas não havia uma solidariedade entre nós, e menos ainda algum movimento social a nos unir. Desta forma, a gente se percebia, examinava-se, mas não conversava, não revelava ao outro nossas suspeitas, não nos constituíamos em um coletivo da mesma orientação sexual. Uma confirmação veio muitos anos depois. Um dos meus colegas, de quem sempre desconfiei e, ao mesmo tempo, por quem sempre me senti um tanto atraído, apareceu um dia no Grupo de Apoio à Prevenção da AIDS (GAPA/RS), onde eu era voluntário e também pesquisava para elaborar minha dissertação de mestrado (Seffner, 1995). Estava infectado pelo HIV, vinha em busca de informações quanto ao tratamento. Ficou um tanto constrangido ao me ver ali trabalhando, mas terminamos por ter mais de uma conversa. Tornou-se evidente que, quando colegas de escola, os dois desconfiávamos um do outro, mas não tínhamos coragem de falar, menos ainda de manifestar algo que pudesse causar desconfiança. Lamentamos as conversas que poderíamos ter tido naquela época, o conforto que um poderia ter dado ao outro nas difíceis situações que enfrentávamos.

Com outro colega, o contexto de reencontro foi completamente diverso. Uma noite, em um bar gay da cidade de Porto Alegre, deparei-me com ele, que veio até mim falando em altos brados: “Mas eu sabia que um dia ia te reencontrar, aqui ou em outro lugar desse tipo, nunca tive dúvidas, o meu nome não é mais Oscar, agora é Oscarita, já vai te acostumando, é assim que todo mundo me conhece aqui”, e caiu na gargalhada. Foi um reencontro alegre. Ele se pôs de imediato a falar de colegas e professores de quem desconfiava, em particular o professor de inglês, de quem eu também desconfiava. Nunca manifestamos nada e nunca percebemos nenhum colega manifestar nada em relação ao professor de inglês. Mas tivemos a certeza ali de que muitos dele desconfiavam. Tal situação contrasta vivamente com o que vivi naquela turma do estagiário Augusto, onde as coisas foram faladas de um modo completamente explícito, revelando um protagonismo das meninas e dos rapazes gays, indicativo de grandes mudanças na cultura escolar.

Velhos problemas, novas abjeções

A inclusão e o respeito pela diversidade, mesmo sob ataques, produzem efeitos nas salas de aula. Mas o processo de conquista de direitos não alcançou a todos e todas de igual modo, e produziu novas abjeções. Em uma tarde de inverno ensolarada, fui supervisionar um estagiário em escola de Ensino Médio na região do extremo norte da cidade, área com mistura de indústrias e grandes condomínios populares. Cheguei cedo, crianças e jovens aguardavam na calçada frente ao portão da escola pela sua abertura. Em seguida, os portões

foram abertos e todos se esparramaram pelo enorme pátio, ladeado por três blocos de salas de aula e de serviços, com alguns bancos e árvores. Observei três rapazes bastante “estilosos”, roupas coloridas, alguns trejeitos e falas em voz alta, e tive a impressão de que poderiam ser gays. Dialogavam entre si com intimidade, inclusive um colocando o braço por cima do ombro do outro. A certa distância, dois rapazes, claramente gays, por conta de roupas, adereços, trejeitos, assuntos, também dialogavam. Esses dois eram obesos, estabelecendo aí diferença bastante evidente com os três do outro grupo. O trio fazia certo estilo atlético, inclusive estando de camiseta de manga curta e bastante justa, calça igualmente justa, em uma tarde ensolarada, mas fria, por conta do inverno. Já os outros dois estavam usando blusão e jaqueta largas, e calças igualmente largas de abrigo. Pus-me a indagar se não haveria ali a produção de uma distância cultural e identitária entre os dois grupos, embora compartilhando a mesma orientação sexual. Neste momento de entrada, não fui além da observação.

