

A ESCOLA FRENTE À DIVERSIDADE, RAÇA E SEXUALIDADE: COMO VEMOS SUJEITOS NEGROS NÃO HÉTEROS

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM-UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS-UFBA) e em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO-UNILAB), discente da Licenciatura em Pedagogia da UNEB.

<https://orcid.org/0000-0002-3148-5536>

<http://lattes.cnpq.br/5978999436523962>

E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2022.V1N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2022.V1N3-15>

RESUMO: O sistema escolar apenas nos últimos anos começou a lidar mais profundamente com questões de poder e privilégio ao longo de vários eixos de opressão, incluindo raça, gênero, classe e, recentemente, diversidade sexual e de gênero. Como resultado, os alunos que incorporam a diversidade sexual e de gênero vivenciam espaços de pertencimento e exclusão em ambientes escolares. Como resultado, este artigo pergunta: O que precisa ser feito no sistema escolar para reconstruir a “criança negra” para incluir a diversidade sexual e de gênero? As possibilidades incluem a implementação de políticas inclusivas; materiais de recursos pedagógicos e de aprendizagem inclusivos; preparação dos professores para ensinar e afirmar a diversidade sexual e de gênero em sala de aula e uma clara rejeição à violência homofóbica e transfóbica. As lições aprendidas com o processo de desafiar o racismo no sistema escolar – como em torno da essencialização, alterização e violência sistêmica – ainda não foram totalmente aplicadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual e de gênero. Pertença. Exclusão. Escolas.

THE SCHOOL IN THE FACE OF DIVERSITY, RACE AND SEXUALITY: HOW WE SEE NON-STRAIGHT BLACK SUBJECTS

ABSTRACT: The school system has only in recent years begun to deal more deeply with issues of power and privilege along various axes of oppression, including race, gender, class, and, recently, sexual and gender diversity. As a result, students who incorporate sexual and gender diversity experience spaces of belonging and exclusion in school environments. As a result, this article asks: What needs to be done in the school system to reconstruct the "black child" to include sexual and gender diversity? Possibilities include the implementation of inclusive policies; inclusive pedagogical and learning resource materials; preparation of teachers to teach and affirm sexual and gender diversity in the classroom and a clear rejection of homophobic and transphobic violence. The lessons learned from the process of challenging racism in the school system – such as around essentialisation, alterisation and systemic violence – have not yet been learned.

KEYWORDS: Sexual and gender diversity. Belonging. Exclusion. Schools.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda algumas das maneiras pelas quais a educação continua a perpetuar a marginalização ao longo de um eixo, ao mesmo tempo em que promove maior inclusão em outro eixo de exclusão histórica. Sayed, Soudien e Carrim (2003) perguntam retoricamente se é possível que a educação, ao se tornar mais inclusiva em uma ou mais áreas, torne-se cúmplice na criação de exclusão em outras. Este artigo também está ciente de que a justiça social na educação é um terreno complexo com teias conceituais imbricadas e entende as escolas como locais de inclusão e pertencimento, bem como de exclusão, dor e alienação.

No país, os fenômenos de pobreza, desigualdade e exclusão são muitas vezes corretamente compreendidos em termos de raça, classe e gênero. Como resultado, a política e a prática educacional que decorrem desses quadros abrangentes tendem a colocar em primeiro plano áreas específicas de luta e, consciente ou inconscientemente, silenciam, obscurecem e marginalizam outras formas de diferença. Essa dinâmica de in/exclusão leva a uma situação em que as escolas funcionam como locais de injustiça e, como resultado.

Em conjunto com esse foco no pertencimento e na inclusão, houve uma mudança nos estudos sobre sexualidades sul-africanas na educação nos últimos anos, afastando-se do foco na identidade – como exemplificado nos termos lésbica, gay, bissexual, transgênero e intersexo (LGBTI) – e para um foco na diversidade sexual e de gênero. O termo “diversidade sexual e de gênero” é empregado neste artigo porque ressignifica as questões no contexto mais amplo da diversidade humana e engloba experiências nem sempre incluídas no rótulo mais especificamente identitário “LGBTI”.

