

ALINE MURAS DE OLIVEIRA PINO

diversidade

SEXUAL

e educação

Uma relação de desafios e possibilidades



editoraifrn

ALINE MURAS DE OLIVEIRA PINO

diversidade
SEXUAL
e educação

Uma relação de desafios e possibilidades



editora**ifrn**

Natal, 2017

Presidente da República
Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação
José Mendonça Bezerra Filho

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
Eline Neves Braga Nascimento



Reitor
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN
Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Alexandre da Costa Pereira
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anísia Karla de Lima Galvão
Cláudia Battestin
Darlyne Fontes Virginio
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabiola Gomes de Carvalho
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisco das Chagas de Mariz Fernandes
Francisco das Chagas Silva Souza
Genoveva Vargas Solar
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
José Gilauco Smith Avelino de Lima
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Lenina Lopes Soares Silva
Liege Monique Filgueiras da Silva
Márcio Adriano de Azevedo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Josely de Figueiredo Gomes
Melquiades Pereira de Lima Junior
Nadir Arruda Skeete
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Rejane Bezerra Barros
Régia Lúcia Lopes
Rodrigo Siqueira Martins
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Valcinete Pepino de Macedo
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Charles Bamam Medeiros de Souza

Fotos da capa: Niklas Hamann em Unsplash
Foto capítulos: Chuttersnap em Unsplash

Revisão Linguística
Joziel Lima de Souza

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra a todos/as os/as estudantes que sofrem com a LGBTfobia no espaço escolar.



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Pino, Aline Muras de Oliveira.
P657d Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e possibilidades / Aline Muras de Oliveira Pino; projeto gráfico, diagramação e capa, Charles Bamam Medeiros de Souza; revisão linguística, Joziel Lima de Souza – Natal: IFRN, 2017.

192p : il. color.

ISBN: 978-85-94137-20-3

1. Educação. 2. Diversidade sexual. 3. Direitos. I. Pino, Aline Muras de Oliveira. II. Título.

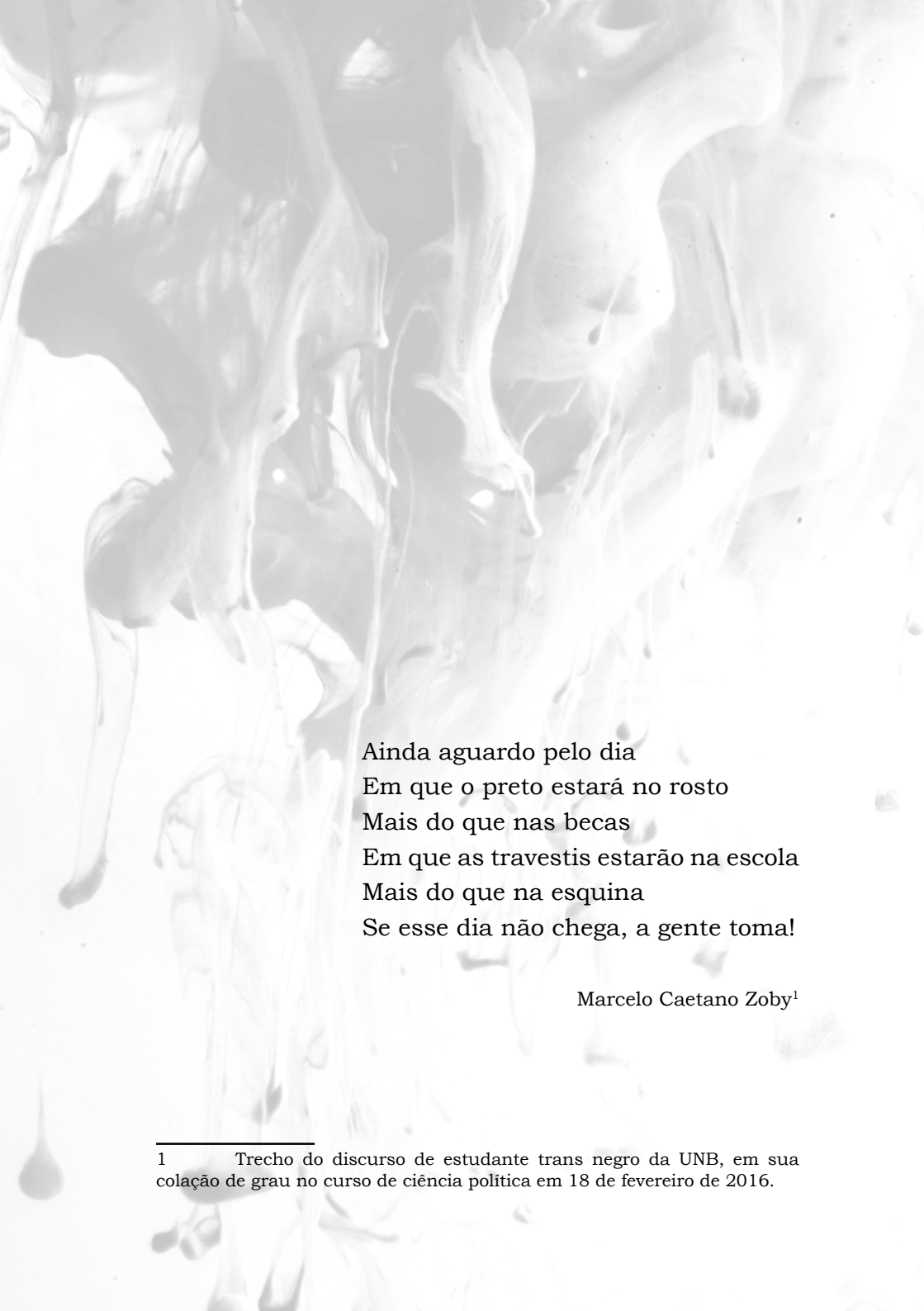
CDU 376:305

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Estudos Sociedade Colorida, que fez de cada encontro um momento de grandes aprendizados e reflexões e me permitiu vislumbrar em falas e olhares a “dor e a delícia” em expressar ou não a orientação sexual no espaço escolar.



Ainda aguardo pelo dia
Em que o preto estará no rosto
Mais do que nas becas
Em que as travestis estarão na escola
Mais do que na esquina
Se esse dia não chega, a gente toma!

Marcelo Caetano Zoby¹

¹ Trecho do discurso de estudante trans negro da UNB, em sua colação de grau no curso de ciência política em 18 de fevereiro de 2016.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1

DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO
PARA A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE
PATRIARCAL-CAPITALISTA 19

1.1 O papel da educação na construção de uma
sociedade igualitária 21

1.2 Heterossexismo e patriarcado no espaço da
escola 38

1.3 Escola não é lugar de discutir diversidade
sexual e identidade de gênero? A realidade
social como elemento pedagógico 54

2

DIREITOS LGBT: A DIVERSIDADE SEXUAL EM
QUESTÃO NA EDUCAÇÃO 65

2.1 Os direitos de LGBT no espaço escolar 66

2.1.1 A educação pública como direito 71

2.2 Direitos humanos e educação: um reverso
dialético às opressões 81

3

GARANTIA DE DIREITOS DE ESTUDANTES
LGBT NO IFRN *CAMPUS* MACAU:
a perspectiva dos sujeitos 97

3.1 Educação tecnológica e profissional:
apresentando sua historicidade 98

3.2 Diversidade sexual e identidade de gênero
no IFRN *campus* Macau 114

3.3 Serviço social na educação: assistência
estudantil como política de permanência 132

3.4 Interlocações da expressão da diversidade
e garantia de direitos de estudantes LGBT no
IFRN *campus* Macau 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS 161

REFERÊNCIAS 171

INTRODUÇÃO

A diversidade sexual levanta para a educação formal pública um grande desafio. Nesse sentido a proposta é analisar o posicionamento da política educacional em relação às possíveis opressões sofridas por estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) no espaço escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ao explorar esse tema estamos considerando que a educação institucionalizada, em sentido amplo, pode colaborar na formação de consciência dos sujeitos sobre os processos de transformação da sociedade em que vivemos.

Ao pensar a educação nessa perspectiva, o objetivo é oferecer subsídios para compreender que a transformação da educação está vinculada à transformação da sociedade. Assim, acreditamos que a metamorfose para outra sociabilidade passa por mudanças na estrutura educacional, tendo em vista que os processos educativos também fazem parte da luta de classes, ainda que não de forma exclusiva ou isolada.

Vivemos em uma sociedade que não oferece condições materiais substantivas de realização das necessidades humanas e que nos concebe como objetos, utilizando subterfúgios na tentativa de nos fazer “perder” a capacidade de nos perceber como sujeitos da história. Uma sociedade cujo fundamento está na desigualdade; ela explora, oprime e, embora nos apresente uma

igualdade formal, elimina as possibilidades de uma igualdade real.

Essa sociedade patriarcal-racista-capitalista nos divide e hierarquiza em classes, sexos, raças², ao passo que a propriedade é sinônimo de “liberdade”. Ainda assim, em meio a suas contradições, podemos encontrar elementos para a construção de uma nova ordem social, pois é por meio da superação desse sistema que desenvolveremos condições para a eliminação das opressões e desigualdades.

Associadas à exploração sofrida pela classe trabalhadora existem opressões de sexo, raça, orientação sexual e identidade de gênero, as quais, na luta por uma sociedade humanamente emancipada, não podem e não devem ser desconsideradas; ao contrário, é preciso fortalecer a luta pelo direito à diversidade, que, por sua vez, deve se associar à busca por liberdade e igualdade dos grupos sociais aliada a um projeto anticapitalista.

Nesse sentido, a luta por uma sociedade sem desigualdades, racismo, LGBTfobia, propriedade privada, divisão entre trabalho manual e intelectual e divisão sexual do trabalho exige nossa conscientização como sujeitos dessa transformação, para que a força motriz das trajetórias particulares fortaleça a capacidade de sermos sensíveis às opressões sofridas pelo/a outro/a, como seres humanos genéricos, capazes de transformar, de nos reconhecer como seres sociais e históricos.

2 Destacamos que o termo raças é utilizado nessa obra do ponto de vista sociológico, a partir da perspectiva de construção social e sua relação com o racismo. Pois, biologicamente não existem raças (no plural) humanas.

O atual momento econômico, social e político está tomado por ideias conservadoras nas mais diferentes dimensões, o que se mostra na disseminação de discursos de ódio amplamente assentidos pelo Congresso Nacional mais anacrônico desde a ditadura militar. Assistimos, não indiferentes e imóveis, a proposições de projetos de lei (PL) com caráter explicitamente reacionário, embebido em fundamentalismos religiosos, que trazem retrocessos para a classe trabalhadora e, principalmente, para a vida das mulheres e pessoas LGBT.

Para citar alguns dispositivos legais que atingem diretamente a população LGBT, temos: o PL nº 7.382, de 25 de maio de 2010, o qual pretende penalizar a “discriminação” contra heterossexuais; PL nº 1.672, de 28 de junho de 2011, que objetiva instituir o “Dia do Orgulho Heterossexual”; e o PL nº 6.583, de 16 de outubro de 2013, conhecido como “Estatuto da Família”, que reduz o conceito de família para “união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável”.

Diante desse contexto, a educação está sendo diretamente confrontada em seus princípios por vários projetos de lei que pretendem impedir o desenvolvimento de qualquer discussão sobre temas como gênero, sexualidade, orientação sexual, entre outros, que conteste os papéis patriarcais socialmente atribuídos ao masculino e ao feminino de forma naturalizante.

Destacamos dois projetos que inflamaram as discussões na arena de combate entre movimentos sociais e instituições políticas, são eles: a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o *Plano nacional*

de educação (PNE) suprimindo qualquer menção a termos como gênero, orientação sexual e diversidade sexual; e o PL n° 867, de 23 de maio de 2015, que tenciona incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o projeto “Escola sem Partido”, cuja proposição é vedar a prática em sala de aula da “doutrinação política e ideológica”.

Além de todos esses projetos ultraconservadores, a educação pública vem sendo assolada em sua estrutura organizacional. O governo Dilma, embora em tempos eleitorais tenha propagado o enganoso *slogan* “Pátria educadora”, vinha paulatinamente promovendo profundos cortes de recursos da política pública da educação, na ordem de mais de 10 bilhões de reais. O governador Beto Richa, do Paraná, de forma truculenta promoveu ataques diretos aos direitos dos professores. Em Goiás, escolas sofreram processos de militarização, sendo dirigidas pelas forças armadas; nessas instituições as crianças recebem uma educação militar. O governo de São Paulo, sob a administração de Geraldo Alckmin, tentou fechar mais de 160 escolas estaduais, alegando realizar uma “reorganização”.

O congelamento dos gastos sociais por vinte anos, via Projeto de Emenda Constitucional n° 55 (transformada na EC n° 95 em 15 de dezembro de 2016) e a Reforma do Ensino Médio (lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) foram duas medidas que tiveram impacto direto e avassalador sobre a política de educação, medidas implantadas de forma autoritária

e sem um amplo diálogo com trabalhadores da educação, estudantes e sociedade.

No Rio Grande do Norte, o governo ignorou a pauta de reivindicação da sua única universidade estadual, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que se encontra absurdamente sucateada. Após cinco meses de paralisação, a greve foi encerrada pelo pedido de ilegalidade do governador Robson Faria, acatado pelo desembargador, ferindo o direito democrático de lutar e se manifestar.

Diante desse cenário político de profundos retrocessos, os quais se acentuaram com o governo golpista de Temer, com inúmeras proposições de PL que se configuram como dispositivos de controle e censura, além dos cortes de recursos, defender a educação pública como um direito social e discutir diversidade sexual na intrínseca relação com a política educacional é um ato de resistência.

O cenário de retrocessos nos instiga ao desenvolvimento das reflexões aqui levantadas. Discorrer sobre a dinâmica da garantia/negação de direitos estudantis e LGBT no IFRN é um interesse que surgiu a partir da minha inserção na instituição como assistente social, em dezembro de 2014. Além disso, o fato de ser lésbica fortalece minha identificação com as questões que os estudantes LGBT enfrentam no espaço escolar.

Algumas situações dessa natureza se apresentam em forma de demandas ao serviço social do IFRN *campus* Macau, e a partir das respostas profissionais que nos são exigidas surgiu um questionamento central:

como o IFRN trata as questões que envolvem diversidade sexual? Dessa pergunta principal surgem outras: existem normativas e ações direcionadas às pessoas LGBT que estudam na instituição? De que forma os/as estudantes percebem o tratamento ou não tratamento das situações que possam envolver orientação sexual e identidade de gênero?

As reflexões aqui desenvolvidas tiveram por base as discussões realizadas durante encontros de formação em um grupo de estudos no IFRN *campus* Macau, o Sociedade Colorida – nome democraticamente escolhido a partir de sugestões dos/as componentes, estudantes que se identificam com a temática da diversidade sexual.

O grupo de estudos Sociedade Colorida tem reuniões quinzenais, e a cada encontro é debatido um tema ligado a questões que envolvem diversidade sexual. Nas atividades do grupo já realizamos oficina de cartazes, articulamos debates a partir de documentários e filmes, até realizamos um ato no *campus* Macau no dia do Orgulho LGBT. Os encontros são realizados no próprio Instituto, aberto a todas as pessoas que desejem participar, inclusive há integrantes da comunidade externa, que não são estudantes da referida instituição de ensino.

Daí a relevância das reflexões apresentadas neste livro: apontar para a construção de uma educação pública de qualidade, laica e não heterossexista,³ dentro

3 “Heterossexismo” se refere à violência cometida contra a comunidade LGBT. Quanto ao termo “padrão heterossexista”, significa que o modelo a ser seguido é o de dominação masculina sobre a sociedade e que as relações sexuais permitidas são aquelas amparadas pela união conjugal entre homem e mulher (TORRES, 2010b).

de um projeto societário amplo, revela que é possível estabelecer um vínculo entre os processos educacionais e os de transformação social.

1

DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE PATRIARCAL-CAPITALISTA

*Descasque-se, vire esse mundo,
rompa couraças, se desabroche,
pois é hora de ir à forra,
deixar os guetos, sair dos quartos.
Te expõe, se mostra,
ela e a vida te esperam lá fora...
Vai às ruas te exhibir, falar da tua agonia,
do teu dia-a-dia,
da necessidade da alforria,
do seu despir, amar, sentir,
do seu inventar.
Menina, pega Maria pela mão
e vai amá-la com liberdade,
no clarão de um dia de sol,
no alvorecer da diversidade.*

Andréa Lima⁴

⁴ Trecho do poema "Divas II", publicado no blog *Baú de Poemas* (LIMA, 2009).

As reflexões tecidas neste capítulo têm por objetivo apresentar o conceito de educação aqui elaborado, a fim de compreender as determinações que a sociabilidade do capital impõe à política educacional no Brasil. Da mesma maneira, pensaremos o espaço escolar como um microcosmo onde conflitos sociais se produzem e reproduzem para a sociedade, e igualmente desta para o ambiente escolar.

No segundo ponto deste capítulo, faremos uma análise crítica do conceito de diversidade sexual em contraposição ao de heterossexismo, entendido como um sistema que regula não apenas a sexualidade, mas vários aspectos da vida social. Além disso, buscaremos compreender e questionar o processo histórico pelo qual são determinadas as construções sociais sobre ser mulher e ser homem, a quem “devemos” amar e com quem nos relacionar afetiva e sexualmente ou, ainda, a “obrigatoriedade” de identificação de gênero a partir do sexo que nos foi atribuído como natural pelas características anatômicas e fisiológicas do corpo. Entendemos, todavia, que o sexo é também socialmente determinado, tal qual o gênero, como veremos adiante.

Encerrando o capítulo, no terceiro tópico discutiremos a importância de promover debates e diálogos sobre diversidade sexual e identidade de gênero como parte dos processos pedagógicos da educação institucional. Traremos ainda a polêmica relacionada à proibição de referências à “ideologia de gênero” nos planos nacional, estaduais e municipais de educação,

principalmente no estado e em municípios do Rio Grande do Norte, de forma a tornar nossas reflexões um contraponto a essa temática.

1.1 O papel da educação na construção de uma sociedade igualitária

Analisar de que modo a educação é capaz de colaborar no processo de luta por uma sociedade realmente igualitária exige compreendê-la para além de uma instância autônoma, é fundamental considerar sua relação com os processos mais amplos de produção e reprodução (material e ideológica) da vida.

Nessa direção concebemos a educação formal com base na perspectiva apresentada por Mészáros (2008), como um instrumento da sociabilidade do capital para a manutenção do *status quo*, voltada à internalização do modo capitalista de reprodução da vida social.

De acordo com Tonet (2013), para a reprodução da sociedade capitalista é importante que todos tenham acesso a certo nível de conhecimento e de comportamento, que possibilite a internalização de ideias e valores próprios dessa sociabilidade.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também

gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 33).

Na outra ponta da dialética que envolve a dimensão educativa, ela se coloca como “condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano” (TONET, 2014, p. 4).

Reconhecer-nos como humanos, e não objetos, é de grande importância para que a classe trabalhadora (que tem sexo, raça, geração, orientação sexual) possa erguer a base material para a construção do seu projeto de sociedade humanamente emancipada, na qual a dignidade humana seja garantida.

Dessa forma, ainda que possamos concordar com a afirmação de que “a educação escolar não é o elemento-chave para a formação da consciência revolucionária” (TONET, 2014, p. 5), e sim a luta social, consideramos que, adotada em uma perspectiva transformadora, a educação é capaz de fornecer elementos para que possamos compreender as determinações do processo histórico da sociabilidade em que vivemos de forma a fortalecer a defesa da necessidade de superação dessa forma patriarcal-capitalista de organização da sociedade. Em outras palavras, a educação emancipatória, portanto, vinculada às lutas sociais, pode contribuir na formação de consciências críticas.

Na concepção de Marx (2011 [1845]), mais que interpretar a realidade concreta é preciso transformá-la para se construir uma nova sociedade. Para ele é fun-

damental que se estabeleça uma prática revolucionária e que, nessa transformação, homem e mulher (como sujeitos políticos) sejam protagonistas dessa transformação, do mundo e de si mesmos.

Com base nesses princípios, compreendemos a importância de uma prática educacional transformadora, na qual a escola teria o papel de contribuir no sentido de denunciar a dominação e opressão presentes nas relações sociais, fornecendo elementos para que os indivíduos percebam as concretas determinações da realidade social e, assim, construam as bases para a luta pela alteração do modo de produção e reprodução da vida.

Porém a história nos revela que a educação escolar no Brasil não foi fundamentada nesses princípios, nem poderia, pois desde as primeiras organizações tinha o objetivo de servir aos interesses das classes dominantes.

No período da colonização do país a educação escolar, ainda com caráter de instrução oferecida pelos jesuítas, era um privilégio ao qual só tinham acesso os donos de terras e senhores de engenho, e ainda reduzido a um pequeno grupo de filhos homens, enquanto para as mulheres

a atuação dos jesuítas [...] não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido, segundo os preceitos do apóstolo Paulo; empresa simples por estar

de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual se destinavam as mulheres à inferioridade social e a ignorância. [...] O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

Os jesuítas buscavam o desenvolvimento dos discípulos (homens) dentro do que Portugal e Península Ibérica consideravam “homem culto”. Nesse período, dominava um desinteresse quase total pela ciência e por atividades técnicas e artísticas, ou seja, uma educação fechada ao espírito crítico do ponto de vista da análise, pesquisa e experimentação.

Isso porque o principal objetivo de uma educação dominada pelo clero era formar eruditos para serem membros da considerada nobreza, enquanto a população indígena era submetida a uma educação direcionada à “evangelização” e conversão. As ações educadoras no Brasil Colônia, dominadas pela Igreja, eram basicamente de recrutamento de fiéis e servidores.

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das

estruturas de poder na colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos Jesuítas (ROMANELLI, 1986, p. 36).

Mesmo após a “independência” política do Brasil esse recorte de classe ainda atravessava a educação. Todavia, não apenas as classes oligárquico-rurais, mas também a pequena burguesia (ou “classe intermediária”, se preferirmos) buscava inserção na educação escolarizada, pois percebeu sua importância para obter ascensão social, prestígio e poder político.

A transformação da economia brasileira de um modelo agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano industrial criou novas demandas para o sistema educacional, pois fez-se urgente a formação de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. Assim, era necessário um significativo aumento na oferta, bem como adequar a forma como estava estruturado o ensino às necessidades criadas por esse processo econômico.

Esse contexto, que inaugura o período de “implementação” do capitalismo industrial no Brasil, trouxe uma demanda social por escolarização, em razão do interesse da pequena burguesia em se tornar letrada para ascender socialmente, inserindo-se em cargos administrativos e políticos. A partir disso surgiu o ensino superior, com a fundação de faculdades de direito em São Paulo e Recife, enquanto crescia o operariado urbano por meio do êxodo rural.

As fábricas instaladas nas cidades, atraíam a população. Com a indústria, cresceram também o comércio e os serviços. Em consequência, o êxodo rural adquiriu mais velocidade. Por múltiplas razões, a cidade tornou-se mais atrativa. Além do crescimento numérico da população urbana, a urbanização apresenta outra dimensão correlata e também importante: a conquista da hegemonia política. Durante quatro séculos haviam predominado os interesses do latifúndio rural; então, com as mudanças em curso, começaram a se impor os interesses urbanos, que progressivamente sobrepujaram os do campo, tornando-se hegemônicos. O poder político foi assumindo outra postura e outra perspectiva, privilegiando a população urbana (burguesia e camadas médias,

principalmente), em detrimento dos interesses do mundo rural (BRUM, 1999, p. 177).

A demanda social por educação nesse contexto estava envolta, ainda, por uma necessidade de consolidação de uma hegemonia, pois nenhuma das classes, latifúndio agroexportador (em decadência), burguesia urbana (incipiente) e a classe operária (em seus primeiros passos), tinha força suficiente para impor sua orientação de forma dominante.

Esse período, fortemente marcado pelo signo do êxodo rural, demandava uma educação que preparasse a população recém-chegada ao cenário urbano para o trabalho industrial. Na visão de Frigotto (2003), o objetivo era “formar o ‘cidadão produtivo’ submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado”. Todavia, sem a democratização do ensino, uma vez que existia uma divisão educacional, a maioria da classe trabalhadora só conseguia acesso ao ensino primário, enquanto a classe burguesa e a pequena burguesia alcançavam o ensino secundário como preparação para o ensino superior.

Com isso, percebemos que o sistema de ensino se adequa às exigências do contexto econômico-sociocultural no qual está histórica e dialeticamente imerso. Por conseguinte, no decorrer do processo de desenvolvimento da sociedade e do sistema educacional, reivindicações sociais passaram a pautar a necessidade crescente de instrução escolar. Com isso, eleva-se a

demanda social assentada na busca por acesso à educação “destinada” às elites, acabando por ocasionar um rompimento do sistema dual de ensino.

As relações que o sistema educacional passou a manter com a sociedade global foram as mais contraditórias possíveis. Isso porque, no momento em que começaram os rompimentos, a nova ordem já não conseguia produzir o sistema escolar de que carecia, nem o setor social, nem o econômico. As pressões oriundas da demanda tiveram de ser satisfeitas, em parte, e o foram da forma mais precária (ROMANELLI, 1986, p. 68).

Para Romanelli (1986), a luta por educação no Brasil assume um caráter de luta de classes, mesmo que inconscientemente, já que força o sistema educacional a possibilitar o acesso das camadas mais baixas da população que almejava conseguir posições de maior relevo social. No entanto, é importante destacar que esse é um curso histórico dialético e que, embora em expansão, o ensino ainda continuava subordinado ao jogo de interesses das estruturas de poder movidas pela burguesia industrial.

Mesmo com sua ampliação, a natureza do ensino ainda permanecia aristocrática. Por isso, o movimento de renovação educacional, com representação de um grupo de educadores brasileiros, elaborara um mani-

festos cujo conteúdo estabelecia uma relação dialética entre desenvolvimento e educação, além de situá-la como um problema social e solicitar uma ação mais objetiva por parte do Estado no sentido de garantir educação pública como direito aos indivíduos de todas as classes sociais.

