



Juventude LGBTQI+ e a educação: do governo das crianças em Herbart às políticas inclusivas

Maria Heloisa de Melo Cardoso
Dinamara Garcia Feldens
Marizete Lucini
Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Resumo

A ordem normativa da escola, a disciplina e o controle da juventude, caracterizam a Pedagogia conservadora de Herbart, que ainda se mantém presente nas salas de aula brasileiras. Assim, este estudo tem o objetivo de abordar a noção de educação desenvolvida por Herbart, especificamente no que diz respeito ao governo das crianças, e a compreensão da condição da juventude LGBTQI+ sob o enfoque das políticas inclusivas. Para tanto, percorre-se uma discussão conceitual, desenvolvendo um estudo explicativo conduzido à luz das reflexões teóricas que, pela abrangência de origem e de foco, representam uma amostra variada da produção relativa à temática aqui apresentada. Os resultados obtidos evidenciam que a normalização da sexualidade é traduzida por regras sociais que influenciam a sociedade e todos que dela fazem parte, inclusive a escola. Este estudo aponta as políticas inclusivas como um possível caminho a percorrer, pela escola, para lidar com as diferenças no campo do gênero e da sexualidade.

Palavras-chave: Educação. Governo. Juventude LGBTQI+. Políticas inclusivas.

1

LGBTQI+ youth and education: from children's government in Herbart to inclusive policies

Abstract

The normative order of the school, discipline and control of the youth, characterize Herbart's conservative pedagogy, which still remains present in the Brazilian classrooms. Thus, this study aims to address the notion of education developed by Herbart, specifically with regard to the governance of children, and the understanding of the condition of LGBTQI+ youth under the focus of inclusive policies. For that, a conceptual discussion is carried out, developing an explanatory study conducted in the light of the theoretical reflections that, due to the comprehensiveness of origin and focus, represent a varied sample of the production related to the theme presented here. The results show that the normalization of sexuality is translated by social rules that influence society and all that are part of it, including the school. This study points to inclusive policies as a possible way for the school to deal with differences in the field of gender and sexuality.

Keywords: Education. Government. LGBTQI+ youth. Inclusive policies.

Juventud LGBTQI+ y la educación: del gobierno de los niños en Herbart a las políticas inclusivas

Resumen

El orden normativo de la escuela, la disciplina y el control de la juventud, caracterizan a la Pedagogía conservadora de Herbart, que aún se mantiene presente en las clases brasileñas. Así, este estudio tiene el objetivo de abordar la noción de educación desarrollada por Herbart, específicamente en lo que se refiere al gobierno de los niños, y la comprensión de la condición de la juventud LGBTQI+ bajo el enfoque de las políticas inclusivas. Para tanto, se recorre una discusión conceptual, desarrollando un estudio explicativo conducido a la luz de las reflexiones teóricas que, por el alcance de origen y de foco, representan una muestra variada de la producción relativa a la temática aquí presentada. Los resultados obtenidos evidencian que la normalización de la sexualidad es traducida por reglas sociales que influyen a la sociedad ya todos los que forman parte de ella, incluida la escuela. Este estudio apunta las políticas inclusivas como un posible camino a recorrer por la escuela hacer frente a las diferencias en el campo del género y de la sexualidad.

Palabras clave: Educación. Gobierno. Juventud LGBTQI+. Políticas inclusivas.

Introdução

2

A atual conjuntura política, educacional e social, enfatiza a luta pelos direitos humanos e pela cidadania, no que se refere em sentido amplo, aos mecanismos de inclusão. Essa preocupação com a construção de propostas inclusivas abarca as exclusões produzidas pelas relações de gênero e da sexualidade, associadas às vivências de desigualdades e injustiças que caracterizam grupos socialmente marcados como inferiores, anormais ou abjetos.

Um desses grupos é o das chamadas minorias sexuais que, embora não se traduzam em inferioridade numérica – mas sim como maiorias silenciosas – “[...] estão cada vez mais visíveis, se politizam, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho – gay, étnico, de gênero” (LOURO, 2001, p. 542). Esses conceitos, consolidados na sociedade, são questionados por meio de um novo discurso acadêmico que, em substituição aos chamados estudos gays e lésbicos, configura-se como uma nova teoria, designada queer. O termo queer é traduzido como estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário, e também se constitui na forma pejorativa com que são denominados os gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros, entre outras pessoas cujos comportamentos transgridem a heteronormatividade.