Isso incluiu um maior foco na diversidade de gênero, em termos de jovens não conformes com o gênero e a percepção de que as comunidades, incluindo as comunidades escolares, nomeiam e fazem referência verbal à diversidade sexual e de gênero de várias maneiras e através de múltiplas lentes históricas e contemporâneas. Um corpo de estudos pequeno, mas crescente, indica que o gênero é a principal lente de codificação para essa forma de diversidade (FRANCIS et al., 2017).

Nem todas as pessoas com diversidade sexual e de gênero codificam seus modos de ser em termos identitários ou usam as estratégias linguísticas específicas do movimento dos “direitos LGBTI”. Como resultado, categorias conceituais mais amplas, como a de diversidade sexual e de gênero, oferecem maior espaço para uma multiplicidade de visões de mundo, normas culturais e experiências vividas, além de serem mais sensíveis a uma variedade de contextos locais, incluindo realidades escolares. Além disso, o termo “queer” é empregado no jornal e requer algum questionamento.

Como apontam McEwen e Milani (2014), há um debate em andamento sobre a utilidade do termo queer, que surgiu em contextos ocidentais, para realidades pan-africanas. O termo é útil para manter a distinção entre práticas e identidades. No entanto, enquanto Msibi (2014) aponta para a relevância da teoria queer para o estudo da sexualidade em geral, ele adverte contra uma aplicação acrítica deste termo originalmente ocidental/norte em contextos africanos. O termo cisnormatividade também é usado no artigo e refere-se à suposição de que todas as pessoas são cisgênero, ou melhor, que sua identidade de gênero corresponde ao sexo que lhes foi atribuído no nascimento.

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

A educação sempre se concentrou na diversidade, mas muitas vezes de uma maneira que cimenta e incorpora a desigualdade e a opressão (FRANCIS; HEMSON, 2007). Sob o apartheid, a abordagem educacional da Pedagogia Fundamental girou em torno da noção de “grupos culturais” através dos quais os negros sul-africanos foram posicionados fora da noção de “nação” que estava intimamente ligada ao entendimento da civilização ocidental (DU PLOOY; GRIESEL; OBERHOLZER, 1982).

A filosofia do apartheid e seu ímpeto essencializador tiveram um impacto duradouro na estrutura e nos processos da educação sul-africana e conceituaram a diversidade principalmente em relação a “raça” e etnia, evitando assim em grande parte outros eixos de opressão. A resistência a esta abordagem opressiva, essencializante e violenta da educação ficou aparente no surgimento de People's Education e nas filosofias de Paulo Freire (1970) e Steve Biko (2015). A comparação entre a filosofia da educação do apartheid e a Educação do Povo é gritante, dadas as suas abordagens divergentes da

noção de diferença. O último via a diferença como um meio de criar unidade e lutar pela liberdade coletiva, enquanto o segundo colocava em primeiro plano eixos específicos de diferença para oprimir e dividir por meio de um processo de violência sistêmica.

Este artigo analisa criticamente as realidades e as lutas dos alunos em escolas que incorporam a diversidade sexual e de gênero e se posicionam na tradição da educação para a justiça social (NIETO, 2004), envolvente como faz com questões de exclusão, inclusão, desigualdade e poder evidenciadas no e através do sistema escolar. As escolas podem desafiar a reprodução da desigualdade e oferecer possibilidades de mudança social. A educação para a justiça social é um processo e um objetivo (ADAMS et al., 2007) que visa apoiar a participação plena e igualitária de todos os alunos, incluindo os alunos que incorporam a diversidade sexual e de gênero.

Em resposta a esses desafios, também sabemos que as pedagogias de sala de aula que desafiam formas de opressão como sexismo, racismo e heterossexismo não são novas (RICHARDSON, 2004). Há também uma série de medidas políticas e legislação que prevê a igualdade de oportunidades, independentemente da diferença, incluindo a diversidade sexual e de gênero, e algumas delas são apresentadas abaixo. No entanto, muitas escolas e professores parecem relutantes ou incapazes de cumprir este mandato e de preparar os alunos e as comunidades escolares para desenvolver competências em questões de diversidade (MOLETSANE; HEMSON; MUTHUKRISHNA, 2004).