Entre as continuidades e descontinuidades do movimento de renovação e da campanha em defesa da escola pública, estava sendo organizado o debate para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que reivindicava o momento, em termos de desenvolvimento. Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural, como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema que carreamos. O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso po-

lítico, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático. (ROMANELLI, 1986, p. 183).

Após a promulgação da LDBN, instaurou-se no Brasil o regime de ditadura militar. Esse período foi marcado pela “assistência técnica e cooperação financeira” da United States Agency for International Development (USAID)⁵ ao sistema educacional brasileiro, o que ficou conhecido como “acordos MEC-USAID”.⁶ Esses acordos buscavam concentrar a educação para obter o controle necessário ao acúmulo de capital. Do ponto de vista ideológico, a educação, forte alvo de repressões, era direcionada ao objetivo de legitimar o golpe, ou seja, era utilizada como estratégia de hegemonia.

Após 21 anos de ditadura militar, o Estado brasileiro empenha-se na instalação de uma reforma democrática, por intermédio da nova Constituição que preconizava políticas e direitos sociais, dentre eles a educação. No entanto, apesar das importantes conquistas anunciadas na Carta Magna, em seguida veio a onda neoliberal para impedir a implementação de reformas mais profundas, sendo desenvolvida uma modernização conservadora.

5 Em português, Agência de Desenvolvimento Internacional.

6 Ministério da Educação (Brasil) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Com as transformações engendradas pelo ideário neoliberal, a educação passa a ser um item de mercado. Dessa forma, a partir da perspectiva mercadológica, as questões educacionais adquirem características de ordem técnica e administrativa, a serem resolvidas por uma gestão eficiente e competitiva. Professores/as são concebidos/as como profissionais treinados/as para preparar estudantes para o mercado de trabalho, enquanto alunos/as são convertidos/as em consumidores/as do produto ensino formal.

Como pudemos perceber, o processo de constituição da educação formal no Brasil está dialeticamente imbricado nas determinações do modo de produção e reprodução da vida social. Dessa forma, na sociabilidade do capital a educação assume três dimensões: (a) relação ontológica com o trabalho, na medida em que oferece ao trabalhador uma “formação” profissional mínima para o exercício de suas atividades; (b) importante aparelho ideológico do capital, uma vez que na dinâmica da sociedade capitalista se estabelece com uma significativa perspectiva de reprodução da força de trabalho e estabelecimento de consensos; (c) ela mesma uma mercadoria, circunscrita na lógica capitalista neoliberal.

Ainda que essas três dimensões estejam enraizadas e naturalizadas na estrutura legal e prática da política educacional, é possível (e necessário) apreender a educação em sua totalidade, com fortes possibilidades de contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. Como propõe Mészáros (2008), uma edu-

cação *Para além do capital*, ou seja, direcionada para a luta por transformação radical da sociabilidade do atual e hegemônico modelo econômico e político.

De acordo com Gramsci (2011), hegemonia é uma direção intelectual e moral para a sociedade. Dessa forma, mais do que monopolização dos poderes econômico e político, a sociabilidade do capital tem um papel preponderante na formação e difusão de determinadas concepções de mundo, comportamento e valores que seriam adequadas aos seus interesses. E a educação, organizada como política social, tem um importante papel na construção dessa hegemonia.

A proposta educativa em Gramsci tem como princípio o trabalho, uma vez que desenvolve no indivíduo a capacidade de pensar e gerir a vida.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2011, p. 52-53).

Se o trabalho se configura como princípio educativo e a sociedade capitalista se funda na exploração desse trabalho, logo, a educação formal nesse contexto recebe a função de qualificar operários. Por consequência os espaços de educação formal são geridos pela política de um Estado que, no jogo de contradições e ambições do sistema capitalista, se posiciona em favor dos “interesses práticos imediatos” desta sociabilidade, nas palavras de Gramsci (2011, p. 50). Ou seja, imprime na classe que vive do trabalho uma concepção de mundo e valores que sejam ideologicamente alinhados aos seus interesses.

A educação institucionalizada, nessa perspectiva, é entendida como uma estratégia de manutenção do *status quo*, da hegemonia do capital, sobretudo ideológica.

Entretanto, destacamos que, em meio às contradições inerentes ao processo histórico da sociedade capitalista, pode essa mesma educação ser um recurso contra-hegemônico.⁷

Gramsci (2011) aponta um horizonte para se pensar a educação como dispositivo na construção de uma contra-hegemonia, a ser instaurada pelos “grupos subalternos”, isto é, a classe trabalhadora. Para tanto, é preciso reorganizar a cultura a fim de estabelecer uma hegemonia civil, o que, no pensamento de Grams-

7 Os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia em nossa análise estão baseados na obra de Gramsci (2011), um pensador marxista que se empenhou em analisar a dinâmica da cultura no plano de luta pela transformação revolucionária da sociedade. Para maior aprofundamento da categoria indicamos também a leitura de Duriguetto (2007).

ci, requer uma reforma intelectual e moral das grandes massas populares.

Para esse fim, uma possibilidade seria fundamentar a política educacional brasileira em perspectivas que intencionem desconstruir a lógica hierárquica da sociedade capitalista, na qual cada classe tem um tipo específico de escola como forma de manter as estratificações sociais. Em outras palavras, trata-se de eliminar da educação a divisão social de classe a partir da qual a formação da classe trabalhadora é voltada a “qualificá-la” para funções instrumentais, enquanto a da burguesia procura alicerçar as funções dirigentes.

Assim, temos como horizonte as concepções de educação como política social e de escola como espaço público, um ambiente de disputas de projetos sociais antagônicos que abre oportunidades para pensar transformações objetivas na direção da emancipação humana.

Do mesmo modo que a educação não é a fonte ideológica primária de consolidação do sistema capitalista, ainda que seja uma sistemática difusora dos valores que o legitimam, tampouco é capaz, por si só, de romper com a lógica do capital e oferecer uma alternativa ou o caminho para sua transformação e organização de outra sociabilidade. Contudo, enfatizamos que tem um papel fundamental,

Pois o cumprimento dessa nova tarefa histórica envolve simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas

de reprodução da sociedade, no sentido de reconquistar o controle total do próprio capital – e não simplesmente das personificações do capital que afirmam os imperativos do sistema como capitalistas dedicados – e a *transformação progressiva da consciência* em resposta às condições necessariamente cambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *auto mudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2008, p. 65, grifos do autor).

Nesse sentido, é importante percebermos que há uma relação de reciprocidade dialética entre a transformação da sociedade e a educação como colaboradora nesse processo. O sistema educacional é formalmente conduzido pela atual sociedade econômica e política mercantilizada, então, conforme Méészáros (2008), não podemos esperar que ele corrobore o empreendimento da tarefa de romper com a lógica do capital.

A partir desse pensamento, o movimento de alteração da lógica capitalista passa pela transformação da educação, assim como as mudanças educacionais são capazes de contribuir no oferecimento de condições materiais e objetivas para a organização de outra sociabilidade. Contudo, é importante enfatizar que “as soluções ‘não podem ser *formais*, elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

É importante afirmar que nossas reflexões estão alinhadas a compreensões da categoria profissional do serviço social, representada nacionalmente pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS),⁸ que concebe a educação como uma dimensão da vida social e uma atividade humana autorrealizadora.

A partir dessa concepção reconhecemos a educação como um direito e os espaços escolares como ambientes de materialização de conflitos gerados pela sociedade capitalista, de forma que as contradições e os antagonismos presentes na vida cotidiana igualmente penetram nos recintos escolares.

Para cumprir os objetivos de análise crítica proposta, trataremos das opressões sofridas por pessoas LGBT e suas expressões no espaço escolar. Todavia, vivemos em uma sociedade de classes, portanto, essa dimensão não está dissociada do conjunto das relações sociais. O capital, para manter a lógica mercantil, tem historicamente se apropriado de sistemas

8 Ver publicação do CFESS *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação* (2013).

opressores, como o patriarcado,⁹ o racismo e o heterossexismo.

Como vivemos em uma sociedade de classes, nossa educação é classista. Então educar significa, de acordo com Freire (1979, p. 35), conscientizar e lutar contra a ordem estabelecida, subvertê-la. Afinal, “a vocação ontológica do homem [e da mulher] é a de ser sujeito e não objeto”. Nessa lógica, a educação tem um papel político-pedagógico pela sua capacidade de fornecer elementos para que possamos nos reconhecer como sujeitos na busca por uma liberdade substantiva e, portanto, na eliminação das opressões e explorações.

Os espaços educacionais são lugares onde a vida cotidiana de adolescentes e jovens lésbicas, gays, travestis, transexuais se desenvolve. Dessa maneira, a escola é permeada por vivências individuais e coletivas que são particulares às pessoas LGBT, como a afirmação/negação da sexualidade/orientação sexual, o enfrentamento de preconceitos e da LGBTfobia,¹⁰ a negação de direitos e situações de opressão.

Inúmeras vezes na escola, na família, em grupos religiosos ou em outros ambientes da vida social os/as jovens LGBT não encontram possibilidades *de ser*,

9 O patriarcado como sistema, de acordo com Saffioti (2004), é baseado na exploração e dominação da mulher pelo homem, o que impõe uma hierarquia nas relações entre homens e mulheres não apenas no âmbito doméstico/privado, mas em todas as relações e espaços sociais, colocando a mulher em situação de subordinação histórica em relação ao homem.

10 Optamos pelo emprego do termo “LGBTfobia” no lugar do tradicional “homofobia”, tendo em vista que este último reitera e (re)produz uma invisibilização para com as diversas identidades. Dessa forma, o termo LGBTfobia sintetiza a lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia.

esbarram na discriminação castradora das desigualdades. É preciso, pois, que as práticas educativas propiciem a educandos e educandas, na relação entre si bem como com professores/as e com a comunidade escolar, a oportunidade de assunção do *eu*, sem a exclusão dos *outros*, como defende Freire (1996).

Por isso é tão necessário defender e fortalecer a perspectiva de uma educação emancipatória, com horizonte para superação da ordem burguesa, vinculada às demandas da classe trabalhadora. Uma educação que garanta o respeito à diversidade humana, isto é, que não seja sexista, racista, LGBTfóbica e que valorize a livre expressão da orientação sexual e da identidade de gênero.

1.2 Heterossexismo e patriarcado no espaço da escola

A ordem social na qual vivemos, por meio da apropriação de sistemas de opressão como o patriarcado, o racismo e o heterossexismo, não apenas determina as relações sociais, mas ideologicamente nos impõe papéis, interferindo em nossa individualidade, em como devemos usufruir de prazeres e desejos. Para isso, demarca como “aceitável” uma única forma de conduta afetiva e sexual, isto é, com o sexo oposto.

De acordo com Santos (2005, p. 74), “a sociabilidade opera como uma espécie de metabolismo que delimita e define as condições de possibilidade quanto ao modo de ser da individualidade, evidenciando sua particularidade enquanto existência concreta”.

Para Rios (2009), o heterossexismo apresenta-se como um sistema que organiza as várias dimensões da vida da mulher e do homem social. Vai além da associação a uma imposição para a orientação sexual (heterossexual): refere-se ao fato de que a heterossexualidade se estabelece como uma norma social em todos os aspectos da vida, sejam eles políticos, econômicos, jurídicos, entre outros.

Há que se analisar criticamente esse estabelecimento da “norma social” apresentado por Rios (2009). A partir da compreensão de Wittig (1980), distinguimos a heterossexualidade de uma simples orientação sexual e a apreendemos como um sistema político-ideológico que tem por base as relações sociais, principalmente as que se estabelecem entre homens e mulheres. Assim, no contexto de reprodução desse sistema, difunde-se o que Wittig chama de “pensamento hétero”,¹¹ ou seja, um conjunto de ideias universalizadas em conceitos que busca estabelecer “leis gerais” a serem aplicadas a todas as sociedades, todas as épocas e todos os indivíduos e que são naturalizadas como “norma social”.

As pessoas que se adequam aos parâmetros dessa “norma” social adquirem *status* de superioridade e são beneficiadas com privilégios, enquanto às demais, consideradas “fora da norma”, sobram opressões e prejuízos em vários âmbitos. Portanto, são estabelecidas

11 Pensamento hétero, de acordo com Wittig (1980), é um conjunto de discursos/linguagens que, tomando por certo que a base da sociedade é a heterossexualidade, nos oprime, chama o medo e acaba por produzir a diferença entre os sexos como um dogma político e filosófico.

relações sociais de desigualdade, apropriadas e/ou produzidas por um sistema baseado na individualidade e na objetificação do humano.

Contudo, a luta deve ser empreendida contra as relações, os agentes e mecanismos utilizados pela sociabilidade do capital para manter e reproduzir o heterossexismo, e não contra heterossexuais. Por isso, de acordo com Toitio (2015), é primordial termos condições de entender os impactos materiais que a opressão e dominação heterossexista causa às vivências cotidianas das pessoas LGBT. Uma educação e espaços escolares não heterossexistas conservam a potencialidade para reflexões nesse sentido.

Ainda que a sociabilidade do capital insista na naturalização de uma única forma de vivenciarmos a sexualidade, na vida cotidiana encontramos diferentes possibilidades de desfrutar a subjetividade afetivo-sexual, pois existem diversas orientações sexuais e identidades de gênero a serem descobertas e experimentadas.

Nesse sentido, os *Princípios de Yogyakarta*¹² destacam os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero:

12 “Um grupo eminente de especialistas em direitos humanos preparou um documento preliminar, desenvolveu, discutiu e refinou esses Princípios. Depois de uma reunião de especialistas, realizada na Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, entre 6 e 9 de novembro de 2006, 29 eminentes especialistas de 25 países, com experiências diversas e conhecimento relevante das questões da legislação de direitos humanos, adotaram por unanimidade os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero” (PRINCÍPIOS..., 2007, p. 7).

1. Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas.
2. Compreendemos identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS..., 2007, p. 6).

Apesar de esses conceitos fazerem referência a descobertas e identificações afetivo-sexuais pessoais, é importante ressaltar que as distintas formas de expressão de desejos, prazeres, afetividades, ou seja, as manifestações da sexualidade são construídas socialmente. Portanto, concordamos com Louro (2000, p. 5) quando afirma que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política”.

Até mesmo o “sexo biológico”, frequentemente reduzido a um órgão sexual, considerado como marca “natural” do feminino e do masculino, reclama sua declaração alicerçada em comportamentos expressos no

corpo do indivíduo que o torne reconhecível para a sociedade como homem e/ou mulher. Comportamentos que são assimilados ao longo da infância e adolescência a partir das referências apresentadas pelos espaços de socialização (família, escola, comunidade).

O sexo dito “biológico” não exerce nenhuma coerção sobre a identidade sexual, ou seja, sobre os comportamentos de gênero e a sexualidade. O gênero constrói a inteligibilidade do corpo e dos comportamentos no espaço público. O masculino e o feminino não existem senão através das repetições, como normas de comportamento e não como absolutos. O gênero não está aprisionado no sexo e, além disso, o sexo é mais complicado do que uma simples polaridade masculino-feminino. A noção de sexo é até mesmo deduzida a partir da noção de gênero (BRETON, 2014, p. 19).

Assim, as subjetividades, muitas vezes elaboradas culturalmente em determinações heterossexistas, marcam e definem os corpos e servem como ponto de reconhecimento de nós mesmos/as e dos/as outros/as. Nessa perspectiva os corpos podem representar, de acordo com Caetano (2014), a materialização da sexualidade, embora isso se alicerce, na maioria das vezes, nas diferenças mulher-homem. Assim, podemos

afirmar que o sexo é também socialmente determinado, não apenas um mero elemento da natureza.

Sexualidade, assim como gênero,¹³ é uma construção social; portanto, encarna a viabilidade de transcender uma visão dualista ou binária do sexo/gênero, pois pode ser construída e vivenciada a partir de múltiplas possibilidades. Assim, é viável pensarmos também a sexualidade como “uma potência que desestabiliza a norma das identidades, zomba dos limites dos ‘sexos antagônicos’ e reelabora as expectativas de gênero” (CAETANO, 2014, p. 40).

Esse pressuposto nos indica um posicionamento contrário à naturalização do que é ser mulher e homem. Contudo, essa construção está entrelaçada em um processo social complexo, composto por várias dimensões que estruturam a sociedade, o que nos leva a “considerar que as significações atribuídas ao feminino e ao masculino são desenvolvidas nas interfaces de relações sociais mais amplas” (CISNE, 2014, p. 116).

A construção social da sexualidade não se restringe às significações do ser homem ou mulher, mas se amplia ao conhecimento “científico” difundido sobre sexo que acaba por controlar suas significações, atribuindo-lhe normatizações, patologias e legitimidades, as quais podem, por sua vez, reprimir determinadas

13 “Formulado nos anos 1970, o conceito de gênero foi criado para **distinuir a dimensão biológica da dimensão social**. Embora a biologia divida a espécie humana entre machos e fêmeas, a maneira de ser homem e de ser mulher é expressa pela cultura. **Assim, homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência direta da anatomia de seus corpos**” (SÃO PAULO, 2014, p. 11, grifos do autor).

expressões da sexualidade ou retirá-las da denominação da anormalidade, a depender da sociedade e do período histórico em que esses conhecimentos são desenvolvidos.

A dinâmica da sociedade capitalista se estrutura a partir da correlação de forças não apenas no âmbito das classes sociais, mas também nos de sexo e raça. A compreensão aqui defendida, sustentada pelas discussões do feminismo materialista francófono, é de que essas relações são coextensivas e consubstancialmente determinadas umas pelas outras.

A tese defendida por Kergoat (2010) é a de que as relações sociais de sexo, raça e classe são consubstanciais na medida em que estão de tal forma enoveladas que a separação só se torna possível quando da análise sociológica, pois na prática social é irrealizável.

Além disso, são coextensivas, isto é, “se reproduzem e se co-produzem mutuamente” (KERGOAT, 2010, p. 94). Portanto, o grupo social dos homens e o das mulheres estão em uma luta incessante para a evolução da sociedade em seu favor.

A ideia de consubstancialidade [...] não implica que tudo está vinculado a tudo; implica apenas uma forma de *leitura da realidade social*. É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras construindo-se de maneira recíproca (KERGOAT, 2010, p. 100).

É necessário perceber, como explica Kergoat (2010), que uma relação social, no sentido marxista, envolve dois grupos sociais (classes) antagônicos em torno de uma disputa; é, por assim dizer, uma relação permeada por conflitos. Dessa forma, como aponta Devreux (2005), as relações (*rapport*)¹⁴ entre homens e mulheres se configuram como uma relação social.

As relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres produzem e reproduzem na divisão social do trabalho a evidência de que a classe trabalhadora tem dois sexos, e essa divisão é ao mesmo tempo construída materialmente por meio da base estruturante de exploração e opressão inerentes à divisão sexual do trabalho.

De acordo com Marx (2008), o trabalho é o fundamento da vida social, é a categoria mediadora da relação homem-natureza, de modo que as relações sociais são construídas a partir dele. As relações sociais de sexo não estão dissociadas desse movimento, pois a divisão sexual do trabalho decorre da relação social estabelecida entre homens e mulheres, configurando-se como uma forma particular da divisão social do trabalho.

Entender que a divisão sexual do trabalho é decorrente das relações sociais de sexo significa considerar que os conflitos e antagonismos advindos dessas rela-

14 Na língua francesa existem duas palavras, *rapport* e *relations*, que têm a mesma tradução em português, “relações”. Contudo, *rapport* se refere a relações mais amplas, estruturais, na medida em que *relations* quer dizer relações individuais, pessoais, na vida cotidiana. Por isso, no francês se utiliza o termo *rappports sociaux de sexe* (relações sociais de sexo) e não *relations sociales de sexe*.

ções serão materializados na característica ontológica da forma de divisão do trabalho social entre os sexos: a esfera produtiva caberá prioritariamente aos homens e a reprodutiva será espaço precípua das mulheres.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que, segundo Kergoat (2010), a divisão sexual do trabalho se organiza tendo como pilares de sistematização dois princípios: o da separação, ou seja, existe uma categoria de trabalhos considerados “para homens” e outra, “para mulheres”; e o da hierarquização, segundo o qual os trabalhos “para homens” *valem* mais que os considerados “para mulheres”.

Não se trata apenas de diferenciar o trabalho feminino do masculino, mas sobretudo de, por intermédio da hierarquização, organizar as relações nas esferas de produção e reprodução da vida material, fundamentadas na desigualdade e, assim, ampliar a dinâmica de exploração da força de trabalho na sociabilidade capitalista.

Portanto, as relações sociais de sexo constituem o solo matrizador onde mulheres e homens se constroem socialmente, se produzem e reproduzem por meio do trabalho, que, como categoria ontológica de objetivação do homem e da mulher, está dividido não somente em classes como também em sexos, em uma dinâmica de antagonismos e hierarquias. Esse solo se apropria de fertilizantes como o patriarcado e o heterossexismo, sistemas de opressão que se configuram como eixos estruturantes do poder dominante e que fazem crescer a exaltação das desigualdades.

Com base na estrutura das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho, a sociedade se organiza a partir de uma composição patriarcal em que a heterossexualidade é naturalizada como a única orientação “normal”.

Dessa forma, quando duas pessoas do mesmo sexo se amam e/ou se relacionam sexualmente, conscientemente ou não estão rompendo com uma “norma social”. A passagem desse ato individual para o âmbito coletivo representa uma colisão contra uma das estruturas de sustentação dessa sociedade capitalista, patriarcal e LGBTfóbica.

Para compreendermos criticamente o novo que tece a estrutura das relações sociais de sexo, em uma perspectiva de totalidade, a categoria patriarcado se faz substancial. Saffioti (2004) conceitua o patriarcado como o regime de dominação-exploração ou exploração-dominação que os homens, como categoria social, exercem sobre a categoria social das mulheres. Uma sujeição que, inclusive, “dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição” (SAFFIOTI, 2004, p. 57).

É possível perceber a presença do patriarcado desde as antigas sociedades. Ainda assim, esse sistema, se comparado à idade da humanidade (aproximadamente 300 mil anos), é considerado muito jovem, já que, de acordo com Saffioti (2004), possui 5.203-4 anos, julgando a partir do início do processo de mudança. Dessa forma, o patriarcado surgiu anteriormente ao modo de produção capitalista. Segundo Cis-

ne (2014), sua consolidação histórica está relacionada ao advento da propriedade privada e à necessidade de recebimento ou transmissão de herança.

Posterior à propriedade privada, as formações sociais tornam-se predominantemente patriarcais, pautadas na superioridade masculina e no direito do homem sobre a mulher, filhos (as), escravos e bens materiais ligados a produção. Se não temos dados históricos com os quais possamos provar que é com a propriedade privada que ocorre a origem da subordinação da mulher, não temos dúvida que, a partir dela, o patriarcado se torna uma grande determinação estrutural (CISNE, 2014, p. 74).

Desde o surgimento até a atualidade, o patriarcado, que foi apropriado pelo capitalismo, tem mantido sua funcionalidade nessa sociabilidade, pois não se caracteriza apenas como sistema de dominação, mas sobretudo de exploração.

A apropriação do patriarcado pelo capitalismo atende ao interesse particular deste, no sentido em que a desvalorização da mulher favorece a exploração da força de trabalho, por meio da marginalização do trabalho feminino, o que propicia incremento dos superlucros.

Nesse contexto, observamos que a apropriação feita pelo capitalismo do regime patriarcal não estrutura

apenas a esfera da produção, mas também a da reprodução social, por meio da responsabilização da mulher pelo trabalho doméstico não remunerado, que, em grande medida, garante as condições de reprodução da força de trabalho, sem a qual a produção social seria inviabilizada.

Esse sistema de opressão-dominação das mulheres está de tal forma naturalizado nas relações sociais que sua engrenagem, de acordo com Saffioti (2004), é movimentada quase que de modo automático por qualquer pessoa, inclusive por nós, mulheres. Todavia, ao contrário dos homens, quando acionamos tais mecanismos não somos privilegiadas, muito menos nos tornamos cúmplices, embora estejamos favorecendo sua reprodução.

A dominação-exploração sofrida pela categoria social das mulheres ainda abrange outras dimensões, à medida que

Neste regime, as mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

A compreensão do regime patriarcal como um modo de organizar a sociedade e determinar a hierar-

quia entre as categorias mulheres e homens, de forma que as relações entre elas sejam baseadas na exploração-dominação do masculino sobre o feminino, possibilita perceber criticamente que a heterossexualidade como regime político é útil ao estabelecimento e à manutenção desse sistema, ao contribuir com a naturalização dos sexos, condição primária para dominação ideológica patriarcal.

Jules Falquet explica esse conceito em entrevista concedida à Cisne e Gurgel (2014); apoiada no pensamento de Monique Wittig, trata a heterossexualidade não apenas como um conjunto de práticas sexuais, mas como um sistema político-ideológico.

Nesse sentido, a heterossexualidade funciona como um dos pilares do patriarcado e, como modelo normativo de relações, pode inclusive se fazer presente entre casais homoafetivos, quando, por exemplo, papéis pautados na divisão sexual do trabalho são garantidos. Ao naturalizar a heterossexualidade como único modelo possível, tudo o que se constrói socialmente diferente da lógica heterossexista acaba sendo colocado à margem da “norma”, categorizado como “anormal”, “desvio”, “problema”.

Não obstante a sociedade capitalista-racista-patriarcal busque o “enquadramento” do gênero humano em um modo de ser a partir do padrão heterossexista, as diferenças subjetivas constroem a diversidade, que Santos (2009a, p. 76) concebe como “uma expressão constituinte da individualidade” por meio da qual “os indivíduos revelam singularidades, apresentam dife-

renças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações vigentes”.

Se recorrermos aos dicionários na intenção de entender o significado de “diversidade”, poderemos encontrar a correspondência com: diverso, diferente, variado. Então, de modo sumário, poderíamos conceituar diversidade sexual como diferentes, variadas e diversas formas de expressão de identidades, desejos e afetividades. Nesse sentido, o conceito de diversidade sexual “abrange as diferentes expressões da sexualidade e as diversas práticas sexuais não reguladas pelo modelo heterossexual”¹⁵ (TORRES, 2010a).

