

Ilustrações do Silêncio e da Negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos

Illustrations of Silence and Denial: the absence of images of sexual diversity in schoolbooks

Ilustraciones del Silencio y de la Negación: la ausencia de imágenes de la diversidad sexual en libros didáticos

Malu Fontes*
malufontes@ufba.br
maluzes@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa os sentidos e as implicações da ausência de imagens relacionadas às idéias de diversidade sexual, nos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), cuja inclusão é recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Orientação Sexual. Tendo como evidência uma amostra constituída de 70% dos livros mais distribuídos nas escolas públicas, constatou-se a inexistência de quaisquer ilustrações da temática homossexual nesse material. O artigo propõe uma leitura dos significados e das conseqüências desse silenciamento para as políticas afirmativas das minorias sexuais. Além disso, considera as possibilidades de contribuição implícita dos conteúdos didáticos para a manutenção de comportamentos sociais homofóbicos no Brasil.

Palavras-chave

Heteronormatividade; Diversidade Sexual; Livros Didáticos; Homofobia; Homossexualidade

* *Jornalista, doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. Professora adjunta da Faculdade de Comunicação/Habilitação em Jornalismo – Universidade Federal da Bahia - Brasil.*

Fontes, Malu. (2008). Ilustrações do silêncio e da negação: a ausência de imagens da diversidade sexual em livros didáticos. *Psicologia Política*, 8(16), 363-378.

Abstract

This article analyses the meanings and implications of the absence of images related to the ideas of sexual diversity in the books distributed by the Brazilian National Program of Schoolbooks (PNLD) and National Program of Schoolbooks for High School (PNLEM), taking into consideration that the inclusion of such images is recommended by Brazilian National Curriculum Parameters (PCNs) – Sexual Orientation. Based on a sample of 70% of the most distributed books among public schools, the research identified the nonexistence of any illustration of the homosexuality theme in this material. The article proposes an interpretation of the consequences of this process of silencing to affirmative policies concerning sexual minorities. Also, it examines the possibilities of implicit contribution from school contents to the maintenance of homophobic social behaviors in Brazil.

Keywords

Heteronormativity; Sexual Diversity; Schoolbooks; Homophobia; Homosexuality

Resumen:

Este artículo analiza los sentidos y las implicaciones de la ausencia de imágenes relacionadas a las ideas de la diversidad sexual, en los libros distribuidos por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) y por el Programa Nacional del Libro Didáctico para la Enseñanza Media (PNLEM), cuya inclusión se recomienda en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) – Orientación Sexual. Teniendo como evidencia una muestra constituida del 70% de los libros más distribuidos en las escuelas públicas, se constató la inexistencia de cualquier ilustración de la temática homosexual en ese material. El artículo propone una lectura de los significados y de las consecuencias de ese silenciamiento para las políticas afirmativas de las minorías sexuales. Además de esto, considera las posibilidades de contribución implícita de los contenidos didácticos para el mantenimiento de comportamientos sociales homofóbicos en Brasil.

Palabras-clave

Heteronormatividad; Diversidad Sexual; Libros Didácticos; Homofobia; Homosexualidad

Financiamento:

O Projeto “Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?”, TC N. 247/07, foi financiado pelo acordo de cooperação PN-DST-AIDS/SVS/Ministério da Saúde/BIRD/UNODC – Projeto AD/BRA/03/H34 Acordo de empréstimo BIRD 4713-BR.

Agradecimentos:

O projeto agradece à Editora do Brasil, à Editora Dimensão e ao IBEP; às bibliotecas do Centro Educacional Asa Norte, do Centro de Ensino Médio Paulo Freire e do Centro Educacional GISNO pelo apoio na fase de coleta de dados. A autora agradece à Marilena Corrêa pelas sugestões.

Um menino disse que quando via um gay tinha vontade de matá-lo. Esse aluno, no trabalho, tinha um colega homossexual e, graças às reflexões em sala de aula, passou a respeitá-lo. Depois de um mês, porém, voltou a afirmar que pensava em matá-lo se ele o cantasse. Perguntei a ele se teria a mesma reação se uma mulher o abordasse. Homens e mulheres não têm direitos iguais? Ele começou a entender que a sexualidade do colega não ameaçava a sua. Hoje os dois são amigos. (Martins & Moço, 2008:46).