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Com base na tradição da teoria crítica (FREIRE, 1970, 1972; MCLAREN, 2015), este artigo necessariamente analisa as maneiras pelas quais gênero, sexualidade e escolarização se sobrepõem ao campo de Educação. Uma abordagem de teoria crítica elucida as maneiras pelas quais a estrutura e o processo na educação regulam e policiam a diversidade, incluindo a diversidade sexual e de gênero e as implicações disso em termos de poder, diferença, privilégio e opressão na e por meio da escolarização.

Embora a literatura, tanto global destaque a frequência com que a heterossexualidade é obrigatória em ambientes escolares, a defesa e a pesquisa em torno da diversidade sexual e de gênero na educação também elucidaram estratégias para

reforma e mudança emancipatória. Em todo o mundo, a base de evidências demonstrou claramente que as escolas podem ser espaços hostis e excludentes para alunos que incorporam a diversidade sexual e de gênero (ELLIS; HIGH, 2004).

A heteronormatividade, ou a presunção de que a heterossexualidade é o jeito certo e natural de ser, caracteriza muitos ambientes escolares e é perpetuada nas práticas e processos cotidianos da vida escolar (DEPALMA; ATKINSON, 2009, 2010).

Os dados globais (UNESCO, 2016) também apontam para uma lacuna generalizada nos serviços de apoio para alunos que incorporam a diversidade sexual e de gênero, incluindo a falta de apoio de amigos, familiares e comunidades escolares. Embora as escolas sejam idealmente locais de cuidado e apoio nos quais os educadores fazem uma diferença positiva na vida dos jovens, isso nem sempre pode ser o caso dos jovens que incorporam a diversidade sexual e de gênero (BHANA, 2012, 2014).

DIVERSIDADE E SUAS TENSÕES NA ESCOLA

Falar sobre o reconhecimento da diferença e o lugar atual da diversidade hoje é praticamente um lugar-comum, através do reconhecimento do caráter multiétnico e multicultural, da liberdade e do livre desenvolvimento da personalidade (entre outros) como direitos fundamentais, prevalecendo os direitos da infância e adolescência. Desafios semelhantes têm colocado em tensão a escola, instituição que por tradição tem sustentado premissas como a disciplina até a perfeição, a formação de cidadãos ideais e a homogeneização dos corpos. Este é precisamente o caso da adaptação do sistema escolar aos padrões educacionais internacionais propostas por entidades como a UNESCO. A declaração de “Educação para Todos” como meta global a ser alcançada (nascida da Conferência de Jomtien de 1990), tornou-se um ponto de virada para qualquer projeto que envolva educação. Palavras como educação universal, necessidades educacionais básicas e equidade passaram a fazer parte das políticas governamentais.

A preocupação com a disciplina, por exemplo, levou a pensar o problema da convivência, dentro e fora da sala de aula (CAMPO; FERNÁNDEZ; GRISALEÑA, 2005). A sala de aula era a soma dos alunos e, por isso, a disciplina foi pensada com base na adequação normativa da mesma às disfunções cargos de professor. O que no passado

era analisado de forma individual, aos poucos se tornou um problema complexo que exigiu a intervenção de novos atores. No entanto, é possível localizar diferentes discursos dentro de uma mesma instituição, pois as mentalidades não são alteradas por decreto:

Na atividade pedagógica, os centros [educativos] utilizam duas vias básicas de atuação. Por um lado, os educadores, como especialistas em moral, facilitam orientações culturais de valor e auxiliam no uso de procedimentos de consciência moral no trabalho de tutorias e outros programas transversais. E, por outro, propõem a organização da escola desde um ponto de vista formativo, como espaço de participação ativa e exercício democrático (CAMPO; FERNÁNDEZ; GRISALEÑA, 2005, p. 124).

Seguindo o trabalho pioneiro de Bourdieu e Passeron (1970), o sistema de ensino escolar funciona como um dispositivo que fomenta a reprodução do arbítrio cultural dado como universal, como forma de perpetuar a assimetria e estabelecimento de diferenças intransponíveis¹. E dentro destes ar bitriedades, a mais naturalizada é a do sistema sexo-gênero.