Assim, ultimamente, na explícita e acirrada luta entre as minorias sexuais e os grupos conservadores, se acentuam as diferenças, evidenciando uma dinâmica na qual se amplia o leque das vidas possíveis, vidas estas que surgem nas condições mais adversas e, com frequência, configuram-se como indesejáveis, “[...] sobremaneira nos espaços sociais, nas instituições sociais altamente reguladas – como é o caso da escola” (MISKOLCI, 2009, p. 1).

A escola sempre foi objeto de críticas, que contêm a indicação e a maneira para reformá-la. Cabe distinguir que o termo “reforma”, no âmbito da educação sistemática, carrega um significado positivo, na maioria das vezes, que produz a crença de alteração prática da realidade. O que se nota é que a educação, em suas dimensões conceituais e pragmáticas, tem assumido um papel estratégico na projeção de atitudes e conhecimentos que se expandem e se modificam a todo o momento.

Nesse ponto, não há como deixar de ressaltar que a escola carrega importante marca quanto ao fato de propiciar o encontro do sujeito com os princípios morais, a reprodução de valores éticos e sociais que influem na construção das identidades sociais. No contexto escolar, as subjetividades e identidades irão ser moldadas pelas regras sociais, os corpos pelos valores e padrões estéticos e comportamentais que, pouco a pouco, constituir-se-ão no modo específico do indivíduo de pensar e de se pensar, alheio, muitas vezes, à sua própria vontade.

Próximo dessa concepção, a estruturação interna e externa da personalidade é condizente com o pensamento pedagógico de Herbart (2010), segundo o qual a educação, exprimindo o processo de formação moral e cívica, se preocupa em desenvolver o caráter e aprimorar o ser humano. De acordo com a Pedagogia de Herbart, dado que a criança vem ao mundo desprovida de vontade moral, “[...] é necessário submeter a sua impetuosidade para que, quando se formar, a sua vontade não se oriente num sentido contrário à sociabilidade” (HERBART, 2010, p. 29). Isso exige que as crianças sejam governadas sob ameaça, vigilância, autoridade e amor, meios de atingir o fim supremo da educação que é a moralidade.

Em nome dessa moralidade, evidencia-se que, durante a trajetória escolar, os sujeitos da sexualidade desviante, tais como as pessoas transexuais e os homossexuais, são “[...] rechaçados, despontecializados e marginalizados, tornando-se alvos fáceis para marcações depreciativas” (PRADO; RIBEIRO, 2015, p. 139). Sem dúvida, dentro desse quadro reside uma contradição ao

princípio da inclusão educacional, paradigma segundo o qual a identidade, a diferença e a diversidade devem favorecer o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar, realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2016, p. 13), retrata “[...] níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física [...]”, ao mesmo tempo em que expõe a rejeição das famílias e a falta de acolhimento nas instituições educacionais, fazendo com que tais ambientes deixem de ser seguros para esses estudantes. Essa grave situação resulta em baixo desempenho dos/as alunos/as, em faltas e desistências (expulsão), além de depressão e do sentimento de não pertencer a essas instituições, por vezes hostis.

Concebendo com clareza a existência da referida problemática, a temática aqui desenvolvida decorre de uma reflexão pessoal, como docente de uma instituição federal de ensino, sobre essa questão que envolve a escola, na qual o desafio de construir o conhecimento implica em ultrapassar o que está posto. Acredita-se, assim como Spencer que:

4

Se desejarmos uma prova mais evidente ainda do caráter primitivo e incompleto do nosso gênero de educação, faremos notar quanto o valor comparativo dos diferentes conhecimentos foi pouco estudado e discutido de uma maneira metódica e em vista de conclusões definidas (SPENCER, 1929, p. 17).

Esse é o caso inegável da sexualidade, a qual, apesar de ser inerente a todas as pessoas, se configura como um tema polêmico, principalmente, quando aliado à questão do gênero, envolvendo preconceitos e desinformação relativa à diferença. Isso levanta desafios no campo da educação que, atravessado por demandas políticas, deve promover a inclusão, que se complica sobremaneira diante de um menino que deseja vestir-se de menina, ou da menina que demonstra preferência afetiva por outras meninas.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) chamam atenção para o fato que a escola, que deve se ajustar pelo princípio da valorização da diferença e da diversidade, historicamente, tem dificuldade em aceitar as desigualdades presentes em sala de aula. Diante disso, falar sobre juventude LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexuais e mais) significa



tratar das diferenças, sobretudo das desigualdades no campo da educação, pois, diante dessa juventude, a escola pode assumir duas posições: excluir esses diferentes ou exigir que tenham um comportamento adequado segundo os valores morais da sociedade.

