

A PREGAÇÃO DA OPRESSÃO: PENSANDO AS INTERFACES DA PEDAGOGIA CISHETERONORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-LGBTFÓBICA

THE PREACHING OF OPPRESSION: THINKING ABOUT THE INTERFACES OF CISHETERONORMATIVE PEDAGOGY AND THE CONSTRUCTION OF AN ANTI-LGBTPHOBIC EDUCATION

Thiago Colmenero CUNHA

<colmenerocunha@gmail.com>

Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professor da Universidade Santa Úrsula (USU/RJ)

<http://lattes.cnpq.br/6911512676499518>

<https://orcid.org/0000-0001-8202-3377>

Bruno Latini PFEIL

<brunopfeil8@gmail.com>

Graduando em Psicologia (USU/RJ). Graduando em Antropologia (UFF). Pós-graduando em Psicanálise e Relações de Gênero: Ética, Clínica e Política (FAUSP). Cofundador e coordenador da Revista Estudos Transviados.

<http://lattes.cnpq.br/8211804904457430>

<https://orcid.org/0000-0002-2252-6834>

Ramiro GONZALEZ

<junior15rj@gmail.com>

Graduado em Psicologia (USU/RJ). Pós-graduando em Psicologia e Brasilidades (Instituto Parentes). Cofundador do grupo InconformadosPsi de acolhimento e reflexão sobre masculinidades e do grupo Descolonizando a Psicologia

<https://lattes.cnpq.br/3191070422801389>

<https://orcid.org/0000-0002-5440-7258>

RESUMO

Neste artigo, investigamos a maneira pela qual os debates de diversidade sexual e de gênero têm sido construídos nas escolas, e como sua construção têm modelado as subjetividades produzidas pelo ambiente educacional. Compreende-se a LGBTfobia como intimamente arraigada a dogmas cristãos, patriarcais e racistas, que perpetuam, tanto dentro quanto fora das instituições de ensino, modelos de sujeitos, ideais de humanidade que acabam por segregar e marginalizar quaisquer corpos que destoem das normas propostas. Com isso, buscamos analisar a atuação destes dogmas no que concerne às normas de gênero e sexualidade nas escolas, propondo, no decorrer da pesquisa, resistências e estratégias de combate às estruturas de opressão LGBTfóbicas dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Sexual; Diversidade de Gênero; Educação; Opressão; Liberdade.

ABSTRACT

In this article, we investigate the way in which debates on sexual and gender diversity have been constructed in schools, and how their construction has shaped the subjectivities produced by the educational environment. LGBTphobia is understood as intimately rooted in Christian, patriarchal, and racist dogmas, which perpetuate, both inside and outside educational institutions, models of subjects, ideals of humanity that end up segregating and marginalizing any bodies that deviate from the proposed norms. Thus, we seek to analyze the performance of these dogmas about gender and sexuality norms in



schools, proposing, during the research, resistance, and strategies to combat LGBT-phobic oppression structures within schools.

KEYWORDS: Sexual Diversity; Gender Diversity; Education; Oppression; Freedom.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo se volta para a forma como temos debatido os temas de gênero e diversidade sexual nas escolas e instituições educacionais nos últimos anos e a que caminhos isso nos levou – e ainda pode nos levar. A LGBTfobia, sendo a discriminação por orientação sexual e identidade e expressão de gênero, e sua construção na sociedade – reforçada pela perspectiva cristã e estruturada a partir dos pilares do patriarcado, capitalismo e racismo –, torna-a não uma estrutura, mas algo estruturante: estruturante de políticas, estruturante de formas de vida, estruturante da nossa forma de pensar, e estruturante da forma de levar o tema para as escolas. Como a escola é feita hoje, a partir do neoconservadorismo cristão? Qual a aproximação da escola com o cristianismo, historicamente? E qual é essa aproximação atual, analisando o Programa Escola Sem Partido em seus fundamentos cisheteronormativos e nada laicos? O que podemos apostar como desvio e caminhos possíveis de levar o tema para as escolas, contribuindo para uma educação antiLGBTfóbica?

Em um primeiro momento, pensaremos a noção de LGBTfobia enquanto estruturante, a partir de referências como Deleuze e Guattari (1996), para trabalhar a produção de subjetividade na maneira de perceber o mundo e a relação com a ordem social construída por dispositivos econômicos, políticos, desvinculado de uma “natureza humana”; pensamos, também, na ocidentalização do saber, discutida por Ramón Grosfoguel (2016) em seu discurso sobre a colonialidade, que promove processos de normatização subjetiva. Também será trabalhada a história da educação brasileira, trazendo pistas dessa construção histórica e o início dessa escola normatizadora, junto com os textos de Cassal (2018) e Romanelli (1986). Recorreremos também a Foucault (1988), que pensa o controle dos corpos, sendo a escola um fator importante para esse controle. Discorreremos sobre a relação deste controle com a liberdade de expressão, religiosa e sexual e a forma como carregamos essas histórias e somos influenciados por elas hoje.



O que se pretende é mostrar como a escola, da forma que temos hoje (denunciando o movimento que existe de reafirmar essas estruturas e continuar mantendo-a assim), é fundamentalmente LGBTfóbica, e, portanto, patriarcal (quando assume corpos normatizados) e racista (em um contexto em que a relação da escola com o cristianismo é colonizadora e de exploração dos povos não-brancos, quando se justifica a partir de padrões cristãos). Refletir sobre isso é também buscar caminhos possíveis dentro dessa lógica e propor práticas para a construção de uma educação antiLGBTfóbica, na sua micropolítica.