Segundo Flores (2005, p. 70), gênero "[...] é um elemento de construção social constantemente afetado pelo poder social que impõe um tipo de feminilidade por meio de um determinado sistema". Alguns estudiosos do assunto referem-se a esse esquema de relações e campos de poder presentes nas instituições de ensino, como o componente essencial do “terceiro currículo oculto” (RENOLD, 2005); nessa medida:

Bourdieu aponta que a dominação de gênero consiste no que em francês se chama *contrainte par corps*, ou seja, um aprisionamento realizado por meio do corpo. Sobre como percebemos o mundo, o gênero seria uma espécie de "filtro cultural" com o qual interpretamos o mundo, e também uma espécie de armadura com a qual constrangemos nossas vidas (FLORES, 2005, p. 69).

A escola enfrenta uma tensão recorrente ao transmitir um conhecimento científico (cursos de educação sexual, treinamentos, campanhas de prevenção) e, ao mesmo tempo, incentivar orientações de socialização de gênero, assumindo que o gênero faz parte dos dados sexuais. Assim, torna a sexualidade um saber objetivado que não necessariamente está em diálogo com as diferentes estratégias de sexualização do corpo². Incentiva-se o

1 O papel da psicologia (especialmente da psicologia educacional) nesse processo não pode ser subestimado. Segundo Rengifo e Castells (2003), o profissional psíquico A. Cologia no país tem adotado um papel tradicional de diagnosticador: “[...] o atribuidor de rótulos e doador de orientações para que o indivíduo ‘desajustado’ psicólogos” (RENGIFO; CASTELLS, 2003, p. 99).

2 Um trabalho sobre a perspectiva da experiência não heterossexual de professores e diretores educacionais merece um espaço especial e é urgente no país. Até agora, a questão se limitou à participação legal dos tribunais superiores no

discurso do autocontrole, da prevenção e do autocuidado, que convertem situações típicas da adolescência em objetivos de controle e sanção moral, apoiados em argumentos médicos (TORRES, 2010).

Enquanto isso, a socialização de gênero, aparentemente neutra, estabelece critérios de desigualdade que hoje são criticados: uma hierarquia em que homens e mulheres não são iguais, em que a masculinidade é a força enquanto a fragilidade é feminina e em que a única expressão legítima é a heterossexual (RENOLD, 2006). Emma Renold aponta a esse respeito:

Enquanto o discurso dominante que erotiza as meninas torna, sem dúvida, visível o processo de heterossexualização integrado à construção de sua feminilidade, os meninos também são submetidos ao (e pelos agentes do) olhar masculino heterossexual, embora talvez por um conjunto diferente de pressões e com consequências diferentes das meninas (RENOLD, 2005, p. 24).

Se Foucault sustentava que não é a sexualidade que deve ser silenciada, mas precisamente o que se deve confessar: os filtros e as obrigações morais passam pelo controle da sexualidade, ou seja: pelo controle do próprio corpo (FOUCAULT, 2001); a sexualidade é imposta, e não algo que surge do indivíduo; é forçado, em vez de espontâneo.

Nesse sentido, a escola tornou-se uma reprodutora de as estratégias de poder que promovem a produção de um certo tipo de corpo dócil (FOUCAULT, 2004, p. 175) em que se formam masculinidades e feminilidades legitimadas, enquanto outras expressões são rejeitadas ou menosprezadas³. Voltando a Renold: “A sexualidade e, em particular, a heterossexualidade, na visão de [Wallis e VanEvery] não é apenas [n] presente[s], mas [são] cruciais [é] para a organização das escolas primárias” (RENOLD, 2005, p. 26).

reconhecimento da diversidade sexual; por exemplo, as sentenças da Corte Constitucional da Colômbia protegendo o direito ao trabalho, à privacidade e ao bom nome de professores não heterossexuais (conforme indicado na Sentença C-481 de 1998). No entanto, o trabalho de investigação tem sido mais do que escasso, não só na região mas a nível geral. Nas palavras de Emma Renold: “Pouquíssimas pesquisas empíricas [...] têm problematizado, ou mesmo tornado visível, a construção das identidades sexuais e mesmo do próprio gênero, dos professores primários. O pouco que a pesquisa contribuiu é uma revisão (mais do que necessária) da construção da masculinidade heterossexual por professores do sexo masculino [...] e das experiências de professores gays e lésbicas... parecer apropriadamente “(hetero) masculino” ou “(hetero) feminino” (Renold, 2005, p. 28. Trad. Por A. Castelar).