De tal modo, importa identificar para o setor educacional, segundo Nonata (2007, p. 263), “[...] os fenômenos que condicionam novas leituras da realidade, geram para ela novas explicações, portanto novas leis e, conseqüentemente, novas racionalidades e novas práticas”. Considerando essa concepção, aponta-se para uma nova realidade que instiga à discussão por abranger um fenômeno social que diz respeito à diversidade de gênero e à sexualidade em contexto escolar, no intuito de contribuir para que haja a inclusão de todas as pessoas a partir da identificação das formas de diminuir ou eliminar as barreiras que restringem a participação daquelas que vivem a diferença.

Desse modo, neste artigo, percorre-se uma discussão conceitual que envolve educação, diferença e inclusão, como objeto de políticas públicas, em articulação com uma categoria específica, qual seja: a juventude LGBTQI+ no espaço escolar. No sentido de ajudar a compreender melhor a situação, o tema colocado é conduzido à luz de algumas reflexões teóricas que servem para sustentar essa tarefa, tendo como referência autores como Butler (2010), Foucault (1999), Herbart (2010), Louro (2001, 2013, 2017), Miskolci (2009), dentre outros, aos quais se acrescentam os principais marcos legais voltados à inclusão.

Nesse universo, as discussões que embasam o presente artigo assumem o objetivo de abordar a noção de educação desenvolvida por Herbart, especificamente no que diz respeito ao governo das crianças e à condição da juventude LGBTQI+ sob o enfoque das políticas públicas de inclusão educacional. Interessa evidenciar que se trata de uma pesquisa de natureza exploratória, baseada em referencial teórico-metodológico que se caracteriza pela escolha de diferentes modos de se entender a realidade, as distintas posições que explicitam a construção do objeto de estudo proposto.

A educação herbetiana e o governo das crianças

De acordo com Herbart (2010), o papel da educação deve ser compreendido numa perspectiva macro da formação humana, como um caminho

de organização de valores com a instrução como seu objeto principal, e a virtude, a força moral do caráter, como fim supremo. Envolvido diretamente com o desenvolvimento de uma pedagogia e da educação, o autor pautava suas ideias na crença no progresso do ser humano. Nesse sentido, na Pedagogia de Herbart, a noção de instrução subordina-se àquela de educação, distinguindo uma da outra ao dizer que a primeira “[...] veicula uma representação do mundo, transmite conhecimentos novos, aperfeiçoa aptidões preexistentes e faz despontar capacidades úteis [...]” (HILGENHEGER, 2010, p. 14), enquanto a educação se preocupa em formar o caráter e aprimorar o ser humano.

Em sua Pedagogia, Herbart foi influenciado por ideias de filósofos e educadores, dentre eles Comênio, segundo o qual:

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer para que germinem com grande eficácia, as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos castos e assíduos (COMÊNIO, 2013, p. 30).

6

Educar o homem seria, portanto, instruí-lo para querer o bem. Assim, uma educação exitosa seria aquela que se assentasse em uma instrução adequada, capaz de transmitir conhecimentos, aptidões e talentos úteis, de tal forma que as qualificações adquiridas por meio dela se constituíssem o fundamento e o instrumento da virtude. Para tanto, Herbart (2010) aconselhava fossem abertas escolas públicas por toda parte, a fim de que os dotes da natureza passassem de potência a ato, através de graus de ensino cada vez mais altos e amplos até o aluno atingir os mais elevados cumes a que se pode chegar neste mundo, devido a ascender nos fundamentos e rudimentos iniciais para o encaminhamento da vida.

Herbart (2010) exerceu influência significativa na Didática e na prática docente, inspirando a Pedagogia conservadora, motivo pelo qual suas ideias precisam ser estudadas porque se mantêm presentes nas salas de aula brasileiras. Poderia-se discorrer, dentro da doutrina de Herbart, sobre sua Metafísica, sua Psicologia, sua Ética, entretanto, a discussão seria desviada do objetivo deste estudo, no tocante à concepção do governo das crianças.

A finalidade do governo das crianças, sem ficar indiferente à cultura de suas almas, é estabelecer a ordem e, assim, impedir prejuízos à terceiros e à própria criança, evitar a disputa e toda espécie de choque que possa



envolver a sociedade, sem que esta última tenha plena autoridade no conflito. Para isso, devem ser aproveitadas todas as situações propícias para educar, aproveitando a falta de ordem das crianças. Mas, ao adotar a ameaça como uma de suas propostas para manter a ordem, o governo das crianças encontra duas dificuldades:

Em parte, existem naturezas fortes que desprezam qualquer ameaça, ousando tudo para poder tudo querer. Em parte, existe uma maioria ainda maior que é fraca demais para memorizar a ameaça, sendo o medo superado pelo desejo (HERBART, 2010, p. 32).