Todavia, nossa reflexão se direciona a pensar a diversidade sexual para além de uma variedade de formas no leque das orientações e identidades. É fundamental pensarmos a diversidade sexual como um conceito que impõe questionamentos à compreensão da heterossexualidade como única possibilidade de manifestação da sexualidade, em detrimento das várias maneiras de sentir prazer, de usar o corpo e de expressar afeto.

Na relação entre orientação sexual e identidade de gênero existem diversas possibilidades – homossexualidades, lesbianidades, bissexualidades, heterossexualidades, travestilidades, transexualidades e outras que podem ainda não ter sido nomeadas. Essas possíveis correlações entre orientações e identidades, política-

15 Entendemos o termo “não reguladas” como expressão da ideia de que as relações e práticas não heterossexuais, de alguma maneira, transgridem os padrões estabelecidos pela sociabilidade capitalista-patriarcal, embora encontrem nela muitas formas de discriminação e preconceito.

mente possuem a capacidade de contestar “a ‘naturalidade’ do masculino e do feminino que justificavam a heterossexualidade” (BRETON, 2014, p. 29).

A afirmação da heterossexualidade frequentemente é revestida por uma conotação, na verdade, de negação. Quando uma pessoa se identifica como heterossexual, por trás dessa declaração está implícito o “não” – *não sou gay ou lésbica, não sou bissexual*. Nessa perspectiva a heterossexualidade, como orientação sexual e sistema organizador das relações sociais, se coloca hierarquicamente em posição de disputa com a diversidade, ou seja, se desenvolve no limiar de uma relação desigual.

Com base nisso, grande parte do que assimilamos nos múltiplos espaços sociais de aprendizado traz a noção de que devemos expressar e praticar a sexualidade por meio do padrão heterossexista, ou seja, dentro da união conjugal formada por um homem e uma mulher, na qual os homens mantêm o comando das relações sexuais. Assim, acabamos por internalizar e repetir os discursos conservadores.

No entanto, estas reflexões convergem para pensar a diversidade não a partir da diferença, das oposições da lógica binária heterossexualidade/homossexualidade, pois consideramos as possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero como dimensões do ser, próprias das potencialidades da diversidade humana. Tais dimensões não se sobrepõem, mas estão dispostas em um mesmo plano para a formação das identidades e do autorreconhecimento como ser humano.

Nesse processo, é preciso que “os indivíduos vejam sua diversidade tornar-se matéria-prima de um cotidiano com sentido e liberdade” (SANTOS, 2009a, p. 84).

A escola, por sua função social, é um espaço com potencialidade para proporcionar elementos que viabilizem a construção desse cotidiano com sentido e liberdade por meio da socialização e construção dos conhecimentos produzidos.

A escola não é um espaço isento aos preconceitos sociais. De forma que seus muros não impedem a entrada dos preconceitos sexistas, de classe, étnico-raciais e por orientação sexual. A escola é um espaço sociocultural no qual se estabelecem situações conflituosas permeadas de contradições que se por um lado, reproduz ideologias preconceituosas, por outro, pode contribuir para a superação de preconceitos e para a transformação social” (FREIRE; CISNE, 2015, p. 3).

O aspecto disciplinar e normatizador da escola, na maioria das vezes, não permite que a diversidade sexual presente na vida cotidiana da instituição se torne visível – até mesmo no que se refere ao conhecimento, pois a sexualidade não parece assunto digno dos currículos escolares e quando abordada, restringe-se na maioria das vezes a questões de reprodução e anatomia humana.

O conceito de diversidade precisa se tornar práxis na dinâmica das atividades acadêmicas, ou seja, precisa sair da inércia dos papéis e se concretizar como ação pedagógica na instituição de ensino. É substancial que a função social do IFRN, sobretudo do *campus* Macau, esteja presente não apenas no enunciado do documento *Organização didática*, mas também no comprometimento com “a formação humana integral, com o exercício da cidadania” (IFRN, 2012a, p. 8) efetivado na prática, sem ficar pedagogicamente aquém dos conhecimentos técnicos e tecnológicos, pois é imprescindível desenvolver a capacidade crítica e questionadora dos/as estudantes.

1.3 Escola não é lugar de discutir diversidade sexual e identidade de gênero? A realidade social como elemento pedagógico

O projeto do sistema educacional formal no Brasil está estruturado em torno de um horizonte para o mercado de trabalho, e não em uma perspectiva integral da formação humana; uma visão estreita sobre as possibilidades e a capacidade da escola como instituição fomentadora de uma formação cidadã coletiva, e não individual.

A perspectiva individual, sendo hegemônica, fortalece os preceitos da sociedade capitalista para que os/as jovens internalizem a ideia de que devem construir o próprio futuro individualmente, sob o signo da competitividade, camuflando as desigualdades geradas

pela sociabilidade do capital que resultam na falta de oportunidades igualitárias para a maioria da população, especialmente mulheres negras.

“A crença na capacidade individual é uma das mais poderosas armas do capitalismo para manter a classe trabalhadora desunida e digladiando-se entre si” (FREITAS, 2013, p. 105). Assim, ocultam-se contradições, dominações e opressões intrínsecas à forma de produção e reprodução da vida na sociabilidade capitalista.

Em sentido adverso, defendemos que o conhecimento produzido nos limites das instituições de ensino formal deve servir como referência rumo à emancipação humana, e não se subordinar ao capital como alavanca das forças produtivas para geração de riqueza.

Para isso, o conhecimento adquirido e produzido na escola deve estar enredado a um caráter revolucionário, como defende Tonet (2014), pois deve permitir a compreensão do processo histórico em seu conjunto, de forma que possamos nos reconhecer como sujeitos com capacidade para transformar as estruturas da atual sociabilidade, fundada em dominação e opressão, numa nova sociedade, na qual as potencialidades humanas tenham espaço e condição de realização.

Nessa perspectiva, Tonet (2014) propõe o conceito de “atividades educativas emancipadoras” para embasar a luta pela emancipação humana. Embora proveniente do conhecimento sistematizado, o conceito teria o objetivo de articular elementos para se pensar a transformação da sociabilidade atual. Para esse fim, as atividades educativas necessitam ser direcionadas

ao propósito de provocar a busca e o entendimento das origens e dos fundamentos do processo histórico; portanto, devem fornecer elementos para a compreensão da realidade social como resultado das atividades humanas e, assim, engendrar um conhecimento revolucionário, ou seja, um saber “que permite compreender qualquer objeto de estudo – seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social” (TONET, 2014, p. 7).

Por meio dessas atividades educativas seria possível fomentar a apreensão da lógica de produção e reprodução da vida social do sistema capitalista, bem como o entendimento sobre as contradições dessa sociabilidade e a alienação característica dela.

Com isso, torna-se mais acessível a compreensão das possibilidades reais de construção de uma nova sociabilidade. A transformação perpassa o reconhecimento de que uma nova sociabilidade é indispensável para que se estabeleçam alternativas reais para todas as dimensões da vida social, com igualdade e realização humana plena, diferentemente do que ocorre na atual sociedade sob as determinações do capital.

Entendemos que o conjunto das atividades educativas com horizonte para a emancipação humana pode contribuir no engajamento dos sujeitos nas lutas sociais que objetivam a construção de uma nova sociedade.

Essa perspectiva dá sentido à função social da política educacional, com seus limites e alcances, além de proporcionar outra concepção de educação, à qual não se atribui o papel primordial no desenvolvimento

da sociedade vinculado aos interesses de reprodução da sociabilidade do capital.

A dinâmica dos espaços educacionais deve servir pedagogicamente à construção de momentos com real abertura para atividades que conduzam os/as estudantes a refletir sobre as desigualdades, como as que insurgem das contradições do conceito de diversidade sexual. Isso exige a inscrição do ambiente escolar em uma relação articulada com a totalidade das lutas que se travam na sociedade pelas condições de realização da vida humana.

Uma educação que se coloca a serviço da emancipação humana, em meio às lutas sociais, amplia as referências de formação dos sujeitos dessas lutas. Logo, a discussão de conceitos como gênero e questões pertinentes às pessoas LGBT nas escolas é uma das ferramentas para que as orientações sexuais e identidades de gênero não fiquem apenas vinculadas às discussões de natureza cultural, mas sejam entendidas como o que deveras são: dimensões da essência humana que se edificam por meio de construções sociais.

Ao mesmo tempo, tal educação proporciona uma perspectiva de análise direcionada ao entendimento de que essas determinações são engendradas no conjunto das relações sociais em certo tempo histórico e numa dada sociedade, a capitalista-patriarcal-racista, e que as desigualdades não são naturais, portanto, podem – e devem – ser superadas. Para isso, é fundamental que estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais reconheçam que a luta radical pela liberdade

está intrinsecamente ligada à superação dessa ordem societária.

Assim, colocar na pauta dos currículos escolares debates sobre a livre expressão da diversidade sexual pode fornecer elementos significativos para que os/as estudantes LGBT se reconheçam como sujeitos partícipes dessa transformação, uma vez que as opressões sofridas na vida cotidiana podem ser convertidas em elementos pedagógicos quando problematizadas.

Essa é uma contingência passível de se fortalecer tão concretamente no enredo das atividades educacionais que as forças políticas conservadoras no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nas câmaras municipais vêm recentemente efetivando sérios ataques aos planos nacionais, estaduais e municipais de educação, com o objetivo claro de impedir a discussão sobre temas como orientação sexual, identidade de gênero, sexualidade etc.

A aprovação do PNE (lei 13005/2014), com a exclusão dos termos “gênero”, “orientação sexual” e “identidade de gênero”, desencadeou uma discussão em esfera nacional sobre as dimensões da diversidade sexual na política educacional brasileira. Dessa forma, a aprovação de planos estaduais e municipais foi permeada pelas controversas e reacionárias ideias em oposição ao desenvolvimento de atividades educativas comprometidas com a defesa da igualdade de gênero.

No limiar dessa disputa, impulsionada pelas bancadas religiosas do poder legislativo nacional, estadual e municipal, foi forjado o conceito que está sen-

do chamado de “ideologia de gênero”, uma concepção que considera discutir igualdade de gênero nas escolas uma prática de “doutrinação” ideológica que entra em conflito direto com os preceitos morais e religiosos de estudantes e suas respectivas famílias.

No Rio Grande do Norte (RN) a Assembleia Legislativa aprovou, em 17 de dezembro de 2015, a retirada das expressões “gênero”, “orientação sexual”, “diversidade sexual” e da sigla “LGBT” do Plano Estadual de Educação. Da mesma forma o fizeram as câmaras municipais das duas maiores cidades do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró (nesta por unanimidade).

De fato, o tamanho afino das bancadas religiosas nesse processo ambiciona desautorizar os sistemas públicos estaduais e municipais de ensino, bem como seus/suas educadores/as, a discutir, promover reflexões, questionar o heterossexismo, o que dificulta a igualdade de gênero e impede o respeito à diversidade sexual.

A propósito, o cenário político brasileiro de fortalecimento de bancadas que pensam a legislatura a partir de dogmas e princípios morais conservadores (fundamentalistas, ruralistas e “policiais”) vem se configurando como uma forte afronta ao Estado Democrático de Direito laico. Esse contexto vem difundindo retrocessos em vários setores, entre eles, o da educação.

Consequentemente, em detrimento do ordenamento jurídico brasileiro, a maioria das decisões políticas está se pautando em doutrinas religiosas, e as reivindicações da agenda política dos movimentos LGBT pa-

recem sofrer especial investida de censura por parte dessas bancadas. De acordo com Carrara (2010, p. 136), até 2010 nenhuma lei de reconhecimento de direitos à população LGBT havia sido aprovada pelo Legislativo Federal. E podemos confirmar que o cenário permanece o mesmo até o ano desta publicação.

No que se refere à política de educação, o Estado laico brasileiro, em tese, não pode ter sua estrutura de serviços educacionais alicerçada em diretrizes religiosas. Entretanto, esse parece ser o intento das forças políticas conservadoras em todas as esferas legislativas. Com base no fundamentalismo religioso, buscam tolher a circulação de quaisquer conteúdos que apontem para a igualdade de gênero, passando por cima de princípios fundamentais e impondo convicções morais baseadas em crenças e religiões.

Essa conjuntura entra em confronto com os princípios fundamentais da Constituição Federal 1988, com a LDB e com os direitos enunciados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1961, 2010). E, principalmente, na realidade concreta do desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, tenta obstruir a oferta de elementos reflexivos que possibilitem a crianças e adolescentes compreender noções de respeito à dignidade da pessoa humana a partir do referencial da igualdade de gênero.

Todavia, ainda que excluam os termos “gênero”, “orientação sexual”, “identidade de gênero” dos planos de educação, os políticos conservadores não podem retirar de educadores/as e trabalhadores/as da educa-

ção, incluindo assistentes sociais, a função precípua de defender uma educação pública, laica, de qualidade e democrática. Tampouco podem impedi-los de garantir a livre discussão de temáticas que objetivem uma reflexão crítica sobre as desigualdades desse sistema capitalista-racista-patriarcal, entre elas as relacionadas à livre expressão das orientações sexuais e identidades de gênero, como forma de combater o heterossexismo presente também no microcosmo do espaço escolar.

Permeado pelo heterossexismo, que se manifesta por meio de piadas, ausência de referências às pessoas LGBT nos livros didáticos, até agressões físicas e psicológicas, o ambiente escolar se revela um espaço excludente que precisa ser problematizado. Por isso, é necessário reconhecer os preconceitos baseados no heterossexismo como parte de um sistema social de opressões que regula as relações educacionais entre estudantes, educadores/as e comunidade escolar.

A dinâmica das relações sociais e educacionais entre os integrantes da comunidade escolar nos faz considerar os espaços de educação formal como ambientes de reprodução de preconceitos e discriminações. Por outro lado, a realização de debates ou atividades que ampliem o tratamento das questões relativas à diversidade sexual, em uma perspectiva de defesa da dignidade da pessoa humana, pode fazer com que a escola também se configure como um importante lugar para desenvolver formas de combater atitudes preconceituosas.

Na vida escolar diária, os espaços físicos (salas de aula, corredores, bibliotecas) são preenchidos com a produção e reprodução de relações educacionais entre os diversos integrantes da comunidade escolar. Essas relações, que se concretizam nas experiências e situações do cotidiano, muitas vezes põem em movimento expressões de preconceito e discriminação contra as identidades sociais dos sujeitos.

Devemos perceber essas expressões de preconceito a partir da omissão, e não apenas da ação. A escola é um espaço privilegiado de construção de determinadas aprendizagens que, por sua vez, produzirão nos indivíduos certos comportamentos.

Por isso, é importante observar que o silêncio dos materiais didáticos sobre as diversas possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero, bem como a ausência de discussões sobre diversidade sexual nos currículos e nas atividades pedagógicas, mantêm o *status quo* do heterossexismo na medida em que invisibilizam a homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade e a transexualidade.

Essa invisibilização, que oculta e não nomeia, é indiferente às questões de estudantes LGBT, nega a expressão da diversidade sexual, e, ao negá-la, consente, cultiva e promove a perpetuação do heterossexismo nas tramas do cotidiano escolar. Ao não dar voz, impossibilita a representatividade.

Assim, a omissão é um algoz tão cruel quanto o que se chama de “pedagogia do insulto”, ou seja, o rol de piadas, constrangimentos, ofensas, “brincadeiras”

heterossexistas, ridicularizações, entre outras formas de materialização do preconceito.

Portanto, é fundamental pautar a discussão sobre diversidade de orientação sexual e identidade de gênero na política educacional e, assim, promover uma educação na perspectiva da emancipação humana, a partir de práticas pedagógicas dispostas a instigar reelaborações da realidade social, fundamentadas em processos dialógicos e críticos de dignificação da vida e no compromisso com a promoção da igualdade.

Nesse contexto, a escola pode sim ser considerada um lugar para discutir a diversidade sexual e, principalmente, garantir o direito humano à livre expressão de gênero, desejos e afetividades.

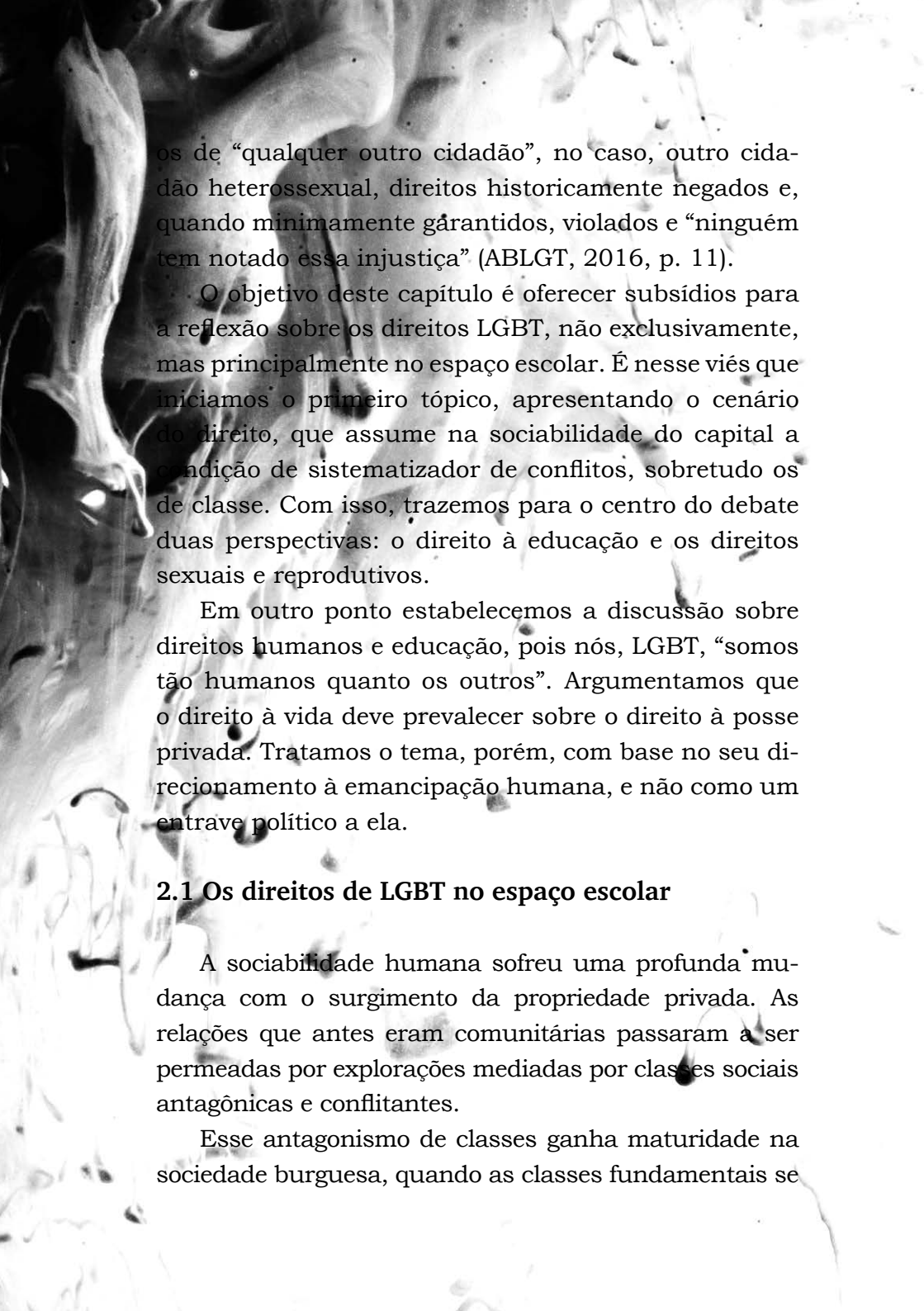
2

DIREITOS LGBT: A DIVERSIDADE SEXUAL EM QUESTÃO NA EDUCAÇÃO

Os estudantes LGBT precisam ser tratados como são os estudantes heterossexuais. Não queremos ser tratados de maneira privilegiada, nem queremos ser melhor que os outros. Queremos direitos como qualquer outro cidadão. É preciso fazer isso logo, o mundo não percebe, mas somos tão humanos quanto os outros, porém estamos morrendo. O preconceito está nos matando. A cada vez que você ofende uma pessoa LGBT, o seu senso de valor é destruído. Lembre-se mais uma vez, somos tão humanos quanto os outros, mas estamos morrendo. E ninguém tem notado essa injustiça.

Respondente da Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, estudante gay, dezessete anos, estado de São Paulo

A epígrafe é o clamor de um estudante homossexual, portanto que integra a comunidade LGBT, para que os direitos dessa população sejam garantidos como



os de “qualquer outro cidadão”, no caso, outro cidadão heterossexual, direitos historicamente negados e, quando minimamente garantidos, violados e “ninguém tem notado essa injustiça” (ABLGT, 2016, p. 11).

O objetivo deste capítulo é oferecer subsídios para a reflexão sobre os direitos LGBT, não exclusivamente, mas principalmente no espaço escolar. É nesse viés que iniciamos o primeiro tópico, apresentando o cenário do direito, que assume na sociabilidade do capital a condição de sistematizador de conflitos, sobretudo os de classe. Com isso, trazemos para o centro do debate duas perspectivas: o direito à educação e os direitos sexuais e reprodutivos.

Em outro ponto estabelecemos a discussão sobre direitos humanos e educação, pois nós, LGBT, “somos tão humanos quanto os outros”. Argumentamos que o direito à vida deve prevalecer sobre o direito à posse privada. Tratamos o tema, porém, com base no seu direcionamento à emancipação humana, e não como um entrave político a ela.

2.1 Os direitos de LGBT no espaço escolar

A sociabilidade humana sofreu uma profunda mudança com o surgimento da propriedade privada. As relações que antes eram comunitárias passaram a ser permeadas por explorações mediadas por classes sociais antagônicas e conflitantes.

Esse antagonismo de classes ganha maturidade na sociedade burguesa, quando as classes fundamentais se

consolidam: a burguesia, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, detentora apenas da força de trabalho para sobreviver.

A riqueza passa a ser produzida coletivamente por meio do trabalho social, enquanto sua apropriação é realizada de forma privada pela classe burguesa dominante, paradoxo fundante das desigualdades e contradições inelimináveis na ordem do capital.

Nesse contexto, duas dimensões se tornaram condições necessárias para a reprodução social do capital: o poder político, que “nada mais é do que a força social apropriada por determinados grupos particulares e posta a serviço da reprodução de uma forma de sociabilidade na qual os interesses desses grupos são predominantes” (TONET, 2002, p. 3); e o direito, uma vez que se tornara impraticável resolver conflitos pelo uso direto da força.

O direito, na sociabilidade do capital, surge como elemento organizador dos conflitos de uma sociedade de classes antagônicas; contudo, ordena a sociedade a partir dos interesses de apenas uma parte dela, a classe dominante, regulando o sistema de propriedades e conferindo direitos iguais aos desiguais.

Com isso, “o capital institui mudança qualitativa em relação ao direito porque torna igual todos os agentes da produção, reconhecendo-os na condição de sujeitos individuais e de direitos” (SANTOS, 2007, p. 26). Todavia, essa igualdade limita-se ao campo formal e não se inscreve no território do real, posto que seu alicerce sejam as desigualdades.

Por isso, o direito na sociedade burguesa está intrinsecamente conectado ao processo de individuação do ser social. Na medida em que a sociabilidade do capital produz e reproduz figuras de homem e de mulher confinadas em individualidade e interesses privados, cria a concepção de direito do “cidadão” como entidade fechada em si mesma, o que Marx chama de “homem egoísta”. “Nenhum dos supostos direitos do homem vai além do homem egoísta [...], quer dizer, enquanto indivíduo separado da comunidade e confinado em si próprio” (MARX, 2009, p. 25).

Para Santos (2007), a compreensão do direito está vinculada à análise do movimento das classes sociais em relação ao processo de ocultamento/revelação das formas de dominação (políticas, econômicas, ideológicas). Ou seja, a origem, função social e, principalmente, a dimensão contraditória do direito está fundada na maneira como as relações sociais se estruturam.

Assim, ainda que o direito regule “a atividade social no interior de uma sociabilidade fundada na desigualdade sem, em nenhum momento, atingir a raiz desta desigualdade” (TONET, 2002, p. 6), compreendemos sua importância na dinâmica contraditória da luta de classes; pois, por mais que não elimine as desigualdades, viabiliza conquistas legítimas e necessárias às condições de vida da classe trabalhadora.

Embora o direito institucional, em sua função ideológica na formação social capitalista, dissemine a ideia de que somos todos iguais, o processo de produção e reprodução da sociedade é fundamentado na desigual-

dade estrutural. Nessa perspectiva, o que temos, de acordo com Mészáros (2002), é uma igualdade formal, e não substantiva ou real. Assim, a luta por direitos exerce um papel central na busca da emancipação política.

Apesar de as conquistas políticas serem importantes, elas se restringem a uma liberdade e igualdade fundamentalmente jurídicas, que não se traduzem em conquistas para emancipação humana, na medida em que não modificam a base estrutural das desigualdades. De acordo com Iasi (2005, p. 172), “o limite de tal emancipação é que aquilo que se torna igualdade perante a lei, ainda se produz e reproduz como desigualdade de fato”.

O estabelecimento dos direitos tem uma dinâmica contraditória própria de uma sociedade com antagonismos de classe. Por isso, ao mesmo tempo que determina e é determinado em conformidade com os interesses da classe dominante, é também produto de lutas coletivas da classe trabalhadora na busca por minimizar as explorações e opressões sofridas.

Como nos diz Santos (2007, p. 29), “podemos afirmar que, apesar da origem e da natureza ontológica do direito, não há derivações mecânicas frente ao movimento histórico da formação social no seu todo”.

É essa dinâmica contraditória de uma sociedade construída estruturalmente a partir da desigualdade que origina a alocação de conferir direitos iguais aos desiguais, naturalizando, assim, o paradigma da igualdade de oportunidades.