O relato acima, da professora de Edite Alves Bezerra, professora da sétima série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ilustra o papel, a função e a importância do espaço escolar para o redimensionamento, a construção e a reconfiguração dos valores e julgamentos morais atribuídos pelo senso comum às minorias, às diferenças e à diversidade de modos de estar no mundo.

Diante do poder de formação da opinião pública exercido na sociedade brasileira pelos complexos de mídias – poder ancorado sobretudo no uso sedutor ou sensacionalista das imagens como principal estratégia de tradução do mundo e do seu funcionamento –, não deve passar despercebido um fato singular: em uma amostragem significativa, representada por 70% dos livros didáticos mais distribuídos para as escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), não foram encontradas imagens que fizessem referência à homoafetividade, à representação dos homossexuais e sua presença na sociedade e à diversidade sexual, nem tampouco às noções de família que destoem das variações em torno da heteronormatividade.

A partir da perspectiva de que o silenciamento sobre a temática homossexual não se restringe à dimensão pictórica, predominando também no conteúdo textual dos materiais didáticos, torna-se inevitável considerar a hipótese de que a abordagem ou omissão desse universo é determinada exclusivamente por uma decisão e por óticas supostamente arbitrárias do professor em sala de aula. Esse tema fica sujeito, portanto, a uma moralidade individual e privada.

Em razão disso, surgem três possibilidades: o silenciamento e a omissão, no universo cotidiano da sala de aula, o que contribui para a invisibilidade dos homossexuais no contexto social e a manutenção do conjunto de preconceitos vigentes; a abordagem inadequada, ratificadora da discriminação, não raro ancorada ou associada a crenças morais e religiosas privadas do professor e advindas do ambiente familiar e social dos alunos; e, finalmente, algo que tende a ocorrer em menor escala: uma abordagem que conduz à discussão sobre os direitos fundamentais e das liberdades individuais de homens e mulheres, independentemente do modo como estes vivem e fazem suas escolhas sexuais. Um exemplo dessa última possibilidade, ou seja, da intervenção da escola e do professor para a mudança de comportamentos sociais homofóbicos é a ação didática adotada pela

professora do Colégio de Aplicação da UFPE cujas palavras abrem este artigo (Martins & Moço, 2008).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no tópico Orientação Sexual (Brasil, 1997), reafirmem-se freqüentemente à necessidade de a escola incluir como tema transversal fundamental a diversidade sexual, na prática, nos cerca de 100 milhões de livros didáticos hoje distribuídos no país pelo governo em escolas públicas (Weinberg & Pereira, 2008), a realidade é diferente. A palavra diversidade parece ser ofuscada por outra de espectro mais limitado: sexualidade, representada quase sempre de modo restrito a aspectos biológicos e reprodutivos, identificadores das diferenças anátomo-fisiológicas dos corpos dos homens e das mulheres.

Nas ilustrações dos livros analisados, sexualidade aparece como sinônimo de abordagem das diferenças e transformações apresentadas pelos corpos das meninas e dos meninos entre a infância e a idade reprodutiva; como representação dos aparelhos reprodutores masculino e feminino; e como a organicidade dos processos de fecundação do óvulo pelo espermatozóide e de evolução cronológica da gravidez até o parto, sempre se reiterando as formas corporais e os papéis de gênero determinados pela perspectiva da heteronormatividade (Wolff & Martins, 2007; Lopes & Rosso, 2005).

Qualquer tentativa de aprofundar a interpretação da omissão e do silêncio figurativos e verbais, nesse acervo didático, sobre a diversidade sexual e as diferentes formas do exercício humano da afetividade e da sexualidade leva inexoravelmente a se considerar a possibilidade de contribuição, mesmo que involuntária e implícita, do ambiente escolar para a manutenção do *status quo* da discriminação contra os homossexuais. Estes se encontram, ainda hoje, na vala vulgar do preconceito prevalecente na sociedade brasileira.

Em geral, o contingente de alunos e alunas que freqüentam a escola pública tem origem em famílias de baixa escolaridade formal e não dispõe, fora da escola, de mecanismos de ampliação do repertório simbólico e cultural para além das relações sociais rotineiras e do consumo das mensagens emitidas pelos meios de comunicação de massa. Desse modo, apesar da universalização do acesso à escola e à educação, tende-se a caminhar para uma sociedade cujas dificuldades em desconstruir seus preconceitos em relação às minorias sexuais se ampliam.