ESCOLARIZAÇÃO DESIGUAL

Se pensarmos historicamente “a Educação como o conjunto de ações que têm por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí” (VEIGA-NETO, 2010, p. 14), entendendo que, quando chegamos neste mundo, ele já existia, vemos que é pela educação que somos capazes de habitá-lo, e é pela educação que passaremos as aprendizagens e experiências para aqueles que chegam depois. Essa lógica de pensamento traz um peso missionário para a educação, no sentido cristão, de caráter salvacionista e colonizador. A ideia de “conduzir os que não estavam aí” é a consolidação da forma de educação como conhecemos e praticamos hoje: “como um dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução do poder” (DÍAZ, 1998, p. 23).

Adentrar esse lugar, de forma cuidadosa e profunda, por mais que pareça um contrafluxo no caminho, é se dar conta das memórias e das raízes, sem as quais seríamos desenraizados, sem imaginação e sem história. Trazemos aqui algumas pistas sobre a história da educação no Brasil. É muita história para contar; por isso, serão resgatados alguns aspectos específicos para a análise proposta neste trabalho, tendo em vista uma escola normatizadora, acompanhada pela influência do cristianismo – que atua tanto em seu caráter colonizador e racista, quanto na produção das normatividades de gênero e sexualidade presentes na escola; e que, ainda hoje, reforça e cria projetos – dentro e fora das escolas – de apagamento das vivências que fogem à ordem masculina-branca-cisgênero-heteronormativa.



A educação escolar no Brasil revela as estruturas de uma educação pensada para a classe dominante, seja a Igreja ou o capital (CARONE, 1973; ROMANELLI, 1979, 1986; LE GROFF 1995). Podemos trazer, para pensar essas estruturas, a ideia de privilégio epistêmico, definida por Grosfoguel (2016) como a detenção, por parte de sujeitos considerados superiores, de toda a produção de saber legitimada como científica. Estes sujeitos se enquadram nos moldes do “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu” (GROSFOGUEL, 2008, p. 122), e Pfeil e Pfeil (2022) somam a cisgeneridade a estes marcadores. Este sujeito, perpassado pelos marcadores de privilégio, é tido como o sujeito universal e como capaz de “definir o que é a verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Com isso, compreende-se um processo de ocidentalização da produção de saber, de modo que os saberes ocidentais e europeus, produzidos por estes sujeitos universais, sejam exaltados, enquanto os saberes produzidos por sujeitos fora do escopo da universalidade sejam deslegitimados e apagados.

É dessa forma que as estruturas de educação são pensadas pela e para a classe dominante: por meio de um processo de colonização do saber. Ao invés de democratizar o ensino, tais estruturas atendem às demandas de grupos hegemônicos, isto é, de grupos enquadrados nos marcadores de superioridade e privilégio da colonialidade, sendo esta a perpetuação econômica, subjetiva, política e social do colonialismo (GROSFOGUEL, 2008; 2016). Estes marcadores repetem os moldes de uma escola ainda normatizadora, controladora e sem prazer. Nas palavras de Marçal Ribeiro (1990, p. 15),

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país [...]; mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.



Portanto, a escola fez-se e foi feita como um dos dispositivos de poder e controle, um dispositivo disciplinar, de forma a aumentar a capacidade produtiva dos corpos em sua atuação, e assim fabricando corpos úteis e dóceis (FOUCAULT, 1991). Temos aqui uma visão de escola que tomou para si, como uma espécie de missão evangelizadora, a tarefa de governar a vida, oferecendo serviços desiguais. Em zonas de periferia, essa estrutura escolar ainda atua na prevenção dos “riscos” potenciais que o sujeito pobre pode trazer, fortalecendo o caráter salvacionista da educação. Esses dispositivos de poder e controle atuam como produtores de subjetividades, fabricando modos de existir e de pensar. Quando pensamos em educação, não nos limitamos ao campo do conhecimento, da produção de saber, mas ao campo do ser e do sentir, a partir da seguinte questão: que sujeitos devem integrar a sociedade e que sujeitos devem ser segregados e exterminados? Essa dinâmica se enquadra na lógica de hierarquização da humanidade, trazida por Frantz Fanon (1968) quando retrata a atribuição de uma sub-humanidade a determinados sujeitos, enquanto outros são dotados de uma humanidade plena, completa. No contexto escolar, os jovens que não se encaixam nos quesitos da universalidade, do privilégio, são considerados como sub-humanos, dotados de menos humanidade e, com isso, considerados como menos dignos de vida. São, também, passíveis de mais normatizações, na medida em que se distanciam, em diferentes medidas, do modelo de normalidade e de humanidade pressuposto pelos dogmas cristãos patriarcais e racistas.

A escola não normatiza apenas na didática e na estrutura de conhecimento, como também no modo de ser, de se constituir subjetivamente, caracterizando o ambiente escolar como uma esfera disciplinar e reprodutora de discursos e violências estruturais. Assim, não apenas o caráter salvacionista da educação é reforçado, mas o sujeito pobre que traz um “potencial risco” para a sociedade também é atravessado por esse estereótipo, de forma a produzir nele subjetividades, modos de agir e pensar, consequentes desse processo.