Sem excluir essas duas dificuldades do êxito do governo das crianças, o controle é outra medida adotada a fim de que não sejam transpostos os limites estipulados. O controle, assim como a ameaça, impõe-se, até certo ponto, com relativa facilidade às crianças, quando ligados à autoridade e ao amor. A autoridade, que só se adquire mediante a supremacia do espírito, levando em consideração a educação em si, manifesta-se no sentido de dominar uma vontade em formação possivelmente errônea. Por outro lado o governo pelo amor é mais difícil, uma vez que o educando só pode dar força própria às relações criadas se lhe for possível ter contato com o educador. O controle é considerado absolutamente indispensável, principalmente,

Nas naturezas mais vivas, pois estas experimentam o bem e o mal [...], para demarcar ou alargar ideias que contribuam na realização de um caminho linear e próprio, um modo de agir consequente e amplo, atento às circunstâncias e indiferente ao favor ou desfavor de uma vontade mais fraca (HERBART, 2010, p. 34).

Por conseguinte, quando mais se põe em prática o controle, tanto maior é a sua necessidade, qualquer momento de omissão é perigoso. Desse modo, a educação não deve dar plena liberdade às crianças sem qualquer controle ou sem qualquer formação. Em um movimento próximo às práticas morais e disciplinares de Comênio, Herbart (2010) apontava não ser possível dar uma única aula sem empunhar, com mãos firmes, mas suaves, as rédeas do governo das crianças, considerando, ainda, que o meio educativo mais eficaz não seria o recurso da punição ou humilhação. A educação, em geral,

conhece o que se pode chamar coação, que nunca é dura, embora frequentemente muito severa.

Segundo Herbart (2010, p. 18), “[...] a educação através do ensino considera ensinamento tudo aquilo que se apresenta ao jovem como objeto de observação. Inclui-se aqui a própria disciplina a que ele é submetido[...]”, que deve ser um exercício constante e coordenado. A disciplina assemelha-se ao governo das crianças, destinada a manter a ordem, por atuar diretamente sobre a alma da juventude com a intenção de formar. Para a educação, a disciplina representa as mudanças de sentimentos que o educando tem de sofrer para a formação de seu caráter.

As medidas produzidas por Herbart (2010) para o governo das crianças, relativas à ameaça, controle, disciplina e amor, são encontradas nas instituições educacionais. Destas, em menor grau, o amor, notadamente, quando se lida com a questão da homossexualidade na sala de aula. A manutenção e o funcionamento das normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade, refletem a escola como uma instituição que, historicamente, esteve a serviço da ordem, da disciplina e do controle. Na ordem normativa da escola, a disciplina e o controle sobre a juventude LGBTQI+ mostram a dificuldade em lidar com as diferenças, no que se refere às pessoas dissidentes de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

8

O contexto conservador das escolas e a regulação da juventude LGBTQI+

No âmbito da escola, a diversidade de ideias, de preconceitos, é reflexo da própria sociedade, ainda que, na atualidade, as possibilidades de viver o gênero tenham se ampliado, assumindo múltiplas formas permitidas pela concepção da identidade sexual enraizada em um corpo diferente. Nesses grupos, se incluem aquelas pessoas “[...] variantes de gênero, tal como dragqueens e kings, lésbicas sapatonas (butch lesbians, no original), e mulheres ‘masculinizadas’ ou ‘passing’” (WHITTLE, 2000, p. 65).

A juventude constrói seu próprio conjunto plural de identidades que dão sentido à sua vida e significado às mais diversas experiências vividas. Esse período guarda importantes problematizações sobre o funcionamento das



normas de gênero e da sexualidade, constituindo uma categoria permeada por todas as lutas e contradições que movem a sociedade. Nessa discussão, Couto Júnior, Oswald e Pocahy mencionam que:

A idade, enquanto um dispositivo, opera de forma ampla na localização dos corpos, especialmente a partir da regulação e normalização da vida, no que diz respeito especialmente à autonomia do sujeito sobre seu corpo, desejos e prazeres e, de forma abrangente, sobre os modos como os sujeitos são pensados e lidos nos termos das políticas públicas, na produção do conhecimento etc. (COUTO JÚNIOR; OSWALD; POCAHY, 2018, p. 125).

