

INVISIBILIDADE E SILENCIAMENTOS? REFLEXÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE EM ÂMBITO ESCOLAR

Josiane Peres Gonçalves

Doutora em Educação PUCRS
Professora Permanente PPGEdu/ UFMS

Marllon Caceres Gonçalves

Mestrando em Educação PPGEdu/UFMS
Bolsista CNPq

RESUMO

Neste estudo buscamos refletir sobre a sexualidade no espaço escolar, com ênfase para questões inerentes à homossexualidade. Para a realização da pesquisa bibliográfica, utilizamos autores como Lev Semenovich Vigotski e Paulo Freire para dialogar sobre Educação e Guacira Lopes Louro para fundamentar as questões de gênero, sexualidade e suas relações com a educação. Encontramos assim o posicionamento escolar enraizado na exclusão e invisibilidade em face a homossexualidade, buscando conter e controlar os sujeitos que permeiam sua estrutura, assim como a naturalização de uma pedagogia que busca atender a instauração de uma sexualidade “normal” que venha a responder e se adequar aos ideais do tido como “natural” socialmente.

Palavras-chave: Homossexualidade; Educação; Escola.

ABSTRACT

This paper aims to reflect about sexuality in schools, highlighting questions that concern homosexuality. For the bibliographical research, we based on authors such as Lex Semenovich Vigotski and Paulo Freire to gialogue about education, and Guacira Lopes Louro as foundation for questions about gender, sexuality and their relationships with education. Thus, it is found that the educational position is rooted in exclusion and invisibility towards homosexuality, which aims to contain and control the subjects that are part of this structure, as also as standardizing a pedagogy that seeks to establish a “normal” sexuality; capable of fitting ideas of what is accepted as socially “natural”.

Keywords: homosexuality, education, school.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é inerente ao ser humano e nos espaços em que há relações sociais, como é o caso da escola, questões relativas à sexualidade se fazem presentes, embora nem sempre essa temática costuma ser discutida abertamente. Em geral o silenciamento é ainda maior quando se trata da homossexualidade em âmbito escolar, surgindo o interesse de melhor entender essa realidade.

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

Assim, essa pesquisa bibliográfica visa refletir sobre a sexualidade no espaço escolar, com ênfase para questões inerentes à homossexualidade. O referencial teórico é norteado especialmente por autores como Freire (1996; 2000), Vigotski (2001; 2003), Louro (2000; 2014), Kern e Silva (2009), Lins et al. (2016), entre outros.

Esperamos que o estudo traga a tona questões relevantes acerca da homossexualidade na escola, a fim de que se possa contribuir para a superação de preconceitos, bem como com a invisibilidade que costuma se fazer presente na área da educação.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Iniciaremos a construção de nosso questionamento reconhecendo que existimos nas diferenças, nos firmamos a partir da capacidade singular e plural de existência humana e quando perpassamos por questões que concerne a gênero e sexualidade em face a educação escolarizada, ainda, após anos de lutas e movimentações sociais, nos encontramos enraizados a cultura conservadora. Assim, demanda a necessidade de

[...] reconhecer e valorizar a capacidade humana antes de tudo, entender a existência do humano como ser presente nas relações, numa crença de que este se autocapacita para sua própria realização. Pode parecer fácil apresentar um discurso que defende a valorização da capacidade humana, mas quando se está diante de pessoas rotuladas com preconceitos, esquecidas e marginalizadas sofrendo a exclusão social, o valor da vida cria limites, principalmente quando estamos falando da homossexualidade e suas representações sociais. (KERN; SILVA, 2009, p. 508-509).

Se a homossexualidade foi concebida como banalização, digna de exclusão social, percebemos que esta concepção ainda prepondera e vigora nos meios sociais. Assim sendo, não se distancia do ambiente escola, pois este local é também um ambiente de estrutura e contato social, de formações e contato com atores sociais.

Se, teoricamente, assumimos a postura da Educação por e para todos, como prática que reconhece e dignifica a existência de todas as possibilidades de Ser. Dessa forma, Guacira Lopes Louro (2014a, p. 67) salienta que “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’”.

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

E ao nos posicionarmos a questionar um sistema excludente e catalisador, que naturaliza certos comportamentos, certas repressões, que silencia certas existências é somente assim que traremos a luz sobre a reflexão da existência da diferença e da diversidade. Pois, “os corpos ganham sentido socialmente.” (LOURO, 2000, p. 9) e é em pensar socialmente as questões que permeiam o contexto de re-conhecer e dignificar a existência da homossexualidade que se faz necessário refletir o que se é tomado como “natural”.