A subjetividade é “essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas experiências particulares” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 33). Dessa forma, a subjetividade se produz por esses atravessamentos do social com nossas formas individuais de pensar, sentir e agir; sendo assim, ela é produzida e produz as formas de existir no mundo. As situações cotidianas vividas na escola reproduzem lógicas normativas, principalmente de gênero e sexualidade. Para



quem atende a essas normas e padrões, a escola mesmo assim reforça seus modos de vigilância e controle, tanto de si quanto dos outros; já para corpos que se desenvolvam fora da ordem cisheteronormativa estabelecida e fora das expectativas criadas em cima de cada gênero, a escola atua ainda mais como um aparato de controle e vigilância, que busca produzir um corpo padronizado e deixa morrer as formas de vida desviantes desse padrão.

AS ESTRUTURAS DA LGBTFOBIA NAS ESCOLAS

A LGBTfobia é uma prática estrutural em nossa sociedade, e, portanto, contém suas raízes históricas, sua curva para trás da estrada, suas memórias fundamentais. No desenvolvimento de uma concepção ocidental moderna das divisões do trabalho, foi preciso criar papéis sexuais e modelos de gênero, sendo estes modelos de certa forma opostos, em que as pessoas designadas mulheres estão a serviço da família e aprendem a ser submissas; e as pessoas designadas homens ocupam a parte externa das casas, o mundo afora, com seus corpos ativos, fortes e corajosos. Qualquer modelo que fuja a este e à “família” deve ser radicalmente combatido, pois significaria uma ameaça ao padrão imposto pelo sujeito dito universal: homem, branco, heterossexual, cisgênero, endossexo, sem deficiência, católico e proprietário (GROSFOGUEL, 2008).

Nessa perspectiva, por exemplo, pessoas gays, lésbicas, bissexuais, trans, intersexo e que fujam às normas sexuais e de gênero agem como transgressoras morais, contra imposições bíblicas, considerando a forte influência da Igreja tanto na consolidação dos discursos modernos ao longo da história ocidentalizada, quanto no desenvolvimento deles na atualidade, apesar de sua suposta laicidade. Esses pensamentos foram legitimados pela Igreja através da visão da vida sexual como propósito de criação, algo que se dá desde o advento da propriedade privada na sociedade, pautada na lógica de passar adiante o que é propriedade de alguém para sua prole, mantendo a propriedade na família. Portanto, para se fazer isso, era necessário que os sujeitos se reproduzissem, e a única forma disso acontecer seria entre uma pessoa designada homem e uma pessoa designada mulher, ambas com capacidades reprodutivas. Os dogmas cristãos, portanto,



não se dão diretamente (de forma clara, dita) nessa lógica capitalista-patriarcal, mas se estruturam a partir dela, como um agenciamento, em que um não funciona sem o outro.

A atuação destes dogmas nas escolas ocorre de diversas maneiras. Com relação às estruturas de opressão para com a diversidade sexual e de gênero, identificamos impactos profundos das violências estruturais LGBTfóbicas no ambiente escolar. Conforme estudos da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2016), 43% dos jovens se sentem inseguros com relação à sua identidade e à expressão de gênero, tendo 68% sido agredidos verbalmente e 25% fisicamente por conta de sua identidade/expressão de gênero. Comentários jocosos são recorrentes, tendo 54,7% dos estudantes ouvido comentários negativos sobre pessoas trans (mesmo que não fossem direcionados diretamente a eles). A despeito da violência a qual estão sujeitos, estudantes com identidade/expressão de gênero inconformes com as normas de gênero cisheteronormativas acabam por faltar mais às aulas, e o estudo relata uma maior probabilidade de que tais estudantes desenvolvam depressão (ABGLT, 2016).

Além disso, o papel da família exerce forte influência, não somente em intervenções para interditar as violências, como também efetuando uma negligência para com os jovens. Conforme o estudo, 39% dos estudantes entrevistados relataram que nenhum familiar se mobilizou para assisti-los após um episódio de violência (ABGLT, 2016). Devemos pensar, com isso, em violências familiares, para além do ambiente escolar, e em como a família pode intervir benéfica ou negativamente no bem-estar do aluno cuja identidade/expressão de gênero contraria as normas instituídas. Percebemos uma teia de violências – em suma, estruturais – que atravessa o jovem inconforme às normas sexuais e de gênero: as instituições de ensino e as instituições familiares – e, embora não sejam o foco de nossa pesquisa, incluímos as instituições de saúde e de segurança pública – estão perpassadas por dogmas cristãos patriarcais racistas, posto que foram historicamente construídas através deles.

Quando pensamos nas dinâmicas institucionais escolares, devemos nos estender a todos os movimentos, a todos os corpos que compõem a escola, pois todos são atravessados pelo que Heleieth Saffioti (1979) chama de *novelo*: um novelo, um nó, composto por linhas patriarcais, racistas, capitalistas. Visto que a classe dominante sempre pensou na sexualidade associada à



reprodução como perpetuação da propriedade privada, em nome da família, podemos compreender que estas lógicas servem como estruturas e estruturantes das relações de raça, sexo e classe. Mesmo que sejam relações diversas, linhas distintas, todas se estruturam a partir de um, como chamou Heleieth Saffioti (1979), novelo. As relações de raça, sexo e classe estão ligadas à produção de subjetividades em nossa sociedade, e, apesar de distintas, se pensarmos dentro de um todo, observamos marcas do sistema colonial patriarcal-racista-capitalista como um tripé estruturante do qual a quebra de qualquer um deles derrubaria as estruturas sociais que conhecemos.