Assim, partindo da tematização da diversidade sexual feita pelo conjunto formado por livros didáticos, professores e famílias, torna-se possível haver crianças e adolescentes formando juízos de valores substanciados majoritariamente pelo senso comum que discrimina a diversidade sexual, bem como pela pauta e pelo agendamento dos meios de comunicação de massa. Tais meios se consideram seja na esfera da cobertura do real, através do telejornalismo, seja na esfera do entretenimento, onde têm forte influência na formação do imaginário brasileiro a teledramaturgia e os programas de variedades.

Sobre a relevância, força e eficiência, para a formação da opinião pública, das imagens idealizadas ou caricaturadas vigentes nos meios de comunicação, vale considerar o que diz

Pignatari sobre uma das funções da televisão brasileira, a de alfabetizar eletronicamente, sobretudo às faixas populacionais menos privilegiadas, com limitado acesso à escrita, à leitura e a outras mídias. Ou seja, pode-se dizer que boa parte da sociedade brasileira é alfabetizada pela televisão sem que tenha passado pelo livro:

As crianças e os adolescentes das classes privilegiadas não apenas estão sendo alfabetizados em português, como também em “televisualês” com computador. Já os menores de baixo repertório econômico e sócio-cultural, movendo-se num âmbito de alfabetização estreita e precária, só estão em condições de assimilar um “televisualês” deformado, em que se agigantam os signos do consumo e se apequenam os signos da leitura de um mundo mais amplo; com isso, sem o filtro crítico de outras mídias – especialmente a mídia escrita – não contam senão com um frágil escudo para defender-se dos raios deferidos pelo He-Man do consumismo. E, para muitos, a cartilha em “televisualês” chega antes do que a cartilha em português (Pignatari, 1991:142).

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre o aparente antagonismo entre os conteúdos do livro didático, que ignoram a diversidade sexual, e a pauta da televisão brasileira, sobretudo a pauta agendada pelas telenovelas brasileiras, um dos produtos culturais de maior índice de consumo popular do país.

Nas duas últimas décadas, as telenovelas têm reiteradamente abordado a temática *gay* em suas tramas. Nesse sentido, vale chamar atenção para os elementos que levam às seguintes pressuposições: de que, no caso do repertório dos livros didáticos, tem-se um exemplo de contribuição para a invisibilidade da sexualidade destoante da heteronormatividade e, conseqüentemente, para a manutenção de comportamentos sociais homofóbicos; e de que, no caso das telenovelas, há um exemplo de inclusão da temática *gay* na agenda sociocultural brasileira e, portanto, de ampliação do debate em favor da diversidade sexual.

O fato é que o lugar de fala e os modos de representação dos casais homossexuais nas tramas televisivas ainda estão longe da promoção da igualdade na diversidade sexual. De um modo geral, podem-se associar as fórmulas de representação dos casais *gays* em novelas brasileiras aos conceitos de *passing* e *covering*, criados por Kenji Yoshino em *Covering: the hidden assault on our civil rights*:

(...) *Passing* é uma espécie de acobertamento. (...) A pessoa é homossexual e tenta agir como se fosse heterossexual. *Covering* é um estágio além, um termo que criei depois de ter contado aos meus pais e aos meus amigos que era *gay*. Achei que tudo estaria resolvido a partir do momento em que revelasse minha identidade sexual, mas notei que, mesmo depois de

assumir que era gay, era forçado a não fazer certas coisas, como segurar a mão do meu namorado em público, participar de atividades abertamente gays, etc. Estava procurando uma palavra que pudesse traduzir o que estava acontecendo: as pessoas, mesmo dizendo que aceitavam o fato de eu ser gay, ainda faziam muita pressão com relação ao meu comportamento. (Camargo, 2007:101).

Nesse sentido, o conceito de *covering* é passível de ser aplicado aos modos de representação adotados pela teledramaturgia brasileira para retratar as relações homoafetivas, seja entre os casais masculinos (mais freqüentes nas novelas), seja entre os femininos. Ambos aparecem de modo bastante comedido, com um repertório amoroso (verbal e gestual) marcado pela contenção. Embora não tenha se detido a analisar a contenção do repertório amoroso verbal entre os casais homossexuais das novelas, e sim no mundo real, Costa a interpreta sob a seguinte perspectiva:

Um dos fatos que mais me chamaram atenção na parceria homoerótica foi a ausência de um vocabulário que permitisse a expressão de sentimentos positivos entre os parceiros. Em nossa cultura, toda linguagem amorosa, que é essencialmente a linguagem do amor romântico, foi imaginariamente rebatida sobre o casal heteroerótico. Da primeira “paquera” até o altar e depois ao berçário, tudo o que podemos dizer sobre o amor está imediatamente associado às imagens do homem e da mulher. (...) Hoje, quando um homossexual sente amor por outro homem, torna-se, querendo ou não, um intruso, como o personagem do romance homônimo de Faulkner. Assim como o negro de Faulkner, para ingressar no convívio dos senhores, tinha que imitar as maneiras da mesa e de salão da burguesia branca (...), assim também o homossexual é visto como um impostor ou um usurpador quando se apropria de um vocabulário que não o seu para exprimir-se amorosamente. Tudo que parece sublime ou edificante na boca de um homem ou de uma mulher, ao se dirigirem um ao outro na situação amorosa, soa grotesco, ridículo e “aviadado” na boca de um homossexual (Costa, 2002: 93-94).

Essa contenção vocabular, que caracteriza os comportamentos *passing* e *covering* propostos por Yoshino, de certo modo se evidencia em todas as representações consideradas não-caricatas da televisão brasileira, tais como os tipos risíveis presentes nos programas de humor ou nas telenovelas voltadas para a comédia. Sobre o suposto alargamento da aceitação da mídia em relação aos homossexuais, o antropólogo Sérgio Carrara (citado por Camargo, 2007) contra-argumenta:

Mais ou menos. A questão é saber como eles vêm sendo representados. Parece apenas ser possível apresentar um casal de homossexuais na mídia, desde que eles não expressem claramente sua sexualidade – o que é uma contradição. Lembremos do polêmico beijo que afinal não houve no último capítulo da novela América. O casal gay da novela teve, para usar a expressão de Kenji [Yoshino], que passar por um processo de covering. Se esse é o preço a pagar, temos que repensar o modo pelo qual a homossexualidade vem sendo aceita. Ou seja, temos que lutar pela igualdade sem deixar de procurar reformular os termos nos quais essa igualdade é definida. O que é considerado discreto, aceitável, comum? O que não quer dizer que não seja importante o modo positivo pelo qual a mídia vem apresentando a sexualidade. (Carrara, citado por Camargo, 2007:115-116).

Outro aspecto a ser considerado quando se trata da ampliação da visibilidade das minorias sexuais é a ambigüidade que esta carrega no que se refere à ratificação dos preconceitos pela moral conservadora e religiosa. Ou seja, ao mesmo tempo em que as temáticas antagônicas à heteronormatividade emergem nos meios de comunicação de massa, bem como no campo da conquista dos direitos, e buscam se inserir no ambiente escolar, essa emergência suscita a exacerbação dos preconceitos e da homofobia já existentes entre alguns segmentos sociais mais conservadores. Ao abordar esse aspecto, Louro introduz os desafios dos educadores, da escola e dos currículos:

Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais; por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (...) Escola, currículos, educadores e educadoras não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. (Louro, 2004:28).

Abordar os meios de comunicação de massa, tais como a televisão e seus produtos, como processos co-formadores das representações de gênero quando se analisa a importância da presença ou as implicações da ausência de imagens referentes à heteronormatividade e às relações homoafetivas no ambiente escolar justifica-se, sobretudo, pela sua preponderância no volume de consumo de repertórios simbólicos por parte da criança e do adolescente. Tal preponderância é pressuposta a partir da quantidade de horas que esse

público permanece consumindo atrações televisivas simultaneamente ao período de formação educacional básica:

A criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas na escola. A televisão é agradável, não requer esforço e seu ritmo é alucinante. É sua primeira escola. Quando chega aos bancos escolares já está acostumada a esta linguagem ágil e sedutora. E a escola não consegue chegar perto dessa forma de contar. A criança julga-a a partir do aprendizado na televisão. (Morán, 1993:61).

Quanto ao repertório do senso comum, equivalente ao do mundo das ruas e, portanto, mais facilmente apreensível, prevalece o discurso discriminatório e caricatural que Tavares chama de “cultura bicha-bofe”:

No Brasil, à dificuldade de se categorizar a homossexualidade masculina acrescenta-se outro problema: nossa cultura machista atribui a designação homossexual aos que são visivelmente afeminados ou, ao menos, portadores de algum grau de afetação comportamental. Para o senso comum, a relação homossexual é um mero substituto da relação tradicional macho-fêmea e ao homossexual típico cabe representar o papel do feminino-passivo. Durante muito tempo o homossexual que assumia publicamente seu desejo por outros homens era, e continua sendo, vítima de escárnio e desprezo, enquanto o “macho” que mantinha relações com os “afeminados” estava livre de recriação por parte de seus amigos. (...) As relações sexuais são, geralmente, mantidas entre o homossexual assumido (‘o viado’, ‘a bicha’) e o ‘bofe’. O bofe é quase sempre um rapaz pobre que se envolve em um ‘caso’ tendo como razão principal o dinheiro (uma prostituição às vezes disfarçada pela necessidade econômica). (...) É alguém que se envolve em relações eventuais e que não se considera homossexual. (Tavares, 2005:51).