Essa prerrogativa tem como principal objetivo a dissimulação das opressões, ou seja, procura criar a ilusão de que seria possível “resolver” as formas de desigualdade e opressão gestadas por esse sistema. Mas como esperar a efetivação e o exercício real dos direitos conquistados de uma organização societária que propõe o direito à propriedade como tão inalienável quanto o direito à vida e à liberdade?

Na defesa da propriedade privada, a sociabilidade capitalista, como estratégia de ocultamento da real origem de produção material das desigualdades, utiliza-se do princípio da igualdade de oportunidades, que, em tese, determina estratégias (por exemplo, as políticas e ações afirmativas) a partir das quais os indivíduos adquirem capacidade de assumir uma posição social equilibrada e, desse ponto, podem se deslocar no cotidiano da vida social em igualdade de condições.

Contudo, essa é uma problemática do prisma substantivo/real, fundamentalmente uma “ilusão jurídica” constituinte do processo de emancipação política, ao passo que é prerrogativa da sociedade de classes em sua particularidade burguesa. À vista disso, o princípio da igualdade de oportunidades não se estabelece em posição contrária à lógica da sociedade capitalista; logo, não pode ser considerado como pauta de enfrentamento às diversas formas de opressão e exploração.

Mészáros (2002) trata esse princípio como uma promessa irrealizável da perspectiva substantiva, posto que a desigualdade é condição essencial à explora-

ção, portanto, à reprodução da sociabilidade do capital. Nesse sentido, o autor esclarece que

A única maneira possível de realmente dar uma base à própria justiça, retirando-a do reino da mistificação ideológica e da manipulação cínica, é fazer com que a igualdade substantiva se torne o princípio eficaz de regulamentação de todas as relações humanas. [...] somente a igualdade substantiva pode ser a base de uma justiça significativa, mas nenhuma justiça legalmente decretada criaria uma igualdade legítima [...]. Portanto, quaisquer tentativas de conciliar este sistema com os princípios da justiça e da igualdade são inevitavelmente absurdas (2002, p. 305-306).

Para elucidar essa questão, coloquemos no centro do debate a educação pública (direito à educação) e a diversidade sexual (direitos sexuais e reprodutivos). Ambos são direitos formalmente reconhecidos em âmbito nacional e internacional, porém sem efetivação plena.

2.1.1 A educação pública como direito

Reconhecida como um direito social a partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar pública passou por um processo de democratização, com

a ampliação do acesso da classe popular à instrução formal, porém sem garantir a qualidade nem, muitas vezes, a permanência de estudantes na instituição de ensino.

O direito à educação, disposto na forma de política pública, é instituído hegemonicamente como um dispositivo da sociedade capitalista para garantir a internalização de seus valores intelectuais e morais.

Em contextos de crise do capital, intensifica-se a demanda dessa sociabilidade a fim de estabelecer singulares processos de consenso e reprodução da força de trabalho. No entanto, trata-se de um território de disputas entre as classes; assim, por meio das lutas sociais, a classe trabalhadora conquistou a educação como direito.

Não obstante, o contexto histórico de transformações socioeconômicas iniciadas pelo neoliberalismo no Brasil subordina a política de educação à lógica do mercado. Desse modo, foi adotado

o pensamento pedagógico empresarial [...]. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

A formalização legal da educação como um direito social e a realidade de sua mercantilização, por meio da lógica neoliberal de apoderar-se de novas áreas de investimento, produzem fatores que aprofundam o antagonismo social. Há um conflito próprio da natureza da sociabilidade capitalista que, de acordo com Tonet (2016), reside na relação indissolúvel entre desigualdade real e igualdade formal. Conflito esse perfeitamente perceptível na contradição entre o discurso da teoria educacional burguesa e a realidade objetiva no que se refere à universalidade do direito à educação.

Sob o paradigma da igualdade de oportunidades, a sociabilidade do capital “ênfatisa a universalidade do direito à educação e a necessidade de formação integral do ser humano. No entanto, o processo real, objetivo, impede o acesso à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral” (TONET, 2016, p. 105).

Com isso, na realidade da produção e reprodução da vida de uma sociedade alicerçada na desigualdade, é incoerente acreditarmos que ela proporcione, de fato, acesso igualitário à educação formal.

Mesmo nos países onde o acesso à educação é garantido de forma mais abrangente, a hegemonia das classes dominantes dá a tônica para a manutenção do caráter profundamente conservador, de acordo com os imperativos da reprodução do capital. Por isso, no pensamento de Tonet (2016), é imprescindível a articulação da educação para superar radicalmente essa ordem social.

O acesso à educação, e aqui nos referimos à educação básica, é vigorosamente determinado pelas condições materiais objetivas, socioeconômicas e culturais inerentes à classe que o indivíduo pertence. Assim, o direito social à educação, cuja forma legal se apresenta como universal, na realidade encontra no conjunto de antagonismos sociais, ou seja, na dicotomia entre direitos da classe trabalhadora e direitos da burguesia, uma barreira para sua realização plena.

A dinâmica dos conflitos e desigualdades estruturantes da sociabilidade do capital produz reflexos no microcosmo dos espaços onde se desenvolve a escolarização. Os contornos da luta de classes também se apresentam na materialização do acesso amplo à educação básica quando as condições objetivas da vida social garantem, de um lado, o acesso a uma educação que se considera de qualidade, a privada, ao grupo social dominante ou aos mais favorecidos; e, de outro, reserva às camadas populares uma educação pública, predominantemente sucateada pela falta de investimentos financeiros integrais e sistemáticos nas diferentes etapas.

Consideramos importante apontar que o ensino superior público, em termos de qualidade, articulação ensino/pesquisa/extensão e oferta de um processo formativo crítico, é qualitativamente mais elevado do que as instituições privadas. Contraditoriamente, é inacessível à maioria dos sujeitos de classes populares, tendo em vista que o ingresso muitas vezes é determinado pelo acesso ao ensino básico privado, como já dissemos, teoricamente melhor.

O direito à educação básica está legalmente formalizado nos dispositivos jurídicos brasileiros, porém sua materialização na vida cotidiana dos indivíduos defronta-se com a falta de igualdade real nas adversas condições de acesso motivadas pela dinâmica de reprodução do capital, matriz da desigualdade social.

A despeito do acesso, a permanência é outro fator que sofre rebatimentos das desigualdades geradas pelas situações concretas da ordem do capital.

Dado que garantir o direito à educação está muito além de possibilitar o acesso, criar condições para a permanência e conclusão dos estudos com êxito é requisito substancial para que esse direito se efetive. Entretanto, a hierarquia das relações sociais produzidas e reproduzidas tendo como fundamento a exploração do homem pelo homem permeia o universo escolar, converte-se em exclusão, segregação, opressão e poderes hegemônicos, definindo quem deve ou não permanecer nesse espaço com base nas práticas e relações vivenciadas.

As opressões de raça, sexo/gênero, orientação sexual e identidade de gênero encontram na sociedade dividida em classes um solo fértil e, no momento em que germinam nos terrenos da educação, afetam a vida na escola de forma a tolher o acolhimento, o sentimento de pertencimento e a capacidade de reconhecer as singularidades e diversidades dos sujeitos vítimas dessas opressões.

No que tange às subjetividades de estudantes LGBT, os princípios e valores ensinados, praticados e

consentidos no âmbito escolar legitimam a hegemonia heterossexista que marca a escola como o não lugar para pessoas lésbicas, gays, bissexuais e, principalmente, travestis e transexuais.

Ou seja, possibilitar o acesso e não viabilizar a permanência é negar o direito à educação. Muitos são os fatores que prejudicam a permanência de estudantes LGBT; alguns dos principais são: o desenvolvimento de atividades pedagógicas que não rompem com a lógica heterossexista, ao contrário, até a reforçam; a configuração da escola como um espaço de produção e reprodução de desigualdades; práticas discriminatórias e de LGBTfobia naturalizadas no cotidiano escolar.

Negar o direito à educação é retirar dos sujeitos, muitas vezes, a viabilidade de obter condições objetivas para produzir sua vida material. A educação formal, no modo como está organizada a sociabilidade capitalista, em meio a todos os paradoxos apontados, é um dos instrumentos para adquirir meios de manter a subsistência. Isto é, permite alcançar uma qualificação básica para vender a força de trabalho e receber em troca um salário.

Nessa perspectiva, uma educação não heterossexista, classista, racista deve ser reclamada como um direito fundamental, humano, não orientado para o aperfeiçoamento da cidadania e democracia, mas como elemento contribuinte no processo de superação radical dessa ordem social capitalista e, conseqüentemente, apontando na direção da emancipação humana.

A perspectiva é que as lutas pela objetivação dos Direitos Humanos não fiquem restritas as contribuições para o aperfeiçoamento do Estado de direitos e seu aparato jurídico-político, mas, uma vez articuladas aos nexos mais profundos do tecido social, possam favorecer, ainda sob a sociabilidade burguesa, o desenvolvimento de uma nova cultura política emancipatória (SANTOS, 2002, p. 25).

A esse respeito é importante esclarecer que, ao postular a educação como um direito humano, não estamos legitimando seu caráter meramente burguês, direcionado para os interesses particulares dos indivíduos, mas tencionamos ressaltar o caráter universal, de forma que sua validade se estenda para além da sociedade capitalista. Com isso, a política de educação tem a responsabilidade e o desafio de construir alternativas voltadas ao enfrentamento de violências e desigualdades sociais que refletem também no cotidiano escolar.

Identificamo-nos com os sujeitos LGBT, à revelia dos padrões heterossexistas socialmente naturalizados, e esse reconhecimento do *ser* lésbica, gay, bissexual, travesti, transgênero, entre outras sexualidades e identidades, envolve um processo de “descoberta” que nada mais é do que a formação de uma consciência capaz de romper com os modelos e paradigmas sexuais e afetivos impostos pela sociabilidade da naturalização dos sexos e das desigualdades.

Portanto, tratar dessa “descoberta” implica pensá-la não como um processo natural/naturalizado, mas um reconhecimento do que somos, para nos sabermos lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais etc.

Ter que se “descobrir” pode ser compreendido como uma violência, e os espaços de construção identitária (família, comunidade, lugares públicos, escola) muitas vezes banalizam ou desconsideram essa dimensão.

O espaço escolar, na forma como está sistematizado, é geralmente um ambiente onde se constroem e desenvolvem, a partir de gestos, palavras e condutas assentadas nos preceitos heterossexistas, os lugares e as posições dos sujeitos, rotulados como “normal” e “anormal”, inferior e superior. A partir disso, ordena a sexualidade e os comportamentos sexuais, qualificando e reafirmando como modelo a heterossexualidade.

O heterossexismo produzido e reproduzido nos contornos do espaço educacional sustenta as expressões de intolerância para com estudantes da comunidade LGBT e legítimas injúrias, piadas, discriminações, violências direcionadas aos não heterossexuais e não cisgêneros¹⁶. Esse cenário, muitas vezes, origina um processo de evasão escolar (ou podemos considerar expulsão?) dos/as estudantes que não suportam a sucessão de atos de intolerância e exclusão.

¹⁶ Cisgênero é o termo utilizado para identificar a pessoa cuja identidade de gênero está alinhada ao seu sexo biológico. Aquelas que são biologicamente mulheres e possuem identidade de gênero feminina ou biologicamente homens e possuem identidade de gênero masculina (SÃO PAULO, 2014, p. 16).

Condutas preconceituosas e opressoras a estudantes LGBT não se restringem as salas de aula, mas perpassam todos os espaços físicos da escola e podem ser acionadas por qualquer um de seus membros, desde os professores ao diretor e todos os outros (as) trabalhadores (as) da educação, como também pais e mães. Ou seja, as atitudes e práticas baseadas no heterossexismo regulam, na verdade, as relações educacionais de toda a comunidade escolar.

Ao vislumbrar esse panorama percebemos que o direito à educação sofre interpelações cotidianas no que diz respeito à permanência, por meio de condutas preconceituosas e LGBTfóbica que se evidenciam no enredo da vida social escolar.

Entre uma piada “inofensiva”, a não representatividade e outras violências que tornam orgânica a “naturalidade” da heterossexualidade, nega-se aos estudantes (LGBTs ou não) um espaço com potencialidade de gerar a viabilidade de se vislumbrar outras possibilidades de ser e estar no mundo. Isso por que, o heterossexismo na qualidade de sistema que institucionaliza a heterossexualidade como norma social, política, econômica, jurídica, etc, distingue os heterossexuais e não heterossexuais e restringe arbitrariamente o acesso a direitos e oportunidades para o grupo social que subverte à norma, as/os LGBT, dentre eles, o acesso e permanência na educação formal.

Na arena de construção e reconstrução de saberes e comportamentos que se dá na escola, onde são geralmente consentidos atos de preconceitos e discrimi-

nações contra LGBT, também pode existir espaço para reflexão e crítica a partir de práticas pedagógicas que confrontem à naturalização das ideias heterossexistas.

Para isso, é imprescindível a defesa de uma política educacional que problematize a sexualidade, questione práticas naturalizadas e que gere disponibilidade para a mudança.

Para esse fim, é central a consolidação de uma articulação das lutas sociais com a educação escolarizada, de forma que essa contiguidade fomente a abertura de espaços que possam aproximar os movimentos sociais do cotidiano escolar, de maneira a oportunizar atividades político-pedagógicas emancipadoras.

Ao mesmo tempo, é fundamental que as pautas das agendas de luta desses movimentos, particularmente o LGBT, contemplem a educação formal como um elemento importante na defesa e garantia dos direitos humanos desse grupo social.

Nesta perspectiva é fundamental reconhecer que as diferentes agendas, prioridades, interesses, motivações dos movimentos e seus esforços para consolidar sua identidade, a legitimidade do movimento diante do grupo que representa e de outros segmentos sociais com os quais se relaciona, são elementos cruciais a serem considerados na configuração de uma luta coletiva de transformação social efetiva (SANTOS, 2002, p. 64).

O respeito e o reconhecimento da diversidade sexual em ambientes formais da educação escolarizada são subsídios importantes no palco das lutas pela transformação da sociabilidade capitalista-patriarcal-racista e heterossexista, visto que garantir espaço à diferença proporciona reflexão crítica e contribui para a formação de consciência dos indivíduos no sentido de perceber o outro como sujeito de direitos.

Portanto, efetivar a articulação da educação com movimentos sociais que pautam a livre orientação sexual e identidade de gênero é parte de um abrangente processo de lutas que, uma vez consolidado, possui a capacidade de conduzir discussões e reflexões para se pensar a garantia de direitos a estudantes LGBT no espaço escolar – não apenas dentro de uma compreensão institucional, relativa a normas e regulamentos, mas principalmente na perspectiva de potencializar a livre expressão das orientações sexuais e identidades de gênero – e, assim, tornar a diversidade visível e audível.

2.2 Direitos humanos e educação: um reverso dialético às opressões

Marx (2008) elucida a contradição entre os direitos (do homem) e a realidade da sociedade capitalista, ao afirmar que, “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentemente de sua vontade” (p. 47). Relações essas que a sociabilidade do capital, valendo-se da alienação, faz-nos crer que são igualitárias.

A crítica de Marx nos fornece elementos para a reflexão de que os direitos humanos, em uma sociedade de classes antagônicas, regida, nas palavras de Mészáros (2008, p. 161), por “forças desumanas”, não encontram espaço para sua livre realização. Principalmente porque o direito humano fundamental defendido pelo sistema capitalista é a *posse* e não a *vida*.

Ora, a posse nos remete ao “homem egoísta”, “membro da sociedade civil, [...] o pressuposto do Estado *político*. É por ele reconhecido como tal nos direitos do homem” (MARX, 2009, p. 70, grifos do autor). Assim, essa sociabilidade, de acordo com Marx, dá ao indivíduo liberdade de propriedade sem, contudo, libertá-lo dela. Ao contrário, é uma forma de “liberdade” que, para ser efetivada, coloca o sujeito em posição de dominar e explorar outros homens e mulheres.

Diante disso, os interesses individuais do homem egoísta, forjado pelas relações capitalistas, muitas vezes entram em conflito com os interesses de outros indivíduos e da coletividade. Em uma sociedade humanamente emancipada não haveria sentido para os direitos humanos,¹⁷ uma vez que não existiriam interesses antagônicos. Ou melhor, a centralidade não estaria nos interesses, mas na necessidade de cada sujeito e do grupo.

Porém, esse é o horizonte, não a realidade objetiva (até então). E na realidade objetiva e social contemporânea, na qual os interesses da classe dominante

17 Na perspectiva liberal, são traduzidos apenas como um conjunto de direitos civis e políticos.

são frequentemente traduzidos como os interesses de todos/as, o direito humano à liberdade, ou qualquer outro, não se concretiza em uma sociedade estruturalmente desigual.

No entanto, tal realidade não desvaloriza a importância desses direitos, na medida em que eles são, contraditoriamente, também conquistas políticas fundamentais para a redução das desigualdades sociais, embora não sejam suficientes para garantir a igualdade real, uma vez que o direito humano à liberdade nos marcos do capital, frequentemente, está relacionado a “autorizar a própria exploração em nome da necessidade de sobrevivência” (SANTOS, 2005, p. 92).

Apesar de o conceito ter surgido atrelado à emergência do sistema capitalista, os “direitos homem” ou direitos humanos “não são sinônimo de direitos de caráter meramente burguês. Estes direitos têm um caráter universal, ou seja, são objetivações que estendem sua validade para além da sociedade capitalista” (TONET, 2002, p. 7), o que não significa, todavia, que devam continuar a existir, como estão hoje estabelecidos, em outra forma de sociabilidade.

A luta pelos chamados Direitos Humanos só adquire seu pleno e mais progressista sentido se tiver como fim último a extinção dos próprios direitos humanos. Portanto, não se estiver voltada para o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia, mas para a superação radical

da ordem social capitalista, da qual as dimensões jurídica e política – onde se encontram a cidadania e a democracia – são parte intimamente integrante (TONET, 2002, p. 1).

Mesmo que sejamos capazes de compreender criticamente a concepção de direitos humanos como um dos elementos do projeto burguês para implementação e manutenção da hegemonia ideológica do sistema capitalista, não podemos desconsiderar o reverso da sua dialética, que enseja a possibilidade de resistências às explorações e opressões gestadas pelas desigualdades dessa sociabilidade.

Não apenas possibilidades, mas também, por meio de muitas lutas, conquistas formais como universalização do sufrágio, direitos sociais para trabalhadores/as, reconhecimento legal de igualdade de negros e mulheres, atenuando algumas injustiças impostas a esses grupos sociais. A partir dessas conquistas há melhores condições de fazermos História; por isso, são de grande importância para o desenvolvimento e fortalecimento da classe trabalhadora, ainda que parciais e insuficientes.

É, pois, na trajetória do século XX, especialmente no contexto após a II Guerra Mundial, que este caráter contraditório da luta pela realização dos DH [direitos humanos] se apresenta com

maior visibilidade. Vários sujeitos coletivos se constituem na resistência às experiências do nazismo e, também, a partir da década de 1960, na luta contra as ditaduras militares na América Latina. A agenda de luta dos direitos humanos se amplia com a inserção das lutas feministas; lutas pela garantia do respeito à diversidade étnico-racial; pela liberdade de orientação e expressão sexual, dentre muitas outras, que são relevantes para a efetivação da liberdade e para o desenvolvimento do gênero humano (SANTOS, 2009b, p. 31).

Contudo, o movimento de conquistas advindas dessas reivindicações não acompanha o ritmo do capital e sua produção de barbárie. Muitas vezes, são incorporadas às relações sociais como se fossem unicamente concessões do modo de produção capitalista via Estado, pois, de acordo com Trindade (2011), no processo de sua reprodução ampliada, o capital está suscetível a outorgar alguns “benefícios” a determinados seguimentos da classe trabalhadora.

No entanto, a ampliação das forças produtivas do sistema capitalista assume proporções, na época atual, de evidente destruição e regressão massiva dos direitos conquistados, aprofundando as opressões e interferindo criticamente nas condições de existência de determinados segmentos, como mulheres e popula-

ção LGBT, em um quadro de violações de direitos humanos inegavelmente bárbaro.

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 1948, que reúne em uma legislação internacional os direitos básicos de homens e mulheres, o mundo parece possuir um instrumento legal para servir de parâmetro às mediações das relações entre Estados e indivíduos. Logo em seu primeiro artigo expressa: “todos os seres humanos nascem livres em dignidade e em direitos”.

É relevante considerar que não podemos analisar a temática dos direitos humanos isolada em si mesma, por intermédio unicamente da representação legal. Para compreendê-la na sua totalidade é necessário confrontá-la com o contexto de desenvolvimento e formação social, bem como analisar qual a influência mútua desses elementos no metabolismo societário. “Afim, faz parte da lógica liberal defender, a um só tempo, os direitos humanos, a igualdade, a liberdade e a propriedade privada como forças reguladoras da vida social” (SANTOS, 2007, p. 28).

Por essa perspectiva, a liberdade e a dignidade necessitam ser afirmadas como direitos em documento legal para ganharem *status* de veracidade. Isso anuncia o paradoxo entre formalização e realização; pois, consoante com o pensamento de Chauí (1989), ao se declarar um direito revela-se sua negação, dado que, se precisa ser declarado, admite-se que sua posse não está clara a todos/as. Se não temos liberdade e dig-

nidade como algo natural, elas não se fazem integralmente presentes na existência da vida social.

A degradação das condições de vida, com o acirramento das situações de opressão vivenciadas pela classe trabalhadora – majoritariamente formada por grupos aos quais as tiranias do sistema capitalista se voltam, como mulheres, negros/as, pessoas com deficiência, LGBT, entre outros –, é o que origina as lutas políticas e determina o surgimento ou a estruturação de aparatos legais para minimizar os efeitos da opressão/exploração nas condições objetivas de vida dessas pessoas.

Em concordância com Santos (2005, p. 95) “quanto mais se dilaceram as condições de existência, maior é o apelo à valorização dos direitos humanos”. É nesse jogo de contradições que delinearemos ponderações sobre os significados dos direitos humanos para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, entre outras possibilidades de expressão de gênero e sexualidade.¹⁸

O processo de opressões que se desenvolve na dinâmica entre a vida cotidiana e a totalidade da vida social da população LGBT pertence ao conjunto de expressões da questão social engendradas pela materialidade das relações de produção e reprodução do sistema capitalista, que, por sua vez, se utiliza do he-

18 Não pretendemos, contudo, ao particularizar os direitos humanos LGBT, subdividir ou dimensionar reivindicações de apenas um grupo social específico, invisibilizando outros, mas tão somente destacar as questões relacionadas à referida comunidade.

terossexismo como uma das engrenagens da máquina de exploração, perpetuando a subalternidade e a dominação da classe trabalhadora.

A manutenção desse *status quo* é (re)produzida por meio de um complexo de relações, atividades e experiências que formam a cultura da sociedade de classes, ou seja, sua hegemonia (burguesa). É mais que um sistema de ideias, pois romper com uma ideologia exige a formação de uma consciência crítica, o que não obrigatoriamente produzirá mudanças sociais.

Para isso, é necessária a elaboração de uma contra-hegemonia. Na perspectiva gramsciana, a hegemonia está relacionada a uma concepção de mundo específica e que passa a influir na construção de consensos em torno das ideias dominantes.

Um dos elementos centrais da hegemonia burguesa é a naturalização da heterossexualidade como referência em todos os lugares e para todos os indivíduos, como forma de organizar a vida em sociedade. Tal elemento, do ponto de vista intelectual e moral, direciona a vida e as relações sociais de modo a manter todos os outros componentes que dão substância à hegemonia da classe dominante. A supremacia do heterossexismo como arquétipo de sistematização conservadora para as várias dimensões da vida individual e coletiva estabelece uma idealização e construção do mundo naturalizando a união entre pessoas de sexos opostos, a partir do fundamento de produção e reprodução da vida burguesa. Esse é o alicerce sobre o qual a materialidade da vida é perpetuada.

Com base nessa análise desejamos empreender uma crítica ao postulado dos direitos humanos, como instrumento do projeto de hegemonia burguesa, posto que, ao declarar a igualdade de todos diante de uma sociedade hegemonicamente heterossexista, corrobora o que se institui socialmente como norma, padrão, e reforça a contradição entre as dimensões formais e reais, ao mesmo tempo que se dispõe a ocultá-las.

A burguesia utiliza os direitos humanos como instrumento de racionalização ideológica da desigualdade e da dominação capitalista a partir de um conjunto de princípios, valores e situações concretas que apreendem esta ordem social como intransponível. Neste sentido, a realização dos DH tem o papel de aperfeiçoar a sociedade vigente. Faz uso ideológico, também, ao disseminar a possibilidade de acontecer nesta sociabilidade a realização dos interesses de todos (SANTOS, 2009b, p. 31).

Enquanto o uso ideológico dos direitos humanos coloca a possibilidade de igualdade no plano formal, a hegemonia dominante, por meio do sistema heterossexista, expande a realidade objetiva da negação de direitos à população LGBT. Contudo, a luta pela efetiva promoção dos direitos humanos, na perspectiva da emancipação, tendo a efetivação de uma contra-he-

gemonia como um de seus propósitos e a superação dessa sociabilidade como fim, é o solo do qual pode brotar a igualde real.

À vista disso, concordamos com Santos (2009b, p. 35) ao afirmar que os direitos humanos nessa sociabilidade se apresentam como uma necessidade e um limite. Uma necessidade histórica, considerando a luta política contra a barbárie materializada na degradação das condições de vida, no avanço do conservadorismo, na violação de direitos e opressões que não permitem “o reconhecimento da diversidade humana em todas as suas expressões”. Mas também um limite, já que a emancipação política, ou seja, a conquista formal da igualdade, não é suficiente para eliminar as expressões da barbárie, pois “Os direitos econômico-sociais só podem se ‘desenvolver’ e se ‘aprofundar’ até o ponto em que o direito de propriedade os vem alertar com este aviso: *a partir daqui, é proibido ir além!*” (TRINDADE, 2011, p. 315). E nós, classe trabalhadora, queremos ir além; aspiramos à igualdade substantiva em todas as dimensões da vida cotidiana individual e coletiva.