Mas, na hora do recreio, tive um golpe de sorte. Estava dada a mesma configuração no pátio, os três rapazes entre si e os outros dois. Mas os outros dois, com a ajuda de duas meninas, colavam estrelas em um enorme painel do arco-íris que, de modo muito evidente, reproduzia o conhecido símbolo do movimento LGBTQIAPN+. Tomei coragem e fui conversar com os dois rapazes obesos. Me apresentei, perguntei o que estavam fazendo, e eles, sem nenhum constrangimento, informaram que era uma atividade da disciplina de Sociologia, onde haviam estudado questões em gênero, sexualidade e diversidade, e decidiram fazer um cartaz sobre o tema. As meninas informaram que elas eram namoradas, que decidiram se juntar com os dois rapazes para fazer o cartaz e que a professora havia achado isso uma ideia ótima. Indaguei sobre a situação deles e delas na escola, se sofriam algum tipo de preconceito por serem gays e lésbicas. Eu mesmo, deixei claro que esta era minha orientação sexual e que não tinha boas lembranças do período escolar.

De modo muito desembaraçado, tanto os rapazes quanto as moças narraram algumas situações desagradáveis, mas fizeram questão de enfatizar que eram respeitados e respeitadas, estudavam na escola há muitos anos, mas citaram professoras que não lhes eram simpáticas, mas havia outras que eram. Indiquei então o outro grupo, o trio de rapazes, e indaguei se eram também rapazes gays. Os dois rapazes obesos na hora fizeram cara de troça e disseram algo como “ali é outro nível, eles não se misturam com a gente”, e as meninas disseram algo como “eles não se envolvem com a luta da gente”. Pedi que explicassem isso melhor. Os dois rapazes foram explícitos em dizer que aquele trio era insuportável, achavam-se os meninos mais bonitos da escola e claramente zombavam deles dois, por serem “bichas gordas”. Considerando a disposição para conversar deles, perguntei, de modo explícito, se eles se sentiam discriminados pelos três rapazes, embora todos fossem da mesma orientação sexual. Sim, disseram, nós somos discriminados por eles, para eles nós somos gordos, e eles não querem saber de gente gorda, só de gente magra.

Os processos de normalização incluem sujeitos, mas igualmente criam modalidades de abjeções. A gordofobia, no caso do Brasil, é um dos traços bastante evidentes a produzir renovados modos de estigma. Ali estava uma situação em que a possível solidariedade entre sujeitos da identidade

LGBTQIAPN+ ficava atingida pelo atravessamento de outro marcador social, a saber, a corporalidade. Se, por um lado, movimentos atuais de cunho nitidamente reacionário, como o “escola sem partido” e o “ideologia de gênero”, atingem a população LGBTQIAPN+, esta mesma, entre si, se vê dividida por outros marcadores. Para além da estética corporal, certamente raça, classe, pertencimento religioso, origem regional, geração e estrutura familiar colaboram para estabelecer tensões e divisões. A solidariedade produzida pelo movimento social LGBTQIAPN+ é uma solidariedade genérica, a qual vale para todos abrigados na sigla, que recobre muitas e diferentes posições de sujeito. Mas ela não é suficiente para barrar novas produções de abjeção e, aqui, pensar um movimento social animado pelo princípio da interseccionalidade é fundamental. A proposição interseccional envolve a discussão dos muitos marcadores sociais da diferença que posicionam os sujeitos, por vezes associados ao conceito de lugar de fala. Sua atuação interseccional não se dá por simples somatório – sou mulher, sou negra, sou gorda –, mas por uma complexa articulação que produz diferentes posições de sujeito. Conforme Letícia Nascimento (2021) discute, ao abordar o tema do transfeminismo, a perspectiva interseccional é que pode dar conta das violências que atravessam as muitas experiências de mulheridades e feminilidades. E, conforme Carla Akotirene (2019), a interseccionalidade é uma ferramenta poderosa para enfrentar o tema da colonialidade do poder e da produção dos regimes de necropolítica, em que a governamentalidade neoliberal incessantemente produz sujeitos matáveis.