³ Por questões de espaço, não é possível abrir uma discussão sobre o lugar ocupado por outros corpos (os “corpos abjetos”, como os chama Judith Butler) na apoio de um sistema como o patriarcal. Para um desenvolvimento mais amplo deste tópico, ver Castelar (2008 e 2010).

O medo de fomentar (se não “infectar”) a homossexualidade a realidade é uma ideia recorrente nos discursos escolares. Ele O corpo docente deve apresentar-se invulnerável aos olhos dos alunos, de forma a transmitir o arbítrio cultural (através do culto da disciplina e dos discursos normativos). As expressões da diversidade sexual (bem como as expressões da diversidade étnica, cultural ou de classe) funcionam como sinónimos de vulnerabilidade, enquanto os corpos na escola são expostos a uma dimensão pública, raramente tida em conta (VLIEGUE, 2010).

Renold sustenta a esse respeito:

Embora as formas, como os professores, de policiar o gênero e a identidade sexual das crianças estejam bem estabelecidas na pesquisa escolar, muito menos se sabe sobre como as crianças regulam ativamente o gênero e a sexualidade de seus professores e como a sexualidade pode questionar as expectativas em relação às relações de poder entre professores e alunos (RENOLD, 2005, p. 30).

Dessa forma, a heterossexualidade, mais do que uma conduta sexual privada, torna-se um ideal no qual se baseia a dosagem e o controle dos corpos; enquanto as expressões não heterossexuais (bissexualidade, homossexualidade, expressões trans) estão sujeitas à vigilância: então é preciso estar atento aos primeiros sintomas, consultar especialistas, corrigir condutas impróprias, etc. (Cf. FOUCAULT, 1976; 2001).

Chambers (2007) destaca, por exemplo, a necessidade de superar a visão individualista do problema da “homofobia” e posicioná-la como a expressão mais visível da heteronormatividade⁴.

UMA EDUCAÇÃO DIVERSA

Pensar a educação em termos de diversidade implica então fazê-lo a partir do encontro com o outro, ou seja: dar lugar pleno à alteridade, não como elemento acessório, mas como a condição inescapável que permite o encontro. O reconhecimento da própria vulnerabilidade implica formar diferentes espaços de convivência nos quais se encaixe a ideia de uma nova finitude, ou seja, minimizar as condições precárias em que se dá o

4 Para uma ampliação do lugar da homofobia (ou melhor, do preconceito sexual) no discurso que sustenta a masculinidade hegemônica, ver Castelar e Aguirre, 2012.

encontro com o outro. Seja uma diversidade na aprendizagem, na orientação sexual, nas relações com os outros, ou na forma de ver o mundo e abordá-lo.

Esta situação representa um enorme desafio para a escola, na medida em que Pensar a educação em termos de diversidade implica então fazê-lo a partir do encontro com o outro, ou seja: dar lugar pleno à alteridade, não como elemento acessório, mas como que educar pudesse operar como um projeto voltado para o reconhecimento de nossa fragilidade como seres humanos, junto com outras entidades voltadas para o amparo ao humano.

Nas palavras de Butler:

“[...] deveria haver uma forma mais igualitária e inclusiva de reconhecer a precariedade, e isso deveria tomar forma a partir de uma política social específica que focasse problemas como proteção, trabalho, alimentação, assistência médica e status legal” (BUTLER, 2009, p. 13).

O outro desafio imposto pela diversidade é aquele que opera o caminho da linguagem. A esperada mudança cultural deve ir além de decretos normativos ou disposições autoritárias. Se a violência opera pela linguagem, é por ela que será preciso transformar o cotidiano, não só pelo uso de outras palavras, mas também pelo questionamento dos silêncios, do que não se fala.

Judith Butler diz:

Parece que a fala, entendida como performativa, como aquilo que emana e, ao mesmo tempo, como referência ao corpo, às vezes diz mais do que fala. E a omissão no discurso também "diz" sobre o que é e o que não é dizível em um determinado discurso. O que uma criança ou um adulto diz pode muito bem tornar visível o que se diz sobre inclusão ou exclusão, bem como a dificuldade de viver o que se diz de forma paradoxal (BUTLER, 2006, p. 533).