É isso que leva Bourdieu (1983) a afirmar que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, que permite evidenciar efeitos opressores intensos em torno da juventude, principalmente na fase de descoberta e experimentação do corpo, da sexualidade, do gênero e da identidade. O caso da juventude que subverte normas dominantes de gênero e da sexualidade ganha maior contorno, seja pelo medo da exposição e da vergonha ante os pais e amigos, seja pelas vulnerabilidades advindas da afirmação sexual e de gênero (FEITOSA; SANTOS, 2017).

O fato é que, no terreno contemporâneo do gênero e da sexualidade o grande desafio reside em lidar com esquemas binários, tais como heterossexual/homossexual. As atitudes mudaram e os jovens, com suas novas referências sexuais, passaram a integrar um universo que, ao longo das últimas décadas, assumiram suas complexidades em forma de letras e, assim, apresentaram suas diferenças. Portanto, a partir da sigla GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), que se transformou em LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros), a abreviação ganhou novas letras, passando a ser LGBTQI+, para definir lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexo, incluindo a perspectiva dos estudos queer (para uns, o Q significa “questionando”), e o símbolo “+” para outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

A respeito de alguns desses termos, o Manual de Comunicação LGBTI+ apresenta os seguintes conceitos:

Lésbica é mulher atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo; gay, termo padrão para homens que têm desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras

pessoas do mesmo sexo; bissexual é uma pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoa de ambos os gêneros/selos; transgênero é a terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros; queer é o adjetivo utilizado por algumas pessoas cuja orientação sexual não é exclusivamente heterossexual, significando, às vezes, questionamento de gêneros; intersexualidade é um termo que descreve pessoas que nascem com anatomia reprodutiva ou sexual e/ou um padrão de cromossomos que não podem ser classificados como sendo tipicamente masculinos ou femininos (REIS, 2018, p. 18-31).

As pesquisas específicas sobre termo queer, adotado nos anos de 1990, distanciam-se dos estudos tradicionais sobre homossexualidade no âmbito teórico e político para “[...] indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem” (LOURO, 2017, p. 37). Desde então, o termo queer tem sido empregado como um marcador da instabilidade da identidade, enfocando os processos de categorização sexual e sua desconstrução, tomando o desejo sexual como construção social.

10 Esclarece-se que “[...] desconstruir é explicitar o jogo entre presença e ausência [...]” (MISKOLCI, 2009, p. 153), com uma oposição binária implícita. Na interpretação da oposição binária como da hetero/homossexualidade, os estudos queer sublinham os mecanismos relacionados a esse binarismo, analisando as práticas sociais que organizam a sociedade como um todo, “[...] sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais” (MISKOLCI, 2009, p. 154).

De acordo com a concepção de Butler (2010), o queer, em sua empreitada política, tem a intenção de desconstruir as representações hegemônicas de sexo, gênero e sexualidade, buscando a compreensão dos porquês do rechaço social à heterossexualidade como valorização da “identidade”, bem como das intencionalidades sociais em condenar as lesbianidades, transexualidades, travestilidades, intersexualidades, bissexualidades e homossexualidades.

É precisamente nesse sentido que o queer – traduzido como estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário – também se constitui na forma pejorativa com que são denominados homens e mulheres homossexuais, como:



Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófonos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Esse termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação (LOURO, 2001, p. 546).

As identidades queer são caracterizadas por resistirem à perspectiva heterossexual convencional, desconstruindo, assim, a ideia de um eu naturalmente dado e concebido a partir do ponto de vista biológico. No campo da educação, Dias (2014) afirma que as representações das masculinidades e feminilidades podem interferir nos sentidos e significados atribuídos ao corpo, ao desejo e ao controle da sexualidade. Os incessantes investimentos nos imaginários, nas regras, tons de interação, entre outros, circulam no âmbito da escola e colocam em repetidas ações cotidianas as diferenças entre os sexos, socialmente impostas pelas relações de gênero.

Foucault (1999, p. 47) chama a atenção para as sexualidades múltiplas, que habitam espaços definidos, a exemplo da escola, e que têm recebido uma qualificação pejorativa “[...] quando se quis atribuir um papel regulador exclusivamente ao tipo de sexualidade suscetível de reproduzir a força de trabalho e a forma da família”. Isso porque, considerando que a cultura ocidental privilegia a diferença sexual como base da identidade de gênero, as diferenças anatômicas entre os sexos servem para dividir o mundo entre homens e mulheres, como também para definir quem deve se sentir masculino ou feminina.

Sobre o assunto, Louro (2013) entende que, no ambiente escolar, as correções feitas aos jeitos de falar, de vestir, agir, sentir e desejar de meninos e meninas, garotos e garotas, caracterizam-se como dispositivos pedagógicos de gênero, procedimentos sociais através dos quais um indivíduo aprende ou transforma os componentes de gênero de sua subjetividade. Admite-se, portanto, que, na escola, as características femininas e masculinas são construídas, representadas e constantemente reelaboradas por meio de um movimento de aprendizagem das masculinidades e das feminilidades.