Neste sentido que “[...] à homossexualidade foi atribuída uma identidade estigmatizante que compreendia proliferação de doenças, pecado, sodomia, comportamentos perversos, aberrações da natureza.” (KERN; SILVA, 2009. p. 510). Então, o primeiro contato social de muitas crianças está enraizado nestes pensamentos, nestas construções sociais que propagam e disseminam marcas sobre a homossexualidade.

Então, o processo de educação escolarizada não parte do neutro, da possibilidade de que o Ser em formação está vazio, livre de qualquer hábito, costume ou carregado de quaisquer que seja à frente de preconceito. Porque “[...] a educação é a reeducação do que já foi realizado” (VIGOTSKI, 2003, p. 283), ou seja, é a partir do que a criança já teve contato que se problematiza as possibilidades de questionar o que já se há de construído e instaurado no processo de formação. E é por esse motivo que:

[...] o que nos importa são as relações de gênero, pois elas nos permitem refletir sobre essa construção sócio-histórica a partir das diferenças biológicas. A sexualidade é um processo simbólico e histórico, que expressa a constituição da identidade do sujeito, como ele vive a questão da intimidade (público *versus* privado); da significação das normas, da moral e da ética geral (grupo no qual se insere). Portanto, a expressão sexual é multideterminada, dinâmica e histórica, tanto individual como coletivamente. (KAHHALE, 2007, p. 179 - 180).

Torna-se evidente que vivemos em uma sociedade que prepondera valores que contempla e atende com respaldo a uma maioria, maioria esta que julga, determina e pré-dispõe valores sobre sexualidade e sobre as individualidades que permeiam o coletivo. Sendo assim, são propagados valores que tendem a propiciar e direcionar a formação de crianças para atender ao que se é visto como natural, para que elas obedeçam a certa norma, o que se é hegemônico aos grupos sociais de maiorias. Nesse sentido,

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. (LOURO, 2000. p. 13).

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

Nesse cenário, a escola trabalha como um mecanismo que atenda as legitimações na formação de novos indivíduos que possam responder as demandas socialmente exigidas e esperadas, para que estes sujeitos incorporem em seu processo de formação, ou seja, espera-se que se contemple a heteronormatividade vigente.

Por heteronormatividade, denominamos este processo da naturalização da heterossexualidade como uma regra e que todos tenham a tendência inata para contemplar e atender os requisitos da maioria social que se adequam a esta normatividade. E assim, “[...] a luta de movimentos sociais que demandam reconhecimento e de sujeitos que se sentem inviabilizados é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.” (LINS et al., 2016b, p. 13).

E a garantia desta inviabilização, deste silenciamento de certos sujeitos se apresenta na escola como “[...] uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la.” (LOURO, 2000, p. 20). Assim, a escola se constrói distante da realidade, ocultando e contendo sujeitos, aceitando e atendendo a norma do que se entende por padrão. Portanto, Vigotski (2001b p. 13) considera que quanto “[...] mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa”.

Assim, ao ver e ter de fato contato com a realidade plural, com a existência das diferenças o processo de criatividade, imaginação e interiorização da criança, não será apenas um processo de interiorizar a negação e repulsa a homossexualidade, o desconhecer das identificações de gênero, mas sim será uma atividade propulsora mediada pela Educação, de ferramenta a atender o respeito à diferença.

Aparenta-nos assim que quem assume sua postura quanto à heterossexualidade, assume juntamente a repulsa a homossexualidade, sem levar em consideração que existem processos de formações dialéticos como em toda extensão da vida social humana. Sobre o processo das relações dialéticas, concordamos com Fernando Luis Gonzáles Rey (2003, p. 75), por afirmar que “A dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas.”

Cabendo a nós salientar a existência do individual e o coletivo e como ambas as dicotomias influenciam a coexistência de cada contradição existente entre si. E a partir da contradição, da dialética de nossa existência e da subjetividade é que se permite a representação de sujeito e da sociedade na real complexidade de suas diferenças e formas de relação, conforme Gonzáles Rey (2003).

Tais relações normativas que “[...] meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura que vivem.” (LOURO, 2000. p. 22) Tratam-se de relações que não cabem admitir a existência da dialética, dos processos diferentes de trânsitos de existências diversas. E ainda neste sentido de negar admitir a existência do outro, daqueles que se diferem ao sistema, visto que na escola,

[...] a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000. p. 23).