Docência preocupada com o respeito à diversidade

Como última incursão neste regime de diálogo entre memórias e cenas oriundas da etnografia da cultura escolar, escolho tratar da minha própria docência, em dois momentos históricos distintos. No início da carreira docente, enquanto ainda era aluno do curso de licenciatura em História, fui professor em um cursinho privado, preparatório aos exames supletivos. O cursinho ocupava um conjunto de enormes salas em um prédio antigo no centro de Porto Alegre. Atraía, particularmente nas turmas da noite, um contingente de trabalhadores do centro, entre profissionais da construção civil e do comércio, profissões de baixa remuneração, que moravam em locais da periferia da cidade não servidos por cursos supletivos. Então, optavam por estudar na região central após o horário de trabalho. A maioria do alunado era masculina, com idade entre 25 e 40 anos. Havia perdido a seriação regular da escola, especialmente pelo motivo de terem começado a trabalhar, e agora aproveitavam a oferta mais abundante de cursos privados, de baixo custo, e desejavam fazer as provas oficiais da Secretaria Estadual de Educação e ter o título de conclusão do Ensino Médio. Vinham cansados do dia de trabalho, muitas vezes assistiam às aulas comendo um lanche. Eram ruidosos, e o clima, particularmente na maior das salas de aula, com capacidade para 70 alunos, era de frequentes piadas e observações em voz alta. A totalidade dos professores do curso era de homens, e a dona do empreendimento, uma professora aposentada já de certa idade, deixou claro, quando da minha contratação, que eu deveria ter “domínio de turma”, pois os alunos eram “turbulentos”.

O curso não existe mais em Porto Alegre, e o relato que faço se passou nos anos finais da ditadura militar, entre 1984 e 1985. Recordo de uma das turmas, para a qual dava aula em duas oportunidades na semana, no turno da noite. Sala enorme, com algo como 60 alunos, um estrado onde eu circulava expondo a matéria, um quadro-negro enorme, alguns mapas pendurados, giz colorido em abundância. Não havia microfone e nenhum outro recurso didático. Cada aluno dispunha apenas de uma apostila, com os tópicos essenciais do programa de História. Cabia a mim expor detalhes em torno desses tópicos, que os alunos anotavam em seus cadernos. Eu tinha também um caderno de questões de provas antigas dos exames supletivos, e por vezes as lia em voz alta alguma delas, e as comentava, a título de ilustração, após abordar um tópico.

O modelo de aula implicava forte exposição do professor, tanto por estar em um estrado, na parte mais iluminada da sala, como porque eu falava quase o tempo todo e anotava no quadro os elementos essenciais de cada tópico. Os homens da turma, a maioria, não perdiam oportunidade de fazer observações anedóticas em torno de tópicos da matéria, em um regime que me punha um tanto nervoso por me saber intensamente observado o tempo todo e sujeito a alguns “testes” por parte dessa plateia masculina. Para complicar um pouco mais as coisas, era nítido que havia, na sala de aula, alguns grupos de alunos homens que trabalhavam juntos durante o dia, tendo então intimidade e sentindo-se mais à vontade para gritar piadas e observações jocosas no meio das minhas explicações. Ao final de um dia de trabalho, eles queriam estudar, mas também queriam se divertir, de certo modo, e faziam isso forçando os limites da autoridade docente.

No entanto, o ponto essencial do meu relato é que havia, nesta mesma turma, pelo menos dois alunos, poder-se-ia dizer, que eram mais delicados, um deles visivelmente afeminado, que se mantinham, em regra, calados. Como não tinham coragem de levantar perguntas em voz alta ao longo da aula, vez por outra aproveitavam o intervalo e me procuravam para alguma explicação, por vezes mesmo para instruções em relação à inscrição nos exames supletivos. Nada disso passava despercebido ao restante da turma. Eu me via em uma situação em que, por um lado, espelhava-me nestes dois alunos, que me lembravam momentos de constrangimento que passei em salas de aula por conta de um clima de violência verbal masculina, nos quais desejava que as professoras e professores tomassem alguma medida e mantivessem o respeito na sala de aula. Mas tal atitude não vinha das docentes que tive, o que só complicava mais a minha situação. Ali, naquela sala de aula em que eu era o docente, sentia-me compelido a ter uma atitude de exigir respeito dos demais para com esses dois rapazes, e mesmo para as alunas da sala, que também se sentiam constrangidas em alguns momentos. Entre esses dois impulsos, eu ficava paralisado, o que na prática significava deixar livre curso para as brincadeiras um tanto provocativas e intimidatórias dessa maioria de homens da turma.