Marca-se aqui a compreensão da construção desta sociedade estruturada a partir da ideologia colonial e com a implementação de um sistema de monoculturas organizadas em eixos “como a monocultura da fé (no monoteísmo cristão), a monocultura dos afetos (na monogamia), a monocultura da sexualidade (no monossexismo) e a monocultura da terra, cuja imposição do Um antagoniza com o princípio da floresta, necessariamente múltiplo” (NÚÑEZ, 2021). Ou seja, há a legitimação de uma única perspectiva de mundo baseada em pressupostos modernos/coloniais em detrimento da deslegitimação de outras visões de mundo. Desse modo, nos aprofundaremos em dinâmicas mais específicas da opressão de sexualidade e de gênero nas instituições escolares. Recorremos, agora, a Michel Foucault (1988) e a suas postulações sobre a hipótese repressiva, com o intuito de dissecar os dispositivos institucionais que atuam na perpetuação de violências estruturais e estruturantes nas escolas. Ao contrariar a hipótese repressiva, como elaboraremos a seguir, Foucault (1988) nos mostra que, nas escolas, ocorrem violências ativas e diretas no campo do gênero e da sexualidade. Ao contrário de repressão de discursos sobre o sexo, a hipótese levantada pelo autor é a de que um discurso específico sobre gênero e sexualidade é incitado de maneiras tanto escancaradas quanto silenciosas, de modo que os jovens sejam submetidos a uma normatização sexual e de gênero.

A hipótese repressiva supunha que o sexo, a sexualidade e o gênero estariam sendo emudecidos no decorrer dos séculos, suprimidos e impedidos de se manifestar. Para o autor, a repressão do sexo se iniciou no século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo, pois o sexo seria componente da ordem burguesa. A história do sexo coincidiria com a história dos modos de produção. A partir do século XIX, a sexualidade passaria a ser reprimida e silenciada em torno do



sexo, da família conjugal, para dentro de casa. Contudo, o questionamento do autor não se concentra nas dinâmicas de repressão ou nos momentos históricos em que o sexo passa a ser reprimido, uma vez que tais questionamentos trariam consigo um discurso “destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro. O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente” (FOUCAULT, 1988, p. 13), e a forma da pregação se sustenta, portanto, no sexo.

Para compreender que “um discurso onde o sexo, a revelação da verdade, a inversão da lei do mundo, o anúncio de um novo dia e a promessa de certa felicidade, estão ligados entre si” (FOUCAULT, 1988, p. 13), Foucault propõe questões acerca da repressão do sexo como evidência histórica, do caráter repressivo da mecânica do poder e do discurso crítico que se cruzaria com um mecanismo de poder. Portanto, inicia-se a hipótese repressiva ao fim do século XVI, em que o sexo forçosamente se exprimiu e foi incitado em discurso.

A partir do século XVII, a presença do sexo no discurso passaria a ser controlada, através de censura, de uma repressão própria das sociedades burguesas, da definição das circunstâncias adequadas para se enunciar o sexo, e do estabelecimento das regiões de silêncio absoluto. O desejo deve ser confessado, transformado em discurso, submetendo-se aos ordenamentos da pastoral cristã. O desejo – e o sexo – deve passar pelo discurso. A partir do século XVIII, os discursos sexuais se espriam, infiltrados por dinâmicas de poder, por meio de uma “incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias do poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado” (FOUCAULT, 1988, p. 22), ou seja, em lugar de censura sobre o sexo, desenvolveram-se mecanismos de produção de discursos sobre o sexo.

O sexo passa a ser enunciado “sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais” (FOUCAULT, 1988, p. 26), justificando-se em um interesse público, em nome do bem-estar social, da otimização das utilidades. A polícia do sexo determina quem enuncia o sexo, quem define as finalidades da enunciação; não proíbe o sexo, mas o regula discursivamente; não o condena, mas o analisa, em



sua conduta, finalidade e performance, controlando-o, transformando-o em elemento de disputa. Em suma,

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros. (FOUCAULT, 1988, 30)

Os discursos sobre o sexo não são simplesmente silenciados. Seu domínio é exercido por pessoas que possuem poder institucional não para emudecê-lo, mas para enunciá-lo, restringindo-o a uma só narrativa e invisibilizando desejos, corporalidades e performances que destoam das falas apresentadas. Identificamos uma pregação da opressão: a repressão de determinadas sexualidades e identidades e expressões de gênero ocorre concomitantemente à pregação das sexualidades e identidades e expressões de gênero consideradas corretas e dominantes. Não há opressão sem pregação, tampouco pregação sem opressão. Nas escolas, essa pregação é constante, observada tanto nas falas de docentes quanto na arquitetura das instituições:

Seria inexacto dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. (FOUCAULT, 1988, p. 30)

A partir disso, percebemos, com Louro (2000), a frequente atuação de uma pedagogia “sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” que é exercida na escola “pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados (...) legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2000, p. 21). A pedagogia da sexualidade – que estendemos para uma pedagogia de gênero, cisheteronormativa e intersexofóbica para além de heteronormativa – atua na regulação da performatividade, a fim de formar homens e mulheres ‘de verdade’, isto é, que performem a cisheteronormatividade-branca e cuja morfologia esteja dentro de parâmetros médicos genitalistas, racistas e intersexofóbicos. Quais são os homens e mulheres ‘de verdade’,



‘ideais’ que a escola procura modelar? Quais são os moldes que a escola propõe e como eles são implementados nas dinâmicas escolares?