A verdade é que, no Brasil, a inscrição, sobre os corpos e os gêneros, da história, da cultura e, sobretudo, dos valores morais e sexistas baseados na repressão exercida pela tradição cristã e na valorização da masculinidade e feminilidade sensuais filiadas aos mitos da sexualidade latina ainda se constitui em um empecilho a mais para a ampliação do debate acerca da liberdade sexual dos indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo. A respeito da inscrição da história e da cultura sobre o corpo, vale citar as considerações de Butler acerca dos construtos naturalizados do corpo e do sexo: “A categoria sexual e a instituição naturalizada da heterossexualidade são construtos, fantasias ou “fetiches”

socialmente instituídos e socialmente regulados, e não categorias naturais, mas políticas (categorias que provam que, nesses contextos, o recurso ao “natural” é sempre político)” (Butler, 2003:182).

Em um contexto fortemente marcado por uma naturalização exacerbada da heterossexualidade, se o caráter do tratamento social, moral e político dado aos homossexuais ancorar-se no universo escolar e, sobretudo, no conteúdo dos livros didáticos recomendados pelas políticas públicas educacionais para experimentar mudanças de enquadramentos quanto à percepção, pela sociedade, da identidade do grupo, o risco é o de que vigore a manutenção do estatuto caricatural.

Nesse sentido, o silenciamento pode ser considerado sinônimo de omissão e negligência por parte de uma das instituições mais poderosas de formação valores e práticas de igualdade, como é a escola. Tal hipótese se mostra provável na medida em que o silêncio se constitui em uma problemática ainda mais difícil de ser combatida do que os discursos explícitos do preconceito. Sobre o poder e a ausência da imagem, vale citar Wolff (citado por Novaes, 2005):

A imagem é a relação necessária que a coisa aqui presente tem de remeter necessariamente à coisa ausente (de vê-la, ou de pensá-la, de evocá-la). Uma imagem não é então uma coisa, é uma relação com uma outra coisa. (...) A imagem é então a representação de uma coisa ausente, que reproduz certos aspectos da aparência visível. (...) A imagem torna presente aquilo que não está presente. De duas maneiras possíveis. Primeiro, o homem dispõe desse poder interno de tornar presente, por si mesmo, em pensamento, a aparência visível das coisas que não estão presentes. Esse poder interno chama-se imaginação. Esse mesmo poder tem um equivalente externo: é o poder de tornar presente a aparência visível das coisas que não estão presentes, porém não mais em seu pensamento, mas na realidade exterior; não mais somente por si mesmo, mas por qualquer outro. Tal é a faculdade humana de fazer e de compreender as imagens. (Wolff, citado por Novaes, 2005:21-23).

Dessa perspectiva se depreende que, na esfera da escola e tomando-se como referência as ilustrações dos livros didáticos relativas à diversidade sexual, a temática gay continua ausente. Considerando-se que o combate à ausência exige ações mais complexas que a “correção” de representações tidas como equivocadas, pode-se inferir que o silenciamento é uma forma de consolidação do preconceito estruturada em bases mais difíceis de serem enfrentadas.

Dito de outro modo, os movimentos de defesa dos direitos e da dignidade das minorias podem instrumentalizar-se com mais eficácia para o combate a determinados

discursos e atos explícitos discriminatórios, uma vez que, nesses casos, se dispõe de um *corpus* reificado que se presta mais claramente ao enfrentamento. Já o silêncio, uma estratégia invisível, mas poderosa e eficaz, justamente por sustentar-se em sutilezas e implicitudes, é pouco passível de combate. Nesse sentido, aos homossexuais continuará sendo aplicada a carapaça de uma personagem, conforme falava Foucault, embora se referindo ao século XIX:

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. (...) O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (Foucault, 1993:43-44).