A sala de aula ficava localizada no último andar do velho prédio. O acesso a todos os andares se dava por uma única escada estreita de madeira, e o subir e descer de alunos e alunas era semelhante a um tropel de cavalaria. Nos momentos de troca de sala e de entrada e saída dos turnos, eram frequentes as situações de empurrões nas escadas. Ao final de um turno, e sendo também o

último dia de aulas do meu componente para aquela turma, a descida pelas escadas levou alguns homens a empurrar um dos rapazes mais delicados, sob a desculpa, dita em voz alta, de que tinham que correr para pegar o último ônibus para seu local de moradia.

De modo surpreendente para mim mesmo, elevei a voz no corredor, exigi educação e respeito, indiquei pelo nome alguns dos agressores, insistindo que o mínimo que poderiam fazer era pedir desculpas por terem empurrado um colega ao chão. Terminei dizendo que de nada adiantava prosseguir nos estudos se isso não se refletia em modos mais civilizados de convívio. O meu surto de autoridade provocou espanto entre os alunos homens, bem como surpresa. Houve um murmúrio de desculpas apressadas e todos se foram. O rapaz que havia sido empurrado no chão aguardou que todos descessem, dirigiu-se a mim e disse “eu sabia que podia contar com o senhor em algum momento, muito obrigado”. Cumprimentou-me com um aperto de mão e se foi. Essa frase, que nunca esqueci, era tanto um agradecimento como continha certa revelação de que ele, e eu também, sabíamos que tínhamos a mesma orientação sexual, que sofriamos a violência verbal e, naquele momento, física do grupo de homens mais turbulentos da sala. Já refleti sobre este episódio e não tenho como deixar de pensar que foi apenas no último dia de aulas para essa turma que tive coragem de impor algum limite a algo que percebia como violento desde o primeiro.

Comparo tal situação com um conjunto de outras, nos mais de trinta anos em que sou docente no curso de licenciatura em história da UFRGS. Em diversas oportunidades, fui procurado por alunos que vinham fazer estágio e que me confessavam seus temores em relação a dar aulas, por vezes explicitando que isso era por conta de serem gays e, além do mais, um tanto tímidos, e terem medo de situações de violência e desrespeito por parte das classes de alunos. Em uma situação, um aluno, logo ao final da primeira aula da disciplina de estágio docente, ficou para o final e pediu para conversar comigo reservadamente. Narrou um conjunto de situações que havia enfrentado nas escolas onde estudou e que lhe marcaram profundamente com medo da docência. De toda forma, desejava ser professor. O relato mais detalhado que fez foi acerca dos momentos de leitura em voz alta na sala de aula, quando solicitado pelas professoras. Sua voz e seu modo de falar sempre haviam indicado certa delicadeza e ele falava em tom um tanto baixo. Por conta disso, era zoadado pelos colegas. Narrou seu pânico em aulas em que a professora ia sorteando alunos para leitura em voz alta – diga-se de passagem, uma habilidade importante a ser desenvolvida ao longo da trajetória escolar –, e ele ficava ansioso com o temor de seu nome ser chamado, o que eventualmente acontecia. Por um lado, nunca teve coragem de solicitar às professoras que não lhe chamassem ou de lhes explicar a situação toda de constrangimento. Por outro, sempre que era caçoado pelos colegas, as professoras ou não faziam nada, ou, no máximo, limitavam-se a pedir que ele fizesse a leitura em um tom de voz mais elevado. Terminou o longo relato perguntando se poderia contar com a minha ajuda para achar um local confortável de estágio para ele.