Denota-se, conforme Louro (2013), a existência de práticas concretas e simbólicas para a construção de muitas possibilidades de ser homem e de ser

mulher, de modo a prevalecer a obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com pessoas do sexo oposto. Para tanto, há um esforço, por parte das autoridades escolares, de moldar, anular ou esconder a identidade sexual do indivíduo. Sobre isso, tem-se em Foucault o seguinte esclarecimento:

Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso. [...] O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela (FOUCAULT, 1999, p. 17).

12 Nota-se a manifestação desse poder nos discursos contra os homossexuais, proferidos por políticos e religiosos, na mídia e nas redes sociais, até mesmo nas leis e decisões do poder legislativo, muitas vezes pautadas por convicções religiosas, que proíbem a discussão dos temas gênero e sexualidade nas escolas (MENDONÇA, 2017). Assim, na caça às sexualidades periféricas, conforme Foucault (1999, p. 43), o homossexual torna-se uma personagem que, apesar de ter um passado, caráter e uma forma de vida, também é “[...] uma morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa”.

Na escola, a sexualidade fundamenta-se em valores institucionais tais como procriação, casamento e família, em um contexto de heteronormatividade. Por conseguinte, na vivência escolar, a juventude LGBTQI+ enfrenta dificuldades, especificamente quanto a sua permanência ser permeada pelo constrangimento, sobretudo se seus marcadores forem negros e femininos/efeminados (SIQUEIRA; CARRIERI; LIMA; ANDRADE, 2009). No cotidiano, a escola desconsidera a existência da diversidade, deixando sobrepor uma cultura de exclusão que perpassa até mesmo as instituições que se autodenominam democráticas, o que denota a dificuldade de se construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente.

Assim, na escola, como um importante ambiente de socialização, existe uma distância entre o que seria considerado ideal e o que é real, uma vez que, ao reforçar modelos rígidos e estereotipados de homens e de mulheres,



reproduzem-se preconceitos considerados por Carvalho, Andrade e Menezes (2009) como expressão de violência da escola contra alguns alunos e alunas.

A realidade aponta para uma escola que exclui por conta de padrões normativos, produzidos pelos grupos conservadores, em contraposição ao ideal de ir além da finalidade de difusão de conhecimentos, para tornar a instituição escolar um lugar privilegiado de exercício da cidadania, respeito aos direitos e desenvolvimento das políticas de inclusão.

Políticas inclusivas e o reconhecimento das diferenças em ambiente educacional

A Constituição Federal de 1988 tem como um de seus princípios fundamentais, em especial, a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana, a referida Constituição preconiza:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

13

Do texto constitucional, se apreende que a educação é assegurada a todos os cidadãos, sem nenhuma distinção, ressaltando o seu direito ao acesso e garantia de permanência no sistema escolar. A educação para todos, portanto, representa a conquista de direitos humanos previstos constitucionalmente, com base em princípios fundamentais que objetivam se não erradicar ao menos reduzir as desigualdades econômicas e sociais, de modo a promover uma sociedade livre, solidária e justa. Nas escolas brasileiras, o direito de todos à educação fortalece a luta pela inclusão.

Não obstante, a inclusão é um “[...] conceito que vem sendo amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum” (CAMARGO, 2017, p. 1). Para o autor, é uma prática social que se aplica em variados espaços físicos e simbólicos, sobretudo, na atitude e na percepção das coisas, de si e de outrem. A inclusão traz uma contribuição

para a construção de um novo tipo de sociedade, na qual acontecem transformações na forma como as pessoas passam a lidar e a respeitar as pessoas em suas diferenças.

Rodrigues (2018, p. 2) diz que o conceito de inclusão, no âmbito específico da Educação, “[...] implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Constitui objetivo da inclusão, fazer com que a escola se torne:

[...] um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

No contexto educacional, a inclusão se estende não somente aos alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, aos alunos com deficiência, como também aos/as alunos/as negros/as, de distintos gêneros, homossexuais, dentre outros, fundamentada na concepção de direitos humanos, que alia igualdade e diferença como valores indissociáveis. Desse modo, sua finalidade não é fazer desaparecer a diferença, mas permitir que as pessoas façam parte de uma comunidade capaz de primar pela individualidade, considerando que todos têm os mesmos direitos.