Um dos caminhos percorridos pela escola para modelizar os corpos e as subjetividades que a habitam é uma ação distintiva. As crianças são distinguidas entre as que pertencem ao ambiente escolar e as ‘de fora dos muros’, operando, também, internamente, por meio de dispositivos “de classificação, ordenamento, hierarquização”, como escreve Louro (2000). A escola *produz* a diferença, instituindo certos desejos como os cabíveis e os proibidos de acordo com o corpo que se apresenta. Compreendemos a escola como uma fábrica de símbolos e códigos, que dita o que pode e o que não pode ser feito, e o que se pode e o que não se pode *ser*.

Apesar desse tipo de intolerância ter suas raízes fundadas nesse “tripé” cristão-patriarcal-racista, enfatizamos a centralidade do cristianismo fundamentalista no reforço e na propagação destas violências estruturais, também por atender seus interesses. A formação de ideias negativas sobre relações homoafetivas, por exemplo, surgiu na mesma época em que se propagou o cristianismo na Idade Média, fazendo com que a relação entre pessoas do mesmo gênero fosse vista como crime, passível de execução. No Brasil, esse processo se deu, nas escolas, desde a chegada dos jesuítas, como foi exposto no começo da seção, que realizaram o processo de escolarização no país ao mesmo tempo em que realizavam o processo de evangelização – sendo este um termo leve, que, na verdade, significou o processo de colonização, exploração, genocídio, demonização, apagamento, silenciamento, assujeitamento, e, principalmente, de implementação de racionalidades que são reproduzidas até hoje. Essas racionalidades apontam para a colonização de diversos povos, como pontuado por Ramón Grosfoguel (2008; 2016), e são, portanto, fundamentadas a partir de ódio, discriminação, violência, dominação; são racionalidades LGBTfóbicas.

Um exemplo dessa fabricação de sujeitos – e da eliminação de outros, pela ação distintiva – pode ser encontrado nos materiais didáticos utilizados pelas instituições de ensino, que se respaldam, em sua maioria, na ideia de que homens e mulheres são biologicamente distintos. O argumento de que o comportamento entre meninos e meninas se baseia em sua constituição morfológica opera, nesse contexto, para justificar a desigualdade social entre homens



e mulheres (LOURO, 2000). Ao referir-se unicamente a corpos ‘biologicamente’ masculinos e femininos, impõe-se a normatividade cisgênera e endossexo no campo discursivo, impedindo a existência de corporalidades não-cis e não-endossexo e, conseqüentemente, não-heterossexuais, no ambiente escolar. Para Louro (2000), a linguagem não se limita apenas ao campo das relações e da comunicação, mas se estende à produção da diferença. Isso significa que o silenciamento de discursos que abrangem pessoas não-cisheterossexuais-brancas opera como uma prevenção: se os alunos ‘normais’ não conhecerem exemplos de pessoas ‘anormais’, eles não as desejarão e não desejarão ser como elas: ao eliminarmos a ameaça da diversidade, eliminamos quaisquer possibilidades de identificação com expressividades não-normativas.

Dessa dinâmica, localizamos a subalternização de corpos que não se encaixam nas normatividades vigentes. Universalizando os corpos cis, hetero, brancos e endossexo, não há espaço para a constituição discursiva de outras experiências corporais e simbólicas nos campos em questão. As instituições de ensino fomentam esse “eu referencial” ao não nomeá-lo, tratando-o como o saudável, adequado e ideal. O que ocorre não é a nomeação compulsória de corpos cisheterossexuais, mas a ideia de que somente eles existem e, por isso, não precisam ser nomeados. Ao passo em que um corpo é universalizado e privado de nomeações, os corpos que não refletem essa universalidade são nomeados enquanto patológicos, como desvios patológicos à norma. Só recebe nomeação o que *necessita* de nomeação, isto é, o que necessita de categorização e diagnósticação.

Para Jesus et al. (2015), o discurso universalista funciona somente quando os diferentes sujeitos nele inseridos “têm o mesmo poder, quando os privilégios são retirados. De outro modo, torna-se um recurso retórico para a manutenção de desigualdades – um “democratismo”” (JESUS et al., 2015, p. 23). Não podemos, portanto, conceber a linguagem utilizada pela instituição de ensino como desprovida de imposições normatizantes e invisibilizantes no que concerne à diversidade sexual e de gênero. A escola invisibiliza na medida em que não apresenta, em seu arcabouço linguístico, termos que contemplem todas as possibilidades de existência corporais; e normatiza ao impedir, por meio de violências sistêmicas, a livre expressão de corporalidades que não sejam normativas.