Instaurando então a distância da vida escolar com a relação à presença da homossexualidade, seja em presença de algum sujeito homoafetivo em seu corpo docente, seja ao retirar a possibilidade de suporte ao notar-se algum discente homossexual dos ombros da comunidade escolar. Pois é neste sentido, a partir do receio de tornar-se semelhante ou de ter a imagem associada à simpatia à homossexualidade, que se manifesta a concretização da discriminação ordenada pelo preconceito, por meio de duas formas primordiais:

O preconceito “clássico”, explícito, tem por base objeções tradicionais e morais que desaprovam a homossexualidade (e.g. a homossexualidade é uma perversão, o comportamento homossexual é errado, os homossexuais são nojentos). O preconceito “moderno”, implícito, manifesta-se de forma mais sutil na oposição à extensão dos direitos civis das pessoas heterossexuais às pessoas homossexuais ou na crença de que a minoria homossexual está a perseguir vantagens ou direitos imerecidos (e.g. muitos/as homossexuais usam a sua orientação sexual para obter privilégios especiais; os/as homossexuais tornaram-se demasiados exigentes na sua luta por direitos iguais). (POESCHL, et al. 2012. p. 37).

Em face de essas duas formas de representação do preconceito norteadores do pensamento comum, percebemos que ainda se encontra enraizada na sociedade a existência do pensamento de que a homossexualidade é vista como errada, como profanação, como busca de vantagens já garantidas a pessoas heterossexuais. Porque se foi instauradas maneiras e

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

modos de “[...] ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura.” (LOURO, 2000, p. 20).

Mas, nesse sentido, “[...] as exceções nos mostram que não é da natureza nem das mulheres nem dos homens se comportarem todos da mesma maneira.” (LINS et al., 2016a, p. 16). E neste sentido, tomamos como exceções os homossexuais, àqueles e àquelas que possuem feminilidades e masculinidades que não deveriam estar presentes em uma figura masculina ou feminina. Aqueles e aquelas que andam contra as regras de uma maioria dominante.

Voltando ao espaço escolar e as situações de exclusão da presença ou de “assumir” aceitação a homossexualidade e a presença dos debates de gênero, devemos ter ciência de que:

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe – com frequência, ele está totalmente só. Todos os seus elementos pessoais, toda a experiência de sentimentos e pensamentos, além da vontade, são utilizados sem cessar nessa atmosfera de tensa luta social denominada trabalho pedagógico interno. (VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Ou seja, não há como exigir que a postura de um docente, ou de um discente, seja como as imposições propagadas. Principalmente ao se falar de um professor/a homossexual, não há como exigir que se deixasse de lado quem se É, para atuação docente. Sendo que a mesma está diretamente ligada as suas formas existenciais, às suas experiências. E por isso que a

[...] ideologia fatalista, imobilizante que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1996, p. 11 – 12).

E esta impossibilidade de transformação da realidade que marca e forma os sujeitos sociais. E são essas marcas internalizadas, perpassadas pelo processo educacional que vão formando esses mesmos sujeitos sociais. Porque “[...] no cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece com uma folha de papel quando a dobramos ao meio; no lugar fica uma marca que é o resultado da modificação produzida;” (VIGOTSKI, 2001a p. 2). Então somos formados de marcas, que são propagadas e carregadas pela vida.

E conseqüentemente “[...] a vida só se transforma em reação quando se libera definitivamente das formas sociais que a deformam e mutilam. Os problemas da educação serão resolvidos

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

quando se resolverem os problemas da vida.” (VIGOTSKI, 2003, p. 303 – 304). Portanto, quando a vida passar a enxergar com respeito, dignidade e como igual àqueles e àquelas que não se enquadram na normatividade, será um pequeno passo a se desvelar a existência dos problemas sociais, a assumi-los.

E assumir os problemas da vida não significa a assunção de privilégios ou que as lutas por igualdades sociais de movimentos de minorias exigem demais, ou de que a escola se torna espaço de doutrinação transformadora de sujeitos, sendo que não há como se renegar quem se É. Mas “[...] significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados; [...] Significa re-conhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável.” (FREIRE, 2000, p. 51).