Nesse sentido, a educação escolar se configura como um *locus* apropriado para provocar a discussão sobre o assunto, apoiada na ideia de dignidade humana. E as políticas educacionais, desde a Conferência de Direitos Humanos em Viena, no ano de 1993 – a partir da qual a educação em direitos humanos ganha maior atenção –, têm fomentado o debate sobre esses direitos, mediante sua divulgação e socialização.

No que se refere à articulação entre educação em direitos humanos, diversidade sexual e comunidade LGBT, a política de educação, até sofrer forte combate pelos setores conservadores do poder legislativo das esferas nacional, estadual e municipal a partir da falácia da “ideologia de gênero”, vinha buscando legitimidade e reconhecimento da população LGBT nos espaços educacionais.

É importante acentuar o aporte das lutas sociais, por meio dos movimentos feministas e LGBT por “liberação sexual” (atualmente, direitos sexuais e reprodutivos), para a inserção desse debate na educação. Foi esse quadro que propiciou a passagem do assunto sexualidade, tema “da vida privada”, ao *status* de “questão” também política. Assim, o tema “tornou-se objeto privilegiado do olhar de cientistas, religiosos, psiquiatras, antropólogos, educadores, [assistentes sociais], passando a se constituir, efetivamente, numa ‘questão’” (LOURO, 2001, p. 541).

Não obstante, versar sobre direitos humanos LGBT na escola muitas vezes era – e ainda é, para os espaços educacionais que resistem – generalizar o discurso perpassado pela lógica da tolerância, a fim de promover uma cultura de paz, pensamento e prática comum no ambiente escolar, na visão de Torres (2010a). Em contrapartida, expor pedagogicamente o assunto potencializa a reflexão sobre LGBTfobia, do mesmo modo que acaba por questionar lógicas heterossexistas.

Uma prática educativa que questiona o heterossexismo e se pronuncia contra a LGBTfobia, ou seja,

que se solidariza politicamente com a causa contra opressões (em todas as formas), contribui significativamente para o fortalecimento da “substantividade do ser humano”, termo utilizado por Freire (1996, p. 36). Isso não exclusivamente como consequência de uma mera transmissão de conhecimento, mas principalmente do aprendizado originado das relações vivenciadas na comunidade escolar.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p. 41).

Porém, o que ocorre na maioria das vezes na extensão das práticas pedagógicas ao abordar temáticas da população LGBT é que a escola trata o assunto sem nomeá-lo explicitamente, e isso confere determinada invisibilidade à temática, tolhendo a oportunidade de aprendizagem por meio do reconhecimento do outro

não heterossexual. As diversas sexualidades frequentemente são tratadas nos conteúdos e discursos da escola de forma camuflada, incorporadas à noção de diversidade sociocultural, que, em sentido bastante amplo, se refere aos vários grupos historicamente submetidos a opressões, violências e negação de direitos; assim, o conceito não se reduz a exprimir ou simbolizar as orientações sexuais e identidades de gênero, ou seja, não deve ser confundido com diversidade sexual. É indispensável tornar visível e destacada a articulação da orientação sexual e identidade de gênero nos debates sobre direitos humanos na educação. Todavia, por seu teor sabidamente polêmico, não raro se faz a “escolha” pedagógica de deixar a discussão em nível abstrato, especulativo. Dessa forma, descaracterizam-se as discussões ao não nomear ou tornar explícito o real conteúdo.

A educação, como um direito de todos e todas, exige que os direitos humanos de estudantes LGBT sejam tratados em atividades pedagógicas e, principalmente, que por meio da sua defesa se tornem realidade concreta no cotidiano escolar. Ocorre que há algumas restrições para a não proteção e realização prática desses direitos; uma delas é que o debate da sexualidade enquanto dimensão humana figura como um “problema” para a prática educativa e o convívio escolar. Limitando-se ao ensino formal, muitas vezes a educação não contribui para uma formação humana crítica, libertária e com respeito à diversidade.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Ademais, intervir no espaço escolar pela livre expressão das orientações sexuais e identidades de gênero parece entrar em conflito com o caráter “disciplinador” (das condutas, formas de ser) da escola, posto que tal caráter esteja fundamentado nos “padrões” do heterossexismo. Isso impõe “um reordenamento, uma reorganização das estruturas e das políticas organizacionais, dos currículos, da formação docente, das práticas educativas; um reordenamento do vivido na escola” (JOCA, 2011, p. 19). Mais que isso, urge questionar o que está posto para a sexualidade e o gênero, romper com “a matriz heterossexista presente nas configurações sociais da educação [e da sociedade]”. (TORRES, 2011, p. 28). Para tanto, é necessário que a educação contribua na construção de uma contra hegemonia e, conseqüentemente, na transformação radical dessa sociabilidade, mudanças que o sistema educacional público, organizado para atender aos interesses dominantes, não está motivado a realizar.

Isto posto, a educação pública não promoverá uma “cultura de paz” enquanto ela significar, em nosso contexto sócio-histórico, silenciar os gritos dos grupos sociais oprimidos. A real cultura de paz se dará por meio da extinção da propriedade privada, dos antagonismos presentes nas relações sociais de sexo, classe e raça, com o estabelecimento do respeito à diversidade como dimensão da complexidade humana.

A simples instauração de outra sociabilidade não é garantia de eliminação da desigualdade. Por isso, nossas lutas devem ser pautadas na igualdade e na autonomia para a livre expressão das diferenças, de forma a garantir o direito inalienável à vivência de afetividades, desejos e todas as possibilidades de manifestações da sexualidade humana. Quando essa paz chegar, o silêncio da inexistência de exploração, opressão e medo de ser nós mesmos/as nos permitirá ouvir o respirar da liberdade.

3

GARANTIA DE DIREITOS DE ESTUDANTES LGBT NO IFRN CAMPUS MACAU: A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

O homem, como um ser histórico inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

Paulo Freire

Este capítulo situa o contexto histórico da educação pública tecnológica no Brasil, estabelecido no movimento do capital nas últimas décadas, a fim de desvendar suas características, como se constitui e suas finalidades. Objetivamos, assim, apresentar o espaço onde estudantes experimentam e vivenciam o processo educativo formal.

No prosseguir das abordagens propostas para o capítulo, trataremos das questões que envolvem diversidade sexual e identidade de gênero na esfera do IFRN *campus* Macau.

No terceiro tópico, discutiremos a relação do contexto educacional e dos direitos humanos como estão estruturados na sociedade do capital, pensando como estes estão sendo realizados no espaço escolar do IFRN.

Por fim, em síntese, apresentaremos algumas ponderações como forma de sistematizar o alcance destas reflexões.

3.1 Educação tecnológica e profissional: apresentando sua historicidade

O sistema capitalista afirma e faz parecer que suas estratégias de ampliação são parte integrante de um fenômeno natural de desenvolvimento da humanidade, tanto do ponto de vista econômico, quanto social. Assim ocorre com a globalização e o projeto neoliberal, postos como “a única possibilidade de modernização, de organização societal e de conduta humana” (AUXILIADORA; OLIVEIRA, 2003, p. 11).

A produção flexível, nova forma de relação entre capital e trabalho que substituiu o fordismo, exigiu (e ainda exige) a criação, por parte do capital, de um solo fértil para se desenvolver. Para a preparação desse solo são necessários instrumentos ideológicos e culturais que levem a classe trabalhadora a contribuir no desabrochar de uma nova forma de organizar a produção e reprodução do sistema capitalista, a fim de garantir sua plena expansão.

Nesse sentido, é significativo lembrar que, ao implementar um novo modelo de produzir, isto é, geren-

ciar a produção com base na acumulação flexível, foi igualmente constituída uma nova forma de configuração societária.

As formas de reorganização do processo produtivo articulam-se, diretamente, com as medidas sugeridas para o processo de regulação social. A lógica de acumulação presente nas relações ligadas diretamente ao setor produtivo faz parte de um novo bloco histórico que tem, nas classes ligadas ao capital, sua direção hegemônica (AUXILIADORA; OLIVEIRA, 2003, p. 16).

Diante desse cenário de redirecionamento e ajuste no formato de organização da sociabilidade capitalista, tanto no aspecto econômico quanto no sociocultural, a classe burguesa buscou continuamente garantir sua direção hegemônica. Com tal objetivo, utiliza-se desses projetos econômicos e políticos para rejeitar qualquer ação dissidente na arena da luta de classes.

Compreendida dentro do projeto político burguês, a política educacional, que desde a Constituição Federal de 1988 foi formalizada em conceitos como democratização, igualdade e participação, acabou contaminada por concepções consoantes com o reordenamento do capital e sua interpretação mercantilista da educação, por exemplo, competitividade, rentabilidade, capital humano etc.

ao reduzirem a educação a uma dimensão econômica, abstraída de poder e objetivando exclusivamente a preparação de uma mão-de-obra para o mercado de trabalho, criam um fetiche no campo educacional. O fator econômico, para eles [grupos dominantes], passa a ter poder de, independente das relações de dominação e de exploração nas quais os indivíduos estejam inseridos, operar milagres de equalização social e estabelecer uma nova dinâmica econômica e política (AUXILIADORA; OLIVEIRA, 2003, p. 19).

A despeito do fetiche de uniformizar a educação para a nobre função de estabelecer a igualdade social, em verdade, a política educacional foi organizada, no contexto das transformações operadas pelo sistema capitalista, para instruir, ensinar os trabalhadores a lidar com os desafios que estavam sendo postos pelos avanços da ciência e da tecnologia impulsionados pela reestruturação produtiva.

Nessa conjuntura, o Brasil buscava a todo custo, à sombra de perdas de direitos sociais dos trabalhadores, alinhar-se à lógica da competitividade no *ranking* mundial. Logo, a educação básica, especialmente a tecnológica, foi um importante elemento utilizado pelo Estado burguês em contribuição ao processo impulsionador do “desenvolvimento” do país.

Pensar a constituição da educação profissional e tecnológica implica analisá-la no limiar desse contexto sócio-histórico brasileiro. Contudo, antes de adentrarmos mais intensamente na historicidade, nos desdobramentos constitutivos e na representação dessa modalidade de ensino, é pertinente nos determos um tanto na sua conceituação.

A definição de educação profissional e tecnológica é forjada no interior e mediante as determinações sociais e históricas do movimento expansível do sistema capitalista. Nesse sentido, teremos a princípio duas definições: uma legal, concebida pelos gestores das políticas públicas, ou seja, em legislações que a regulamentam; e outra baseada em estudiosos/as da temática, que desenvolvem o conceito com base em uma perspectiva mais progressista.

Desse modo, a resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, estabelece em seu artigo 1º que

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (CNE, 2002, p. 162).

É possível perceber, então, a contundente definição do caráter da educação profissional e tecnológica como um mecanismo de formação de força de trabalho apta a encarar as atribuições designadas por um mercado dominado pela “modernização”.

Retomaremos aqui a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo, já tratada no primeiro capítulo, tão somente para analisar mais intensamente a definição de educação tecnológica. De maneira sintética, o trabalho traz em si propriedades formativas e educativas tanto quanto a educação direciona suas faculdades ao preparo para o trabalho.

Gramsci (2011) foi talvez o pensador que se empenhou mais rigorosamente em abordar a relação entre trabalho e educação, quando Marx e Engels apenas apontaram essa correlação em algumas passagens de suas obras. Sobre essa compreensão conservadora da educação profissional e tecnológica, Gramsci (2011, p. 49) expunha suas críticas ao indicar que “as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa imediatamente desinteressada”. Ou seja, trata-se de uma escola técnica estreitamente ligada ao trabalho industrial e produtivo, embora atualmente, pelo menos no âmbito do IFRN, existam cursos voltados ao setor de serviços; por exemplo, o *campus* Cidade Alta, em Natal, oferta cursos técnicos em Multimídia, Eventos e Guia de Turismo.

Em seus escritos, Gramsci elabora ponderações sobre a escola profissional e propõe a organização da “escola unitária”, na intenção de articular as dimensões do

trabalho manual e do intelectual, o que possibilitaria romper com a divisão social na educação. Sobre isso escreveu:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige (GRAMSCI, 2011, p. 49).

Com base no pensamento gramsciano, podemos atribuir uma marca social à educação tecnológica brasileira, sobretudo aos Institutos Federais de Ensino, Ciência e Tecnologia, a da direção instrumental técnica. Essa marca tem uma clara direção política: o condicionamento da classe trabalhadora de forma a fazê-la permanecer nas funções técnico-instrumentais, o que,

quando não impede totalmente, entrava o acesso dessa população ao conhecimento (intelectual) historicamente acumulado, impedindo-a de alcançar a direção do seu próprio desenvolvimento como classe.

Por outro lado, estudiosos/as apontam um conceito mais próximo ao entendimento dessa modalidade de educação como forma de assegurar uma formação humana. Assim,

o conceito de educação tecnológica se vincula: à referida articulação entre ensino médio e profissional e ainda, aos princípios ligados à omnilateralidade da formação humana; à interlocução entre a formação para a cidadania e a capacitação profissional; uma visão de tecnologia que ultrapasse o reducionismo da sua aplicação prática; à consistência teórico-conceitual integrada a uma prática efetiva e eficiente (AUXILIADORA; OLIVEIRA, 2003, p. 27).

É possível observar, então, a dualidade existente entre o conceito conservador e a perspectiva direcionada à formação humana, que emana do seu próprio processo histórico de gênese e desenvolvimento. A educação das classes trabalhadoras nunca foi matéria de vasta preocupação da burguesia, uma vez que as tarefas que lhes eram (e são) atribuídas não demandavam alto nível de qualificação.

Segundo Moura (2012), a origem da educação profissional está relacionada prioritariamente a objetivos assistencialistas de preparação de operários para o embrionário processo de industrialização na sociedade brasileira. Em 1937, a educação técnica, profissional e industrial foi pela primeira vez expressa em uma Constituição Federal, cujo artigo 129 formalizava esse tipo de ensino como destinado às classes menos favorecidas e dever do Estado, bem como fundava os institutos de ensino profissional, subsidiados pelo poder público mas também pela iniciativa privada, por intermédio das associações particulares. No mesmo ano, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, voltados ao ensino profissionalizante de todos os ramos e graus.

Em seguida à representação na Carta Magna, foram promulgadas como parâmetros de regulamentação as Leis Orgânicas da Educação Nacional, também conhecidas por “Reforma Capanema”, que, na visão de Moura (2012, p. 49), serviram para “organizar a educação básica coerentemente com as necessidades da emergente indústria nacional, baseada no modelo de substituição de importações”.

Dessa reforma decorreram algumas mudanças significativas. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, equivalente ao secundário. Outra relevante modificação foi que o ingresso nas escolas de ensino industrial passou a se dar por meio de exames de admissão. Dessa forma, o ensino industrial foi vinculado à estrutura educacional no país como um todo.

Com isso, os estudantes formados em cursos técnicos foram habilitados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Nessa perspectiva, deve ser prática inescusável expandir a concepção da formação humana integral nos labirintos da educação pública, especialmente no tocante ao ensino técnico e profissional, a fim de que não se perca na mera instrução, mas seja assumido como verdadeira educação. Para isso, é certo que deve existir unidade entre a escola e as determinações materiais e espirituais da vida cotidiana, assim como entre instrução e educação.

Todavia, é um desafio árduo promover essa unidade no quadro de mudanças constantes provocadas pelo capital e sua necessidade de reestruturação, em que paulatinamente aparecem novas relações de trabalho (cada vez mais precarizadas), e novas profissões que exigem conhecimentos tecnológicos mais atuais. Assim, a educação profissional se (re)atualiza para atender as demandas conduzidas por essa conjuntura.

De acordo com Oliveira (2012), há ainda um aspecto especialmente contraditório nessas circunstâncias, que é a importância assumida pela educação profissional (jamais vista na história da educação brasileira) no impulso ao discurso da empregabilidade, em um cenário de aumento do desemprego e precarização das relações de trabalho em larga escala. Possuir um curso técnico se configura, em determinado aspecto, como uma forte possibilidade para o

trabalhador se manter inserido no mercado e garantir sua subsistência.

A perspectiva da empregabilidade foi uma falácia incessantemente afirmada nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir da ideia amplamente disseminada de que “no Brasil não havia falta de empregos, mas de ‘empregáveis’” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p. 1095). Discurso enganoso, cujo enunciado, articulado ao viés de adequar a educação aos princípios neoliberais, cumpriu seu objetivo de mascarar a materialidade das condições de trabalho completamente precarizadas.

No projeto de sociedade dessa época histórica, tornar o Brasil um terreno ao qual a acumulação capitalista tivesse livre acesso para percorrer sem obstáculos, a educação foi responsável, de forma singular, pela formação técnico-profissional, uma particularidade importante da reestruturação da sociedade.

Em razão disso, os investimentos direcionados aos Institutos Federais de Ensino e à educação básica e profissional, disfarçados pela falsa ideia de proporcionar a inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho por meio da qualificação, visavam não mais que o possível retorno ao processo econômico.

Nessa lógica, o governo FHC utilizou uma forma autoritária de instituir um modelo de educação profissional, na medida em que permitiu o esvaziamento do debate quando, na verdade, mostrava-se aberto a receber sugestões unicamente dos setores ligados à esfera econômica. Esse foi o quadro para o desenvol-

vimento do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), concebido e normatizado a partir do decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

De acordo com Menezes (2001), esse programa tinha por meta a reforma da Educação Profissional, com base na melhoria de aspectos técnico-pedagógicos e na expansão da rede de Educação Profissional mediante parecerias com os Estados e instituições do segmento comunitário. Além disso, buscava um redimensionamento da Educação Profissional no que corresponde aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado, entre outras ações.

O decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais, de acordo com Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012), destinavam-se a garantir a regulamentação, de forma vertical e imperativa, de uma educação profissional fragmentada, reduzida, e, prioritariamente, articulada às necessidades do mercado, pois, proibia que o ensino médio concedesse também a formação técnica, dando ao ensino técnico e profissional uma organização própria.

No governo Lula, o decreto 2.208/97 foi revogado. Ainda que a perspectiva à época fosse de um governo democrático popular, o que supostamente abriu-se um espaço para diálogo, a revogação deste decreto adveio de muitas lutas e enfrentamentos das contradições desse mesmo governo. Uma disputa que tinha como projeto defender política e pedagogicamente o ensino médio integrado à educação profissional.

Projeto este, mais estreitamente vinculado ao conceito de educação que a comunidade educacional defendia, construído com base em um debate teórico e a necessidade de vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo. Assim, desejava-se preservar a autonomia relativa do saber em face do processo de trabalho do qual se origina.

Nesse sentido,

o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

A questão da educação por “adestramento” está fortemente vinculada ao entendimento do trabalho reduzido a atividade laborativa ou emprego em sua forma assalariada e não como condição de produção de todas as dimensões da vida humana, o trabalho como práxis, “que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o modo humano como resposta

às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

O trabalho, assim como a propriedade, a ciência e a tecnologia, não possui na sociabilidade capitalista a qualidade de produtor de valores de uso para os trabalhadores; é meramente concebido a partir do seu valor de troca, com fins de geração de lucro. Com isso, a produção da ciência e tecnologia é realizada a partir do trabalho mediado pelas relações antagônicas entre os que detêm os meios e instrumentos necessários e aqueles que dispõem exclusivamente da força de trabalho e servem de “capital humano” a esse sistema de produção.

Dessa forma, à educação tecnológica, marcada por um viés fragmentário e tecnicista, coube o papel de preparar esse capital humano. Uma instrução orientada por uma pedagogia da competência e da empregabilidade. “Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 73). Efetivamente, o que se pretende é firmar uma visão hegemônica das determinações político-econômicas do mundo do trabalho, de modo a associar a escassez de emprego a uma questão meramente de qualificação profissional ou da “falta dela”, “e não a uma opção política de um sistema social pautado na exploração do trabalho humano” (PAZ; OLIVEIRA, 2012, p. 137).

Sob a égide da reestruturação produtiva e da globalização, a educação tecnológica como política de Estado assume grande parte da incumbência de propiciar

condição ao setor produtivo nacional de alcançar os padrões de qualidade, produtividade e competitividade dos países desenvolvidos. No entanto, assim como o desenvolvimento brasileiro era (e é) marcado por um capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica. Essa conjuntura confere característica funcionalista a uma formação constantemente acelerada, atributo calcado em um Estado estrutural e organicamente vinculado ao modo de produção capitalista e defensor dos interesses da burguesia.

Esse conceito de Estado, em conformidade com a tradição filosófica marxista, configura-se como uma superestrutura política e jurídica que surge materialmente a partir das relações de produção e se firma como expressão da dominação da classe burguesa nessa sociabilidade. De um ponto de vista ampliado, Gramsci interpreta o Estado também como um aparelho de obtenção de consensos. Seus escritos conformam a ideia de que a exploração e expropriação da classe trabalhadora não se dá apenas por meio da dominação, mas também pelo consentimento ativo das massas. Com isso, a educação tem ainda a atribuição de conferir direção política e cultural à sociedade.

Em relação aos trabalhadores, a política de educação tecnológica possui o preponderante ofício de sustentar a idealização de que o espaço no mercado já está determinado, o exercício de funções meramente técnicas, em razão da ideia difundida de que é esse o horizonte possível para quem possui apenas a formação técnica e profissional.

Nesse sentido, valoriza-se a força de trabalho e não o trabalhador, posto que a educação profissional e tecnológica apareça como um mecanismo para potencializar aquela, não para empoderar este. Ao aprimorar a força de trabalho, o proletariado permanece explorado (ou até aumenta essa exploração), na medida em que surgem novas exigências e perfis profissionais. Paradoxalmente, o capital progride e eleva sua produtividade.

Como se pode perceber, a educação, particularmente a profissional e tecnológica, serve à sociabilidade do capital como agente de desenvolvimento, competitividade e produtividade, principalmente em uma cultura “flexibilizada” do trabalho, conforme defendem Paz e Oliveira (2012).

No embate entre as díspares perspectivas da educação profissional e tecnológica, a arena de disputas se concentra no conflito entre a formação integral e a formação técnica, no qual, de acordo com Moura (2007), o todo é substituído pela parte, ou seja, a formação integral acaba por ser deslocada dando lugar ao mero preparo para o mercado de trabalho.

Importante destacar que a integração do ensino médio ao técnico, de modo geral, cumpre a finalidade economicista de um Estado a serviço do capital, a saber, formação prematura de força de trabalho, de forma que jovens com dezessete, dezoito anos já engrossem as fileiras de pessoas “aptas” a ingressar no mundo laboral. Educação escolarizada instrumental geralmente destinada a filhos/as da classe trabalhadora, como se não pudessem ter o “privilégio” de prorrogar o ingresso

no mercado de trabalho para antes lograr uma formação acadêmica, frequentemente destinada a filhos/as das classes média e alta.

Isso posto, é preciso provocar a intencionalidade da educação vinculada à concepção do trabalho como princípio educativo, no entanto, em concordância com Moura (2007, p. 22), a partir do pensamento de que tal princípio

não se restringe ao “aprender trabalhando” ou a “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Nesse horizonte, a educação técnica e profissional não deve formar unicamente para o trabalho, mas so-

bretudo fazer refletir sobre ele, sua cultura, suas bases materiais, suas contradições, as correlações de força que o permeiam, as relações sociais que se estabelecem e as explorações e opressões originadas nesse processo.

Por conseguinte, insistimos na defesa de uma educação com perspectiva emancipatória, orientada à transformação dessa sociabilidade em uma organização societária na qual a igualdade seja substantivamente possível. Assim, pode se constituir em aliada primordial nas lutas sociais mais amplas da classe trabalhadora pela superação dessa ordem desumana.

3.2 Diversidade sexual e identidade de gênero no IFRN *campus* Macau

O tema para esta obra teve como tempo-espaço o *campus* Macau do IFRN, aproximadamente oito anos após sua fundação. Em 20 de setembro de 2009 era inaugurado o referido *campus*, como ação integrante da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

O *campus* foi construído em parceria com a Prefeitura Municipal de Macau, a partir da doação do terreno, e com contribuição financeira para as obras do laboratório do curso de recursos pesqueiros. Outra parceria estabelecida foi com a Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás), a qual forneceu recursos que possibilitaram a compra de equipamentos do laboratório de análise de água.

A concretização do IFRN em Macau se deu em decorrência desse longo processo histórico de implantação da educação profissional e tecnológica no estado do Rio Grande do Norte, que, por sua vez, foi consequência da estruturação dessa modalidade educacional no Brasil, com base em um contexto mais amplo de concepções ideológicas e modelos econômicos adotados historicamente no país.

O desenvolvimento industrial no Rio Grande do Norte, impulsionado pelo cenário brasileiro de acumulação de capital pela classe cafeicultora, ocorreu de forma lenta em relação a outros estados do país. A maioria da população vivia no campo e a economia era basicamente sustentada na agropecuária. Economicamente o Rio Grande do Norte era considerado um estado periférico fornecedor de matéria-prima. Dessa forma, ainda que incipiente, seu processo de industrialização era direcionado à exportação de produtos primários.

Para avançar na cultura industrial, ainda que embrionária nesse período, era necessário ensinar o ofício para a “mão-de-obra”. Nessa conjuntura surge, em 1914, a primeira Escola de Aprendizes e Artífices na cidade de Natal (RN), situada à rua Presidente Passos. Posteriormente, essa escola passa a se denominar Liceu Industrial, sendo transferida para a Avenida Rio Branco.

Desde seu surgimento essa modalidade de ensino carrega a marca social de alternativa para a inserção da classe trabalhadora (a pobre), historicamente des-

provida de uma educação de qualidade. Essa característica é notória até nos tipos de cursos inicialmente ofertados: sapataria, marcenaria, funilaria e alfaiataria. Visivelmente esses cursos estão voltados para formação de pessoas a engrossar as filas das unidades de produção industrial.