Isso mostra a importância da educação como alicerce para a promoção da cidadania, elemento indissociável da participação efetiva de todos os seres humanos nos mais variados espaços sociais. É nesse sentido que a inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas educacionais. Rodriguez (2009, p. 327) trata as políticas públicas como modo de “[...] potencializar a formação de sujeitos em uma práxis transformadora”. Essas políticas contribuem para a construção de sentidos, mobilizam a sociedade, controlam pessoas, emancipam contextos, são normativas e movimentam a cultura.

Em vista disso, constituem-se um referencial normativo para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas, no que se refere às mudanças estruturais e de cultura, contemplando desde a gestão, no sentido mais amplo do sistema de ensino e da escola, até a organização da sala de aula. O interesse da iniciativa inclusiva é inspirar um modelo de



normalidade desejado socialmente, contemplando legalmente as diferenças, identificando-as e tratando de incluir a todos em um mundo plural. Sob o eixo da diferença, busca-se a equidade que é ressignificada em função das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social.

A despeito de o Estado brasileiro formular políticas visando à inclusão de todos, De Brito (2012) encontra indícios de que essas políticas não são efetivadas, notando que a intolerância e a intensidade das práticas homofóbicas e heterossexistas nas escolas são alarmantes. Entende-se, portanto, que, para assegurar a efetiva equidade, não basta uma concepção. É preciso criar contextos em que as pessoas sejam aceitas face ao que podem e querem fazer e não sejam confinadas àquilo que outras pessoas pensam que elas podem e querem fazer.

Na abordagem de Carvalho, Andrade e Menezes (2009), isso passa pelo reconhecimento da alteridade, pelo respeito e plena aceitação do outro, valorizando-o, o que incita a um constante (re) começar. No contexto deste estudo, a juventude LGBTQI+ é o outro, sem o qual o hegemônico não se constitui nem tem como descrever a si próprio. Nesse sentido, a educação assume, sem dúvida, um papel decisivo para a criação de uma efetiva igualdade que se consubstancia nas políticas inclusivas voltadas ao tratamento das diferenças manifestadas nas identidades sexuais e de gênero.

15

Considerações finais

De acordo com o objetivo de abordar neste artigo a noção de educação desenvolvida por Herbart, especificamente no que diz respeito ao governo das crianças, e a compreensão da condição da juventude LGBTQI+, sob o enfoque das políticas inclusivas que visam eliminar as diferenças no ambiente escolar, pode-se constatar que ainda persistem na escola forças sociais que impõem um determinado comportamento para homens ou mulheres, produzido e imposto por práticas reguladoras.

Para apoiar a discussão, investigou-se o modelo didático de Herbart (2010), visando teorizar a educação que, não podendo ser concebida sem a instrução, tem como preocupação a formação da moralidade e do caráter. Tal noção permite que se compreenda uma das ideias centrais de sua Pedagogia, o governo das crianças, cujo propósito seria fazer com que elas agissem corretamente e, assim, estabelecer a ordem. A obra de Herbart (2010) foi essencial

para se compreender os sentidos das principais medidas para “orientar sem sacrificar em grande parte a liberdade” do espírito jovem.

A ideia de disciplina defendida por Herbart (2010) vai ao encontro da questão que envolve a escola como espaço que ainda hoje mantém a vigilância e a formação de valores para a sexualidade de seus alunos e alunas, seguindo o poder de um modelo que impõe papéis pré-estabelecidos para homens e mulheres nos grupos sociais. Com esse enfoque, foram incorporadas neste estudo publicações de fontes que abordam a temática da teoria queer, e seus sujeitos suscetíveis a riscos, de agressões físicas e verbais, por exemplo, o que os tornam carentes de intervenções das políticas inclusivas.

As considerações teóricas permitiram se pensar a condição da juventude LGBTQI+, os/as quais, em um corpo social de matriz heterossexista, ressaltam o fato que as escolas podem traduzir profundas desigualdades ao tratar do universo contraditório que permeia a sexualidade. De forma simplificada e explicativa, pode-se dizer que a normalização da sexualidade é traduzida por regras sociais que influenciam a sociedade e todos que dela fazem parte, inclusive a escola.

Diferentes autores, dentre eles Carvalho, Andrade e Souza (2009, p. 97), mostram que a escola, mesmo reforçando a proposta de igualdade, ignora as diferenças daqueles que “[...] transitam e optam por formas de expressão e de manifestação da sexualidade que não se enquadra nas legitimidades sociais e institucionais”. Assim, o caso da juventude LGBTQI+, que subverte normas dominantes, ganha maior contorno pelas vulnerabilidades advindas da afirmação sexual e de gênero.