E é pela possibilidade problemática do futuro que se há de reconhecer que “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.” (LOURO, 2014a, p. 85). Deixando-nos assim, cientes de que a possibilidade da presença homossexual nos espaços escolares, para a problematização das imposições sociais à sexualidade, a naturalização de normatividades, para o questionamento e não somente trazer a reflexão da marginalização destes sujeitos, mas sim se faz presente socialmente como possibilidade de vida, se dá pela presença de reconhecer seus sujeitos por quem são e não exigir um distanciamento de suas formas de Ser. Podemos assim afirmar então que:

De modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição, “o/a enrus-tido/a”. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. (LOURO, 2000, p. 23).

Ou seja, a quem não ousa declarar-se fiel a quem se é, ou pela busca da garantia de se possuir uma contratação, a busca pela autorização de exercer a profissão, se torna cômodo se “despir” de quem se É. Se adequar, por momentos, a normatividade da definição de se “Ser homem”, de assumir sua masculinidade e sendo assim, deixar no limbo do íntimo sua sexualidade.

E por assim afirmar, é que para “[...] aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, “assumir” a condição de homossexual ou bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização.” (LOURO, 2000, p. 24). Porque à homossexualidade, historicamente, sem saber quando, foi atribuída a repulsa, a

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

difamação, a prática errada, a anomalia e esses discursos percorrem e ainda vigoram, em parte, pelo contexto social ao qual estamos inseridos.

Em consequência, a vinculação ou contato e a presença da homossexualidade assumem a postura de compactuar com uma maneira “errada” de possibilidade de vida. Talvez fosse esse então, algum princípio de justificativa pelo qual

[...] a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecido e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 24).

Desconhece, pois espera-se que homens homossexuais que permeiam sua estrutura se adequem e se dispam de quem São, para a assunção de uma identidade que se enquadre nas normatividades masculinas. Mantendo-se como mecanismo que ignora e busca o controle da sexualidade, assim como a instauração da sexualidade tida como “normal, natural”.

Constantemente vigiando, então, a prática pedagógica dentro de suas estruturas, pois se há notado que o papel de um professor/a

[...] tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, [...] ele começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica. (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

Ou seja, ele assume então uma postura que atende ao sistema. Assume a não se ocupar de seu papel mediador do conhecimento como a possibilidade de transformação do ambiente social. Renega, ignora e nega âmbitos do aspecto da realidade, age apenas como um mecanismo que responde e atende diretamente e, apenas, como transmissor de conteúdos.

Quando encaramos a possibilidade da atividade pedagógica como propulsora de mudança, principalmente na visibilidade do espaço escolar a aceitação e dignificação em frente à homossexualidade, é que nos conscientizamos de que “[...] profissionais da educação têm um lugar privilegiado de mudança social, quando engajados na transformação de preconceitos e discriminações.” (LINS et al. 2016c, p. 102). Quando possui em suas práticas pedagógicas o compromisso com a possibilidade de reconhecer o outro. A partir desta postura tomamos consciência,

[...] do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se, mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2000, p. 51)

Presença então que reconhece que o sistema atual não reconhece a todos, não atende a todos, que compara e preponderam interesses de uma maioria privilegiada e respaldada nos direitos de Ser livremente. Então, neste sentido, a atividade pedagógica que veem a romper com os preconceitos e discriminações, decide se opor a essa fatalista realidade da exclusão, rompendo assim com o silenciamento daqueles e daquelas que não atendem as formas de vida exercidas pela maioria, pela heteronormatividade.

E é neste sentido, que a presença da homossexualidade, não somente na existência dos sujeitos que permeiam o espaço escola, mas como possibilidade de problematização e questionamento do que se está posto como verdade absoluta socialmente, se respalda como fomento para discussão em sala de aula, pois se trata de visibilizar a realidade plural, respeitar e dignificar o direito a existência dos diferentes sujeitos. Portanto,

Discutir sexualidade é discutir valores, normas sociais e cultura; debater sexualidade é buscar compreender as versões individuais que temos de um tema que é social. Dar sentido à “sexualidade de cada um” implica tomá-la como uma construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionada às formas de vida e às necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu. (KAHHALE, 2007, p. 189).

Causalmente a sociedade construiu a homossexualidade como oposto a norma, errônea e impura, fazendo com que aqueles e aquelas que ousem declarar sua postura contra o sistema normativo da sexualidade “normal”, respondam as consequências de se identificar e assumir-se como pertinentes a esse grupo, deixando a necessidade assim de muitos sujeitos homossexuais camuflarem quem São e buscar atender a hegemonia social.