Podemos inferir que a Escola de Aprendiz e Artífices surge como proposta de âmbito social e não econômico, para suprir a demanda desvalida daqueles que naturalmente estavam excluídos do cenário político-econômico dominante, mas que necessitavam de uma profissão que ao menos lhe dessem as condições de subsistência. Inferimos que o caráter era assistencialista. Já o fator econômico, caracterizado pela tradução da força de trabalho inserida no mercado produtivo, constituiu-se em mera consequência, uma vez que não trouxe consigo repercussões para a economia produtiva, geradora de receita fiscal e de renda agregada, nem municipal, nem estadual (MEIRELES, 2010, p. 57).

O florescimento da Escola de Aprendiz e Artífices/Liceu Industrial conforma ainda a intenção do Rio Grande do Norte, governado nesse período por Alberto Maranhão e seu sucessor, o desembargador Ferreira

Chaves, em incentivar a industrialização potiguar. Para isso, foram utilizados mecanismos como a isenção de cinquenta anos de impostos para a fundação de fábricas no referido estado. Além de aquecer o processo de industrialização potiguar, essa medida, ao priorizar a implantação de manufaturas de cascas de mangue, ferro, couro, açúcar e fábricas de fiação, tecelagem, estamparias e cordoaria, tencionava criar oportunidade para absorção da força de trabalho formada no Liceu Industrial. Mesmo assim, nesse período predominavam as pequenas unidades de produção, quase artesanais; somente a partir de 1960 é que ocorre de fato a implantação de indústrias no estado.

De acordo com Pegado (2010), aproximadamente em 1942, em meio à Segunda Guerra Mundial, o Liceu passou a ser designado Escola Industrial de Natal, fruto das fortes repercussões desse contexto histórico para o Brasil e, em particular, para o Rio Grande do Norte. Foi nesse período que o país cortou relações diplomáticas com os países do eixo Alemanha-Itália-Japão, e os americanos consolidaram seu quartel general na Base Aérea de Parnamirim Field, à época pertencente a Natal.

A mudança não se restringiu à nomenclatura da instituição, mas foi também de ordem estrutural, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 30 de janeiro de 1942. Em continuidade, como afirma o Plano Político-Pedagógico do IFRN (2012), as oficinas foram convertidas em cursos básicos de primeiro ciclo, os quais foram estruturados em quatro seções:

trabalhos de metal; indústria mecânica; eletrotécnica; e artes industriais.

Nesse ínterim, dentre as metamorfoses estruturais, uma teve forte destaque: a conquista de autonomia administrativa, didática e financeira das instituições que ofertavam ensino profissional e técnico, a partir da transformação delas em autarquias, pela lei federal nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Com isso, tais institutos evoluíram a fim de se tornarem instituições federais que ministrariam cursos técnicos de nível médio.

É possível que a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) – o que proliferou grandes obras encampadas pelo governo e, conseqüentemente, criou oportunidades dando origem a carreiras técnicas especializadas – tenha motivado essa reorganização estrutural da Escola Industrial norte-rio-grandense, pois diante desse contexto foram criados cursos voltados a formar técnicos que pudessem ser absorvidos nas obras do governo federal.

Percebemos que a trajetória histórica da educação profissional e tecnológica é marcada por diversas oscilações e mudanças. A nova nomeação, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (Etfern), ocorreu em meio a enredo de acontecimentos efetivados pela situação política ditatorial. Na ditadura irrompida no Brasil, a educação foi orientada para servir de alavanca para o desenvolvimento e como instrumento de transmissão da ideologia desse governo autoritário. Com isso, mais uma vez ocorreu uma variação na nomenclatura da instituição. O novo nome, efetivado em 1968, passa a ser Escola

Técnica Federal do RN (Etfern), mudança postulada pela portaria ministerial nº 331, de 16 de junho de 1968, e mantida até o início dos anos de 1990.

Não se tratava apenas de uma substituição de nomenclatura. Segundo Camelo e Moura (2010), foi nessa fase que as reformas educacionais conduzidas pela política autoritária da ditadura repercutiram nas escolas técnicas federais, as quais se tornaram referência na estrutura educacional brasileira, em função do reconhecimento da sua característica de formação para o mundo do trabalho e pela qualidade de suas instalações, bem como do quadro docente.

Como Escola Técnica do RN, a instituição passou a ministrar somente o ensino profissional de nível técnico. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN (2012), com a (re)definição do segundo grau como ensino profissionalizante obrigatório, prevista na lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Etfern passou a se ocupar exclusivamente do ensino técnico profissionalizante de segundo grau.

No período de redemocratização do país a Etfern promoveu discussões internas pujantes no que se refere às transformações curriculares. A despeito de a proposição de novas configurações curriculares buscar atender às correntes demandas do mundo do trabalho, ao mesmo tempo, vislumbrava a perspectiva da formação integral.

A ETFRN, em 1995, despontou com uma proposta curricular inovadora na perspectiva da formação omnilateral e da

educação politécnica. Essa proposta, resultante de um processo de construção coletiva e historicamente demarcada como o primeiro projeto político-pedagógico institucional, consolidou-se em um projeto curricular de referenciais histórico-críticos, com princípios filosóficos emancipatórios e de tendência pedagógica progressista (IFRN, 2012b, p. 24-25).

Na trilha de construções e reconstruções da educação profissional no Rio Grande do Norte, seguindo o percurso histórico, a Etferrn foi mais uma vez transformada. Assim, por meio da lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a Etferrn passou a ser designada Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN). Essa mudança se efetuou perpassada pelo cenário de reestruturação socioeconômica instalado na sociedade e política brasileira, panorama que precipitou mais uma reformulação do ensino tecnológico, a qual, por sua vez, ocasionou a transição das escolas técnicas em centros federais. A partir disso, a educação profissional e tecnológica passou a ser (re)organizada para atuar nos três níveis (básico, técnico e tecnológico), como também no ensino médio. Somase a esses níveis, em 1998, o ensino tecnológico de terceiro grau. Atualmente, a instituição oferta diversos cursos superiores, em várias áreas do conhecimento.

Todavia, a política voltada a integrar o país ao capitalismo globalizado, fortemente conduzida pelas ideias neoliberais, gera reflexos na educação profissional, em particular nos Cefet, a partir de cortes de verba, o que ameaça o funcionamento regular da instituição no Rio Grande do Norte.

Embora o contexto fosse regressivo do ponto de vista dos recursos, a era de transferência da Etferrn para o Cefet obteve um avanço importante no sentido da interiorização quando da criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (Uned-Mossoró), inaugurada em 29 de dezembro de 1994.

Dez anos após a criação da Uned-Mossoró, o governo Lula, que retoma a ampliação da rede tecnológica de educação e fomenta a constituição de outras unidades de ensino, possibilita a implementação de mais três unidades de ensino no Rio Grande do Norte: na Zona Norte (Natal), em Ipanguaçu e em Currais Novos, *campi* criados na primeira fase da expansão.

Logo depois, os Cefet são transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) nos termos da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, configuração da instituição que perdura até os dias atuais.

Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro. Reforçou, por outro

lado, a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dessas instituições educativas, além de imprimir a equivalência às universidades federais, no que se refere às disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos de educação superior (IFRN, 2012b, p. 27).

No início de 2009, deu-se andamento à segunda fase do projeto de expansão e, como já dissemos, foi nessa continuidade que o *campus* Macau do IFRN se tornou realidade. Outros cinco *campi* foram igualmente instituídos e localizam-se nos municípios de Apodi, Caicó, João Câmara, Pau dos Ferros e Santa Cruz. Na mesma fase ocorreu a efetivação de mais um *campus* em Natal (Cidade Alta) e três no interior do estado: Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante.

A expansão da rede federal de educação no Rio Grande do Norte foi pautada, dentre outras diretrizes, na interiorização da modalidade de educação profissional. Dessa forma, no momento atual o estado potiguar dispõe de 21 *campi* do IFRN: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante, São Paulo do Potengi e Educação à Distância, além de dois *campi* avançados: Lajes, vinculado administrativamen-

te ao *campus* de João Câmara; e Parelhas, extensão do *campus* Currais Novos.

Foi por meio dessa vertente de interiorização que o *campus* Macau se tornou realidade, figurando entre os mais recentes *campi* construídos. Sua constituição é contígua ao processo histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil, por conseguinte, suas características técnicas, políticas e pedagógicas são permeadas e determinadas por esse processo.

Nessa direção, em quase oito anos de existência o direcionamento político e pedagógico do *campus* Macau é apoiado nos mesmos fundamentos que sustentam os conceitos de educação profissional e tecnológica, ou seja, uma formação técnica voltada a atender as demandas de um mercado de trabalho escasso na região de Macau.

Como em grande parte da rede de Institutos Federais de Educação, o currículo do IFRN *campus* Macau prioriza a formação técnica profissional, definida na Organização Didática (2012) como sua função social. Assim, é reconhecido pela comunidade escolar como referência em educação e formação para o trabalho. É verdade também que os documentos normativos do IFRN exprimem o comprometimento da instituição com a formação humana integral, contudo, esse aspecto é desenvolvido dentro dos parâmetros burgueses/conservadores.

Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também a inclui [sic] a preparação

para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital (TONET, 2006, p. 13).

Entretanto, para corresponder ao conceito de educação que defendemos, deve ficar claro nosso reconhecimento de que, concordando com Tonet (2006), a função social das instituições de ensino é viabilizar aos indivíduos a apreensão dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano. De pronto, uma formação integral real, a partir dessa compreensão, implica estar direcionada à emancipação humana. Em outras palavras, pressupõe estar orientada a dissociar o discurso da igualdade da realidade concreta da desigualdade, pois a sociedade capitalista naturaliza aquela no plano das ideias, no abstrato, ao mesmo tempo que cultiva esta, para a própria sobrevivência, na arena do que há de concreto na vida social. Por isso, é fundamental que a formação integral esteja voltada a nos fazer perceber que “a desigualdade real e a igualdade formal não são

dois momentos separados, mas partes de uma mesma e incindível totalidade” (TONET, 2006, p. 17).

Tomando por base ainda os pensamentos de Tonet (2006), assumimos a vertente de que uma educação integral é capaz de fornecer grandes contribuições na formação de indivíduos comprometidos, teórica e praticamente, com a construção de outra sociabilidade, pois a emancipação humana só pode se realizar para além dessa forma em que está organizada a sociedade nos dias atuais, portanto, é preciso transformá-la.

Tamanha mudança demanda participação ativa dos sujeitos nas lutas sociais, sobretudo as que estejam articuladas com a transformação radical dessa sociedade. “Isto porque, como dizia Marx, as ideias apenas transformam a mente, o que certamente é muito importante. Mas, para que transformem a realidade, é necessário que elas se tornem força material e isso se dá através da ação prática” (TONET, 2006, p. 21).

Uma educação que preserve a formação integral pode instigar os indivíduos a participar ativamente das lutas sociais, assim como abre espaços para que os movimentos sociais estejam presentes no campo educacional, contribuindo com as atividades pedagógicas. Uma articulação imprescindível para o fortalecimento de ambos.

Nessa perspectiva de formação humana integral, é imperativo pensar os espaços de educação formal, e aqui nos referimos especialmente aos de educação profissional e tecnológica, para além de apenas uma dimensão da vida humana, o trabalho assalariado. A

partir do entendimento de Oliveira (2012), a educação escolarizada é um momento, não único, mas fundamental para pensar coletivamente e agregar várias dimensões da vida social e todas as explorações e opressões às quais são submetidas a classe trabalhadora. Em consequência, é um tempo/lugar oportuno ao exercício de reconhecimento das opressões e resistências que marcam grupos sociais como mulheres, negros/as, pessoas com deficiência, comunidade LGBT.

Enfim, pensar a formação integral requisita a organização político-pedagógica da educação no sentido de valorizar as diferenças e o respeito à diversidade. De forma particular trataremos sobre a diversidade sexual no IFRN *campus* Macau.

A natureza de autarquia pública faz com que, na maioria das vezes, as atividades do currículo acadêmico no Instituto sejam organizadas e sistematizadas tomando por base regulamentos, portarias e normatizações da instituição. Com isso, é relevante explorar como a diversidade sexual é tratada ou não nesses documentos.

O IFRN *campus* Macau tem como referências regulamentares do ensino a Organização Didática e o Plano Político-Pedagógico (IFRN, 2012a, 2012b), para o direcionamento das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas. Em ambos, a diversidade é apontada como princípio. Na Organização Didática encontramos duas breves referências ao termo:

Art. 3º. O IFRN, em sua atuação, deve promover uma formação pautada numa visão humanística e ancorada nos seguintes princípios: [...]

VI. inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a *diversidade* (IFRN, 2012a, p. 8, grifo nosso);

Art. 13. O currículo, no IFRN, está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no Projeto Político-Pedagógico Institucional, e, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, ciência e tecnologia e ser humano, é norteado pelos seguintes princípios: [...] inclusão social, *respeitando-se a diversidade* quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos (IFRN, 2012a, p. 11, grifo nosso).

A Organização Didática faz referência à diversidade em sentido amplo, baseando esse conceito no respeito à “diferença”. Contudo, não deixa explícito que contempla a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero). A forma como o documento se refere à diversidade contribui para a invisibilidade dos

grupos de estudantes LGBT, o que traz impacto quanto às possibilidades de exposição e diálogo sobre questões que envolvem esse grupo em particular.

As ideias sobre diversidade no Plano Político-Pedagógico, da mesma maneira que na Organização Didática, são expressas como sinônimo de diferentes culturas, raças, religiões, condições socioeconômicas, porém, sem nomear a dimensão da sexualidade e identidade de gênero.

Na escola (espaço social multicultural, integrador e sistematizador dos conhecimentos, construídos, historicamente, pela humanidade), a diversidade está, intrinsecamente, ligada ao currículo, uma vez que o processo educativo envolve aspectos diversos (étnicos, culturais, raciais, religiosos, políticos, territoriais, socioeconômicos, físicos e comportamentais, entre outros) que interferem, diretamente, na formação humana (IFRN, 2012b, p. 65).

Embora não seja explicitamente nomeada, podemos perceber nas entrelinhas textuais do documento, que descreve o posicionamento político-pedagógico da instituição, menções pontuais a uma prática educativa de tolerância às diferenças e repúdio a todas as formas de discriminação como desenvolvimento de um dos princípios pedagógicos que é o respeito à diversidade.

esse respeito materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação (IFRN, 2012b, p. 66).

A única referência direta à diversidade sexual no Plano Político-Pedagógico é apontada ao exprimir um dos aspectos do perfil docente e, portanto, as responsabilidades para com essas questões aparecem de forma individualizada e personificada, como posicionamento profissional pessoal, não institucional, quando se espera do/a professor/a:

g) posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à *orientação sexual*, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo (IFRN, 2012b, p. 88, grifo nosso).

Podemos perceber que nesses documentos os temas que possibilitam pensar sobre as várias dimensões da vida social, imprescindíveis para uma formação integral e humana, possuem pouco ou nenhum espaço de teor pedagógico curricular. São, contudo, tratados na instituição como temas transversais, a partir de núcleos de estudos e pesquisas, por exemplo, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (Neabi),¹⁹ e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGêDI),²⁰ ou como consequência de ações pontuais por parte de professores/as que buscam debater tais assuntos nas aulas.

No IFRN *campus* Macau, por exemplo, faltam ações direcionadas ao debate sobre diversidade sexual, mes-

19 O Neabi é um grupo de trabalho legalmente instituído no IFRN e responsável por fomentar ações de natureza sistêmica no âmbito do tripé ensino, pesquisa e extensão, com vistas a promover política e pedagogicamente a valorização das diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, preservando o direito à diversidade. É composto por um núcleo central e vários outros, um em cada *campus*.

20 O NEGêDi, localizado no IFRN-Natal Central, promove estudos e pesquisas na área da educação com foco nas questões de gênero e diversidade. Constitui-se como espaço que congrega discussões sobre gênero e diversidade no contexto das práticas educativas, educação popular, movimentos sociais, políticas públicas, direitos humanos e feminismo.

mo de forma transversal. Por isso, os/as estudantes propuseram incluir na pauta acadêmica a abordagem de assuntos direcionados à discussão de temas pertinentes a estudantes LGBT.

Eu acho que os professores deveriam é... trazer ou fazer projetos LGBT aqui no instituto na intenção de... de mostrar que o instituto se preocupa e quer pelo menos, quer correr atrás disso junto com todos aqui. Porque já que eles apoiam, nessa questão de se aceitar, então eu acho que seria bacana pegar na mão e ir a frente num projeto, ampliar, ampliar esse bauzinho pra uma coisa gigante (Felix).

Eu acho que poderia ser falado mais. Ser palestrado algumas vezes que falassem mais sobre isso. Eu acho que ajudaria bastante (Natalia).

Saber como se desenvolve a experiência de estudantes, particularmente LGBT, conhecer suas dificuldades é uma atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola com o objetivo de fomentar a formação integral, além de ser um fator primordial para a busca por uma educação não heterossexista e voltada para a emancipação humana. Nessa perspectiva, é substancial a abertura de momentos e espaços que tencionem ampliar o diálogo e politizar as reflexões.

3.3 Serviço social na educação: assistência estudantil como política de permanência

A atuação profissional de assistentes sociais em instituições de educação formal ganhou maior notoriedade na década de 1990, no entanto, há presença do serviço social na área da educação desde os anos de 1930, quando da constituição sócio-histórica da profissão. Desde essa época o serviço social vem colaborando com a efetivação do direito social à educação pública.

Entre as décadas de 1930 e 1940 surgem as primeiras iniciativas de políticas de assistência ao estudante, que Kowalski (2012) correlaciona com a tentativa de regulamentar auxílios estudantis no ensino superior durante o governo Getúlio. Em 1931 ocorria um processo de reforma e organização de uma política nacional de educação, e como ação concreta foi aberta a Casa do Estudante do Brasil.

Na década seguinte a assistência estudantil no Brasil passa a ser legalmente instituída, com caráter de obrigatoriedade na Constituição Federal de 1946, e fundamentada, a começar da primeira formalização, na premissa de oferecer melhores possibilidades de permanência no processo de ensino formal a estudantes cuja condição material de existência justificasse a necessidade de atendimento por essa “política”.

Nesse contexto, o serviço social foi historicamente chamado a desenvolver ações, na área educacional, inclinadas ao gerenciamento e à execução de atividades

relacionadas à assistência estudantil, como forma de conceder aos/às estudantes condições que favoreçam a permanência e, dessa forma, contribuir para a conclusão do curso.

No IFRN, a assistência estudantil foi implementada inicialmente no ano de 1962, em consequência, de acordo com o Plano de Assistência Estudantil (2010), do estabelecimento do Serviço Social Escolar na instituição – nesse período chamada Escola Industrial do Rio Grande do Norte. Consiste em um programa estruturado a partir do princípio de integrar o processo educativo nas perspectivas do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, nós, assistentes sociais, nos inserimos na política de educação e, por meio da mobilização das dimensões que compõem o arcabouço de conhecimentos e princípios próprios da profissão, trabalhamos na e pela defesa da concretização da educação pública de qualidade como um direito social, e a assistência estudantil pode contribuir consideravelmente para sua efetivação.

Não obstante, essa é uma responsabilidade que apresenta ao serviço social um conjunto de desafios sobre os quais devemos refletir, discutir e para os quais precisamos encontrar as melhores possibilidades enquanto categoria profissional, a fim de que possamos construir subsídios para concretizar a educação que defende o nosso projeto ético-político profissional, uma educação emancipadora, aliada às lutas sociais na transformação para outra sociabilidade.

Os principais desafios que se materializam em demandas ao serviço social na educação, a partir do nosso entendimento, são: necessidade de ampliar as discussões sobre serviço social na educação, fundamentada no aprofundamento do acúmulo de conhecimentos teórico-metodológicos aliados ao compromisso ético-político e à qualificação técnico-operativa; superação do conceito de “igualdade de oportunidades”, o qual perpassa os princípios da assistência estudantil; repensar o conceito de vulnerabilidade social²¹ que traz o próprio Plano Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Na época atual, a maior parte de assistentes sociais que trabalha em instituições educacionais desenvolve atividades de gestão e execução do programa de assistência estudantil. Tendo isso em consideração, essa deve ser uma discussão central quando se trata de avaliar nossa inserção na política de educação, associada a um conjunto de reflexões a respeito de qual conceito de educação o serviço social legitima.

Nessa perspectiva, faz-se necessário adensar o debate sobre assistência estudantil e como a estamos operacionalizando. Tal debate deve destacar de forma central o pensamento do avanço em direção à efetivação da assistência estudantil como uma política de concretização do direito social à educação pública de

21 Utilizaremos a expressão “vulnerabilidade social” por se tratar de termo utilizado pelas políticas públicas. No entanto, fazemos a crítica de que essa denominação objetiva invisibilizar e tornar mais complacentes expressões como “pobreza”, além de ter orientado políticas sociais promovidas por organismos internacionais como a ONU, o Banco Mundial etc.

qualidade, e não somente um programa, executado, muitas vezes, como se fosse um programa de assistência social para estudantes em situação de pobreza.

Com isso, evidenciamos a necessidade de ampliar as perspectivas de efetivação do programa de assistência estudantil no que diz respeito a suas concepções de inserção quase que exclusivamente fundamentadas no conceito de “vulnerabilidade socioeconômica” (das políticas sociais), ou seja, marcadas pela renda familiar. Entendido dessa maneira, o conceito pode acarretar a incompreensão de outras determinações que concorrem para a não permanência, pois, conforme Auxiliadora e Oliveira (2003), subtrai a possibilidade de entender com clareza o contexto estrutural da sociabilidade em que vive o/a estudante ao não problematizar as contradições e desigualdades sociais enfrentadas.

Portanto, ainda que a assistência estudantil tenha o objetivo de possibilitar a condição de permanência, ela está centrada em programas diretamente ligados à oferta de condições materiais. Logo, pensar assistência estudantil e concebê-la apenas a partir do conceito de inserção em programas é reafirmar que a “vulnerabilidade” se apresenta unicamente a partir do não acesso a certos recursos materiais, únicos determinantes para a evasão. Por consequência, muitas vezes se desconsideram outros elementos que concorrem para a não permanência na escola, como violação de direitos, situações de risco, LGBTfobia.

Outro aspecto que merece reflexão é o conceito de igualdade de oportunidades, incorporado pela assis-

tência estudantil a partir dos principais dispositivos que preconizam o direito à educação, por exemplo, o ECA, em cujo artigo 53, inciso I, estabelece que deve ser assegurado à criança e ao adolescente “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990).

Já abordamos a igualdade de oportunidades anteriormente, porém retomaremos aqui essa concepção para estabelecer uma relação mais próxima à discussão sobre assistência estudantil. Conceito liberal de mascaramento das desigualdades gestadas pela sociabilidade do capital, essa falácia dissemina e busca naturalizar a ideia de que os dispositivos, como as políticas de ações afirmativas, fornecerão a prerrogativa de equiparação social aos indivíduos para que possam se mover no cotidiano da vida social em “igualdade de condições”.

Nessa lógica, a assistência estudantil, a partir de seus programas, enseja o objetivo de democratizar as condições de permanência e conclusão dos estudos com êxito. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é uma conquista importante, advinda de reivindicações dos movimentos sociais em favor do direito a uma educação pública de qualidade, representando um marco histórico na área de assistência ao estudante (BRASIL, 2010). Portanto, entendemos ser imprescindível sua ampliação para uma política de permanência e êxito, baseada no enfrentamento das desigualdades em todas as dimensões e considerando os diferentes níveis de escolarização.

Por conseguinte, os principais desafios para a realização de uma política efetiva de permanência, entre outros, é sua implementação em todos os níveis de ensino, abrangendo escolas municipais e estaduais, e também o atendimento às diversas demandas originadas pelo acesso. E quando enfatizamos “diversas demandas” queremos fortalecer a perspectiva da assistência estudantil para além dos recursos materiais, mas ligada a outras dimensões que interferem na permanência, como a LGBTfobia no espaço escolar.

Com isso, nós, assistentes sociais, enquanto profissionais que executam os programas da assistência estudantil, temos condições de fornecer uma importante contribuição no sentido de consolidar a assistência estudantil como direito social, rompendo o estigma do favor, da tutela ou do assistencialismo, assim como podemos fortalecer a articulação entre a política de assistência estudantil e outras políticas públicas, através de um trabalho contínuo e sistemático.

À vista disso, é fundamental que o serviço social na educação se proponha a ultrapassar o horizonte de uma assistência estudantil unicamente executora de programas para uma verdadeira política de permanência, na qual a mobilização das dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política que compõem a instrumentalidade da nossa profissão contribua efetivamente na garantia do direito a uma educação de qualidade, laica e não heterossexista.

3.4 Interloquções da expressão da diversidade e garantia de direitos de estudantes LGBT no IFRN *campus* Macau

3.4.1 Diversidade sexual e garantia de direitos de estudantes LGBT no IFRN *campus* Macau

O espaço escolar é uma arena de constantes disputas por meio das quais se (re)constrói uma cultura hegemônica, que tem como base as relações sociais produzidas e reproduzidas historicamente com o desenvolvimento da materialidade da vida. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar e os procedimentos pedagógicos curriculares se desdobram também no fortalecimento das diferenças, das hierarquias e, principalmente, do heterossexismo.

É nesse espaço que os/as discentes se inserem, ou seja, dentro de uma instituição de ensino profissional e tecnológico, com atividades acadêmicas voltadas a uma formação técnica para o mercado de trabalho em detrimento de outras que possibilitem compreender elementos propiciadores da formação humana, o que tende a acentuar características classistas e heterossexistas.

Neste tópico, conheceremos a perspectiva de estudantes sobre a expressão da sexualidade e a garantia de seus direitos no IFRN *campus* Macau. Tais estudantes trazem consigo uma identidade socialmente construída, sobretudo a da sexualidade, com base em vivências anteriores ao ingresso no referido Instituto.