Esses discursos que questionam a ideia de uma masculinidade única, de uma forma única de viver o corpo e o vínculo afetivo com o outro, passam também pela necessidade de estimular a criatividade, a exploração ou a vivência da alteridade, passam por dar um lugar à diversidade, indo além da simples localização num contexto afastado da vida cotidiana. A educação torna-se então uma possibilidade de abrir-se ao outro para reconhecer a própria vulnerabilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas pesquisas socioantropológicas no campo da sexualidade e das relações sexo/gênero na América Latina, tornou-se impensável o estudo social dos corpos e do desejo sem considerar a "materialidade" de suas aparências e manifestações. , expressões culturais dos corpos, etc.). Hoje, os pesquisadores das ciências sociais começaram a explorar mais diretamente a questão da sexualidade e do desejo sexual no contexto das relações raciais.

Roger Bastide fez uma tentativa precoce nessa direção (BASTIDE, 1958). Em seu livro *Le prochain et le lointain* (1958), Bastide se referiu em um capítulo sugestivamente legendado (*Vénus noires et Apollons noirs*) à dimensão sexual do preconceito racial. Bastide argumentou que é justamente nas relações sexuais ou no namoro que as antecede, “nesses momentos privilegiados que parecem desafiar o racismo e redescobrir a unidade da espécie humana”, que o racismo se insinua, velada ou explicitamente. Isso se explicaria do seu ponto de vista porque, além do encontro entre dois corpos, há um encontro de pessoas sociais cada uma dotada de memória coletiva. Bastide sugere que os encontros sexuais inter-raciais muitas vezes não ocorrem por respeito e igualdade entre os sexos, mas sim por estereótipos sobre as mulheres negras como objetos de fácil para os homens brancos, e os homens negros são virilmente superiores aos homens brancos.

Chama a atenção o fato de que muitas das investigações que buscam analisar os vínculos entre sexualidade e raça têm como foco a população negra da região. Algumas das imagens mais recorrentes sobre as populações e os indivíduos afrodescendentes, em particular os homens, falam da vontade de dançar e das artes do amor, da sexualidade exacerbada, estereótipos que se sobrepõem fortemente à raça e à sexualidade, consolidados nas dinâmicas suscitadas pela escravatura regime nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX e, posteriormente, o surgimento de doutrinas racialistas que se consolidaram no século XIX e início do século XX. A visão dos “negros” e dos homens negros como particularmente sexuais permaneceu e continua a ser reproduzida devido à sua constante difusão e renovação em diferentes cenários sociais, como carnavais brasileiros, competições esportivas, discursos de saúde pública e mensagens publicitárias. Para a imaginação ocidental, o sexo tornou-se uma das características definidoras de ser negro.

As obras de Laura Moutinho no Brasil (Moutinho, 2008), de Mara Viveros (VIVEROS VIGOYA, 2002a, 2002b) e de Mary Lilia Congolino (CONGOLINO SINISTERRA, 2008) na Colômbia, mostram como questões raciais e étnicas são marcadas por sexo e desejo e como o racismo está ligado ao sexismo. De diferentes maneiras, esses autores examinam criticamente as dificuldades experimentadas pelos homens negros em alcançar os objetivos que as versões hegemônicas de masculinidade lhes impõem, questionando essas formas de masculinidade por suas características sexistas e sua incapacidade de reconhecer a natureza opressiva dos privilégios masculinos.

Por sua vez, Mara Viveros (2002) examina os imaginários e os estereótipos sobre os homens negros como seres dionisíacos, ou seja, interessados fundamentalmente na fruição dos sentidos, por meio da dança e do prazer sexual. A esse respeito, analisa as diferentes respostas que os próprios homens negros oferecem diante desse imaginário: ou assumindo-o como algo negativo ou, ao contrário, transformando-o em valor positivo, apresentando-o como forma de resistência, por meio da afirmação da diferença; seja como reelaboração de concepções racistas, seja como forma de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade.

Essas diferentes obras ilustram formas de representação e estereótipos de pessoas “negras” como símbolos da sexualidade “natural”. Nessa perspectiva, parte do pressuposto de que mulheres e homens negros são evidentemente heterossexuais e impossibilita para eles práticas sexuais que não aderam a esses pressupostos. Em conclusão, os negros enfrentam o dilema de não poderem ser gays para permanecerem “autenticamente” negros.