No Brasil, a *persona* atribuída pelo senso comum aos homossexuais conduz a formas de discriminação radicais. A homofobia adquire contornos de violência em níveis tais que levam o país a deter o título de campeão mundial de assassinatos de pessoas consideradas de sexualidades não-hegemônicas. Atribuem-se ao Brasil cerca de 150 assassinatos anuais por discriminação sexual, o que equivale a uma média de um homicídio dessa natureza a cada três dias (Junqueira citado por Borges & Meyer, 2008):

Essa situação pode ser caracterizada como homofobia, que, de acordo com Borrillo, é a atitude hostil que tem como foco homossexuais, homens ou mulheres, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos. No relatório da Unesco, o termo homofobia refere-se ao tratamento preconceituoso e às discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo inúmeras as formas de desvalia das sexualidades ditas não-hegemônicas, ferindo a dignidade alheia e gerando sofrimentos e revoltas (Castro; Abramovay; Silva, 2004). Nesse sentido, comportamentos homofóbicos variam desde a violência física da agressão e do assassinato até a violência simbólica, em que alguém considera lícito afirmar que não gostaria de ter um colega ou um aluno homossexual. (Junqueira, citado por Borges & Meyer, 2008:60).

Ainda segundo Borges e Meyer (2008), desde a década de 1920, a lei brasileira prevê a educação sexual na escola:

Entretanto houve muita resistência para sua implementação, especialmente por setores vinculados à igreja católica. Ainda hoje essa resistência existe e não se restringe à instituição igreja, mas está diluída em boa parte da sociedade, que incorporou seus valores, inclusive os/as professores/as que têm dificuldade de tratar o tema da sexualidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que esta é entendida e tratada como um instinto natural é, também, altamente vigiada como algo ameaçador e perigoso que precisa ser contido e disciplinado. (Borges & Meyer, 2008:61-62).

Se, de um lado, o texto dos PCNs – Orientação Sexual dá importância à incorporação, no ambiente escolar, da temática da diversidade sexual como princípio da igualdade e, de outro lado, é grande o poder funcional das imagens para a construção e consolidação social de conceitos e identidades na vida contemporânea, o silenciamento pictórico e textual nos livros didáticos quanto à homossexualidade e diversidade sexual remete facilmente à idéia de omissão. Esse silenciamento não pode ser interpretado como casual, mas como mais uma das estratégias subliminares e interditas que contribuem fortemente para a manutenção do *status quo* da homossexualidade, a qual se encontra na esfera de um limbo social, de territórios inabordáveis e invisíveis. A consequência disso é o aprisionamento das manifestações da sexualidade que não se perfilam à heteronormatividade em uma zona discursiva clandestina, excluída da agenda escolar.

Embora os PCNs afirmem que “a proposta de Orientação Sexual procura considerar todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica e a sociocultural, além de suas implicações políticas” (Brasil, 1997:295), não se vê essa abrangência contemplada no conjunto de livros didáticos adotados nas escolas. Quando se analisa o material aprovado pelo PNL, vê-se que aquilo que se poderia chamar de “todas as dimensões da sexualidade”, ao ser traduzido em imagens, limita-se, como já dito, à dimensão biológica:

Em 1995, o governo federal anunciou os PCNs (BRASIL, 1998), entre os quais aparecia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A idéia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente. (Borges & Meyer, 2008:61-62).

Em uma das poucas vezes em que fazem referência textual à homossexualidade, os PCNs depositam o tema na vala comum de uma categoria nebulosa denominada “questões mais polêmicas sobre sexualidade”. Transparece, assim, uma impossibilidade de tratar direta e explicitamente do assunto, denotando-se, de certo modo, uma abordagem preconceituosa, demonizadora e condenatória.

Além disso, coloca-se no mesmo patamar moral a homossexualidade, a prostituição e a pornografia: “(...) A partir da puberdade, os alunos já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras” (Brasil, 1997:308). Vale ressaltar que, listada entre questões tidas como mais polêmicas, como o aborto, a prostituição e a pornografia, a homossexualidade acaba sendo incluída na esfera de temas tratados pela legislação brasileira como práticas criminosas.

Em seus objetivos gerais, os PCNs defendem que a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim da educação básica, sejam capazes de: respeitar a diversidade de valores, crenças, comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantia a dignidade do ser humano; e compreender a busca do prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana. No entanto, cabe questionar em quais materiais didáticos os profissionais de educação poderiam se ancorar para fazer valer essa capacitação dos alunos, uma vez que, no conjunto de obras aprovadas pelos programas públicos de distribuição de livros, o que predomina sobre essas temáticas é o silêncio.