Diante disso, abordaremos essas construções sob a ótica dos momentos de “descoberta”.

acho que quando tinha 17, 17 anos, conheci... aliás peguei amizade com um rapaz que desde que a gente pegou amizade ele falava: Felix, eu quero ficar com você. E eu falava não, não curto, não gosto. E uma fração de, não de segundos, mas quando passou-se um tempo, não muito tempo, me deu uma vontade imensa de ficar com ele. Eu liguei pra ele. Ele morava duas ruas da minha casa, na época. Liguei pra ele e disse: eu vou aí. Fazer o quê? Ficar com você. Cheguei e fiquei com ele. Na hora que eu dei um beijo nele, eu voltei correndo pra casa, foi muito explosivo... Explosivo a sensação. Eu não sabia o que dizer, o que fazer na hora [pausa]. Aí, meio que eu comecei a aceitar que eu era... era gay. (Felix)²²

tinha uma vizinha minha que eu do nada ficava pensando nela, pensando de dia, tudo, sonhava e era coisa, assim, que eu ficava “que merda é essa? Como é que pode? Não, não é possível”... Aí eu via a roda das minhas amigas, assim: “que me-

22 Os nomes foram mantidos em anonimato, sendo substituídos por codinomes escolhidos pessoalmente pelo/a estudante.

nino bonitinho, aquele ali não sei o que...” e eu só achava mulher, eu não achava homem nenhum bonito [...] Ai quando eu tinha [...] 14 anos eu conheci a minha primeira namorada e ela não sabia de mim, era meio que, tipo, era só amizade, entendeu? [...] eu gostava do jeito dela e não sei o que, aí foi quando a gente teve a primeira... o primeiro rolo e eu comecei a ver, cara eu gosto disso (Scott Pilgrim).

nos primórdios eu sempre percebi que tinha algo a mais, não só... eu não sentia apenas atração pelas meninas e sim pelos meninos também. Ai foi que alguns amigos meus disse [sic]: “Não você não é bi, você é gay”, eu disse “eu sou bi porque eu sinto também atração por algumas meninas, não são todas, mas isso me torna bissexual [...] não é obrigatório só porque você tá com um menino, você deixar de ser bi para ser gay ou se você tá com uma menina deixa de ser bi para ser hétero”. [...] a sociedade impõe tanto pra você que você é hétero que, foi tipo assim, quando eu realmente percebi que eu era diferente, entre aspas, diferente dos demais, eu percebi, eu me via como se eu fosse gay, sendo que eu realmente percebi que tinha atração por ambos os gêneros, então, foi

mais ou menos como se eu já soubesse que eu não era igual, não era o padrão e isso foi desde pequeno, não foi de agora, mas que eu cheguei a me aceitar o que eu realmente sou foi ano passado (Andrea Mello).

Todos/as os/as estudantes afirmaram ter “descoberto” sua orientação sexual na infância ou pré-adolescência.²³ Como disse Andrea, “a sociedade impõe tanto que você é hétero” que as pessoas cuja orientação sexual seja outra realmente necessitam “descobrir-se”; no entanto, descobrimo-nos diferentes, “fora do padrão”, o que não é um processo simples nem fácil.

Esse processo de “descoberta”, como pudemos perceber nas falas, é sempre permeado por medos, questionamentos, dúvidas produzidas por uma cultura hegemônica de uma sociedade patriarcal capitalista, heterossexista, que não dá representatividade a outra forma de vivência da sexualidade que não seja a heterossexual.

De acordo com Preciado (2009), uma série de mecanismos familiares e educativos elimina o desejo homossexual do ponto de vista social. Constatamos isso ao analisar, por exemplo, que no meio familiar frequentemente há, desde a infância, determinados comportamentos e discursos nos quais se faz referência a relacionamentos afetivos entre pessoas de sexos opostos, e raramente – para não dizer nunca – existe a referência

23 Apesar de Felix ter dado seu primeiro “beijo gay” aos dezessete anos, afirmou “desconfiar” que seria gay desde a infância.

contrária, ou seja, entre pessoas do mesmo sexo, como se essa possibilidade não existisse.

Da mesma forma ocorre no âmbito educacional, em que os conhecimentos, sejam em disciplinas pedagogicamente instituídas ou nos espaços informais de aprendizado na escola, convergem para simbolizar apenas os relacionamentos afetivos e/ou sexuais entre pessoas de sexos opostos. Por isso, as pessoas LGBT compartilham das mesmas reações de surpresa de Scott (“cara, eu gosto disso”) que exigem deliberada aceitação, como afirma Felix (“meio que eu comecei a aceitar que eu era... era gay”).

Portanto, diante dos relatos fica evidente que eles/elas, antes de ingressarem no IFRN, já tinham vivenciado a experiência de “descobrir-se”, embora tenha sido no decorrer das experiências vividas na instituição que vieram as confirmações, a formação da identidade ao se reconhecerem em outros/as estudantes também LGBT.

Interessante ressaltar um discurso continuamente presente no grupo de estudos Sociedade Colorida, o de que, em relação a vivências de “se aceitar” e até “se descobrir”, o IFRN é um “paraíso”, pois de acordo com alguns relatos, no referido Instituto é talvez o primeiro momento em que muitos/as encontram pessoas que vivenciam as mesmas questões e, então, percebem que é “normal”.

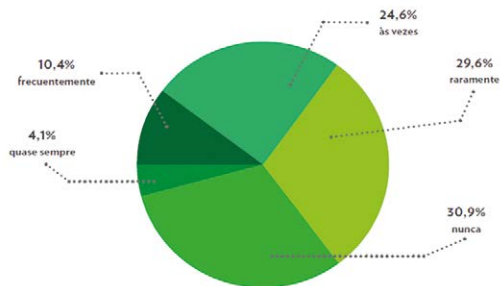
Nesse sentido, alguns/as estudantes concordam que há sim espaço para a expressão da orientação sexual nos espaços da instituição. Quando questionada sobre isso, Scott responde

Sim [...] A maioria dos professores, assim, que eu vi aqui dentro, são muito liberais, eles não criticam. Porque já aconteceu de eu ver em outras escolas [...] ouvi mesmo em outras escolas os professores falando que não pode, já vi muita coisa, assim, que não era pra eu ver... aqui não, aqui as pessoas tipo respeitam cada um [...] Tem a sua liberdade de expressão, então eles meio que tipo são uma família também, o fato de eles não julgarem (Scott Pilgrim).

Scott associa a questão da liberdade de expressar a orientação sexual ao fato de os/as professores/as não proferirem comentários LGBTfóbicos na instituição, como ela já presenciara em escolas anteriores. Cabe enfatizar que essa percepção de Scott não é realidade objetiva na maioria dos ambientes educacionais do Brasil, como comprova a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) no ano de 2016.

Como demonstra a Figura 1, é alta a frequência com que foram ouvidos comentários LGBTfóbicos feitos por professores/as ou funcionários/as das instituições de ensino.

FIGURA 1 – Frequência com que foram ouvidos comentários LGBTfóbicos feitos por professores/as ou funcionários/as da instituição educacional



Fonte: ABGLT, 2016, p. 35.

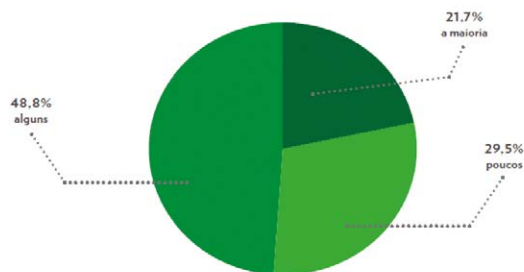
Evidenciando a existência de preconceito no ambiente escolar, Henryque depõe:

No momento eu consigo, mas não tanto. Porque o que eu vejo é assim, no meu ponto de vista aqui na instituição a gente encontra pessoas que não são totalmente assim de mente aberta [...] que às vezes acham que, tipo, “ah ele é homossexual, vai estar me cobiçando” [...]. Às vezes o aluno passa, assim, ah ele é homossexual, então automaticamente eu vou tirar uma brincadeirinha, trata ele como se fosse um amigo assim chama ele disso ou daquilo [...] em qualquer canto vai haver preconceito e vai ter canto onde a gente vai se sentir totalmente bem. Eu me sinto bem no IFRN. Eu me sinto assim livre pra ser

quem eu sou, mas às vezes tem hora que a gente percebe que tal canto tá uma pessoa que não se agrada com jeito da pessoa que não se agrada [sic] com jeito que você é... A pessoa meio que se retrai (Henryque).

Henryque destaca outro aspecto, o das piadas e “brincadeiras” de tom homofóbico; uma possível liberdade que ele diz sentir em expressar sua orientação sexual esbarra no desconforto dos comentários e olhares de desaprovação, então “a pessoa meio que se retrai”. Essa é uma realidade fortemente presente nas escolas, como indica a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil no ano de 2016, quando apresenta a Figura 2.

FIGURA 2 – Percentagem de estudantes que fazem comentários LGBTfóbicos na instituição educacional



Fonte: ABGLT, 2016, p. 33.

Por um outro lado, há estudantes que sofrem maior repressão no ambiente familiar e na comunidade na qual vivem, sem espaço para diálogo sobre a condição

de pessoa LGBT. Talvez por esse motivo encontrem na escola certa abertura para conversar a respeito, o que, em nossa análise, se dá entre colegas e amigos/as.

Todos nós em si, que vive essa realidade, que não pode viver ela em casa ou nem ao menos tocar no assunto e aqui é como se fosse um paraíso pra isso, então tem sim um espaço, mas eu acho que é mais um espaço de diálogo do que um próprio espaço de habitar. Ou os dois. Mas inicialmente é mais um espaço de diálogo que você tem, essa segurança de poder falar: “ah, eu sou isso. Ah eu gosto disso” e não ser criticado [...]. Porque as pessoas daqui não se preocupam se você gosta de garoto ou de garota (Felix).

É possível, portanto, observar que a maioria dos/as estudantes entrevistados/as considera o IFRN Macau um espaço onde têm liberdade para expressar livremente a orientação sexual. Todavia, foi interessante perceber que nos primeiros encontros do grupo de estudos chegavam sorrateiramente até a sala onde seria desenvolvida a atividade. Bem perto da hora do encontro, por vezes achávamos que não compareceria ninguém, mas na hora marcada eles e elas chegavam aos poucos – esperavam até os corredores estarem livres do trânsito de pessoas, para que não fossem vistos/as participando de um grupo considerado de gays,

lésbicas e bissexuais. Talvez por isso falas como a de Andrea Mello sejam representativas para pensar a visibilidade e o respeito às pessoas LGBT no espaço institucional da escola.

Na verdade, na minha opinião eu acho que no Brasil nenhum LGBT tem como expressar a sua opinião. Porque se algum chegar a expressar sua opinião algumas pessoas vão vir com aquilo de sua religião, outras com pensamentos que realmente são homofóbicos que não precisa nem da religião pra ter esse pensamento. Então, pra mim eu acho que não tem como expressar em todos os locais. Mas em questão do IF eu acho que ele é uma instituição que abrange muitas pessoas LGBTs e que deveriam ter mais visibilidade (Andrea Mello).

Essa falta de visibilidade apontada por Andrea tem conexão com a relativa invisibilidade da diversidade sexual nos documentos norteadores das práticas político- pedagógicas do IFRN, o que reverbera na escassez de atividades e ações práticas que provoquem debates e reflexões sobre o tema, até mesmo de forma transversal. A própria arquitetura organizacional de uma instituição de educação profissional e tecnológica dispõe a execução das atividades acadêmicas totalmente voltadas à formação técnica científica, com a única finali-

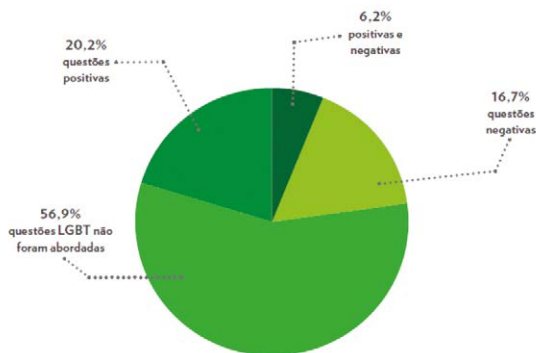
dade de aprendizado sendo a colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, indagamos sobre qual tempo, quais momentos são reservados a fazer o estudante refletir criticamente sobre as questões que perpassam a materialidade da vida cotidiana e opressões sofridas, sejam em razão de cor, sexo, orientação sexual ou identidade de gênero.

Durante as atividades do grupo de estudos foram abordadas temáticas que contemplavam reflexões sobre essas opressões e suas bases fundantes, bem como o reconhecimento das identidades sexuais. A maioria dos participantes não tinha conhecimento sobre a diferença entre orientação sexual e identidade de gênero. Foi fascinante vê-los/as descobrirem, com base nesses conceitos, as próprias identidades.

Mais especificamente sobre orientação sexual e identidade de gênero, seja por não haver organização didático-pedagógica ou pela escassez de outras atividades para abordar a temática, o fato é que questões como as vivenciadas por Henryque, quanto ao sentimento de retraimento, ou o reconhecimento da falta de visibilidade de estudantes LGBT por Andrea, poderiam ser problematizadas em atividades pedagógicas.

Infelizmente, a falta de representação LGBT em atividades pedagógicas é um contexto concretamente vivenciado nas escolas brasileiras, como demonstram os dados da Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil. Por meio deles, foi identificado que mais da metade dos respondentes afirmam não aprender sobre questões LGBT em sala de aula.

FIGURA 3 – Percentagem de estudantes que aprenderam sobre questões LGBT na sala de aula



Fonte: ABGLT, 2016, p. 57.

É instigante o fato de as pessoas entrevistadas, de forma unânime, afirmarem rapidamente que não sofreram ou sofrem preconceitos no IFRN *campus* Macau. Sem embargo, quando questionados/as mais uma vez, repentinamente alguns se lembraram de determinada “situação”, como foi o caso de Felix.

Eu cheguei a ter raiva porque as pessoas costumam muito rotular, o que é normal, ah, “ele é gay”. “Ele é gay, não vá se apaixonar por ele.” Uma menina dizendo: ah, amiga não vá se apaixonar por ele porque ele é gay e tal. E eu ficava com raiva, só que eu não sei o motivo da minha raiva. Mas acho... é porque eu acho que eu nunca concordei com essa rotulagem, aliás nunca ninguém concordou, mas como eu

já venho desde o ensino fundamental sofrendo esses tipos de coisa [sic], então eu acho que pra mim tem uma marca bem forte sobre isso (Felix).

Enquanto Felix indica o rótulo como manifestação de preconceito, Andrea relata um caso concreto vivenciado no IFRN *campus* Macau, após ser perguntada pela segunda vez se já havia sofrido preconceito na instituição.

Não, eu já. E inclusive, foi por aquelas mulheres que eu acho que é as terceirizadas²⁴, que elas passam de noite. Eu tava beijando, acho que um rapaz, e até umas amigas minhas que também estavam se beijando, aí elas passaram e começaram a soltar: Não sei o que, “Isso não é de Deus”, que isso não é coisa que se faça que tem outras pessoas de família que vêm aqui. E qualquer pessoa que está expressando o seu amor, amor, pra mim é amor e você chega lá e ouve uma coisa dessas, pra mim isso é preconceito, não é nem pra ser pensado quanto mais falado (Andrea Mello).

24 No IFRN, são contratados/as por empresas terceirizadas os/as trabalhadores/as que realizam tarefas de limpeza e manutenção, assim como os motoristas.

Ressaltamos que as discussões do grupo de estudos sempre foram recheadas de depoimentos que nitidamente expressavam vivências de situações preconceituosas. Porém, algumas vezes a pessoa que relatava não fazia a relação com a ocorrência de discriminação ou preconceito naquela circunstância; após o debate é que se criava a percepção dessa dimensão.

A pergunta inicial foi: você sofre ou já sofreu preconceito/discriminação dentro da instituição? Imediatamente responderam “não”. Quando questionados/as de outra maneira, “você nunca foi alvo ou ouviu piadas, comentários homofóbicos ou constrangimentos em alguma situação?”, alguns estudantes entrevistados/as recordaram as situações já descritas.

Importa explorarmos aqui a difícil percepção dos preconceitos. É corrente associarmos o preconceito a expressões de violência física ou posturas de notável constrangimento público, quando há demonstrações explícitas de incompreensão do diferente.

Quando foram questionados/as sobre terem sofrido ou não preconceito, entendemos que os/as entrevistados/as buscaram em suas memórias acontecimentos que continham agressões físicas ou verbais. Contudo, quando na segunda pergunta o preconceito foi relacionado a piadas e comentários, surgiram algumas declarações.

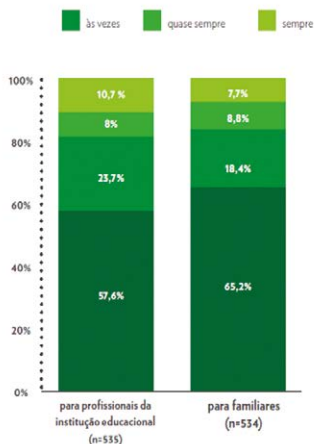
Outro fator a ser considerado é a falta de entendimento do preconceito como constituinte de uma fonte de violência, quando ele discrimina e dá margem a práticas violentas de cerceamento, intimidações e

constrangimentos, conforme Bandeira e Batista (2002).

Essa não percepção pode ser o principal elemento para o silêncio, a não denúncia de situações como a vivenciada por Andrea aos setores competentes da escola. Infelizmente é comum estudantes LGBT não se sentirem à vontade para comunicar esse tipo de evento aos profissionais da instituição educacional. De acordo com a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no ano de 2016, vários fatores concorrem para isso, desde falta de confiança até vergonha, medo de represálias e exposição pública de ser uma pessoa LGBT.

Por outro lado, a pesquisa indica um percentual amplo da frequência com que estudantes denunciam incidentes envolvendo agressão e violência, incluindo agentes familiares, como podemos observar na Figura 4.

FIGURA 4 – Frequência com que estudantes LGBT denunciaram incidentes de agressão e violência



Fonte: ABGLT, 2016, p. 44.

As análises aqui apresentadas sobre liberdade de expressar a orientação sexual e identidade de gênero e sobre sofrer ou não preconceito no IFRN *campus* Macau nos concede importantes subsídios para apreender tais questões articuladas a uma interpretação voltada para a garantia dos direitos de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na instituição.

Acontecimentos como os vivenciados por Henryque e Andrea nas dependências da instituição de ensino ferem o direito inalienável de ir e vir, com intimidações que possivelmente coíbem os estudantes de transitar e usufruir de um espaço público. Henryque, por exemplo, sente-se retraído em permanecer em locais onde provavelmente será alvo de comentários preconceituosos, o que não lhe confere liberdade para estar em todos os espaços, os quais são, em princípio, de convivência. Ele e talvez muitos/as outros/as estudantes na mesma condição têm o direito a transitar, estar e permanecer em espaços públicos, cerceado pelo preconceito, na qualidade de cidadãos.

Ademais, na condição de estudantes do IFRN, alguns de seus direitos como discentes, previstos na Organização Didática (2012), são desrespeitados; por exemplo,

V. utilizar as dependências de ensino do IFRN, observando as normas que disciplinam seu funcionamento [...]

XIII. ser considerado e valorizado em sua individualidade;

XVI. ser respeitado em suas convicções e diferenças, sem sofrer qualquer espécie de preconceito quanto a raça, sexo, *condição sexual*, nacionalidade, cor, idade, religião, posição política e social [...] (p. 76, grifo nosso).

Por outro lado, discentes que proferem esses tipos de comentários deixam de cumprir o seu dever de “tratar com urbanidade e o devido respeito todas as pessoas no âmbito do IFRN”, incorrendo, inclusive, em faltas disciplinares como “III. ofender, provocar, desacatar ou desrespeitar qualquer pessoa no âmbito do IFRN; IV. agredir física e/ou verbalmente qualquer pessoa no ambiente do IFRN” (IFRN, 2012a, p. 76-77).

Quanto a isso, percebemos que a maioria dos/as estudantes não possui conhecimento sobre os conteúdos dos documentos institucionais como a Organização Didática e Plano político-pedagógico, ou seja, desconhecem formalmente seus direitos e deveres como discentes do IFRN *Campus Macau*²⁵. O mesmo acontece para os direitos conquistados pela comunidade LGBT. Com exceção de Andrea, que demonstrou estar um pouco inteirada a respeito dessas questões, raros/as estudantes parecem conhecer ou ter informações

25 E temos indícios para acreditar que essa é uma realidade comum entre estudantes do IFRN *campus Macau*.

sobre os direitos LGBT, como podemos comprovar em algumas falas:

Não, eu nunca li. Eu nem sei o porquê na verdade, porque eu sou muito curiosa em relação a isso. Já quis muito saber, mas nunca cheguei a pesquisar ou a... a procurar saber (Natalia).

Eu acho que realmente eu não busco muito, mas eu... eu valorizo a... a ideia deles tarem [sic] aí e comecem a ser efetivados como deveria ser (Felix).

Com base nas observações realizadas, ponderamos que alguns elementos servem de coeficiente para esse desconhecimento. Dentre eles, podemos elencar: inexistência de discussões sobre a temática dentro ou fora do espaço de educação formal; ausência de movimentos LGBT em Macau e região; e, principalmente, a não construção ou formação de uma identidade política LGBT desses jovens.

Eu acho que garantir não é bem a palavra, porque a partir do momento que eles respeitam. Eles não acolhem. Podemos dizer assim. Eles respeitam, né? Mas não garante (Natalia).

Não sei se garante, mas o espaço aqui é gigantesco a favor... a favor da... do prazer de você se sentir você mesmo com relação a isso, os professores, os diretores, eles passam isso, e são muito carinhosos, carismáticos nessas questões, chegam até debater, conversar e nunca engavetar e esconder, não. Eles falam com naturalidade sobre isso, e eu acho isso muito bacana (Felix).

Em face do exposto, pensamos ser relevante considerar a construção de um direcionamento institucional que realmente se proponha a garantir direitos aos estudantes LGBT no IFRN *campus* Macau e em todos os demais *campi*. A própria Organização Didática já aponta uma ação, cujo objetivo é assegurar a permanência e o êxito de estudantes; no entanto, ainda é preciso implementar na estrutura pedagógica da instituição

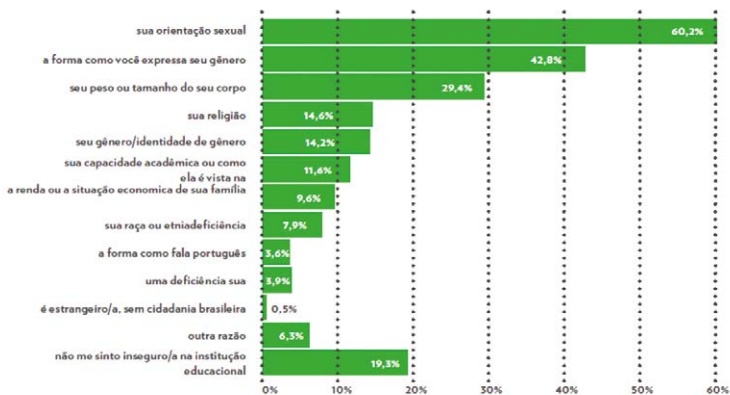
práticas curriculares que fortaleçam o ambiente acadêmico como espaço acolhedor, colaborativo, estimulador, da aprendizagem, sobretudo inclusivo, respeitando-se e valorizando-se cada sujeito com suas especificidades. (IFRN, 2012a, p. 48).

Propiciar um espaço organizacional “acolhedor” e inclusivo, sobretudo aos estudantes que pertencem a

grupos sociais historicamente dominados e oprimidos, como o LGBT, exige uma política educacional orientada ao enfrentamento das discriminações materializadas e naturalizadas na esfera escolar.

Para tanto, demanda-se consolidar o papel da escola para que seja reconhecida como um local seguro, pois, de acordo com a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional, a orientação sexual e a forma como expressam seu gênero são os dois fatores mais apontados por estudantes como causa para se sentirem inseguros/as na instituição educacional, como podemos constatar na Figura 5.

FIGURA 5 – Percentagem de estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica pessoal



Fonte: ABGLT, 2016, p. 28.

Nesse sentido, propiciar um ambiente educacional não hostil e que possibilite aos/às estudantes participar plenamente na comunidade escolar configura um

fundamento basilar para viabilizar a permanência e contribuir na garantia fundamental a uma educação formal libertária.

Os/as estudantes apontaram algumas propostas que podem oferecer subsídios para pensar em ações voltadas a oportunizar o respeito e a valorização das diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, como podemos confirmar em algumas falas.

era bom que tivesse projetos que mostrasse [sic] para as pessoas que a gente... minicursos, curta metragens e que pudesse mostrar pros alunos pra eles puderem ver, ah, gay também ama, lésbica também ama, travesti também ama, bi também ama, para mostrar isso que, tipo, gente vamos ser mais amáveis com as pessoas porque eles são iguais a gente (Henryque).

bom... vou bater novamente nessa tecla da visibilidade... uma semana, três dias algo que dê a visibilidade a essas pessoas, porque nós precisamos muito dessa visibilidade, que muitos saibam que a gente realmente existe. Então, é tipo, uma criação de um evento ou uma semana, qualquer coisa que realmente dê capacidade de visibilidade às pessoas LGBTs seriam de grande ajuda aqui no IF, não só nessa instituição, mas nas demais (Andrea Mello).

É patente que as ações propostas convergem para dois aspectos: conhecimento e visibilidade. Acreditamos que estão vinculados o conhecimento sobre as dimensões do ser LGBT, principalmente com base na perspectiva do direito ao amor e à igualdade, e a promoção da visibilidade, pois assim como o conhecimento é capaz de fortalecer a visibilidade, o contrário também é verdadeiro; por meio da visibilidade pode-se ampliar o conhecimento sobre a diversidade sexual.

Nesse aspecto, entendemos que formalizar e continuar as atividades do grupo de estudos Sociedade Colorida, porém de forma ampliada e articulada ao ensino, com algumas atividades inseridas no calendário acadêmico (por exemplo, uma Semana da Visibilidade LGBT, como acontece no *campus* Macau com a Semana da Consciência Negra), já seria um grande passo nessa direção do conhecimento e da visibilidade.