Uma das pensadoras mais emblemáticas do Feminismo Negro, a afro-americana Patricia Hill Collins tem sido muito importante na compreensão das profundas interconexões entre racismo e heterossexismo que subjazem a estes tipos de afirmações. Para ela, racismo e heterossexismo são sistemas de opressão que dependem um do outro para existir. Suas interrelações levaram à suposição de que todos os negros são heterossexuais e todos os LGBT são brancos, distorcendo as experiências dos negros LGBT e banalizando a importância da sexualidade no racismo e da raça na política. heterossexismo (HILL COLLINS, 2005).

É o que mostram dois dos trabalhos que apresentaremos a seguir. O primeiro intitula-se “Hierarquias e resistências: Raça, gênero e classe em universos homossexuais” (DÍAZ, 2006) e inclui os resultados de uma investigação etnográfica realizada em algumas áreas de socialização de homens homossexuais em Bogotá e no Rio de Janeiro. Sua autora, María Elvira Díaz Benitez, examina os modos de inserção dos homossexuais negros nessas diferentes esferas e as hierarquias que nelas se estabelecem a partir de fatores como cor da pele, classe, estilo, aparência, papéis sexuais e desempenhos de gênero que assumem. “branco” como referente hegemônico da beleza gay. A autora discute fatores como a expectativa de "masculinidade compulsória" dos homens negros, o mito de seus pênis grandes e de sua performance sexual, a "punição" da efeminação, os ideais estéticos, as classificações dos indivíduos e as formas pelas quais esse homem negro podem usar o exotismo a partir do qual são percebidos. Em conclusão, o autor afirma que homens negros homossexuais e heterossexuais podem se apropriar do estigma de sua sexualidade exagerada e usá-lo como mecanismo de resistência para se inserir na sociedade e demonstrar superioridade e vantagem sobre os outros homens, criando uma contra-saga da sexualidade do homem branco.

No segundo trabalho, intitulado "Tensões na construção de identidades de jovens negros homossexuais em Cali", Fernando Urrea, José Ignacio Reyes e Waldor Botero (2008) examinam as diferentes formas de viver a masculinidade de um grupo de homens negros de diferentes classes. Meios de comunicação e setores populares de Cali que constroem novas identidades sexuais a partir do que é classificado como homossexual em um espectro convencional. Esta pesquisa aborda o tema da racialização das identidades sexuais, destacando todas as ambiguidades e tensões que isso acarreta para os sujeitos situados em posições subalternas no espaço hierárquico sócio-racial da sociedade de Cali. Através da análise dos elementos biográficos dos indivíduos, os autores procuram uma aproximação (de tipo fenomenológico) às formas como eles "vivem" a sexualidade. Seus achados permitem apontar a importância da percepção e autopercepção da cor da pele em suas formas de vivenciar a sexualidade e o lugar que ocupam seus corpos racializados, como capitais corporais que negociam em condições desiguais nos mercados eróticos e afetivos de Cali.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lições aprendidas com o processo de desafiar o racismo no sistema escolar – como em torno da essencialização, alterização e violência sistêmica – ainda não foram totalmente aplicadas à diversidade sexual e de gênero nas escolas. Os membros da comunidade escolar, os livros didáticos e as práticas pedagógicas continuam a essencializar a diversidade sexual e de gênero nos alunos individuais, evitando, assim, voltar o olhar para um sistema que continua a experimentar um profundo desconforto em relação às múltiplas formas de diferença. No entanto, assim como os adultos LGBTI continuam a se opor às noções patriarcais de gênero e sexualidade na sociedade em geral, também o próprio sistema educacional e os próprios jovens LGBTI criam espaços de pertencimento e inclusão. Embora a mídia esteja saturada com histórias de violência escolar, também sabemos que as escolas podem e funcionam como locais de pertencimento e inclusão para jovens.