Em meados de 2008, a revista *Veja*, o periódico informativo semanal com maior tiragem da mídia impressa brasileira e considerado porta-voz dos anseios e desejos da classe média letrada, encomendou uma pesquisa ao instituto CNT Sensus. O objetivo era aferir os níveis de satisfação dos pais, tanto aqueles de filhos em escolas públicas quanto aqueles de crianças em escolas privadas, com a educação oferecida. Visava-se, ainda, averiguar o nível de autopercepção dos professores dos dois sistemas educacionais quanto à sua performance e ao seu grau de preparação para o bom desempenho de seu papel em sala de aula (Weinberg & Pereira, 2008).

Chama atenção o cruzamento feito pela publicação semanal entre as seguintes variáveis: o grau de satisfação dos pais dos alunos tanto do sistema público quanto do privado; o nível de satisfação dos dois contingentes de alunos com a qualidade de sua escola e seu ensino; e o índice de auto-avaliação dos professores dos dois sistemas quanto aos serviços prestados aos alunos. Finalmente, tais resultados foram associados, revelando percentual de aprovação surpreendente em termos de positividade, a despeito do considerado péssimo desempenho dos estudantes brasileiros após a conclusão do processo de educação básica em todo e qualquer ranking mundial.

A pesquisa indicou que 60% dos professores da rede pública e 94% dos docentes da rede privada consideram o ensino que oferecem ótimo ou bom; 63% dos pais de alunos da rede pública e 92% daqueles com crianças na rede privada estão satisfeitos com a qualidade do ensino que seus filhos recebem; 68% dos alunos da rede pública e 93% dos matriculados em escolas privadas compartilham da avaliação de seus pais quanto ao mesmo item. Diante de tais dados, a revista os cruzou com números levantados pelo Ministério da Educação que vão de encontro à percepção de pais, professores e alunos (Weinberg & Pereira, 2008): 22% dos professores brasileiros do ensino básico não têm diploma universitário; o Brasil está em 52º lugar em ciências e em 53º em matemática em uma lista de 57 países; 60% dos estudantes chegam ao fim da oitava série sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples; e 16% repetem a primeira série do Ensino Fundamental. A análise do cruzamento pela revista aparece nos seguintes termos:

(...) Sob sua plácida superfície essa satisfação esconde o abismo da dura realidade – o ensino no Brasil é péssimo, está formando alunos despreparados para o mundo atual, competitivo, mutante, globalizado. (...) Isso só se conseguirá [a melhoria da educação brasileira] quando o otimismo com o desempenho do sistema, que é também compartilhado pelos alunos, for transformado em radical inconformismo. A fagulha de mudança pode ser acendida com a constatação de que as escolas que pais, alunos e professores tanto elogiam são as mesmas que devolvem à sociedade jovens incapazes de ler e entender um texto (...). (Weinberg & Pereira, 2008:74).

Se estudantes brasileiros, ao final da educação básica, não conseguem ler e entender um texto, cabe, no que se refere aos temas transversais estabelecidos nos PCNs, questionar quais seriam, então, os modos de compreensão e interpretação atribuídos a questões que sequer estão presentes de forma explícita no repertório escolar nacional. Vale reiterar, diante do diagnóstico apontado pela pesquisa Veja/CNT Sensus, que a crítica feita à baixa capacidade do estudante brasileiro é justificada em termos que vinculam tal deficiência tão-somente à competitividade desejável para o ingresso em um mercado de trabalho de uma economia globalizada, ou seja, a questões relacionadas ao sucesso profissional e financeiro futuro.

Sequer aparecem em tal pesquisa, nem mesmo como temas satélites, o relacionamento dos alunos com temas tabus da sociedade brasileira ou o seu modo de apreender questões como direitos humanos, liberdades individuais, respeito à diferença e à diversidade, princípios de dignidade, ética pública e privada, alteridade e outros tópicos fundamentais para a formação do indivíduo. Todo o *corpus* do estudo parece ter

como pressuposto tão-somente a baixa qualidade do ensino quando se trata de formar mão-de-obra qualificada para manter a dinâmica do modelo capitalista neoliberal, sem jamais tocar em aspectos como transversalidade e formação humanista.