Ao longo de toda a conversa com este aluno, não foi pronunciada a palavra gay, nem foi feita qualquer alusão à orientação sexual dele ou minha, do

mesmo modo que na cena descrita no cursinho, na qual, em momento algum, a palavra gay ou algo acerca de orientação sexual foi pronunciado. Mas no fundo sabíamos, eu e os alunos, naqueles dois momentos históricos tão distintos, que tínhamos em comum algo que propiciava violências e situações conflituosas e de temor. E eu me vi na situação de escutar um pedido de ajuda, a mesma ajuda que teria gostado de receber por parte das professoras que me deram aulas. Nesta segunda situação, a do estágio, expliquei a ele que sim, havia mais de uma escola onde a situação seria tranquila. Encaminhei-o para estágio em uma escola estadual de Ensino Médio, onde muitas turmas eram de um curso que formava técnicos em cuidados de enfermagem e outras turmas eram de um curso de vitrinista e decorador. Nestes cursos, havia muitas meninas e muitos meninos mais delicados. Expliquei isso a ele, ele gostou da opção e lá fez seu estágio. Ao final do percurso, me agradeceu. Em momento algum tratamos, de modo explícito, da questão da homossexualidade, nem dele, nem minha, nem daquela dos alunos para os quais ele deu aulas e que o respeitaram. Mas a solidariedade entre nós estava dada e tive a oportunidade de auxiliar. Isso diz não apenas de uma disposição individual minha para ajudar e dele para pedir ajuda, mas de uma dimensão política e coletiva, obtida pela luta de movimentos sociais, que tornou possível a exigência de respeito e criou sentimentos de pertença coletivos.

Mudanças no social e na cultura escolar

Os relatos permitem algumas considerações finais. A primeira delas é a percepção de que, quando eu fui aluno da educação básica, o que havia era uma não tolerância da figura do garoto homossexual e reiterações da norma heterossexual que não pareciam configurar um movimento organizado, uma vez que, do lado das pessoas LGBTQIAPN+, também não havia um movimento organizado. O que existe hoje em dia é um conjunto disciplinado de movimentos sociais de caráter reacionário, homofóbico, misógino e fascista, que agem em sintonia, dispõem de mídias sociais e, particularmente, disseminam discursos de ódio. A crescente visibilidade da população LGBTQIAPN+ e a conquista de direitos por parte destas identidades acirrou os ânimos contrários de um modo que me parece superior ao do contexto histórico do meu percurso escolar. Hoje se escuta falar em “ditadura gayzista”, em “kit gay na educação para forçar os meninos a serem homossexuais”, em “mamadeira de piroca” para que os meninos se transformem em homossexuais, em professoras que “trocam o sexo das crianças”. Essa situação de pânico moral é profundamente violenta e diz de um enfrentamento aberto e produtor de mortes, depressões e suicídios entre a população LGBTQIAPN+. No contexto atual, são as travestis e transexuais as mais atacadas, e é possível afirmar que estamos vivendo uma verdadeira onda antitrans no Brasil e no mundo, da qual participam algumas vozes de forte expressão social.

As conquistas de inclusão, do direito ao uso do nome social, do processo transexualizador, do uso da linguagem inclusiva, dos direitos em saúde, previdência, herança, adoção, casamento, provocaram um movimento reacionário que colocou a família no centro de seus discursos. Toma-se a família – monogâmica, heterossexual, cristã, com esposa submissa ao marido e

casamento de longa duração – como ameaçada pelo movimento LGBTQIAPN+. No Brasil, como em outros países do mundo, os dados disponíveis indicam que as crianças e os jovens sofrem situações de assédio sexual, estupro, violência de gênero e sexual e pedofilia, notadamente, dentro de suas casas e tendo como responsáveis pessoas da família ou a ela muito próximas. Mas são os professores e as professoras que são acusados de exercer esta violência e as escolas são tidas como palco desses abusos. Os relatos que fiz neste curto artigo deixam, seguramente, muita coisa de fora, mas revelam pelo menos duas dimensões. A primeira delas é a progressiva visibilidade e disposição das pessoas LGBTQIAPN+ para serem protagonistas de seus desejos na cultura escolar. A segunda delas é o potencial das questões em gênero e sexualidade para gerar pânico moral e violências de toda ordem contra a população LGBTQIAPN+, e lhes afastar do direito à educação, princípio constitucional. Escrevo este artigo no ano em que o Brasil comemora 35 anos da Constituição Federal de 1988. Comemora também o seu mais longo período histórico de democracia, pois somos um país onde viver em uma democracia é um bem raro. Nascer em um período de democracia e morrer em um período igualmente democrático é, no Brasil, um bem raríssimo.