E por isso que “[...] quanto mais o tema da homossexualidade for debatido, quanto mais a ‘sociedade heterossexual’ e a ‘sociedade homossexual’ interagirem e promoverem em conjunto o debate público, maior abertura haverá [...]” (POESCHL et al., 2012, p. 50). Abertura não somente em contexto existencial de sociedade, mas também como fomento da mediação e discussão através do trabalho pedagógico. Para assim a existência do questionamento da propagação da

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

[...] concepção de homem como ser pensante, possuidor de um EU desde o nascimento, predeterminado ou regido por forças desconhecidas ou não passíveis de conhecimento, está muito presente. A essa noção nos contrapomos, assumindo que o homem é um ser ativo, social e histórico. (LIEBESNY; SANCHEZ, 2007, p. 221).

Assumir que a postura de uma ascensão que questionamento crítico da formação do pensamento no processo da Educação se faz ativamente na possibilidade de alterar a realidade, de questionar certas imposições coercivas existentes no processo de formação histórica do ambiente social e quais as validações das mesmas, visto a visibilidade da existência plural das possibilidades de se existir. É preciso assumir a vida, a existência da diferença, a realidade da diversidade, uma vez que:

[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. (VIGOTSKI, 2003, p. 300-301).

E assim a realidade deve percorrer e se dissipar nas discussões da escola, pois como exposto anteriormente, desde muito cedo se apreende valores de tratar a homossexualidade como errada, de se exteriorizar preconceitos, de fazer a manutenção da existência da homofobia. Todos esses processos são interiorizados, agregados e por alguns sujeitos sociais vivenciados. E neste sentido,

[...] a palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. A palavra é o pequeno mundo da consciência, do pensamento. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2001c, p. 486)

E, por assim acreditar na possibilidade plural da vida, que vigiar a formação e construção de um pensamento que permeie a realidade, que enxergue a sua própria existência e a existência do outro, que se aproprie e interiorize da dignificação das diversas sexualidades e acredite na condição humana como ativa e propulsora atividade de mudança, possibilita o processo criativo do respeito àqueles e àquelas que se realizam na diferença.

Se a palavra consciente é o microsomo da consciência humana, é por e pela Educação que nos encontramos nos caminhos de desmistificar a existência de um sistema social de ideologia excludente, que dignifica formas de vida padrão. Pela Educação, a possibilidade de mediação e apresentação da realidade plural, traz a consciência que a diferença existe na vida e a vida no espaço escola, logo resta dar à luz a dignidade de vida e respeito a quem ousa percorrer a existência fora das legitimações normativas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A emergência da subjetividade na psicologia. In: Fernando Luis González Rey. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda. 2003, p. 69 – 119.
- KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: Agnes Mercês Bahia Bock; Maria da Graça Marchina Gonçalves; Odair Furtado. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- KERN, Francisco A.; SILVA, Andre Luiz da. A homossexualidade de frente pro espelho. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 4, p. 508-515, 2009.
- LIEBESNY, Brônia; SANCHEZ, Sandra G. Os desafios no ensino da psicologia sócio-histórica. In: Agnes Mercês Bahia Bock; Maria da Graça Marchina Gonçalves; Odair Furtado. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Entre o azul e o cor-de-rosa: normas de gênero. In: Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo Editora reviravolta, 2016a, p. 15–24.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Introdução. In: Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo Editora reviravolta, 2016b, p. 9–14.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Últimas considerações. In: Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo Editora reviravolta, 2016c, p. 101–102.
- LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. p. 61–91.
- LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b. p. 92–113.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: Guacira Lopes Louro. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-45.

Josiane Peres Gonçalves | Marllon Caceres Gonçalves

POESCHL, Gabrielle; VENÂNCIO, Joana; COSTA, Daniel. Consequências da (não) revelação da homossexualidade e preconceito sexual: o ponto de vista de pessoas homossexuais. **Psicologia Edições Colibri**. Lisboa, ano XXVI, v. 1, p. 33-53, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A psicologia e o professor. In: Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia Pedagógica**. – tradução Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 295 – 306.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Criatividade e imaginação. In: Lev Semenovich Vigotski. **Imaginação e criatividade na infância**. – tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001a, p. 1–7.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Imaginação e realidade. In: Lev Semenovich Vigotski. **Imaginação e criatividade na infância**. – tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001b. p. 9–24.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema do talento e os objetivos individuais da educação. In: Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia Pedagógica**. – tradução Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 28-294.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: Lev Semenovich Vigotski. **A construção do pensamento e da linguagem**. – tradução Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 2001c, p. 395–486.