Há consenso, entre os estudiosos, em torno do desafio de se consolidar as políticas inclusivas quando se trata de romper os mecanismos de controle social que atuam na forma como são tratados os homossexuais na escola. No âmbito dessa discussão, sobressai a dificuldade em combater o padrão tradicional da heteronormatividade, como uma das barreiras a ser enfrentada para a superação de preconceitos e discriminações arraigadas na sociedade.

Neste artigo, a concepção de educação foi moldada por meio da teoria de Herbart (2010), buscando sustentar a ideia de que é possível, sob o rigor dos conceitos, tornar a humanidade melhor, pautada em ideias de liberdade interior, direito e equidade. A compreensão de educação, apresentada



por esse educador tornou-se necessária para expor uma noção de escola em que a igualdade pode acontecer a partir da harmonia dos sentimentos, que constituem a base do amor e do fortalecimento das relações entre educador e educando.

O ponto fulcral do estudo foi apontar as diferenças para promover a inclusão das diversas opções sexuais existentes na atualidade, pois a diversidade sexual e de gênero contribui para a conservação de práticas discriminatórias e excludentes na escola. Para combatê-las, torna-se imperativo interromper o processo de exclusão para dar início a um novo caminho, por meio do qual seja possível debater os preconceitos, os tabus, que são criados em torno da sexualidade.

Na reflexão sobre os padrões heteronormativos, estabelecidos pela sociedade, este estudo evidencia as políticas inclusivas como um possível caminho a percorrer pela escola no sentido de construir um ambiente respeitoso, ajustado pelo princípio da valorização da diferença e da diversidade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago./dez. 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marcos Zeno, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Revista Ciências Educacionais**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; ANDRADE, Fernando César Bezerra; MENEZES, Cristina Souza. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Universitária, 2009.

COMÊNIO, Jan Amos. **Didactica magna**. Canadá: KKIEN Publicação Internacional, 2013.

COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; POCAHY, Fernando Altair. Gênero, sexualidade e juventude(s): problematizações sobre heteronormatividade e cotidiano escolar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 124-137, 2018.

DE BRITO, Juliano Matias. **Homossexualidade na escola**: em uma sociedade em que o modelo é ser cisne, todos somos patinhos feios? Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

DIAS, Alfrâncio Ferreira. **Formação de professores para uma educação não discriminadora**. Aracaju: Infographics, 2014.

FEITOSA, Cleyton; SANTOS, Emerson Silva. O que querem as juventudes LGBT? Uma análise das deliberações aprovadas em instâncias participativas. **Veredas**, Recife, v. 13, n. 2, n. 10, p. 88-107, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**: deduzida da finalidade da educação. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

HILGENHERGER, Nobert. **Johann Herbart**. Recife: Ministério da Educação/ Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, p. 541-553, jul./dez. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafão**. Takes cuts close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MENDONÇA, Viviane Melo de Mendonça. O plano municipal de educação e a ideologia de gênero. **Itinerarius Reflectionis**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 1-21, 2017.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.



NONATA, Antônia Ferreira. Paradigmas do conhecimento: do moderno ao ecológico. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 259-275, set./dez. 2007.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Homofobia e educação sexual na escola. Percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. 2015.

REIS, Tony (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2018.

RODRÍGUEZ, Lúcia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 326-334, 2009.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares; CARRIERI, Alexandre de Pádua; LIMA, Helena Karla Barbosa de; ANDRADE, Augusto José de Abreu. Homofobia e violência moral no trabalho no Distrito Federal. **Revista O & S**, Brasília, v. 16, n. 50, p. 447-461, 2009.

SOUZA, Alberto Carneiro Barbosa. **Se ele é artilheiro, eu também quero sair do banco**: um estudo sobre a coparentalidade homossexual. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11727/11727_1.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

SPENCER, Herbert. **Educação** – intelectual, moral e física. London: Watts & Co., 1929.

WHITTLE, Stephen. **The transgender debate**. The crisis surrounding gender identities. Reading: South Street Press, 2000.

Profa. Ms. Maria Heloisa de Melo Cardoso

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades –

GPECS/UFS/CNPq

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7849-6569>

E-mail: heloisa.cardoso@ifs.edu.br

Profa. Dra. Dinamara Garcia Feldens

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades –

GPECS/UFS/CNPq

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-3876>

E-mail: dfeldens@hotmail.com

Profa Dra. Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe (Brasil)

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Educação, História e interculturalidade –

GPEHI/UFS/CNPq

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>

E-mail: marizetelucini@gmail.com

Recebido 2 out. 2019

Aceito 27 nov. 2019