Viver as relações e questões em gênero e sexualidade em uma democracia é muito diferente do que viver estas mesmas relações em uma ditadura. As ditaduras são marcadas pelo crescimento das desigualdades sociais e econômicas de toda ordem. Dentre elas, crescem as desigualdades em gênero e sexualidade. Em ditaduras, e de corte militar como as nossas, a disciplina escolar se aproxima perigosamente daquela militarizada, e o Brasil vive isso hoje em dia com as proposições de escolas cívico-militares, fruto de erosão sensível em nosso regime democrático. A disciplina militar não é adequada para instituições de ensino, menos ainda para o exercício do debate democrático e para a pesquisa científica, que lida com dúvidas e embates racionais. Se, em parte, identifico que no Brasil tivemos notáveis progressos em termos de inclusão, e as escolas públicas são testemunha disso, por outro percebo os grandes desafios ainda existentes.

Conforme discutido em Lopes e Veiga-Neto (2023, p. 8),

A escola que agoniza é, em parte, aquela que por funcionar como uma caixa de ressonância dos problemas sociais e dos dilemas e sofrimentos individuais atrai para si compromissos humanos e lutas sociais que a dificultam de realizar os processos pelos quais é cobrada oficialmente.

Por conta disso, necessitamos defender uma educação democrática, conforme discutido por Laval e Vergne (2023). Necessitamos manter vigoroso o apelo de Paulo Freire por uma educação com potencial emancipatório e necessitamos manter a cultura escolar em sintonia com a luta antissexista, a luta antirracista, a luta pela equidade de gênero, a luta pela causa ambiental e em sintonia com a emergência climática, pelos direitos da população LGBTQIAPN+, pelos direitos dos pobres, dos sem-teto, dos sem-terra, dos migrantes e refugiados.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 48, p. 14-31, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15171>. Acesso em: 10 out. 2023.

CEED/RS. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Parecer 0739/2009**. Responde consulta nos termos deste Parecer e aconselha as escolas do Sistema Estadual de Ensino a adotar o nome social escolhido pelo aluno pertencente aos grupos transexuais e travestis. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0739-2009>. Acesso em: 10 out. 2023.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, v. 53, n. 185301, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: 12 dez. 2023.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Alpiarça (Portugal): Veja, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FONSECA, Angela Couto Machado; GAZOTTO, Gustavo Martinelli Tanganelli. Práticas insolentes: Práticas sexuais desviantes e potência jurídico-política. **Revista Direito e Práxis**, v. 11, n. 1, p. 64-88, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/37534>. Acesso em: 10 out. 2023.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e o Direito**. São Paulo: Saraiva Editora, 2011.

GONÇALVES, Rafael Marques. Currículos bricolados, tecidos e reinventados: uma conversa sobre cultura e cotidiano escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 93-105, 2021.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan (Org.). **Ditadura e homossexualidades**: repressão, resistência e a busca da verdade. São Carlos: Edufscar, 2021.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 8 out. 2023.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação Democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Escola, normalidade e sofrimento. **Educação**, UNISINOS, v. 27, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26968/60749748>. Acesso em: 8 out. 2023.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS – 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106452>. Acesso em: 20 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **Decreto 48.118**, de 27 de junho de 2011, (publicado no DOE n. 123 de 28 de junho de 2011). Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/dec%2048.118.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, dez. 2006.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal: o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In.: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane. (Org.). **Educação, Gênero e Sexualidade (im)pertinências**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis educativa** (on-line), Ponta Grossa, v. 15, p. 01-19, 2020a. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 12 out. 2023.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da escola**, v. 14, p. 75-90, 2020b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095>. Acesso em: 20 out. 2023.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas** (Impresso), Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SEFFNER, Fernando. **O jeito de levar a vida: trajetórias de soropositivos enfrentando a morte anunciada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13878>. Acesso em: 10 out. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve** (PUCSP), São Paulo, v. 1, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>. Acesso em: 15 set. 2023.

Recebido em 25 de outubro de 2023.

Aceito em 15 de março de 2024.

Fernando Seffner