Do mesmo modo como não estão presentes no repertório pré-agendado pelas políticas públicas de educação, a exemplo do que indica a análise dos livros do PNLD e do PNLEM, depreende-se que temas transversais como a diversidade sexual estejam longe das discussões familiares. Assim sendo, também é improvável que a compreensão de tal temática se dê da forma desejável em uma sociedade que se pretenda justa e igualitária. Em outras palavras, se as famílias estão de tal modo satisfeitas com o desempenho da escola e do ensino dos filhos, conforme indica a pesquisa referenciada, dificilmente se sentirão incomodadas com o fato de que aqueles que são apregoados como temas transversais a serem contemplados no processo educacional, como a diversidade sexual, estejam sendo negligenciados no ambiente escolar.

Nesse contexto, e sobretudo em um contexto brasileiro ainda fortemente marcado pelo preconceito explícito e também silencioso contra as minorias sexuais, a omissão facilmente verificável no processo de formação escolar em relação a quaisquer aspectos da homoafetividade se constitui em um poderoso instrumento de suporte para os modos discriminatórios vigentes na sociedade brasileira. Certamente não é à toa que, embora a mídia eletrônica brasileira, a televisiva, seja uma das principais janelas a, nas últimas décadas, cotejarem a temática *gay* em seu fluxo de repertório, ainda o faz de modos muito aquém do que poderia ser considerado desejável.

Na grade da programação mais voltada para as classes populares ou na linha de shows humorísticos, grosso modo os homossexuais são retratados como caricaturas, personagens que resvalam para o *freak*. Nas abordagens consideradas mais responsáveis, por sua vez, os casais *gays* quase sempre são retratados como desprovidos de sexualidade. Autores do campo da teledramaturgia, por exemplo, estabelecem com as emissoras de comunicação, patrocinadores e telespectadores uma espécie de pacto mediante o qual se admite a presença de casais de homossexuais, desde que estes abram mão de quaisquer manifestações mais realistas de afetividade ou sexualidade em cena. Cenas de contato físico, beijos e erotismo continuam sendo anunciadas intoleráveis pela média de telespectadores.

Diante desses limites de enquadramento e representação impostos às tramas em nome de um suposto respeito à moralidade conservadora do telespectador médio, não raro movimentos sociais representativos dos direitos dos homossexuais promovem protestos e divulgam manifestos contra as emissoras. No entanto, o silenciamento sobre a homossexualidade nos limites da educação básica tem merecido reações muito mais esparsas e tímidas, quando, na verdade, há muito demanda um

lugar de objeto de ações e reações políticas afirmativas mais efetivas por parte dos movimentos de homossexuais. Em uma sociedade de fato voltada para a inclusão da diversidade, é fundamental que a educação básica contemple em seus processos e conteúdos um conjunto de estratégias explícitas de desconstrução de preconceitos, o que, no caso dos homossexuais sequer é considerado no acervo didático, contribuindo para a manutenção de estigmas e práticas discriminatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, Zulmira N. & Meyer, Dagmar E. (2008, janeiro/março). Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. *SciELO Brasil*, 16(58), 59-76. Acessado em 26 de julho de 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Brasília: MEC.
- Butler, Judith. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Camargo, Zeca. (2007). *Novos olhares*. Rio de Janeiro: Globo.
- Costa, Jurandir F. (2002). *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Foucault, Michel. (1993). *História da sexualidade I: vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Lopes, Sônia & Rosso, Sérgio. (2005). *Biologia*. São Paulo: Saraiva.
- Louro, Guacira L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, Ana R. & Moço, Anderson. (2008, agosto). O assunto é sexo. E é sério. *Nova Escola*, XXIII(214), 38-46.
- Morán, José M. (1993). *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast.
- Novaes, Adauto. (Orgs.). (2005). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac.
- Pignatari, Décio. (1991). Simbologia do consumo na TV. In: Novaes, Adauto. (Org.). *Rede Imaginária: televisão e democracia* (pp. 140-145). São Paulo: Companhia das Letras.
- Tavares, Maurício. (2005). Gays, lésbicas e simpatizantes – GLS: diversidade sexual, identidade, militância, homocultura, gueto. In: Rubim, Albino (Org.). *Salvador: cultura e atualidade* (pp. 49-60). Salvador: Edufba.
- Weinberg, Monica & Pereira, Camila. (2008, agosto). Você sabe o que estão ensinando a ele? *Veja*, 41(33), 72-87.
- Wolff, Janeth & Martins, Eduardo. (2007). *Redescobrir ciências, 3ª série*. São Paulo: FTD.

• Recebido em 09/10/2008.

• Aceito em 22/11/2008.