Docentes que não performem as normas de gênero e sexuais ou não são contratados, ou são forçosamente normatizados; discentes que não performem as normas de gênero e sexuais ou não conseguem entrar na escola, ou são expulsos, ou sofrem bullying de colegas. O pertencimento de pessoas inconformes às normas de gênero nas escolas não significa que estas estejam isentas de violências, muito pelo contrário: seu pertencimento revela violências sistêmicas, observadas tanto nas escolas quanto em quaisquer ambientes perpassados pelas linhas deste novo (SAFFIOTI, 1979).

Pode-se constatar um fenômeno extremamente comum dentro das escolas: o processo de expulsão escolar de discentes LGBT+, muitas vezes entendido erroneamente como uma evasão, como se partisse do aluno marginalizado a iniciativa de largar os estudos. São, contudo, expulsos, quando a instituição não permite sua existência nos campos materiais, simbólicos, discursivos. A escola não permite a existência de discentes LGBT+ ao não os refletir nos textos usados em sala de aula, nas brincadeiras propostas, nos signos generificados espalhados pela escola; e, quando os refletem, o fazem em forma de chacota, de ridicularização e inferiorização. Por exemplo, ao chamar o nome de registro de uma pessoa trans – que não tenha retificado seus documentos e utilize nome social – na lista de chamada, o docente promove a adoção, pela turma, de atitudes transfóbicas para com ela. Ao impedir o acesso ao banheiro que reflete a identidade de gênero da pessoa trans – ou, ainda, ao não haver um banheiro que a contemple, em primeiro lugar –, a escola ensina a binaridade, a cisnormatividade, a transfobia, a inexistência de dignidade para pessoas trans.

Na propagação dessas ideias, os ataques sexistas e LGBTfóbicos foram e são realizados em muitos espaços sociais, interferindo na produção de arte e cultura. No que diz respeito à sua circulação no ambiente educacional, esses discursos são ainda mais fundamentados na fé cristã, religiosa e conservadora, recorrendo constantemente ao modelo de família tradicional e às ideias de uma escola que transmite conhecimento de forma neutra, deslocada dos contextos sociais e sem troca de vivências dentro da sala de aula. Por mais que existam princípios que pregam a laicidade, a escola se vê presa a uma lógica cristianizada, carregando inerentemente perspectivas racistas, capitalistas e LGBTfóbicas. Como escreve Fanon (1968, p. 30): “a Igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a vida de



Deus, mas para a vida do Branco, a vida do patrão”. Essas práticas colonizadoras fortalecem o novo “patriarcado-racismo-capitalismo” das relações estruturais, também, nas escolas. O crucifixo não significa somente uma crença, o indicativo da crucificação de Jesus Cristo, mas toda uma estrutura de opressão construída e fortificada por séculos a fio. O termo “laicidade” passa a ser vazio de conteúdo em si, pois se coloca a serviço da dominação ao perpetuar a hegemonia cristã e, para além das violências LGBTfóbicas, o descarte e apagamento das religiões não cristãs na educação. Para isso, o fundamentalismo cristão “convoca práticas que impossibilitem o debate público e democrático, esforçando-se para sabotar as tentativas de afirmação dos direitos e temas ligados a gênero e sexualidade” (CHIARADIA; CASSAL, 2018, p. 230).

Chiaradia e Cassal (2018) também analisam que esse é o crescimento de uma nova forma de dispositivo de controle da sexualidade, como foi a masturbação nos séculos XVII, XIX e XX. Entretanto, atualmente, o que as pessoas temem como “ameaça à inocência” nas crianças e adolescentes não é mais a masturbação, e, sim:

a ideia viralizante de uma outra nefasticidade que intitulam de “Ideologia de Gênero”, ignorando a produção científica de décadas em prol de uma família que se diz cristã, mas que ignora as necessidades de todos os não heterossexuais, não casados e não monogâmicos. (CASSAL, CHIARADIA, 2018, p. 249)

A extrema contradição nas ideias pregadas por este conceito não deixa dúvidas de que se trata da utilização de um termo falacioso, mas que nos faz refletir da existência, sim, de uma ‘ideologia de gênero’. Nossa reflexão compreende a ideologia de gênero:

não conforme descrevem ou denunciam os cruzados antigênero. Existe como invenção vaticana polêmica. É um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário. Um dispositivo que, de um lado, age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos Estudos de Gênero e deslegitimar atores e reivindicações neles fundamentados. De outro, enseja a valorização, o acúmulo e a recuperação de capital social e político por parte de setores tradicionalistas e ultraconservadores – especialmente o campo eclesiástico. (JUNQUEIRA, 2017, p. 233-234)



Seguindo a mesma lógica, em ‘Pequeno Manual de Sobrevivência a Ideologia de Gênero’, Cassal e Pereira (2016, p. 320-321) afirmam que o combate à Ideologia de Gênero nas escolas deveria se dar nos seguintes passos:

(...)1° Não divida alunes em filas ou grupos de ‘meninos’ e ‘meninas’.(...) 2° Nunca atribua a cor rosa a determinado grupo de alunes e a cor azul, a outro. (...) 3° Jamais se aglutine órgãos genitais a características preconcebidas relacionando-as. Pênis não é sinônimo de ‘forte e agitado’ e, vagina não significa ‘inteligente e calma’. (...) 4° Não diferencie vestimentas, acessórios e uniformes. Ao definir que um grupo deve usar determinadas roupas em função de sua genitália, você promoverá a ‘Ideologia de Gênero’. (...) 5° Não separe os banheiros em masculino e feminino. Todes es humanes defecam, urinam, vomitam e excretam, e não existe cocô macho e cocô fêmea, assim como não há xixi macho e xixi fêmea. A divisão de sanitários em masculino e feminino promove a ‘Ideologia de Gênero’.

ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE LIBERDADE

A escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero e raça, bem como se constitui em um espaço gentrificado (LOURO, 1997). Nesse sentido, a instauração de práticas simples de subversão, questionamento e problematização das ordens de gênero estabelecidas podem “contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica [...], para desalojar as hierarquias” (LOURO, 1997, p. 124).

Essas práticas de subversão voltadas para a afirmação da diversidade visam evitar que o aprendizado acabe por se reduzir a uma manutenção da diferença como algo a ser, no máximo, tolerado. Miskolci (2017) nos atenta para a propagação do termo “diversidade” no Brasil nos últimos anos, em que políticas governamentais são criadas sob o rótulo da diversidade, como as de ações afirmativas. Em análise feita por bell hooks (2020, p. 54) sobre as políticas afirmativas nos Estados Unidos, compreendemos que, já pela nomenclatura, é “como se o uso da palavra ‘afirmativa’ significasse que um grande “sim” estava sendo concedido aos desfavorecidos pelos favorecidos, o que reforçou a própria estrutura de domínio paternalista que se intencionava compensar”. A retórica da diversidade acaba por manter intocada a cultura dominante, criando apenas condições de tolerância para o diferente, o estranho, o outro. A proposta por uma



educação democrática é de uma política da diferença, do reconhecimento do outro como parte de nós (MISKOLCI, 2017).

Para isso, acreditamos que os sujeitos são historicamente produzidos, e esses processos de produção de subjetividades são vistos como um importante potencial de mudança em nível macro e micropolítico, quando funcionados de forma que se permitam criar saídas para não incorrer na reprodução de modelos serializados de subjetivação, na medida de suas possibilidades (GUATTARI; ROLNIK, 1986). O conceito de subjetividade defendido é o de que não devemos entendê-la como algo já dado pela natureza humana, e sim como “modos de perceber, pensar, sentir e estar no mundo, produzidos por dispositivos econômicos, sociais, político e tecnológicos existentes nas sociedades” (CUNHA; VIEIRA; BICALHO, 2015, p. 508).

A subjetividade dominante é aquela baseada em pressupostos coloniais, cristãos, patriarcais e racistas, *construída* a partir de uma história de colonização e extermínio; o modo normativo de perceber o mundo é fruto de uma construção com marcação temporal e geográfica. Sendo assim, na medida em que a subjetividade se define como uma construção coletiva, outros modos de perceber, de ser e de se constituir se mostram possíveis, não apenas como modos a serem construídos, mas como perspectivas que sempre existiram e que insistem em permanecerem vivas. Acreditamos na potência dessas experiências, esperando que tragam reflexões e questionamentos, para nos motivar a produzir uma educação que rompa e desconstrua os sistemas de violência e dominação, os padrões de gênero hegemônicos, de heteronormatividade e formas colonizadas de entender o mundo. Essa visão da escola como espaço coletivo de liberdade, quebra de preconceitos, de movimentos e transgressões, constitui uma educação emancipatória e a possibilidade de se ser sujeito e não mais objeto. Esse lugar de confronto com a diferença permite o encontro com a diversidade e nos desafia a romper com a concepção de crianças e jovens como seres tutelados e passivos, reafirmando a ideia dos sujeitos como inconclusos e inacabados e, portanto, potentes e capazes “de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...” (FREIRE, 1991 apud hooks, 2020, p.5).



CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

Defendemos uma escola plural e democrática que toma partido e discute gênero e sexualidade, oferecendo um lugar de possibilidades. É preciso rever a postura educacional conservadora de uma prática LGBTfóbica excludente e opressora, resultado de uma cultura patriarcal que nos acompanha desde a antiguidade; é preciso defender a constituição laica da escola, recuperar as características religiosas que foram apagadas e demonizadas, para, dessa forma, pluralizar suas abordagens; e, não menos importante, é preciso lutar por uma prática educacional que reconheça a autonomia dos indivíduos e a pluralidade existencial e que tenha estratégias que, ao invés de reforçar violências que causam sofrimento e morte, garantam possibilidade de vida.

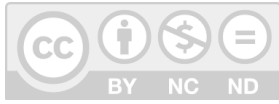
Como vimos, a criação de um espaço seguro de reflexão, análise e cuidado, onde há a possibilidade de construção de caminhos e desejos em suas singularidades e potencialidades, é também um lugar de afeto como ferramenta que traz a possibilidade das múltiplas formas de existir no mundo. Esse afeto libertador é construído em grupo, na troca, na coletivização dos temas, na valorização do que se está sendo dito por cada pessoa que compõe o grupo, pois acreditamos que, como aponta Paulo Freire (1987, p. 33): “Ninguém liberta ninguém. Ninguém se liberta sozinho: todos nos libertamos em comunhão”.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba, ABGLT, 2016.