O foco na diversidade sexual e de gênero problematiza a noção única de “criança africana” ao considerar as maneiras pelas quais as respostas à diversidade sexual e de gênero determinam as experiências dos jovens nas escolas. Ser identificado como LGBTI também significa ter entendimentos mais profundos e matizados das maneiras pelas quais o poder opera e as maneiras pelas quais as experiências de classe, raça, idade se cruzam, se sobrepõem e se constroem mutuamente. Ser identificado como queer nas escolas significa ter uma visão para um futuro mais inclusivo e buscar comunidades de pertencimento, muitas vezes online, onde muitos jovens de minorias sexuais e de gênero encontram conexões com outros indivíduos com ideias semelhantes e com comunidades de apoio.

Ser LGBTI identificado nas escolas significa vivenciar possíveis violências, bullying e assédio e ser obrigado a desenvolver estratégias de resiliência e perseverança diante da violência sistêmica. Incorporar visivelmente a diversidade sexual e de gênero em ambientes escolares significa exigir que os sistemas escolares enfrentem as noções às vezes problemáticas de sexualidade infantil e diversidade de expressão de gênero.

Um sistema educacional socialmente justo facilitará os alunos que incorporam a sexualidade e diversidade de gênero para sentir segurança, inclusão, pertencimento e

visibilidade na educação. Isso ocorre porque a inclusão de alunos de minorias sexuais e de gênero requer um envolvimento robusto com questões de poder, privilégio e opressão dentro e ao redor da educação. Nesse sentido, há um crescente reconhecimento do papel constitutivo do privilégio e do poder na perpetuação da desigualdade, incluindo a transmissão entre gerações de epistemologias excludentes nos e pelos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. et al. 2007. **Ensino para diversidade e justiça social**. Nova York: Routledge.
- BHANA, D. 2014. Gerenciando os direitos de gays e lésbicas: reflexões de algumas escolas secundárias sul-africanas. **Educação, Cidadania e Justiça Social**, 9(1), 1–14.
- BIKO, S. 2015. **Escrevo o que gosto: Escritos selecionados**. Chicago: University of Chicago Press.
- CAMPO, A. FERNÁNDEZ, A., E GRISALEÑA, J. (2005). Convivência em escolas secundárias: um estudo de caso. **Revista Iberoamericana de Educação**. Nº 38, 121-145.
- DEPALMA, R. & ATKINSON, E. 2010. A natureza da heteronormatividade institucional nas escolas primárias e respostas baseadas na prática. **Ensino e Formação de Professores**, 26(8), 1669–1676.
- DU PLOOY, JL, GAJ GRIESSEL & MO OBERHOLZER. 1982. **Pedagogia fundamental para alunos avançados**. Pretória: HAUM.
- ELLIS, V. & HIGH, S. 2004. Algo mais para contar: experiências de jovens gays, lésbicas ou bissexuais no ensino médio. **British Educational Research Journal**, 30(2), 213–225.
- FRANCIS, D. & HEMSON, C. 2007. Rainbow's end: Consciousness and enactment in social justice education. **Perspectives in Education**, 25(1), 99–112.
- FRANCIS, D. et al. 2018. Um estudo de cinco países sobre diversidade de gênero e sexualidade e escolarização na África Austral. **Africa Education Review**.
- FREIRE, P. 1970. **Pedagogia do oprimido**. Nova York: Herder e Herder.
- FREIRE, P. 1972. **Educação para a consciência crítica**. Nova York: Continuum.
- MCEWEN, H. & MILANI, T. 2014. Queer & trans Articulations: Decolonizing gender and sexualities in the global South. **Agenda**, 28(4), 3–8.
- MCLAREN, P. 2015. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Nova York: Routledge.
- MOLETSANE, R., HEMSON, C. & MUTHUKRISHNA, A. 2004. **Educando professores sul-africanos para o desafio da integração escolar: Rumo a uma agenda de ensino e pesquisa**. In Reflexões sobre a integração escolar: Actas do Colóquio, ed. M.

Nkomo, C. McKinney e L. Chisholm. 61-77. Cidade do Cabo: Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas.

NIETO, S. 2004. **Afirmando a diversidade**. Boston, MA: Pearson.

SAYED, Y., SOUDIEN, C., & CARRIM, N. 2003. Discursos de exclusão e inclusão no Sul: limites e possibilidades. **Journal of Educational Change**, 4(3), 231–248.

Data de submissão: 20/09/2022. Data de aceite: 23/09/2022. Data de publicação: 28/09/2022.