Todas as reflexões contempladas neste tópico, com base nas falas de estudantes, fizeram-nos perceber a real importância da defesa de uma educação não heterossexista, de qualidade e laica, direcionada à formação integral e à emancipação humana. Lutemos para que estudantes LGBT possam encontrar no arco-íris a garantia de um direito fundamental: uma educação libertária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade da vida social é histórica. Portanto, o que podemos encontrar de mais concreto nela é sua constante transformação, por meio de diversas construções e reconstruções. A elaboração desta obra buscou, no limiar dessa dinâmica, aproximar-se da essência do que se estabelece na relação entre diversidade sexual e educação, com foco na problematização da garantia de direitos de estudantes LGBT no IFRN *campus* Macau.

Seria um contrassenso pensar que nossas ponderações deram conta da totalidade e dinâmica do tema proposto, pois as reflexões aqui fomentadas não são capazes de tornar estática tamanha dinamicidade. Assim, são incapazes de deter todas as mediações que envolvem uma temática em constante alteração histórica.

Contudo, apresentaremos nestas considerações finais o que foi possível absorver com base no que investigamos, ouvimos, observamos e sentimos no processo de construção deste trabalho, tanto nas aulas do mestrado como no decorrer da pesquisa bibliográfica e de campo, além de considerar nossa vivência profissional como assistente social do IFRN *campus* Macau.

Iniciamos o primeiro capítulo com o esclarecimento sobre qual conceito de educação formal norteia este estudo. Alicerçadas em Mészáros (2008), nessa

sociabilidade capitalista, compreendemos a educação como um dos mecanismos de manutenção do *status quo*, na perspectiva de naturalização do modo de reprodução da vida social. Todavia, entendendo-a em uma perspectiva de totalidade, também pode ser concebida, dialeticamente, como um elemento de grande contribuição para a construção de um projeto de sociedade humanamente emancipada, por meio do processo de formação de consciência crítica, libertária, contrapondo-se ao projeto conservador do capital.

Nesse sentido, vimos que a educação, mesmo organizada para atender aos interesses das classes dominantes, engendra possibilidades de colaboração no desenvolvimento de outra concepção de mundo. Por isso, apoiamo-nos na perspectiva de Gramsci (2011) para pensar a hegemonia como uma direção intelectual e cultural para a sociedade e a educação como dispositivo de alavanca para a formação de uma contra-hegemonia.

Ao avançar em nossas argumentações avaliamos o espaço escolar como um microcosmo da sociabilidade do capital onde estão presentes conflitos, disputas e projetos sociais antagônicos. As desigualdades de classe, sexo e raça têm lugar na escola com o fim de fortalecer a naturalização e não a superação dos preconceitos.

É possível confirmar que o recorte de classe permeia também o espaço escolar quando apresentamos o perfil de renda familiar dos/as estudantes entrevista-

dos/as, no terceiro capítulo. Todos/as se enquadram nos parâmetros que, para a assistência estudantil, são considerados como situação de vulnerabilidade socioeconômica.²⁶ Isso demonstra que os/as entrevistados/as, além da dimensão de orientação sexual, são também sujeitos marcados nitidamente por uma questão de classe. A articulação dessas duas dimensões de desigualdade muitas vezes implica uma série de dificuldades concretas na vida desses/as jovens, inclusive na vivência e expressão da sexualidade.

Para fins de análise, detemo-nos no debate teórico-político sobre os conflitos de sexo, mais especificamente relacionados à expressão da sexualidade, ou seja, às diferentes orientações sexuais e identidades de gênero que compõem a diversidade sexual.

Assim, trouxemos já no primeiro capítulo o conceito de diversidade sexual articulado ao entendimento, baseado em Rios (2009), do heterossexismo como um sistema de organização das diversas dimensões da vida social de homens e mulheres.

Pensar a diversidade sexual nos exige o exercício de compreender a heterossexualidade, de acordo com Wittig (1980), como um regime político de submissão e apropriação das mulheres, e destacamos que, sendo um sistema, naturaliza as opressões. São essas opressões que criam o sexo como construção social e não o contrário, partindo do princípio da heterosse-

26 Conforme expresso no decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), a renda per capita familiar para ser atendido pelo programa é de um salário-mínimo e meio.

xualidade como algo dado, a forma “correta” de relacionamento afetivo e sexual.

Ocorre que a heterossexualidade não é apenas um sistema político, mas também um poderoso dispositivo ideológico que acaba por naturalizar os sexos e negar, invisibilizar e oprimir todas as outras manifestações da sexualidade, como a lesbianidade, a homossexualidade e a bissexualidade.

À vista disso, defendemos a importância de construir pedagogicamente atividades que discutam e estabeleçam diálogos sobre a diversidade sexual e nos colocamos radicalmente contra a retirada de abordagens sobre essa temática do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, conseqüentemente, dos planos estaduais e municipais.

Não discutir sexualidade, gênero e diversidade sexual nas escolas fere o direito de todos/as a uma educação que oportunize a formação humana integral, como também dificulta a permanência e o êxito de estudantes LGBT, como argumentamos no segundo capítulo. Tais direitos são muitas vezes violados sem que os/as estudantes sequer percebam; na maioria das vezes, eles/as não têm conhecimento sobre seus direitos como discentes e como LGBT. A escola, entre outros lugares, deve ser um espaço onde as diversas sexualidades, identidades e expressões de gênero possam ser respeitadas e reconhecidas.

As propostas de estudantes para ações a serem implementadas no IFRN *campus* Macau comprovam isso. Todas as sugestões perpassavam as ideias de

visibilidade e conhecimento. Em relação a este, é fundamental desconstruir a visão conservadora da educação sexual que predomina nos currículos escolares.

Garantir esses direitos aos/às estudantes LGBT não é tarefa fácil, pois diante do contexto histórico da educação fortemente marcada pelos interesses de manutenção da hegemonia do sistema capitalista e patriarcal, é preciso colocar sob suspeita o conservadorismo presente nas concepções curriculares, além de ser pulsante a transformação das rotinas escolares tanto quanto a problematização das lógicas reprodutoras de desigualdades e opressões.

Em razão disso, devemos buscar diária e incansavelmente uma educação não sexista, estruturada em práticas educativas libertárias e comprometida com a emancipação humana. Como assistentes sociais temos muito a contribuir na defesa de uma educação emancipadora, tanto do ponto de vista técnico-operativo como do ético-político e teórico-metodológico.

Inicialmente, sendo coerentes com nosso projeto ético-político profissional, assumimos a defesa da educação como direito social. Portanto, sustentamos que ela deve possibilitar a todos os indivíduos desenvolver “suas potencialidades e capacidades como gênero humano” (CFESS, 2013, p. 33). É essa a educação que contempla os direitos de estudantes LGBT. Entendemos ser de grande importância a atuação do serviço social na política educacional, uma vez que a própria natureza das nossas atividades laborativas não se restringe aos atendimentos individuais, mas

abrange também ações envolvendo a família, a equipe pedagógica, professores, professoras e a gestão da instituição, e compreende, ainda, encaminhamentos à rede socioassistencial do respectivo município. Esses aspectos da dimensão técnico-operativa concorrem para potencializar a garantia de direitos de estudantes.

Contudo, acreditamos que nossa principal contribuição esteja apoiada na dimensão ético-política da atuação profissional. Não se trata de uma dimensão abstrata ou unicamente filosófica, mas também possui um conjunto de referências norteadoras estabelecidas nos princípios, direitos e deveres expressos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), o qual abriu um campo de possibilidades para entendimento e desnaturalização das opressões e preconceitos (CEFSS, 2011).

Alguns princípios expressos no CEP/93 nos colocam em posição política de enfrentamento às questões de estudantes LGBT, as quais se materializam para nós como expressões da questão social, e temos que reconhecê-las como nosso objeto de intervenção. Dentre esses princípios, destacamos:

- I. Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;

II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo [...]

IV. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças [...]

VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero [...]

XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CFESS, 2011, p. 23-24).

É valoroso sublinhar que a defesa do valor ético central, a liberdade, refere-se à substantiva e não à meramente formal e liberal. Dentre os princípios do nosso projeto ético-político, elegemos o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito como o alicerce sobre o qual podemos pautar o compro-

misso com o enfrentamento às questões relacionadas a estudantes LGBT, procurando corresponder a esse princípio com competência crítica e em uma perspectiva de totalidade.

É fundamental apresentar essas reflexões para que não caiamos no reducionismo de pautar nossa prática profissional na educação e, principalmente, no IFRN unicamente no gerenciamento dos programas da assistência estudantil. Isso seria limitar a dimensão política da nossa atuação profissional a demandas imediatas da instituição.

Não estamos aqui desconsiderando a relevância dos programas da assistência estudantil como fator que contribui vigorosamente para a permanência e o êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, tampouco com a intenção de subestimar nossa competência na execução e avaliação desses programas. O que buscamos é ampliar a percepção do contingente de demandas e possibilidades ao serviço social no IFRN.

Nesse ponto de vista, precisamos aprofundar o debate das condições de acesso à assistência estudantil, uma vez que muitas vezes elas são norteadas por um conceito de “vulnerabilidade” socioeconômica ancorado na renda per capita familiar, o que acaba por não atender a outros fatores, como as opressões de sexo, raça e, acrescentamos, orientação sexual e identidade de gênero – violações de direitos, entre outras, as quais interferem negativamente nas possibilidades de permanência de adolescentes e jovens

na instituição de ensino, uma vez que a abertura de vagas não vem acompanhada de uma política mais ampla de manutenção de estudantes, considerando todas essas dimensões.

Entendemos que o caráter pedagógico seja preponderante numa instituição como o IFRN, de forma que professores, professoras e equipe técnica pedagógica (Etep) tenham a prerrogativa da prioridade em exercer atividades dessa natureza. Todavia, para fazer cumprir sua função social a escola precisa, tanto no prisma teórico como no prático, de outros profissionais da educação, como nós, assistentes sociais, por exemplo.

Nessa lógica, alguns desafios estão postos ao serviço social no IFRN. O primeiro deles é viabilizar direitos e meios de exercê-los aos nossos usuários, que são a classe trabalhadora e seus/suas filhos/as, reconhecendo os diferentes sujeitos coletivos, a fim de reduzir as desigualdades e combater a violência em todas as suas expressões e reafirmando o compromisso na luta em favor de uma classe trabalhadora que tem sexo, raça, orientação sexual e identidade de gênero.

No contexto histórico atual, de violentos retrocessos sociais em curso no Brasil – o congresso nacional apresenta clima favorável à votação de projetos como o Escola sem Partido²⁷, propagado de forma tenden-

27 O programa Escola sem Partido visa ser concretizado a partir de dois projetos de leis nacionais, o 867/2015 (Câmara dos Deputados) e o 193/2016 (Senado), além da propositura de projetos de mesmo teor em dez estados brasileiros

ciosa e que visa proibir a discussão de algumas questões que propiciem aos/às estudantes oportunidades de refletir sobre as desigualdades dessa sociedade capitalista, inclusive com aplicação de pena ao/à professor/a que o fizer –, é urgente defender uma educação de qualidade, laica e não heterossexista, a qual possa verdadeiramente contribuir na construção de uma sociabilidade libertária, com igualdade substantiva e emancipação humana. Uma luta que não devemos *temer!*

Diante de tudo o que foi exposto nesta produção e, por fim, nestas considerações, intencionamos propor ações a serem implementadas no âmbito do IFRN para ampliar o conhecimento e possibilitar abertura para o debate sobre diversidade sexual e direitos de estudantes LGBT.

Nessa direção, propomos a expansão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade, coordenado pelos professores José Mateus do Nascimento e Maria do Socorro da Silva e com organização e desenvolvimento no *campus* Natal Central, para todos os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Que as atividades sejam elaboradas e desenvolvidas articuladas ao ensino como forma de contribuir na oferta de uma educação não sexista e libertária.

e Distrito Federal. Em Alagoas foi aprovado um projeto de mesmo conteúdo, sob a denominação de “Escola Livre”. Embora a pauta do programa se apresente sob uma falsa noção de neutralidade, na realidade a substância dos seus argumentos toma partido de valores conservadores como propriedade privada e meritocracia.

Então, vamos lá fazer o que será, pois como diz – ou melhor, como canta – nosso querido Gonzaguinha, “somos nós que fazemos a vida como der ou puder ou quiser”. Que saibamos cultivar sempre a beleza de sermos eternos/as aprendizes!

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/9T7dMB>>. Acesso em: 1º set. 2016.

AUXILIADORA, Maria; OLIVEIRA, Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papirus, 2003.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 10, p. 119-141, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/fevKbd>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 fev. 1942, Seção 1, p. 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/tKrgYh>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 1959, Seção 1, p. 3009. Disponível em: <<https://goo.gl/e3cqHT>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <<https://goo.gl/PkNH5j>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

_____. **Portaria Ministerial nº 331**, de 16 de junho de 1968. Trata da transformação da Escola Industrial Federal do RN (EIFRN) em Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Arquivo Campus Natal Central – IFRN.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<https://goo.gl/3E8Fau>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5

out. 1988, Seção 1, p. 1-32.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, Seção 1, p. 13563. Disponível em: <<https://goo.gl/N79QJm>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1994, Seção 1, p. 18882. Disponível em: <<https://goo.gl/5AMKmM>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997, Seção 1, p. 7760.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/1RLqWM>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010, Seção 1, p. 5. Disponível em: <<https://goo.gl/826SAN>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/9KbvUZ>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<https://goo.gl/wFBZdb>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://goo.gl/r1MGwm>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.382**, de 25 de maio de 2010. Penaliza a discriminação contra heterossexuais e determina que as medidas e políticas públicas antidiscriminatórias atentem para

essa possibilidade. Disponível em: <<https://goo.gl/Ko-5txC>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.672**, de 28 de junho de 2011. Institui o “Dia do Orgulho Heterossexual”, a ser comemorado no terceiro domingo de dezembro. Disponível em: <<https://goo.gl/yynvD3>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.583**, de 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <<https://goo.gl/n5uZ9o>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867**, de 23 de maio de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://goo.gl/MaQ8ev>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRETON, David Le. Corpo, gênero, identidade. Tradução de Gercélia B. de O. Mendes. In: FERRARI, Anderson et al. (Org.). **Corpo, gênero, sexualidade**. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras, 2014. p. 17-36.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 21. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

CAETANO, Márcio. “Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares.

In: FERRARI, Anderson et al. (Org.). **Corpo, gênero, sexualidade**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2014. p. 37-58.

CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro; MOURA, Dante Henrique. Interfaces legais, políticas pedagógicas e administrativas na trajetória do Cefet-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do Cefet-RN: desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. Natal: IFRN, 2010. p. 76-101.

CARRARA, Sérgio. Políticas e direitos sexuais no Brasil contemporâneo. **Bagoas – Estudos gays**, Natal, v. 4, n. 5, p. 131-148, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/b5zqY7>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (Org.). **Direitos humanos: um debate necessário**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-36.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, Mirla; GURGEL, Telma. Os atuais desafios para o feminismo materialista: entrevista com Jules Falquet. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 27, p. 245-261, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/pJeMCX>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Código de ética profissional do/a assistente social. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão.** 9. ed. revisado e atualizado. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/LXkC7Z>>. Acesso em: 4 jan. 2018.

_____. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília: CFESS, 2013. (Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, v. 3).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Conselho Pleno. Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 2002, Seção 1, p. 162-165. Disponível em: <<https://goo.gl/gN8UKP>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 561-584, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/uSmJGi>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Sociedade Civil e Democracia - Um Debate Necessário. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 2000. 240p.

FREIRE, Dheniffer José Ferreira; CISNE, Mirla. Educa-

ção pública e heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015. p. 1-12. Disponível em: <<https://goo.gl/QMuann>>. Acesso em: 16 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação e lutas de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-72.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível

em: <<https://goo.gl/8QJkQg>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 73-91.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/fPR1bx>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

IASI, Mauro Luís. Direito e emancipação humana. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 170-192, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/wx41Dm>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN. **Plano de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/FuSTXr>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Organização didática do IFRN**. Natal: IFRN, mar. 2012a. Disponível em: <<https://goo.gl/phEJbt>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em: <<https://goo.gl/2ZjzX6>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

JOCA, Alexandre Martins. Direitos humanos e diversidade sexual: pelo direito à educação e à diversidade na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. **Educação e diversidade sexual**. ano 21, boletim 4. Rio de Janeiro: MEC, maio 2011. p. 12-21. Disponível em: <<https://goo.gl/WNTjzF>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Tradução de Antonia Malta Campos. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/DaE-3bY>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, Andréa. Divas II. Natal: Baú de Poemas, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/9DyCG4>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, p. 541-553, 2. sem. 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/bY8F6i>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. [1845]. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, 10. ed., v. 3. São Paulo: Alfa Omega, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/3VAor3>> Acesso em: 12 dez. 2015.

MEIRELES, Elisângela Cabral de. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do Cefet-RN**: desde a sua criação início do século XX ao alvorecer do século XXI. Natal: IFRN, 2010. p. 49-75.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). **Dicionário interativo da educa-**

ção Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/AvTzz8>>. Acesso em: 23 de jul. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/HFdccT>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. Campinas: Papyrus, 2012. p. 31-62. (Coleção Papyrus Educação).

OLIVEIRA, Ramon. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: _____. (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. Campinas: Papyrus, 2012. p. 68-93. (Coleção Papyrus Educação).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://goo.gl/iY6LbE>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PAZ, Sandra Regina; OLIVEIRA, Ramon de. A educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: análise da Política Nacional de Qualificação Profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012. p. 102-137. (Coleção Papirus Educação).

PEGADO, Érika Araújo da Cunha (Org.). Reflexões da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizes e Artífices até o CEFET-RN. In: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do Cefet-RN**: desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI. Natal: IFRN, 2010. p. 27-48.

PRECIADO, Beatriz. Terror anal. In: HOCQUENGHEM, Guy. **El deseo homosexual**. España: Melusina, 2009. p. 133-170. Disponível em: <<https://goo.gl/zQkkgm>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de Direitos Humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas. Rio de Janeiro:

Observatório de Sexualidade e Política, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/s1Vsvc>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematização sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2009. p. 53-84. (Coleção Educação para Todos, v. 32). Disponível em: <<https://goo.gl/qn51qW>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

_____. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Silvana Mara Moraes. Há necessidade dos direitos humanos para a formação de uma cultura política emancipatória? **Revista Temporalis**, Brasília, ano 3, n. 5, p. 23-48, 2002.

_____. **O pensamento da esquerda e a política de identidade**: as particularidades da luta pela liberdade

de orientação sexual. 2005. 333 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

_____. Questões e desafios da luta por direitos. **Revista Inscrita**, Brasília, ano 7, n. 10, nov. 2007. p. 25-30. Disponível em: <<https://goo.gl/RfuW87>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Direitos, desigualdade e diversidade. In: BEHRING, Elaine et al. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 64-86.

_____. Direitos humanos, dominação ideológica e resistência. **Revista Inscrita**, Brasília, ano 8, n. 11, maio 2009b. p. 29-36. Disponível em: <<https://goo.gl/8qDQ-Dr>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. São Paulo: SJDC/SP, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/k5tMH9>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

TOITIO, Rafael Dias. Sobre a hegemonia heterossexista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 8., 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2015. p. 1-8. Disponível em: <<https://goo.gl/7cVBxL>> Acesso

em: 29 ago. 2016.

TONET, Ivo. Para além dos direitos humanos. **Novos Rumos**, São Paulo, ano 17, n. 37, p. 1-10, 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/iqeFzA>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, 2. sem. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/XUhc7M>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/MTNLDD>> Acesso em: 1º nov. 2015.

_____. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TORRES, Marco Antonio. Direitos humanos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) na educação e as lógicas heterossexistas. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010a. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-10. Disponível em: <<https://goo.gl/RVqooy>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. v. 01. 72p

_____. Orientação sexual e identidade de gênero enfrentamentos possíveis à homofobia: orientação sexual e identidade de gênero no contexto da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. **Educação e Diversidade Sexual**. ano 21, boletim 4. Rio de Janeiro: MEC, maio 2011. p. 22-30. Disponível em: <<https://goo.gl/BiPKYS>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

TRINDADE, José Damião de Lima. **Os direitos humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa Omega, 2011.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero**. 1980. Disponível em: <<https://goo.gl/34bbY7>>. Acesso em: 15 set. 2016.



Tipografias utilizadas:

Bookman Old Style
Bodoni 72

Papel da capa:

Cartão Supremo 300g

Papel do miolo:

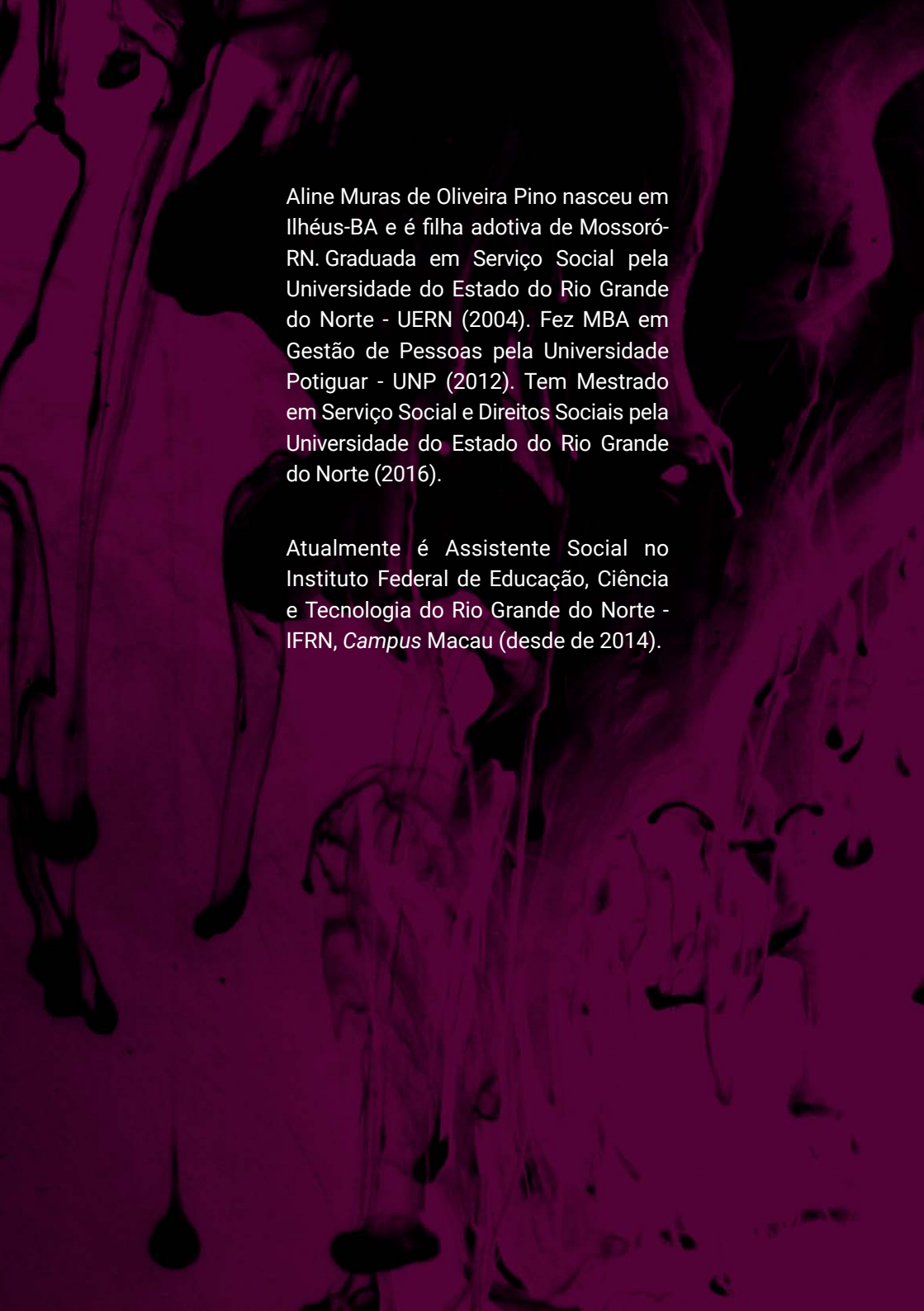
Polen Soft 90g

Impresso na Copiart em 2018.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.



Aline Muras de Oliveira Pino nasceu em Ilhéus-BA e é filha adotiva de Mossoró-RN. Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2004). Fez MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Potiguar - UNP (2012). Tem Mestrado em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016).

Atualmente é Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, *Campus Macau* (desde de 2014).

Em mais de 12 anos de história, a Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

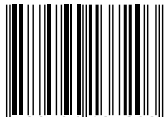
Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn

Um dos principais pilares do sistema heterossexista é o estabelecimento de um modelo para relações afetivo-sexuais, o heterossexual; ou seja, a vivência “normal” da sexualidade é a praticada entre sexos opostos, homem e mulher. Portanto, qualquer relação sexual e/ou amorosa entre pessoas do mesmo sexo sofrerá processos de opressões e discriminações direcionados a indivíduos ou grupos sociais não heterossexuais. O sistema educacional, de maneira geral, é um espaço onde se reforça esse conceito. Esta obra é dedicada a estabelecer reflexões críticas sobre as categorias diversidade sexual, educação e direitos, as quais nortearam nossa compreensão numa perspectiva de totalidade das determinações materiais e históricas que permeiam à expressão da diversidade sexual no espaço escolar. Para isso, partimos do entendimento de que a política educacional brasileira concentra dois aspectos contraditórios entre si. O primeiro deles é a organização para manter o status quo de hegemonia do sistema capitalista, a fim de perpetuar sua reprodução social. O segundo diz respeito à perspectiva transformadora, na medida em que essa política também engendra elementos para que, a partir da contribuição na formação de consciências críticas, possamos compreender as determinações da sociabilidade em que vivemos e, assim, defender a necessidade de superação da forma capitalista-patriarcal-racista com que essa sociabilidade organiza as relações e a vida social. É na defesa dessa dimensão transformadora que tentamos entender a conexão existente entre diversidade sexual e a educação (sobretudo a profissional e tecnológica). Esperamos, assim, contribuir na defesa de uma educação pública de qualidade, laica e não heterossexista.

ISBN 978-85-94137-20-3



9 788594 137203 >