CARONE, E. *A Segunda República: 1930-1937*. São Paulo, DIFEL, 1973.

CASSAL, L.; CHIARADIA, C. *Ressonâncias educativas de um conceito pseudocientífico: “Ideologia de Gênero” e Sexualidade na Sociedade Brasileira*. *Perspectivas de la Comunicación*, v. 12, n. 1, pp. 227-258, Universidad de La Frontera, Chile, 2018.



CASSAL, L.; PEREIRA, V. *Pequeno Manual de Sobrevivência à 'Ideologia de Gênero'*. Revista Hipótese, Itapetininga, v. 2, n. 3, pp. 311-328, 2016.

CUNHA, T. C.; VIEIRA, L. S. M.; BICALHO, P. P. G. *Das múltiplas marés na Maré: por um processo de desterritorialização a partir da Análise do Vocacional*. In: FERREIRA, A. A. L.; MADARIAGA, J. C.; MOLAS, A. (Org.). *Psicologia, tecnologia e sociedade: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação*. 1ed. Rio de Janeiro: NAU, 2015, v. 1, p. 513-535.

DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: Silva, Tomaz (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, p. 14-29, 1998.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 275 p., 1968.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GROSGOUEL, Ramón. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GROSGOUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 | 2008, p. 115-147.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, J. G.; V., V.; SARAIVA, M. S.; CARVALHO, N. S.; OLIVEIRA, A. L. G.; FERREIRA, G. G.; MOREIRA, F.; RODRIGUES, L.; CARNEIRO, N. S.; NOGUEIRA, C.; LOPES, F. H. *Transfeminismo: Teorias e Práticas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

LE GOFF, J. *A Civilização do Ocidente Medieval*. 2ª ed., Lisboa, Estampa, vol. I, p. 158-159, 1995.



LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. *Educação Escolar no Brasil: Problemas, Reflexões e Propostas*. Coleção Textos, Vol. 4. Araraquara, UNESP, 1990.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças / Capítulo II: Estranhando a educação*. Richard Miskolci. - 3. ed. rev. e ampl. - Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, Série Cadernos da Diversidade; 6, p. 37-55, 2017.

NÚÑEZ, Geni. *Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário*. ClimaCom – Diante dos Negacionismos, Campinas, ano 8, n. 21. novembro 2021.

PFEIL, Cello Latini; PFEIL, Bruno Latini. *A produção patológica do antagonismo: uma breve discussão sobre a institucionalização da violência contra pessoas trans*. *Revista Estudos Libertários*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, abr. 2022.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

VEIGA-NETO, A. *Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais*. In: Simpósio Internacional IHU, São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: O (des)governo biopolítico da vida humana, Casa Leiria, 2010a. p. 10-24, 2010.





SOBRE A AUTORIA

Thiago Colmenero CUNHA

Psicólogo (UFRJ), pedagogo (UNIRIO), mestre e doutor em Psicologia (UFRJ). Professor das graduações em Psicologia, em Pedagogia e em Direito da Universidade Santa Úrsula (USU/RJ). Supervisor de estágio em Esquizoanálise no Serviço de Psicologia Aplicada na mesma instituição. Consultor do Banco de Avaliadores (BASIS) do SINAES/INEP/MEC, sendo avaliador de cursos de graduação de Psicologia e de Pedagogia. Colaborador na Comissão de Formação e Liberdade de Cátedra do XVI Plenário do CRP-RJ (2019-2022). Psicólogo clínico, supervisor clínico-institucional. Tem experiência prática-teórica na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação; juventudes; violências; Esquizoanálise; análise institucional. E-mail para contato: colmenerocunha@gmail.com

Bruno Latini PFEIL

Graduando em Psicologia (USU/RJ). Graduando em Antropologia (UFF). Pós-graduando em Psicanálise e Relações de Gênero: Ética, Clínica e Política (FAUSP). Cofundador e membro do conselho editorial da Revista Estudos Transviados.

Ramiro GONZALEZ

Psicólogo (CRP 05/70188). Cofundador do grupo InconformadosPsi de acolhimento e reflexão sobre masculinidades, onde promove debates através de rodas de conversa considerando as estruturas de opressões: machismo, racismo, cisheteronormatividade, heterossexualidade compulsória e classismo e do grupo Descolonizando a Psicologia. Pós-graduando em Psicologia e Brasilidades (Instituto Parentes). Consultor em saúde e educação sexual (Instituto Interferência - 2018), extensão universitária em Terapia Cognitiva Sexual (Dra. Aline Sardinha, TCS - 2019).

*Submissão: 31 de outubro de 2021
Avaliações concluídas: 20 de julho de 2022
Aprovação: 20 de julho de 2022*

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

CUNHA, Thiago Colmenero; PFEIL, Bruno Latini; ALMEIDA JUNIOR, Ramiro Gonzalez de. A pregação da opressão: pensando as interfaces da Pedagogia Cisheteronormativa e a construção de uma Educação Anti-lgbtfóbica. Revista *Temporis(Ação)*: periódico acadêmico de conexões multidisciplinares em Educação e Ensino da Universidade Estadual de Goiás. Cidade de Goiás; Anápolis. V. 22, N. 02, p. 01-20, jul./dez., 2022. Disponível em:

<<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>>

Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >