

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

O/A DIRETOR/A NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A
PROFESSORA NÃO QUER FALAR: DISCURSOS DOCENTES
SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL, HOMOFOBIA E “KIT GAY”

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

MARINGÁ
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O/A DIRETOR/A NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A
PROFESSORA NÃO QUER FALAR: DISCURSOS DOCENTES
SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL, HOMOFOBIA E “KIT GAY”**

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

MARINGÁ
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O/A DIRETOR/A NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A PROFESSORA NÃO
QUER FALAR: DISCURSOS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL,
HOMOFOBIA E “KIT GAY”**

Dissertação apresentada por ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. ELIANE ROSE MAIO

MARINGÁ
2013

ISAIAS BATISTA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**O/A DIRETOR/A NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A PROFESSORA NÃO
QUER FALAR: DISCURSOS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL,
HOMOFOBIA E “KIT GAY”**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Eliane Rose Maio (Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a. Maria Rita de Assis César – UFPR - Curitiba

Prof. Dr. Murilo dos Santos Moscheta – UEM

11 de dezembro de 2013

Dedico este trabalho ao Isaias, à Luiza, ao Luiz, ao Jeferson C., à Fernanda, à Viviane, ao Jeferson M., à Jéssica, ao Pedro, ao Francisco, ao Brenner e à Laura pela existência, apoio, estímulo, suporte e confiança sem os quais eu não poderia ter traçado este percurso.

AGRADECIMENTOS

A Lista

Faça uma lista de grandes amigos.
Quem você mais via há dez anos atrás.
Quantos você ainda vê todo dia.
Quantos você já não encontra mais...
Faça uma lista dos sonhos que tinha
Quantos você desistiu de sonhar!
Quantos amores jurados pra sempre
Quantos você conseguiu preservar...
Onde você ainda se reconhece
Na foto passada ou no espelho de agora?
Hoje é do jeito que achou que seria
Quantos amigos você jogou fora?
Quantos mistérios que você sondava
Quantos você conseguiu entender?
Quantos segredos que você guardava
Hoje são bobos ninguém quer saber?
Quantas mentiras você condenava?
Quantas você teve que cometer?
Quantos defeitos sanados com o tempo
Eram o melhor que havia em você?
Quantas canções que você não cantava
Hoje assobia pra sobreviver?
Quantas pessoas que você amava
Hoje acredita que amam você?
Oswaldo Montenegro

Constantemente sou questionado sobre as dificuldades de acesso a um Programa de Mestrado e ironicamente argumento que ser aprovado em uma seleção acirrada é a etapa mais fácil, o fator complicador é concluir o processo com o reconhecimento de seu trabalho. Porém, quando contamos com o apoio de

peessoas solidárias, esse processo se torna menos pesaroso, uma vez que os resultados de uma pesquisa são frutos de uma complexa e extensa teia de relações formada no decorrer de nossa existência e possui estreita relação com os vínculos que estabelecemos com aqueles/as que nos cercam e dentro deste degrade essa interferência varia desde um suporte íntimo estabelecido nas relações familiares e amorosas, até nos laços firmados na amizade e nas relações profissionais que firmamos em nossa carreira.

Uso este espaço para valorizar um contingente coletivo na consecução deste trabalho. Primeiramente, preciso agradecer a solidificação da minha base e nesse aspecto a minha família teve grande influência, meu pai Isaias Batista de Oliveira que além de me conceber a vida e condições de sobrevivência me emprestou seu nome, me revestiu de caráter, dignidade, justiça e amor e à minha mãe Luiza Roberta de Assis Oliveira que nos momentos de dificuldade me levantava, chorava, secava minhas lágrimas me estimulando a prosseguir. Aos meus irmãos Luiz Roberto de Oliveira e Jeferson Cristiano de Oliveira que em muitos momentos de suas vidas deixaram de viver seus sonhos em prol dos meus. Às minhas cunhadas Fernanda e Viviane que ao unirem-se à minha família me presentearam com meus/minhas sobrinhos/as Pedro, Brenner, Francisco e Laura, e ao meu/m sobrinho/a Jeferson e Jéssica que mesmo distantes se fazem presentes.

Parentes, amigas e amigos presentes, ausentes, perto, distantes, antigos/as, recentes que estão sempre na torcida não podem ficar de fora e eu agradeço a todos/as.

Faço um agradecimento especial ao Jonathan Amorim Peres que previamente e durante todo o processo foi meu amigo, meu confidente, e que em cada partícula deste trabalho imprimiu suas percepções por meio de leitura, de análise, de correção e de contribuições.

À minha banca de mestrado pelo aceite do convite e por suas contribuições: Prof. Dr^a. Maria Rita de Assis César, Prof. Dr. Murilo dos Santos Moscheta, Prof. Dr^a. Patrícia Lessa dos Santos, Prof. Dr^a. Maria de Fátima Salum Moreira.

Para a Dr^a Eliane Rose Maio faltam palavras para expressar a minha eterna gratidão. Foi ela que, sem nunca ter me visto, acreditou em meu projeto, firmou comigo uma parceria colaborativa de amizade, de profissionalismo, de cumplicidade e ajuda mútua. Uma pessoa que conheci na minha história recente e que aprendi a admirar e respeitar. Com ela aprendi uma regra básica de convivência harmoniosa com as diferenças reiteradas em seu discurso “gosto de gente que gosta de gente” o qual parafraseio e a partir de agora adoto como filosofia de vida “eu gosto de gente que respeita quem gosta de gente”.

Meu eterno agradecimento a todos e todas!

Fiz do Meu Jeito
(texto adaptado de *My Way*)

E agora que o desfecho está próximo eu encaro o grande desafio final. Meu amigo, eu vou falar claramente, eu irei expor meu relato do qual tenho certeza. Eu vivi um processo que foi completo. Por ele eu viajei rodovias quase todos os dias, atravessei céus e cruzei oceanos. E mais, muito mais do que isso, eu fiz do meu jeito e fui feliz. Arrependimentos eu tive alguns, mas, tão poucos para mencionar. Eu fiz o que tinha que ser feito. Eu respirei outras culturas, conheci outros países e vivi quase tudo, sem exceção. Eu planejei cada caminho percorrido, cada passo cuidadosamente ao longo do trajeto. E mais, muito mais do que isso, eu fiz do meu jeito e com isso me realizei. Sim, houve momentos, tenho certeza que você sabe que às vezes eu caminhava mais do que eu podia aguentar. Mas, apesar de tudo, quando havia dúvidas, eu parava e depois continuava novamente sem nunca pensar em desistir. Eu enfrentei tudo, e me mantive em pé. E o melhor disso tudo é que fiz do meu jeito e pude sonhar livremente. Eu amei, eu ri, eu chorei e eu me recriei. Eu tive minhas faltas, minha parte de derrotas, mas muito mais do que isso tive minhas conquistas. E hoje, acompanhado por lágrimas, eu acho tudo tão divertido ao pensar que eu fiz tudo isso. E eu posso dizer não de uma maneira tímida. Que não, oh não, não eu. Eu fiz do meu jeito e exatamente do jeito que era pra ser feito. Pois, o que é um homem, o que ele tem? Se não a si próprio e aos seus sonhos, então ele não tem nada. Para poder dizer às coisas que ele sente de verdade e não as palavras que alguém gostaria de ouvir. Os registros dessa história mostram que eu suportei os desafios e muito mais que isso, eu fiz do meu jeito. E se me perguntarem por que fiz isso, a resposta é simples: esse é o meu caminho.

Claude François e Gilles Thibaut adaptação de
Paul Anka

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/A DIRETORIA NÃO VIU, A PEDAGOGA NÃO OUVIU E A PROFESSORA NÃO QUER FALAR: DISCURSOS DOCENTES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL, HOMOFOBIA E “KIT GAY”**. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

RESUMO

Partimos da premissa que tanto a escola quanto os programas governamentais são carentes de estratégias que contribuam para a construção de uma sociedade equânime no reconhecimento e valorização das diferenças ante a diversidade sexual. Este estudo tem como objetivo geral discutir como as escolas avaliaram a possibilidade de distribuição do *Kit* de Combate à Homofobia e os efeitos produzidos no discurso dos/as educadores/as na produção e manutenção das diferenças diante de alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as - LGBTQIA. Sustentado pelos Estudos Culturais, o método utilizado para a pesquisa se pautou na aplicação de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas, que, posteriormente transcritas, permitiram a análise de discursos captados na gravação das falas espontâneas de trinta e sete entrevistados/as que desempenham a função de direção escolar, de pedagoga e docência em Biologia de escolas da rede pública de Ensino Médio de treze municípios da região Norte do Estado do Paraná. Após a captação das informações, a análise discursiva, como representações livre daquilo que vivenciam, sentem e pensam, permitiu estruturar nossa pesquisa em distintas categorias. Partimos da premissa que a escola é um agente essencial no processo de formação do ser social e na possibilidade do exercício de uma cidadania plena, sendo um ambiente onde as discussões sobre diversidade sexual e a promoção da cultura do respeito não deverão ser pautadas unicamente pela presença de alunos/as LGBTQIA, mas, porque determinadas culturas, por ela produzidas, inferem na realidade social que marca, regula e normatiza pessoas, se desdobrando na violação de direitos básicos e ocasionando os mais distintos prejuízos acadêmicos e sociais. Estas discussões devem ganhar espaço formal no processo de escolarização, por meio dos livros didáticos, conteúdos, práticas pedagógicas e condutas amparadas por estratégias governamentais de apoio e incentivo à valorização das minorias sexuais no Brasil.

Palavras-chave: Brasil Sem Homofobia, Escola Sem Homofobia, *Kit* de Combate à Homofobia; Identidades; Diferenças.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **THE PRINCIPAL HAS NOT SEEN, THE PEDAGOGUE HAS NOT HEARD AND THE TEACHER DOES NOT WANT TO TALK: TEACHERS DISCOURSES ABOUT SEXUAL DIVERSITY, HOMOPHOBIA AND “KIT GAY”**. 261 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Eliane Rose Maio. Maringá, 2013.

ABSTRACT

We assume that both school and government programs are lacking in strategies that contribute to building an equitable society in recognition and appreciation of differences before sexual diversity. This study aims at discussing how schools assessed the anti-homophobia kit distribution possibility and the effects produced in the teachers discourse in the production and maintenance of differences before Lesbians, Gays, Bisexuals, Bigenders, Transvestites, Transsexuals, Transgenders, Queers, Questioning, Intersexes, Undecided, A sexual and Allies (LGBTQIA) students. Supported by Cultural Studies, the method used for the research was based on the application of a socio-demographic questionnaire and semi-structured interviews, which, after being transcribed, allowed the analysis of the discourses captured in the recording of thirty-seven interviewees' spontaneous speech, who perform the function of principals, pedagogue and biology teachers in high public schools, of thirteen municipalities in the north of Paraná state. After the information capture, the discourse analysis, as free representations of what they experience, feel and think, allowed us to structure the research in different categories. We assume that the school is a key player in the social being formation and in the possibility of a full citizenship exercise, as an environment where discussions about sexual diversity and the culture of respect promotion must not be guided solely by the presence of LGBTQIA students, but because certain cultures produced by it infer in the social reality that mark, regulates and standardizes people, unfolding in the violation of basic rights and causing the most distinguished scholars and social prejudice. These discussions must gain formal space in schooling process through textbooks, subjects, pedagogical practices and behaviors supported by government strategies of support and incentive to the appreciation of sexual minorities in Brazil.

Keywords: Brazil without Homophobia, School without Homophobia, Anti-homophobia Kit, Identities, differences.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	15
1 A ESTRUTURAÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) E DA(S) DIVERSIDADE(S)	22
1.1 Situando historicamente os Estudos Culturais	22
1.2 A construção da(s) identidade(s) na acepção dos Estudos Culturais	24
1.3 (Re)Produzindo a(s) identidade(s) e diferença(s)	25
1.4 A fixação de uma identidade padrão	28
1.5 A identidade heteronormativa	31
1.6 Compondo identidade(s) na diversidade sexual	32
1.7 Sexualidade <i>versus</i> sexo biológico	34
1.8 Gênero e suas implicações no desenvolvimento da sexualidade	37
1.9 Opção sexual: perspectivas da manifestação da sexualidade	45
1.10 <i>Queers</i> : expressões de não assujeitamento às conformações estabelecidas culturalmente	54
2 VIOLÊNCIA CONTRA SUJEITOS LGBTQIA	57
2.1 Homofobia: definição, elementos históricos e perspectivas atuais	57
2.2 Escola: um local “privilegiado” de manifestação da LGBTQIAfobia	61
2.3 LGBTQIAfobia: comprovando a violência na escola	63
3 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, KIT ANTI-HOMOFOBIA.....	72
3.1 Programa Brasil sem Homofobia	72
3.2 O Projeto Escola sem Homofobia	75
3.3 Formando Gestores/as	77
3.4 O <i>Kit</i> de Combate à Homofobia	79
3.5 <i>Kit</i> Anti-homofobia do MEC: a cartilha da discórdia	85

4	DIVERSIDADE SEXUAL, “HOMOFOBIA” E KIT DE COMBATE À HOMOFOBIA: O QUE PENSAM E COMO AGEM PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	96
4.1	Percurso metodológico	96
4.2	Instrumentos	99
4.3	Participantes	102
4.3.1	Diretores/as Escolares.....	105
4.3.2	Pedagogas	107
4.3.3	Docentes	110
4.4	Análise de dados.....	112
5	A (IN)VISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA	116
5.1	(Des)Contextualizando a diversidade sexual.....	116
5.2	Alunos/as LGBTQIA: “eles/as existem e são vistos/as com neutralidade” -	118
5.3	Eles/as são diferentes	124
5.4	Diversidade sexual: conceitos e preceitos	131
5.5	O direito autorizado de quem fala	131
6	MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA PRATICADAS CONTRA OS/AS ALUNOS/AS LGBTQIA	136
6.1	Aversão, intolerância, pavor, medo: contextualizando a LGBTQIAfobia na visão docente	136
6.2	Os/ As “anormais” de sexo	140
6.3	Homossexualidade e sua (des)caracterização patológica.....	142
6.4	Religião como um dos interditos da homossexualidade	144
6.5	“Na minha época não era assim”: (des)valorizando as diferenças	146
6.6	Alunos/as LGBTQIA: “são ótimos, desde que saibam se comportar”	147
6.7	LGBTQIAfobia: outras faces da pedagogia do insulto	157

6.8	“E.T.” - Estudantes <i>Trans</i> : estratégias de expulsão compulsória do ambiente escolar	169
6.9	LGBTQIAfobia: estratégias positivas de enfrentamento	181

7 (DES)CONHECIMENTO SOBRE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE PROMOÇÃO DE VALORES DE RESPEITO À PAZ E A NÃO DISCRIMINAÇÃO POR OPÇÃO SEXUAL NA ESCOLA 185

7.1	Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola sem Homofobia: o anonimato de estratégias que eram para ser públicas	185
7.2	“[...] às vezes a gente imprime alguma coisa, mas um material definido eu não tenho”	188
7.3	“Vocês vão tá ensinando essas crianças a serem homossexuais?”	193
7.4	A cultura do “desagendamento” no Governo Brasileiro	197
7.5	Fator limitador: conteúdo ou temática?	201
7.6	<i>Kit</i> Anti-homofobia: vamos “brincar” de Comitê de Publicações do MEC?	204
7.7	<i>Kit Gay</i> se não for obrigatório “nem adianta mandar, porque a escola não vai usar”	208
7.8	<i>Kit Gay</i> : “se mandar, as famílias não irão aceitar”	214
7.9	Sem <i>Kit</i> , sem material, mas, com alunos e alunas LGBTQIA	222
7.10	“Amolando facas”: os efeitos desse processo	228

IMPRESSÕES E EXPRESSÕES..... 231

REFERÊNCIAS 236

APÊNDICE I 254

APÊNDICE II 256

APÊNDICE III 259

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta dissertação faz uma retomada teórica impulsionada pela análise de discursos de diretores/as, pedagogas e professoras do Ensino Médio da rede pública estadual sobre diversidade sexual, violências contra alunos/as não heteronormatizados/as e *Kit* de Combate à Homofobia.

A estrutura que se decidiu adotar permite, a partir de considerações sobre alguns aportes teóricos acerca dos temas, conhecer as estratégias empregadas pela escola e as relações que se estabelecem em seu ambiente, para então falar especificamente dessas temáticas. Amparados por esse sustentáculo, como objetivo geral buscamos discutir como as escolas, representadas pelas figuras dos/as gestores/as escolares, dos/as pedagogos/as e docentes, avaliam a possibilidade de distribuição de um *Kit* que visasse combater as distintas formas de violência e os efeitos produzidos no discurso desses atores na reprodução e manutenção das diferenças frente ao/a aluno/a Lésbica, Gay, Bissexual, Bigênero, Travesti, Transexual, Transgênero, *Queer*, Questionador/a, Intersexo, Indeciso/a, Assexuado/a e Aliado/a - LGBTQIA. A partir daí, delineiam-se os objetivos específicos, que são: compreender como são construídas as identidades dentro da diversidade sexual; perceber como as práticas de violência imputadas aos sujeitos que infrinjam a matriz identitária, estabelecida por um processo histórico sociocultural, se manifestam no cotidiano escolar; e descrever a estruturação de Programas Nacionais voltados à cultura do respeito e promoção da paz, no que diz respeito à pluralidade sexual e a ciência de sua aplicabilidade pelos/as agentes educacionais, como o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004), Projeto Escola Sem Homofobia (INCLUSIVE, 2011) e seu subproduto intitulado *Kit* de Combate à Homofobia.

Não temos como objetivo dispor ou oferecer elementos para um posicionamento aos/às leitores/as sobre a qualidade e pertinência do *Kit* de Combate à Homofobia do MEC ou do discurso de agentes educacionais, mas, sim, paulatinamente abordar os conteúdos que seriam circunstanciados por esse veículo e seus efeitos nos processos de subjetivação e constituição de identidade(s) e diferença(s) de alunos/as LGBTQIA manifestos na locução de educadores e educadoras.

A metodologia dispendida se sustenta na análise de quem fala e de onde fala, obtidas através de entrevista semiestruturada com a captação de falas espontâneas dos/as entrevistados/as – diretores/as escolares, pedagogas e docentes de Biologia – por ser uma representação livre daquilo que essas pessoas vivenciam, sentem, pensam sobre diversidade sexual, violência escolar e na (re)produção das identidades e diferenças (BARDIN, 2010).

Pautamos a escolha do grupo de entrevistados/as ao considerar que, além de desempenharem um papel acadêmico, esses indivíduos possuem múltiplas identidades como a de pais/mães/cuidadores/as, professores/as em distintas modalidades de ensino, diretores/as, orientadores/as, coordenadores/as, etc. que foram e continuam a ser (re)produzidas em distintos contextos culturais, sociais e históricos, possuindo estreita relação umas com as outras fazendo com que o modo de (re)agir, enquanto educadores/as seja diferente em cada contexto (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011).

O memorial descritivo da pesquisa, narrado em primeira pessoa, se justifica pela individualidade do pesquisador nesse processo e tem como esteio o surgimento do interesse na temática da diversidade sexual, homofobia e *Kit de Combate à Homofobia* do Ministério de Educação e Cultura (MEC) no período em que, estando à frente de uma Secretaria de Educação e Cultura de determinado município, responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, chamou-me atenção o fato de, em determinado momento, serem distribuídos abaixo-assinados e monções de repúdio em redes sociais, como *Orkut* e *Facebook*, próximos à época do lançamento de um Projeto apoiado pelo MEC intitulado como *Kit de Combate à Homofobia* do MEC, em meados de 2011 (ECOS, 2013a).

A polêmica causada, pela possibilidade de veiculação desse material nas escolas, na mídia, em redes sociais, entre legisladores/as, religiosos/as, sociedade civil, e Movimento LGBT¹, propulsionou o interesse pela pesquisa sobre a

¹ Dentre as inúmeras variantes que definiram o Movimento de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Transexuais o uso da Sigla LGBT adquiriu maior visibilidade a partir de 1990 e seus rearranjos para GLTB ou LGBTQ, são elaborados a partir de hierarquizações e estratégias que promovam a visibilidade de determinados segmentos, não sendo possível chegar a um consenso absoluto em relação ao emprego das siglas que procuram definir e/ou delimitar historicamente os sujeitos políticos do Movimento, “sendo comum a coexistência de diversas maneiras de denominação, que variam regionalmente ou mesmo de grupo para grupo” (FACHINNI; FRANÇA, 2009, p. 64). Entendemos a discussão política do Movimento LGBTQ para o uso restrito destes termos, porém, não poderíamos usá-lo indiscriminadamente sem antes ressaltar que não há um Movimento Bissexualizado, sendo essa vertente uma “minoria” no movimento e que se mantém não pela discussão de grupos “bissexualizados”, mas, sim, pelo Movimento de gays e lésbicas e que mereceria

Diversidade Sexual e as manifestações de violência provocadas pela aversão à essas pessoas, como estratégias manifestas cotidianamente no âmbito escolar que estigmatizam, aniquilam e subvertem identidade(s) e reproduzem diferença(s) em prol de uma unicidade natural, inevitável, heteronormativa. Aqueles/as alunos/as que transgridem o binarismo homem/mulher, macho/fêmea, feminino/masculino, heterossexual/ homossexual são expostos/as a inúmeras situações vexatórias e muitos/as deles/as se veem obrigados/as a evadirem-se da escola por imposição dessa exclusão compulsória.

A constatação da recusa de educadores/as, em meados do ano de 2011 a um material que poderia vir a colaborar com esse processo didático/pedagógico, de forma a minimizar seus danos, foi um dos motivos que me fez acompanhar as discussões calorosas de contestação sobre o *Kit de Combate à Homofobia*.

Certo dia observei entre contatos de uma rede social, o pedido de assinatura de uma Pedagoga que atuava como Coordenadora de uma determinada Instituição de Ensino de um abaixo-assinado para vetar o referido material.

Naquele momento, busquei algumas informações sobre o *Kit de Combate à Homofobia* do MEC na *internet*, como não encontrei nada de concreto, estabeleci contato com essa Pedagoga questionando o motivo da não aceitação do material. Sem argumentos convincentes, ela alegou que o *Kit* fazia propagandas de opções sexuais. Perguntei se ela conhecia o material. Sim, conheço respondeu categoricamente. Como você conhece um material que ainda não veio a público? Por meio dessa indagação pretendia entender se o que a desagradava, assim como a maioria, era o conteúdo ou a temática e obtive o seguinte posicionamento “[...] *sou e serei contra sempre, não contra gays, mas contra esta propaganda gay que é este kit. Acredito que levar estes vídeos a uma criança sem maturidade suficiente é um grande erro. [...] onde minhas filhas estudarem serei a primeira a encabeçar contra*

uma discussão a parte (GROSSI, 2011; FURLANI, 2011b). Assim, delimitamos para este trabalho o uso da sigla LGBT quando nos referimos aos dados obtidos durante as entrevistas semiestruturadas com os/as educadores/as por ser um conceito amplamente empregado e ao fazer alusão ao Movimento LGBT, paralelamente faremos uso do termo LGBTQIA ao nos referirmos aos sujeitos e manifestações da sexualidade, por compreender os possíveis desdobramentos das sexualidades abrigando além das pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, os sujeitos Bigêneros, *Queers*, Questionadores, Intersexos, Indecisos, Assexuados e Aliados, portanto o uso da sigla LGBTQIA é uma forma de sintetizar esta multiplicidade, onde, a mesma letra pode designar diferentes coisas. Esta sigla é amplamente empregada nas Universidades dos EUA, onde foi pensada como solução para agrupar diversas minorias sexuais acrescentando letras à sigla, e a bandeira dos direitos pós-pós-pós-gays que tem ficado mais longa – ou frouxa, para alguns. (SCHULMAN, 2013).

os mesmos (sic)” como estratégia discursiva adotada pela Pedagoga e Mãe de aluna ao ser interpelada sobre um documento abaixo-assinado contra o *Kit gay* que a própria divulgava em uma rede social.

Recordei-me do fato que uma de suas filhas estudava em uma das escolas da rede municipal de ensino, na qual eu exercia o cargo de Secretário Municipal de Educação e embora o *Kit* de Combate a Homofobia não tivesse como público-alvo a Educação Infantil e nem o Ensino Fundamental, fiquei apreensivo de como a diversidade sexual estava sendo encarada em sala de aula e busquei me aprofundar sobre essas questões, observando com mais cautela como essas manifestações afetavam direta ou indiretamente o cotidiano escolar.

Por curiosidade, acompanhei pela mídia televisiva e impressa por mais alguns meses a polêmica em torno do referido *Kit*. Corriqueiramente discursos legislativos de bancadas políticas evangélicas apregoavam nas câmaras a aversão imputada às pessoas LGBTQIA amparados no discurso da moral e dos bons costumes e objetivando a suspensão desse material. Algumas figuras carimbadas foram promovidas pela mídia pela rejeição expressa ao *Kit* de Combate à Homofobia, como o então deputado Jair Bolsonaro.

Na época em que surgiu o interesse pela pesquisa, em meados de 2011, nas redes sociais, os comentários eram intensos e depreciativos tanto nas diversas formas de manifestação da sexualidade quanto ao objetivo de se introduzir a emancipação desses sujeitos proposta pelo *Kit* Anti-Homofobia.

Foi então que, no dia 25 de maio de 2011, a atual Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff vetou a distribuição do *Kit* alegando conteúdo impróprio o qual deveria passar anteriormente por uma consulta aos setores interessados da sociedade antes de serem publicados ou divulgados. Porém, a representante do Executivo, provavelmente elegida por alguns/mas cidadãos e cidadãs que seriam beneficiados/as com a política do reconhecimento e da emancipação, desconhecia o conteúdo do material, atestado em seu discurso final sobre a suspensão do material explicitado no decorrer deste estudo (BALESTERO, 2011).

Surge então a primeira grande dúvida: como representantes do legislativo, executivo e sociedade civil contrariavam veementemente algo desconhecido? Esse equívoco já respondia um dos questionamentos que fiz àquela pedagoga: não era o conteúdo que não agradava, mas sim a temática, isso por si só já evidencia a necessidade de políticas educacionais que previnam e combatam as formas de

abjeção a que são submetidos/as no âmbito escolar, jovens e adultos/as LGBTQIA. A segunda indagação, e porque não dizer indignação, seria tentar entender o porquê da renúncia e estabelecer lógicas que pudessem fornecer tais respostas. Um terceiro fator que me chamou a atenção era qual a real intenção do veto do *Kit* se o próprio MEC afirmara ter feito a contratação de uma equipe especializada para a elaboração do material que posteriormente a Presidenta Dilma Rousseff alegou que seria suspenso por conteúdo impróprio? Que outros aspectos cerceavam esse discurso?

A partir daí, estabeleci objetivos, procedimentos metodológicos e delimitação dos/as participantes da pesquisa em busca de respostas à esses questionamentos, de forma que não generalizasse uma postura de determinados agentes como sendo de um coletivo social, mas que pudesse inferir dados contíguos a essa negação.

Como o exercício da função de Secretário de Educação findou-se no ano posterior a suspensão do *Kit* de Combate à Homofobia e por exercê-lo na modalidade de ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais da rede Municipal de Ensino, não foi possível acompanhar os vieses dessa discussão no interior da escola.

Neste momento dissertativo, rompo com o discurso ancorado na personalidade por já ter considerado os aspectos atrelados à vivência particular, partindo, na sequência, para uma discussão impessoal sustentada em teóricos/as, elaboradas num coletivo de pesquisadores/as do qual começo a me sentir parte.

A primeira seção desta dissertação evidencia um breve percurso dos Estudos Culturais e sua acepção no processo de construção das identidades e (re)produção das diferenças. Além disso, faz inferências sobre a fixação da identidade nacional heterossexista e como as identidades se compõem dentro da diversidade sexual tencionada pelas diferenças.

A seção segunda trata das relações estabelecidas entre a formação de matrizes identitária e os aspectos punitivos empregados para aqueles/as que contravenham essas normas. Assim, são conceituados a LGBTQIAfobia², os

² Adotou-se para esse trabalho a expressão Homofobia quando previsto dessa forma em algum Programa ou Projeto Governamental ou durante as entrevistas, por ser um termo mais popular entre os/as entrevistados/as e usaremos o termo LGBTQIAfobia em situações diversas como resultante da violência destinada aos sujeitos LGBTQIA. O que se pretende com essa opção é sublinhar que a intransigência social em relação à homossexualidade masculina (ideia implícita à noção de homofobia) não é da mesma ordem do desrespeito que atinge lésbicas (oprimidas por uma lesbofobia que, além de homofóbica, é machista e sexista), nem do repúdio que sistematicamente atinge

aspectos interventores da escola no processo de violência e suas consequências corroboradas pelos alarmantes números de situações discriminatórias.

A terceira seção enfatiza a percepção do Estado diante do quadro de assédio imposto a alunos/as LGBTQIA e o estabelecimento de políticas públicas e implementação de estratégias educacionais objetivando o seu cumprimento. Enfocam-se, nesse debate, o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004) e o Projeto Escola Sem Homofobia (INCLUSIVE, 2011), como precursores da estruturação do *Kit* de Combate à Homofobia desvelando o conteúdo e recursos didáticos pedagógicos que o compunham e as reações adversas ocasionadas pela possibilidade de distribuição do material para as escolas da rede pública de Ensino Médio em todo o país.

A seção quarta, quinta, sexta e sétima vêm a corroborar com os dados fornecidos nas seções anteriores possibilitado pela aplicação de questionários sócios demográficos e entrevistas semiestruturadas, em treze municípios da região Norte do Estado do Paraná, para doze diretores/as escolares, doze pedagogas e treze docentes da disciplina de Biologia de escolas da rede estadual de Ensino Médio, ao evidenciarem, em seus discursos, formas manifestas ou veladas de preconceitos e discriminações, ante uma visão geral sobre esse fenômeno e análises comparativas entre os diferentes tipos de discriminação, diversidade sexual e *Kit* de Combate à Homofobia. Além da descrição, na seção quarta, do percurso metodológico, instrumentos aplicados e perfil amostral do grupo focal, serão abordadas, na quinta seção, questões envolvendo a (in)visibilidade da diversidade sexual na escola, bem como sua (des)contextualização e como a escola (re)age diante de alunos/as LGBTQIA. A quinta seção apresenta, ainda, ponderações em torno das manifestações de violência praticadas contra esses/as alunos/as; aborda a

travestis e transexuais, cujas existências ferem de morte os binarismos macho-fêmea, homem-mulher, o que as torna vítimas preferenciais do terrorismo de gênero. Acredita-se que ao adotar um termo único, como a LGBTQIAfobia evita-se o uso repetitivo das expressões Lesbofobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia, Gayfobia, Bifobia, Bigênerofobia, *Queer*fobia, Intersexfobia, Aliadofobia e Assexfobia, o que cansaria o/a leitor/a e também porque a linguagem é um fator de exclusão e de expressão de preconceitos, principalmente nas línguas latinas, nas quais a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem nos obriga a utilizar termos masculinos como signos genéricos referentes a mulheres e homens (MELLO *et al.*, 2012; AGREDA, 2012; BRASIL, 2011a; DINIS, 2011; SCHUMAN, 2013). Cabe, nesse contexto fazer referência à semelhança do sofrimento imposto as pessoas aliadas dentro da categoria LGBTQIA, já que como aliados/as entendemos aqueles/as de convívio próximo, os/as quais são solidários/as às múltiplas manifestações da sexualidade, tidos/as como amigos/as, familiares, colegas de trabalho etc.

visão docente sobre a homofobia; a (des)caracterização patológica e (des)valorização das diferenças; e as múltiplas faces da pedagogia do insulto e seus interditos alicerçados nos preceitos da religião, da família e do tradicionalismo histórico sociocultural. A seção seis evidencia as violências que ocorrem na escola que tendem a expulsar alunos e alunas que não se enquadram nas dicotomias valorizadas e defendidas pela escola sem deixar de demonstrar atitudes positivas de enfrentamento à violência e promoção da cultura do respeito manifesta por alguns/mas profissionais do magistério. A última seção aponta o (des)conhecimento sobre programas governamentais de promoção de valores de respeito à paz e a não discriminação das sexualidades pelo corpo docente entrevistado; aponta a cultura do desagendamento brasileiro, a recusa da família e/ou da escola ante o envio do *Kit* de Combate a Homofobia e os efeitos desse processo no cotidiano escolar e na trajetória de alunos/as LGBTQIA.

A finalização deste trabalho rompe novamente com a impessoalidade, pois, a manifestação do “eu” pesquisador é inevitável e neste momento se fazem presentes no processo discursivo as impressões individuais motivadoras do processo investigatório, as expressões sobre os temas apresentados e as indicações de estratégias para o enfrentamento e combate à violência contra alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as e na promoção da cultura do respeito valorização das diferenças como algo inerente da espécie humana.

1 A ESTRUTURAÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) E DA(S) DIVERSIDADE(S)

1.1 Situando historicamente os Estudos Culturais

Historicamente Richard Hoggart (1918) foi reconhecido como o fundador desse campo de estudos com a publicação de sua obra *The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments* (1957) traduzido posteriormente para o francês em *La culture du pauvre*, o que contribui para fazer de Hoggart o autor dos Estudos Culturais mais conhecido na França (MATTELART; NEVEU, 2004). O referido autor estuda a influência da cultura difundida em meio à classe operária pelos modernos meios de comunicação “[...] e analisa como publicações destinadas a esse público se integram a esse contexto” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 42).

Como centro de suas ideias temos a tendência em superestimar a influência dos produtos e subprodutos da indústria cultural sobre as classes populares ou minoritárias e “[...] os juízos de valor para os quais ele previne seu/sua leitor/a, se refletem na utilização de termos antinômicos tais como “são”, “decente”, “sério” e “positivo” de um lado, “vazio”, “debilitante”, “trivial” e “negativo”, outro” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 45).

Ao lado de Hoggart (1918), Raymond Willians (1921-1988) e Edward P. Thompson (1924-1993) fizeram dos Estudos Culturais sua principal linha de pesquisa (MATTELART; NEVEU, 2004).

O trabalho de Thompson pode ser descrito como a opção por uma história centrada na vida e nas práticas de resistência das classes populares. Sua obra mais conhecida é *The Making of the English Working Class* (1963), clássico da história social e reflexão sobre a sócio história de um grupo social (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 46).

Mattelart e Neveu (2004) afirmam que cinco anos antes, Raymond Willians publicava sua obra *Culture and Society* (1954), fazendo repousar em seu texto ideias sobre uma “[...] história do trabalho social de produção ideológica [...]” (p. 46) que vai se desdobrar em *The Long Revolution* (1961) enfatizando o papel que

desempenham “[...] os sistemas de educação e de comunicação (impressa, padronização da língua) e dos processos de alfabetização na dinâmica de mudanças sociais e contribui para desenhar um programa democrático de reformas das instituições culturais” (p. 46-47).

A lista de fundadores dos Estudos Culturais se completa com um quarto autor: Stuart Hall (1932) e “[...] diferentemente dos outros pais fundadores, Hall não é autor de livros de referência, mas produziu uma enorme massa de artigos [...]” (MATTELART, NEVEU, 2004, p. 59) que contribuíram para a consolidação dos Estudos Culturais.

Não buscando encontrar verdades absolutas no conceito científico moderno, os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de diferentes sujeitos, discursos e grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem ao longo do seu trajeto, aos anseios por uma cultura pautada em oportunidades democráticas e assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns possam ter seus saberes valorizados, seus interesses contemplados, compreender a formação das redes de relações e principalmente que seja(m) respeitada(s) a(s) identidade(s) e diversidade(s) presente(s) na pós-modernidade (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Paradoxalmente, ao analisar a construção identitária dos sujeitos LGBTQIA por meio da análise discursiva de docentes, efetua-se um diagnóstico ao passo que toma a promoção de identidade(s) e diferença(s) como uma característica inerente ao discurso, uma vez que esses sujeitos são vistos, categorizados e estigmatizados por meio da alocação.

Adotamos, para este trabalho, o termo identidade(s) sempre que se fizer inferência ao processo histórico sociocultural a que são submetidos esses sujeitos. Como a diferença encontra estreita conexão com a construção da identidade, afere-se que ela seja múltipla. Decorre dessas considerações o uso corrente dos termos identidade(s) e diferença(s) de forma pluralizada, pois, não podemos perder de vista que existem diferentes formas de ser uma pessoa Gay, Lésbica, Bissexual, Bigênero, Travesti, Transgênero, Transexual, *Queer*, Questionadora, Intersexos, Indecisa, Assexuada ou Aliada, e que marcam especificidades e necessidades que precisam ser consideradas.

1.2 A construção da(s) identidade(s) na acepção dos Estudos Culturais

Stuart Hall (2006) denomina o atual período que vivenciamos de “modernidade” ou “modernidade tardia”, período demarcado a partir da segunda metade do século XX, ao ponderar que “[...] as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (2006, p. 07), ou seja, “as identidades estão sujeitas a historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação [...]” (2007, p. 108) constituídas e construídas ao longo de discursos que podem ser opostos ou unívocos.

Na concepção de Hall (2006) um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades na contemporaneidade, “[...] isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, de gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais [...]” (p. 09) e tais aspectos têm caracterizado uma atual “crise de identidade”, que representa um processo de transformação abrangente.

Como efeito comprobatório dessa “crise identitária” e fragmentada, Hall (2006) destaca três concepções muito diferentes de identidade, a saber: 1) a identidade do sujeito do Iluminismo; 2) a identidade do sujeito sociológico; 3) a identidade do sujeito pós-moderno.

A primeira concepção de sujeito do Iluminismo, usualmente descrito como masculino, toma como norte a concepção de ser humano, como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que surgia pela primeira vez ao nascer do sujeito e “[...] com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11).

A ideia de sujeito sociológico para Hall (2006) veio por meio do reflexo da complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo muito menos autossuficiente,

[...] mas sim formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura, dos mundos que ele/ela habitava. Nessa concepção o sujeito possui um núcleo ou essência interior que é formado e modificado pelo diálogo contínuo entre os mundos

culturais exteriores e as diversas identidades que esses mundos oferecem. Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006, p. 11-12).

Esse processo causa uma grande mudança no e para o sujeito e nos processos de constituição de suas identidades pós-modernas. Assim, há a terceira concepção de sujeito, o pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa e permanente, mas cujas identidades são formadas e transformadas (HALL, 2006).

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12-13).

Hall (2006), Silva (2007) e Woodward (2007) concebem o sujeito e, conseqüentemente, a(s) identidade(s) como sendo um produto da pós-modernidade. Para os autores e a autora, ela é estruturada no contexto das relações sociais, culturais, demarcada por símbolos de tal forma que não existe a possibilidade de se constituir uma identidade única, completa, coerente, fixa e imutável. Ao invés disso, somos apresentados/as e constituídos/as por uma multiplicidade de identidades pessoais possíveis, nem que seja ao menos por um certo período, e que se encontra em constante processo de mudança, provocando a fragmentação dos sujeitos e evidenciando as suas diferenças.

1.3 (Re)Produzindo a(s) identidade(s) e diferença(s)

A princípio, parece ser simples definir “identidade”, ela é autocontida e autossuficiente, simplesmente aquilo que somos. Por exemplo: “sou homem”, “sou branco”, “sou homossexual”. Nessa mesma linha de raciocínio, a “diferença” também é concebida, ou seja, como algo que remete a si própria. “Apenas neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é”: “ele é negro”, “ela é mulher”, “ele é gay” [...] (SILVA, 2007, p. 74).

Exposto dessa forma, fica evidente que identidade(s) e diferença(s) se encontra(m) em uma estreita relação de interdependência vista a condição afirmativa que expressamos a identidade. Porém, tal positividade tende a esconder as agruras dessa relação. A afirmação de “sou homem”, “sou heterossexual”, em verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativadas de identidade(s) e diferença(s), por trás dessa afirmação deve-se ler: “não sou mulher”, “não sou gay”, “não sou bissexual”, “não sou transexual”, entre outras (SILVA, 2007; HALL, 2006, 2007).

Nesse aspecto não seria um equívoco explicitar os dois momentos ou atos mentais envolvidos no preconceito espontâneo e dispô-los de acordo com a ordem, a saber: a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da(s) diferença(s).

Portanto, o discurso que afirma as diferenças é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e inconteste. Os mecanismos que se seguem a esta “constatação do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar...) é que vai transformá-la numa tomada de posição [...] [preconceituosa] propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal (PIERUCCI, 1990, p. 14).

Tal como a diferença, a identidade é uma relação social. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força, de relação de poder. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado em um campo sem hierarquias, elas são disputadas [...]” (SILVA, 2007, p. 81) e “[...] atravessadas por diferentes divisões e antagonismos que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos [...]” (HALL, 2006, p. 17) e efetivadas através de uma série de “[...] procedimentos discursivos tendentes a aumentar a distância entre os signos, a exacerbar a diferença, a fazer funcionar a diferença, radicalizando-a no ato mesmo de enraizá-la no dado biológico [...] ou no dado cultural dito “irredutível” (PIERUCCI, 1990, p. 14). Assim “[...] as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, tanto pelo meio simbólico, quanto pelas formas de exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* [grifo do original] da diferença” (WOODWARD, 2007, p. 39-40).

As identidades e as diferenças mantêm conexões penetradas por estratégias de manutenção e regulação de poder traduzindo-se em quem pertence e quem não pertence, aquele/a que é incluído/a e o/a que é excluído/a, quem classifica e quem é classificado/a. Nesse contexto, classificar significa dividir o mundo social por meio das identidades, priorizando uma e subalternizando outras. Essa delimitação tende a afirmar e reafirmar as desigualdades de categorias estabelecidas socialmente (SILVA, 2007; HALL, 2006; 2007; WOODWARD, 2007).

A mais importante forma de classificação é aquela que subverte a estabilidade das categorias biológicas e se estrutura ao redor de oposições binárias, tais como: masculino/feminino, branco(a)/negro(a), heterossexual/homossexual, rico(a)/pobre (WOODWARD, 2007; HALL, 2007).

Silva (2007, p. 83) alega que a fixação dessas identidades normativas é

[...] uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta e no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade [grifos do original]. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.

Foucault (2004a) advoga que esse poder normalizador apresenta como base um caráter disciplinar que não visa nem a expiação e nem mesmo a repressão, mas,

[...] põe em funcionamento cinco operações bem distintas: Relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir; Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto; Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos; Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a "classe vergonhosa"). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza homogenia, exclui. Em uma palavra, ela

normaliza. Opõe-se então termo por termo a uma penalidade judiciária que tem a função essencial de tomar por referência, não um conjunto de fenômenos observáveis, mas um corpo de leis e de textos que é preciso memorizar; não diferenciar indivíduos, mas especificar atos num certo número de categorias gerais; não hierarquizar, mas fazer funcionar pura e simplesmente a oposição binária do permitido e do proibido; não homogeneizar, mas realizar a partilha, adquirida de uma vez por todas, da condenação. Os dispositivos disciplinares produziram uma "penalidade da norma" que é irreduzível em seus princípios e seu funcionamento à penalidade tradicional da lei (FOUCAULT, 2004a, p. 152-153).

Considerando esses aspectos na perspectiva da “[...] diversidade, as identidades tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar uma posição” (SILVA, 2007, p. 73) e em geral, quando há uma posição aceita socialmente e pedagogicamente, não ultrapassa a mera questão da tolerância constantemente questionada pelos Estudos Culturais por pressupor a manutenção das relações de poder, porque quem tolera é alguém que supostamente se encontra em um nível hierárquico superior à determinada(s) identidade(s) (PIERUCCI, 1990), “[...] isto é o que todo mundo já sabe desde sempre, não choca ouvido algum, apenas confirma o já sabido e, pior ainda, legitima que a diferença seja enfocada e as distâncias, alargadas [...]” (FURLANI, 2009b, p. 15) em uma estreita relação de poder e domínio de uma identidade sobre a outra.

1.4 A fixação de uma identidade padrão

O processo de produção da(s) identidade(s) cambia entre dois eixos: de um lado temos os processos que tendem a estabilizar a(s) identidade(s) e de outro os movimentos que tendem a subvertê-la e/ou desestabilizá-la. Nesse viés, “a teoria cultural e social pós-estruturalista tem percorrido os diversos territórios da identidade [...]” (SILVA, 2007, p. 84) na tentativa de descrever como ambos os processos se dão. Nesse contexto tem sido analisado o processo de formação em que se manifestam as identidades sexuais, de gênero, raciais e étnicas.

Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual possam se reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados,

sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2007, p. 85).

As culturas nacionais mantêm sua estruturação e regulação nos signos, representações culturais, históricas e sociais. “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto à concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50). Para isso é muito comum, por exemplo, o apelo a mitos fundadores que fazem com que a identidade nacional funcione como uma “comunidade imaginada”. “Eles são um exemplo importante de essencialismo cultural, embora aparentemente baseadas em argumentos falocêntricos, as tentativas de fixação da identidade que apelam para a natureza não são menos culturais” (SILVA, 2007, p. 85-86).

Na base dessas discussões está a tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas. Uma definição não essencialista de determinada identidade, como exemplo a heterossexual, sugere que existe um conjunto cristalino, autêntico de características que todos/as os/as heterossexuais partilham e que não se alteram ao longo do tempo. Uma definição não-essencialista focalizaria as diferenças, bem como as características comuns partilhadas, tanto entre os/as próprios/as heterossexuais quanto entre pessoas homossexuais. Uma definição não essencialista enfatiza as formas pelas quais a definição daquilo significa ser um heterossexual ter mudado ao longo dos séculos. Ao afirmar a primazia de uma identidade – a heterossexual, por exemplo, parece necessário não só colocá-la em oposição à outra identidade – a homossexual – que é, então, desvalorizada, mas, também reivindicar a identidade heterossexual como “verdadeira”, autêntica e permanente (WOODWARD, 2007).

Comumente, há a tentativa de criação de uma ciência sexual, aquilo que Foucault (2004b, p. 61) determina como *scientia sexualis* que são referências

[...] sobre a sexualidade das pessoas, e não sobre o prazer delas, alguma coisa que não seria como fazer para que o prazer seja o mais intenso possível, mas sim qual é a verdade dessa coisa que, no indivíduo, é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo, e não intensidade do prazer.

Como consequência dessa busca de “verdades” a inferiorização de determinados grupos baseados em perspectivas essencialistas no que se refere a

questões de gênero, manifestação sexual, condições étnico-raciais em supostas características biológicas ou naturais não é apenas um erro científico, mas

[...] a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa. As chamadas interpretações biológicas são antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2007, p. 85, grifo do original).

Não importa o quão diferentes os membros de uma coletividade possam ser em termos de classe, gênero, raça, *opção sexual*, uma cultura nacional busca unificá-la numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencentes a uma família nacional (HALL, 2006).

Destacamos o termo *opção sexual* por comungar com autores/as como Alípio de Sousa Filho (2009a, 2013a, 2013b, 2009b), Arianna Sala (2007a, 2012) e Rogério Diniz Junqueira (2007, 2009a, 2012) e buscamos fazer uso desse termo em detrimento de orientação sexual ao longo da pesquisa, pois, assim como os/a autores/a, acreditamos e defendemos a ideia de que a manifestação da sexualidade é um processo em construção e vivida individualmente, portanto ela é cambiante e pode ocorrer por orientação ou por uma pluralidade de opções, escolhas, eleições e preferências que coincidem com determinados períodos da vivência do erotismo, da sensualidade e do desejo, não pela imposição de uma cultura nacional. Ao nos conscientizarmos que essa pluralidade nos caracteriza como sociedade e como indivíduos, somos impelidos/as a procurar novas formas de configurar um fator de enriquecimento e de desestabilização de sistemas de representações que hierarquizam termos e identidade(s) como verdadeiros, naturais e inevitáveis, estigmatizam identidades contrárias e subvertem outros conceitos. Esse confronto, entre construção das identidades e a aplicabilidade de termos uníssomos nos discursos que envolvem a diversidade sexual, será aprofundado mais à frente nesta pesquisa.

1.5 A identidade heteronormativa

A afirmação de determinadas identidades nacionais como no caso da heterossexualidade/homossexualidade é historicamente específica e parece invocar uma origem que reside em um passado recente datado por volta do século XVIII, com o qual ela ainda procura manter estreitas relações políticas, econômicas e técnicas “não sob a forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob a forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação” (FOUCAULT, 1999, p. 26-27).

Elas tiveram a ver, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos. Têm haver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2007, p. 109).

Além de ser uma representação da forma como o indivíduo passa a ser percebido pelo/a outro/a dentro de uma matriz identitária criada culturalmente, como exemplo – a heteronormatividade.

Embora essa representatividade seja pouco debatida, a sua prática é bastante difundida em nossa sociedade por algumas instituições, como a escola, o Estado, a igreja, a sociedade, etc. e culturalmente disseminado. A inculcação da heteronormatividade se desenvolve cotidianamente nas práticas de reiteração compulsória a serviço da consolidação do imperativo heterossexual em detrimento das outras formas de opção sexual e materialização de normas regulatórias, que, em partes, são aquelas da hegemonia sexual, por meio de uma relação binária, na qual uma das formas de manifestação da sexualidade recebe um valor positivo e privilegiado, enquanto a outra recebe um cunho negativo. Assim, a heteronormatização está inserida em nossa sociedade por meio de leis, religiões, políticas públicas, costumes, línguas, símbolos, etc. (BUTLER, 2010; HALL, 2007; SILVA, 2007; LOURO, 2009; ROCHA FILHO, 2010).

A heteronormatividade adquiriu corpo no discurso representativo desses entes, de forma que precisamos compreendê-lo como sendo produzido em locais históricos e institucionais pré-estabelecidos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas peculiares, emergindo (HALL,

2007) “[...] no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão [...]” (BUTLER, 2010, p. 109); e tal maneira que reiteradamente a heterossexualidade passa a ser

[...] afirmada na dinâmica das relações sociais, nas concepções de família e conjugalidade ou na explicação biológica e naturalizada da relação sexual como o encontro dos corpos com efeitos procriativos. Aliada à censura implícita à diversidade sexual encontra-se afirmada a compulsoriedade da heterossexualidade. Essa exigência normativa tem como efeito a desqualificação de outros modos de viver a sexualidade, gerando a prática discriminatória homofóbica (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 11).

Este é o cotidiano de tantas pessoas não heteronormalizadas, debatido constantemente por meio do dispositivo da sexualidade em ação, “que institui e destitui identidades, dita comportamentos, práticas, representações e, sobretudo, auto representações” firmado no discurso midiático, nas *pseudos* ciências, na psicanálise, na repetição incessante de imagens estereotipadas, em modelos de ajuste, padrões de conduta e valores que devem permitir a inclusão social e o pertencimento ou não a um determinado grupo (SWAIN, 2009b, p. 01).

A identidade nacional heteronormativa prevê que é “[...] a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é proporcional à invisibilidade [...]” (SILVA, 2007, p. 83). Nesse contexto, é imperativa a implantação de estratégias que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade sexual e suas manifestações, ponderando que as diferenças por ela impostas estruturam e sustentam a constituição da(s) identidade(s) (JUNQUEIRA, 2007; 2009a; SILVA, 2007).

1.6 Compondo identidade(s) na diversidade sexual

Se a identidade é constituída e construída socialmente, “[...] a diferença é o processo central pelo qual a identidade é produzida. Há, entretanto uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam estreita relação” (SILVA, 2006, p. 81). Para a afirmação de uma identidade nacional e a marcação da diferença sempre existirão operações de inclusão e exclusão, assim dizer “o que somos”, significa também dizer o “que não somos”, “quem pertence” e “quem não pertence” dentro da diversidade sexual. Essas relações de identidade e produção das diferenças giram sempre em torno de oposições binárias, como

exemplo, heterossexual/homossexual, masculino/feminino, macho/fêmea e, portanto, questionar a(s) identidade(s) e a(s) diferença(s) como formas de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se estruturam (HALL, 2006; SILVA, 2006).

Para compreender como a(s) identidade(s) e a(s) diferença(s) são produzidas, dentro de uma matriz heteronormativa e sexista, é necessário debruçar-se nos conceitos desmembrados de sexo biológico, gênero, identidade de gênero, papel de gênero, opção sexual e sexualidade. Embora esses elementos sempre ocorram de forma interseccionada, vamos nos ater àqueles de relevância para esta pesquisa com a intenção de permitir ao/à leitor/a uma maior compreensão sobre os mesmos e para isso propomos uma breve discussão sobre cada conceito, pois, embora imperceptíveis à comunidade escolar sejam constantemente empregados nos discursos e nas práticas pedagógicas que cerceiam o processo ensino aprendizagem.

Esses aspectos, como quaisquer outros da vida dos seres humanos, não são um fenômeno meramente fisiológico, mas, carregam em sua essência determinados pressupostos históricos, antropológicos e culturais na produção da(s) identidades(s) e “[...] todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica” (FOUCAULT, 2007, p. 29).

Esse processo de formação identitária a que são submetidas pessoas LGBTQIA, não ocorre de forma fragmentada e nem centrada em única matriz de identidade, mas encontra-se atrelada a várias identidades definidas no decorrer do processo de formação do ser social. Tais condições se imbricam em um processo complexo e dinâmico nas diversas áreas sociais, culturais e históricas que demandam perspectivas transdisciplinares que ao mesmo tempo considerem a dualidade da questão ética e dos direitos humanos numa perspectiva emancipatória e não discriminatória (FORCANO, 1996; PERES, 2004; BRASIL, 2007; 2011a).

O estudo da sexualidade demonstra que, ao redor dos nossos corpos, estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos os afetos e o sexo propriamente dito. Isso significa dizer que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente físicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras sociais que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história

aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente (BRASIL, 2011a, p. 15).

E as distintas maneiras de imprimir aspectos que caracterizam determinadas identidades encontraram suporte tanto no

[...] discurso médico, científico, religioso, quanto na arquitetura, na moda, na decoração, nas regras de comportamento; todos ofereceram suas contribuições nesta prolixa e barulhenta gritaria ao redor da sexualidade. E quanto mais falada, mais descrita e mais teorizada, mais verdadeira, natural, real e essencial ela se torna, ampliando assim, as possibilidades de definições claras e definitivas (MOSCHETA, 2011, p. 29).

Ao fazermos uma análise cuidadosa sobre as manifestações do comportamento sexual percebemos que elas se diferenciam de uma sociedade para outra, evidenciando que as culturas encaram e constroem a sexualidade de modos distintos. Mesmo dentro de uma única cultura pode haver profundas alterações ao longo do tempo e dependendo do lugar onde se desenvolve. A sexualidade é, na verdade, "uma construção social", uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do "corpo". O sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade, implicações que precisaremos explorar (WEEKS, 2010, BRASIL, 2011a).

1.7 Sexualidade *versus* sexo biológico

O material distribuído pelo MEC em parceria com a Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais intitulado "Adolescentes e Jovens Para Uma Educação Entre Pares: Diversidades Sexuais" considera que a sexualidade é algo que todos os homens e todas as mulheres possuem de forma "natural", inata, ou biológica. Tendemos a pensar que homens e mulheres são dotados/as de um corpo sexuado, identificável por meio dos órgãos genitais externos, dentro do binarismo macho/fêmea, masculino/feminino, esses como decorrências naturais daqueles (BRASIL, 2011a). "As chamadas interpretações biológicas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado" (SILVA, 2006, p. 86), "[...] tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos nós vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma" (LOURO, 2010, p. 11). A

sexualidade ou a manifestação dela transcende a essas meras descrições biologizante, pois

[...] é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível, ao mesmo tempo em que, mediante códigos de diferenciação implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações (PIERUCCI, 1990, p. 17-18).

No entanto “[...] o pensamento binário que separa e opõe masculino e feminino se apoia numa concepção “naturalizante” dos corpos biológicos. É verdade que, no âmbito físico, os seres humanos se diferenciam desde o momento da concepção [...]” (JESUS *et al.*, 2008, p. 34). O desenvolvimento do feto já apresenta uma constituição distinta quanto ao sexo biológico e que se refere às características específicas e biológicas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. Nessa concepção, o sexo biológico é constituído por características fenotípicas (órgãos genitais externos, órgãos reprodutores internos, mamas, barba) e genotípicas (genes masculinos e genes femininos) presentes no corpo humano por meio da combinação dos cromossomos X e Y, na qual há a possibilidade de coexistência de dois sexos: XY produz um ser chamado de macho e XX um ser chamado de fêmea. Assim, teríamos pessoas do sexo masculino e do sexo feminino.

Porém, é importante ressaltar que mesmo a natureza não funciona com uma separação rígida, pois há pessoas que nascem com dois órgãos genitais, conhecidos como intersexuais, “[...] o emprego desse termo veio substituir a expressão “hermafrodita”, que é impreciso, desatualizado, problemático e, geralmente, ofensivo, pois significa “com ambos os sexos”, e isso não é necessariamente verdadeiro” (CALIFIA, KOYAMA, 2013, s/p.). Essas pessoas, naturalmente desenvolvem características sexuais primárias e/ou secundárias de ambos os sexos e que não se encaixam perfeitamente na definição da sociedade do que é sexo masculino ou feminino. Assim, com muita frequência, crianças que apresentam características intersexuais são submetidas cirurgicamente à readequação de sexo, determinado pela escolha da família, em conformidade com as expectativas da sociedade e em atendimento ao binarismo de gênero. Embora seja algo passível de acontecer, a negação da existência da intersexualidade pela

sociedade tem limitado o espaço para debates públicos sobre a sua existência. Dentro do processo de construção da(s) identidade(s), precisamos reforçar a ideia de que o sexo biológico por si só não determina a identidade de gênero do sujeito e, muito menos, as formas de manifestações da opção sexual de uma pessoa.

Num primeiro momento, como conceituação, vamos apenas pensar que sexo é tudo aquilo que está relacionado às características físicas de um ser humano. O órgão sexual, o genoma, o formato do corpo, dos seios, enfim, tudo aquilo que é característica relacionada diretamente à materialidade (BORTOLINI, 2008a; ABRAMOVAY, 2009; BRASIL, 2011a).

Forcano (1996) advoga que paralelamente à conformação física e biológica a sexualidade humana independe dos hormônios e sobrevive à sua supressão, e nem sequer se sucumbe a caracteres fenotípicos ou genotípicos. “[...] Mais do que um instinto imposto organicamente, é um comportamento aprendido por uma necessidade cerebral posta em jogo por diversos fatores” (p. 17). Por meio de seu cérebro todo homem ou mulher pode impor condições e limites propriamente humanos à sua sexualidade. Ela

[...] não é senão a forma peculiar que nossa vida assume a partir de aspectos irrenunciáveis do corpo. E essa corporalidade é, concretamente, masculina ou feminina, de um e de muitos seres humanos, de todos que existiram e haverão de existir. Pois bem, essa corporalidade foi menosprezada, ofendida e torturada. O foi em si mesma e em forma concreta de homem (enaltecendo-o injustamente) e em sua forma de mulher (denegrindo-a multiformemente) (FORCANO, 1996, p. 39).

Na (re)produção da(s) diferença(s) dentro desse caráter biologizante, fica evidente então

[...] que existem fronteiras – mentais e práticas – que separam as tarefas e as atitudes tidas como apropriadas, válidas e legítimas para o sexo masculino e para o sexo feminino. A desigualdade se expressa numa hierarquia de concepções e atitudes diante das atividades e desejos humanos – que assim são depreciados ou valorizados, recebendo significados positivos ou negativos [...]. Em seu conjunto, o resultado dessas concepções e atitudes é a concentração de mais poder nas mãos de um grupo em detrimento de outro (BRASIL, 2011a, p. 15).

A tensão imposta pelos aspectos biologizantes quanto ao desenvolvimento e manifestação da sexualidade de homens e mulheres estimula a desigualdade entre

os sexos biológicos e empodera a categoria predominante, bem como determina dentro, de um processo histórico e sociocultural, o que é ser macho ou fêmea, ou seja, presume a formação de uma identidade binária e reforça a(s) diferença(s) quando os sujeitos burlam os moldes preestabelecidos. A constância dessa caracterização, por exemplo, se faz presente nas aulas de Educação Física ao direcionar determinadas práticas esportivas como femininas ou masculinas, amparadas na conformação biológica. Ou, então, ao separar grupos de meninos e meninas ou dividir tarefas pertencentes a um ou outro sexo. E ao fazer isso a escola está (re)produzindo identidades e evidenciando os/as diferentes que burlam esses códigos (HALL, 2007; LOURO, 2010).

1.8 Gênero e suas implicações no desenvolvimento da sexualidade

Pode parecer óbvio falar em gênero numa perspectiva relacional, mas, pelo nosso contato com alguns programas e projetos na perspectiva da sexualidade, isso não é tão claro assim, porém, a distinção por ele causada é aplicada constantemente no espaço escolar, como exemplo, o definir comportamentos de passividade para o gênero feminino e caracterizar a agressividade como característica do ser homem, ao fato da insistência de que meninos jogam futebol e meninas voleibol nas aulas de Educação Física. Neste sentido vamos aqui trabalhar com o conceito de gênero dentro de um conceito pós-estruturalista erigido em partes pelos Estudos Culturais (LOURO, 1997; HALL, 2007; SILVA, 2007).

Para Scott (1995), “através dos séculos, as pessoas utilizaram de modo figurado os termos gramaticais para evocar os traços de caráter ou traços sexuais [...]” (p. 72) e quando fazemos referência ao termo gênero, “[...] seu uso implicou uma ampla gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (p. 73).

O material intitulado “Adolescentes e jovens para uma educação entre pares: diversidades sexuais” distribuído pela Secretaria de Saúde (Brasil, 2011a) comunga do pensamento de Scott (1995) ao alegar que a construção histórica, cultural, social e política das diversas possibilidades de ser feminino e/ou masculino ultrapassa, o “ser macho” ou “ser fêmea”, enfatizando diferentes papéis e comportamentos adequados aos homens e mulheres por meio de referenciais, tanto estruturais quanto ideológicos, cuja consequência é a distribuição desigual do poder e das

oportunidades, a partir daquilo que se define como sendo “coisa de homem” e “coisa de mulher”.

Quando as diferenças entre sexo/gênero se juntam a um radicalismo

[...] o problema torna-se ainda pior, pois o “sexo” que é referido como sendo anterior ao gênero será ele mesmo uma postulação, uma construção, oferecida no interior da linguagem, aquilo que é anterior à linguagem, anterior à construção [...] se o gênero é uma construção social do sexo e se não existe nenhum acesso a esse “sexo” exceto por meio de sua construção, então parece não apenas que o sexo é absorvido pelo gênero, mas que o “sexo” torna-se algo como uma ficção, talvez uma fantasia, retroativamente instalado em um local pré linguístico ao qual não existe nenhum acesso direto (BUTLER, 2010, p. 158).

Há de se considerar que o gênero não é uma simples categoria analítica; mas o fazer e desfazer de “corpos” num mundo de contestações, ou seja, uma relação de poder na visão de intelectuais feministas (HARAWAY, 2004; WEEKS, 2010).

Um(a) intelectual feminista é alguém que luta pelas mulheres enquanto classe e pela desapareição de tal classe. A luta principal é pela destruição do sistema social da heterossexualidade, porque “sexo” é a categoria política naturalizada que funda a sociedade como heterossexual. Todas as ciências sociais baseadas na categoria de “sexo” (a maioria delas) devem ser destruídas. Neste sentido, as lésbicas não são “mulheres” porque estão fora da economia política da heterossexualidade. A sociedade lésbica destrói as mulheres enquanto grupo natural (HARAWAY, 2004, p. 226).

Assim, “[...] padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável – um poder historicamente enraizado [...]” (WEEKS, 2010, p. 56), “[...] seria melhor dizer: gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado [...]” (SCOTT, 1995, p. 188) e que em seu estudo descritivo o termo “gênero” acaba sendo um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres.

Os/as historiadores/as feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero e desenvolvimento da sexualidade, na tentativa de

[...] articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes. Quão marcantes depende de um sistema relacionado de significados reunido em torno de uma família de pares de oposição:

natureza/cultura, natureza/história, natural/humano, recursos/produtos. Esta interdependência capital de um campo político-filosófico ocidental de oposições binárias, funcionalmente, dialeticamente, estruturalmente ou psicanaliticamente compreendidas, problematiza as alegações de utilização universal de conceitos relacionados a sexo e gênero. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relação de hierarquia e antagonismo. Já que o conceito de gênero está tão intimamente ligado à distinção ocidental entre natureza e sociedade ou natureza e história, via a distinção entre sexo e gênero (HARAWAY, 2004, p. 210-211).

Gênero pode ser classificado então em duas partes e diversos subconjuntos que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995).

Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, Scott (1995) defende que o gênero implica em quatro elementos inter-relacionados em que nenhum deles pode operar sem os outros, no entanto eles não operam simultaneamente, como se fossem um simples reflexo do outro:

- I. As culturas disponíveis que evocam as representações simbólicas e que de maneiras frequentemente contraditórias, dentro de uma lógica dicotômica, implica num polo que se contrapõe a outro, ou seja, uma ideia singular de representação de masculinidade e feminilidade, que supõe “[...] ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas” (LOURO, 1997, p. 34).
- II. Conceitos normativos que expressam interpretação dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas são em sua maioria expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma inequívoca e categoricamente o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino, do heterossexual e do homossexual.
- III. O desafio em extinguir a noção de fixidez perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante *versus* mulher dominada, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Uma

desconstrução dessa realidade deve incluir uma concepção de política na compreensão e inclusão das diferentes formas de masculinidade e feminilidades que se constituem socialmente.

- IV. A identidade subjetiva que é aquela que fornece uma teoria importante sobre a reprodução do gênero, uma descrição da transformação da sexualidade biológica do sujeito enquanto passa pelo processo de enculturação do que é ser masculino e feminino.

Nesse sentido,

[...] a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do humano, ao considerar uma criança, por exemplo, de um ser “neutro” para um “ele ou ela”, torna a garota uma garota e a traz para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação fundante de gênero. Porém, esse tornar-se garota, não se encerra na sua concepção ou nascimento, mas é reiterada por várias autoridades, ao longo de vários intervalos de tempo, na tentativa de reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. Essa nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma (BUTLER, 2010, p. 161).

O conceito de gênero se refere à construção social do sexo biológico e foi criado para distinguir a dimensão anatômica biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana. No entanto, para os/as estudiosos/as feministas,

[...] a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada através de inúmeras aprendizagens e práticas, nas mais distintas situações, empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Tais aspectos implicam diretamente no modo como homens e mulheres se comportam, há uma expectativa social em relação à forma como “[...] homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades” (BRASIL, 2009, p. 40).

Com grande frequência os discursos sobre sexualidade e gênero constroem mulheres e homens como tipos diferentes de indivíduos.

Essas pessoas marcadas por gênero corporificam diferentes princípios de agência – como no caso de muitas culturas ocidentais, onde a sexualidade masculina e pessoas do gênero masculino são retratadas como ativas, agressivas, impositivas e poderosas, enquanto que a sexualidade feminina e pessoas do gênero feminino são vistas como essencialmente passivas, fracas, submissas e receptivas. Esses discursos marcados por gênero são em todos os casos construídos através da imbricação mútua com diferenças de raça, classe, etnicidade e religião (MOORE, 2000, p. 16).

Ter um corpo feminino não necessariamente significa que a mulher deseja ou precisa cumprir o mandato social da maternidade ou que corpos designados como masculinos não possam expressar gestos ou executar tarefas tidas como femininas em determinado contexto sociocultural, uma vez que pessoas podem apresentar ambos os gêneros – classificados como bigêneros – exibem culturalmente características tanto de homens quanto de mulheres (CALIFIA, KOYAMA, 2013), portanto, há uma estreita relação entre identidade de gênero e discursos de gênero, entre o gênero enquanto vivido e o gênero enquanto construído (BRASIL, 2009, 2011a).

A identidade de gênero então pode ser considerada como sendo algo que não é dado e, sim, constituído e vivenciado ativamente por cada homem e mulher a partir dos elementos fornecidos por sua cultura, ou pelo fato de alguém se sentir masculino e/ou feminino, num processo contínuo e dinâmico, não dado no nascimento e a partir daí marcado para sempre, ou seja, é uma construção cultural/social e histórica, uma aquisição, uma performance, uma atuação. Isso quer dizer que não há um elo imediato e inescapável entre os cromossomos, o órgão genital, o aparelho reprodutor, os hormônios, enfim, o corpo biológico em sua totalidade, e o sentimento que a pessoa possui de ser homem ou mulher. É evidente que esse processo identitário não é determinista (MOORE, 2000; BRASIL, 2007; 2010; 2011a, BUTLER, 2009; XAVIER FILHA, 2011).

A vivência da identidade de gênero

[...] é estruturante da trajetória pessoal e constitui-se na complexa combinação de muitos elementos de cunho subjetivo e da relação com o outro. Isso ocorre desde o nascimento a partir da sexuação e da erotização do corpo. Inclui, portanto, fatores de natureza bastante distintas: do aprendizado, da descoberta e da invenção (SAYÃO, 1997, p. 113 -114).

De tal modo que temos indivíduos transgêneros caracterizados como aqueles que sentem pertencer ao gênero oposto ao seu. Nesse grupo podemos incluir pessoas travestis, transexuais, intersexuais, *Drag Queens e Drag Kings*, sujeitos que se identificam como sendo do sexo oposto em uma base temporária podendo ou não ter qualquer expressão do sexo oposto em sua vida habitual. Geralmente apresentam esse comportamento em referência a um ato ou desempenho. Há de se considerar àquelas pessoas que podem permanente ou esporadicamente sentir se pertencentes aos gêneros masculino e feminino – bigêneros – ou a nenhum deles – agêneros (GATTI, 2003; ÀVILA, GROSSI, 2010; SCHULMAN, 2013).

Embora a comunidade de transgêneros seja reconhecida como uma parte da comunidade de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, o Movimento Transgênero (*Transgender Movement*)³ se distingue daquele Movimento na medida em que as questões de identidade de papel de gênero não assumem qualquer posição frente à manifestação da sexualidade. Nesse sentido, o conceito de transgeneridade tornou-se um grande “guarda-chuva” na tentativa de abrigar todas as inúmeras manifestações de identidade de gênero que ocorrem fora do binômio masculino-feminino, daí o uso do termo LGBTQIA, para abrigar outras categorias (ÀVILA; GROSSI, 2010; CALIFIA, KOYAMA, 2013).

É por essa razão que as categorias simbólicas “mulher” e “homem”, e a diferença inscrita dentro delas e entre elas, têm alguma relação com as representações, auto representações e práticas cotidianas individuais das mulheres e homens ligadas “[...] também a estilos de vida que asseguram para cada um, contextos de identidades coletivas, nos quais se definem pares, iguais, com quem se vai estabelecer relações sociais, e realizar desejos sexuais específicos” (SILVA, 2007, p. 4-5). De tal forma que o processo de construção de identidade(s) corresponde ao modo como o próprio indivíduo se vê e à representação com a qual a sociedade o enxerga (MOORE, 2000; SILVA, 2007).

Não há uma única feminilidade ou masculinidade com que as mulheres e homens individuais possam se identificar em seus contextos sociais, mas sim uma variedade de feminilidades e

³ O Movimento Transgênero ou *Transgender Movement* esteve durante muito tempo abrigado dentro do movimento de Gays e Lésbicas, mas, aos poucos vem se destacando dele, na medida em que suas demandas específicas começaram a vir à tona. Durante a primeira década desse século XXI, o *transgenerismo* se estruturou nos países do hemisfério norte, porém no Brasil, o movimento *transgenerista* ainda é incipiente (CALIFIA, KOYAMA, 2013; ÀVILA, GROSSI, 2010).

masculinidades possíveis fornecidas pelos discursos concorrentes e contraditórios que existem, e que produzem e são reproduzidos por práticas e instituições sociais (MOORE, 2000, p. 35).

Numa definição sociológica, poderíamos dizer que a identidade de gênero é um conjunto de fatores que forma um complexo “jogo do eu”, no qual entra em cena a interioridade: como a pessoa se vê e se comporta individualmente; e a exterioridade: como ela é vista e tratada pelos demais (BRASIL, 2011a).

Os indivíduos assumem certas posições de sujeito por causa do modo em que essas posições dão prazer, satisfação ou retribuição ao nível individual ou pessoal, devemos também reconhecer que essas satisfações individuais têm poder e significado apenas no contexto de vários discursos e práticas institucionalizados, isto é, no contexto de certos modos sancionados de subjetividade (MOORE, 2000, p. 37).

Independente de disputas conceituais quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos intelectuais, concordam “[...] que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino” (LOURO, 2008, p. 18). A construção e manifestação do gênero e da sexualidade dão-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente, “[...] transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (LOURO, 1997, p. 28). Ninguém discorda que homens e mulheres possuem diferenças; o que não podemos é contribuir para que essas diferenças na construção da identidade sejam transformadas em desigualdades (BRASIL, 2011b).

Nesse sentido podemos dizer que fazer-se homem ou mulher depende de escolhas “[...] das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes são ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (LOURO, 2008, p. 17).

Em primeiro lugar, destacamos aqui o termo “e/ou” no tocante às masculinidades e feminilidades: primeiramente porque há pessoas que nasceram com órgão sexual masculino – pênis - e se sentem femininas como as mulheres travestis ou transexuais, ou nasceram com órgão sexual feminino – vulva - e percebem-se como gênero masculino, como os homens travestis e os

transhomens/transexuais masculinos⁴ (BRASIL, 2007, 2009, 2011a). De uma forma sintetizada, porém não fundante e/ou determinante, as mulheres e os homens travestis são pessoas com identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico; realizam modificações corporais temporárias ou permanentes (mas não rejeitam o seu órgão sexual), vivem e apresentam-se socialmente como do gênero oposto ao que lhe seria convencionado, desejando serem identificados/as cotidianamente pelo resultado dessa expressão. As/os Transexuais são pessoas de sexo genital determinado, mas que psicologicamente pertencem ao sexo oposto. A maioria dos casos tem como características, a rejeição pelo órgão genital e a necessidade da cirurgia de transgenitalização, readequação de sexo ou redesignação sexual⁵ (BORTOLINI, 2008a, BOHM, 2009; MOORE, 2000).

Em segundo lugar, porque se analisarmos com prudência, veremos que cada um(a) de nós, independente de sexo biológico, traz em si elementos como as características fenotípicas, genotípicas e/ou hormonais presentes tanto no sexo masculino quanto no feminino. Assim, a título de exemplificação, é possível encontrar homens/mulheres que apresentem uma conformação corporal ou produção hormonal típica do sexo feminino/masculino, sem que isso os/as caracterize como sendo do sexo oposto (MOORE, 2000; BRASIL, 2007; 2009; 2011a; BOHM, 2009).

Portanto, a forma como o indivíduo percebe sua

[...] identidade de gênero inclui o senso pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Mas todos nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres (JESUS *et al.* 2008).

⁴ Para Ávila, Grossi (2010, p. 01) a transexualidade masculina é a escolha de “sujeitos designados biologicamente como mulheres, mas que buscam se identificar, através da nomeação, vestimenta e transformações corporais, como pertencentes ao gênero masculino” e o inverso se aplica para as mulheres transexuais que nasceram biologicamente como homens, porém, identificam-se como pertencentes ao gênero feminino e manifestam tal preleção através de modificações corporais assumindo caracteres do gênero feminino.

⁵ Podemos denominar como transgenitalização, readequação de sexo ou redesignação sexual a cirurgia de transformação plástico-reconstrutiva da genitália externa e interna com propósitos terapêuticos de adequar a genitália ao sexo psíquico. Nesse caso, o processo de readequação é voltado para as cirurgias de neocolpovulvoplastia (cirurgia de redesignação do sexo masculino para o feminino) e neofaloplastia (cirurgia de redesignação do sexo feminino para o masculino) (BERGESCH, CHEMIN, 2009).

O que se considera masculino ou feminino são resultantes de caracterizações sociais desconsiderando o que cada um/a vivencia e expressa individualmente na construção da sua identidade.

1.9 Opção sexual: perspectivas da manifestação da sexualidade

Por fim e não menos importante, a opção sexual, aqui entendida como o sentimento de atração que o indivíduo apresenta por uma ou várias pessoas tanto no âmbito afetivo, quanto no sexual, em que tanto homens quanto mulheres podem legitimamente se interessar por pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou por ambos os sexos. Serão nesses casos respectivamente, heterossexuais, homossexuais ou bissexuais (JESUS *et al.* 2008; BRASIL, 2011a).

A discussão que segue não se refere a delimitações da vivência da sexualidade, trata-se de questionamentos acerca de modos específicos de vivenciar as relações amorosas e de questionar a imposição de um caráter hegemônico, a fim de que as pessoas “[...] tenham assegurados os direitos à dignidade, à liberdade e à autonomia também em suas formas de se relacionar sexual e amorosamente [...] independente de corresponderem ou não aos estereótipos sociais construídos histórica e culturalmente” (LIONÇO, DINIZ, 2009, p. 12).

Diferente da identidade sexual que tem a ver como o sujeito se coloca diante da sociedade, com quais grupos, representações e imagens se identifica e se reconhece a opção sexual e afetiva está relacionada diretamente ao desejo pelo outro, portanto é uma atração espontânea e não influenciável, que só pode ser conhecida plenamente pelo indivíduo que a vivencia (BORTOLINI, 2008b). Claro que nossa cultura, ávida por classificações, foi ao longo dos tempos, em especial nas últimas décadas, criando identidades sexuais, algumas das mais conhecidas são: gays, lésbicas, bissexuais, homens e mulheres travestis, transexuais, homens heterossexuais, mulheres heterossexuais, etc. (BORTOLINI, 2008b).

Fazendo um contraponto Bortolini (2008b) defende o uso do termo **orientação sexual** como sendo uma atração que pode ser de ordem afetiva e/ou sexual, que uma pessoa sente por uma ou por várias outras pessoas, num *continuum* que pode ser manifesto desde a homossexualidade⁶ exclusiva até a heterossexualidade

⁶ Utilizaremos neste trabalho o termo homossexualidade em substituição ao seu sinônimo homoafetividade, constantemente empregado na atualidade. Precisamos ressaltar aqui o caráter

exclusiva ou permeado pelas distintas formas de bissexualidade. Embora tenhamos a possibilidade de escolher se vamos demonstrar, ou não, os nossos sentimentos, a publicação do Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTBTQIA e de Promoção da Cidadania Homossexual – Brasil Sem Homofobia alega que alguns/mas profissionais, como exemplo da Psicologia “[...] não consideram que a orientação sexual seja uma opção consciente que possa ser modificada por um ato da vontade” (BRASIL, 2004, p. 29).

No entanto, para Weeks (2010, p. 69-70) o emprego do termo orientação sexual não dá mais conta da emancipação política e social as quais às minorias sexuais tem lutado, já que politicamente

[...] cada vez mais, a homossexualidade se torna uma opção, ou uma escolha, a qual os indivíduos podem seguir de um modo que era impossível numa sociedade mais hierárquica e monolítica. A existência de um modo de vida gay dá oportunidade para as pessoas explorarem suas necessidades e desejos, sob formas que eram algumas vezes literalmente inimagináveis até bem pouco tempo. É por isso, obviamente, que a homossexualidade é vista, frequentemente, como uma ameaça para aqueles ligados ao *status quo* moral, estejam eles situados à esquerda ou à direita do espectro político. A existência de identidades lésbicas e gays positivas simboliza a pluralização cada vez mais crescente da vida social e a expansão da escolha individual que essa oferece

No que se refere à orientação sexual, o *Guia Adolescentes e Jovens para uma educação entre pares*, ao abordar as diversidades sexuais, defende que é “[...] um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida” (BRASIL, 2011a, p. 15), tornando a orientação algo social, quase natural, universal, o que poderá fazer com que se acredite mais uma vez, “[...] que os indivíduos portam algo (“a orientação”) identificável a uma sexualidade fixa, inteligível, coerente, inteira, um conjunto de atributos idênticos a si

higienizante subscrito na expressão homoafetividade, “cujo uso parece deliberadamente hiperdimensionar a natureza afetiva da relação entre duas pessoas do mesmo sexo, ao invés do laço sexual dos vínculos que podem unir dois homens ou duas mulheres” explicitamente evocado quando se utiliza a expressão homossexualidade. Talvez com o intuito de amenizar e dulcificar essa manifestação da sexualidade é que a expressão homoafetividade tornou-se peça fundamental na construção de certa domesticidade da homossexualidade e que poderia implicar na obrigatoriedade do neologismo heteroafetividade em referência a heterossexualidade (MELLO, 2012, p. 17). Em contrapartida, fazer referência a homossexualidade tende a ultrapassar a experiência individual e passa a incluir percepções de pertencimento a um determinado grupo social, além disso, assim como Foucault (2000, p. 12-13), cremos “na contribuição de uma avaliação positiva (e não um julgamento meramente negativo) de um tipo de consciência em que a afetividade, o amor e as relações sexuais interpessoais assumem uma importância decisiva” na constituição e manifestação do desejo.

mesmo, provavelmente também “com uma gênese específica” (SOUSA FILHO, 2013a, p. 07-08). Este entendimento é validado como recurso estratégico legitimador na luta do reconhecimento da homossexualidade, de tal maneira que, “a visão de que a orientação sexual é algo que está para além da determinação da pessoa pode gerar uma ideia de pena” e essa correlação deixa de ser positiva na luta pelos direitos de pessoas LGBTQIA (BORTOLINI, 2008a, s/p).

O emprego desse discurso e a rejeição ao uso dos termos opção/escolha sexual em prol de um caráter essencialista implicado às manifestações das homossexualidades traduz-se em “[...] uma ânsia por autorização, concessão, aquiescência ou clemência [...] não implica avanço ético e político algum, pois advoga pelo reconhecimento do inevitável e não da legitimidade de um direito” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77).

O temor em assumir novos conceitos, e a veneração por detrás desses discursos são amparados sob a égide daquilo que Foucault (2007, p. 50) denomina como logofilia, ou seja, “[...] tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso”.

É importante destacar que a utilização deste discurso é perquirida pelo Movimento LGBT

[...] em muitas partes, embora não sem uma calorosa discussão, um avanço e uma conquista política, no esforço de desconstruir a categorização médica e ideológica, discriminatória da homossexualidade como “doença”, “suspensão do desenvolvimento sexual normal”, “inversão sexual”. O termo “orientação sexual” surge na década de 1980, em substituição ao conceito de “preferência sexual”, uma criação dos anos 70 [...] (SOUSA FILHO, 2013a, p. 06).

A Fundação Perseu Abramo (2009b) aponta em um estudo realizado entre o ano de 2008 e 2009 que determinados indivíduos admitem o preconceito contra pessoas LGBTQIA respaldados pela explicação da proveniência da conduta sexual, para muitos vista como uma opção ou escolha, conseqüentemente, mais condenável discriminá-la quando foge ao padrão heteronormativo.

Ora, é plausível supor que quem acredita que ser ou manifestar-se como uma pessoa LGBTQIA é uma escolha possa considerar essa opção um erro, passível de crítica, de gozação e de outras formas de ações punitivas. Nesses casos,

detectamos o grande equívoco presente na eloquência heteronormativa desses sujeitos que em “[...] nome de uma sexualidade dita correta ou normal legitimam a homofobia por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 192).

Deste modo, o termo orientação sexual é utilizado com os objetivos de justificar o caráter biologizante da homossexualidade e combater a violência em torno dela, porém,

[...] aqueles que pensam assim acreditam que é politicamente contraproducente, e torna-se mesmo proibido!, compreender as chamadas orientações sexuais como escolhas do erotismo, da sensualidade, do desejo, sempre subjetivas e singulares, nem estáveis nem absolutas, e, portanto, que podem ser traduzidas como eleições, opções, preferências do desejo individual. A orientação sexual é uma prática no sentido também que cada um, exercitando-se, experienciando, constrói, menos ou mais conscientemente, sua vida erótica, seu regime de prazeres (SOUSA FILHO, 2009a, p. 65).

Legitimando Sousa Filho (2009a; 2009b; 2013a; 2013b), Sala (2007; 2012) defende que não é necessária a plena extinção do termo “orientação” e nem se contesta o uso do conceito de orientação sexual para pensar nas variantes sexuais, porém, não sem deixar de assinalar que sua potencialidade crítica inicial não abrange as inúmeras manifestações da sexualidade; “Sobretudo na medida em que sua substancialização crescente afastou-o de ser entendido como sinônimo de escolha, opção, preferência, práticas do desejo”, ou eleição (SOUSA FILHO, 2009a, p. 69).

Jimena Furlani (2009b) ao ser questionada, em debate realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, denominado, *Estado, Sexualidade e Educação: A Questão do Kit Anti-Homofobia*; sobre a diferença entre opção e orientação sexual, afirmou que não há diferença entre ambos os conceitos, sendo estes são dois modos como as pessoas entendem e se referem ao fato das pessoas gostarem de pessoas do mesmo gênero, do gênero oposto ou de ambos os gêneros. Porém, algumas pessoas entendem que isso é uma decisão da própria pessoa e acabam por utilizar o termo opção sexual, como se fosse uma escolha pessoal e em substituição ao termo opção sexual podemos encontrar e utilizar um termo mais adequado, de uma ordem mundial, que é o termo orientação sexual,

mais utilizado e empregado atualmente nos campos da Antropologia, Medicina e Psicologia.

O que está em questão não é a universalidade do termo, o questionamento em torno do uso da palavra orientação sexual é o essencialismo “[...] presente en el discurso dominante como una realidad que deriva de una verdad natural, apolítica, fuera de lo social y por lo tanto incuestionable” (SALA, 2007, p. 90).

Essa essência pode ser física, biológica ou psicológica que evidencia a(s) diferença(s) daquelas pessoas homossexuais das demais. O uso indiscriminado desse termo traz consigo todas essas teorizações e acaba por encerrar o espaço para o debate, pois a biologia fez o indivíduo dessa forma, e aí onde se encontra o maior entrave, pois o sujeito carece de uma deficiência física ou biológica para se relacionar com quem gosta. Ao usar o vocábulo opção sexual estamos liberados do peso da história e da biologia que fez os/as homossexuais como são, ou seja, diferente(s) e o diálogo se torna mais aberto, pois está se fazendo inferência a uma sexualidade mais fluída e, sobretudo à ideia de que podemos ao longo da vida ter e escolher diferentes parceiros/as e isso não está necessariamente ligado ao nascimento, ou seja, nascer homossexual, crescer homossexual e morrer homossexual ou heterossexual [...] (SALA, 2012, s/p.).

Conceber as expressões da sexualidade enquanto opção e não exclusivamente como orientação sexual

[...] nos permite reflexionar también acerca de la heteroseualidad y someterla a crítica [...] Lo que afirmo aqui no es que una visión de la sexualidade humana en términos de opción sexual sea la panacea contra todas las desigualdades e injusticias que caracterizam la relación [...] en la sociedade, pero sí que conceptualmente abre un espacio de reflexión acerca de estos temas, que queda irremediabilmente cerrado si vemos homossexualidade y heterossexualidade como categorías irreducibles, opuestas entre sí y gobernadas por la orientación del deseo que en cuanto fuerza natural se escapa a nuestro control [...] (SALA, 2007, p. 233).

O homem e a mulher “[...] podem desenvolver um domínio consciente e responsável sobre sua atividade sexual. Mas este poder é simples capacidade. Capacidade disposta a ser desenvolvida em uma direção ou outra” (FORCANO, 1996. p. 18), afinal de contas, quantos sujeitos reconhecidamente heterossexuais experienciam, em determinado ou vários momentos de sua vida, relacionamento(s) com pessoas do mesmo gênero sem que necessariamente se reconheçam como bissexuais ou homossexuais, apenas por uma fantasia erótica, um desejo, uma

satisfação sexual? Ou mesmo, quais pessoas assumidamente homossexuais optam por manter uma relação heterossexual sem que isso as torne infelizes? E que, portanto, não deixaria de ser uma escolha. A emancipação dessa liberdade “[...] inclui a liberdade de expressão dessa escolha, quer dizer, a de torná-la pública e a de não torná-la pública” (FOUCAULT, 2000, p. 16).

É imperativa a consciência de que “não são apenas as concepções sobre sexualidade que mudam, mas também a própria sexualidade e o comportamento sexual [...]” (HEKMA, 1985, p. 259) e questionar a aplicabilidade restritiva de determinados conceitos não implica em rescindi-los por completo negando sua utilidade e nem a necessidade de seu uso em determinados contextos específicos, pois inviabilizaria a possibilidade de um grande número de pesquisas na área de Ciências Humanas, já que a maioria dos conceitos com as quais trabalhamos são problemáticos. Reconhecer que a aplicabilidade de conceitos possa ser problemática “[...] implica em reconhecer a linguagem como construção histórico-cultural, negando sua pretensa neutralidade e universalidade, mas não implica necessariamente inviabilizar todas as pesquisas que trabalham com categorias que possam ser questionadas” (DINIS, 2011, p. 41).

De tal forma, somente valerá a pena continuar utilizando apenas e exclusivamente o conceito de orientação sexual se, por ele, for introduzida a desestabilização histórica, biologizante as práticas e manifestações de desejo e prazer na ordem “estável” do sexo aceito. “Pluralidade de preferências, escolhas, eleições, opções, orientações, que, como práticas, tornam-se “desordem”, desestabilização, no que parece ser estabilidade, unidade, homogeneidade” (SOUSA FILHO, 2009a, p. 71).

Todavia, suspeitando da “fragilidade” do argumento (des)construcionista, que é o nosso, opiniões há que se manifestam assim: “a afirmação político-pública que as orientações sexuais são realidades do campo das práticas, escolhas, construções, preferências, e variáveis e coexistentes, tornará possível que homossexuais, travestis e transexuais sejam questionados quanto a poderem escolher uma outra orientação sexual que não aquela que praticam e com a qual se identificam”. E não poderiam? Efetivamente podem e são muitos os sujeitos que variam suas práticas/orientações sexuais. Por exemplo, homens e mulheres tidos como “heterossexuais” por bom tempo de suas vidas transportam-se, em alguma circunstância, a vivências da homossexualidade, assim como homens e mulheres com experiências duradouras da homossexualidade transportam-se, em algum momento, para

práticas heterossexuais. Igualmente como tantos outros praticam alternada ou concomitantemente os diversos prazeres sexuais, sem buscarem qualquer identidade fixa (SOUSA FILHO, 2009a, p. 66-67).

Para Sousa Filho (2009a) há um temor por parte de militantes e estudiosos/as da diversidade sexual ao abandonarem o emprego do termo “orientação” de que os/as homofóbicos/as e conservadores/as ganhem o debate, pois poderão usar o argumento que se a “orientação sexual” é uma “[...] escolha, opção, um desejo, aqueles que escolhem “desvios” e “perversões” não podem querer institucionalizá-los em forma de direitos, pois podem escolher a orientação sexual natural, normal” (p. 68). A discussão do emprego dos termos opção ou orientação só deixará de ter significado a partir do momento em que se desestabilizar a heterossexualidade como padrão normativo, de forma que toda e qualquer manifestação da sexualidade não heteronormatizada deixe de ser caracterizada desviante ou patológica.

Emerge dizer que o intuito dessa reflexão está no fato de que muitos discursos se prendem ao termo opção e transformam isso em cenário principal do reconhecimento da homo/bissexualidade como uma conquista política, ou despatologizante, mas não aprofundam na discussão emancipatória do livre exercício sexual. Sousa Filho (2009a) exemplifica esse fato ao evidenciar as reações de diversos/as participantes da I Conferência Nacional LGBT, realizada em junho de 2008, no Distrito Federal, onde a cada vez que palestrantes – ao fazerem referência à homossexualidade – usavam o termo “opção sexual”. O próprio Presidente da República na época, Luiz Inácio Lula, e ministros/as de Estado eram interrompidos/as em coro com o jargão: “opção não, orientação!”.

Nessa correção linguístico-política, “orientação” é substantivo que pretende exprimir a essência, a qualidade, à propriedade que, existindo por si mesmas, sem ação do sujeito-homossexual, exprimiriam a sua verdade profunda e o fundamento da sua identidade sexual, substância determinada e determinante (SOUSA FILHO, 2009a, p. 65).

A literatura científica costuma afirmar que são múltiplos os aspectos – psicológicos, sociais, culturais e históricos – que interferem na formação das opções sexuais e a expressão da sexualidade não “[...] obedece a reflexos inatos, mas condicionados. Por isso mesmo, torna-se uma atividade domesticável, sumamente maleável [...]” (FORCANO, 1996, p. 18). Nesse sentido, o mais importante é que a

encaremos como uma íntima manifestação pessoal, que deve ser vivida de “[...] uma forma livre, tranquila, respeitosa, saudável e que precisa ser respeitada [...]” (BORTOLINI, 2008a, s/p.) como um direito inalienável, pois, “[...] toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade, dignidade [...]” livre de violência e isso não tem qualquer relação com o emprego de termos linguísticos (BRASIL, 2011a, p. 15). Vale lembrar, por fim, que as eleições/opções/preferências/práticas/orientações sexuais em nada coincidem com a identidade de gênero: alguém pode sentir-se feminina e desejar outra mulher, portar-se de maneira masculina e ter atração por outros homens e assim por diante (BRASIL, 2009, 2007), sendo “[...] possível afirmar que o sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido [...]” (MISKOLCI, 2009, p. 152).

É necessário, portanto,

[...] buscar maneiras de pensar e dizer o desejo e o prazer diferentemente do que predomina entre médicos, sexólogos, psicólogos, pedagogos etc., tendo o destino dessa reflexão sempre o indivíduo (seu prazer, sua alegria, sua felicidade) como único interessado, se o que faz com o seu corpo não representar violência sobre outrem, se o que deseja com o outro tem deste o consentimento (SOUSA FILHO, 2009a, p. 71).

De tal sorte, não se torna impróprio ou inexato o uso dos termos opções, preferências, escolhas, predileções, eleições em detrimento de orientação sexual, pois

[...] quando utilizados em contextos em que a questão identitária política se apresenta como importante para a referência, principalmente, orientações sexuais socialmente estigmatizadas, marginalizadas – situando-se aqui os casos dos *gays*, lésbicas, travestis, transexuais. Deve-se admitir, então, que, nesses casos, tendo ao redor de si o violento trabalho de colonização da sociedade inteira para que todos sejam heterossexuais, alguém afirmar que sua orientação sexual é uma tomada de posição, uma escolha, uma opção (identitárias, políticas) é ação mais do que apropriada à finalidade política a que se destina (SOUSA FILHO, 2013a, p. 10-11).

O alarde em torno de conceitos e que Foucault (2007) se refere como logofobia é caracterizado como o temor cego e surdo a esses acontecimentos de uma massa de coisas que podem ser ditas de outra forma, do (re)surgir de novos ou

velhos enunciados, de tudo o que possa violentar, descontinuar, combater, desordenar e/ou despropositar o grande zumbido incessante do discurso. Se intentarmos analisar a genealogia desse temor “em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia” [...] questionar o nosso desejo de verdade; restituir ao discurso seu mero caráter de acontecimento causal; suspender, enfim, a soberania do dito e do significante (p. 50-51).

O que pretendemos é evidenciar a ambiguidade dos termos afim de que num futuro, desprovidos/as de rótulos, tenhamos a possibilidade de se relacionar com pessoas sem a necessidade de nomeações, nomenclaturas, siglas, enquadramentos, etc. nos libertando de indagações que, nas palavras de Swain (2009b, p. 13), nos intrigam na atualidade.

[...] quem sou eu, fora da sexualidade? Quem sou, fora das normas do sexo? Por que devo me curvar às regras que impõem a sexualidade como fundo de verdade do ser? De fato, pouco me interessa saber quem eu sou, já que não sou mais a/o mesma/o, no momento desta enunciação. A liberdade não é uma palavra vã. Se ela se encontra no fim do arco-íris, sua conquista é o caminhar crítico da construção de mim, que me leva onde nunca fui, que me afasta daquilo que não serei nunca mais, livre, porém, das servidões biossociais. É assim que concebo a estética da existência: a produção crítica de mim, enquanto sujeito político e histórico, transitando em temporalidades e lugares inusitados, quebrando os grilhões do natural, da sexualidade compulsória, das novas servidões que se anunciam ao criar nossos corpos.

A discussão, ora apresentada, em torno da opção sexual, amparada nos Estudos Culturais e evidenciada pela Teoria *Queer*, nos impõe uma proposta desafiadora quando questionamos as identidades: o desenvolvimento analítico dos processos de normalização que se interceptam com as fronteiras onde as diferenças são constituídas, mantidas ou dissipadas. Trata-se de um objetivo científico/sociológico permeado de implicações políticas que nos permite compreender e contestar os processos sociais que se utilizam das diferenças como marcadores de hierarquia e opressão (MISKOLCI, 2009).

1.10 *Queers*: expressões de não assujeitamento às conformações estabelecidas culturalmente

Dessa discussão pós-estruturalista, em torno das diferenças, surgem as interpretações teóricas do *Queer*, como sendo uma resposta crítica à globalização e aos modelos preestabelecidos de identidade sexual. “Não é mais garantido que a sexualidade seja o eixo principal de processos sociais que marcaram e ainda moldam as relações sociais, mas, ao contrário, emerge a ideia de um ponto nodal de intersecções de diferenças” (MISKOLCI, 2009, p. 160).

Os teóricos *queer* focaram na análise dos discursos produtores de saberes sexuais por meio de um método *desconstrutivista* (grifo nosso). Ao invés de priorizar investigações sobre a construção social de identidades, estudos empíricos sobre comportamentos sexuais que levem a classificá-los ou compreendê-los, os empreendimentos *queer* partem de uma desconfiança com relação aos sujeitos sexuais como estáveis e foca nos processos sociais classificatórios, hierarquizadores, em suma, nas estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos. Ao colocar em xeque as coerências e estabilidades que, no modelo construtivista, fornecem um quadro compreensível e padronizado da sexualidade, o *queer* revela um olhar mais afiado para os processos sociais normalizadores que criam classificações, que, por sua vez, geram a ilusão de sujeitos estáveis, identidades sociais e comportamentos coerentes e regulares (MISKOLCI, 2009, p. 169).

Para esse autor, essa corrente visa dar cabo a processos que tendem a uma naturalização social ao voltar sua atenção crítica aos procedimentos normalizadores presentes na escola por meio da exigência de determinados padrões de vestimentas, de comportamentos e do aparentar de alunos/as. Como exemplo, podemos citar no Ensino Médio não ser permitido a um aluno do sexo masculino frequentar o espaço escolar de saia ou maquiado e na exigência de que meninas vistam-se apropriadamente ao sexo biológico que possui subvertendo o desejo daquele/a que almeje contradizer a norma.

A ênfase *Queer*, nesse processo imbricado na constituição dos sujeitos, das identidades nacionais coletivas, que fundam os movimentos sociais do presente, acena para um entendimento de que grande parte “[...] dos fenômenos até recentemente compreendidos como desvio podem ser encarados como diferenças, resultado de processos contínuos e inter-relacionados de inferiorização, da criação de outros que justificam a distribuição e o acesso desigual ao poder” (MISKOLCI,

2009, p. 173). Diante desse cenário, o *Queer* vem a se posicionar como um fator desconstrucionista ontológico.

Como representantes do Movimento *Queer*, não podemos deixar de fazer inferências aos indivíduos que atravessam e perturbam as fronteiras normalizadoras na construção de suas identidades e vivem a ambiguidade da própria fronteira. “Sujeitos que, deliberadamente, inscrevem em seus corpos, suas roupas, seu comportamento e atitudes signos masculinos e femininos buscando embaralhar esses signos, afirmando-se propositalmente como diferentes, estranhos, bichas ou *Queer* [...]” (LOURO, 2009, p. 33). O uso desse 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).

O termo *Queer* também funcionou “[...] como uma espécie de expressão guarda-chuva que servia para acomodar todos os desviantes da sexualidade tida como “normal”” (LOURO, 2009, p. 33). Ao utilizar o termo *Queer*, pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis, transexuais, bigêneros, intersexos, assexuados⁷ “[...] marcam uma resistência e uma proposital ironia à heteronormatividade [...]” (FURLANI, 2009a, p. 313), pois a “[...] teoria *queer* refuta, critica e desconstrói a proposta de uma Sociologia da sexualidade [...]” já que a compreensão do social não foi completamente desnaturalizada e os resquícios de essencialismo permanecem em conceitos ou pressupostos que perpassam até os nossos dias (MISKOLCI, 2009, p. 162).

Com o rompimento da norma é que temos assistido, na atualidade, aquilo que Foucault (1999, p. 48) denominou como sendo a “[...] explosão visível das sexualidades [...]”, pois, mesmo diante de um arsenal de ditos e interditos, as pessoas se (re)constroem por meio de uma rede estratégica de mecanismos entrecruzados ante a proliferação de condutas e prazeres singulares potencializando a multiplicação das sexualidades “disparatadas”.

Contrapondo ao que discutimos até o presente momento, na seção que segue, buscaremos tratar das relações estabelecidas entre a formação dessas matrizes dicotomizadas e os aspectos punitivos impugnados àqueles/as que transpõem essas fronteiras. Identificaremos as inúmeras estratégias de violências

⁷ Caracteriza o sujeito que não sente atração sexual ou um desejo para a relação sexual, independente de gênero (CALIFIA, KOYAMA, 2013).

destinadas aos sujeitos LGBTQIA, evidenciando a constância dessa opressão no âmbito escolar e as drásticas consequências induzidas pela ausência da escola nesse debate.

2 VIOLÊNCIA CONTRA SUJEITOS LGBTQIA

2.1 Homofobia: definição, elementos históricos e perspectivas atuais

Para Borrillo (2009, 2010) o termo homofobia parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971. Agreda (2012) defende o surgimento em meados dos anos 60, coincidindo com mudanças fundamentais na sociedade, na segunda metade do século passado. Assim, a homofobia como categoria emerge no ano de 1960 e é legitimada como uma categoria teórica no início dos anos 1970 no campo da Psicologia (FERNANDES, 2011a).

Em meados dos anos 90, novas reflexões sobre a homofobia como conceito que explica a situação de violência vivenciada por pessoas *gays*, *lésbicas*, *travestis* e *transexuais* e representações negativas em relação à homossexualidade atuam na produção de um campo interdisciplinar que pensa essas questões. A preocupação com essa hostilidade muda a maneira como a questão vinha sendo problematizada, ao invés de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção agora se volta para as razões que levaram essa forma de sexualidade ser considerada como desviante, dentro do processo de construção da(s) identidade(s) (SILVA, 2007; HALL, 2007; BORRILLO, 2009; 2010; FERNANDES, 2011a).

Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular (BORRILLO, 2009, p. 16).

No final dos anos 1990 início dos anos 2000, a homofobia passa a ser então uma categoria teorizada nas Ciências Humanas e

[...] também uma categoria de políticas públicas, integrando agendas globais de combate à violência. Estas agendas são marcadas pela pauta dos direitos humanos, tidos como universais. O campo dos direitos humanos é o campo da cidadania e de produção de legislação protetiva, ou seja, atuam neste universo as práticas do

*advocacy*⁸ e defesa de legislação, bem como se expande a série de sujeitos políticos envolvidos nas agendas. Por fim, nos dias de hoje, vemos a homofobia como uma categoria híbrida, teórico-política, que é usada no campo interdisciplinar dos Estudos de Gênero e Estudos Gays e Lésbicos compostos por uma coalizão movimentos sociais-Estado-Universidades, cada segmento com papéis definidos (FERNANDES, 2011a, p. 66).

E, nessa história recente dos estudos sobre a diversidade sexual, o termo homofobia sofreu um desdobramento, pois em sua grande maioria os questionamentos da ordem sexual e de gênero ocorrem de maneiras distintas, mas afins e com forte incidência no nível de preconceito e discriminação que atingem determinados grupos (BORRILLO, 2009; 2010; MELLO *et al.*, 2012; DINIS, 2011). Nesse contexto, um conceito é sempre uma tentativa de simplificar por meio de uma palavra ou sigla, “criada em um determinado contexto histórico-cultural, uma complexidade de experiências, no caso da sexualidade, uma complexidade de experiências com nossos corpos, com nossos prazeres e com outras pessoas” (DINIS, 2011, p. 41).

Mas que nome dar ao movimento? Se já se usou "gays e lésbicas" para agrupar diversas minorias sexuais e, mais recentemente, a sigla LGBT, para incluir os bissexuais e transgêneros, a nova vanguarda quer uma abreviação abrangente [...]. Parte da solução é acrescentar letras à sigla, e a bandeira dos direitos pós-pós-pós-gays tem ficado mais longa ou frouxa, para alguns. A sigla que está pegando, em especial nos campi de ciências humanas ou artes, é LGBTQIA. A mesma letra pode designar diferentes coisas. O Q pode ser de "questionador" ou de "queer" (bicha), termo que foi pejorativo até sua apropriação por ativistas gays, nos anos 90. I é de "intersexos". E o A simboliza tanto "aliado" (simpatizante) como "assexuado" (SCHULMAN, 2013, s/p).

Assim, as formas de violência que atingem esses sujeitos podem ser simplificadamente categorizada em LGBTQIAfobia, ou seja, o medo e/ou aversão que atingem pessoas Travestis, Transexuais, Transgêneros, Lésbicas, Gays,

⁸ “Realizar uma ação de *advocacy* (ou advogar por uma causa) implica participar de um processo político cujo exercício é relacional, sujeito a correções de rumo em função de novas oportunidades e mudanças conjunturais”. Em outras palavras, o processo de *advocacy* se desenvolve em meio a conflitos de visão e de interesses, de consensos, negociações e embates próprios a qualquer ação política. Seu sucesso está relacionado à capacidade de negociação entre atores estratégicos dentro e fora do governo e à habilidade de tecer estratégias consensuais entre organizações e redes da sociedade civil, fortalecendo sua posição na negociação ou na oposição frente ao Estado e outros atores (PITANGUY, 2011, p. 21).

Bissexuais, Bigêneros, *Queer*, Questionadoras, Intersexos, Indecisas, Assexuadas e Aliadas (BORRILLO, 2009; 2010; DINIS, 2011; SCHULMAN, 2013).

Allport (1954 *apud* DOVIDIO, GLICK, RUDMAN, 2005) o fundador da teoria cognitiva do preconceito em sua obra *The Nature of Prejudice*, considera a discriminação e o preconceito manifestos pela LGBTQIAfobia como subprodutos inevitáveis do modo de pensar e (re)agir das pessoas sustentado num ódio irracional nascido na ignorância e nas manobras ego defensivas de sujeitos com estruturas de personalidade fraca.

Embora seu primeiro elemento seja associado ao ódio, medo, nojo, raiva, desconforto, aversão ou igualmente as “[...] tentativas de horrorizar, gerar pânico, amedrontar *gays*, lésbicas, travestis, transexuais, por suas condições e posições, e em circunstâncias diversas” (SOUSA FILHO, 2013a, p. 15), a LGBTQIAfobia não pode ser reduzida unicamente a isso, “[...] ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2009, p. 15) e a valorar as diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas (HALL, 2007; 2006; SILVA, 2007; LIONÇO, DINIZ, 2009; AGREDA, 2012). A LGBTQIAfobia implica em “[...] constituir pares de representação de valores opostos, instaurar diferenças quantitativas entre as forças em questão, estabelecer um jogo de sinais-obstáculos que possam submeter o movimento das forças a uma relação de poder” (FOUCAULT, 2004a, p. 87).

A diferença homo/hetero não é apenas constatada; ela serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se qualificam como modelo social. Nessa ordem, o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hetero), bem como um comportamento social específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, então, como elementos básicos do regime binário de sexualidades (BORRILLO, 2009, p. 17).

Dessa maneira, a manifestação da homossexualidade sofre repúdio por ser considerada, por alguns/mas, como um fator de risco à predominância da heterossexualidade no processo de formação de uma identidade nacional. Tal temeridade estaria na desconstrução do binarismo tanto de gênero quanto de identidade sexual, que determinam as condições de masculinidade e feminilidade. Essa recusa manifestada por meio do preconceito é devido à necessidade constante em impor qual sexualidade deve ser dominante, ou seja, a heterossexual (HALL,

2006; 2007; SILVA, 2007, RIOS, 2009) e todos/as aqueles/as que não se enquadram “[...] nesse esquema passa a ser considerado da ordem do “desvio”, do “bizarro”, da “anomalia””, das “perversões”, “patologias [...]” (SOUSA FILHO, 2013a, p. 04), esquema fundador das violências contra sujeitos LGBTQIA.

Young (2000) distingue cinco faces distintas dos sistemas de opressão, que se imbricam entre si, como: *exploração*, *desempoderamento*, *violência sistêmica*, *imperialismo cultural* e *marginalização*. A *exploração* é definida pela desigualdade de condições permitindo a um determinado grupo beneficiar-se direta ou indiretamente de outro. O *desempoderamento* pode ser caracterizado como a retirada e/ou descumprimento de direitos básicos. A *violência sistêmica* encontra respaldo na teoria proposta por Gordon Allport (1954 *apud* Pinheiro, 2012), podendo ser manifesta no preconceito possuindo gradações que vão desde coisas reconhecidamente horríveis, como matar e/ou espancar classificada como *ataque físico* e/ou *extermínio*, *discriminação social*, como a coisas bem sutis, como piadas, estereótipos, ou imagens negativas, repulsa, isolamento, às vezes tão sutis, que só percebemos se prestarmos atenção, que são denominadas de *antilocução* e/ou *esquiva*. O *imperialismo cultural* está ancorado na adoção de uma matriz identitária heteronormativa sendo que as distintas manifestações da sexualidade que descumprem seus preceitos passam a ser caracterizadas como desviantes. Por fim, a *marginalização* é o produto final das distintas formas de opressão a que são submetidas às pessoas LGBTQIA.

Esses níveis de opressão, emergem nas diversas instâncias como: igreja, política, mídia, sociedade, escola etc. por meio de “[...] ações punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” (LOURO, 2009, p. 88).

O modo de argumentação utilizado por esses agentes geralmente visa à persuasão,

[...] quando não supõe já de saída o consentimento espontâneo com o seu ponto de vista, posto que todo conservador, mesmo aquele não muito elaborado intelectualmente, tem quase sempre a boa consciência de estar expressando a opinião de todos, instalado desde logo na convicção de que a opinião pública está com ele) oscila o tempo todo entre a celebração (auto referida) da diferença e a repulsa aos diferentes, entre a afirmação e a negação, entre a constatação inescapável do fato, da existência efetiva das diferenças, e a recusa (mais ou menos agressiva, mais ou menos

violenta) de conviver com elas. Afirmação e negação, celebração e repulsa convertem-se indefinidamente um no outro em suas falas, que uma mesma obsessão (hétero-referida) percorre: “eles são diferentes” (PIERUCCI, 1990, p. 13).

As manifestações da sexualidade como constructo da personalidade “[...] deveriam permanecer fora do interesse interventor dessas instituições. Tal como a cor da pele, a opção religiosa ou a origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política e identitária [...]” do/a cidadão/ã e na qualificação do sujeito LGBTQIA (BORRILLO, 2009, p. 16).

Contudo, embora o exercício de uma prerrogativa ou a fruição de um direito não sejam mais subordinados ao pertencimento a um ou outro sexo, religião, política ou classe social, [...] [qualquer variação da sexualidade que atente contra a heterossexualidade compulsória] permanece como um obstáculo ao pleno gozo de direitos [dos sujeitos LGBTQIA] (BORRILLO, 2009, p. 16-17).

Assim, a discriminação ou preconceito são práticas sociais e culturais herdadas historicamente que marcam cotidianamente essas instituições desqualificando o outro enquanto sujeito de direito. A adoção de tal postura tende a acarretar graves danos pessoais, sociais e acadêmicos (HALL, 2006; SILVA, 2007; BORRILLO, 2009).

2.2 Escola: um local “privilegiado” de manifestação da LGBTQIAfobia

A escola⁹, em particular, é uma “[...] instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2008, p. 48) configurando-se num lugar de opressão, no qual sujeitos LGBTQIA vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização da homofobia. Isso se faz com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar¹⁰, sociedade civil e Estado (LIONÇO, DINIZ, 2009; JUNQUEIRA 2009a; FERRARI, 2000; 2011;).

⁹ Ater-se-á nas manifestações de preconceitos e discriminação contra alunos/as LGBTQIA no âmbito escolar por caracterizar-se como objetivo da pesquisa e pelo fato da escola ser um local “privilegiado” para as negociações, construções e organizações da(s) identidade(s), sistematização e reprodução da(s) diferença(s).

¹⁰ Braga (2009; 2010) define como comunidade escolar aquela composta pelos/as pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as.

A LGBTQIAfobia é um fenômeno social que atinge milhões de jovens e adultos/as escolares e

[...] representam problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos humanos. Geram, nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas, e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2011a, p. 22).

Quando o ambiente em que se manifestam os atos de violência contra LGBTQIA, como a escola, um local que deveria ser seguro e de promoção do conhecimento e da cidadania adquire um *status* de privacidade, essas ações se traduzem em situações limites, como agressões físicas, ou desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência simbólica sinalizadas em piadas, brincadeiras jocosas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas (re)conhecidas como homossexuais. Logo, a prática discriminatória não afeta somente pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros: comumente, desde que um indivíduo não corresponda às normas de heteronormatividade, passa a ser tratado, sobretudo como potencial homossexual e discriminado como tal (DINIS, 2011; BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

A LGBTQIAfobia impacta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar. As agressões físicas e verbais, a destituição de esperanças, de sobrevivência digna, além das exclusões constantes às quais alunos/as LGBTQIA¹¹ são submetidos/as corriqueiramente no cotidiano escolar, quando são comumente inferiorizados/as ou reprimidos/as criam situações tristes de constrangimentos, sofrimento psíquico intenso, além de impulsionar a

¹¹ Ao refletir sobre a intensidade do sofrimento imposto à pessoa Aliada, quando comparado às formas de violência a que são submetidos indivíduos LGBTQIA, podemos afirmar que mesmo em determinadas circunstâncias não sentindo os flagelos do processo de heteronormalização compulsória, os/as aliados/as possuem estreitos vínculos com as vítimas desse processo. Tal fato foi observado, nesta pesquisa, em um relato de uma pessoa que possui em sua família um membro assumidamente homossexual e que tal condição expôs durante toda a vida escolar desse indivíduo não apenas o sofrimento individual como coletivo de todos/as aqueles/as que o cercavam, incluindo a pessoa entrevistada, que relatara momentos de angústia e impotência diante das cotidianas situações de assédio, afirmando que isto foi um dos principais motivos deflagrantes da mudança de seu familiar para um centro urbano maior que lhe garantisse suposta invisibilidade.

saída dessas pessoas das escolas dificultando seu acesso ao mercado de trabalho, obrigando-os/as à sujeição de subempregos e atividades estigmatizantes (ABRAMAVOAY, 2009; DUARTE, 2012).

Embora inexistam dados suficientes sobre a evasão escolar causada pela discriminação a que estão esses/as alunos/as são submetidos/as no âmbito escolar, à situação de desvalorização e abjeção a eles/as imposta é bem mais disseminada do que se imagina. Prova disso são os resultados obtidos por meio de pesquisas realizadas nos últimos anos e apontadas no próximo tópico, em que muitas das situações homofóbicas relatadas pelos sujeitos entrevistados têm sua origem ou aconteceram de fato na escola, a ponto de deixar alguns/mas alunos/as impossibilitados/as psicologicamente de frequentá-la, por causa da violência à qual foram expostos/as (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

2.3 LGBTQIAfobia: comprovando a violência na escola

A comunidade LGBTQIA parece não existir nas escolas e Junqueira (2009a, 2009b) confirma essa teoria ao analisar as estratégias discursivas empregadas por educadores/as ante as medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual que mantêm a invisibilidade desses/as alunos/as e que tendem a reforçar, a neutralizar, naturalizar ou minimizar a homofobia, para não entrarem em conflito com a constituição de uma identidade heteronormativa (HALL, 2007; SILVA, 2007).

Nesse sentido, atitudes, falas, gestos dos/as professores/as adquirem um poder ainda maior, resultado da legitimação desses comportamentos por parte dos/as alunos/as e da própria sociedade. Ao se pensar o caso dos/as alunos/as LGBTQIA, as atitudes de discriminação e exclusão dos/as professores/as no tratamento diferenciado com eles/as pode contribuir para que incorporem esses preconceitos e pensem a si mesmos/as como “realmente diferentes”, além disso, há uma significativa distância entre teoria e prática no que tange às políticas de reconhecimento da diversidade sexual e combate à LGBTQIAfobia (FERRARI, 2000).

Entre os anos de 2004 e 2006, o Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC/Universidade Cândido Mendes) realizaram, em parceria com ativistas e outras instituições acadêmicas, o projeto *Política, Direitos, Violência e Homossexualidade*, que junto aos/às participantes das

Paradas do Orgulho LGBT coletaram dados sobre vitimização e discriminação de homossexuais no Brasil e noutros países da América Latina (CARRARA, 2007).

Enfatizando o estudo mais recente realizado na 5ª Parada da Diversidade de Pernambuco no ano de 2006, cujo tema foi “Violência contra homossexuais. Todo mundo tem a ver com isso!”, com 791 questionários validados, questionavam, dentre outras questões, o fato de sujeitos LGBT terem sido marginalizados ou excluídos no ambiente escolar por colegas e/ou professores/as e comunidade escolar pela sua opção sexual, 33,5% da amostra relatou algum tipo de violência.

A experiência de discriminação na escola é fortemente influenciada pela idade, pela escolaridade e pela identidade sexual do(a) respondente. As trans¹² são o grupo mais atingido, chegando 50% de casos. Em seguida, vêm os homens homossexuais, com 39,8%. Homens bissexuais e mulheres homossexuais ocupam o terceiro e o quarto lugares (29,4% e 23,9%, respectivamente). Mulheres bissexuais vêm em último lugar, com 18,4%. Esta ordenação também indica que tal modalidade de discriminação é modulada pelo gênero da vítima, sendo expressivamente mais frequente entre homens (38,6%) do que entre mulheres (22,5%). As faixas etárias mais jovens são as mais atingidas: 43,5% das pessoas de até 18 anos responderam ter sofrido essa experiência na escola ou na faculdade, o que também foi relatado por 38,2% dos (as) jovens na faixa entre 19 e 21 anos e por 38,3% daqueles (as) na faixa entre 22 e 29 anos. Esta proporção cai para 21,1% na faixa de 40 anos ou mais. É preciso ter em mente que dos (as) respondentes de até 18 anos, 83,9% estão frequentando escola ou faculdade, caindo este número consistentemente segundo as diferentes faixas etárias – dos (as) que têm idades entre 19 e 21 anos, 55,1% estavam na escola ou na faculdade; entre os(as) de 22 a 29 e os(as) na faixa de 40 anos ou mais, 49,6% e 12,6% encontravam-se, respectivamente, na mesma situação. A maior incidência de discriminação na escola ou na faculdade entre os (as) mais jovens pode, portanto, estar ligada ao fato de que a memória desses acontecimentos está mais presente entre os(as) que frequentam o ambiente educacional, e não necessariamente ao fato de que essas discriminações estejam ocorrendo com mais frequência atualmente do que no passado. (CARRARA, 2007, p. 49-50).

Na pesquisa realizada por Carrara (2007) verificou-se que aproximadamente 12% dos relatos de violência contra pessoas LGBTQIA aconteceram na escola. E dentre as formas de agressão ser ofendido ou ameaçado devido à sexualidade é a experiência mais relatada pelos/as entrevistados/as, tendo ocorrido com mais da metade dos sujeitos (55,1%). Este tipo de agressão denota a existência do alto grau

¹² Utilizaremos para este estudo o termo *trans* para designar pessoas transexuais e travestis que tanto podem ser homens quanto mulheres.

de homofobia constatada por meio de xingamentos, ofensas e ameaças proferidos livremente e sem sanções no Brasil. Do total da amostra, 20,8% dos/as respondentes já foram vítimas de agressão física devido à sua sexualidade, mas essa proporção mais do que dobra, subindo para 57,1%, quando as pessoas são trans. Em seguida, mas em proporção comparativamente menor, vêm os homens homossexuais, com índices de 24,2% e os homens bissexuais com 22,6%. As mulheres homossexuais, com 8,6%, e as mulheres bissexuais, com 6,1%, aparecem em proporções inferiores. “A experiência da agressão física motivada pela sexualidade é, portanto, predominantemente masculina e está vinculada à divergência em relação às convenções de gênero [...]” (CARRARA, 2007, p. 61- 62) e descumprimento de uma matriz heteronormativa. Ao observar as relações de proximidade entre agressores/as e vítimas, concluímos que dinâmicas homofóbicas acontecem na maioria (70,7%) entre pessoas que se conhecem e nesse percentual 20,2% incidem no âmbito escolar sendo causada ou estimulada pela própria comunidade escolar que inclui professores/as, diretores/as, pedagogos/as, alunos/as, pais/mães de alunos/as, funcionários/as escolares, visitantes etc.

O estudo "Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: Violência e Convivência nas Escolas", publicado em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, organizado por Abramovay (2009) baseada em uma amostra de 10 mil estudantes e 1.500 professores/as do Distrito Federal, ao estabelecer como objetivo avaliar a percepção sobre homofobia nos discursos de alunos/as, professores/as e da equipe de direção, sobre a homossexualidade e suas implicações no ambiente escolar, apontou que “[...] 63,1% dos/as entrevistados/as alegaram já ter visto pessoas que são (ou são tidas como) homossexuais sofrerem preconceito; mais da metade dos/as professores/as afirmam já ter presenciado cenas discriminatórias contra homossexuais nas escolas” (p. 193). Somente 32% dos/as estudantes consideram que bater em homossexuais se enquadra entre as cinco maiores violências, sendo que bater e insultar homossexuais não faz parte do imaginário dos/as estudantes sobre as questões mais violentas. Ao todo, 27% afirmaram que não gostariam de ter como colega de classe alunos/as homossexuais, 2,9% dos/as professores/as não gostariam de ter homossexuais como seus/suas alunos/as.

Conforme o aumento da faixa etária, a repulsa por estudar com alunos/as “[...] homossexuais cai consideravelmente, mostrando a importância de que se concentre

principalmente, no ensino fundamental, a discussão sobre os temas de discriminação, a fim de desnaturalizar os estigmas existentes” (ABRAMOVAY, 2009, p. 193). A porcentagem de rejeição de colegas homossexuais sobe para 44%, se considerarmos só os garotos, em comparação a 14,9% por parte das meninas, justificada preliminarmente pela assunção de uma cultura machista em que a homossexualidade é um aviltamento à regulação e manutenção da virilidade e da masculinidade.

Estes possuem um olhar reflexivo sobre uma cultura ocidental heteronormativa que cria condições para o preconceito e a discriminação contra pessoas tidas como homossexuais. De antemão, vale comentar que a homofobia perpassa todas as relações sociais presentes na escola: está presente entre os alunos, entre professores e alunos e entre os próprios professores (ABRAMOVAY, 2009, p. 191).

Nesse sentido, as atitudes de discriminação dos/as professores/as parecem ser perfeitamente entendidas como um gravame à violência, visto que estes/as têm maior poder que os/as alunos/as e acabam por influenciar na construção de suas identidades e na reprodução das diferenças (FERRARI, 2000; 2011; SILVA, 2007).

Outra pesquisa realizada pela UNESCO (2004) em 11 capitais brasileiras e no Distrito Federal forneceu certa compreensão do alcance da homofobia no espaço escolar (nos níveis fundamentais e médios) constatou-se, por exemplo, que: o percentual de professores/as que declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória. Cerca de 12% de professores/as em Belém, Recife e Salvador, entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza acreditam ser a homossexualidade uma doença. Aproximadamente 33,5% dos estudantes de gênero masculino de Belém, entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, em Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza e mais de 44% em Maceió e Vitória não gostariam de ter colegas de classe homossexuais. Um percentual de 17,4% no Distrito Federal, entre 35% e 39% em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, 47,9% em Belém, e entre 59 a 60% em Fortaleza e Recife dos pais e mães de estudantes de gênero masculino declararam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de seus/suas filhos/as. Estudantes masculinos apontaram “bater em homossexuais” como o menos grave

dos seis exemplos de uma lista de ações violentas. Entre professores/as: 59,7% julgam ser inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais; 21,2% não gostariam de ter vizinhos/as homossexuais (UNESCO, 2004).

A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), firmou convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, e realizou o projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar compreendendo 500 escolas públicas brasileiras. A pesquisa qualitativa foi categorizada de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais (deficiência) e socioeconômicas (FUNDAÇÃO, 2009a).

A análise dos resultados da pesquisa revelou que os diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial). A área temática que apresentou os maiores valores para o índice ponderado percentual de concordância com as atitudes discriminatórias foi a que exprime a discriminação em relação a *gênero* (38,2%), seguida pelas áreas referentes à discriminação geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à *identidade de gênero* (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%) (FUNDAÇÃO, 2009a, p. 06, grifos nossos).

Um dado preocupante apontado pela pesquisa é o fato de que o preconceito e a discriminação muitas vezes resultam em situações em que pessoas inseridas no ambiente escolar, como alunos/as, professores/as, servidores/as entre outras, são humilhadas, agredidas ou acusadas injustamente, simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. Essas práticas discriminatórias têm como principais vítimas os/as alunos/as negros/as, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente. Ao serem indagados/as sobre o convívio com sujeitos LGBT+, os/as alunos/as concordaram com as seguintes afirmações: “Eu não aceito homossexualidade” – 26,6%. “Pessoas homossexuais não são confiáveis” – 25,2%. “A homossexualidade é uma doença” – 23,2%. “Os alunos homossexuais não são normais” – 21,1% (FUNDAÇÃO, 2009a).

Em 2008 foi desenvolvida a pesquisa “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais”, pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo, cujo objetivo foi investigar o preconceito e a discriminação familiar, social e institucional em relação a pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (FUNDAÇÃO, 2009b).

A pesquisa incluiu 2.014 entrevistados/as de 150 municípios das regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul do país por meio de um questionário com 92 questões a respeito do tema. Os resultados mostraram que os/as participantes consideram que existe preconceito contra homens e mulheres travestis 93% (sendo 73% muito preconceito e 16% um pouco), mulheres transexuais e transhomens 91% (71% muito e 17% um pouco), *gays* (70% muito e 18% um pouco), lésbicas 92% (69% muito e 20% um pouco), bissexuais 90% (64% muito e 22% um pouco). Quando indagados/as se tinham preconceito em relação às pessoas LGBT às respostas foram: 29% admitiram preconceito contra pessoas travestis, 28% contra homens e mulheres transexuais, 27% contra lésbicas e bissexuais e 26% contra *gays*. Do total da amostra 6% foram classificados/as como tendo forte preconceito contra pessoas LGBT, 39% demonstraram um preconceito mediano, 54% manifestaram um grau de preconceito considerado leve e somente 1% não apresentou algum nível de preconceito. Entre os/as entrevistados/as LGBT, 59% já se sentiram discriminados/as. No que diz respeito à escola, em relação ao agente discriminador: 27% indicaram colegas de escola, 13% ao entrarem em uma escola e 7% por professores/as. Ao questionar sobre quais áreas o Governo deveria atuar para combater a LGBTQIAfobia no Brasil, 51% da população geral de entrevistados/as afirmaram categoricamente que deveria começar pela educação, 54% acreditam que qualificar professores/as para gerenciar conflitos entre alunos/as, relacionados à diversidade sexual, homofobia e transfobia seja a principal ação a ser adotada no combate à discriminação (FUNDAÇÃO, 2009b).

Legitimando esses dados, uma enquete realizada pelo Canal Futura para o Programa Sala de Notícias no qual se discutia a Diversidade Sexual na Escola e que contou com a participação de cerca de 200 telespectadores/as, 14% afirmaram que o tema diversidade sexual e combate à LGBTQIAfobia deve ser tratado pela família, 4% acreditam que cabe à escola essa missão, 74% defendem a ideia que o tratamento do assunto deve ser partilhado entre família e escola e apenas 8%

acreditam que esse não é um assunto a ser discutido na escola (DIVERSIDADE, 2012).

No documento da Fundação (2009b) 19% da amostra acreditam que um processo de análise e fiscalização efetivo do material didático quanto ao conteúdo homofóbico e transfóbico seja relevante, 17% defendem a criação de uma Ouvidoria nas escolas públicas de forma a atender estudantes LGBTQIA.

A análise dessas pesquisas sobre a LGBTQIAfobia nos permite afirmar que existe a consciência de que a violência a que estão expostos indivíduos *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros no país é um problema importante e que merece a atenção da escola, sociedade e Estado. As pesquisas também permitem afirmar que, apesar da formulação de determinadas atividades políticas¹³, a homofobia parece não estar diminuindo de maneira significativa e alguns indicadores, tais como suicídios e homicídios por homofobia estão aumentando em alguns estados (GRUPO, 2011).

Em todo o mundo, indivíduos LGBTQIA são agredidos, às vezes mortos. Mesmo crianças e adolescentes são insultados/as por seus pares, espancados/as e intimidados/as. Essas pessoas sofrem em lugares que deveriam protegê-las, como a escola (KI-MOON, 2013).

O Grupo Gay da Bahia (GGB) divulgou o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais de 2010. Foram documentados 260 assassinatos de *gays*, travestis e lésbicas no Brasil no referido ano, 62 a mais que em 2009 (198 mortes), um aumento elevado de 113% nos últimos cinco anos (122 em 2007). Dentre os/as mortos/as, 140 *gays* o que corresponde a 54% do total de assassinados/as, 110 travestis ou 42% e 10 lésbicas representando 4%. O risco de um/a homossexual ser assassinado/a no Brasil é 785% maior que nos Estados Unidos, um país com 100 milhões a mais de habitantes que o nosso. Este dado por si só indica que as políticas implementadas incluindo as estratégias educacionais são ineficazes ou não estão sendo discutidas entre os/as envolvidos/as ou implementadas parcialmente, quando não abortadas antes mesmo da sua concepção (GRUPO, 2011).

¹³ A *Atividade Política* surge com o amadurecimento de determinadas discussões envolvendo atores políticos. Após a formação de certas concepções entre os membros do governo, os parlamentares e outros atores, inicia-se um processo de negociações entre eles, no qual são construídos acordos para atender às reivindicações, de forma que não gere novos conflitos com outros atores sociais. A partir desse processo da política é possível o desenvolvimento das políticas públicas (RUA, 2009).

Diante dos dados apontados por esses estudos e da emergente necessidade da construção e promoção de uma sociedade e uma escola mais justa e igualitária, isenta de preconceito e da promoção da cultura do reconhecimento da(s) diferença(s) é que tem se assistido na última década a um aumento expressivo de movimentos sociais para a formação e implementação de políticas públicas¹⁴ de inclusão da temática diversidade sexual e combate à LGBTQIAfobia na agenda governamental¹⁵ visando a promoção dos direitos de jovens e adultos/as gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Surgem então no cenário brasileiro programas, projetos e estratégias educacionais voltadas à discussão, desequilíbrio e insurreição da LGBTQIAfobia no ambiente escolar.

Em seguida, articularemos a percepção do Estado perante o quadro de violência instaurado na escola contra alunos/as LGBTQIA e o intento em estabelecer

¹⁴ “*Política pública* é considerada como resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, forma o processo político. As fases da produção de políticas públicas são: *Formação da agenda governamental*: ocorre quando uma situação qualquer é reconhecida como um problema político e a sua discussão passa a integrar as atividades de um grupo de autoridades dentro e fora do governo; *Formação das alternativas e tomada de decisão*: ocorre quando, após a inclusão do problema na agenda e alguma análise deste, os atores começam a apresentar propostas para sua resolução. Essas propostas expressam interesses diversos, os quais devem ser combinados, de tal maneira que se chegue a uma solução aceitável para o maior número de partes envolvidas. Ocorre, então, a tomada de decisão; *Implementação*: consiste em um conjunto de decisões a respeito da operação das rotinas executivas das diversas organizações envolvidas em uma política, de tal maneira que as decisões inicialmente tomadas deixam de ser apenas intenções e passam a ser intervenção na realidade geralmente é seguida pelo monitoramento da ação; *Avaliação*: é um conjunto de procedimentos de julgamento dos resultados de uma política, segundo critérios que expressam valores. Juntamente com o monitoramento, destina-se a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários para que os resultados esperados sejam obtidos” (RUA, 2009, p. 37 -38).

¹⁵ “*A agenda governamental* reúne os problemas específicos que um determinado governo escolheu tratar. A sua composição dependerá da ideologia, dos projetos políticos e partidários, da mobilização social, das crises conjunturais e das oportunidades políticas” (RUA, 2009, p. 66). Os atores e atrizes que afetam a formação da agenda podem ser classificados em: “*governamentais ou visíveis* (a Presidência da República, altos burocratas e funcionários de carreira, diplomatas, políticos eleitos e nomeados, parlamentares, funcionários do Legislativo e membros do Judiciário, governadores de Estados e prefeitos, empresas públicas e organizações governamentais diversas) e os *não governamentais ou invisíveis*: os grupos de pressão, instituições de pesquisa, acadêmicos, consultores, organismos internacionais, sindicatos e associações civis de representação de interesses, partidos políticos, empresas e organizações privadas de diversos tipos, organizações não governamentais, movimentos sociais, empresários políticos” (RUA, 2009, p. 67). Assim, os/as integrantes dos movimentos de LGBT são, em grande parte, os responsáveis pela definição da pauta política das agendas anti-homofobia nas diversas esferas e instâncias (FERNANDES, 2011a). Portanto, esse processo é fortemente afetado, de um lado pelos atores/atrizes políticos e de outro, pelos processos de evidenciação dos temas que variam de acordo com: “I) o reconhecimento da existência de problemas, a partir de eventos momentâneos, da forma de manifestação das demandas, das crises e das informações sobre os eventos (indicadores, estatísticas, pesquisas e outras fontes); II) a proposição de políticas, que é afetada pela ação dos atores visíveis, dos atores invisíveis e das comunidades políticas; e III) o fluxo da política, que envolve o clima ou sentimento nacional com relação aos governos e aos temas, as forças políticas organizadas e a disputa interpartidária e eleitoral” (RUA, 2009, p. 69).

políticas públicas e estratégias educacionais que previnam o seu surgimento e manutenção representados subsequentemente pelo Programa Brasil Sem Homofobia e o Projeto Escola Sem Homofobia, que, em conjunto, culminaram com a estruturação do *Kit* de Combate à Homofobia. Diante da polêmica ocasionada por esse material, aqui retratada, buscamos desvelar o conteúdo e os recursos didáticos pedagógicos componentes dessa ferramenta.

3 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA, KIT ANTI-HOMOFOBIA

3.1 Programa Brasil sem Homofobia

A escola é vista como um local privilegiado de desenvolvimento de políticas públicas que visem à difusão da cultura do reconhecimento da(s) diferença(s), que pressupõem o homem e a mulher enquanto sujeitos de direitos, produtos e produtores dos acontecimentos sócio-histórico-culturais e políticos, que influenciaram e influenciam todo o processo de emancipação e formação identitária, no qual se inclui, de maneira pungente, a diversidade sexual (HALL, 2007; WOODWARD, 2007; SILVA, 2007).

Esses direitos constituem-se na promoção, proteção e garantia das diversas expressões da(s) sexualidade(s) singular(es) em sua legitimidade, bem como na apresentação de suas corporeidades e produções singulares de vida em sociedade, de maneira que lhes tragam bem-estar (NASCIMENTO, 2010, p. 228).

Sem que infrinjam eticamente nenhuma outra pessoa, ou que os próprios sujeitos envolvidos não tenham seus direitos restringidos. Afiançando esse entendimento por meio de uma articulação bem sucedida entre atores governamentais e não governamentais, que por aproximadamente seis meses se dedicaram a um trabalho intenso, porém fundamental para a problematização, desestabilização e subversão da LGBTQIAfobia, o Programa Brasil sem Homofobia, a partir do ano de 2004, passou a fazer parte da agenda governamental; o enfatizaremos nas discussões que seguem postergando a inserção das demais políticas públicas brasileiras direcionadas a temática para uma próxima ocasião (ALTMANN, 2003, FERNANDES, 2011a).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. Com esse novo Programa, o governo

brasileiro dá um passo crucial no sentido da construção de uma verdadeira cultura de paz (BRASIL, 2004, p. 13-14).

Nesse sentido e considerando os efeitos danosos causados pela discriminação e preconceito relativos às sexualidades, o Governo Federal, na figura do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Plano Plurianual de 2004 a 2007 definiu no âmbito do *Programa Direitos Humanos Direito de Todos*, a ação denominada *Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais* (BRASIL, 2004; BOHM, 2009; BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A Secretaria Especial de Direitos Humanos lança então o *Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBT e de Promoção à Cidadania de Homossexuais* (BOHM, 2009). Este programa possui o intuito de “[...] promover a cidadania e direitos humanos às [pessoas] lésbicas, gays, bissexuais, travestis [transexuais, transgêneros, *queers*, bigêneros, assexuados e intersexos] a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas” (BRANDÃO, SANTANA, 2011, p. 167).

O *Programa Brasil sem Homofobia* pautou-se em ações como

[...] apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; Capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; Disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual e; Incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento [LGBTQIA] (BRASIL, 2004, p. 11).

Pautado e delineado com base nos seguintes princípios básicos, o *Programa Brasil sem Homofobia* estabeleceu:

I) inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias; II) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta; III) A reafirmação de que a

defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Desenvolvido em um trabalho conjunto com atores governamentais e não governamentais, o *Programa Brasil sem Homofobia* procurou integrar as diversas esferas sociais no combate a LGBTQIAfobia por meio da articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança por meio do combate à violência e à impunidade; direito à educação, ao promover valores de respeito à paz e à não discriminação por opção sexual; direito à saúde e consolidação de um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho, garantindo uma política de acesso e de promoção da não discriminação por opção sexual; direito à cultura e construção de uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversidade humana; política para a juventude; política para as mulheres e política contra o racismo e à homofobia (BRASIL, 2004).

Consideramos a relevância de todas as ações previstas pelo *Programa Brasil sem Homofobia*, porém cabe nesse momento debater aquelas voltadas à educação, pois a escola é vista como um local onde o desmascaramento da violência simbólica mais se poderia realizar, já que ela se sustenta na sedução pela ignorância dos sentidos e nos significados reais de uma relação de desrespeito a(s) diferença(s) (ABRAMOVAY, 2009; ALTMANN, 2001; 2003; HALL, 2007; SILVA, 2007).

No item V Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por opção sexual, o *Programa Brasil sem Homofobia* adotou como diretrizes orientar:

I) os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; II) Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; III) Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; IV) Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; V) Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; VI) Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; VII) Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o

combate à violência e à discriminação de GLTB; VIII) Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23).

Em atendimento a essas diretrizes, o Governo decidiu adotar estratégias que efetivassem o cumprimento dessas demandas e surge, então, desse Programa a iniciativa de estabelecimento do *Projeto Escola sem Homofobia*.

3.2 O Projeto Escola sem Homofobia

No ano de 2009, inicia-se a implementação da ação apoiada pelo MEC intitulada “Escola Sem Homofobia”. O projeto foi elaborado e executado por uma coalizão de Organização Não Governamental - ONG - representativas do Movimento LGBT. A ação de execução do projeto envolveu uma grande quantidade de grupos filiados à ABGLT¹⁶ e visava interiorizar a agenda anti-homofobia na educação nos estados e municípios (INCLUSIVE, 2011; FERNANDES, 2011a; GRESPAN, GOELLNER, 2011).

Apresentando como princípios norteadores a contribuição para a efetivação do *Programa Brasil sem Homofobia*, por meio de ações que estabeleçam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das opções sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à LGBTQIAfobia na escola, necessários na composição dos projetos político-pedagógicos das instituições de Ensino Médio do Brasil (BRANDÃO, SANTANA, 2011; MELLO *et al.*, 2012; ECOS, 2013a).

A possibilidade de execução do *Projeto Escola Sem Homofobia* ocorreu por meio da centralização do financiamento de ONG na agenda anti-homofobia no MEC após o segundo semestre de 2007, em uma ação coletiva que envolve pelo menos três grandes eixos. O primeiro eixo, sob a tutela e responsabilidade da Pathfinder¹⁷ do Brasil e da ABGLT, visava

¹⁶ A ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis foi constituída em 31 de janeiro de 1995, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná para lutar pelos direitos humanos e civis de pessoas LGBTQIA, cuja missão é unir esforços para a conquista de uma Sociedade Igualitária; promover a cidadania e contribuir para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero (ABGLT, 2013).

¹⁷ A Pathfinder do Brasil é uma Organização Não Governamental brasileira com 26 anos de atuação no campo da saúde coletiva. Tem como compromisso precípua a redução das vulnerabilidades que

[...] a formação de um coletivo gestor de políticas anti-homofobia nos estados e municípios que congregaria diferentes grupos sociais, prioritariamente pessoas que sejam sujeitas das populações LGBTTT (majoritariamente ativistas, mas também professores das redes de ensino público que sejam homossexuais ou trans), gestoras das secretarias estadual e municipal de educação, gestoras e outros profissionais envolvidos no programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), gestoras ou ativistas de direitos humanos que tenham algum tipo de aderência com a temática da homofobia e também acadêmicos. Nessa conformação caberia às entidades que compõem a coalizão executora do “Escola Sem Homofobia” formarem essa série de sujeitos para poderem gerenciar e/ou monitorar políticas anti-homofobia na educação no âmbito estadual ou municipal, sendo cada coletivo definido por estado da federação (FERNANDES, 2011a, p. 326).

O segundo eixo consistia na realização de uma pesquisa qualitativa sobre “Homofobia nas Escolas”, realizada pela ONG Reprolatina¹⁸ – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva citada no tópico sobre “LGBTQIAfobia: comprovando a violência na escola” cujos resultados foram amplamente apresentados nos Estados e no Congresso Nacional e se apresentam na seção 02 deste trabalho (INCLUSIVE, 2011; FERNANDES, 2011a; ECOS, 2013a).

O terceiro eixo designado aos cuidados da ECOS¹⁹ residia na elaboração e publicação de material didático a ser distribuído nas escolas públicas, com o apoio e financiamento do MEC. O material didático foi nomeado “Kit de Combate à Homofobia” (FERNANDES, 2011a).

afetam a saúde e a felicidade de mulheres, homens, transgêneros, lésbicas e gays, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Como estratégia institucional, apoia estratégias de empoderamento coletivo com potencialidade para desestabilizar as formas que resistem à instauração da dignidade nas relações sociais, seja no campo da saúde, seja na vida cotidiana. Neste sentido e com essa intenção, a Pathfinder do Brasil desenvolve parcerias locais diversas, promove a participação comunitária e fortalece as capacidades gerenciais e técnicas de indivíduos e organizações (PATHFINDER, 2013).

¹⁸ A Reprolatina é uma organização não governamental localizada no Brasil, mais especificamente no município de Campinas em São Paulo, que busca melhorar a saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina. Possui como uma de suas metas a melhoria do acesso e da qualidade de atenção em saúde sexual e saúde reprodutiva e, para atingi-la, baseia suas ações em seis Marcos de Referência, que interligados norteiam e determinam suas atividades em cada ação: Sistema Único de Saúde (SUS); componente de participação; sexualidade – gênero – direitos sexuais – direitos reprodutivos; desenvolvimento organizacional e qualidade da atenção em planejamento familiar (REPROLATINA, 2013).

¹⁹ A ECOS - Comunicação em Sexualidade é uma Organização Não Governamental com 20 anos de atuação consolidada na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social. As atividades da ECOS estão estruturadas em cinco eixos: comunicação; projetos e pesquisas; educação continuada/capacitação; *advocacy* e consultoria (ECOS, 2013c).

Para a preparação do *Kit* de Combate à Homofobia foi demandado um investimento financeiro de aproximadamente 1,8 milhões em convênio que incluía, além da confecção de vídeos e cartilhas para professores/as, pesquisas, seminários e atividades de formação contínua para docentes (INCLUSIVE, 2011).

Em seu parecer técnico sobre o *Projeto Escola Sem Homofobia* o Conselho Federal de Psicologia (CFP) pondera que o material, é fruto de uma construção coletiva e que envolve parcerias de diversas organizações sociais, sociedade civil e Movimento LGBT, que há muito vêm trabalhando para a superação da LGBTQIAfobia. O resultado dessa demanda é marcado por uma concepção epistemológica de compreensão dos indivíduos a partir das suas construções sociais, históricas e culturais, minimizando o fator biológico e explicações naturalizantes. Tal enfoque é extremamente importante, pois provoca o enfrentamento necessário nas discussões acerca da constituição da subjetividade e identidade(s) humana(s), desconstruindo concepções higienistas, geneticistas, hormonais e reprodutoras constantemente divulgadas quando se busca justificar a(s) diferença(s) (CONSELHO, 2011).

3.3 Formando Gestores/as

Como primeiro eixo da estratégia, os encontros de formação tiveram por objetivo habilitar um grupo de pessoas a atuar como multiplicadores/as na compreensão dos conceitos principais e na utilização do *kit* de combate do Projeto Escola sem Homofobia objetivando contribuir para a erradicação da homofobia no ambiente escolar (INCLUSIVE, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, MAIO, 2012).

Foram realizados seis encontros de capacitação com a participação de profissionais da educação de todos os estados brasileiros para o uso dos materiais. A formação era destinada a um coletivo gestor de políticas voltadas ao combate da homofobia nos Estados e Municípios e que seria congregado por diferentes grupos sociais, em sua maioria composto por ativistas, professores/as das redes de ensino público, gestores/as e profissionais das “[...] Secretarias Estadual e Municipal de Educação, envolvidos/as com o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) ou ativistas de direitos humanos que tivessem algum tipo de aderência com a temática da homofobia e também acadêmicos” (FERNANDES, 2011a, p. 326).

Em informações obtidas no *site* Inclusive (2011) ao todo foram realizadas seis capacitações com cerca de 200 profissionais da educação de todos os Estados para

o uso dos materiais – três em São Paulo e três em Salvador – compreendidas nos meses de agosto e setembro de 2010. Esses/as profissionais seriam multiplicadores/as, responsáveis por capacitar outros/as profissionais da educação no âmbito local.

Os “encontros de formação dos grupos gestores” aconteceram por região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e envolveram diversas lideranças e ONG locais na sua execução. Cada encontro tinha uma “estrutura” similar em que se discutiam temas como: (i) políticas públicas e legislação sobre homofobia nas escolas (com grande ênfase na política do “Nome Social”), (ii) produção de materiais e (iii) diagnóstico da problemática da homofobia na escola (por meio do desenho da árvore do problema). Além dos temas discutidos, os Estados se reuniam em pequenos grupos e produziam um “plano de ação estadual” (FERNANDES, 2011a, p. 326, grifos do original).

Os/as profissionais capacitados/as atuavam como multiplicadores/as, responsáveis por levar o conhecimento e técnicas a outros/as profissionais da educação no âmbito local. A equipe responsável pela capacitação baseava-se durante os eventos, em um guia impresso elaborado previamente, além de apresentar o material que compunha o *Kit* de Combate à Homofobia disponibilizado a cada um/a dos/as participantes.

A capacitação contemplou a fundamentação teórica dos principais conceitos (relações de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, heteronormatividade, homofobia) e a elaboração de um plano estratégico visando à inclusão do projeto Escola sem Homofobia no projeto político pedagógico das escolas (INCLUSIVE, 2011, s/p).

Apesar da boa intenção, uma das limitações de estratégia dessa natureza é conceber que os conhecimentos podem adquirir sentido ou não, sendo aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais (GATTI, 2003) Essa é uma das razões pelas quais o objetivo da formação continuada proposta pelo *kit* anti-homofobia mostrar-se-ia ineficaz, pois a sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarraria nas representações sociais, crenças e na cultura heteronormativa de uma parcela significativa de educadores/as de todo o país.

Presenciamos, portanto, que na execução do Projeto Escola sem Homofobia os/as envolvidos/as no Movimento LGBT buscaram executar um modelo

considerado de certa forma “preestabelecido” de implementação de políticas públicas em coalizão, costumeiramente aplicado em outras décadas “o que representa um diálogo ínfimo com o campo profissional de “[...] formação de professores” e a execução de um modelo reconhecidamente bem-sucedido de “formação de gestores”, do ponto de vista gerencial e ativista [...]” (FERNANDES, 2011a, p. 327), porém, necessários para a efetivação de mudanças cognitivas e práticas, na concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos/as educadores/as, produzir-se-iam a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças posturais e na forma de agir desses/as agentes (GATTI, 2003).

3.4 O *Kit* de Combate à Homofobia

Além de conter uma série de medidas para combater o preconceito contra a livre escolha sexual, também fazia parte da estrutura do Projeto Escola sem Homofobia a distribuição às escolas da rede pública de um chamado “*Kit* de Combate à Homofobia nas Escolas”, também encontrado pelo nome de: “*Kit* Contra a Homofobia” ou “*Kit* Anti-homofobia” ou “*Kit* Gay” (BRANDÃO, SANTANA, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, LIMA, MAIO, 2012).

O *Kit* Anti-Homofobia teorizava-se como um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos com a proposta de desconstruir estereótipos sobre a população de alunos/as LGBTQIA estabelecendo um convívio democrático com a(s) diferença(s). A intenção do referido *kit* era contribuir na alteração de concepções didáticas, pedagógicas, curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que se estabelecem e funcionam na manutenção de dispositivos dicotômicos de gênero e sexualidade que nutrem a homofobia e o desrespeito (HALL, 2007; SILVA, 2007; ECOS, 2013a).

Desenvolvido ao longo de dois anos, o *kit* seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: *Boleshs* (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. Esses materiais seriam destinados aos/às profissionais da educação e distribuídos para seis mil escolas públicas de Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2011 (MELLO *et al.*, 2012; BALESTERO, 2011).

Considerado em Nota Oficial pela ABGLT *et al.* (2011) como a peça principal que comporia o *kit*, o Caderno Escola sem Homofobia em articulação com os demais componentes não objetivava o fornecimento de respostas prontas, mas sim o apontamento de diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativos e legais, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para educadores/as trabalharem o tema da diversidade sexual e LGBTQIAfobia em espaços educativos visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar. O Caderno Escola sem Homofobia tinha como propósito abordar as seguintes discussões:

- a) O capítulo “Desfazendo a Confusão” apresentaria e discutiria conceitos de gênero e a forma como os conteúdos das diversas disciplinas escolares transmitem os modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados ao gênero masculino, em contraposição àqueles vistos como adequados ao gênero feminino. Diante da necessidade de informar conceitos importantes para entender a diversidade sexual, pretendia-se esclarecer dúvidas do senso comum e desconstruir conceitos equivocados a respeito de identidade de gênero e opção sexual. Evidenciando a premência dessas discussões, esse capítulo em específico abordava destacadamente a homofobia na escola, desvelando a necessidade de se observarem atentamente informações e conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar e nos livros didáticos, e a importância de falar do assunto como forma de enfrentar o preconceito e a discriminação contra alunas/os LGBTQIA. Por fim, sob o subtítulo “A luta pela cidadania LGBT”, o debate aborda a história dos movimentos, das conquistas e dos desafios das/os L, G, B, T, Q, I e A por sua cidadania e diferença(s), no Brasil e em outros países, revelando a importância da inserção desse grupo nos planos das políticas públicas nas várias áreas e níveis, entre os quais a escola (INCLUSIVE, 2011; ECOS, 2013b).
- b) A segunda parte do livro intitulada “Retratos da homofobia na escola” se propunha a subverter e desestabilizar a homofobia no cotidiano escolar explorando conceitos que possibilitassem a discussão e compreensão das sutilezas nos estereótipos criados em torno de pessoas gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros evidenciando que o silêncio diante de manifestações homofóbicas pode conduzir as mais

diversas formas de violência(s). O objetivo era fornecer fundamentos por meio de conceitos e dados empíricos que revelam a existência de uma cultura LGBTQIAfóbica na escola de maneira a estimular a elaboração de um currículo que permitisse a adoção da transversalidade como possibilidade de incluir o enfrentamento dessas formas de violência decorrentes da opção/orientação sexual. Destacava-se, nesse capítulo, a importância da discussão acerca das práticas escolares, nelas incluso o currículo, em que subjazem conceitos dogmáticos, especulativos e naturalizantes sobre orientação sexual, seja por meio da linguagem utilizada no cotidiano escolar ou da forma em que os conhecimentos são oferecidos nos livros didáticos e nas disciplinas ou matérias curriculares, assim como na organização sexual dos espaços da escola (INCLUSIVE, 2011; FERRARI, 2000; 2011; ECOS, 2013b).

- c) Na parte final, a cartilha apresentava como tópico “A diversidade sexual na escola” e proporcionava reflexões e sugestões de atividades, para a elaboração de planos de ação voltados à construção de Projetos Político-Pedagógicos que respondam à necessidade de enfrentamento da homofobia na escola. A ideia central, nessa parte, era a de mobilizar a comunidade escolar para que a diversidade fosse contemplada com as devidas extensões e responsabilidade nos currículos e nas práticas escolares, enfrentando os desafios cotidianos relacionados à opção sexual e à identidade de gênero de estudantes, professores/as e demais integrantes da comunidade escolar (INCLUSIVE, 2011; ECOS, 2013b).

Vale ressaltar que o Caderno não é a resposta, mas apenas uma ferramenta – ou uma coleção delas – visando alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e entre os gêneros que reproduzem a homofobia no âmbito escolar, de onde são também retransmitidas aos demais ambientes sociais. A ideia é fazer com que se percebam as situações em que essas fronteiras são demarcadas e a homofobia é reproduzida, e se aprenda com elas, também propondo novas formas de argumentação, mobilizando e multiplicando práticas e linguagens que abram possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual (ECOS, 2013b, s/p).

Além dos temas propostos objetivando a discussão sobre diversidade sexual e combate à LGBTQIAfobia, o Caderno Escola sem Homofobia apresentava dois anexos para a instrução de educadoras/es de como trabalhar com os *Boleshs*.

Uma série de 06 *Boleshs* como parte constituinte do *kit* anti-homofobia seria elaborada e destinada aos/às alunos/as, cada um abordando um assunto em específico relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia. Seus conteúdos pretendiam contribuir para a compreensão do estabelecimento de uma identidade sexual estreitamente ligada à sistemas de significação determinados historicamente e como o empenho de valores pessoais na manutenção desses mecanismos de discriminação reproduzem estereótipos e a(s) diferença(s). Como princípio norteador, os boletins pretendiam desencadear na comunidade escolar um pensar e agir solidário em relação às pessoas, independentemente de sua opção sexual, raça, religião, condição e classe social, deficiência (física, motora, intelectual, sensorial) prevenindo e combatendo situações de agressão velada e aberta em relação a pessoas LGBTQIA (HALL, 2007; SILVA, 2007; INCLUSIVE, 2011; ABGLT *et al.*, 2011).

Pensando em estudantes com algum tipo de deficiência sensorial (auditiva e visual), física e intelectual ou mesmo como estratégia em uma era na qual se predomina a tecnologia é que os recursos audiovisuais foram pensados, além de responderem a essa demanda, possuíam uma linguagem de fácil acesso. Os audiovisuais e os DVD que integrariam o *kit* viriam acompanhados de guias de discussão com sinopse, comentários e sugestões de atividades para o/a educador/a trabalhar os temas com a comunidade escolar.

O DVD “Boneca na mochila²⁰” na versão Libras, elaborado pela ECOS no ano de 1995 e produzido por Três Laranjas Comunicação e Roteiro de Reginaldo Bianco, seria reutilizado para compor o *Kit* Anti-Homofobia. Descende de uma história baseada em fatos reais enfocando o diálogo entre uma mãe e um motorista de táxi que a conduz a caminho da escola, onde fora convocada a comparecer pelo fato de ter sido encontrada uma boneca na mochila de seu filho. Entre diálogos e notícias transmitidas pelo rádio do veículo, os temas homossexualidade e identidade de

20 Trecho da 1ª edição sem a comunicação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Hlm85X1_LFs>. Acesso em: 17 de dez. de 2011.

gênero vão sendo debatidos. O vídeo busca promover a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, adolescentes e jovens por meio de situações que poderiam estar presentes em qualquer ambiente além da escola, mas principalmente nesse espaço. O vídeo estabelece em alguns momentos manifestações homofóbicas contra as pessoas que são consideradas diferentes da matriz heteronormativa imposta pelo processo de enculturação (BONECA, 2010).

Em parceria com o Instituto Promundo²¹, Instituto PAPAI²², Pathfinder do Brasil, Reprolatina, *The Global Alliance for LGBT Education* – GALE²³ e com apoio do Programa DST/AIDS do Ministério da Saúde, a ECOS produziu o vídeo “Medo de quê?”²⁴. O recurso audiovisual que comporia o *Kit Anti-Homofobia* do MEC, feito em formato de desenho animado sem falas, traça a trajetória de Marcelo, um personagem fictício que demonstra seus conflitos por não corresponder às expectativas de sua família, sociedade e amigos, uma vez que seus desejos nem sempre suprem aquilo que as pessoas esperam dele (MEDO, 2005). A intenção do vídeo “Medo de quê?” é demonstrar como se dá “[...] autoconstituição, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção escrupulosa à regulação normativa e com constrangimentos das regras sem os quais nenhuma “subjetivação” é produzida (SILVA, 2007, p. 125).

²¹ O Instituto Promundo é uma organização brasileira com escritórios no Rio de Janeiro, no Brasil, em Washington, DC, nos Estados Unidos e em Kigali, em Ruanda, onde atuam como uma organização, compartilhando a mesma missão, objetivos, comunicação e ações de *advocacy* por meio da promoção masculinidades não-violentas e relações de gênero equitativas no Brasil e internacionalmente (PROMUNDO, 2013).

²² Fundado em 1997, o Instituto PAPAI é uma ONG que atua com base em princípios feministas e defende a ideia de que uma sociedade justa é aquela em que homens e mulheres têm os mesmos direitos. Assim, consideramos fundamental o envolvimento dos homens nas questões relativas à sexualidade e à reprodução e uma ressignificação simbólica profunda sobre o masculino e as masculinidades em nossas práticas cotidianas, institucionais e culturais mais amplas (INSTITUTO, 2013).

²³ A Global Alliance for LGBT Education – GALE - é uma comunidade de aprendizagem com foco em educação sobre sexualidade por meio da promoção da inclusão plena de pessoas que são discriminadas por causa de sua opção sexual, identidade sexual e/ou expressão de gênero. Apresenta como principais prioridades: desenvolvimento de projetos-pilotos nas escolas e de um conjunto de ferramentas para trabalhar com as escolas por meio do monitoramento, promoção e implementação adequada do Direito à Educação por parte dos Estados, do desenvolvimento de um conjunto de ferramentas para ONGs para defender a educação da diversidade sexual, promoção e apoio a inclusão das questões LGBT na educação sexual em cooperação com a UNESCO da qual é parceira formal (GALE, 2013).

²⁴ Disponível em duas partes <<http://www.youtube.com/watch?v=S2qisJyKm0g>> e <<http://www.youtube.com/watch?v=2xOAYoER-Ts>>. Acesso em: 06 de jun. de 2012

“Torpedo”²⁵ é uma animação composta por fotomontagem e apresenta a história de duas garotas que estudam na mesma escola e que ao se relacionarem afetivamente em uma festa foram fotografadas e a notícia é divulgada na *web* para toda a escola. Isso não impediu que elas manifestassem seus sentimentos e assumissem publicamente sua relação. Furlani (2011a) identifica temáticas anteriores à questão da lesbianidade nesse material, como por exemplo, a invasão de privacidade, violência simbólica, coação coletiva e arrogância heteronormativa que poderiam ser discutidas com o vídeo.

“Encontrando Bianca”²⁶ é uma animação composta por fotomontagem que retrata a história de José Ricardo, um aluno que tem como identidade de gênero o gênero feminino e portanto se apresenta como Bianca. A historieta evidencia a descoberta de sua identidade travesti por meio de uma narrativa em primeira pessoa. Bianca revela os dilemas que enfrenta corriqueiramente na escola como a dificuldade da comunidade escolar em reconhecê-la como Bianca, a recusa em chamá-la pelo nome social, o constrangimento e a inacessibilidade ao sanitário masculino e/ou feminino, além das situações de violência a qual é exposta no cotidiano escolar.

O recurso audiovisual “Probabilidade”²⁷, elaborado por meio de quadros de desenho, narra a história de Leonardo, suas dúvidas e conflitos ao manter um relacionamento com Carla e sentir-se atraído por Rafael. Inicialmente, Leonardo sente-se confuso, porém com o decorrer da história começa a se sentir aliviado ao concluir que ao manter uma identidade bissexual ele poderia gostar tanto de meninos, quanto de meninas.

O vídeo mostra momentos de crises e reflexões na adolescência que giram em torno de situações de reconhecimento da sexualidade e alguns possíveis conflitos que jovens e adolescentes apresentam no momento de descoberta de uma bissexualidade. Nesse sentido, até esse momento ele vem com argumentos de probabilidades, que é o cunho do próprio título evidenciando a possibilidade das pessoas se relacionarem com ambos os gêneros como um fator positivo. A partir de então houve um equívoco na estratégia de inclusão do vídeo “Probabilidades”. “[...] ele reforça o entendimento que as pessoas têm de relação, de vantagem, de

²⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o>. Acesso em: 03 ago. 2012.

²⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fVGSrP-W3OM>>. Acesso em: 03 ago. 2012.

²⁷ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2vfxsoFFXGc>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

quantidade de relacionamentos e não é essa a tônica que se vem desenvolvendo nos últimos anos [...]” (FURLANI, 2011c, s/p.). Fernandes (2011c) comunga dessa teoria ao apontar que a reação contrária ao *Kit* como um todo se fundamentou nesse vídeo ao afirmar que a pessoa bissexual tem 50% mais de chances de ficar com esse ou com aquela, ou seja, produz uma interpretação que a bissexualidade seria vantajosa.

Grossi (2011) e Furlani (2011b) se disseram surpresas em um debate realizado na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) pelo Grupo de Diversidade Sexual, com a inclusão da temática da bissexualidade no *Kit* Anti-Homofobia do MEC, por meio do vídeo “Probabilidades”, pois dentro da luta LGBT essa vertente pode ser considerada como uma “minoria” no movimento e que se mantém não pela discussão de grupos “bissexualizados”, mas sim pelo movimento de *gays* e *lésbicas*, uma vez que nunca houve uma discussão desses grupos que quisessem levantar uma bandeira junto ao Movimento LGBT.

Discussões à parte sobre qualidade do material ou de seu conteúdo, a intenção inicial da ECOS em parceria com a Pathfinder do Brasil, Reprolatina, a GALE e a ABGLT ao produzir os recursos audiovisuais era primariamente estimular a cultura do respeito a(s) diferença(s) e a diversidade no cotidiano escolar.

3.5 *Kit* Anti-homofobia do MEC: a cartilha da discórdia

Tanto na política quanto na educação brasileira, quando se trata de direitos de uma parcela considerável de cidadãs e cidadãos, que percorrem na contramão da ordem heteronormativa e buscam solidificar sua construção identitária dentro de uma matriz que lhes convêm, nada se dá de forma ágil e descomplicada. O/A inovador/a, o/a diferente, aquele/a que não obedece ao processo dicotomizado torna-se alvo constante de extremismo manifestado pelo não reconhecimento da(s) diferença(s) e desvalorização dos sujeitos LGBTQIA.

Para Junqueira (2009b) não é muito difícil encontrar expoentes hostis à ideia do reconhecimento da diversidade sexual e da luta contra a LGBTQIAfobia respaldadas em um arsenal socialmente difuso de preconceitos, algumas dessas pessoas, representantes dos Poderes Legislativo, Executivo, Judiciário, escola, família e religião sentem-se confortáveis em manter suas posições em nome de “valores tradicionais” ao incorporarem em seus discursos à militância em oposição

ao Movimento LGBT, fato que pode ser comprovado na divulgação do *Kit* de Combate à Homofobia.

A comunicação inicial do processo de construção desse material ocorreu em meados de novembro de 2010, no seminário “Escola Sem Homofobia” realizado no Congresso Nacional em Brasília, no qual foram apresentados os primeiros resultados concretos do projeto, incluindo os dados da pesquisa qualitativa e os protótipos dos materiais didáticos que comporiam o “Kit de Combate à Homofobia”, além da função primária de estabelecer um diálogo da sociedade civil com o Estado no que se refere ao tratamento da diversidade sexual e combate à homofobia na escola. O Seminário, que tem semelhanças com o modelo de audiência pública, integrou uma “nova” estratégia do Congresso Nacional chamada “Comissão Participativa” (FERNANDES, 2011a).

A Comissão Participativa tinha ainda o apoio das Comissões de Educação e Cultura e Direitos Humanos e Minorias. Neste seminário, diferentes pontos de vista foram expostos. Os movimentos sociais presentes, compostos basicamente por ONG ligadas ao “Escola Sem Homofobia” e dirigentes de outras ações particulares (em universidades e Secretarias de Educação), fizeram denúncias de diferentes ordens ao MEC, pela escassez de livros e materiais didáticos nas escolas (e o fato de serem “desatualizados”); às escolas, por não propiciarem um ambiente de ensino “saudável” para os estudantes LGBT[QIA]; aos sujeitos (professores e demais profissionais do corpo técnico-pedagógico), por desconhecerem e ignorarem as políticas públicas da educação da agenda anti-homofobia sendo implementadas no Brasil. Nessa conjuntura proposta pelos movimentos sociais, “hostil” aos estudantes homossexuais, os movimentos e executores de ações anti-homofobia na Educação presentes no seminário desenharam o quadro “homofóbico” a que são submetidos os sujeitos das populações LGBTTT nas escolas (FERNANDES, 2011a, p. 332).

No entanto, a apresentação inicial do *kit* anti-homofobia gerou grande desconforto para a Comissão Participativa e Movimento LGBT causando desconfiças quanto à finalidade e intencionalidade do seu conteúdo. Ao mesmo tempo em que apresentava a seriedade do trabalho e como o mesmo se consolidou, é com indignação que foram ouvidas as declarações do ex-secretário do Ministério da Educação, André Lázaro, ao fazer piada sobre o desenvolvimento do *Kit* de Combate à Homofobia que o Governo pretendia entregar nas escolas de Ensino Médio de todo o País (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A contestação em torno da fala do ex-secretário André Lázaro, conforme reprodução a seguir, “[...] tem origem no momento em que discursava aos congressistas, representantes de entidades de apoio à confecção do material; autores dos vídeos e componentes da Comissão de Direitos Humanos da Minoria (CDHM)” (BRANDÃO, SANTANA, 2011, p. 172).

[...] por sugestão do próprio Ministro integrante dessa comissão, um representante da comunidade gay, um representante da comunidade de lésbicas, um representante da comunidade de travestis, além de dois professores universitários do MEC e do movimento social, estão na Espanha, que por recomendação do movimento LGBT foi identificado como um país que tem uma política avançada nessa área. E que alegria que algumas dessas políticas foram financiamentos do MEC e quando falo dessa alegria, é obrigação do MEC financiar [...]. Só para contar uma história à dificuldade num dos materiais didáticos, dos filmes, tinha um beijo na boca, e a gente ficou, um beijo lésbico na boca, e a gente ficou três meses discutindo até onde ia, até onde entrava a língua né [risos] [...] (fala pessoal)²⁸.

A discussão se tinha ou não o beijo lésbico não é a tônica desse estudo, uma vez que muito se especula se o beijo existia e foi suprimido no vídeo, portando não se enfatizará aqui essa questão. O discurso do então Secretário, André Lázaro instigou bancadas políticas e sociedade civil a agirem de forma contrária à elaboração do *Kit* Anti-Homofobia. A relação entre Estado e ONG tornou-se tensa nesse momento, principalmente com aquelas que lidam com temas de gênero, sexualidade, combate à LGBTQIAfobia e escola. A recepção da proposta do *Kit* de Combate à Homofobia pelos setores conservadores (especialmente ligados ao fundamentalismo religioso), durante o Seminário do “Escola Sem Homofobia” na Câmara de Deputados do Congresso Nacional, foi permeada por polêmica, resistência e reação homofóbica (BRANDÃO, SANTANA, 2011; FERNANDES, 2011a; GRESPAN, GOELLNER, 2011).

A possibilidade real de difusão de um material dessa natureza, capaz de contribuir com a pluralização dos gêneros, isto é, capaz de contribuir com a produção de sentidos sobre gêneros e sexualidades que põem em risco a ordem sexual vigente, provocou a fúria dos fundamentalistas religiosos que tramam, tecem uma rede de intrigas e inverdades em torno do material. Uma das inverdades difundidas por esses sujeitos afirma que os

²⁸Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5DEFrCC9U_0>. Acesso em: 27 jul. 2012.

vídeos que compõem o *Kit* informativo fazem apologia à homossexualidade (SILVA, 2012a, p. 02).

A partir desse momento datado no ano de 2010, câmaras legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto, políticos/as recorriam à mídia frequentemente solicitando apoio da sociedade civil para conter a distribuição do material, essa por sua vez distribuía pela rede mundial de computadores, incontáveis pedidos de suspensão do *Kit* Anti-Homofobia. Viu-se uma explosão discursiva na mídia impressa e televisiva que argumentava que o Governo Federal poderia incentivar práticas homoafetivas, ou “homossexualismo”²⁹ como costumeiramente ouvíamos, em crianças e adolescentes ao apresentar a homossexualidade como uma prática respeitável (FERNANDES, 2011a; BRANDÃO, SANTANA, 2011; MELLO *et al.*, 2012,).

No contexto desses embates, adquire visibilidade a figura de Jair Bolsonaro, Deputado Federal do Rio de Janeiro eleito pelo Partido Progressista (PP) no último pleito eleitoral do ano de 2010 ao receber maior destaque na manifestação contra a distribuição do material devido ao depoimento no Plenário que obteve repercussão nacional, seja pelas suas declarações de cunho altamente homofóbico e racista, seja pela distribuição do Informativo *Kit-Gay*, apelidado pela mídia de “Panfleto Anti-Gay”, jogada discursiva que adquiriu quórum e que rapidamente começou a circular em diferentes instâncias midiáticas chamando a atenção para os supostos perigos que o material pedagógico produzido pelo MEC provocaria na educação e na sociedade brasileira (BRANDÃO, SANTANA, 2011; GRESPAN, GOELLNER; 2011).

O discurso proferido pelo referido legislador na Câmara de Deputados, apesar de extenso será transcrito em sua quase totalidade a seguir, pois, nos chama a atenção na sua fala o desconhecimento do conteúdo que compunha o *Kit* de Combate à Homofobia, bem como o caráter LGBTQIAfóbico, sexista, heteronormativo, de estímulo à violência e desprovido de qualquer respeito humano ao nomear a equipe que preparou o material como “[...] abjetos e imputa-lhes

²⁹ “O termo homossexualismo foi criado no final do século XIX por médicos, como a classificação de uma doença. Nas últimas décadas do século XX, os códigos de doenças (CID-X e DSM IV) retiraram a homossexualidade de suas classificações e, em 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) aboliu a homossexualidade como doença de todas suas listas. Além disso, em 2001 o Conselho Federal de Psicologia do Brasil proibiu todos os profissionais da área de realizarem qualquer tratamento que vise uma possível “cura” da homossexualidade, visto que não é uma doença. O profissional que faça isso pode até mesmo ter seu registro cassado” (BORTOLINI, 2008a, s/p.).

afirmações cuja divulgação objetiva causar desconforto, repugnância e ódio [...]” (GRESPLAN,, GOELLNER, 2011, p. 118).

[...] quero tratar de um assunto aqui que no meu entender pra mim, que em vinte anos de Congresso é o maior escândalo que eu tomei conhecimento [...] a semana passada, foi lida a Comissão de Direitos Humanos das Minorias em conjunto com a Comissão de Educação. Presente lá o Senhor André Lázaro, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC, a galera, a plateia composta de 100% Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Essa turma toda aqui tomaram decisões que essa Casa não tá sabendo. Até digo mais, a maioria dos integrantes da Comissão de Educação, também não tá sabendo. Atenção pais de alunos de *seis, sete, oito, nove e dez anos da rede pública*. Atenção pais, os seus filhos vão receber o ano que vem na escola um *kit*. Esse *kit* com o título “Combate à Homofobia”, mas na verdade é um *estímulo ao homossexualismo*. É um *incentivo à promiscuidade*, ou seja, nesse *kit*, contêm DVDs com duas historinhas [...] que o teu filho de *sete anos*, vai assistir o ano que vem, se nós aqui não tomarmos uma providência agora. Primeira historinha: um garoto de mais ou menos quatorze anos, de nome Ricardo, vai no banheiro fazer “pipi”, olha pro lado e o coleguinha dele também tá fazendo e ele se apaixona por esse colega [...] e daí ele resolve vencer o *bullying* e assumir a sua homossexualidade. Isso garotos de *sete, oito, nove, dez anos* vão assistir no ano que vem. Bem daí pra frente à cena do filme: quando a professora chama de Ricardo em sala de aula ele se revolta, *modos gays, com seus trejeitos* e fala assim, balbucia, Bianca. Meu nome é Bianca. E esse filme no fim dá a seguinte lição de moral: esse comportamento do Ricardo ou da Bianca, então passa a ser um comportamento exemplar para os demais alunos. Depois tem um outro filmete: das duas meninas lésbicas também de aproximadamente 13 anos de idade, namorando e a grande discussão dessa comissão de Direitos Humanos da Minoria, *me dá asco me referir a essa Comissão*, trata do beijo lésbica de duas meninas. Atenção pais, tua filha de *sete, oito, nove, dez anos*, vai assistir ano que vem esse filmete, que já está sendo lícitado. E a grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos da Minoria é a profundidade da língua de uma menina tinha que entrar na boca da outra menina. Dá pra continuar discutindo esse assunto? *Dá nojo*. Esses *gays*, lésbicas querem que tomemos como exemplo de comportamento sua *promiscuidade*. Isso é uma coisa extremamente séria [...] nós não podemos nos submeter ao escárnio da sociedade. Esse *kit* pra seis mil escolas, pra criança de *sete a doze anos* vai ser distribuído ano que vem em *todas as escolas públicas do Brasil*, isso é uma vergonha [...] essa história de homofobia é uma história de cobertura *para aliciar a garotada* e especialmente os que eles acham que têm tendências homossexuais [...] repito de *sete, oito, nove dez anos*. Pelo amor de Deus meus colegas que estão nos gabinetes. Pelo amor de Deus [...] se um garoto tem um desvio de conduta, logo desde jovem, ele tem que ser direcionado para o caminho certo, *nem que seja com umas palmadas*. Me acusam de ser violento, mas não sou promíscuo, não

sou canalha com as famílias brasileiras [grifos nossos] [...] (fala pessoal)³⁰.

A imprensa, as redes sociais, religiosos/as, legisladores/as, sociedade civil e mesmo quem não assistiu categoricamente afirmavam que o referido *Kit* ensinava as pessoas a serem homossexuais e que ele era um material que faziam apologia ao “homossexualismo” e que os vídeos eram destinados a crianças de seis, sete e oito anos de idade. Houve assim uma série de informações a respeito desse material e da campanha do MEC que são totalmente inverdades, difundidas e divulgadas por pessoas sem o mínimo de conhecimento (FURLANI, 2011a).

A apresentação inicial do *Kit* Anti-Homofobia foi com propósitos muito claros ao especificar que o material seria distribuído para as escolas de Ensino Médio do país e de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2009, 50,9% dos/as jovens de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio, portanto seriam contemplados com esse material alunos/as acima de treze anos de idade, considerando que os/as mesmos/as já possuem alguma capacidade de discernimento e entendimento (TODOS, 2012). Também seriam beneficiados/as diretores/as, pedagogas/os, famílias e comunidade, uma vez que a discussão do tema deve envolver um coletivo de agentes. Vale ressaltar que, como reafirmado anteriormente, o material não seria imposto às escolas de forma arbitrária e obrigatória. Após serem capacitados/as para trabalharem com o *kit* a escola teria livre arbítrio para usar, modificar, suprimir e acrescentar conteúdos de acordo com a necessidade e conveniência.

Essa liberdade de manipulação do material é confirmada no discurso de um dos participantes do grupo de formação de multiplicadores propostos pelo Projeto Escola Sem Homofobia, em uma das cinco regiões do país, Paulo Roberto conhecido como Paulinha no meio LGBTQIA. Em um relato pessoal, ao questionar, durante a capacitação, se o *Kit* Anti-Homofobia deveria ser abordado nas escolas, de forma obrigatória, a resposta da equipe responsável pela organização do material foi não, pois ele “serviria para subsidiar multiplicadores e professores que teriam autonomia para adaptá-lo de acordo com a idade, com as regiões e com a

³⁰ Sessão Legislativa transmitida ao vivo pela TV Câmara no dia 30 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=gNJKJLCPt4>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

capacidade, tanto dos alunos quanto dos próprios educadores, em se aprofundar naquele tema e promover uma discussão” (fala pessoal)³¹.

Na tentativa de minimizar os efeitos criados por essa atmosfera de inverdades foi que associações de defesa dos direitos de LGBTQIA, organismos internacionais, pesquisadores/as e instituições manifestaram seu apoio à divulgação do material considerado impróprio pela Presidenta Dilma Rousseff, mesmo após a contratação com verbas públicas de uma equipe técnica especializada para a confecção do *Kit*.

A Representação da UNESCO no Brasil na figura de Francesco Defourny, em 11 de fevereiro de 2011 fez considerações positivas após o conteúdo do *Kit* de Combate à Homofobia ser avaliado por uma equipe técnica:

I) Os materiais do Projeto Escola Sem Homofobia estão adequados às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destina de acordo com a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, publicado pela UNESCO em 2010; II) Os materiais utilizam a mesma abordagem teórico-transversal que é adotada pelo Programa Brasileiro Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), coordenado pelos Ministérios de Educação e Saúde, com o apoio das Nações Unidas do Brasil; III) Tanto o projeto SPE quanto o Escola Sem Homofobia se utilizam do espaço privilegiado da escola para articulação de políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens, fortalecendo e valorizando práticas do campo da promoção dos direitos sexuais e reprodutivos destas faixas etárias e IV) Neste sentido, entendemos que este conjunto de materiais foi concebido como uma ferramenta para incentivar, desencadear e alimentar processos de formação continuada de profissionais de educação, tornando-se como referência as experiências que já vem sendo implementadas no país de enfrentamento ao sofrimento de adolescentes lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (DEFOURNY, 2011, s/p).

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) em nota oficial em resposta à reação negativa ao *Kit* de Combate à Homofobia firmou seu entendimento de que os materiais produzidos no projeto podem contribuir para a concretização das diretrizes do próprio Ministério da Educação, da SECADI, do Programa Nacional de Desenvolvimento Humano 3, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, da 1ª Conferência Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT e expressa seu compromisso com a construção de um país livre de qualquer forma de opressão e discriminação (A UNIÃO, 2013).

³¹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=16NiHAp_2CM>. Acesso em: 23 dez. 2012.

O Plenário do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT, em sua Primeira Reunião Ordinária, realizada nos dias 30 e 31 de março de 2011 manifestou apoio ao *Projeto Escola Sem Homofobia*, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a sociedade civil, bem como as ações desenvolvidas pelos Estados e municípios que se destinam à formação dos/as profissionais da educação em geral, dando a eles/as subsídios para trabalhar o tema do convívio democrático e respeitoso com a diversidade sexual (FERNANDES, 2011a).

Ao analisar o material e considerar a relevância do enfrentamento da homofobia no espaço escolar, assim como a legitimidade e experiência das entidades organizadoras para implantação de políticas públicas em relação à defesa da cidadania LGBT, o Conselho Federal de Psicologia por meio de um Ofício Circular assinado em 03 de fevereiro de 2011 por seu presidente Humberto Verona emitiu parecer técnico favorável à distribuição e execução continuada do material, com vistas a instrumentalizar e qualificar o debate público (VERONA, 2011).

Na qualidade de Coordenador do Centro de Educação Sexual – CEDUS, Roberto Pereira (2011) expressou seu apoio aos materiais, do *Projeto Escola Sem Homofobia*, concebidos enquanto instrumentos de apoio para a formação continuada de profissionais de educação e reconheceu a importância e relevância dos mesmos na mudança de postura desses/as profissionais para a adoção de atitudes para o enfrentamento da discriminação a que jovens homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros são submetidos/as no dia a dia, particularmente nos espaços formais de educação.

Desta forma, o conflito entre a “oposição homofóbica ao *Kit*” e “governo e proponentes do *Kit*” pode ser traduzido como um conflito entre concepções cristãs (fundamentalistas) sobre a sexualidade humana e a posição dos movimentos sociais e o governo brasileiro de que a homofobia é degradadora da salubridade do ambiente escolar e responsável por evasão dos alunos interpretados como LGBT e responsável pela violência a que estes são submetidos na escola (FERNANDES, 2011a, p. 334).

Porém, essa rede de apoio que se formou em torno do *Kit* de Combate à Homofobia não foi suficiente para demover a ideia de suspensão do material da então Presidenta do Brasil Dilma Rousseff em 2011 que, diante de toda essa discussão e da pressão a que se viu exposta, mesmo sem ter acompanhado os

vídeos, concordou que o material visual não possuía teor correto para ser apresentado à crianças e jovens e que o material fazia propaganda de opção sexual (BRANDÃO, SANTANA, 2011), fato comprovado em uma entrevista coletiva quando questionada sobre o mesmo.

[...] Eu não assisti aos vídeos todos. Há um pedaço que eu vi na televisão passado por vocês eu não concordo com eles. Agora, esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de “a”, “b”, “c” ou “d”. Agora, nós lutamos contra a homofobia [...] (*sic*) (fala pessoal)³².

Dessa forma na quarta-feira de 25 de maio na cidade de Brasília, sob determinação da Presidenta

[...] o Governo Federal decide suspender todas as produções de combate à homofobia que estavam sendo editadas pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, o material didático apelidado de “Kit Contra a Homofobia” do projeto Escola sem Homofobia, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (GRESPLAN, GOELLNER, 2011, p. 103).

Para a então Presidenta do Brasil, a função do Governo é apenas educar para que se evitem agressões e desrespeitos à diferença, não podendo interferir na vida particular dos sujeitos e nem propagar as opções sexuais.

[...] o Governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, o Governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o Governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença, que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você, isso eu não concordo com o *kit*, porque eu não acho que ele faça defesa de práticas não homofóbicas (*sic*) (fala pessoal)³³.

Esse foi o discurso final do Poder Executivo que pôs termo a uma série de debates e embates entre Movimento LGBT, as esferas de Poderes Legislativos e sociedade civil. Essas condutas demonstram a atuação das tradições elitistas que persistem por meio da distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa,

³² Em entrevista coletiva realizada no dia 26 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ESftwb6gkyc>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

³³ *Id.*

entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular, entre aqueles/as que regem à política e os/as que são regidos/as politicamente (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Para Brandão e Santana (2011) a polêmica fundante à distribuição do *Kit* de Combate à Homofobia nas Escolas se estrutura no conceito de que alunos/as na faixa etária correspondente - crianças e adolescentes não possuem discernimento adequado para a diferenciação sexual e não conseguem separar a informação passada por meio dos vídeos da sua própria realidade, como se eles/as pudessem ser influenciados/as pelas informações contidas nos mesmos. Comunidades em redes sociais e pessoas de diferentes camadas sociais defenderam veemente o veto como medida protetiva à juventude brasileira, pois acreditaram que esta série de materiais e DVD estimularia aquilo que Brandão e Santana (2011) definem como homoeroticidade.

Fernandes (2011c) defende que o *kit* gay não passou de um *bode expiatório* na delimitação de posições e da exposição ainda mais acirrada das posições conservadoras na sociedade e que para Bortolini (2012) o foco da polêmica envolve questões outras.

As pessoas discutem muito a qualidade do *kit*, se os vídeos eram bons, se não eram. Em primeiro lugar esse veto não teve nenhuma relação com isso. Teve a ver com uma determinada conjuntura política na época e que, enfim, o *kit* foi usado como moeda de troca nesse jogo político [...] acho muito complicado porque vendo a Dilma, não só no veto ao *kit*, mas na fala dela depois reafirmando esse veto, dizendo que isso era uma questão de costumes, que não devia ser discutido na escola etc. [...] eu acho que as pessoas não têm a noção da magnitude disso na escola, da repercussão disso na escola [...] então se você tinha até aquele momento uma diretora que tava vendo situações de violência dentro da escola, que tava vendo um conflito gerado por essas questões dentro da escola, que tava [...] pensando se discutia ou não esse tema, depois de uma fala como essa, de um ato como esse do Governo Federal, essa professora que tava na dúvida tinha certeza que ela não tinha que fazer nada [...] isso provoca um mobilismo, um retrocesso, um medo de trabalhar essa questão, um medo de discutir essa questão muito forte. Inclusive dissemina essa desinformação de um material que ninguém viu, de um material que ninguém sabe quais são esses vídeos e que ninguém conhece e que acaba marcando outras questões, outros debates [...].

Corroborando com esse pensamento Furlani (2011b) e Fernandes (2011b) alegam que a então Presidenta demonstrou ser uma pessoa despreparada no

sentido de conhecer as agendas dos movimentos sociais e muito facilmente foi manipulada. Acreditou, como muita gente, nas inverdades fundadas a respeito do *Kit* de Combate à Homofobia. A posição mais democrática que ela poderia ter adotado ao avaliar negativamente o material seria a de procurar o Comitê de Publicações do MEC, dialogar com o Ministério da Educação, com os/as autores/as do material e com o campo educacional, ao invés disso optou por uma declaração pública de veto sem conhecer o material. Essa postura da Presidenta intensificou uma forma antidemocrática e antimeritocrática de avaliação de materiais didático-pedagógicos e traz novamente para o Estado brasileiro uma forma de avaliar uma produção intelectual e artística da sociedade civil de forma repressiva e centralizadora, uma vez que a partir desse episódio todo “[...] o material que se refira a “costumes” passará por uma consulta aos setores interessados da sociedade antes de serem publicados ou divulgados [...]” (BALESTERO, 2011, p. 10 -11).

Diante dessa panaceia pairam sucessivas indagações sobre a eficiência e efetividade de políticas públicas e estratégias educacionais de combate e prevenção à LGBTQIAfobia, por exemplo, como a escola lida com diversidade sexual e a manifestação do preconceito? Em quais discursos a escola se sustenta para discutir ou não a temática? Quais comportamentos comumente encontramos nos/as agentes educacionais como diretores/as escolares, pedagogas/os e docentes quando insistimos na necessidade da promoção da cultura do respeito? Se o *Kit* de Combate à Homofobia tivesse sua distribuição efetivada teria garantia de uso como estratégia pedagógica por educadores/as? Esses agentes teriam interesse em usá-lo? Acreditam ser um tema relevante a ser abordado e discutido em sala de aula? Dentre outros questionamentos, cujas discussões abordaremos na sequência.

A seção que segue visa subsidiar o aporte teórico relacionado às seções anteriores confrontando com a visão de diretores/as, pedagogas e professoras sobre discriminação, diversidade sexual e *Kit* de Combate à Homofobia. Descrevemos a metodologia empregada na obtenção desses dados; quais instrumentos foram lançados mão para sua efetivação; o perfil amostral do grupo de entrevistados/as; e então partimos para a categorização do estudo, ao todo três; discutimos questões envolvendo a diversidade sexual na escola; a LGBTQIAfobia na visão de seus/suas detratores/as; e o (des)conhecimento sobre programas governamentais e atitudes de promoção de valores de respeito à paz e à não discriminação por opção sexual na escola.

4 DIVERSIDADE SEXUAL, “HOMOFOBIA” E *KIT* DE COMBATE À HOMOFOBIA: O QUE PENSAM E COMO AGEM PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

4.1 Percurso metodológico

Considerando o objetivo desta pesquisa em discutir como as escolas, representadas pelas figuras dos/as gestores/as escolares, dos/as pedagogos/as e docentes, avaliam a possibilidade de distribuição de um *Kit* que visasse combater às distintas formas de violência e os efeitos produzidos no discurso desses atores na reprodução e manutenção das diferenças frente aos/as alunos/as LGBTQIA enviamos nosso estudo ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob a CAEE nº 02493312.5.0000.0104, (Apêndice I) que, após ter sido aprovado, deu origem ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II), que dava respaldo legal ao pesquisador para contatar o Núcleo Regional de Educação (NRE) de determinado Município na Região Norte do Estado do Paraná, para solicitar a aplicação da pesquisa.

Após o contato telefônico e uma visita à Chefia Geral do referido NRE, onde na oportunidade explicamos a relevância do estudo e a definição do público que participaria da pesquisa, foi emitida autorização pela responsável dando acesso às escolas da rede pública estadual de Ensino Médio. A partir daí solicitamos informações das escolas estaduais adquiridas junto ao referido Núcleo e fornecidas por *e-mail*.

Estabelecemos contatos telefônicos com os/as gestores/as escolares da unidade de ensino pré-selecionada, onde fornecemos dados da pesquisa, objetivos, os/as participantes da pesquisa que pretendíamos perquirir; a forma que se daria a coleta de dados; e posterior agendamento em local e horário pré-estabelecido pelo/a dirigente escolar. Escolhemos uma escola representando cada um dos dezesseis municípios circunscritos ao NRE e dentro de cada unidade delimitamos como sujeitos de nossa pesquisa componentes da equipe diretiva, como gestor escolar, da equipe pedagógica e docentes. Estabelecemos como precaução o fato de que

[...] não existe uma única forma de exercer a identidade profissional, pois múltiplos significados são produzidos na e pela linguagem para essa profissão, ou seja, não existe apenas um modo de ser da equipe pedagógica e da equipe diretiva. O modo como cada um/a

assume essas posições depende das relações que estabelece/estabeleceu no decorrer de sua vida e, são essas relações que vão produzindo esses sujeitos. Nesse sentido, os sujeitos que compõem as equipes pedagógicas e diretivas, também possuem múltiplas identidades – pais/mães/cuidadores/as, amigos/as, casados/as, solteiros/as, professores/as, diretores/as, orientadores/as, coordenadores/as, etc – que foram produzidas em diferentes contextos culturais, sociais e históricos e encontram-se imbricadas umas às outras, fazendo com que o modo de ser e de atuar, enquanto equipe pedagógica e diretiva, seja diferente em cada contexto. Nesse sentido, existem múltiplos entendimentos sobre as funções desses/as profissionais e múltiplas maneiras de ser integrantes dessas equipes (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011, p 181).

Dos dezesseis municípios jurisdicionados ao NRE em três não foi realizada a pesquisa baseada no critério de fechamento amostral por saturação teórica devido à repetição de elementos, na qual, “[...] as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que coletados” (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008, p. 17).

Previamente à coleta de dados, cada sujeito foi informado sobre os princípios norteadores do trabalho, a possibilidade de permanência, de recusa ou desistência de participação do projeto e o fornecimento e leitura conjunta do TCLE, para, caso houvesse consentimento, ser assinalado pelo/a entrevistado/a.

As informações foram coletadas individualmente nos locais e horários disponíveis pelos/as entrevistados/as, alternando entre períodos matutino, vespertino e noturno e em locais variados como: sala de professores/as, sala de aula, direção, coordenação pedagógica e estacionamento de veículos da escola.

A coleta de dados foi concluída no período compreendido entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2012 e para sua efetivação foram percorridos 1332 quilômetros aproximadamente entre a cidade de origem do pesquisador.

Houve a recusa de adesão à pesquisa de uma Pedagoga e um Diretor Escolar de cidades distintas que serão justificadas adiante.

Um fato atípico ocorreu durante a coleta de informações em um determinado município onde fora estabelecido contato com a vice-diretora, pois a diretora efetiva estava de afastamento para tratamento de saúde. Ao chegar na escola, encontravam-se ambas as educadoras e, sem querer excluir ninguém, o

pesquisador propôs que poderiam ambas ou quem se manifestasse participar da entrevista. A diretora escolar na presença da vice-diretora questionou sobre o projeto, porém não se satisfaz com os elementos fornecidos pelo pesquisador e da justificativa de que qualquer subsídio que fornecesse dados além daqueles poderiam prejudicar a coleta de informações. Descontente com a situação ela adquiriu uma postura ríspida e agressiva alegando que nunca vira isso em toda a vida dela. Questionava como poderia confiar em alguém que ela não conhecia, no caso o pesquisador, a orientadora da pesquisa e o próprio Comitê de Ética que forneceu o aval para o estudo. “*Quem garante que a assinatura no TCLE era da respectiva orientadora?*” (sic). Que ela jamais respondeu algo de que não soubesse na íntegra do que se tratava. Quem poderia garantir o anonimato dela na pesquisa. Ao ser informada pelo entrevistador sobre os telefones para contato, os anotou juntamente com as informações de contato do pesquisador, da orientadora e do COPEP da Universidade Estadual de Maringá, presentes no TCLE em sua agenda para posteriormente verificar tais informações. Ao solicitar que ela lesse o TCLE, pois o mesmo era autoexplicativo, a diretora se recusou alegando que não queria fazê-lo e devolveu a cópia que lhe fora ofertada. Foi então que ela convocou a pedagoga escolar e começaram a discutir o projeto de pesquisa em questão e o conhecimento que ambas possuíam ou não a respeito do *Kit* Anti-Homofobia do MEC. Foi então que o pesquisador solicitou que a discussão fosse deixada para o término da entrevista para não prejudicar a análise final e cedeu uma cópia do TCLE para a pedagoga avaliar, ela deu início a leitura em uma breve passada de olhos se ateuve ao item que informava que “o teor de algumas perguntas da entrevista poderia causar desconforto, caso isso ocorresse você poderia negar-se a respondê-las. Sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa” (TCLE, Apêndice II). Encerrando essa leitura a pedagoga devolveu o termo, negando-se a participar. Subsequentemente a diretora adotou a mesma postura voltando-se a vice-diretora proferiu que não participaria da pesquisa e que ficaria a critério dela participar ou não. Constrangida com a situação a vice-diretora confirmou sua participação e foi convidar a professora de Biologia a integrar à pesquisa. Ao deparar-se com o pesquisador, a professora também se recusou a participar do projeto devido às informações que obteve junto à pedagoga no percurso até a sala da diretoria, porém ao explicar do que se tratava a pesquisa, seu

objetivo e desenvolvimento a professora desculpou-se e prontamente respondeu a todas as questões. Após este incidente, a coleta de dados procedeu subsequentemente com a inclusão de outra pedagoga presente na escola e da vice-diretora escolar com quem havíamos mantido contato telefônico inicialmente.

Não é tarefa simples e muito menos fácil justificar “possíveis” motivos envoltos nessa aparente recusa enquanto coadjuvante da situação de resistência da diretora, porém, há de se considerar que a adoção de tal postura possui implicações diretas na (re)produção das diferenças sustentadas nas interdições à temática da diversidade sexual, comumente motivada por discursos pessoais em grande parte ancorado por determinados

[...] valores morais, sociais, culturais e históricos praticamente impostos por um fundamentalismo religioso. Neste sentido, a temática de gênero e sexualidade é considerada polêmica justamente porque em nossa sociedade ainda prevalecem valores socioculturais e morais que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, preferencialmente no matrimônio, discriminando aqueles que não se encaixam em determinadas regras morais e sociais convencionadas por uma cultura marcadamente heteronormativa, patriarcal e falocêntrica (ARAÚJO, CAMARGO, 2011, p. 05).

O leque de possíveis justificativas de tal conduta poderia se alargar conforme analisamos a (re)produção de determinadas práticas no cotidiano escolar e a manutenção desse discurso poderia nos levar a distintas indagações: a escola teria a mesma recusa em trabalhar temas como educação e boas condutas no trânsito? Duvidaria do intento da pesquisa se o objeto de pesquisa estivesse atrelado às questões ambientais? Rejeitaria o tema se estivesse sendo discutida a cultura do respeito ante a diversidade étnica, racial e cultural? Talvez sejam perguntas a serem respondidas em estudos futuros.

4.2 Instrumentos

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por duas partes: dados sócio demográficos e entrevista semiestruturada.

Optamos pela entrevista semiestruturada pela necessidade de captação de uma fala espontânea que o/a entrevistado/a – diretor/a escolar, pedagoga e docente de Biologia – expressam mais ou menos a sua vontade. Representação livre daquilo

que esta pessoa vivencia, sente e pensa sobre diversidade sexual, homofobia escolar e estratégias educacionais de tratamento da temática (BARDIN, 2010).

Nesse tipo de pesquisa a

[...] subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz <Eu>, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer <Eu>, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, uma certa realidade que se insinua através do <estreito desfiladeiro da linguagem>, da *sua* [grifo do autor] linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos [...] (BARDIN, 2010, p. 89-90).

Escolhida a metodologia da pesquisa elaboramos um roteiro que levasse em conta a sequência de pensamentos dos/as entrevistados/as de forma que pudesse haver uma continuidade à conversação e às ideias. Segundo as preconizações de Skalinski Júnior (2011) procuramos definir de forma precisa as informações objetivadas, elaborar uma primeira versão do roteiro e então realizar um pré-teste com um número reduzido de sujeitos – incluindo 02 pedagogas – não compondo este estudo e por fim readequar o questionário final apresentado no Apêndice III, de acordo com as dificuldades sentidas no pré-teste. Essas entrevistas não constam na dissertação pela informalidade de sua aplicação, uma vez que o diálogo estabelecido com essas educadoras tinha como objetivo principal a observação da lógica e sequência das perguntas que compunham a entrevista. Após o cumprimento desse procedimento, nenhuma alteração foi feita no questionário final permanecendo como fora proposto preliminarmente.

Inicialmente, obtivemos informações de indicadores sócio demográficos, preenchidos pelo pesquisador que indagava os sujeitos por meio de um questionário estruturado elaborado previamente pelo pesquisador e orientadora. Um questionário estruturado é definido por Boni e Quaresma (2005, p. 73) como sendo aquele em que “[...] as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir delas [...]”. Seguindo essas diretrizes levantamos questões quanto ao gênero, idade, turno e séries de atuação, escola que exerce a docência ou função administrativa/pedagógica, jornada de trabalho diária, formação acadêmica, tempo

de magistério ou de função, dentre outras, por meio da aplicação desse questionário.

Sob anuência de cada participante, prosseguimos individualmente e em momentos distintos com a aplicação da entrevista semiestruturada, caracterizada como sendo aquela que combina “[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto [...]” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Nesse tipo de investigação o/a pesquisador/a segue um conjunto de questões previamente definidas, porém realizadas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O/A entrevistador/a atento/a dirige, nos momentos que achar adequado, a “[...] discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele” (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Nesse contexto, em inúmeras situações foi necessária à intervenção do entrevistador, visto a dificuldade em compreensão de determinados questionamentos, de redirecionamento da entrevista ante à fuga da temática ou quando a discussão se estendia além do indagado desviando o objetivo do estudo.

Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados [...] As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

A entrevista semiestruturada foi composta por um questionário de 21 perguntas que poderiam ser suprimidas ou originar outras indagações durante o

diálogo entre pesquisador e sujeito da pesquisa de acordo com a necessidade. Baseamo-nos em questionamentos que avaliavam o conhecimento sobre diversidade sexual na escola, homofobia e políticas públicas de combate e prevenção à violência contra alunos/as LGBTQIA, como o Programa Brasil sem Homofobia e suas estratégias de enfrentamento como o Projeto Escola sem Homofobia e tentativa de distribuição do material intitulado *Kit Anti-Homofobia*.

Para a obtenção das informações na entrevista semiestruturada utilizamos um gravador digital, totalizando 14 horas e 10 minutos de gravação que posteriormente foram transferidas para um computador.

Utilizando o reprodutor de multimídias *Windows Real Player* e o programa *Word for Windows 6.0*, a entrevista semiestruturada foi transcrita na íntegra incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como o estímulo dado pelo entrevistador e então analisamos o conteúdo e categorias conforme normas preconizadas por Bardin (2010) ultrapassando a mera descrição dos dados, buscando explicações e estabelecendo relações entre eles. As entrevistas redigidas não serão anexadas a este projeto devido à sua extensão e pela quantidade de informações pessoais fornecidas pelos/as entrevistados/os, como nomes, cidade, escola em que atuam bem como relatos da vida privada de forma a preservar a identidade de cada colaborador/a para a efetivação deste estudo.

4.3 Participantes

Entrevistamos 37 sujeitos de 13 escolas investigadas, sendo um/a diretor/a escolar, uma pedagoga e uma professora de Biologia representante de cada entidade da rede pública de ensino estadual selecionada, com exceção daqueles/as que se recusaram a participar.

A inclusão dos/as educadores/as ocorreu por desejo em participar do estudo mediante leitura e assinatura do TCLE ficando uma via com o pesquisador e outra com o/a entrevistado/a.

O grupo de Diretores/as Escolares entrevistados/as era composto por 07 pessoas do gênero feminino e 05 do gênero masculino. Dos sujeitos contatados 01 diretor escolar após várias protelações, nos recebeu pessoalmente com a clara missão de nos fazer desistir de nossa demanda sem, entretanto, negá-la diretamente e ao fim preferiu não se manifestar, mesmo sendo informado sobre o sigilo e o anonimato aos quais seriam mantidos seus dados, justificativa por ele

constantemente reiterada. O Gestor Escolar optou por não participar da pesquisa alegando que outrora sofreu ameaças de integridade física de pais/mães de alunos/as ao permitir que uma aluna travesti fizesse uso do sanitário feminino, fazendo para si um juramento de que não tocaria mais no assunto em nenhuma hipótese por temer por sua vida.

O número amostral de pedagogas foi composto por 13 pessoas do gênero feminino. Nesse grupo houve predomínio do gênero feminino e apenas 01 pedagoga optou por não participar da pesquisa e, sem justificar o motivo, ausentou-se da escola no momento em que seria entrevistada.

Entre as docentes de Biologia, ao todo 13, houve predomínio do gênero feminino e nenhuma recusa em participação na pesquisa.

A predominância do gênero feminino no exercício da docência corrobora com aquilo que autoras como Louro (2004), Durães (2012) e Viana (2012) caracterizam como a feminização do magistério, ou seja, a docência tornou-se uma profissão sem atrativos financeiros, profissional e de *status* social para a hegemonia masculina sendo muitas vezes uma alternativa desempenhada por mulheres como um complemento de renda familiar, diante da inexistência de outras possibilidades de ascensão profissional ou pela possibilidade do exercício do magistério concomitantemente com afazeres domésticos, isso porque

[...] a profissão do magistério, embora de início tenha sido considerada masculina, paulatinamente tornou-se um nicho do mercado de trabalho ocupado predominantemente por mulheres [...] através do deslocamento de gênero, que teria ocorrido a partir da passagem do século XIX para o XX (VIANA, 2012, p. 13-14).

Esta mudança histórica se sustenta no fato de que a docência amplia e sublima o nobre ofício, concedido àquelas que têm vocação para exercê-lo com amor, afetividade, entrega, doação, paciência e minuciosidade (LOURO, 2004; SILVA, 2011). “Esta representação do magistério de “vocação profissional” feminina pode ter afetado tanto às mulheres como aos homens, resultando em baixos salários e desvalorização profissional [...]” (VIANA, 2012, p. 22) o que legitimou a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rentáveis (LOURO, 2004). Isso não quer dizer que os homens ausentaram-se da escola, ao contrário, é interessante destacar que mesmo sendo um número reduzido no magistério, “[...] aqueles que continuaram na carreira ocuparam

frequentemente as funções mais valorizadas e melhor pagas como as de direção e inspeção escolar” (VIANA, 2004, p. 22).

A tipificação desses fatores pode ser evidenciada pela presença de um número semelhante entre Diretores e Diretoras Escolares entrevistados/as, bem como pela completa ausência de homens exercendo tanto no grupo de docentes quanto no quadro que compõe a Orientação e Coordenação Pedagógica.

Questões éticas não podem ser desconsideradas e demandam um cuidado redobrado ao tratar da não identificação dos/as participantes no momento em que os dados narrativos serão apresentados. Para tanto, a fim de preservar as verdadeiras identidades dos/as entrevistados/as criamos pseudônimos individuais de modo a não os/as expor, conforme aponta a *Tabela 01*.

	Diretor/a Escolar	Pedagoga	Docente de Biologia
Escola A	Abraham	Aspásia	Anésia
Escola B	-	Branca	Beatriz
Escola C	Brigitte	Brida	Benazir
Escola D	Carlota	Cassandra	Catarina
Escola E	Casimiro	Cacilda	Carmem
Escola F	Cecília	Chiquinha	Clarice
Escola G	Fidel	Faustina	Francisca
Escola H	Kennedy	Kate	Khadijah
Escola I	Margot	Mata	Mercedes
Escola J	Maria Quitéria	-	Marilyn
Escola K	Napoleão	Natália	Nefertiti
Escola L	Rachel	Ruth	Rosa
Escola M	Salomé	Sofia	Shere

Tabela 01: Identificação e função desempenhada pelos/as entrevistados/as.

4.3.1 Diretores/as Escolares

Com idades entre 29 e 55 anos o grupo de Diretores/as Escolares concentra-se na faixa etária superior aos 40 anos de idade. Embora, em nossa amostra, a grande parcela de diretores/as escolares se concentra entre as servidoras do gênero feminino, é na função escolar que os homens figuraram com expressiva participação quando comparado ao exercício da docência ou da coordenação pedagógica. Esse dado pode comprovar aquilo que Viana (2004) aponta como a busca por funções mais valorizadas pelo gênero masculino dentro da carreira do Magistério, pois, de acordo com a Lei 6174/70, aqueles/as educadores/as no exercício de direção escolar terão acréscimo no valor de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da carreira do/a professor/a e no cargo de direção-auxiliar, o equivalente a 90% (noventa por cento) do valor da gratificação paga ao/à diretor/a do estabelecimento de ensino (PARANÁ, 1970). Podemos supor dessa forma que o exercício dessas funções seja uma estratégia empregada para potencializar seu aporte orçamentário.

O quadro Diretivo das Escolas pesquisadas era composto por educadores/as de diversas licenciaturas sendo 01 licenciado em Química, 01 em Ciências Biológicas, 02 em Educação Física, 02 em Geografia, 01 em História, 01 em Educação Física e Ciências, 01 em Letras e Pedagogia, 01 em História e em Filosofia, 01 em Ciências e História e 01 em Matemática, Letras e Física.

Quanto à Especialização *Lato Sensu*, o grupo era heterogêneo e se apresentava da seguinte forma: 04 em Metodologia e Didática do Ensino Superior, 01 em Alfabetização, 01 em Libras, 01 em Meio Ambiente, 02 em História Social e Ensino de História, 01 em Morfofisiologia Humana no Contexto Interdisciplinar e em Gestão Escolar, 01 em Geografia e Meio Ambiente e em Gestão Escolar e 01 em Educação Especial, Administração, Supervisão e Orientação Escolar e em Morfofisiologia Humana no Contexto Interdisciplinar. Todos os Diretores e 04 Diretoras entrevistados/as possuíam apenas uma Especialização *Lato Sensu*, outras 03 Diretoras possuíam mais de uma titulação. Podemos inferir nesse caso que mulheres docentes se capacitam mais do que homens, mesmo no exercício de uma função diretiva. Herança de um processo histórico iniciado na década de 20 com a introdução de uma educação formadora e disciplinadora “[...] caracterizada pelo controle dos corpos, disciplina para o trabalho, aquisição de hábitos higiênicos. Uma

educação cívica que buscava construir mentes e corações disciplinados em corpos saudáveis para assim forjar a nacionalidade brasileira” (CARVALHO, 1998, p. 03) definida “[...] por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2007, p. 30).

Coube então às mulheres professoras a missão de educar, civilizar e higienizar corpos, pois essas além de apresentar os elementos compatíveis com o que se pressupunha ser a feminilidade possuíam um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados, maior disciplina, contenção, controle, pudor (CARVALHO, 1998; LOURO, 2004; FOUCAULT, 2004a).

Essa caracterização da mulher fez com que elas buscassem outras fontes de conhecimento de forma a ampliar seu saber e romper com a ideia de subserviência que as estigmatizaram por um longo período. Assim, encontramos ainda hoje essa busca de conhecimento por meio de cursos de capacitação e especialização pelas mulheres frente ao comodismo de uma parcela considerável de homens dentro do âmbito escolar.

Quanto ao tempo em que exercem a função de direção escolar, o período compreendia entre 07 meses a 12 anos, com média de aproximadamente 4,5 anos, sendo que os homens ocupam a função há mais tempo. Tal dado corrobora com Heilborn e Sorj (1999), Louro (2004), Silva (2011), Viana (2012) e Durães (2012), que apontam para um quadro reduzido de homens na docência, sendo que aqueles que permanecem na escola buscam alternativas nas funções de poder e comando, pois de acordo com estudos realizados por Carvalho (1998) é exatamente no local de trabalho e na definição de suas vidas profissionais que encontraremos professores que ao se autorrepresentarem sentem-se “[...] imersos numa carreira socialmente desvalorizada, à qual se atribuem baixos salários, baixo prestígio e que pressupõe habilidades e comportamentos associados à feminilidade” (p. 06). Isso os motiva a assumirem cargos burocráticos ou diretivos na administração do ensino. A maior justificativa para o abandono da docência se deve à necessidade econômica, ou até mesmo a vontade em deixar a sala de aula atraídos pela nova atividade.

Os/as diretores/as entrevistados/as contabilizaram entre 03 a 32 anos de magistério com média de 21,6 anos paralelos à gestão escolar.

Desse grupo, apenas 01 das entrevistadas exercia a função de Agente Educacional II³⁴ anterior ao cargo de diretora escolar não possuindo experiência em docência, porém possuía Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa Diretora Escolar alegou que a sua eleição para a função se deu devido a pedidos de um coletivo de professores/as e alunos/as que objetivavam mudar um quadro diretivo estagnado que não buscava melhorias e nem inovações para a escola.

4.3.2 Pedagogas

Não encontramos profissionais do gênero masculino exercendo a função de coordenador pedagógico, dessa maneira, comungamos com Viana (2012) e Durães (2012) que paulatinamente houve uma feminização do Magistério nos últimos 20 anos aproximadamente entre 1992 e 2012, em que a maioria de docentes que ingressam no magistério ou ingressaram nesse período são mulheres.

Podemos afirmar que ainda hoje, em todos os níveis de escolarização

[...] predomina uma visão maternal e feminina da docência [...] colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico (CARVALHO, 1998, p. 05).

Tais características reforçam a presença de um maior contingente de mulheres no magistério, visto que a regularização do curso de Pedagogia e o “cuidar” histórico que o exercício da profissão demandava, juntamente com a deserção dos homens pela desvalorização do Magistério

[...] permitiu às mulheres o acesso a um dos espaços públicos anteriormente frequentado pelos homens. No entanto, essa profissão vai ser representada como similar ao trabalho no lar: o cuidar das crianças. Essa concepção é utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, [...] como uma profissão feminina (SILVA, 2011, p. 34).

Por um longo período de tempo, a imagem social do trabalho docente

³⁴ O Quadro de Funcionários da Educação Básica é composto por dois cargos: Agente Educacional I – responsável pela manutenção da infraestrutura escolar e preservação do meio ambiente; alimentação escolar; interação com o educando e Agente Educacional II – responsável pela administração escolar e operação de multimeios escolares, conforme Lei Complementar Nº. 123/08 (PARANÁ, 2008).

[...] marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças (CARVALHO, 1998, p. 04).

As novas demandas do mercado de trabalho e “[...] a exigência de formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente, teve reflexo, também, no curso de Pedagogia [...]” (SILVA, 2011, p. 40), características infligidas ao gênero feminino. Com isso as mulheres acabaram por se constituir na maioria das profissionais que ocupam o espaço escolar. Elas organizam, coordenam, são professoras, são pedagogas “[...] a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas [...]” (LOURO, 1997, p. 88).

Do grupo de Pedagogas, 11 são Licenciadas em Pedagogia e 01 Licenciada em Pedagogia e em Ciências Biológicas, exercendo ambas as funções na mesma escola, sendo considerada como docente da disciplina de Biologia na amostra por estar desempenhando essa função no horário da entrevista.

Quanto à faixa etária encontramos Pedagogas de 36 a 53 anos de idade. Inferimos desses números que o processo de proletarização do magistério ocasionado pelo ingresso do professorado feminino na década de 20 ocasionou “uma crescente desvalorização econômica e social, [...] característico das profissões que se tornam majoritariamente ocupadas por mulheres” (LEON, 2009, p. 09). Essa desvalorização do magistério tem afastado tanto homens quanto mulheres jovens da carreira docente que buscam por profissões com maior visibilidade social e retorno financeiro, consequentemente, há uma maior concentração de profissionais que firmam sua carreira na docência na faixa etária acima de 30 anos de idade uma vez que a docência nas séries iniciais e/ou Ensino Médio deixou há tempos de ser um ofício atrativo para homens e mulheres com idades inferiores causando um “envelhecimento do magistério” (LOURO, 2004; LEON, 2009; VIANA, 2012; DURÃES, 2012).

Do grupo de Pedagogas 01 educadora não possuía Pós Graduação em nível de *Lato Sensu*, as demais possuíam ao menos uma Especialização, sendo 01 em Didática e Metodologia da Ação Docente, 01 em Educação Especial, em Educação Infantil e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, 01 em Alfabetização e em

Gestão Escolar, 01 em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Administração, Suporte e Orientação Educacional, 01 em Educação Especial e Neuropedagogia na Educação, 02 em Administração, Gestão e Orientação Educacional, 02 em Educação Especial, 01 em Educação Especial em nível de Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE³⁵ e 01 Pedagoga Pós Graduada em Educação em nível de Mestrado *Stricto Sensu*.

Como Pedagogas, exerciam o cargo entre 06 meses e 22 anos com uma média próxima de 10 anos, porém atuam como docentes em torno de 21 anos.

Esses dados se corroboram com os resultados obtidos pela pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre a “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” em 2009, em que objetivou investigar a atratividade da carreira docente sob a ótica de alunos/as concluintes do Ensino Médio (FUNDAÇÃO, 2009c).

O que observamos é que

[...] mesmo valorizando o professor e seu trabalho, os alunos que participaram dos grupos de discussão mostram-se apreensivos em ocupar suas vidas futuras com esta atividade: ela parece árdua demais se contraposta às suas ambições, necessidades e desejos. Árdua porque, apesar de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica, de modo a exigir demais e retribuir de menos. O exercício do magistério aparece como nobre e desejável, há reconhecimento e gratificação, por parte dos alunos, por esse ofício; mas tal sentimento de satisfação se mostra excessivamente intermitente e incontrolável para tornar-se um desejo/realidade por todos almejada ou mesmo suportada. (FUNDAÇÃO, 2009c, p. 67).

Não tomando como via de regra, podemos deduzir que o magistério, enquanto carreira a ser seguida, não desperta o interesse entre os/as jovens, principalmente aqueles/as de categorias econômicas abastadas, sendo um caminho a ser trilhado por jovens desprovidos de condições financeiras. Assim, “há uma forte tendência de considerar que a escolha se dê por descarte por se tratar de cursos baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viável não só do ponto de vista

³⁵ O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática (PARANÁ, 2012).

econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica” (FUNDAÇÃO, 2009c, p. 71).

Aliados a esses fatores a ausência de políticas que tenham como prioridade a valorização do Magistério visando evitar o declínio da profissão docente tende a delimitar o atual cenário de envelhecimento do mesmo (FUNDAÇÃO, 2009c).

4.3.3 Docentes

O critério de escolha para o grupo de docentes era a formação acadêmica na área de Biologia, pois a “[...] inserção da temática diversidade sexual nas áreas de ciências e/ou biologia pode ser explicada pelo fato de serem essas disciplinas as “ditas” responsáveis pela discussão do corpo humano” (BARROS, RIBEIRO, 2012, p. 172).

Dentro desse conteúdo,

[...] na maioria das vezes, o que ocorre é que a escola delega ao professor de Ciências e de Biologia o papel de orientador sexual, papel que deveria ser de toda a escola. Como os conteúdos a serem trabalhados são muitos, e as escolas, em sua maioria, não têm um projeto multidisciplinar para trabalhar essa temática, a sexualidade acaba sendo abordada pelos professores de biologia e de ciências, que trabalham apenas os aspectos biológicos, os aparelhos reprodutores, os órgãos sexuais, as DST e os métodos contraceptivos, sem trabalhar as emoções e os sentimentos que envolvem a sexualidade (RODRIGUES, SCHEID, 2008, p. 526).

Nesse viés, os/as professores/as da área de Biologia são designados/as a trabalhar os sistemas genitais, a reprodução, as DST/AIDS, etc. Acreditamos que isso se dê por essas discussões estarem presentes nesses campos de conhecimento e pela escola entender a sexualidade apenas como materialidade biológica vinculando os debates sobre a educação para a sexualidade às disciplinas de Ciências e Biologia.

Baseado nessas premissas, pretendemos analisar por meio do discurso de Docentes das Ciências Biológicas no Ensino Médio o pensar e o (re)agir pedagógico, quando envolvem debates acerca da diversidade sexual e respeito a alunos/as LGBTQIA, porém é possível adiantar que essa área do conhecimento tende a abordar a sexualidade pautada naquilo que Dinis (2011, p. 48) aponta como “[...] viés reprodutivo, pelos livros de literatura que abordam apenas o amor

romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos”.

Dessa forma, de um número de 13 escolas participantes da pesquisa, 12 das docentes entrevistadas possuíam Licenciatura Plena em Biologia e 01 Licenciatura Plena em Biologia e em Pedagogia.

Com idades variando entre 30 e 56 anos de idade o grupo de educadoras apresentou uma média de 44 anos aproximadamente.

Todas as docentes de Biologia possuem Especialização, sendo 01 em Biologia Aplicada à Saúde, 01 em Metodologia do Ensino Superior, 01 em Educação Especial, 02 em Biologia, 01 em Educação a Distância e em Educação Especial, 01 em Biologia e em Gestão Escolar, 01 em Morfofisiologia Humana no Contexto Interdisciplinar, 01 em Metodologia de Ciências e Matemática, em Educação Especial com Ênfase em Libras e em Artes na Educação, 01 em Meio Ambiente e em Educação Especial, 01 em Educação Especial e em Metodologia do Ensino de Ciências, 02 em PDE em Educação e outra em Educação para Sexualidade.

A observação do processo formativo se justifica pelo fato de que a formação continuada encontra-se em estreita relação com o fazer pedagógico a partir dos saberes e experiências dos/as professores/as adquiridos na situação de trabalho cotidiano e que os/as induz a retornarem à academia para uma reflexão mais apurada sobre a prática, numa visão sistêmica e progressista de desenvolvimento profissional que

[...] exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO, PIMENTA, 1999, p. 260-261).

Dessa forma, assim como Libâneo; Pimenta (1999, p. 261), e não assumindo tal postura como verdade absoluta, acreditamos que a busca por novos saberes e fazeres educacionais garante aos/às professores/as subsídios “[...] para a criação, o

desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais [...]”, no pensar e (re)agir pedagógico e na intervenção social.

As docentes de Biologia exercem o magistério entre 01 a 29 anos com média próxima de duas décadas.

É evidente com a apresentação desses dados que, embora ainda exista uma quantidade considerável de homens docentes, a feminização do magistério tem impelido professores a desempenhar funções administrativas e/ou diretivas, estratégia empregada na busca de maior rentabilidade financeira, visibilidade social e autoafirmação do ser masculino. Nesse aspecto, é evidente a presença de inferências relativas ao gênero que influem na manutenção e regulação de uma matriz identitária dicotomizada entre papéis e desempenho do ser homem/mulher, masculino/feminino, macho/fêmea no exercício da docência.

Paralelo à evasão dos homens professores, observamos paulatinamente um envelhecimento do quadro docente no Ensino Médio, justificado pelo processo histórico de desvalorização da profissão. Esse cenário tem banido dos projetos e carreiras profissionais de jovens a hipótese, independente de gênero, de optarem pelo nobre ofício da docência.

4.4 Análise de dados

Existem formas variadas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas utilizando análise de conteúdo.

Historicamente estes têm sido definidos em seis categorias, levando em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima desta análise, do contexto a que as pesquisas se referem e das inferências pretendidas. Esta classificação se baseia numa definição original de Laswell, em que este caracteriza a comunicação a partir de seis questões: 1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? (MORAES, 1999, p. 11).

Para essa pesquisa, em específico, a análise foi orientada em “quem fala” e “com que finalidade fala”. Justificamos tal adoção, pois, a definição de objetivos de uma análise de conteúdo não implica em ater-se exclusivamente a uma destas categorias e a pesquisa poderá direcionar-se ao mesmo tempo para duas ou mais

dessas questões a depender dos objetivos da investigação (BARDIN, 2010; MORAES, 1999).

Para Moraes (1999), uma análise de conteúdo orientada a “quem fala?” busca investigar o/a emissor/a da mensagem no contexto ao qual está inserido/a. Procura-se dessa forma “[...] determinar características de quem fala ou escreve, seja quanto à sua personalidade, comportamento verbal, valores, universo semântico, características psicológicas ou outras” (p. 11). Nesse caso, de certo modo, avança-se a hipótese de que a mensagem exprime e representa o/a emissor/a ou mesmo uma classe.

Ao direcionar seu estudo para o “com que finalidade?” o/a pesquisador/a se questionará sobre os objetivos emitidos em uma mensagem, sejam explícitos ou implícitos. “Analisar a finalidade é novamente orientar-se para o emissor, mas no sentido de captar as finalidades com que emite uma determinada mensagem, sejam eles manifestos ou ocultos” (MORAES, 1999, p. 11).

Frente a esse objetivo, faz-se inferências do texto daquele/a que emitiu a mensagem e, para isso analisamos os discursos emitidos pelos/as diretores/as escolares, pedagogas e professoras de Biologia considerando opiniões, conceitos, preconceitos, divergências, congruências, práticas intrínsecas ou extrínsecas sobre o viés de três categorias de análise: a (in)visibilidade da diversidade sexual no âmbito escolar; formas de manifestações de violência praticadas contra os/as alunos/as LGBTQIA; (des)conhecimento sobre programas governamentais de promoção de valores de respeito à paz e à não discriminação por opção sexual na escola.

No transcorrer das entrevistas, não tivemos como propósito procurar verdades sobre estratégias educacionais utilizadas, nem tampouco como a temática tem sido discutida e articulada nas escolas por meio do corpo de magistério, mas, sim, utilizá-las como ferramentas para a assunção de tais questionamentos, pois as narrativas não só ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constitui-lo e a nós. É por meio dessas histórias, sobre o passado, que pretendemos dar sentido ao presente e (re)construí-lo e dessa forma poderemos imaginar um outro futuro (SILVA, 1995).

Para o cumprimento destes objetivos, transcreveremos as falas na íntegra ou em fragmentos de forma literal e isentas de correção ortográfica e/ou concordância, evidenciando a visão daqueles/as que representam parte da comunidade escolar:

diretores/as, pedagogas e docentes, obtidas em nossas entrevistas e destacadas em *itálico* no decorrer do texto dissertativo.

Após o percurso metodológico para obtenção dos dados classificamo-los em categorias de análise. É válido ressaltar que a adoção dessa estratégia consiste na busca de núcleos de sentido “[...] que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico [...]” da pesquisa (BARDIN, 2010, p. 131).

Apresentaremos na sequência as três categorias de análise e suas subcategorias como seguem:

Categoria 01: *A (in)visibilidade da diversidade sexual na escola:*

- ✓ (Des)Contextualizando a diversidade sexual;
- ✓ Alunos/as LGBTQIA: “eles/as existem e são vistos/as com neutralidade”;
- ✓ Eles/as são diferente;
- ✓ Diversidade sexual: conceitos e preceitos;
- ✓ O direito autorizado de quem fala.

Categoria 02: *Manifestações de violência praticadas contra os/as alunos/as LGBTQIA:*

- ✓ Aversão, intolerância, pavor, medo: contextualizando a LGBTQIAfobia na visão docente;
- ✓ Os/ As “anormais” de sexo;
- ✓ Homossexualidade e sua (des)caracterização patológica;
- ✓ Religião como um dos interditos da homossexualidade;
- ✓ “Na minha época não era assim”: (des)valorizando as diferenças;
- ✓ Alunos/as LGBTQIA: “são ótimos, desde que saibam se comportar”;
- ✓ LGBTQIAfobia: outras faces da pedagogia do insulto;
- ✓ “E.T.”: estratégias de expulsão compulsória do ambiente escolar;
- ✓ LGBTQIAfobia: estratégias positivas de enfrentamento.

Categoria 03: *(Des)Conhecimento sobre programas governamentais de promoção de valores de respeito à paz e a não discriminação por opção sexual na escola:*

- ✓ Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola sem Homofobia: o anonimato de estratégias que eram para ser públicas;
- ✓ “[...] às vezes a gente imprime alguma coisa, mas um material definido eu não tenho”;
- ✓ “Vocês vão tá ensinando essas crianças a serem homossexuais?”;

- ✓ A cultura do “desagendamento” no Governo Brasileiro;
- ✓ Fator limitador: conteúdo ou temática?;
- ✓ *Kit* Anti-homofobia: vamos “brincar” de Comitê de Publicações do MEC?
- ✓ *Kit Gay*, se não for obrigatório “nem adianta mandar, porque a escola não vai usar”;
- ✓ *Kit Gay*: “se mandar as famílias não irão aceitar”;
- ✓ Sem *Kit*, sem material, mas, com alunos e alunas LGBTQIA;
- ✓ “Amolando facas”: os efeitos deste processo.

5 A (IN)VISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

5.1 (Des)Contextualizando a diversidade sexual

Referenciada na seção primeira deste trabalho, a diversidade sexual não pode simplesmente ser caracterizada como o resumo de termos e conceitos, pois ela não dá conta da pluralidade humana ao pensarmos no campo do desejo sexual, afetivo ou de identidade. Assim, podemos pensar numa multiplicidade de heterossexualidades e homossexualidades ou que talvez o desejo humano possa ser analisado como um contingente que vai desde um polo absoluto de conduta sexual a outro, em que as pessoas tendem a se encaixar em algum lugar dentro desse degrade e nesse gradiente é que são (re)produzidas as tensões ao adotar uma matriz como sendo verdadeira e caracterizando as demais expressões como diferentes e nesse caso a diferença é algo negativo que ninguém quer ser (HALL, 2007; SILVA, 2007; BORTOLINI, 2008a).

“Ninguém quer ser diferente. Nenhum ser quer ser diferente do outro. Todos querem ser iguais” (Cecília, diretora).

Porém, a igualdade almejada a que se refere à educadora, dentro do que Louro (2008) conceitua como heteronormatividade, possui um espectro utópico que jamais será internalizado, mesmo que os sistemas produzam e reproduzam caracteres identitários de “normalidades”, pois, quanto mais se difundem padrões de heterossexualização mais evidentes se tornam o processo de diferenciação. Afinal, qual seria o sentido real da humanidade caso todos/as fossem semelhantes e buscassem constantemente a supremacia da igualdade?

Nesse contexto, a descaracterização e “objetalização” do/a aluno/a LGBTQIA ao negar sua diferença é um reflexo da adoção dessa identidade tida como obrigatória, determinada, almejada socialmente, e a posterior invisibilidade das suas variantes são características percebidas no cotidiano escolar ao questionar membros que compõem o quadro de magistério da rede pública de ensino sobre a visão dessas pessoas.

*“A nossa sociedade foi estruturada dentro de padrões e **eles estão fugindo de padrões**”* (Carmem, professora, grifos nossos).

“Vê como uma coisa... o diferente né... Entrevistador: O diferente? Aspásia: É uma coisa diferente” (Aspásia, pedagoga, grifos nossos).

Para que possamos compreender como a conceituação de profissionais do magistério influi na ausência de debates é necessário analisar suas inferências em torno da diversidade sexual e seus conceitos.

Embora a maioria dos/as entrevistados/as afirme categoricamente o desconhecimento da sigla LGBT, que caracteriza e determina uma parte da comunidade escolar, ela é conhecida vagamente por alguns/mas, porém mesmo aqueles/as que assumiam alguma compreensão apresentam limitações para caracterizar o significado de cada letra e identificar os sujeitos por eles/as representados, quando interrogados/as sobre o termo LGBT.

“Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais” (Abraham, diretor).

“Mais ou menos, essa sigla muda bastante (risos)... E a gente, eu sei que tem a ver com a diversidade, né, lésbica, gays, bissexuais, e o quê?” (Cassandra, diretora).

“LGBT eu já vi, rs. Gays, Lésbicas, Bi e Trans é isso?” (Fidel, diretor).

“Hum, (risos) acho que sim, é, porque agora é..., antes a gente só falava GLS né, agora tem mais então é...Gays, lésbicas, “G”..”L”, “G”, bissexuais e transexuais, isso?” (Rachel, diretora).

“É aquela associação das lésbicas lá não é? LGBT né. Ah, eu aprendi isso ano passado, mas agora no momento hum... eu não vou saber te falar, mas eu lembro que a gente já viu isso já” (Branca, pedagoga).

“Lésbicas, Gays... (pensativa) é Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais?” (a educadora vai reduzindo o tom de voz com medo de errar) (Chiquinha, pedagoga).

“Tem alguma coisa a ver com gay assim? Ou não? Eu acho que... grupo... eu não sei, mas eu acho que tem alguma coisa a ver com gay” (Rosa, professora).

O desconhecimento de definições e categorizações, por sua vez, se traduz numa dificuldade de compreensão do que seja a diversidade sexual e como atuar no seu reconhecimento e valorização. Semelhantemente, quando indagados/as sobre a conceptualização da diversidade sexual foram raras as opiniões que se aproximaram da terminologia utilizada para esta pesquisa.

“[...] diversidade sexual seria essa variação onde nem todos seriam heterogêneos, heterossexual né, então existe hoje os homossexuais [...]” (Salomé, diretora).

“Que existe uma diversidade que não é só o sexo em si que vai determinar se é masculino, se é feminino” (Branca, pedagoga).

“Compreendo que seria a própria diversidade que tem dentro da sexualidade e não somente formada entre homens e mulheres e sim por homossexuais, heterossexuais, bissexuais e transexuais” (Cassandra, pedagoga).

“[...] a diversidade sexual é a liberdade de escolha que cada um tem, é a liberdade de escolha do parceiro independente se é feminino-feminino, masculino-masculino, se é bissexual” (Anésia, professora).

“[...] Ah, um conceito assim básico, as pessoas eu acredito assim, que elas têm liberdade, [...] pra escolher né, qual seria [...] a sua linha, o seu relacionamento sexual e essa diversidade vai entrar aí quem? As pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo, como os homossexuais, as lésbicas, os transgêneros que a gente diz” (Shere, professora).

O desconhecimento de conceitos básicos relativos à diversidade sexual, identidade de gênero e LGBTQIAfobia é atrelado ao fato de que na escola a concepção de currículo está, de certo modo, intimamente relacionada às práticas cotidianas e aos valores sociais, culturais e históricos constitutivos do processo formativo de educadores/as enquanto cidadãos/ãs. Nesse sentido, na perspectiva dos Estudos Culturais, a ausência de conhecimentos necessários ao mecanismo eficaz da valorização das diferenças socioculturais tende a perpetuar as relações de poder potencializadas pela cultura normalizadora imposta pela rotina do processo de escolarização (ARAÚJO, CAMARGO, 2011).

5.2 Alunos/as LGBTQIA: “eles/as existem e são vistos/as com neutralidade”

À escola é imputada a tarefa de “[...] redimensionamento, na construção e na reconfiguração dos valores e julgamentos morais atribuídos pelo senso comum às minorias, às diferenças e à diversidade de modos de estar no mundo” (FONTES, 2009, p. 99) e o reconhecimento da presença nesse espaço de alunos/as LGBTQIA é o primeiro passo na conquista da valoração desses sujeitos. Entretanto, a tarefa não é tão simples assim e tanto direção escolar, pedagogas e professores/as “[...] com distintas bagagens e modos de ver e viver o mundo podem não estar atrelados

a uma perspectiva [...] [respeitosa] do exercício da sexualidade” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

Evidentemente, os/as próprios/as profissionais “[...] nem sempre se mostram dispostos a fazer um diálogo mais aprofundado ou a adotar medidas que favoreçam o avanço dos direitos sexuais [...]” (JUNQUEIRA, 2009b, p. 173) e, “[...] portanto não conseguem educar os/as estudantes para lidar com as diferenças” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar (JUNQUEIRA, 2012, p. 65).

Os depoimentos coletados nessa pesquisa evidenciam que mesmo a escola se mostrando como “[...] uma instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as [...]” (JUNQUEIRA, 2012, p. 66), diretores/as, pedagogas e professoras, com suas limitações em compreender conceitos vinculados à multiplicidade sexual, já precisaram em algum momento do exercício do magistério lidar com os efeitos da opressão destinada a esses/as alunos/as manifestas por meio de insultos ou outras formas de agressão, geralmente pautados “[...] em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196).

Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de críticas e questionamento dos sistemas e de formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2007, p. 91-92).

O que se sabe que acontece é exatamente o contrário dessa sinonímia, uma vez que indagados/as sobre a presença de alunos/as LGBTQIA no espaço escolar servidores/as, em certos casos, se desencontram em seus discursos dentro de uma mesma unidade educativa. Aquele/a que desempenha uma função de comando,

como é o caso de uma direção escolar, está atrelado/a apenas às questões administrativas, burocráticas e desvinculado/a do processo de formação da clientela escolar, portanto alheio à presença do público LGBTQIA, fato que reforça a invisibilidades desses/as alunos/as.

“Têm casos, assim, que você pode até imaginar que seja, mas nunca houve nenhum caso abertamente, ou falado sobre isso” [...] Olha, é como eu te disse, se existe a gente não sabe. Tanto é que a gente não tem recebido nenhuma reclamação [...] como não é um assunto que a gente vive constantemente com isso, ou então fica meio afastado das nossas atividades, então a gente fica meio leigo nessa situação” (Casimiro, diretor).

Aquelas que desempenham o papel de orientação, coordenação como pedagogas têm consciência da presença de um contingente de identidades no âmbito escolar, porém assumem a vulnerabilidade em arrazoar qualquer discussão sobre a temática.

“Ah, a gente tem, tem sim. Tem conhecimento [...] Alguns se declararam. Outros não, né”. [...] Mais, por tudo que nós fazemos a gente vê que ainda é muito pouco o resultado em relação a isso sabe, parece que é algo difícil de lidar” (Cacilda, pedagoga).

As pessoas que desempenham a docência convivem cotidianamente com alunos/as LGBTQIA, no entanto, diante de situações que demandam uma atuação proativa possuem dificuldades ou até desconhecem maneiras apropriadas de abordar a discussão.

“Tenho, eu trabalho com eles sim” [...] Entrevistador: Você já comentou isso com o diretor? Carmem: Não. Nunca houve, assim, necessidade” (Carmem, professora).

De maneira conclusiva o diretor da escola de Carmem afirma *“pelo menos eu o meu diretor auxiliar, as pedagogas, nosso pessoal não temos esse tipo de preconceito”* (Casimiro, diretor).

Fazendo uma paráfrase à fábula dos “Três Macacos Sábios”, conhecida como “Os Três Macaquinhos” localizados à esquerda da porta do Santuário *Toshogu*, um templo do século XVII localizado na cidade de *Nikko*, no Japão, cuja origem é baseada em um trocadilho japonês e seus nomes são: *kizaru* (aquele que tapa os ouvidos), *mizaru* (o que cobre os olhos) e *iwazaru* (quem tapa a boca). O sufixo *zaru* presente nos nomes está ligado à negação e seu significado é traduzido como: “não

ouça o mal, não veja o mal e não fale o mal”. É uma forma de lembrar que, se os/as homens/mulheres não ouvissem, não olhassem e não falassem o mal alheio, teríamos comunidades pacíficas com paz e harmonia (LIBERATUS, 2010).

Quando transpomos para o debate da diversidade sexual, LGBTQIAfobia, *Kit de Combate à Homofobia*, os *zarus* também se fazem presentes, porém, ao contrário da lenda japonesa em que a negação está localizada do lado de fora dos portões, na escola estão situadas intramuros e semelhante aos três primatas, o/a diretor/a escolar é aquele que não ouviu, a pedagoga não viu e a professora não quer falar. Recursos, esses, empregados como estratégia de pacificação e convivência harmônica com a norma heterossexista e seus/suas defensores/as.

“Tudo nós temos que estar amparado pela Lei, pelo Núcleo, porque isso aqui é uma escola estadual e não particular. Não depende de mim, não depende de professor, não depende de pedagogo” (Casimiro, diretor), contudo em continuidade ao discurso observamos que, *“isso já é conversado com os professores, se surgiu a necessidade, para o trabalho aqui, se achar que não tem condições traga pra nós e nós vamos ver se nós mesmo pedagogas temos condições de fazer isso, mas também temos a liberdade de chamar um profissional dependendo da situação para falar com os alunos”* (Cacilda, pedagoga).

O que deveria ser uma unidade coesa de combate à situações de preconceito, as quais essas pessoas convivem cotidianamente, nos deixam dúvidas quanto à coletividade e evidenciam tanto a ausência de diálogo na produção de estratégias de enfrentamento, como reforçam a subjetivação dessas pessoas.

Estabelecendo um paralelo, para Foucault (2007, p. 44) a educação, ao mesmo tempo em que permite, impede o reconhecimento das múltiplas identidades por meio de “[...] linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” e, nesse contexto, se materializam algumas inferências: será que a direção escolar se mantém alheia a essa discussão por acreditar não ser de sua responsabilidade e permanece no aguardo da corporificação da situação tomando uma posição coletiva de salvaguarda?

“Olha...a gente até tem. Desconfia, assim que tenha, mais não, nenhum assumido que tenha vindo conversar ou que a família tenha se pronunciado, nessa escola não” (Cecília, diretora).

Podemos pensar que a orientação escolar entende a presença de alunos/as LGBTQIA e a influência da opressão a que são submetidos/as, mas não sabe como agir ou se ocupa de outros afazeres?

*“Porque têm tantos trabalhos burocráticos pra fazer que não dá tempo de acudir **esse lado**. Então é complicado, na escola é muito complicado esses fatores, de tá trabalhando com esses tipos de diversidade”* (Khadijah, pedagoga, grifos nossos).

O corpo docente habituou-se com a multiplicidade de condutas sexuais e prefere acreditar que todos/as são iguais e trata-os/as indistintamente?

“[...] eles são recebidos como qualquer outra pessoa, porque não deixa de ser, normalmente” (Anésia, professora).

“[...] os professores em si, é... trata como uma pessoa normal, como às outras. Assim, não faz diferença” (Beatriz, professora).

*“[...] a escola trata como a melhor forma possível. Trata bem, normal, como trata **todos os demais alunos**, né”* (Catarina, professora, grifos nossos).

“Normal, normal, como outro qualquer. O tratamento que a gente vê em sala de aula pra mim é normal, não tem diferença nenhuma, nem entre os colegas não” (Marilyn, professora).

Quando esses/as alunos/as se fazem presentes na escola e assumem sua condição, como são tratados/as pela comunidade escolar?

“[...] muitas vezes também os professores fingem não ver, e eu acho, que nós, nós a escola deveria ter um outro olhar, um olhar assim, de pelo menos conversar, de ter liberdade pra conversar com esse aluno, de falar [...] muitas vezes, eles fingem que não veem. Pra que? Pra não entrar em contradição” (Aspásia, pedagoga)

“Ainda há resistência tanto de alunos, quanto funcionários, como professores pra tratar disso como algo tranquilo, como um direito e não como uma discriminação” (Fidel, diretor).

“Apesar do trabalho que a escola vem realizando em atender esses alunos, a gente observa que em sala de aula ainda tem muito preconceito, tem muita discriminação” (Brida, pedagoga).

*“Hoje eles são tratados de **forma normal** como os outros alunos”* (Maria Quitéria, diretora, grifos nossos).

É necessário enfatizar que profissionais da equipe diretiva, pedagógica e docente carecem de envolvimento na construção do

[...] currículo escolar, objetivando a aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, eles/as podem estar propiciando que as discussões relacionadas a essas temáticas estejam presentes nas escolas, possibilitando espaços de interlocuções e auxiliando na elaboração de projetos relacionados ao assunto. Esses/as profissionais devem possibilitar a inclusão das questões sociais no currículo escolar como, por exemplo, a sexualidade, a diversidade, a homofobia, entre outras. Nesse sentido, não só os/as professores/as devem estar envolvidos nas discussões relacionadas à sexualidade, todos/as os/as profissionais das escolas, de uma maneira ou outra, podem possibilitar que essas questões sejam debatidas (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011, p. 188).

Esses/as profissionais precisam voltar a sua atenção quanto à sua função social e *“não adianta fechar os olhos e dizer que não, porque em todo lugar tem sim”* (Chiquinha, pedagoga), pois é a partir da subjetivação e do “assujeitamento”, que alunos e alunas LGBTQIA

[...] vão se tornando cada vez mais vulneráveis diante da vida, perdendo a força do questionamento e da crítica. Ficam à mercê de qualquer forma de desrespeito, de abandono e descaso dos outros, das famílias, das escolas, dos currículos, enfim, das políticas públicas que possam promover a inclusão e o direito a ter direitos, logo, de exercer a cidadania (PERES, 2009, p. 239).

O alheamento por parte da escola sobre a (re)produção das diferenças tende a gerar uma hierarquia e exclui do convívio diário aqueles/as que transgridem identidades fixas, além de desestimular a permanência desses/as alunos/as por meio de um sistema repressivo de expulsão compulsória.

*“[...] a gente percebe que a pessoa que tem oportunidade ela vai embora até da cidade. Assim, por ser um município muito pequeno, todo mundo conhece todo mundo, então a grande maioria que **tem isso** [homossexualidade] daí eles acabam, se eles têm um poder aquisitivo melhor eles vão embora do município pra estudar, pra trabalhar, pra ter a vida fora do município”* (Mercedes, professora, grifos nossos).

Essas relações sociais permeadas pela LGBTQIAfobia tendem a causar “[...] constantes trocas de estudantes de sala, mudanças de escola, abandono e reprovações, com impacto direto no fracasso escolar de alunos homossexuais ou tidos como homossexuais” (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

5.3 Eles/as são diferentes

Congregada às características das configurações familiares, a possibilidade de alguma alteração genética, hormonal ou desvio de personalidade, os/as docentes se julgam capazes de detectar a homossexualidade em alunos/as desde a mais tenra idade ao sintomatizá-la pela presença de comportamentos considerados típicos do gênero oposto (meninos mais afeminados e meninas mais masculinizadas).

“Pra mim não é doença não é nada. É uma genética que... é uma... nasceu diferente [...]. Não é porque eu... é uma opção minha. É porque é a genética. Ela vem diferente” (Cecília, diretora).

“Muitas vezes a pessoa é homossexual, mas ela não queria ser homossexual né. Então é uma coisa assim hormonal mesmo né” (Catarina, professora)

“[...] normalmente a gente vai lá e tenta passar que é normal, que cada um... que eu tento passar que é uma opção, que não é sem-vergonhice, que nasce assim. Assim como ele nasce gostando de menina, ou a menina nasce gostando de menino, esse nasce gostando do mesmo sexo” (Napoleão, diretor).

“Muita gente acha que é sem-vergonhice, que a pessoa tá ali que ela quer se aparecer que isso aí é atitude de aluno que quer se aparecer mesmo, quer ser diferente perante os outros” (Mercedes, professora).

“Quando geneticamente você nasce daquele jeito, tudo bem. Mas têm outros pessoal que acha que depois que fica adulto aí quer ficar diferente, mais não é né?” (Beatriz, professora).

O recurso a mitos fundadores faz com que a identidade heterossexual habite o imaginário coletivo da “naturalidade” e as características fenotípicas, genotípicas e hormonais herdadas com o nascimento impele a sociedade a perceber a coexistência estrita de machos e fêmeas (SILVA, 2007; JESUS *et al.*, 2008).

Fatores que conduzem o reconhecimento da sexualidade como uma consequência biológica, partilhado por todos/as e sem qualquer relação com a sua história, cultura e sociedade, nas quais os sujeitos estão inseridos. Tal aspecto torna a sexualidade universal e vivida de maneira singular por todos/as. No entanto, não se encontra na literatura uma causa biológica às suas variações, ou melhor, dizendo, não existe nenhuma conclusão que possa ser considerada significativa, conclusiva sobre o nascimento da homossexualidade (FURLANI, 2007).

A ideia de que a causa estaria na matriz hormonal foi, sem dúvida, a primeira hipótese levantada, uma vez que a biologia conhece a importância dos hormônios na determinação dos caracteres sexuais físicos dos indivíduos e das alterações morfofisiológicas decorrentes de mudanças nas concentrações hormonais, principalmente ao nível embrionário. Entretanto, não se conseguiu obter um quadro de variações hormonais em amostragens adultas de indivíduos com práticas que permitisse conclusões que induzissem a uma relação casual (FURLANI, 2007, p. 157-158).

Assim como a ciência não obteve uma resposta plausível sobre a interferência hormonal nesse processo, não há evidências definitivas de que a manifestação da sexualidade atuaria em nível neurofisiológico (FURLANI, 2007).

Diante da desmistificação do caráter biologizante da homossexualidade, é necessário buscar novas respostas para caracterizá-la. Incorporada a essa visão, educadores/as criam e recriam modelos de alunos com características *gays*, tais como: “[...] teriam voz fina, trejeitos, gestos, jeito de falar, de olhar, de andar diferentes dos heterossexuais [...]” e que alunas “[...] lésbicas teriam um comportamento “agressivo” e poderiam ser reconhecidas “pelo cabelo curtinho”, “estilo de homem”, “jeito de se sentar”, “traços de homem” [...]” (REPROLATINA, 2011, p. 38-39).

*“A gente houve falar muito, mas, o que têm mais e que mais tá aparecendo nas escolas, seria... não sei se pode falar isso? Antes tinha também, só que agora tá surgindo, tá sendo visto, tá sendo mostrado, vamos assim dizer. Os alunos tão deixando aquela coisa do escondido, que eu acho antes também tinha quando eu estudei. [...] Hoje em dia tá ficando muito aberto. Hoje em dia, gente! Têm aqui namoradas né. Meninas que tão optando pelo mesmo sexo, meninos que tão optando pelo mesmo sexo. Só que não sabe se é decorrente de alguma coisa que esteja acontecendo durante o processo da adolescência, **alguma coisa familiar**. Seja, que quando começa a entender, como a cidade é pequena, dá pra ver que é algum ponto familiar que desencadeou isso ou de repente é uma coisa genética mesmo também. Porque eu no colégio aqui estou com essas alunas esse ano, mas, eu já trabalho na educação já faz 10 anos e eu trabalhava num Centro de Educação Infantil e alunos que hoje estão entrando nos 18 anos que estão optando pela [...] homossexualidade ou alguma coisa parecida, eles tinham esses sintomas, eu falo. Apresentavam **sintomas disso** quando tava lá na educação infantil. Entrevistador: O que seriam esses sintomas? Nefertiti: Eu ficava preocupada né, se colocava uma*

música livre, essas crianças queriam aquela música assim, sabe? [a entrevistada gesticula desmunhecando a mão]. Não que eu tenho preconceito, mas, levando mais pra esse tipo de música sabe? Que tinha que ficar rebolando, mais de ficar demonstrando o corpo. Às vezes enrolava a blusa e colocava embaixo aqui assim [a entrevistada demonstra como se prendesse a camiseta ao sutiã]. Gostava muito de brincar, quando menino, tava sempre no meio de meninas, com boneca. Não que não se pode brincar, a gente até incentiva isso daí a você ter que ter contato com vários tipos de brinquedos né. Mas, a criança era sempre daquele lado [...]” (Nefertiti, professora, grifos nossos).

As possíveis “confusões” dentre as incontáveis crianças ao “[...] misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador de uma homossexualidade latente” (BENTO, 2011, p. 552). Nesses casos, é preciso ater-se ao fato de que, embora a criança manifeste preferências por brinquedos considerados masculinos e/ou femininos, ela brinca indistintamente com bolas, bonecas, panelinhas, casinhas, carrinhos. A criança na Educação Infantil desconhece as práticas e táticas culturais que sinalizam a diferença por meio dos objetos que devem ser utilizados para cada gênero. Algo que aos poucos será vigiado, corrigido e punido “[...] sobre o corpo que precisa ser esculpido, enquadrado, domesticado, resguardado, produzindo identidades não apenas demarcadas pelas diferenças, mas também pela hierarquia” (SALVA; STIMAMIGLIO, 2011, p. 1363).

“[...] A gente tentava às vezes e a gente percebia que a família tinha esse histórico também. É uma família perturbada, coisas assim, com problemas, muitos problemas. Desde pais separados, mães que apanhavam. Então ficava aquela estrutura que hoje eu penso, ficava a mãe, a irmã e o menino em casa. Então isso eu vejo que dava uma norteadada pra isso. Percebo hoje em dia não estando lá como era a história daquele aluno, daquela criança. Entrevistador: Você acha que a família... [interrompido]. Nefertiti: Sempre tem a figura de mãe. Figura de mãe, figura de irmã, figura de mulher. Entendeu? Entrevistador: Então você acha que era um fator determinante? Nefertiti: Eu acho que pode ajudar. Pode levar pra isso” (Nefertiti, professora).

Nesse contexto, cabem duas discussões, em primeiro lugar ao problematizarmos que as identidades são formadas ao longo do tempo por uma sucessão de processos conscientes ou inconscientes, podemos considerar que elas

serão sempre incompletas, em permanente construção e reconstrução, no entanto, determinados/as educadores/as assimilam uma fase da vivência humana, o ambiente, as roupas, assim como o jeito ou o comportamento como indicadores da homossexualidade. Não é preciso se assumir homossexual publicamente para que a discriminação aconteça o aparentar ser homossexual, ou melhor, aquilo que o/a outro/a acha já é motivo suficiente para justificar as chacotas, os insultos, as humilhações e o olhar de indiferença (HALL, 2007; SILVA, 2007; ABRAMOVAY, 2009).

Eu segundo lugar, sem dúvidas, fatores externos advindos de modificações “[...] cultural e econômica, da aquisição tecnológica, de novos valores sociais e religiosos levaram a modificação da estrutura familiar, provocando nos indivíduos a necessidade de se adequarem internamente, reformulando seus valores familiares e individuais” (HINTZ, 2001, p.11), tal aspecto tem ocasionado mudanças significativas “[...] nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito à composição [...]” (SIMIONATO; OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Como não podemos falar em uma falência absoluta do sistema patriarcal, no qual há o predomínio masculino sobre as mulheres, precisamos

[...] reconhecer que suas leis e noções internas não dão mais conta das demandas relacionais criadas nas sociedades liberais e democráticas, onde os cidadãos criam e recriam mais livremente suas experiências afetivas [...]. Neste sentido, o declínio do patriarcado tem se mostrado evidente em muitos contextos relacionais, dos quais a família é o mais visível, mas ele permanece ainda com certa força no imaginário social de sociedades [a incluir a escola] ainda frágeis do ponto de vista do favorecimento da expressão livre de seus cidadãos. [...] Vivemos, assim, muitas contradições: na prática acompanhamos a diversificação dos modelos familiares, mas em tese continuamos, em grande medida, a considerá-los a partir de concepções que se tornam cada vez mais obsoletas (PASSOS, 2005, p. 33).

Porém, assim como a reprodução do relato da professora Nefertiti, é no cotidiano escolar que se presenciam as práticas mais excludentes daqueles/as que desatendem padrões normativos, ao privilegiar um estilo particular de exercício de paternidade/maternidade e que poderá enfraquecer a autonomia e a liberdade dos pais e mãe por meio da assunção de um arcabouço heterossexista e heteronormativo num processo colonizador de ordenamento da(s) identidade(s) e

das representatividades impostas pelas condutas normalizadoras (BUTLER, 2010; CARVALHO, 2004).

Como defende Carvalho, essa tendência impõe tensões. “Em primeiro lugar, ela adota um modelo único de família: afluyente, do qual se distancia um grande número de famílias [...]” (2004, p. 149). E também porque “[...] permanecem implícitas as relações de classe e, sobretudo de gênero, que compõem os modelos de família que conduzem ao sucesso ou fracasso escolar” (2000, p. 144).

Esses fatores ganham maior notoriedade quando são relacionados à estrutura familiar, que tende a ser apontada como um ambiente propício para a promoção da homossexualidade, quando ausente de figuras representativas do gênero oposto, já que a família pode ser vista como espaço privado, no qual sistemas de valores e crenças são internalizados, juntamente com os papéis de construções de gênero, o que involucra os preconceitos e tabus que são transmitidos intergeracionalmente, e que são permanentemente construídos, desconstruídos e reconstruídos, refutados ou reafirmados (SANTOS, BROCHADO JUNIOR, MOSCHETA, 2007).

Dessa forma, educadores/as tendem a alegar que a família tem estado por trás do sucesso e tem sido culpada pelo fracasso escolar, acusando determinados modos de famílias pelas dificuldades dos estudantes. Além de possuírem crenças pessimistas que determinadas organizações familiares, caracterizadas como desorganizadas, desviantes e instáveis são consideradas as grandes responsáveis pela manutenção ou definição de uma identidade sexual normalizadora ou desviante (CARVALHO, 2000; 2004).

Retomando nossa discussão anterior, ao indagar profissionais do magistério se em sua escola havia algum/a aluno/a Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti ou Transexual e como eram vistos/as e identificados/as pela comunidade escolar, a discussão assume tais contornos:

“Não propriamente eu, a minha pessoa, as pessoas né. Os comentários das pessoas falando, determinadas pessoas às vezes comentam a forma de agir, entende, o tratamento com outras pessoas. Talvez por esse motivo se ache que pode ser” [homossexual] (Casimiro, diretor).

“Olha eles [homossexuais] têm um agir diferente. Eles têm um vestir diferente. Têm interesses diferentes, nesse aspecto” (Kate, pedagoga).

“Eu percebo pela maneira de agir, pela maneira de falar, pelos pensamentos, pelos atos” (Cecília, diretora).

“O jeito de andar, o jeito de falar, o relacionamento com os outros alunos, então é isso que eu percebo” [em alunos/as LGBTQIA] (Margot, diretora).

A escola apresenta uma tendência a definir o gênero de seus componentes pela vestimenta que compõe o ideário masculino e/ou feminino, dos gestos, dos modos e comportamentos, ou seja, de um estilo de ser e portar definido como uma conduta apropriada para homens e para mulheres. Postos em ação, esses sinais exteriores irão estabilizar e dar visibilidade ao corpo (BENTO, 2011), “[...] delimita espaços servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58).

“[...] têm meninos que eles só ficam junto com as meninas, difícil ele se entrosar com a turma dos meninos” [parece ser homossexual] (Mata, pedagoga).

“[...] tenho uma aluna lá, que ela tem... que a gente percebe, que ela só gosta de coisas de meninos, que ela só fica com os meninos, que ela bate nos meninos, entendeu?” [ela pode ser lésbica] (Maria Quitéria, diretora).

“[...] a gente percebe no comportamento, percebe até na maneira de andar, de se vestir, de falar, né, essas características e outras” [são indicadores de uma não heterossexualidade] (Khadijah, professora).

“[...] a voz dele era um pouco mais fina. Muito educado [...] ele era diferente dos outros meninos. Ele trata as meninas muito bem” [são fatores que evidenciam uma possível homossexualidade] (Clarice, professora).

A rotulação de crianças sensíveis, tímidas, estudiosas de homossexuais, sem mesmo entender o que isso significa e até mesmo sem qualquer inclinação para o homoerotismo não é um processo livre de traumas (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011). Essas características propulsionam atitudes homofóbicas ancoradas “[...] normalmente, às maneiras de agir e aos objetos considerados próprios ao universo do gênero oposto”, tanto por alunos/as quanto pelos/as próprios/as educadores/as (ABRAMOVAY, 2009, p. 197) “[...] sendo que o que mais perturba quem não é gay é a forma de vida gay, e sim os atos sexuais [...]”, propriamente ditos (FOUCAULT, 2000, p. 39).

Assim, a escola constrói dentro do processo educativo independente da modalidade de ensino, “os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma [...] e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2010, p. 15), por um coletivo representativo por cuidados físicos, exercícios, roupas,

aromas, adornos, registramos nos corpos digitais e, conseqüentemente, as diferenças. “Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2010, p. 15).

Tal caracterização, independe da idade em que se encontra o/a escolar, uma vez que o/a aluno/a na Educação Infantil, já tende a ser apontado/a e rotulado/a como sendo uma pessoa LGBTQIA. Mesmo que esse/a aluno/a não tenha a menor noção de suas condutas sobre sua sexualidade são redobrados os cuidados e a vigilância. Há de se tomar cuidado ao caracterizar esse/a aluno/o uma vez que essa identificação acompanhará todo o seu processo de formação.

“[...] nós temos uma faixa etária, onde estão se descobrindo, onde estão de repente você acha que é, mas, às vezes, o próprio aluno ele não se achou ainda, ele não se vê ainda, então a gente tem que ter assim, muito tato quando você vai lidar, né, porque de repente você não pode falar pro... pra pessoa aquilo que ela ainda não sabe dela mesma, né” (Carlota, diretora).

Como nem todas as atitudes são providas de precauções as coisas se complicam ainda mais com o avançar dos estudos, quando alunos/as se percebem com “[...] interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação” (LOURO, 2010, p. 27).

A vivência em um lugar heteronormatizado,

[...] pode obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade. As pessoas encontram-se no “entre-lugar”: aquele que traz para as suas práticas, a sensibilidade e os saberes das identidades que acumulam, mas, por conhecer os códigos predominantes da escola, optam por manter-se, ao olhar do outro, nas identidades legitimadas e reconhecidas para esse espaço. Esse quadro explica a astúcia e o cuidado para apreciar, ouvir, sentir e tocar as inúmeras situações em que as homossexualidades são visibilizadas, ou então, conhecendo seus limites, silenciadas momentaneamente (CAETANO, 2008, p.161).

Tais aspectos conduzem alunos/as LGBTQIA a vivenciarem seus desejos na clandestinidade ou mesmo a subvertê-lo, impedindo-os/as de realizarem suas aspirações sentimentais de forma plena.

5.4 Diversidade sexual: conceitos e preceitos

Dentro da limitação da compreensão da diversidade sexual há o peso das mudanças constantes de termos que caracterizam a diversidade sexual ou da desordem em ajustar os conceitos e ao questioná-los/as sobre o significado da sigla LGBT, por ser mais comumente empregada em outros contextos diversos, como exemplo na mídia, na Academia e no próprio Movimento LGBT, obtivemos as seguintes definições:

“Confesso a você que às vezes a gente faz uma confusão. Isso aí é o que falta realmente se adaptar [...]. Nós temos hoje na escola que eu considero e classifico, pode ser que eu esteja errada, mas nós temos dois gays, na escola. E tem um travesti, tem um travesti! Travesti é homem que se veste de mulher?” (Brigitte, diretora).

“[...] um hetero vem reclamar do homossexual, eu tenho que falar que existe a diversidade, que ele tem que ser respeitado pela opção sexual dele, orientação sexual, hoje em dia a gente não sabe nem como, se é opção se é orientação, o que que é né” (Cassandra, diretora).

“[...] “L” Lésbicas, “G” gay. LGBT? O “B” o que é? Entrevistador: Bissexuais. Marilyn: Porque era o “S” de simpatizantes antigamente, agora é o “B”?” (Marilyn, professora).

As constantes alterações conceituais aliadas à falta de esclarecimento torna moroso o avanço e emancipação política na alteração da temática na sociedade. Como discutido na seção 03 e ratificado pelos dados obtidos nessa pesquisa, o discurso enfático do Movimento LGBT em torno no uso considerado inadequado de alguns termos, como exemplo a opção sexual. Nesse caso, há de se considerar que a linguagem e o emprego exato ou inexato de conceitos e preceitos podem ser apontados como fatores de exclusão ou inclusão, reforçando ou negando identidades e (des)valorizando as diferenças já que algumas conformidades com a aquisição de determinados termos nos obriga a utilizar termos genéricos para pessoas diferentes (MELLO *et al.*, 2012; AGREDA, 2012).

5.5 O direito autorizado de quem fala

Na educação, a diversidade sexual tem sido abordada para dar cabo em algum problema, responder a uma urgência da escola, sem que se faça presente no

currículo e em projetos escolares. Abordada esporadicamente, quando percebida a necessidade, se convidam profissionais externos ao ambiente escolar, muitas vezes de outras áreas como Medicina, Enfermagem e Psicologia, por exemplo, sancionando que existem profissionais aptos/as e autorizados/as para discutirem essa temática, bem como nos permite pensar que existem determinadas áreas do conhecimento detentoras do direito privilegiado de falar sobre as sexualidades. A situação ganha ares de complexidade uma vez que “[...] nos últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como lugar de fala em torno à ideia de prevenção” (CÉSAR, 2008, p. 38) quando, então, a escola se propõe a discutir sobre a sexualidade se debruça no caráter da higienização dos corpos, relegando sentimentos e desejos que envolvem as relações, objetivando combater doenças, gravidez indesejada, aborto, sexo seguro, entre outros correspondentes a relações heteronormalizadas (BARROS, RIBEIRO, QUADRADO, 2011; GUIRADO, 1997).

Foucault (2007, p. 37) define esse ritual como

[...] a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinadas posições e formular determinado tipo de enunciado), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signo que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. [...] um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.

“Nós trabalhamos sempre com palestras. Chamamos sempre profissionais assim que entendam melhor que a gente. Até na verdade nós sentimos falta de profissionais como psicólogos, psicopedagogos, até pra dar uma ajuda pra gente nesse sentido né” (Brida, pedagoga).

“A gente já promoveu assim palestras né, onde pessoas com maior conhecimento vieram conversar, mas com o professor. Aluno..., diretamente com todos os alunos assim eu creio que não. A gente já teve em determinadas turmas devido à série, idade, né, já teve sim. Mas pra todos os alunos da escola não. Em forma de palestras” (Carlota, diretora).

“Olha, tive palestra. Foi feito palestra nesse sentido, pra tentar atingir todos né. Veio gente de fora, da saúde né. Pessoal da saúde também. Entrevistador:

Pessoal da saúde para abordar a questão da diversidade sexual? Kennedy: Diversidade sexual, doenças né (Keneddy, diretor).

Para César (2008, p. 42) o discurso da sexualidade propagado pelas escolas brasileiras é “[...] colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social, onde o tema da prevenção foi assumido de maneira definitiva [...]” e relegado a profissionais externos/as ao âmbito escolar.

“Em algumas ocasiões nós já trouxemos um psicólogo pra tá fazendo um trabalho de grupo pra tá orientando os professores como lidar com a situação e também tentando levar para os colegas a questão” (Kate, pedagoga).

“Nós trouxemos uma pessoa da comunidade, uma enfermeira pra tratar sobre sexualidade, sobre prevenção, DST, gravidez na adolescência, aborto. Então foi através de palestras. Aí tinha o momento do tira dúvidas com ela né. Podia fazer anônima a perguntinha. Então foi uma coisa assim que foi trabalhada” (Francisca, professora).

“A diferença de você ter um envolvimento de profissionais já qualificados, de profissionais que já estudaram, que sabe o que tão falando, chegar e falar: - Não professor, você pode falar sobre isso! você deve fazer isso! tá aqui, olha! você está amparado por essa lei, que diz que você tem que passar isso aqui para os alunos, eles têm que conhecer, nosso objetivo é mudar a sociedade, nós temos que fazer isso, fazer aquilo e aquilo outro. É diferente do que deixar para o professor dentro da concepção dele trabalhar com aquele material. Eu penso assim. Seria mais devido a esse assunto você precisar de mais embasamento, mais conversação, mais troca de experiência. Porque é um assunto pra você ver que envolve tantos valores e que cai aqui na escola pra resolver, que não é igual matemática e português que o conhecimento tá aí e é só explicar. Os professores não vêm preparados pra isso. Então é aí que a gente tem que entrar com todo um aparato maior” (Brigitte, pedagoga).

Parece que há um receio da escola em tratar temas relacionados à sexualidade, sobretudo pelo medo de contrariar as famílias. A sobrecarga de funções e expectativas que a sociedade e principalmente os/as pais/mães impingem à escola e sobre o próprio trabalho do/a educador/a é imputada não só nos conteúdos de suas disciplinas, mas também no cuidado constante em relação à comportamentos e ações das crianças e adolescentes que estão sobre a guarda da

escola. Essa vigilância constante acaba por fazer com que muitos/as professores/as sejam obrigados/as a escolherem os assuntos de maior relevância, tanto para o currículo quanto para o atendimento das expectativas das famílias a serem tratados em sala de aula. Nesse viés, as questões de conteúdos curriculares ganham prevalência sobre temas transversais, que estão mais relacionados ao comportamento e quando tratados sem o consentimento da família costumam desestabilizar a relação desse instituto com a escola (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

A tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação. Mas se tivermos clareza de que o papel da escola não é se intrometer nas convicções pessoais, mas promover o respeito, talvez possamos progredir no caminho. E, certamente, não há como identificar um momento adequado para tratar desses temas já que os valores e as representações sociais sobre gênero, orientação sexual e raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Portanto, é também desde muito cedo que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias simbólicas e práticas que nos afetam (ROHDEN, 2009, p. 172).

Aqueles/as educadores/as que consideram o tema relevante e são corajosos/as o suficiente para abordarem questões de LGBTQIAfobia e diversidade sexual o fazem, muitas vezes, por iniciativa própria, sem orientação ou projeto formal. “Algumas vezes, a boa intenção acaba criando graves problemas com as famílias [...]” (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011, p. 34).

“Tem a questão familiar, têm uns que os pais são muito rígidos, então eles trazem isso pra escola também. Então depende muito. A gente percebe assim, onde na família há o diálogo, se torna mais fácil aqui, não só nesse sentido como em tudo. Mas, a gente percebe que a grande maioria das famílias não tem diálogo sobre esse assunto. Nem tido como fosse, a sexualidade em si, então não tem esse diálogo, nas diferenças é mais difícil ainda. Na diferença das opções sexuais é mais difícil” (Cacilda, diretora).

“Então os casos que eu conheço, que eu convivo de alunos, entre aluno e professora ainda, é às vezes o problema começa dentro de casa, a não aceitação” (Carmem, professora).

Uma pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004) ratifica esses apontamentos ao questionar pais/mães sobre a possibilidade de seus/suas filhos/as

terem convívio no cotidiano escolar com alunos/as LGBTQIA. A proporção de progenitores/as que mencionam que não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola do/a seu/sua filho/a é muito maior do que a recusa relatada dentre os/a próprios/as alunos/as. Tal aspecto deve gerar à escola maior precaução ao estabelecer estratégias educacionais de reconhecimento e valorização das diferenças, pois a ela é negada a possibilidade desse debate abdicado pela família como um direito privativo.

Dessa maneira, o discurso e os/as interlocutores/as autorizados/as a fazê-lo têm o poder e a função de controlar, selecionar, organizar e redistribuir contextualizações sobre a sexualidade por meio de certo número de procedimentos previamente autorizados e hierarquizados, pela sociedade, escola, família e Estado, que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar-se do seu pesado e temível desvirtuamento. Esses institutos, ao não concederem à escola o direito ao discurso sobre a diversidade sexual, combate e prevenção da LGBTQIAfobia, entram em conflito com ela, quando essa ousa burlar a normalização imposta pelos institutos (FOUCAULT, 2007).

Nossos debates evidenciam discursos de quem fala e de que posição fala sobre as diversas formas de expressão da sexualidade. Observamos no próximo tópico os reflexos da descaracterização, invisibilização e rotulação de alunos/as que apresentam condutas não heteronormatizadas no ambiente escolar. Enfatizamos como se contextualizam as mais variadas formas de assédio, as quais alunos/as LGBTQIA são submetidos/as ao transporem normas dicotômicas, identificáveis de maneira implícita ou explícita, no discurso de educadores e educadoras, ao fazerem inferências a essas pessoas.

6 MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA PRATICADAS CONTRA OS/AS ALUNOS/AS LGBTQIA

6.1 Aversão, intolerância, pavor, medo: contextualizando a LGBTQIAfobia na visão docente

A homofobia foi conceituada na Seção 02 desta pesquisa e é caracterizada como a “[...] modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais” (RIOS, 2009, p. 59), manifesta em pessoas que têm medo, pavor ou aversão aos homossexuais e/ou à manifestação da homossexualidade.

Para Junqueira (2012, p. 67-68) parece ser mais adequado

[...] entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar.

Ao longo do tempo o termo homofobia foi e segue sendo ressignificado e não mais se restringe

[...] a aversão, medo e discriminação a homossexuais de ambos os sexos, mas também a bissexuais, travestis e transexuais, inclusive podendo se desdobrar nos termos lesbofobia, bifobia e transfobia, seja para dar visibilidade a cada uma dessas identidades, seja para ressaltar processos e efeitos específicos de discriminação por pessoas que vivem uma sexualidade não-heterossexual [...] (REPROLATINA, 2011, p. 15).

Com esse desdobramento, procura-se evidenciar todos/as aqueles/as que agem em descumprimento à dicotomia determinada e reproduzida culturalmente, portanto, o uso da sigla LGBTQIAfobia, é uma forma de sintetizar as expressões cotidianas de hostilidade, as quais esses indivíduos são submetidos, porém, o abrigo de outras categorias ao termo homofobia ainda possui pouca aplicabilidade, tanto no meio acadêmico como no imaginário coletivo (HALL, 2007; MELLO *et al.*, 2012; AGREDA, 2012; SCHULMAN, 2013).

Sendo assim, partimos do pressuposto que conceitos não precisam ser discutidos, mas sim compreendidos e a violência destinada a um ou outro sujeito

independe do uso corrente de um ou outro conceito. O que deve se levar em consideração é que a falta de conhecimento ou de “[...] solidariedade por parte de profissionais, da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes [LGBTQIA] pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 27). Tal alienação tende a encorajar o abuso, diante da concordância ou omissão por parte da comunidade escolar, principalmente daqueles/as que deveriam encampar estratégias de enfrentamento e combate ao preconceito e discriminação.

Ao questionar diretores/as escolares, pedagogas, e docentes sobre a compreensão da homofobia, a maioria percebe-a como um ato de violência, desprezo, preconceito, discriminação, intolerância, aversão, desrespeito e o não acolhimento a pessoas LGBTQIA.

“[...] você não concorda com aquilo, você vai lá, você quer matar ele, você quer bater nele, você quer judiar dele. Não concorda com a opção sexual dele, então, você tem essa homofobia” (Brigitte, diretora).

“[...] pessoas que são contra, que julgam... posso condenar, tem que acabar com isso, que são contra” (Carlota, diretora).

“[...] é, as pessoas que não aceitam e brigam por aquilo que acham que não é certo” (Cecília, diretora).

“[...] pessoas que têm medo ou que não gostam de homossexuais” (Cassandra, pedagoga).

“Seriam pessoas contrárias a pessoas que têm uma outra opção sexual que não a dele e têm uma aversão à essas pessoas” (Faustina, pedagoga).

“É a aversão ou a falta de acolhimento contra as pessoas que têm um comportamento diferenciado do que a sociedade pede” (Carmem, professora).

“Pra mim, homofobia seria o pavor que você tem pelas pessoas que têm um relacionamento com pessoas do mesmo sexo” (Mercedes, professora).

Os depoimentos abaixo mostram que os/as professores/as, além de reproduzirem a violência insultam, minimizam e discriminam as consequências da LGBTQIAfobia, pautando-se em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão.

*“[...] eu até nem acredito que existam pessoas preconceituosas, eu acho que é porque eu não tenho convivência com **esse tipo de pessoas**, que existe esse tipo de preconceito”* (Casimiro, diretor, grifos nossos).

“A gente observa também que, apesar, mesmo entre nós professores, pedagogos, professores, diretores e alunos, a gente observa que mesmo dizendo eu não tenho preconceito, o preconceito tá enrustido ali [...] de vez em quando faz um comentário, você sabe né, aquele lá, como é que eu digo, aquele gayzinho, não sei o quê. Nessa hora você vê que tem o preconceito né. Olha, eu não tenho, mas não se refere ao aluno pelo nome” (Brida, pedagoga).

“Inclusive na sala dos professores dá bastante preconceito em relação, entendeu?! Mas eu ver diretamente não vi não. Entrevistador: Que tipo de preconceito você se refere aos professores? Natália: Eles não aceitam, entendeu? Eles não aceitam que essas meninas [lésbicas] elas conheceram em uma cidade pequena como a nossa, elas vendo essas meninas crescerem entendeu? Conhecendo os pais. Elas não aceitam que essas meninas podem gostarem de outra menina” (Natália, pedagoga).

“[...] Eu não vou falar pra você que todos os professores são acessíveis, que você consegue conversar, que você consegue dialogar que eu vou tá mentindo. Têm professores que rejeitam, que discriminam. Você vê que ele discrimina na expressão que ele faz. Ele não vai chegar pra você e falar eu não aceito, mas ele por si só a gente percebe que ele não aceita, certo! Mas não é declarado, não é falado, não é comentado” (Maria Quitéria, diretora).

“Às vezes algum professor com alguma piadinha, eu acho que alguns professores fazem algum tipo de piada sim!” (Mercedes, professora).

“Com certeza o professor tem preconceito. Do negro ele já tem preconceito. Por que ele não demonstra? Por que tem uma lei que proíbe. Então fica dentro dele. Não que proíbe o preconceito. Proíbe você manifestar o preconceito. E como não existe a lei homofóbica ainda, então ele pode manifestar o preconceito. Então ele manifesta” (Keneddy, diretor).

A tipificação da violência, que se refere o educador, contra pessoas LGBTQIA como crime, é algo que vem sendo discutido por mais de uma década no ordenamento jurídico brasileiro, porém muito longe de chegar a um parecer conclusivo e favorável, uma vez que, dentro do Congresso Nacional Brasileiro, representantes políticos vinculados à Igreja Católica e às Igrejas Evangélicas pentecostais “[...] têm se mobilizado contra a aprovação de direitos civis das minorias sexuais como a criminalização da homofobia, a união civil de casais homossexuais e o direito de adoção de crianças por parte das famílias

homoparentais” (DINIS, 2011, p. 46) bem como a distribuição de materiais didáticos pedagógicos como o *Kit* de Combate à Homofobia, dentre outros discutidos a frente.

Devido ao desconhecimento da tramitação legal de projetos de lei, a escola propaga a prevenção dessa forma de violência respaldada em ações judiciais inexistentes ou em fase de análise para uma posterior publicação.

“A comunidade escolar já entendeu que existe uma lei que os protege e que eu não posso ofendê-los, discriminar e tudo mais. Todo mundo sabe dessa lei. Ninguém estudou ninguém sabe ao certo o que é essa lei, sabe que vai cometer um bullying, sabe que vai cometer uma discriminação” (Brigitte, diretora).

Entre os anos de 2011 a 2013, podemos confirmar a presença na pauta da Câmara de Deputados de pelo menos 08 (oito) projetos que abordam, de alguma maneira, tanto direta quanto indiretamente, a tipificação penal de condutas discriminatórias fundamentadas por razões de sexo e opção sexual sendo que o mais conhecido tanto pelo seu teor quanto pela divulgação midiática e de setores contrários à sua aprovação é o Projeto de Lei que criminaliza a homofobia, tramitando, desde o ano de 2001, no Congresso Nacional (OLIVEIRA, 2012).

A trajetória inicial deste projeto contra a LGBTQIAfobia, o qual os/as educadores/as se referem, deu-se pela “[...] propositura do Projeto de Lei 5003/2001, de autoria da então Deputada Iara Bernardi (PT/SP), com acolhida na Câmara de Deputados em 2011 e que, na apreciação no Senado Federal, assumiu o número de Projeto de Lei Constitucional - PLC 122/2006 [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

Assim como o PLC 122/2006 visa combater às variadas formas de preconceito imposto às pessoas LGBTQIA. Discussões semelhantes tramitam na Câmara de Deputados por meio dos Projetos de Leis PL-287/2003 e PL-4373/2008, amparados por discussões travadas há anos por setores ligados ao movimento sobre a aplicação de questionários de exclusão que são utilizados

[...] para o controle de doação de sangue. Com efeito, há uma série de denúncias relatadas pelos atendimentos jurídicos em organizações da sociedade civil que trabalham com HIV/AIDS, por exemplo, dando conta de abusos e humilhações cometidos contra homossexuais nos serviços hemoterápicos, o que levou a mudanças nas orientações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária para os estabelecimentos desta natureza. Entretanto, o entendimento segundo o qual é necessário tirar as doações a partir de critérios de autoexclusão referidos a comportamentos de risco e exposições

involuntárias permanecem ativos na regulamentação administrativa (OLIVEIRA, 2012, p. 89).

A homofobia, no contexto escolar para Oliveira (2012, p. 93) “[...] é um entrave importante ao acesso a direitos principalmente por parte de crianças e adolescentes [...]” e há 18 (dezoito) proposições parlamentares relacionadas de alguma forma à práticas discriminatórias no ambiente escolar são apenas a projetos que tratam do tema da homofobia.

Fato curioso é que a maioria delas foram propostas logo após acontecimentos trágicos que envolveram um ex-aluno de uma escola periférica do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2011, que, após matar 12 (doze) crianças e adolescentes, suicidou-se, deixando uma carta relatando os maus tratos que, segundo ele, sofrera durante sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2012).

6.2 Os/ As “anormais” de sexo

Em ambientes como a escola, a manifestação de desejos inversos ao padrão passa a ser resignada, uma rejeição que muitas vezes se expressa por declarada aversão, pela ausência de iniciativa no agenciamento do debate sobre a multiplicidade sexual e a constante (re)afirmação das diferenças (HALL, 2007; SILVA, 2007; LOURO, 2010).

*“Nós temos hoje que aprender a respeitar isso daí né. Daí vêm os gays, as lésbicas, os homossexuais, os **heterossexuais normais**”* (Brigitte, diretora, grifos nossos).

[Já presenciei cenas de preconceitos] *“não contra esse tipo de sujeito [LGBTQIA] [...] bullying eu falo contra **outras pessoas normal**”* (Casimiro, diretor, grifos nossos)

*“[aluno/a LGBTQIA é] “[...] uma pessoa assim que a gente fala **diferente**, né. [...] Não, vou tratar você assim porque você é **homofóbico** e outra pessoa que não tem nada, que é **normal**”* (Beatriz, professora, grifos nossos).

*“São as pessoas que têm uma opção diferente do que a gente costuma aprender na escola: homem e mulher [...] com os ditos **normais de sexo** eles não têm quase relacionamento”* (Faustina, pedagoga, grifos nossos).

*“Seria assim tratado dentro das escolas? Como a gente poderia trabalhar com os alunos? Se aparece um aluno com **esse tipo de problema**? Olha, se for nesse*

aspecto, nós até temos aqui em outro período, mas **a gente não se envolve**" (Natália, pedagoga, grifos nossos).

"[...] eu tenho três sobrinhos com esse **problema** eu vou dizer, porque não deixa de ser um **problema** pra ele e pra família, porque até ele conseguir levar uma **vida normal**" (Brida, pedagoga, grifos nossos).

"Às vezes agora tá mais acentuado, né? Tá livre, assim, desbocado, vamos dizer. **Eles não tão mais ficando com vergonha** de ficar se beijando em local público, por exemplo" (Nefertiti, professora, grifos nossos).

"[...] nós não temos esse **problema** só com alunos, mas com professores também" (Salomé, diretora, grifo nosso).

"Porque os meus filhos eles aceitam normal. Porque a gente já vem trabalhando com eles desde pequeno. Na escola que eles estudam têm também e pra eles é **normal**. Igual minha filha fala: ah fulana...pra mim ela é uma **mulher normal**, pra mim ele é **homem igual a eu**, pra mim ele é isso ou aquele outro. Eles respeitam normal" (Branca, pedagoga, grifos nossos).

"[...] na verdade é uma luta pela igualdade pra não haver discriminação entre as **pessoas diferentes** [...] **diferentes na opção sexual**" (Cacilda, pedagoga, grifos nossos).

"Intolerância com a orientação sexual **considerada diferente**" (Kate, pedagoga, grifos nossos).

"[...] preconceito que existe e que leva até a formas de agressão contra as pessoas que a gente fala de **diferentes na sociedade**, né?" (Benazir, professora, grifos nossos).

A evidência dessas alocações está respaldada naquilo que Hall (2007) e Silva (2007) caracterizam como sendo a produção e promoção das diferenças, ao afirmar que o **normal** é o indivíduo ser heterossexual, fato que torna as demais formas de manifestações da sexualidade vulneráveis e passíveis de punições, pois essas passam a ser segregadas pelo desatendimento da matriz identitária heterocentrada.

Quando questionado, em entrevista concedida a James O'Higgins em 1982, se tal conduta se relacionava ao fato de os *gays* manifestarem seus desejos, se acariciarem e se tocarem em público ou de eles agirem em dissonância com a norma, Foucault (2000, p. 40) afirmou que

[...] esse tipo de coisa está fadado a incomodar algumas pessoas. Mas eu me refiro ao temor geral de que os *gays* desenvolvam relações intensas e satisfatórias apesar de não se ajustarem à ideia que os outros têm do que sejam essas relações. O que muitas pessoas são incapazes de tolerar é a possibilidade de que os *gays* sejam capazes de criar tipos de relações não previstas até agora.

“Questões que pra outro seria natural lá fora do portão, de repente um aluno hétero dar um beijo. Pra esses alunos [LGBTQIA] é totalmente inaceitável, pra sociedade” (Napoleão, diretor).

A valoração de uma identidade intrínseca na eloquência de um/a educador/a e a descaracterização da pessoa LGBTQIA pelo preconceito assumido ou silenciado tende a potencializar os efeitos danosos a esses/as alunos/as. “Muitas vezes, os/as próprios/as professores/as não conseguem educar os/as estudantes para lidar com as diferenças [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 196) e acabam por atribuir os preconceitos aos outros indivíduos sem reconhecer o próprio. Isso é comum e esperado, posto que a atitude preconceituosa, considerada politicamente incorreta, tende a ser socialmente condenável (FUNDAÇÃO, 2009b).

6.3 Homossexualidade e sua (des)caracterização patológica

O aviltamento aos quais alunos/as LGBTQIA são submetidos/as no reduto escolar imputa à homossexualidade o caráter de enfermidade e, mesmo ela tendo sido retirada do rol de transtornos psicológicos e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com a Saúde (CID 10), ainda é possível encontrar na locução de alguns/mas educadores/as resquícios de veiculação a um estado de doença e que associado ao desconhecimento torna quase impossível o exercício do direito à livre escolha e condução da sexualidade de alunos/as LGBTQIA, uma vez que a escola é vista como um dos agentes de proteção das múltiplas identidades (BORTOLINI, 2008b).

“[...] tá sendo visto como uma doença. Como um problema grande. Entrevistador: Como doença? Nefertiti: É, por alguns profissionais. Ah, porque é uma coisa assim diferente né. [...] Visto como um mal do século sabe, é muito visto assim ainda” (Nefertiti, professora).

“É claro que quando você sabe de primeiro impacto, a gente tem que falar, é mesma coisa quando nasce um filho deficiente, o primeiro impacto é rejeição quando o pai e a mãe chora ou reclama. Então isso daí é a mesma coisa, de repente

*dá um impacto, mas depois você começa a manejar e começa a falar que **é ser humano do mesmo jeito***” (Marilyn, professora, grifos nossos).

*“Eu conheci vagamente o conceito de homofobia que é o **medo de viver em sociedade** né, agora não sei se é isso mesmo, porque daí eu teria que pesquisar mais sobre”* (Khadijah, professora, grifos nossos).

*“Quando se refere à outra pessoa, que tenha **essa dificuldade** assim né”* [a homossexualidade] (Beatriz, professora).

A intolerância, a agressividade, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade se tornam muito presentes na fala dos alunos e professores, se constituindo como momentos importantes para problematizar nossa sociedade (FERRARI, 2001, p. 73).

Diante desse cenário acreditamos ser possível na atualidade encontrar educadores/as combatentes ao desrespeito imposto a pessoas LGBTQIA, assim, a discussão sobre a homofobia tem adquirido novos contornos e passa a ser compreendida como uma violência carente de extinção. No entanto, nem todos/as os/as envolvidos/as com o processo educativo incorporam em seus saberes a promoção do respeito às diferenças, e acabam por reproduzi-las estigmatizando aqueles/as que não se encaixam em uma norma considerada padrão e “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros [...] uma espécie de pressão é como que um poder de coerção [...]” (FOUCAULT, 2007, p 18). O poder aqui referido não é uma instituição e nem uma estrutura, mas sim, “[...] é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade [...]”, nesse caso, a comunidade escolar (FOUCAULT, 1999, p. 89).

Tal domínio é passível de observação na fala eloquente de diretores/as, pedagogas e professoras quando questionados/as sobre a compreensão da homofobia em que

[...] a recorrência à linguagem pejorativa é comum nas violências contra homossexuais. É importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA, 2004, p. 286).

A linguagem equivocada na escola, local em que o verbo é matéria-prima, exige um cuidado com os discursos, tanto de professores/as quanto de alunos/as, pautado na cautela, uma vez que é por meio dele que a escola estará atuando na formação de mentalidades por parâmetros de igualdade ou desigualdades (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA, 2004).

6.4 Religião como um dos interditos da homossexualidade

Paralelo à outros fatores e condutas, a longa tradição teológica “[...] exercida especialmente pela nossa cultura judaico-cristã, impôs a heterossexualidade como o modelo ideal e saudável de sexualidade” (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011, p. 25) é ela quem organiza, ideologicamente, uma forma radical de perseguição contra alunos/as homossexuais, difundindo que pessoas LGBTQIA são contrárias à natureza humana e às leis de Deus.

Após um período de livre manifestação da sexualidade na Antiguidade grega e romana, o Cristianismo interveio e teria “[...] colocado uma grande interdição à sexualidade, que teria dito não ao prazer e por aí mesmo ao sexo. Essa proibição teria levado a um silêncio sobre a sexualidade – baseado essencialmente em proibições morais” (FOUCAULT, 2004b, p. 63).

Tais reminiscências foram e continuam a ser amparadas por interpretações bíblicas que consideram pessoas homossexuais “[...] como indivíduos extremamente perigosos, na medida em que eles se opõem ao que há de mais preciso na ordem da criação: a lei natural, expressão da vontade divina” (BORRILLO, 2010, p. 54).

Defensores/as desse doutrinamento tendem com frequência a amparar suas preleções nas Sagradas Escrituras e em crenças religiosas, que apresentam a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo

[...] como depravações graves. A tradição sempre declarou que "os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados". São contrários à lei natural. Fecham o ato sexual ao dom da vida. Não procedem de uma complementaridade afetiva e sexual verdadeira. Em caso algum podem ser aprovados [...] (CATECISMO, 2013, s/p.).

Eis o esquema histórico comumente utilizado para silenciar a sexualidade de pessoas LGBTQIA baseado basicamente nos “[...] mecanismos da repressão, da interdição, daquilo que rejeita, exclui, recusa, e depois fazendo recair a responsabilidade dessa grande recusa ocidental a sexualidade” (FOUCAULT,

2004b, p. 63) acaba por afetar a forma como esses indivíduos serão percebidos e investidos no interior da escola sendo, que, nesse contexto, fora o Cristianismo uma das vertentes que teria dito não às variáveis da sexualidade, e, ao se referirem às homossexualidades, alunos e alunas, educadores e educadoras tendem a empregar uma excessiva religiosidade ao caracterizar alunos/as LGBTQIA

“Aí! Não é de Deus” (Carlota, diretora).

Diante destas manifestações o aporte aos quais educadores/as recorrem é amparado na mesma alocução, ou seja, usa-se da religião para combater a visão distorcida que própria religião fornece.

*“A gente fala **que é uma pessoa normal**, que tem carne, o sangue corre na veia. A gente fala assim: é um irmão, não é de sangue mais é um irmão de fé... Não somos todos iguais na face da terra?”* (Beatriz, professora, grifos nossos).

“Filhos, somos todos filhos de um mesmo Criador, então nós temos nossos direitos e somos de uma essência só. Então, nós somos considerados todos irmãos” (Carmem, professora).

Há os/as que discordam de qualquer tentativa de desmistificação amparados/as no fundamentalismo religioso.

“Um quesito que chamou muito minha atenção foi quando a Dr^a Eliane Maio [em palestra proferida na escola em questão] relacionou a diversidade sexual com a religião. Que ela né, que ela comenta, que, ela comentou algumas partes da Bíblia que quem somos nós pra julgarmos os gays, as lésbicas? [...] ela mencionou a bíblia, e eles [professores/as descontentes] relataram isso. Então eu achei que ela pegou no calo. Mais pegou no calo, mas ninguém tinha argumento científico pra discordar, discordaram no papel mais não tiveram argumento pra comentar sobre isso diretamente com ela” (Aspásia, pedagoga).

“Como abordou [em uma palestra sobre diversidade sexual] questões religiosas, não agradou muito, deu pra ver que não agradou muito” (Brida, pedagoga).

O equívoco da escola nesse contexto está sustentado naquilo que Borrillo (2010, p. 65) caracteriza como uma “[...] ideologia homofóbica contida no conjunto de ideias que se articulam em uma unidade relativamente sistemática (doutrina) e com finalidade normativa (promover o ideal heterossexual) [...]” baseada no determinismo religioso, desarrazoado, inatingível e inabalável, portanto, inquestionável e indiscutível dentro do universo escolar.

“[...] você pode humilhar, você pode xingar, tacar fogo, você pode ter preconceito? Porque não tem alma, não vai para o céu, e por tudo isso aí. Tá contra Deus. Então a religião ainda tem muita influência. Então por isso que pode ser feito tudo isso. Então, eu vejo muita resistência. Difícil do professor trabalhar” (Kennedy, diretor).

Porém, encontramos centrado em uma única educadora, atitudes adequadas pedagogicamente em relação ao emprego desse emaranhado de fundamentações religiosas.

“Há uma confusão aí de valores entendeu? E o religioso às vezes pesa muito. Mas não significa que eu posso tirar sarro, que eu posso desrespeitar ele entendeu. É isso que a gente tem que trabalhar. Se você não concorda, não concorda, mas que você tem que respeitar, você tem que respeitar. Por que você não deve amar o ser humano acima de qualquer coisa? Não tá lá o mandamento de Deus? Então esse aí você segue e beleza (risos), deixa o resto cada um vai fazer o seu julgamento entendeu” (Brigitte, diretora).

Os direitos das pessoas em acreditar nos ensinamentos religiosos que escolheram devem ser plenamente respeitados. “[...] Isso também é um direito humano. Mas não pode haver desculpa para violência ou discriminação, nunca [...]” (KI-MOON, 2013, s/p.) em contexto algum, principalmente na escola.

6.5 “Na minha época não era assim”: (des)valorizando as diferenças

Símbolos e espectros do pós-modernismo assombram agora “[...] lugares anteriormente sagrados pelos quais nossa própria geração uma vez se movimentou com grande confiança, como tinha feito a geração antes de nós. Agora as fundações tremem” (GREEN, BIGUM, 1995, p. 213), com isso a escola tende constantemente a buscar sustentações históricas de negação da pluralidade sexual.

“Então os professores, são de uma época que veio os professores mais velhos, veem isso como uma agressão aos conceitos morais né, que isso vai causar, como eu falo...não um mal, mas é visto como um mal” (Nefertiti, professora).

“Eu tenho aqui professores com muitos anos de carreira, que ele é daquela época assim sabe, que não aceita esse tipo de coisa. Então ele bate um pouco de frente” (Natália, pedagoga).

Tratando especialmente das diferenças relacionadas à preferência sexual, vale lembrar que é comum os professores e as professoras serem de uma geração, e os alunos [e alunas] de outra. Ao longo da vida profissional, vai se alargando a distância entre a geração e o contexto moral em que o professor [a professora] foi criado [a], e as novas gerações e os novos contextos morais nos quais nossos alunos vivem e dos quais retiram seus valores (SEFFNER, 2009, p. 131).

Urge a necessidade de se pensar que os sentidos elaborados em tempos e lugares específicos não dão mais conta de aspectos da atualidade, ao assumirem foros de verdade impressos e expressos na linguagem em grande parte justificados pela tradição, memória, história, do “sempre foi assim” e “será sempre assim”; e, nesse ciclo de “[...] repetição, criam constantemente o solo sobre o qual se apoiam, ressematizando as “verdades” historicamente produzidas, como a expressão de uma realidade universal e/ou natural [...]” (SWAIN, 2009a, p. 123) reprodutora, rígida, imutável e permanente.

Essas inúmeras e “[...] infindáveis repetições funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para sua existência a crença de que são determinados pela natureza” (BENTO, 2011, p. 553).

A escola enquanto agente de transformação precisa ter em vista que o futuro pertence aos/às jovens e à juventude que já o habita, em todos os sentidos. A questão central é: não deveríamos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes e conceitos se desvanecendo, no momento exato em que os exercemos nos sentirmos cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula ou em nossos saberes (des)constituídos? (GREEN, BIGUM, 1995).

6.6 Alunos/as LGBTQIA: “são ótimos, desde que saibam se comportar”

Caracterizados/as como desviantes, apontados/as como ilegítimos tanto alunos quanto alunas, muitas vezes, sem quaisquer inclinações para o homoerotismo ou mesmo, assumidamente homossexuais são isolados/as na escola em atividades curriculares e no recreio, porque sendo meninos tinham mais afinidades com as meninas do que com os meninos e sendo meninas tinham mais intimidades com meninos do que com as meninas.

“Eles são excluídos muitas vezes do grupo de amizade, sim! E eu acho que isso interfere, sim, no processo. Por exemplo, você vai fazer um grupo de pesquisas, tem grupo que não aceita. Têm outros grupos que já aceitam tranquilamente. Então ele fica excluído porque não é todos que vão aceitá-lo, então ele fica excluído do grupo, a gente percebe isso” (Faustina, pedagoga).

“Ah, eu acho que afasta. Não são todos, lógico que tem gente assim que né. Porque têm alunos que têm essa forma de vida, mais alguns não transparece. Têm alguns que já gosta mais de soltar. Então a pessoa evita na escola e atrapalha bastante” (Beatriz, professora).

“Os próprios colegas da sala meio que excluíam sabe, não vou sentar perto, não vou conversar, não vou me misturar” (Maria Quitéria, diretora).

“Existem alunos que têm ainda esse preconceito que evitam” (Anésia, professora).

“Não querendo fazer trabalho com ele, entendeu, deixando ele, excluir ele mesmo da participação em grupo. Porque ele acha que se ele vai fazer com ele uma atividade, qualquer coisa, então os outros alunos estão rotulando ele que ele está tendo um caso com aquele, então esse fato é, eles discriminam mesmo em sala de aula, os próprios alunos” (Khadijah, professora).

O niilismo imposto a alunos/as LGBTQIA é referendado pelo corpo docente e administrativo das escolas e para Ferrari (2000) é muito comum encontrar nas falas dos/as professores/as que esses/as alunos/as

“[...] tem que se dar ao respeito”, tentando com isso justificar suas atitudes de discriminação e as brincadeiras com eles a partir dos próprios homoeróticos. Quer dizer: como eles não se dão ao respeito podem ser objeto de brincadeiras, que demonstram todo tipo de discriminação, preconceito e exclusão (p. 11-12).

Essa manutenção e regulação dos corpos por meio da disciplina disseminado por Foucault (2004a) é evidenciado na preleção de professoras ao entenderem que determinados comportamentos e vestimentas são uma afronta à vida cotidiana da escola. O modo como alunos e alunas devem se comportar é correspondente a um laborioso aprendizado sociocultural que os/as ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa em relação à maneira de como alunos/as devam se portar, “[...] andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc.[...]” (PARANÁ, 2009, p. 40) e, conforme o

gênero, há a inculcação laboriosa de modos específicos de como na vida exterior ao espaço escolar essas pessoas deverão executar seu trabalho, se relacionar com outras pessoas, reproduzir as maneiras de ser homem e mulher como “[...] dirigir um carro, gastar dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades” (PARANÁ, 2009, p. 40).

A manutenção e regulação dessa normalização é constantemente vigiada e punida quando transgressora e

[...] não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto “afeminado”, mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos [...] [quando a professora chama atenção ao modo de se vestir, se portar e agir de alunos/as LGBTQIA] costuma configurar um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero [o/a professor/a sente-se] um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2012, p. 73).

*“Porque, o homossexual menino, o homossexual dentro da sala de aula, tem que **manter uma postura de respeito** [...]. E, às vezes, com que houve reclamação do homossexual dentro da sala de aula foi por exagero por parte do homossexual, no seu comportamento, nos seus trejeitos, na linguagem, às vezes, muito vulgar e que chocava os alunos”* (Cassandra, pedagoga, grifos nossos).

*“É claro que se ele é homossexual sabe **indecente** você não vai gostar”* (Carlota, diretora, grifos nossos).

*“Eu acho que essas crianças precisam de muita orientação, porque o maior problema do preconceito que elas enfrentam é por falta de orientação, eu acho que é falta de orientação de saber **como se comportar**, de saber lutar pelo que deseja mas de uma forma sempre **discreta**. Eu gosto de ser discreta entendeu? Eu gosto de lutar, amparada do que me convém e conseguir as minhas coisas **sem escândalo**. Eu não gosto de muito escândalo, tem gente que gosta, eu não [...] a menina, por exemplo que é lésbica, lésbica, ela não sabe, ela **não tá sabendo se comportar** dentro da escola, então ela tá tendo atitudes que um outro casal, um exemplo né, não teria, um outro casal de namorados talvez não teria. E o professor, ele coloca aquilo ali como um enfrentamento, né, **um confronto**”* (Aspásia, pedagoga, grifos nossos).

“Porque têm muitos casos não sei por que, talvez a Psicologia explique, mas eles têm atitudes muito, como que eu digo? Umhas atitudes assim de querer mostrar muito o que é. Sabe, querem se libertar muito. Então às vezes gera tudo isso, aí eu aconselho que eles tenham um **comportamento normal como os outros**, que tenham suas opiniões, que falem o que pensam, mas que na verdade, têm que respeitar os deveres como o dos outros né” (Brida, pedagoga, grifos nossos).

“Eu até tenho uma aluna, ela é homossexual, uma menina, e ela começou a mostrar que ela era. Ela começou a agir como sexo masculino, sabe. Aí eu chamei ela num cantinho, longe de todo mundo, porque eu acho que a gente tem que ser muito discreta em relação à isso. Aí eu chamei e conversei com ela por um tempo. Falei pra ela porque ela tinha que usar aquele tipo de gíria **que homem usa**, porque ela tinha que provar que ela era homem? E aí eu conversando com ela sobre a aceitação dela na sociedade, aí ela falou pra mim que ela sente muito a exclusão, sente muito o preconceito. Aí eu falei então, sabe o que você deve fazer, vai tentando você não ter que provar para os outros que você é homossexual, **viva normalmente**. Você como homossexual, aja normalmente, porque os heterossexuais não ficam brigando na rua pra provar que são héteros. Você sabe que a conversa foi muito boa? Nossa, eu gostei tanto, porque ela pode desabafar, pode contar alguma coisa da família e no que a gente pode ajudar a gente ajuda. E dentro da sala ela melhorou. Então, ela não chega na sala gritando, “o véio”, “pô meu”, sabe esse tipo de coisa? Não. E eu falei pra ela você vai continuar tendo sua namorada, tendo seu relacionamento numa boa” (Carmem, professora, grifos nossos).

“Existem casos que são mais assim, que eles são mais contidos, e têm casos que os alunos falam assumidamente e às vezes até extrapolam num ambiente escolar. [...] eu acho que assim, é as regras são pra todos iguais, é... a menina na sala ela se arruma, e eu tinha, tinha não, tenho um aluno que ele começou a vir por exemplo, com o **uniforme normal** só que ele vinha muito maquiado, vinha de salto alto pro colégio, vinha todo enfeitado e isso foi provocando um tumulto na sala, cada vez mais eles riam, ele não se intimidou e cada vez mais a turma foi pegando, eu cheguei a conversar com ele, conversei que ele tem direito de se vestir como ele quiser, é, do jeito que ele quiser, só que ele tem que saber os lugares. Aqui no colégio ele sabe que ele vai ter preconceitos como lá fora, só que a gente procura manter isso. Então ele vem, ele quer se maquiar, ele quer se enfeitar, pra uma... pra

uma festa, um shopping, numa festa, na rua, só que pro colégio, é uma coisa meio [...]. Então eu fui conversando, conversando e ele foi assim parando, não deixou de usar nada batom mais ele foi diminuindo um pouco, o salto ele trocou por um tênis, continuou vindo tudo, mas de tênis brilhante tudo, mas ele deu uma... que tava uma coisa difícil naquela sala. A gente foi, foi difícil, agora não, agora tá tranquilo” (Anésia, professora, grifos nossos).

Vale ressaltar a existência das múltiplas facetas de exercício das masculinidades e feminilidades, porém durante nosso percurso pelas escolas, assim como Junqueira (2012, p. 73) “[...] notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas [...]”. Atitudes, comportamentos, maneira de agir, como se vestir, dentre outras manifestações pessoais do exercício da identidade de gênero são alvos de intervenção por parte de educadores/as, com o propósito de naturalizar e subverter condutas culturais de como ser homem ou mulher. Tais práticas são arbitrariamente empregadas à serviço do processo de heteronormatização já que na grande parte

[...] a “aceitação” a alunos homossexuais é condicionada – eles podem ser gays ou lésbicas, desde que não pareçam, ou seja, uma vez que não incomodem os olhos dos outros. Uma inclusão onde a condição é que eles abram mão de suas identidades e se enquadrem em determinados padrões de comportamento; padrões estes que não têm nada a ver com o papel de um aluno – se comportar, fazer o dever, estudar, etc. – mas com papéis de gênero. Padrões de gênero que não constam em nenhuma lei ou norma escolar. Padrões de gênero que são acriticamente reproduzidos pelas escolas e estão baseados tão somente nas concepções pessoais dos educadores. Obrigar um aluno ou aluna a modificar o seu jeito íntimo de ser, de falar, de se fazer bonito para poder estudar, é condicionar um direito que é incondicional. É abuso de poder. É desrespeito. E é sinal de que o educador ainda não entendeu que a identidade sexual daquele aluno não é uma firula ou uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua própria personalidade [...] (BORTOLINI, 2008a, s/p).

“No início ele quis vim é travestido mesmo né, com roupas bem extravagantes, assim usando a maquiagem forte. Mas aí a gente conversou, orientou que aqui era um espaço escolar, ele podia usar maquiagem e tudo, mas que ele viesse de uniforme igual os outros alunos né? Aí, quanto a isso ele entendeu bem, foi tudo bem” (Ruth, pedagoga).

“De repente ele assumiu, né, começou a vim, é... a se vestir igual travesti, vestido de mulher, usar pinturas... e aí começou o preconceito que vivemos” (Rosa, professora).

“[...] muitas vezes não seria nem opção, porque têm casos que de repente a pessoa acha bonito e vai junto com a galera” (Marilyn, professora).

“Porque eles tão entrando na adolescência. E adolescente tá sempre querendo confrontar com alguém chamando a atenção. Que essas meninas [lésbicas] podem estar de repente querendo chamar a atenção dos pais. Não é isso que elas querem entendeu? Porque é assim, um dia elas gostam de menino, no outro dia elas gostam de menina. Então isso não tá decidido na cabeça delas, o que elas querem. Eu acho que é mais um confronto com os pais entende? Entrevistador: Você não acredita que elas sejam bissexuais? Que podem tanto gostar de meninos quanto de meninas? Natália: Eu acredito que não” (Natália, pedagoga).

“Nosso caso aqui que nós temos as lésbicas né. Eles [professores/as] entendem como se elas não fossem, entendeu? Eles acham que elas estão experimentando, que não é. Eles acham que é como se fosse um modismo, entendeu? Como se elas estivessem querendo experimentar” (Napoleão, diretor).

Para Arianna Sala (2007) esse “pseudo” modismo relatado pelas/os professoras/es, partindo do pressuposto de que a bissexualidade é uma tendência na maioria da população, nada mais é que uma ferramenta de emancipação política contra a heteronormatividade compulsória, um enfrentamento às estratégias de fixação da generificação dos corpos, a luta contra o sexismo, o rompimento com matrizes dicotomizadas e, principalmente, o direito à livre escolha de se relacionar com quem desejar e da maneira que lhe satisfaça tanto sexualmente quanto emocionalmente. Sentimentos e desejos como esses podem estar profundamente emaranhados e entranhados podendo “[...] estruturar as possibilidades individuais. As identidades, entretanto, podem ser escolhidas, e no mundo moderno, com sua preocupação com a sexualidade “verdadeira”, a escolha é muitas vezes altamente política” (WEEKS, 2010, p. 72).

No entanto, educadores e educadores sentem-se afrontados/as com o desatendimento da pedagogia da sexualidade e se julgam capazes em determinados casos de refrear um/a aluno/a pela forma de se vestir, se portar, agir e até de quem gostar e/ou se relacionar por “[...] sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de

gênero [...]” (JUNQUEIRA, 2012, p. 73) num lampejo de defensoria das “boas” condutas impostas pelo heterossexismo. As escolas parecem não dispor de mecanismos que amparem as queixas e denúncias dos/as alunos/as, “[...] imperando a “lei do armário”: homossexuais são pensados como aceitos desde que não demonstrem a homossexualidade [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

Atitudes contrárias a essas, são comuns no âmbito escolar, mas quando fecundas, tendem a reforçar a estigmatização de alunos/as LGBTQIA ao emergir com fluidez na fala de docentes naquilo que podemos definir como estratégia de compensação.

A compensação a qual nos referimos ganha reforços e contornos nítidos que se contrapõem ao infortúnio da homossexualidade, ao afirmar primeiramente as características positivas de alunos/as antes de se referir à opção sexual deles/as. A manutenção dessa pérfida aceitabilidade exige deles/as um padrão de desempenho, em determinadas áreas, acima daquele exigido para pessoas “heterossexualizadas”.

“Hoje a gente tem bastante e até são os alunos que se destacaram aqui na escola. Então são respeitados. São respeitados devido a isso também, então o aluno é homossexual, se declarou homossexual, mas o trabalho dele aqui na escola foi um trabalho que se destacou, então, até inclusive isso daí ele ganhou o respeito de todo mundo, dos colegas, dos professores [...]. Tanto que o Pitágoras [ex-aluno assumidamente homossexual] vem aqui e ele trabalha dança né. Eu falo: - Pitágoras preciso de você pra fazer um ensaio. Então pra nós hoje é comum” (Maria Quitéria, diretora).

“Até ele [aluno gay] é bem querido” (Sofia, pedagoga).

“Ótimo, com excelentes notas. Assim, uma educação excelente [...]. E ele [homossexual] é extremamente inteligente” (Clarice, professora).

“Eu tinha dois alunos homossexuais na minha sala [uma lésbica e um gay], os dois melhores alunos” (Carmem, professora).

“Inclusive os dois [uma lésbica e uma travesti] são excelentes alunos em notas, em comportamento e tudo mais” (Brigitte, diretora).

“Inclusive nós temos uma assim [aluna lésbica] que ela é muito querida” (Natália, pedagoga).

Tal regime de controle compõe um cenário de estresse, intimidação, assédio, agressões, não acolhimento e desqualificação permanentes,

nos quais estudantes homossexuais ou transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. Estudantes podem ser impelidos/as a apresentarem “algo a mais” para, quem sabe, serem tratados/as como “iguais”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização das exigências da pedagogia do armário, podem ser instados a assumirem posturas voltadas a fazer deles/as: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todos”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até a se mostrar dispostos/as a imitar condutas ou atitudes atribuídas a heterossexuais. Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay”. E o intruso é arremetido ao limbo (JUNQUEIRA, 2012, p. 74).

Complementando os exemplos de Junqueira (2009), encontramos durante nossas entrevistas em profissionais do magistério discursos semelhantes “é gay, mas é um ótimo aluno” ou “é gay mas é tão educado” de forma a invisibilizar ou minimizar os efeitos da homossexualidade ou “é um ótimo aluno, mas é gay” ou “é tão educado, mas é gay” como se o sustentáculo da não heterossexualidade suprimisse qualquer outro atributo do sujeito. O determinismo desses predicados também pode estar atrelado à opção sexual “é gay porque é um excelente dançarino” que é o mesmo que dizer “é um excelente dançarino porque é gay”.

É importante frisar que pessoas sensíveis e amigas existem em todas as opções sexuais. Assim como antipáticas também. Não há nada na eleição sexual de uma pessoa que a torne “[...] necessariamente mais ou menos amiga ou sensível, essa ideia parece funcionar quase como uma compensação de que para ser aceito como homossexual o sujeito precise de qualidades extras que “compensem” o “pequeno defeito” [...]” de ser uma pessoa LGBTQIA (BORTOLINI, 2008a, s/p.).

Pluralmente às manifestações de violência é possível perceber fora da hostilidade manifesta, algo mais silencioso, velado, invisível, “[...] ou, dito por outras palavras, alguém pode ser objetivamente homofóbico e, ao mesmo tempo, considerar-se amigo de gays e lésbicas” (BORRILLO, 2010, p. 87).

“Ele [aluno gay] era muito meu amigo, uma pessoa maravilhosa” (Clarice, professora).

“Eu convivo muito na minha área, nós temos bastante casos assim, não aqui na escola, mais eu tenho amigos que são [gays] declarados” (Casimiro, diretor).

“Pelo grau de amizade e de liberdade que eu tenho com eles [alunos/as LGBTQIA] e eles comigo, que eu acho que eu não tenho dificuldade” (Shere, professora).

“Eu particularmente não tenho nada contra, tanto que eu tenho vários amigos que são [homossexuais], professores até que são mesmo né, são as melhores pessoas que a gente tem pra conviver, né” (Rosa, professora).

Contraditoriamente a toda essa recusa e assédio dispensado aos/às alunos/as LGBTQIA, algumas profissionais do magistério defendem o “assumir-se” incentivando o “sair do armário”, pois acreditam ser um meio de minimizar os efeitos ulteriores de estratégias equivocadas e também por entenderem esta transição como uma emancipação política, pois

[...] à medida que a homossexualidade se torna mais visível na sociedade enquanto uma variação legítima da sexualidade humana, haveria uma maior facilidade para [...] a “normalização” e “rotinização” de uma identidade homossexual; isto é, uma maior aceitação subjetiva e integração social da mesma, ainda que incompleta (SAGGESE, 2008, p. 06).

Não é possível afirmar que os riscos de discriminação seriam proporcionalmente reduzidos com o revelar-se e nem é permitido pensar em uma relação de causa/efeito. O argumento aqui empregado

[...] é que uma menor marginalização da homossexualidade poderia, em alguns casos, proporcionar uma maior integração desta característica à esfera pública, tornando o “armário” uma preocupação menor e fazendo, assim, com que algumas pessoas sintam-se mais seguras – o que por si só talvez não pudesse reduzir o risco de discriminação, mas modificar positivamente a percepção desse risco (SAGGESE, 2008, p. 06).

“Quando ele também [aluno homossexual] assume pra gente, fica fácil também de você trabalhar. Ele assume pra gente, assume para a própria comunidade escolar, aí eu acho que o respeito surge melhor. Porque enquanto a própria pessoa, também, ela fica em dúvida ou então a sua, você não sabe como lidar, é onde realmente faz toda a falta de respeito, por parte do hetero e por parte dele mesmo também, por que até ele mesmo não sabe como se posicionar. Porque daí quando surge alguma conversa, o homossexual se ofende muito, porque também ele tá ali meio, ele não sabe acho que a postura que ele tem que ter dentro

da escola, na mesma hora que ele gosta, adora andar com as meninas, mas ele fica com medo de andar com as meninas, por que o que que vão falar? E aí então, a partir do momento que a gente teve essa conversa e que daí ele fala, quando eu vou intervir eu sei da maneira como eu vou intervir, eu sei como falar, como conversar. Por que daí ele também diz pra mim qual é a preferência dele, daí a gente pode dar uma orientação melhor. Então aquele que diz pra gente qual realmente é a opção dele pra pedagoga fica fácil você trabalhar, agora aquele que não fala fica difícil você não sabe aonde você vai... que você tá falando de mais você tá julgando a pessoa e pode cometer um ato errado, quer dizer “pô eu to falando alguma coisa aqui que, que não passa isso pela cabeça dele” (Cassandra, pedagoga).

“Pelo fato dele [aluno/a LGBTQIA] não poder se soltar e a gente não saber como agir também” (Cecília, diretora).

“Então foi preciso vir alunos [gays] que se colocassem. Então eu tive alunos aqui que eles se assumiram e se fizeram respeitar tanto por professores, funcionários e os próprios colegas. Então eles se assumiram, primeiramente, foi isso que aconteceu, então depois que eles assumiram o que eram realmente o pessoal passou a aceitar né [...]. Mas eles que ganharam espaço viu. Não foi a escola por si própria que foi lá e disse que eles têm direito a esse espaço. Não, os próprios alunos que foram conseguindo conquistar isso aí”. (Maria Quitéria, diretora).

Nesse sentido, o dizer “[...] “eu sou gay” ou “eu sou lésbica”, [ou as demais variantes], significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes” (WEEKS, 2010, p. 70).

Não é incomum encontrar educadores/as “defensores/as” de uma suposta igualdade, entrarem em contradição em seus discursos ao referirem-se a discentes LGBTQIA, afirmando o quão agradável é o convívio com essas pessoas, pois são excelentes amigos/as, companheiros/as, ótimos alunos/as, ao mesmo tempo em que desconhecem, minimizam, ignoram e/ou potencializam a violência a que esses/as são submetidos/as no ambiente escolar, a começar pela própria alocação, em que negociam e incentivam o admitir-se homossexual, como forma de legitimar as demandas por direitos, o reconhecimento público e a prevenção de abordagens unívocas.

6.7 LGBTQIAfobia: outras faces da pedagogia do insulto

Teoricamente, a escola deveria ser compreendida como um espaço escolar de promoção dos direitos humanos e não reprodução das diferenças, no entanto, para alunos/as LGBTQIA muitas vezes a “[...] escola é local de sofrimento, de violência e ataque cotidiano à sua autoestima, abortando suas possibilidades de conquistas materiais e sociais futuras” (SILVA, 2008, p. 03).

Atos homofóbicos semelhantes aos relatados até aqui “[...] podem traduzir-se em situações limites, como agressões físicas e homicídios, mas desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência velada (simbólica)” (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, 2011, p. 26). Sobre as manifestações da violência, Allport (1954 *apud* DOVIDIO, GLICK, RUDMAN, 2005) estabeleceu classificações em que ataques ocorrem variando desde o intento a integridade física até brincadeiras “inofensivas” manifestas em gozações, piadas e negatização do sujeito LGBTQIA.

Reconhecida pela escola como algo potencialmente inofensivo, os insultos e zombarias são uma constante no cotidiano de determinados alunos/as, “[...] muitos deles relacionados às homossexualidades e do entendimento comum de algo que ninguém quer ser, algo negativo, sendo muito comum ouvir dos “agressores” que tal fato era apenas uma “brincadeira” [...]” (FERRARI, 2011, p. 77).

Consentida pela escola, essa forma de abuso relatada como brincadeira

[...] inclui ações e palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, usar mal ou inconveniente de qualquer situação de superioridade de que se desfruta e exceder-se em limites que ultrapassam o respeito ao outro. Neste sentido, inclui agressões que, mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade, as emoções [...] e desrespeitam a identidade e a singularidade da pessoa atingida, podendo causar transtornos ou desconfortos emocionais, que podem traduzir-se em subalternidade [...] (CAETANO, 2008, p. 165).

Este tipo de “[...] comentário não tem outro papel, sejam quais forem às técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (FOUCAULT, 2007, p. 25). Essa reafirmação e negatização, as quais os/as alunos/as LGBTQIA são submetidos/as no espaço escolar por seus/suas “colegas”, é reiterada pelo discurso de professores e

professoras ao minimizar os efeitos ulteriores a essa antilocução ou esquiva, como seguem relatados (DOVIDIO, GLICK, RUDMAN, 2005; PINHEIRO, 2012).

“Os colegas acabavam chamando eles, principalmente os meninos que têm esse lado sexualmente. Então os colegas chamavam de “bichinha”, mas não é aquela coisa assim, é ofensa, eu acho que é ofensa também, mas é do dia a dia e eles aceitavam e brincavam também. Então levava tudo como seria uma brincadeira. Entrevistador: Professor, alguma vez você precisou intervir nessas “brincadeiras”? Kennedy: Não. Não teve uma coisa mais séria né” (Kennedy, diretor).

“Era mais assim, tirar sarro, então não precisei intervir em nada” (Catarina, professora).

“Discriminação não, mas brincadeiras pejorativas dentro da sala de aula, mas eu pra mim ele incentivava muito. Ele gostava que os alunos tivessem esse tipo de atitude com ele. [...] Ele adorava que os meninos fizessem gracinhas com ele. Ele incentivava esse tipo de atitude nos alunos” (Mercedes, professora).

“Vamos dizer assim, discriminação no sentido de excluir, não. Mas, já piadas, vamos dizer assim, diretamente com a pessoa, certo” (Shere, professora).

“Entre os adolescentes a gente sempre ouve umas coisas sim. Mais é, eles nem têm o... como eu posso dizer? Nem é com toda essa intenção. De “viadinho” a gente ouve sim” (Cecília, pedagoga).

“Ó, o que eu vejo assim é que ele, eu já observei, não uma coisa muito agressiva, mas é discriminatória, no momento em que tiram sarrinho, em que passa tira sarro, ou então quando o aluno passa o grupinho de amigos tira aquele, né, faz aquela brincadeirinha tal, não de uma forma direta muito agressiva, mas indiretamente” (Cassandra, pedagoga).

“Tiram sarro. Falam alguma coisa, sabe aquelas “chacotinhas”?” (Margot, diretora).

“Eu já presenciei alguns colegas criticando determinadas atitudes, né, “ah cé é muito fresco!”. Ah! fazem gestos não sei que jeito. Afeminado, eles condenam né?” (Carlota, diretora).

“Brincadeiras, sarro, isso sim” (Fidel, diretor).

“Na sala de aula, brincadeiras maldosas, comentários, apelidos, isso aí já” (Francisca, professora).

Esse aspecto da discriminação aberta em forma de brincadeiras, chacotas, risos, enfim, situações onde o homoerotismo aparece abertamente em sala de aula, numa relação professor-aluno e sobretudo, a partir do professor. Quando aparecem, essas situações vêm seguidas de um valor negativo, pejorativo, de menosprezo. Isso é um dado relevante, visto que dificilmente o assunto homoerotismo é tratado em sala de aula. Quando é tratado, surge dos alunos também em forma de brincadeiras com o colega, como agressão ao aluno ao lado, como xingamento (FERRARI, 2000, p. 05).

[Certo dia] “[...] *eu escutei: professora olha o que ele tá falando. E ele [se referindo ao suposto aluno homossexual] não se incomoda de brincar, de falar. Aí eu falei: – O que que foi? Aí o menino repetiu em tom alto: – Se eu fosse o Dylan eu já tava rico! Porque tem tanto cara que paga aí pra comer o cu do outro e o Dylan dá de graça! Sabe uma coisa bem pesada na sala de aula? Eu falei: – Olha o que você tá falando, por isso não, você também tem cu, vai e faz o que você achou que é fácil. Ele respondeu: – Tá louca?! Eu sou macho! – Então, cada um sabe da sua vida, você não tem que ficar falando do outro. Então é uma coisa assim sabe, surgem umas brincadeiras na sala que você fica meio assim. E daí foi uma coisa que ele se ofendeu [o suposto aluno homossexual], porque enquanto falava que ele era gay, que ele era isso e aquilo ele [supostamente] não se incomodava, mas daí partir para o lado que ele poderia se prostituir, daí que ele falou: – Professora, olha o que ele tá falando! Se ofendeu daí. E o aluno achava que era normal ele falar aquilo. Eles acham que eles podem falar o que eles querem*” (Francisca, professora).

Embora, meninos e meninas aprendam desde muito cedo “[...] piadas e gozações, apelidos e gestos para se dirigirem aqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura que vivem” (LOURO, 2010, p. 28) é importante enfatizar que os resultados dessas humilhações são tão letais quanto à própria violência física, já que suas ações têm como princípio afetar a valorização pessoal, a autoconfiança e a confiança no outro, a começar pela imparcialidade do/a educador/a diante dessa situação (CAETANO, 2008).

Alunos/as são cotidianamente surpreendidos/as por essa violência e “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26), pois, o efeito dessa opressão reflete o transtorno por ela causada de duas maneiras: a primeira delas é vitimização direta, ou seja, a dor da agressão, de ter sido ofendido por um colega de escola. Já a segunda debilidade é “[...] aquela realizada pela exposição que a situação de violência implica. A vergonha do

constrangimento sofrido na frente de outros alunos, professores, ou mesmo na frente dos pais tem um alto potencial destrutivo” (GÓIS, SOLIVA, 2011, p. 42).

A miscelânea desses sentimentos, experimentados tanto pelas alunas quanto pelos alunos, parece ser mais fortemente incutido na produção da identidade masculina, de como ser homem e agir como macho, assim as “brincadeiras” entre meninos são marcadas pela violência enquanto entre meninas e mulheres envolvidas se destacam o campo da afetividade (LOURO, 2010; FERRARI, 2011). “Isso, de um lado, faz pensar na vigilância obsessiva das normas de gênero na construção e no disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina heterossexual [...]” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77), já que sobre os homens recai uma vigilância muito mais intensa definida por Bento (2011) como heteroterrorismo.

*[...] de tempos em tempos têm determinados atritos. Meninos que acham que “tá olhando muito...”. Mais é por parte dos homossexuais né e não por parte das lésbicas né, as lésbicas parece que a escola já não tem tanto, não surge tanto atrito **porque mulheres não se ofendem**, e... agora já por parte do homem né, eles já se sentem ofendidos e tal. Não sei, é uma coisa meio complicada”* (Cassandra, pedagoga, grifos nossos).

Essa retórica é evidente em pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 280) em que muitos indivíduos dizem que não têm preconceito, “[...] desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação”.

Na maioria das vezes os rapazes demonstram aversão às “cantadas” vindas de homossexuais, sentindo-se ameaçados em sua masculinidade e, muitas vezes, reagindo com violência. Esse temor de qualquer proximidade física ou emocional entre meninos está em sua grande parte “[...] relacionado ao medo da atração ao corpo do outro já que isso rompe com os códigos presentes no ritual performático da masculinidade” (SILVA, 2008, p. 15).

“Eu acho que já é pela educação machista mesmo. Se coloca mais em evidência o modelo masculino do que o feminino, porque tem um padrão mais forte para isso. E eu penso que numa cidade pequena ainda é forte, mais acentuado, há uma expectativa de comportamento maior em relação ao homem do que a mulher [...] aquilo de ser modelo, de ser macho, másculo, homem, porque os casos são mais com o masculino do que com o feminino” (Kate, pedagoga).

“Geralmente são os meninos sabe que sofrem o preconceito. Deixa eu ver se tem alguma menina... é mais nos meninos que eu percebo” (Margot, diretora).

“O grupo de meninos geralmente quando entra no banheiro um menino homossexual, geralmente no banheiro eles pressionam, fazem xingamentos, falam palavrões, entendeu. Porque ele tá num local reservado, eles acham que ninguém vai saber o que aconteceu ali. Na sala de aulas tem testemunha, no corredor tem testemunha, mas o local onde ele fica mais vulnerável eu acho que é lá, porque ele fica fechado” (Francisca, professora).

A construção do universo heterossexual depende da aquisição dessas condutas e fortalecer a homofobia, “[...] é portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual” (BORRILLO, 2010, p. 89) e as falas emanadas “[...] a partir dos meninos parecem manter esse sentido de “brincadeira”, demonstrando certa naturalidade com o fato, já que se trata de uma negociação entre “homens” [...]” (FERRARI, 2011, p. 77).

“Eu acho que causava uma repulsa, principalmente nos meninos” (Anésia, professora).

Indagado/a sobre que postura adotar em casos similares, o/a docente como atitudes se “[...] limita a intervir, chamando a atenção do aluno como forma de retomar a disciplina, ou seja, para que o aluno não atrapalhe a aula”, ou o cotidiano escolar (FERRARI, 2000, p. 05). Outros/as assumem a impotência diante da situação, ou o mais completo desconhecimento de como fazê-la, consequentemente minimizam a opressão que os/as alunos/as LGBTQIA são submetidos/as e acabam por relegar esse enfrentamento em prol de outras situações consideradas mais relevantes naquele momento.

Ao perquirir educadores/as se já haviam presenciado alguma situação de práticas discriminatórias em relação à sexualidade entre seus/suas alunos/as, mesmo que em tom de “brincadeiras” do tipo, “veado”, “boiola”, “bichinha”, “sapatão” entre outras, e se houve intervenção, os relatos de hostilidade presenciados em momento algum vieram acompanhados de atitude de educadores/as que tenham aproveitado a evidência do tema para realizar discussões na escola ou em sala de aula sobre respeito, homossexualidades, violências e diferenças.

Pesquisa realizada por Borges, Passamani, Ohlweiler e Bulsing (2011, p. 32) valida que os/as educadores/as não possuem um planejamento específico ou

[...] ao menos algo como uma determinação refletida e guiada para lidar com as situações que envolvem gênero e sexualidade, tanto em termos de informações interdisciplinares acerca da temática quanto em termos de ações em casos de discriminações. Assim, as professoras acabam lidando com as situações de acordo com os seus próprios valores, os seus conhecimentos específicos e contextuais e a partir de suas próprias possibilidades.

“Eu tento mostrar para o colega que agrediu que ele tá no direito dele de ser aquilo que ele escolheu aquilo que ele quer. Que ninguém tem o direito de tratá-lo diferente” (Kate, pedagoga).

“A gente procura intervir da maneira que a gente tá preparada né” (Brida, pedagoga).

“A hora que a gente ouve a gente chama atenção” (Margot, diretora).

“Eu pedia que parassem que não é agradável ficar colocando apelidos nas pessoas [...] eu reprimia os outros pra não fazer esse tipo de coisa. Não surtiu muito efeito não. Infelizmente, alguns são muito machistas. Acham que a visão deles é a mais correta” (Clarice, professora).

“Sim, eu pedi para o aluno que ele refletisse sobre o que ele tava fazendo. Você reflita sobre o que você tá falando” (Francisca, professora).

“Quando é pessoa assim que a gente conhece, que tem contato assim, a gente ainda brinca, fala assim: que não faz isso, que é feio. Que a pessoa já acha que é diferente dos outros. Então é assim, então que a gente sempre cobra. Pra não fazer isso que é feio, que é uma opção que a pessoa tem. Então a gente tem que dar o direito dela” (Beatriz, professora).

“Tipo quando ocorre esse tipo de discriminação que chama, geralmente eles chamam de “viado” ou qualquer coisa assim né, então a gente procura naquele momento, não diretamente pra aquela pessoa, tá colocando na sala. Se for uma coisa assim muito grave daí a gente pede pra vir pra orientação e pra supervisão, pra eles conversarem particularmente com o aluno” (Khadija, professora).

“Eu, às vezes, falo que isso não é o fim do mundo, que isso sempre existiu, já teve, no meu conceito. Eu falo isso, sempre existiu. Sempre teve mesmo e a gente sabe que têm pessoas que são casadas, que têm família, filhos, esposa e durante a semana posa de bom patrão, de tudo e que procura pessoas do mesmo sexo, por exemplo, pagam pra se satisfazer, por exemplo, e no outro dia de manhã tão lá.

Então quer dizer, se for ver, não é o mesmo mal? Isso sempre teve. [...] A gente começa mostrar isso para as pessoas pensarem que não é culpa, que as pessoas não têm culpa por isso” (Nefertiti, professora).

“Na verdade, não é um assunto tranquilo né. Em alguns momentos em sala de aula eu presenciei a grande dificuldade é você fazer a fala de que mesmo que a pessoa não concorde com a opção, ele tem que respeitar a opção do outro. Isso é muito difícil trabalhar em sala de aula principalmente entre adolescentes, pois eles têm muita dificuldade, se eu não concordo eu bato de frente né. Eles têm dificuldade de que mesmo não concordando é preciso respeitar, isso pra mim é muito difícil de ser trabalhado em sala de aula” (Fidel, diretor).

Em momento algum o tema “[...] homoerotismo surgiu no relato dos professores de uma forma séria, planejada, esclarecedora. Nem mesmo o professor prolongou ou trabalhou o assunto quando surgia dos alunos [...]” evidentes também na ausência de estratégias de contenção no currículo escolar e/ou projeto pedagógico das escolas (FERRARI, 2000, p. 05).

“[...] tem que ter um projeto interdisciplinar ou mesmo a postura do regimento escolar, que não consta no regimento escolar, a questão do bullying, das diferenças, tanto da homofobia, quanto da questão social, questão econômica. O bullying vai ter que ser previsto no regimento escolar, porque não tem nada claro, por exemplo, nessas situações qual a medida que se toma. O que se faz numa situação dessas? Ah, faz um conversinha ali e pronto acabou, mas ele cometeu bullying, é um crime, e daí? Ah! Se a pessoa achar que deve ela vai buscar seus direitos, mas a pessoa, às vezes, nem conhece o seu direito. Para esclarecer também sobre os direitos da pessoa, pra que ela se sinta mais segura também né. Isso aí é importante” (Francisca, professora).

A ausência de qualquer intervenção a respeito da existência de alunos/as LGBTQIA evidencia um silenciamento, que, talvez, pretenda eliminá-los, ou evitar que aqueles/as vistos/as como “normais” os/as conheçam e possam até mesmo desejá-los/as.

Supõe-se que essa interdição tome três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga, negar que exista. Formas aparentemente difíceis de conciliar. Mas é aí que é imaginada uma espécie de lógica em cadeia, que seria característica dos mecanismos de censura: liga o inexistente, o ilícito e o informulável de tal maneira que cada um seja, ao mesmo tempo, princípio e efeito

do outro: do que é interdito não se deve falar até ser anulado no real; o que é inexistente não tem direito a manifestação nenhuma, mesmo na ordem da palavra que enuncia sua inexistência; e o que deve ser calado encontra-se banido do real como o interdito por excelência (FOUCAULT, 1999, p. 82).

O interdito parece coexistir como uma forma de assegurar a plena existência da “norma”, já que a ignorância ou inocência, como preferir, mantêm nítidos comportamentos considerados valoráveis. A negação da presença dos/as “homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” [...] fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p. 68).

“Eu nunca vi a necessidade sabe, de abordar esse tema, embora eu acho que seja fundamental abordar sim [...]. Nunca percebi. Nunca precisei intervir, nunca teve briga ou algum acontecimento em relação à isso, eu nunca percebi nada não. [...] Pelo menos pra mim, não sei em sala de aula, mas não tem também porque senão os professores teriam me comunicado alguma coisa em relação à isso. Pode ser uma coisa camuflada que você sabe que tem, mas que eu tenha conhecimento não. Nunca chegou nada até mim de algum episódio em relação a preconceito, discriminação, de brincadeiras e rotulação, nunca” (Sofia, pedagoga).

“[...] como na direção a minha experiência é pouco e eu não tenho tido casos assim, então por esse motivo a gente não fica assim falando sobre isso. De repente seria falho, deveria até acontecer palestras, ou alguma coisa nesse sentido, mas eu acho que porque nós não... O bullying já é diferente, a gente tem tido casos, né” (Casimiro, diretor).

Para Furlani (2009c) diante desse tipo de evento, educadores/as tendem a recorrer a duas opções:

[...] “colocar-se”, no sentido de promover a discussão e a reflexão sobre o assunto, ou então, omitir-se da temática, recusando-se a intervir e usando, para isso, inúmeros subterfúgios: dizer que aquele assunto “não era um ponto previsto para a aula de hoje”; ou que “não era um tema para ser discutido ali”; ao usar o conflito entre dois alunos para caracterizar a indisciplina e excluí-los da sala, “encerrando”, assim, o assunto (p. 38).

“Quando eu percebo eu acho que tem que ser no momento, não pode deixar passar. Ou você retira da sala, vamos conversar, explica que ela tá sendo intransigente, intolerante” (Francisca, professora).

Para muitos/as educadores/as, a opção em não discutir as sexualidades e os gêneros pode ser apoiada pela “providencial” inexistência da temática nos currículos escolares (que justificaria sua recusa na discussão e o conveniente apego aos conteúdos curriculares propostos). Ou ainda poderia estar favorecida pela ausência da temática nos seus cursos de formação (que somaria a dificuldade pessoal com o assunto) (FURLANI, 2009c, p. 39).

*“Porque na realidade eu não tenho essa preparação. Infelizmente na faculdade a gente teve até psicologia, mas, não teve o como **tratar um aluno que sofre desse tipo de problema**” (Clarice, professora).*

*“Tenho muita dificuldade pra trabalhar com isso. Até porque a gente não sabe até onde a gente pode ir. Cada caso é um caso [...]. O que você aconselha os alunos, **como tratar esses alunos**? São coisas assim que faltam mesmo. Falta conhecimento nas escolas, falta capacitação, por mais que a gente já tenha trabalhado e hoje a gente já conseguiu avançar, mas a gente tem que estudar muito ainda pra dar conta, porque é um **assunto delicado** que envolve muito o valor pessoal da pessoa, conceitos religiosos e tudo mais. Então, isso tem que tá sendo muito bem esclarecido pra você estar amparado na hora de lidar com aquele aluno. Porque se eu fosse ver meu lado religioso espiritual eu ia dizer assim pra ela: olha filha você tá errada porque a Bíblia diz que você tá pecando, já pensou? O que ia causar nessa menina? E eu nem sei se é isso mesmo. Então a gente fica meio desamparada mesmo. Você tem dificuldade de lidar? Tem dificuldade sim, precisa estar mais amparado eu acho. Por leis? Eu não sei, mas quem sabe mais capacitações, mais instrução sobre o assunto, mais orientação pra gente saber lidar [...] difícil do educador é isso, porque lá na minha faculdade ninguém ensinou a fazer esse tipo de formação com o aluno. E a gente não tem aparato. A gente sabe que o problema tá aí, mas como resolver? [...] Se o professor que, às vezes, não tem tanto aparato assim, a gente que é dessa geração, a nossa formação acadêmica que nem presenciou isso, falar a verdade pra você, se a gente conseguiu pegar foi cursos esporádicos que agora tão surgindo” (Brigitte, diretora).*

“Conhecimento eu não sei se tenho, de repente eu acho que não, deveria me inteirar mais sobre o assunto e tal” (Casimiro, diretor).

“No fundo, no fundo, você não tem o estudo, eu acho que a gente deveria ter uma disciplina lá, pra você saber como lidar na verdade. Você pega um livro, você vê um livro ou outro, mas, você não tem aquela condição de estar abordando, falando sobre isso aí. Na verdade a gente não teve durante o estudo da gente, não teve essa abordagem. Então, dificuldade a gente vai ter em abordar esse assunto aí né” (Kennedy, diretor).

“É muitas vezes falta de informação mesmo, de como se lidar. Eu acho que eu precisava de uma melhor preparação para lidar com essa situação” (Salomé, diretora).

“Nós não somos assim preparados pra trabalhar né, falta formação nesse sentido. Fala muito vagamente nos cursos que nós fazemos, mas falta fazer alguma coisa mais específica sabe?” (Brida, pedagoga).

Outra situação apontada é o engessamento do currículo e a consequente redução da carga horária de determinadas disciplinas. Professoras relatam a dificuldade em estabelecer atividades transversais ao conteúdo disciplinar devido à escassez de tempo.

“O colégio exige que o planejamento seja cumprido, que seja feito em cima do que nós entregamos, então fica difícil em duas aulas trabalhar tudo que deveria ser trabalhado” (Anésia, professora).

“Eu vou falar uma coisa pra você, é eu com duas aulas semanais tá muito difícil dar o conteúdo de biologia. Seriam 05 se fosse particular. Então tá difícil de você parar, eu não tô dando conta das minhas coisas. Claro que isso também é meu, não que eu esteja excluindo a homofobia da disciplina de biologia. Então eu não tô dando ouvido a muita coisa que eu tô muito focada em alguma coisa que eu tenho que terminar naquele momento e a burocracia para os professores é uma coisa impressionante, aumentou demais, então a gente não tá dando conta do que teria que dar” (Carmem, professora).

A contenção de determinadas narrativas no currículo escolar, de maneira explícita ou implícita

[...] corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos

sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais as formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo o que é errado, o que é moral o que é imoral, o que é bom o que é mau, o que é belo o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do [e sobre o] currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre o gênero, raça, classe, [opção sexual] – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 195).

Mello *et al* (2012, p. 104) reiteram que a escola não deve ser compreendida como um lugar onde o currículo seja prioridade,

[...] onde somente devam ser ensinados conteúdos como matemática, ciências, português, mas onde se pode aprender sobre cidadania bem como se pode exercitar a convivência e o respeito – e não apenas a tolerância – à diferença. Enfim, consideramos a escola um espaço profundamente significativo para a construção das subjetividades em nossa sociedade. Em segundo lugar, entendemos a sexualidade como uma construção social constitutiva da experiência humana, que em nossa sociedade é elemento-chave para a formação das subjetividades. Desse modo, devido à importância dos processos educacionais na construção das subjetividades, a escola deve estar preparada também para orientar as alunas [e alunos] a viverem em um mundo plural, onde práticas e desejos sexuais diferentes sejam possíveis e igualmente respeitados.

É por meio desse processo de contestação que as identidades e práticas hegemônicas construídas nos atuais currículos poderão ser desestabilizadas e quiçá implodidas (SILVA, 1995). As práticas de teorização das homossexualidades e da LGBTQIAfobia no ambiente escolar geralmente “[...] são limitadas tanto pelo formalismo escolar, no sentido de compartimentalizar saberes, quanto pela falta de um norte, ou seja, uma ação que seja informada e que dê respaldo ao professor na sua tarefa de educar de forma humanista e inclusiva” (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011, p. 32).

“Conversei bastante com ela, aconselhei ela, falei que não... se era mesmo isso que ela queria [ser lésbica]. Que era uma decisão muito séria entendeu. Se ela fosse, se ela gostasse realmente disso então, que ela conversasse com os pais dela entendeu. Para que isso não pudesse gerar coisas pra ela no futuro. Eu falei assim pra ela: – Olha, de repente hoje é uma empolgação. É uma coisa da sua idade, não é isso que você quer, entendeu. Aí você pode ficar marcada, entendeu. E o seu futuro? Então, vê se é isso mesmo que você quer. Já decidiu isso? Mas antes de decidir isso chega nos seus pais e conversa entendeu. Ainda deixei bem claro pra ela que com a vida particular dela eu não tinha nada a ver com isso, entendeu?!” (Natália, pedagoga).

Ancorados nesse discurso, vale ressaltar que essa preleção não é empregada quando alunos/as manifestam sua sexualidade voltada para a heterossexualidade, afinal de contas, ela é tida como natural e aqueles/as que não se encaixam nessa norma é que são os/as desviantes. De tal forma que alunos/as tidos/as como heterossexuais não são alertados/as que se relacionar com pessoas do gênero oposto é uma tomada de decisão séria que deve ser informada à família, no qual a escola tem o direito de interferir e nem tido como uma empolgação do momento que poderá rotulá-los/as para sempre de forma a prejudicar vossos futuros. Por que com alunos/as LGBTQIA esse discurso é uma constância nas precárias formas de intervenção? Há de se concordar com a pedagoga que, com a vida pessoal de quem quer que seja no que se refere às sexualidades, a escola não deve manifestar opiniões favoráveis ou contrárias, ao invés disso, deve ter como princípios elementares que, no exercício do processo de formação do ser social, ela tem papel fundante na valorização das diferenças e na promoção da cultura do respeito.

Respaldado por esse arsenal de informações, podemos afirmar categoricamente que não há indícios de que a homofobia tenha sido “[...] trabalhada em salas de aula, diante do fato de alguns professores proferirem discursos e demonstrarem comportamentos discriminatórios ou intolerantes [...]” (ABRAMOVAY, 2009, p. 204) ou demeritórios da imperiosa necessidade do debate.

E, mesmo que o próprio sistema educacional brasileiro preveja a necessidade de trabalhar questões relativas à sexualidade em uma transversalidade, ou seja, não como uma disciplina específica, mas de ordem geral de todo o conteúdo programático a ser abordado em sala de aula, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a escola usa como anteparo o despreparo em lidar

com temas ainda carentes de debates como esse, significantes o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, e que correspondem à questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O maior desafio que se apresenta na atualidade para as escolas em geral é o de abrir-se para esse debate (BRASIL, 1997).

6.8 “E.T.” - Estudantes *Trans*: estratégias de expulsão compulsória do ambiente escolar

A pedagogia do insulto, que atinge de diversas formas e variadas intensidades, homossexuais masculinos ou femininos, assume fóruns de agravamento em relação à alunos/as travestis, transexuais e transgêneros, a que chamamos de “*transfobia pedagógica*”. Subproduto dos processos de (re)produção de identidades de gênero discutida na seção primeira, o processo de atribuições ou interpelações que alimentam o campo do discurso e do poder na escola é sustentando naquilo que pode ser considerado como normal e desviante, e colocam em xeque a própria humanidade e direitos daqueles/as que ultrapassam as barreiras do binarismo de gênero (BUTLER, 2010).

Essas pessoas, aqui caracterizadas como “E.T.”³⁶ - Estudantes *Trans* (Travestis, Transexuais e Transgêneros) não passam incógnitos/as pelo incômodo natural que apresentam ao conformismo generificado. Ao arquitetarem seus corpos, suas maneiras de apresentar-se, expressar-se e agir na escola, “[...] tendem a enfrentar obstáculos para se matricular, participar das atividades pedagógicas, ter suas identidades respeitadas, fazer uso das estruturas escolares (como os banheiros) e preservar sua integridade física” (JUNQUEIRA, 2012, p. 78).

Se, inicialmente, a escola é tida como o local da inclusão, da convivência das diferenças, do acesso livre e democrático ao conhecimento para as travestis, transexuais e transgêneros o processo de escolarização é também um método de penitência e aborto de conquistas sociais (SILVA, 2008).

Em estudo realizado por Bohm (2009), ao entrevistar travestis sobre sua trajetória acadêmica, muitas delas afirmaram não ter dado prosseguimento aos estudos mediante a problemática com que se deparavam em seu cotidiano. Elas

³⁶ A adoção dessa expressão pode ser interpretada ambigüamente, e de fato é essa a intenção, ao evidenciar que os/as “E.T.” são vistos/as como ‘alienígenas’ pela comunidade escolar e por outro lado é uma forma de sintetizar e evitar repetições excessivas ao nos referirmos a alunos/as Travestis, Transexuais e Transgêneros o que cansaria o/a leitor/a.

apontam como impedimentos, desde o simples ato para entrada na escola, como o livre acesso a seus espaços previamente organizados - não para elas - e a intransigência de grande parte da comunidade escolar de sua permanência nesse local.

“E.T.” apontam como dificuldades cotidianas no processo de escolarização a

[...] efetivação de matrícula, instituída a partir de ações intransigentes não observadas em relação às demais matrículas; relatam desde a imposição de regras de vestimenta ou de impedimentos para o uso do nome social até a submissão a um torturante cotidiano de piadas, agressões verbais e até mesmo físicas; denunciam o isolamento e a segregação impostos pelos colegas e também, muitas vezes, pelos professores. Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo desafio muitas vezes sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência nas instituições de tais sujeitos (BOHM, 2009, p. 59).

O sistema escolar não consegue alcançar a unidade almejada, pois há corpos que escapam ao processo de (re)produção dos gêneros inteligíveis e imutáveis e da dicotomia hierarquizada, essa transgressão põe em risco toda uma estruturação, por desobedecerem aos códigos de gênero e ao mesmo tempo revelarem as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de subterfúgio carcerário dos corpos sexuados é marcado por anseios, dores, conflitos e medos (BENTO, 2011).

*“A gente tem uma aluna, um aluno né [dá ênfase], que ela é do sexo, do gênero masculino mais que ela é feminino. Ela é toda feminina [...] inclusive a gente faz um trabalho com ela. Eu enquanto pedagoga sempre tô conversando, porque ela era do período noturno, ela teve que passar pro diurno, aí ela enfrentou algumas situações né, assim de aceitação entre os alunos e família [...] têm dias que a gente percebe que ela sofre bastante. Não sei se porque **ainda é nova né**, ela tem 16 ou 17 anos agora. A gente chama os pais também pra conversar. Os pais vêm, a gente faz eles entenderem [...] ela colocou pra gente: eu estou sendo discriminada. Falei: vamos pensar diferente? Eu vou fazer o quê? Vamos pensar diferente, vamos pensar que a família não tem o conhecimento ainda. Que você é o nosso primeiro caso. Que você é a primeira situação. Vamos viver junto todo mundo. Vamos tentar fazer com que essas famílias daqui um ano, seis meses, ou três meses, ela venha a pensar de forma diferente. Por que como é que eu posso falar pra você que é*

discriminação? Será que não falta conhecimento? Eu não posso dizer que ela foi discriminada” (Branca, pedagoga, grifos nossos).

Nessa alocução, merece destaque o alheamento ao sofrimento de alunas travestis pela suposta “imaturidade”, uma vez que as formas de violências às quais serão submetidas independem da idade no decorrer da sua trajetória acadêmica. Outro ponto que nos chama atenção é o fato de que a escola não considera prematuros/as alunos/as que manifestem identidades em conformidade com o binarismo de gênero, no entanto, quando alunas travestis, aos dezessete anos, como nesse caso, consideradas jovens demais, se identificam como pertencendo ao gênero feminino, a escola logo as culpabiliza pela idade precoce, modismo e/ou inexperiência. A adoção dessa conduta é amparada pela ausência de estratégias educacionais voltadas ao respeito e à valorização das múltiplas formas de manifestações de gênero.

“Por exemplo, tenho um travesti, é o Gregório que gosta de ser chamado de Melanie e ele se veste de mulher. Ele vem vestido de mulher. E agora vai ter formatura e eu perguntei pra ele: que jeito você quer ser chamado? Você vai de mulher ou de homem pra formatura? Eu quero ir de mulher. Falei ótimo. E me chame de Melanie. Tudo bem vou te chamar de Melanie. Como que a sociedade na hora vai reagir? Não sei. Mas, eu tenho que respeitar a vontade dele, isso que eu sei. Já tá conversado, beleza” (Brigitte, diretora).

Junqueira (2012) questiona por que é tão difícil e perturbador garantir o direito de uma pessoa ser tratada da forma em que ela se sente confortável e, sobretudo, humana, independente do lugar e da ocasião? É uma simples questão de respeito e humanidade e a resposta vem prontamente na eloquência de outra educadora da mesma unidade escolar.

“Nós temos até um caso de um aluno de terceiro ano [...] o nome é Gregório e ele gostaria de ser chamado de Melanie na formatura. Mas aí tem toda uma legislação sobre isso, ele teria que ter 18 anos pra fazer essa opção né. Então ele gostaria de ser chamado pelo nome social [...] Eu digo não, você vai ter que cumprir a lei, a lei é essa, porque você não tem 18 anos ainda. Não tem como a gente fazer isso pra você na formatura?” (Brida, pedagoga).

Em réplica à diretora do colégio, em que há o entrave da adoção do nome social da aluna travesti na cerimônia de formatura, alega que enquanto formadora de opinião a escola no sentido *lato sensu* não pode expor a aluna de forma a

constrangê-la e deve promover na sociedade a cultura do respeito, caso contrário a escola estará atuando como algoz e impedindo o seu livre acesso aos espaços e ritos escolares, tido como direito irrenunciável.

“A gente tem que mostrar pra sociedade que tem que respeitar ele, aí ele vai estar de mulher e eu chamando ele de Gregório? Não vai ficar muito pior ainda? [risos]. Então é uma situação delicada, tem que sentar e tem que haver um conjunto de ideias. O que tá na lei muitas vezes não é o que na nossa realidade vai ser o mais viável, o mais justo e o mais sensato de se fazer [risos]. Então, eu não sei a gente tem que tá conversando e analisando o que dá pra se fazer. O que a pedagoga falou é que realmente o correto seria chamar pelo nome de registro dele, agora se os pais quiserem, aí é outra situação. E depois dessa reunião a gente nem voltou a conversar pra trazer esse outro problema que eu conversei com ele [ao fato dela ter assumido o compromisso de chamá-la pelo nome social na cerimônia de formatura]. Mas, a gente vai decidir ainda, mas pelo que eu tô vendo e tá encaminhando ele vai ser chamado pelo nome social dele, porque ele vai vestido de mulher, como é que eu vou chamar ele de outra coisa? Vai ser constrangedor demais né? [...] Porque ele falou pra mim que não vai fazer formatura se não for ser chamado por Melanie. Então, daí como você faz? Você vai constranger o aluno? É isso que tá dizendo pra gente fazer na diversidade sexual?” (Brigitte, diretora).

O desentendimento entre equipe diretiva e pedagógica e a recusa em chamar a estudante travesti pelo seu nome social em um evento de conclusão de curso, ensina e incentiva os/às demais alunos/as a adotarem atitudes de hostilidade e de desrespeito às diferenças, em geral “[...] pode ser destacada como um símbolo de desempoderamento uma vez que implica em desapropriar o sujeito de seu próprio nome” (MOSCHETA, 2011, p. 52).

Para Junqueira (2012, p. 78) este é um dos meios mais eficientes “[...] de se traduzir a pedagogia do insulto no currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a pedagogia do armário exerce sobre todo o alunado”. Discursos similares aos da diretora Brigitte e da pedagoga Brida foram comumente encontrados durante nossa pesquisa, como nos relatos que seguem de uma professora e uma pedagoga de outra escola, que também possuía uma travesti em seu corpo discente.

“Olha, antes ele [aluna travesti] [...] andava igual aos outros, de uniforme, e de repente ele assumiu, né, começou a vim, é... a se vestir igual travesti, vestido de mulher, usar pinturas [...]. Nós conversamos muito com ele [...] a escola exigia que ele viesse de uniforme porque é igual todo mundo né, mas ele usava pintura, maquiagem [...] Entrevistador: E a escola o chamava por qual nome? Rosa: Eu como professora chamava ele pelo nome de batismo” (Rosa, professora).

“A gente chamava ele pelo nome Fernando, que o nome dele é Fernando, mas ele falou pra nós que ele gostaria que fosse chamado de Fernanda, aí nós fomos nos informar né, aí a orientação que nós tivemos era assim que antes dos 18 anos ele tinha que usar o nome dele de certidão, depois dos 18 ele podia usar o nome social, o nome que ele achasse... que ele gostasse” (Ruth, pedagoga).

Corriqueiramente, estabelecemos nomes sociais às pessoas em nossos relacionamentos interpessoais e com muita facilidade abreviamos ou modificamos nomes de registro de modo a nos aproximar ou simplificar a forma de tratamento que destinamos a determinados indivíduos, assim, de forma consciente ou não adquirimos o hábito de abreviar Júnior em Jú, Luiz em Lu, Jeferson em Jef, etc., sem termos definido claramente que esse (re)nomear nada mais é do que um nome social ou nome de apresentação.

O nome social não é um capricho de um/a aluno/a travesti, transexual e transgênero, ele representa a valorização da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social previsto pela Secretaria de Estado da Educação - SEED na Orientação Pedagógica nº 001/2010 – DEDI/SEED (PARANÁ, 2010).

O nome social é o reconhecimento de pertencimento da identidade de gêneros das/dos travestis e transexuais. Sendo assim, fica instituído o uso do mesmo a fim de garantir o acesso e a permanência dessa população em todos os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná e, principalmente, para possibilitar a garantia do direito constitucional à educação pública e de qualidade a todas/os as/os cidadãs/os (PARANÁ, 2010, p. 01).

Esse/a aluno/a deverá receber tratamento respeitoso e ético de acordo com sua identidade de gênero (feminina ou masculina), por todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, desde seu primeiro contato e em todos os espaços e relações rotineiras. A comunidade escolar, incluindo professores/as, pedagogos/as,

diretores/as, alunos/as e funcionários/as, deve garantir um tratamento solidário em todos os ambientes e ocasiões ao longo do processo de escolarização desses sujeitos (PARANÁ, 2010).

“Com os professores a aceitação foi enorme, que lá no livro de chamada o nome dela é Benjamim né, e enquanto ela não fizer 18 anos né, ela não pode através da justiça mudar o nome dela. Então o nome dela é Emily. Todos os professores têm o cuidado de colocar entre parênteses Emily na frente porque o livro de chamadas você não pode rasurar. E quando vai chamar pelo nome é, Emily. Então houve aceitação pela comunidade escolar enquanto funcionários, professores, equipe a aceitação foi tranquila” (Branca, pedagoga).

[...] chamar o/a travesti no feminino ou no masculino é uma decisão política e acadêmica que veio do movimento social que se organizou mais recentemente, principalmente depois dos anos 80, porque o que vai se considerar é que o gênero como construção social, como aquilo vivido no cotidiano, como a maneira que o/a travesti, transexual ou transgênero se apresenta e lida com as pessoas ao estabelecer suas relações é que vai ser definidor de quem a pessoa é e não a sua genitália. Essa definição biológica, naturalizante é menos relevante levando em conta que nós enquanto humanos somos seres sociais (PELÚCIO, 2013, s/p.).

A adoção de tal conduta está contemplada na Orientação Pedagógica nº 001/2010 que estabelece que a Rede Pública de Ensino Estadual de Educação Básica, deverá incluir, após solicitação por escrito do/a “E.T”, no ato da matrícula, o nome social no campo destinado para esse registro no cadastro do/a aluno/a, bem como o sigilo aos documentos que constem o nome civil dessa pessoa. Dessa forma, o nome social será impresso automaticamente no espelho do Livro Registro de Classe, nos Editais e Boletins Escolares (PARANÁ, 2010).

Na escola, a situação das/os “E.T.” possui um fator agravante quanto à aquiescência de sua identidade de gênero ao carecerem do uso de sanitários. Para Silva (2008, p.13) “[...] a rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência destas pessoas tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída”. O banheiro da escola é muito mais que um espaço reservado de realização de necessidades fisiológicas, ele é parte fundamental do processo de construção de identidades e reprodução das diferenças. É nesse espaço que “E.T.” passam por constrangimentos, aversões e diversas outras formas de agressão e segregação.

“Banheiro é uma coisa que eu tive que chamar pra conversar. Como que você tá usando o banheiro? Porque de homem não dá porque tá vestido de mulher. Né, você gosta de homem e daí? Você vai ao banheiro das meninas, você é um homem fisicamente e daí?” (Brigitte, diretora).

“Um caso recente, o ano passado, é de um aluno que queria usar o banheiro das meninas, aí ele entrava no banheiro das meninas e as próprias meninas se sentiam constrangidas com a presença dele no banheiro, aí os outros ficavam fazendo chacota dele, isso aconteceu ano passado. Depois deu uma acalmada, mas foi difícil lidar com essa situação porque eu sei que ele tem direitos desde que ele assuma essa opção sexual ele teria o direito de usar o banheiro das meninas, mas isso não é fácil de lidar no dia a dia da escola. Teve resistência das próprias meninas e dos meninos que ficavam tirando sarro. Isso aconteceu aqui. Olha foi o que... um mês mais ou menos assim, depois abaixou a poeira e no próprio processo a coisa se resolveu” (Fidel, diretor).

Nesse caso, em específico, o diretor faz referência ao apaziguamento da situação como consequência de uma acomodação temporal não que houvesse tido interferências da escola na solução do impasse. O diretor não reconheceu essa aluna como travesti, apenas como sendo um aluno gay que queria fazer uso do sanitário feminino pelo desconforto em frequentar o banheiro masculino, pois outrora relatado por uma professora dessa escola *“o grupo de meninos geralmente quando entra no banheiro um menino homossexual, geralmente no banheiro, eles pressionam, fazem xingamentos, falam palavrões”* (Francisca, professora). Questionamos se esse aluno deixou de usar o banheiro feminino e o diretor afirmou que não, pois, a situação se tornou “aceitável” com o tempo e passou a não mais interferir na fluidez do cotidiano escolar.

“Na questão do uso dos banheiros: ele não usava banheiro das meninas porque na verdade ele não era menina, e no banheiro dos meninos, os meninos colocavam que ele não queria, então nós aqui, a escola, é... arrumou, deixou, pra ele um outro banheiro pra que ele fizesse uso, então nessa questão ali sim, até mães vieram pra escola, que: como ele não é menino, como ele vai usar banheiro dos meninos?!.. e os meninos não aceitavam que ele usasse o banheiro dos meninos. Então nós tivemos essa problemática sim” (Rachel, diretora).

“Nós conversamos muito com os alunos da escola né, ele reclamava que não podia usar o banheiro, não gostava de usar o banheiro do homem, e... quando ia ao

das meninas as meninas também não permitiam [...] As mães começaram a vim pra escola, daí, o que que nós fizemos.... Conversamos muito com ele, e ele começou a usar o banheiro dos professores pra tenta evitar um pouco dos conflitos né!” (Rosa, professora).

Quanto ao uso de banheiros, os/as “E.T.” devem utilizar o sanitários das/os alunas/os de acordo com a identidade de gênero que apresentam. Dessa forma, a arquitetura da escola não precisará sofrer qualquer alteração, ou seja, não carece de construção de um terceiro banheiro como tem sido defendido por alguns/as educadores/as. No mais, é orientado que não seja concedido, nesse caso, o banheiro de professores/as ou de pessoas com necessidades especiais (PARANÁ, 2010).

No entanto, o que se percebe nas escolas é a intenção inicial de livre escolha do sanitários pelas/os “E.T.”, porém rapidamente há um recuo em sua decisão que passa a contrariar normativas estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação de forma a manter a fraudulenta atmosfera de convivência pacífica com os/as demais atores e atrizes sociais.

“Aí na questão a gente tinha a questão do uso do banheiro né que deu um problema, porque daí ele ia ao banheiro dos meninos, aí tinha o banheiro das meninas e nós orientamos ele a usar o banheiro dos professores né, pra não causar é conflito né, aí... só que ele evadiu, né, ele estudou um período né, daí ele se evadiu” (Ruth, diretora).

“A gente passou por esse momento de conversar com ela, conversar com a família dela, que a aceitação banheiro... [ênfase]. Que os meninos não queriam porque ela se veste de mulher. As meninas não queriam, porque ela ainda tem um órgão ainda masculino. A gente cedeu o nosso [dos/as professores/as]. Houve um consenso de todos os professores e hoje e ela usa o nosso banheiro” (Branca, pedagoga).

“Aí nós destinamos um outro banheiro que é separado, então eles vão pra um outro banheiro sem causar constrangimento né” (Brigitte, pedagoga).

O abrandamento dos conflitos é justificado pelo incômodo dos/as alunos/as tidos/as como “normais”, dito de outra forma, heterossexuais, com a presença de um/a “E.T.” frequentando o mesmo ambiente privado que eles/as. Então, a solução encontrada, na maior parte, é o contorno da situação de forma que aqueles/as vistos/as como desviantes possam satisfazer suas necessidades fisiológicas de

maneira imperceptível, garantindo sua invisibilidade tanto para a comunidade escolar quanto para as famílias. Assim, estrategicamente, a escola dispõe os sanitários de docentes ou de alunos/as com necessidades especiais. No entanto, se esses mesmos espaços tendem a ser partilhados por sujeitos tanto do sexo masculino quanto feminino, porque a divisão nos demais ambientes coletivos é constantemente reforçada? O que percebemos nesse discurso é mais uma das formas de opressão que os/as “E.T.” vivenciam no cotidiano escolar, como seres inabitáveis daquele espaço.

Em pesquisa realizada por Bohm (2010), uma travesti relatara que “preferia ficar sem fazer xixi à manhã toda, a entrar em um dos banheiros”. A adoção de medidas como a oferta de um terceiro sanitário tende a minimizar os efeitos imediatos entre comunidade escolar e família, porém desconsidera completamente o sentimento de desprezo e o sofrimento psíquico aos quais são submetidos/as os/as “E.T.”.

É importante ressaltar que tanto a arquitetura do banheiro feminino quanto masculino historicamente encontra-se organizada de forma a garantir a privacidade de quem o utiliza. É necessário que a escola crie estratégias de desestabilização e de problematização a fim de superar o preconceito e as práticas discriminatórias contra os/as “E.T.”. Urge a necessidade de reflexões acerca da existência de vários espaços públicos de uso coletivo por homens e mulheres e que na esfera privada observamos que a maioria das famílias brasileiras tem por hábito utilizar o mesmo banheiro sem distinção de sexo, por que na escola teria de ser diferente? (PARANÁ, 2010).

O que aparece em jogo no uso dos banheiros são trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero que são fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam nos polos separados e opostos da masculinidade ou feminilidade são excluídas do ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada (SILVA, 2008, p. 14).

Quando o assunto transpõe os muros da escola e chega até a família tanto os/as “E.T.” quanto à escola passam a sofrer fortes interferências em seu funcionamento e no cumprimento dos direitos ao livre acesso.

“Eu tenho que ouvir ela [aluna travesti], mas eu também tenho que ouvir aquele pai que não aceita que ela usa o banheiro feminino, porque ela ainda tem o

*órgão masculino [...] porque se uma família vai para a justiça né, na questão enquanto ela não for maior de idade e não fizer todo processo, **ela tem que aceitar o que a escola tem a oferecer pra ela**, que é o banheiro nosso [dos/as professores/as], que até então ela queria usar o banheiro das meninas”* (Branca, pedagoga, grifos nossos).

Essa narrativa ganhou contornos dramáticos com o relato verbal do diretor da escola que não autorizou a gravação da entrevista por medo de retaliações. A chegada dessa aluna travesti foi envolta por polêmicas e a autorização de acesso livre ao sanitário de sua identidade de gênero [feminino] causou revolta em um casal de pai/mãe que exigiu a proibição dessa aluna de frequentar o mesmo banheiro que sua filha, caracterizada pelo casal como uma pessoa “normal”. Caso seu pedido não fosse atendido iriam recorrer à justiça e, não tendo seu desejo acatado legalmente, investiriam de outra forma atingindo diretamente o diretor escolar, que chegou a mencionar ameaças à sua integridade física. Para contornar a situação, a escola destinou à aluna travesti o sanitário dos/as docentes. Foi-nos informado que esse pai e essa mãe não chegaram a ir à justiça, mesmo o diretor escolar sabendo da inexistência de uma lei que ampararia tal descabimento, já que a escola preferiu recuar e destinar o “terceiro banheiro” para a aluna travesti. No transcorrer de nossa conversa, o diretor preferiu não mais discutir e problematizar a presença dessa aluna na escola, até que ela conclua seus estudos ou se evada, situação eminente de acordo com o relato da pedagoga:

“Ela vem faltando muito. E têm dias que ela entra aqui na minha sala, até o diretor tem conhecimento tudo e a gente conversa bastante [...] inclusive essa semana eu comentei com o diretor que ela tá faltando bastante porque ela quer voltar a estudar no noturno [no noturno a aluna se sente menos discriminada]” (Branca, pedagoga).

Os/as educadores/as não são os/as únicos/as a ver com alguma preocupação, o aparecimento em cena daquilo que podemos chamar de “alienígenas” ou simplesmente, “eles/as”, isto é, esses “outros/as” que se apresentam em nossas salas de aula.

Os pais e as mães também têm expressado esse tipo de preocupação, assim como tem feito, de forma mais geral, a esfera pública convencional (a opinião pública). Tem havido recentemente uma onda crescente de pânico moral, cujo foco, é o suposto desvio

da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou sua diferença, mas, mais radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu. Esse desvio é oficialmente representado e construído não como a mudança que tão claramente parece ser, mas como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação. O tom é fortemente apocalíptico e a mudança é concebida como patologia (GREEN, BIGUM, 1995, p. 212).

A Orientação Pedagógica nº 001/2010 estabelece que, caso as recomendações por ela dispostas não sejam atendidas por qualquer estabelecimento de ensino público estadual, caberá à SEED estabelecer medidas necessárias ao seu devido cumprimento e os casos manifestos de preconceitos e discriminações contra os/as “E.T.” deverão ser registrados junto à Ouvidoria dos Núcleos Regionais de Educação e/ou SEED (PARANÁ, 2010).

Mesmo diante dessa normatização, transcorridos aproximadamente dois anos, época em que fora realizada a pesquisa em 2012, a escola não aplicava na íntegra seus preceitos e o Núcleo Regional de Educação daquela localidade, não fornecia subsídios para sua validação quanto à adoção de medidas não previstas na Orientação Pedagógica nº 001/2010, bem como não estabeleciam um processo de apoio permanente a essas questões, de acordo com o relato da diretora escolar que segue:

“Nós ligamos no Núcleo Regional de Educação e foi perguntando de que maneira, de que jeito vai ser colocado isso [sobre o nome que deveria ser chamada a aluna travesti no momento da cerimônia de formatura]. Porque tem uma lei que diz assim que até no livro de chamadas se ele quiser mudar o nome social dele, nós temos que acatar e colocar o nome social dele. Quando a gente questiona o próprio Núcleo de Educação, até eles ficam perdidos muitas vezes, no que colocar que ampara a gente né. Então por lei tá dizendo ali no livro de chamadas e tudo mais, agora numa formatura, numa ocasião social, ficaria mais a critério nosso também de tá conversando e chamando os pais desse aluno e verificando como os pais, que ele é de menor, de que maneira que ele vai ser chamado” (Brigitte, diretora).

Nesse sentido, argumentamos a necessidade de programas continuados de formação sobre temas como homofobia, sexualidades, discriminação, violência de gênero etc., que tenha como princípios norteadores não apenas a inclusão de professores/as, mas também de toda a comunidade escolar, especialmente, as famílias, de forma a evitar que os/as “E.T.” sejam vítimas da tirania e expulsão

compulsória da vida acadêmica (BORGES, PASSAMANI, OHLWEILER, BULSING, 2011).

No cotidiano escolar, “[...] tão hostil, não nos surpreende que alguns/mas dos/as entrevistados/as também tenham se referido a problemas de desempenho escolar, manifestados em absenteísmo, reprovações sucessivas, abandono, etc.” (GÓIS, SOLIVA, 2011, p. 43). Os/as docentes entrevistados/as tendem a associar as sucessivas faltas de “E.T.” à reprovação e evasão escolar.

“Ele já tinha problemas de faltas, a gente já tinha resgatado, mas depois dele ter completado 18 anos ele se evadiu. Entrevistador: Você acha que tem alguma questão social na orientação [opção] sexual desse aluno? Rachel: Particularmente eu acho que sim. Eu acho que sim” (Rachel, diretora).

Tais afirmativas desconsideram a desmotivação que os/as impelem diante da recusa da comunidade escolar em entender o gênero como constituinte da identidade desses sujeitos, a tirania a que são submetidas/os para se adequar a inúmeras regras de comportamento de gênero, a estigmatização dessas pessoas caracterizadas como “desviantes” e, em alguns casos, “anormais”, numa sociedade em que prevalece o binarismo e a heteronormatividade, destituindo dessas pessoas as possibilidades de viverem suas identidades da maneira como lhes bastar. Tudo isso contribui, certamente, para a cristalização de um sentimento nesses/as alunos/as de que não deveriam estar ali, pois são um incômodo permanente e que a única forma de superar todos esses obstáculos é sair da escola. Aqui nos vemos frente ao complexo conceito de formação de identidade e a subjetivação das diferenças, que podem ser formulados a partir de diferentes perspectivas. Aproximando a teoria dos Estudos Culturais, compreendemos que os/as “E.T.” possuem identidades plurais e que a intolerância às suas diferenças podem levá-los/as a distintas direções e nem sempre os caminhos que lhes são apontados são os da continuidade do processo de escolarização (LOURO, 1997; HALL, 2007; SILVA, 2007; BORTOLINI, 2008a).

Considerados/as como as principais vítimas do processo de evasão escolar, os/as “E.T.” dificilmente conseguem concluir seus estudos, “[...] sendo forçadas (os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar” (DINIS, 2011, p. 43).

Não pretendemos com isso apontar a evasão sob um manto de invisibilidade, uma vez que o que chamamos até aqui de evasão compulsória é traduzido pelo “[...] desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão [...]” ocasionado pela rejeição cotidiana ao modo de se vestir, às formas de agir e se portar, ao descumprimento de preceitos essenciais como o uso do nome social e o livre trânsito entre os espaços que compõem a escola (BENTO, 2011, p. 555).

Toda essa engrenagem limita as possibilidades de realização social e profissional de um/a “E.T.”. “[...] Não por uma limitação pessoal, mas por uma máquina de exclusão que a empurra permanentemente para a marginalidade da vida social, o que as torna um segmento populacional extremamente vulnerável” (BORTOLINI, 2008a, s/p.).

Neste sentido, é importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior verossimilhança as causas que impelem os/as “E.T.” a não frequentarem o processo de escolarização teremos como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela Transfobia (BORTOLINI, 2008a; BENTO, 2011).

6.9 LGBTQIAfobia: estratégias positivas de enfrentamento

O desconhecimento dos graves efeitos produzidos pela colocação inexata da linguagem, associada ao conjunto de discursos literários, religiosos, éticos, biológicos, médicos e jurídicos, que tratam das sexualidades e nos quais essas se acham nomeadas, descritas, metaforizadas, explicadas, julgadas ao caráter biologizante e/ou patologizante torna inimaginável a possibilidade de atuação da escola como coadjuvante na promoção da cultura do respeito à pessoa LGBTQIA colocando alunos/as não heterossexualizados/as em uma posição de vulnerabilidade dentro de um coletivo num ciclo repetitivo e vicioso (FOUCAULT, 2007).

Prevalece a necessidade da adoção de atitudes positivas de enfrentamento a LGBTQIAfobia e para sua efetivação, Seffner (2009) defende que não é necessário que o/a professor/a “[...] esqueça seus valores, e abrace os da nova geração, tornando-se então um “professor moderno” ou uma “professora avançada”[...]” (p. 131) ao mesmo tempo, não cabe, nessa relação, querer que os alunos e as alunas coexistam de acordo como os valores em que foram criados/as, “repetindo na sala

de aula frases do tipo “[...] no meu tempo não tinha essa sem-vergonhice toda”, ou “no meu tempo a gente se respeitava [...]”. Nenhum desses extremos é possível, e nem desejável” (p. 131).

O princípio indispensável nessa relação antagônica é que se estabeleça um intermédio entre o conjunto de signos, valores, condutas, códigos morais e éticos do/a educador/a e o contíguo de sistemas que regem o comportamento dos/as alunos/as, que, por vezes, tanto em um quanto em outro caso, podem ser bastante variados, o que mantém o equilíbrio é a gênese do respeito e não da tolerância, uma vez que essa espécie de benevolência como advoga Junqueira (2012) “[...] deixam ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade [...]” (p. 80) atribuindo aos sujeitos com variáveis graus de preconceitos “[...] atributos positivos por crerem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado” (p. 80).

“Se eu falar pra você que a sociedade aceita eu vou mentir, porque a sociedade tolera. Tolerar não é aceitar. Eu tolero isso daqui, mas não significa que eu aceito, tá entendendo?” (Maria Quitéria, diretora).

Neste aspecto, é possível encontrar entre algumas educadoras condutas que agenciam o respeito ante as diferenças e valoração daqueles/as alunos/as em dissonância com as identidades nacionalmente constituídas.

“Aí teve um menino que falou assim: - Eu não gosto de bicha! Eu falei assim: - Mas você não tem que gostar, não é de todo mundo que você gosta. Você gosta de todo mundo? Não é de todo mundo, mas cada pessoa tem o seu comportamento e você não precisa gostar, só respeitar. Você não precisa gostar de mim, mas você tem que me respeitar. Entendeu? Então é a maneira com que eu acho que tem que ser. Tem que ter respeito. Ninguém precisa gostar do outro, mas tem que respeitar” (Francisca, professora).

“Eu trabalho muito com a valorização do ser humano, eu trabalho pra este lado e a valorização da autoestima” (Mercedes, professora).

“Eu procuro apontar outras questões, por exemplo, física, pra fazer um comparativo. Todo mundo tem a orelha do mesmo tamanho? Tem o nariz do mesmo tamanho? Tem o cabelo igual? Então por que alguém com uma orientação diferente tem que ser tratado de forma diferente?” (Kate, pedagoga).

“A escola é um espaço pra todos e que temos que ter o respeito por essas pessoas, porque eles têm todo direito de estarem em todos os espaços, não só aqui na escola” (Faustina, pedagoga).

O trabalho de valorização e respeito ante à diversidade sexual e no combate a LGBTQIAfobia nas escolas

[...] pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores (CÉSAR, 2008, p. 49).

O intento dessa estratégia é quebrar a hierarquia constituída como um processo político na escola. Precisamos mexer com essas relações de poder existentes na sociedade e que leva as desigualdades. O que pretendemos com essa discussão não é negar a diferença das pessoas, mas que elas possam ser diferentes e que a diferença possa ser vista como algo positivo, não simplesmente como algo a ser tolerado (FURLANI, 2009b).

Talvez a escola já tenha começado a dar seus primeiros passos nesse sentido, talvez estejamos muito longe de constituir um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção (FOUCAULT, 2007, p. 67).

Há de se pensar cotidianamente em estratégias de combate e enfrentamento às diversas formas de assédio e opressão a que são submetidas pessoas LGBTQIA e, nesse embate, a escola tem papel de destaque no reconhecimento desses direitos.

Nossa contestação até o presente momento tem nos conduzido a apontar como educadores/as aventam, no exercício de seu ofício, as múltiplas manifestações da sexualidade e como, por meio dos discursos, atos e intentos, relegam a alunos/as LGBTQIA o direito de igualdade ou não no espaço escolar. “Foi constatado que, nas escolas, diversas situações causam constrangimento, magoam, ferem a dignidade e geram baixa autoestima dos estudantes afetados pelas violências” (ABRAMOVAY, 2009, p. 204).

Ficou evidente a coadjuvância da escola na (re)produção das identidades e na negatização das diferenças daqueles/as alunos/as LGBTQIA em descumprimento à colonização heteronormativa. Por outro lado, a evidência de práticas pedagógicas e discursivas expressas por alguns/mas educadores/as de incentivo à valorização e o respeito a essas diferenças cumprem o papel principal que se espera da escola no cuidado com as inúmeras identidades sexuais que a compõem. A partir de então, nosso foco de atenção se volta para a ação do Estado, nesse jogo de interesses e como as estratégias políticas e educacionais podem contribuir ou não para a erradicação da violência imposta às pessoas não heteronormatizadas, ou serem utilizadas como instrumentos que reforçam e estigmatizam aqueles/as que transpõem os limites de normalidades, impostos socioculturalmente.

7 (DES)CONHECIMENTO SOBRE PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS DE PROMOÇÃO DE VALORES DE RESPEITO À PAZ E A NÃO DISCRIMINAÇÃO POR OPÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

7.1 Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola sem Homofobia: o anonimato de estratégias que eram para ser públicas

Suspeitando dos vieses que foram discutidos até o presente momento e considerando os efeitos danosos das discriminações e da desoportunização em relação às sexualidades não heteronormalizadas, o Governo Federal criou, em 2004, o programa “Brasil Sem Homofobia” (BSH), como explicitado na Seção 03 deste estudo, num esforço em priorizar a instituição escolar como agente no desenvolvimento de políticas afirmativas e de inclusão para a população LGBTQIA, sopesando que é nesse espaço que os/as jovens, crianças e adultos passam por inúmeras formas de discriminações, agressões e rotulações, de maneira que as pessoas vistas como desiguais, muitas vezes, deixam de frequentar a escola (BRASIL, 2004; BORGES, MEYER, 2008).

Como forma de cumprimento à essas diretrizes, no ano de 2009, foi iniciada a inclusão e sistematização do projeto intitulado Escola Sem Homofobia (ESH), objetivando tornar a escola um ambiente favorável à garantia dos direitos humanos, de produção e promoção do respeito às identidades e diferenças por meio da institucionalização de estratégias de combate e prevenção às violências, as quais são submetidos/as grande parte da comunidade LGBTQIA (MELLO *et al.*, 2012; ECOS, 2013a).

Mesmo tendo transcorrido um período de tempo razoável, desde o ano de 2011, para a divulgação e veiculação de ambas as estratégias, quando questionados/as sobre o Programa BSH e o Projeto ESH, profissionais do magistério são categóricos/as em afirmar o desconhecimento, outros/as tentam buscar respostas em conceitos diversos, mas não se aprofundam em sua definição.

*“É, é, você sabe... “O Falando Sem Homofobia” é o trato que a gente tem que dar com essa **nova concepção**. Com essa **nova realidade** que nós vivemos né. Hoje, totalmente diferente de quando nós estudávamos, de quando a gente era aluno”* (Abraham, diretor).

*“Ouvi esse **combate** né, esse trabalho né, vamos dizer... é um preconceito que as pessoas fazem sobre homofobia” (Keneddy, diretor, grifos nossos).*

“Não, a gente tá trabalhando ele agora né, então eu penso assim, sobre a homofobia, a questão é primeiro você acolher o indivíduo sabe? Sem se preocupar com essa parte sexual do indivíduo. Eu acho assim, o ser humano como filho, como essência. A homofobia, eu acho, tem que ser trabalhada, mas, vai muito da postura do professor” (Carmem, docente).

Alguns/as educadores/as faziam referência à divulgação midiática sobre o programa BSH e o projeto ESH, porém o entendimento sobre as suas diretrizes eram vagas.

*“Só o que eu conheço é em relação à mídia mesmo, televisão, jornais que **combate** né? Mais não conheço a escola em si” (Cecília, diretora, grifos nossos).*

“Na mídia eu vejo a polêmica que tem tido né, mas esses documentos eu não tenho conhecimento” (Fidel, diretor).

Outro recurso comumente empregado é o fornecimento de respostas evasivas quando questionados/as sobre algo desconhecido.

“Eu ouvi falar, mas conhecer pessoalmente não” (Mata, pedagoga)

“Já ouvi falar, mas nunca tive acesso” (Anésia, docente).

É possível perceber que alguns/mas dos/as entrevistados/as associavam tanto o BSH e o ESH à criação do Kit de Combate à Homofobia, talvez essa correlação fosse ocasionada pela leitura e interpretação das informações fornecidas no TCLE (Apêndice II) entregue aos/as participantes da pesquisa, antes do início de cada entrevista.

“Eu ouvi falar aquela questão do Kit lá que ia vir, depois decidi não mandar mais. Acho que a Dilma [Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff] vetou” (Napoleão, diretor).

“Que a gente teria que tá nesse momento né trabalhando... Que o Governo enviou um Kit [...]” (Branca, pedagoga).

“Não, só ouvi falar. Ouvi falar a respeito da própria cartilha e que ela foi barrada mesmo antes de ser distribuída nas escolas. Mas o teor dela não conheço” (Cassandra, pedagoga).

“Olha, já ouvi falar, vou ser bem sincera pra você... É sobre o Kit do MEC?” (Chiquinha, pedagoga).

Uma única educadora demonstrou familiaridade ao BSH ao ser replicada sobre o a relação do programa com o Kit de Combate à Homofobia

“Conheço. Assim, já ouvi falar nas redes [internet], no portal, li alguma coisa, mas não assim na íntegra sobre esse projeto e que eu tenha conhecimento em mãos ou mais alguma informação concreta. Mas só mesmo de algum falar. Entrevistador: O Programa Brasil sem Homofobia não é o Kit Anti-Homofobia. Shere: Sim, ele que deu origem ao Kit Anti-Homofobia” (Shere, docente).

Transcorrido um período de aproximadamente nove anos da implementação do Programa Brasil Sem Homofobia e de três anos de publicação do Projeto Escola Sem Homofobia, até a data desta pesquisa, uma parcela expressiva tanto de diretores/as escolares, pedagogas e professoras desconheciam as estratégias emanadas daquela política pública, quanto às normativas adotadas para o seu cumprimento.

Esse dado é corroborado por pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (2009b) sobre Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais, ao questionar os/as envolvidos/as, não vinculados/as exclusivamente à escola, sobre o conhecimento do Programa Brasil Sem Homofobia. 83% afirmaram nunca ter ouvido falar, e apenas 10% possuíam algum conhecimento e apenas 7% afirmaram conhecer o Programa na íntegra.

A falta de efetividade de políticas públicas como essa, voltadas à população LGBTQIA é

[...] manifesta em praticamente todas as áreas da atuação governamental, especialmente em face de quatro fatores fundamentais, entre outros, que contribuem para a fragilidade institucional e as deficiências estruturais das ações do Poder Executivo: a) ausência de respaldo jurídico que lhes assegure *status* de políticas de Estado; b) atuação conjunta, transversal e intersetorial de órgãos dos governos federal, estaduais e municipais; c) carência de previsão orçamentária específica; e d) reduzido número de servidores públicos responsáveis por sua formulação e implementação (MELLO, 2012, p. 10).

Tais apontamentos evidenciam que estratégias de combate e prevenção à hostilidade contra pessoas LGBTQIA dentro do âmbito escolar, quando não decididas num coletivo e sem envolvimento daqueles/as que irão contribuir para sua efetivação, tornam-se falhas, ineficazes, inaplicáveis e desconhecidas e embora as estratégias firmadas pelo BHS sejam necessárias, há fortes evidências de que as

vésperas de completar uma década de sua promulgação, o teor de suas diretrizes é completamente desconhecido pela comunidade escolar, evidentemente que há um descumprimento coletivo reiterado de suas normalizações.

7.2 “[...] às vezes a gente imprime alguma coisa, mas um material definido eu não tenho”

Concomitante ao desconhecimento das políticas públicas, a ausência de materiais específicos para abordar a temática diversidade sexual e o combate às diversas formas de tiranias aplicadas aos/às alunos/as LGBTQIA é uma das dificuldades comumente relatadas por educadores/as.

“Eu tenho sim dificuldade em relação à material, sem dúvida nenhuma. Portanto que eu acho até que seria superinteressante trabalhar com as escolas. Esse assunto deveria ser abordado com muito mais frequência, né? Mais uma coisa que mostrasse a realidade verdadeira, não a mentirosa” (Cecília, diretora).

“Eu acho que falta mais conhecimento, mais teoria e a gente não tem esse tempo de tá buscando, buscando mais informações, mais cursos” (Branca, pedagoga).

“Às vezes a gente imprime alguma coisa. Mas, assim, um material definido eu não tenho, assim, pra falar a verdade pra você” (Beatriz, professora).

“Eu acho que falta material, falta esclarecimento. A gente sabe pouco, muito superficial, não é uma coisa mais aprofundada, científica, não é nada assim, é o senso comum” (Faustina, pedagoga).

“O que eu abordo hoje, eu abordo em cima do que eu penso, sabe, do que eu aceito, do que eu acho que é correto” (Carmem, professora).

“É, eu não teria assim um preparo, o que a gente tem é o senso comum, que é o material básico que a gente acompanha” (Fidel, diretor).

Como nem todos/as profissionais do magistério possuem acesso à materiais específicos e cursos de formação visando o cumprimento das ações de enfrentamento da LGBTQIAfobia, previstas pelo Programa Brasil Sem Homofobia, por meio de uma associação conjunta, com sociedade organizada, formalizou-se no ano de 2009, o Projeto Escola Sem Homofobia. Dentre os eixos que envolveram sua concepção, ao todo três, um deles foi a criação de materiais didáticos que pudessem ser distribuídos às escolas da rede pública de Ensino Médio, como ferramentas educacionais para o tratamento da diversidade sexual, questões de gênero,

sexismo, heteronormatividade, LGBTQIAfobia, dentre outras que se sucedem no ambiente escolar (ECOS, 2013a).

Ao indagar gestores/as escolares, pedagogas e docentes sobre a possibilidade de um material composto por vídeos, cartilhas e boletins ser distribuído para as escolas com o intento de combater a homofobia, a maioria foi enfática ao afirmar que tal estratégia seria de grande valia e serviria como um arcabouço na adoção de tais medidas.

“Tudo vem a acrescentar, quanto mais coisa tiver falando do assunto, quanto mais gente tiver mobilizando pra isso, melhor vai ser. Eu acredito plenamente nisso” (Brigitte, diretora).

“Com certeza! se ele fosse assim bem estruturado, né?! bem de acordo com a realidade, no sentido de orientação mesmo e principalmente baseado no respeito pelo ser humano, eu creio que ajudaria” (Carlota, diretora).

“Eu acredito que sim. Seria um aliado muito importante pra gente né, porque você busca conhecimento fragmentado” (Branca, pedagoga).

“Eu acho que todo material é bem-vindo. Aí a gente teria que estudar, verificar junto com o grupo se dentro do nosso contexto, dentro da nossa realidade, se eu poderia aplicar né” (Brida, pedagoga).

“Facilitaria sim, porque o visual ajuda muito. [...] um material que tenha conteúdos significativos, que traga recursos assim, vídeos, depoimentos, eu acho que enriquece muito o trabalho. Eu acho que até melhor do que eu chamar uma pessoa pra dar uma palestra nesse sentido, pois está partindo de alguém da escola, em quem eles confiam mais” (Cacilda, pedagoga).

“Facilitaria, porque eu acho que a gente é bem podado nessa questão né? Tendo um material, já tendo uma cartilha, um vídeo que orientasse seria... facilitaria o trabalho com certeza” (Ruth, pedagoga).

“Com certeza! eu acho que sim. Um kit bem elaborado, que a gente pudesse trabalhar de uma forma educativa, eu acho que ajudaria muito porque sozinha falando, a gente fica perdido” (Anésia, professora).

“Sim. Porque tudo que eualaria não seria a minha opinião. Seria algo documentado. Eu tenho dificuldade nisso” (Clarice, professora).

Ao informar os/às entrevistados/as sobre a intenção do Governo em distribuir um material nesse formato para as escolas de Ensino Médio da rede pública a partir do ano de 2011, intitulado *Kit de Combate à Homofobia ou Kit Gay*, vários

educadores/as afirmaram ter conhecimento desse recurso na mídia televisiva, em conversas informais, internet, sala de professores/as, dentre outros locais.

Em casos como esse, a mídia

[...] é um recurso de poder de atores que têm capacidade de mobilizar os instrumentos mediáticos em favor dos seus interesses. Principalmente os jornais e a televisão são importantes agentes formadores de opinião, que possuem capacidade de mobilizar a ação de outros atores. Na verdade, principalmente a televisão representa um inestimável recurso de poder, devido à sua enorme capacidade de influir na agenda de demandas públicas, de chamar a atenção do público para problemas diversos, de mobilizar a indignação popular, enfim, de influenciar as opiniões e os valores da massa popular (RUA, 2009, p. 43).

A aceitação desse tipo de estratégias quando faz inferências aos direitos das minorias não é desprovida de problemáticas e hostilidade por parte de uma sociedade heteronormativa, sexista e conservadora e a possibilidade de veiculação de um material com esse formato causou revolta entre agentes das mais diversas esferas e impulsionaram o Governo a suspender a distribuição do material que veio a ser conhecido no cenário brasileiro com *Kit* de Combate à Homofobia ou apelidado como *Kit Gay* (BRANDÃO, SANTANA, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, LIMA, MAIO, 2012).

Não obstante, em sua totalidade, todos/as entrevistados/as desconheciam o “famigerado” *Kit* na íntegra, fato evidente pela suspensão da distribuição do material antes dele chegar até às mãos de grupos interessados. Alguns/mas arriscavam truncadamente definir recursos do material, como os vídeos que o comporiam, amparados pelos discursos midiáticos. Mas, o que nos chama a atenção nesses apontamentos é a pergunta inicial que motivou essa pesquisa e que passa a responder uma de nossas indagações adiante. Como um material nunca visto anteriormente sofreu tantas retaliações, até mesmo por parte da escola, teoricamente a mais interessada, por acreditar que o mesmo apresentava um conteúdo impróprio e estaria incentivando a homossexualidade, promiscuidade e pedofilia? Como informações distorcidas são assumidas como fontes de verdades por aqueles/as que deveriam formar opiniões e não serem manipulados/as por dados equivocados?

“A informação que chegaram foi só através de imprensa, porque o MEC fez mais ele não divulgou pras escolas, eu acho que o grande problema é que eles

fizeram uma caixa fechada e queriam mandar essa caixa fechada pra escola, pra escola descobrir como uma “caixa de Pandora”, e não é isso, eu acho que é uma discussão das partes envolvidas né? porque eu não sei se as pessoas que fizeram aquele... aquele Kit, aquela cartilha se eles conviveram em sala de aula algum momento né então, não sei...” (Abraham, diretor).

“Isso é o que eu ouvi é uma polêmica que saiu na imprensa, uma certa oposição da sociedade mais tradicional que a gente ouve o discurso que é exagerado, que todo esse material era forte, exagerado. Mas, eu não conheço o material, só tenho essa visão da mídia” (Fidel, diretor).

“Eu ouvi na televisão que havia um Kit que seria que já tinha até sido imprimido tudo, e que ele tinha sido barrado daí, por... por iniciativa de algum deputado, senadores agora não lembro por qual foi que após analisar o Kit, depois dele estar tudo pronto, né?! quase ali no Correio pra mandar para as escolas que não ia ser mais mandado” (Cassandra, pedagoga).

“O que a mídia passou é que foi feito o Kit e aí um deputado, o Bolsonaro, ele não permitiu, ele barrou pra que esse Kit não viesse nas escolas. Porque era um conteúdo pra incentivar. Foi isso que foi colocado” (Maria Quitéria, diretora).

No contexto desses embates, tornou-se figura repetida, o Deputado Jair Bolsonaro, o qual a diretora se refere, seja pelas suas declarações violentas de cunho homofóbico, seja pela distribuição do Informativo “*Kit Gay*”, contrário à veiculação do *Kit* de Combate à Homofobia, apelidado pela mídia de “Panfleto AntiGay”, “[...] que rapidamente começou a circular em diferentes instâncias midiáticas chamando a atenção para os supostos perigos que o material pedagógico produzido pelo MEC provocaria na educação e sociedade brasileiras” (GRESPLAN, GOELLNER, 2011, p. 103).

Por meio dessa publicação, o referido parlamentar, dirige-se aos/às Ilustríssimos/as Senhores e Senhoras Chefes de Família, da seguinte maneira

[...] apresento alguns destes 180 itens que chamo Plano Nacional da Vergonha, onde meninos e meninas, alunos do 1º Grau, serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que ser gay ou lésbica é motivo de orgulho para a família brasileira. Tirem suas conclusões sobre as absurdas propostas do Governo, algumas já em execução conforme publicações em Diário Oficial da União [...] (BOLSONARO, 2011, s/p).

Os/as congressistas “[...] continuam desprezando a necessidade de dar proteção legal às consequências da vivência prática da homoafetividade, quando o fato é que ser ou não homossexual não deveria acarretar qualquer diferença de tratamento pelo Estado” (BALESTERO, 2011, p. 06).

“Tanto é que nós não tivemos acesso a esse Kit. Não sei se vocês tiveram lá na Universidade, mas nós não tivemos acesso. Tanto que nesse curso que eu fui participar [capacitação sobre Gênero e Diversidade Sexual em Pontal do Paraná], quando foi falado desse Kit, nós tentamos acessar na internet e também não tinha disponível né [...]. Mas o que foi passado, a imagem que foi passada é que era um Kit pra incentivar pra que os alunos tivessem uma opção sexual diferente, foi o que eu entendi” (Maria Quitéria, diretora).

“Eu ouvi críticas negativas. A crítica que eu ouvi é como se tivesse fazendo propaganda como se isso fosse bom. A crítica que eu ouvi é que ser hetero é ser ruim e ser homo que é legal. [...] Tipo assim, que era uma propaganda de ser gay e ser lésbica. É do tipo assim, olha: seja gay e seja lésbica. A crítica que eu ouvia era que não precisaria de propaganda para ser isso ou não ser. Então, eles achavam ruim da escola tratar esse assunto. Que fazia propaganda” (Napoleão, diretor).

“Tinha uns vídeos um pouco pesados. De questões assim relacionadas à violência mesmo, que teriam sofrido. Foi um comentário assim que eu ouvi em um curso. Estavam todos os professores na hora do cafezinho e comentaram. Mas, é só boato, porque eu não o vi” (Clarice, professora).

“Porque o que eu vi que o Kit tinha era que mostrava o “pipi”, mostrava algo desse tipo. Então, por exemplo, o professor iria correr o risco de, na segunda feira, ter todos os pais reclamando dele” (Napoleão, diretor).

“Só falou que o MEC ia disponibilizar, até que gerou comentários foi numa reunião que eu tive. Gerou comentários porque tinham professores que não iam aceitar, porque não sabiam como trabalhar, mas isso daí foi só um comentário que diz que o MEC ia disponibilizar, mas até hoje eu nunca vi esse Kit. Foi só um boato que correu, não gerou aquela polêmica. Comentários aleatórios só” (Marilyn, professora).

“Ele acabou não sendo divulgado, não sendo entregue, eu acredito porque as pessoas não estavam preparadas pra trabalhar com esse material, não tinha pessoal preparado, eu acredito” (Salomé, diretora).

Há de se considerar que um novo tipo de “[...] subjetividade humana está se formando; que, a partir do nexo entre a cultura o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação identitária completamente nova [...]”, preconcebida sob parâmetros midiáticos (GREEN, BIGUM, 1995, p. 214), em que essas representações são constituídas não por meio de um confronto com algo supostamente “[...] real ao qual elas corresponderiam, mais ou menos acuradamente, mas em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhes dão credibilidade, seu caráter de verdade e sua ostentação” (SILVA, 1995, p. 199).

7.3 “Vocês vão tá ensinando essas crianças a serem homossexuais?”

Na ocasião da possível distribuição do *Kit* de Combate à Homofobia a imprensa alardeava opiniões diversas sobre seu conteúdo e intenção. Diante da velocidade da propagação dessas informações por meio da mídia, pais e mães de estudantes recusavam a inserção do material no currículo (BRANDÃO, SANTANA, 2011, GRESPAN, GOELLNER, 2011).

“Inclusive na época teve pai que ligou pra mim: “olha eu tô sabendo que não sei o que, não sei o que, não sei o que, né... que vai, o que, que é isso? Vocês vão tá ensinando essas crianças a... a serem homossexuais? Eu falei não, não é assim. Olha eu não quero que meu filho participe, eu acho que vai tá incentivando. Eu lembro que teve uma mãe que me ligou né, nesse sentido, e... e eu falei não, calma, isso vai ser orientado, a gente vai ter uma capacitação pra isso, pra usar esse material né, até agora...” (Carlota, diretora).

“A gente lembra de bastante comentários de pais [...]” (Fidel, diretor).

“Eu vi uma reportagem assim, rapidamente uma vez, eu acho que era São Paulo, não lembro o Estado que foi proibido porque os pais começaram a pressionar a... essa proibição, então, eles chegaram a ver, eu acho que era São Paulo mesmo, eles chegaram a ver, só que logo ele já foi retirada dos colégios” (Anésia, professora).

*“Ele iria criar, às vezes, um transtorno devido à essa não preparação. Porque a **escola ela continua família**. Daí, no nosso caso, mesmo se chegasse esse Kit aqui ele iria criar transtornos para a escola, para a comunidade escolar e à família”* (Branca diretora).

Foucault (2007) e Silva (1995) apontam o poder do discurso ao enfatizar sobre a aquiescência de quem fala e quando nos referimos a assuntos polissêmicos como a sexualidade e suas vertentes, esse tema acaba por ser evocado como legítimo ao bojo familiar, portanto, a escola não está autorizada, nesse caso, ao uso da palavra. Ao determinar quem está autorizado/a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados e legítimos, a família controla, regula e governa o debate acerca das expressões sexuais e o reconhecimento dessas variáveis, como autênticas, assume uma atmosfera de quimeras. A escola demonstra, como exposto em nossas entrevistas, grande dificuldade em abarcar essas contendas. Emerge então a necessidade de aclarar que

[...] o trabalho desenvolvido pela escola deve diferenciar-se, pois, da abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que diz respeito à transmissão dos valores morais indissociáveis a sexualidade. Se, por um lado, os pais exercem legitimamente seu papel ao transmitirem seus valores particulares aos filhos, por outro lado, o papel da escola é o de ampliar esse conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade, para que o aluno possa, ao discuti-los, opinar sobre o que lhe foi ou é apresentado. Por meio da reflexão, poderá, então, encontrar um ponto de auto referência, o que possibilitará o desenvolvimento de atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (SAYÃO, 1997, p. 113).

Na escola, esse trabalho deve ser uma constante desvinculada do caráter biologizante, higienista e preventivo, pois, para Braga (2009; 2010) ainda há muito que se fazer. Enquanto encontrarmos na escola deboches, situações acríicas, críticas não pertinentes, discriminação, preconceito, violência, estigmatização e situações correlatas, justificam por si só a necessidade de implementação de projetos voltados à Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual visando os aspectos: reflexão sobre a educação sexual vigente, considerando cada pessoa em sua singularidade e culturalidade; fornecimento de informações e organização de espaços para reflexões e questionamentos sobre sexualidade e identidade de gêneros; esclarecimento dos mecanismos sociais repressivos aos quais estamos condicionados/as; ajuda aos indivíduos na manutenção de uma visão positiva sobre o outro; e ênfase em aspectos sociais e culturais a partir de um coletivo sem desconsiderar o particular desvinculado de um caráter de aconselhamento individual isolado de um contexto histórico-cultural, afinal de contas,

[...] discutir a sexualidade não se reduz a aprender a estrutura dos órgãos genitais, nem diferentes formas de contracepção ou de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis, mas significa, sim, problematizar o uso do corpo e seus prazeres. Restringir a sexualidade aos genitais limita os usos dos corpos e nossas potencialidades de vivenciar múltiplos prazeres (MAIO, 2011, p. 97).

Como ferramenta pedagógica a ser adotada para o cumprimento dessas estratégias, perquirimos educadores/as sobre a anuência do *Kit* de Combate à Homofobia como ferramenta pedagógica que poderia auxiliá-los/as nas mais distintas situações do cotidiano escolar, envoltas pela diversidade sexual e combate às formas de violência que atingem pessoas LGBTQIA, profissionais do magistério possuem um discurso verossímil. Embora, a maioria preferisse conhecer o material para então emitir uma opinião, ao invés de se basear em visões de terceiros/as, uma parcela representativa se manifestara contrária à sua veiculação.

“Tipo assim, eu acho que não precisa disso né. Não que eu seja contra. Eu acho que não há necessidade desse tipo de material porque os alunos em si, eles não têm o preconceito sabe. Eu acho que não, que já é outra geração que tá vindo aí. A nossa cabeça ainda tem o preconceito, mas eles eu acho que já tá [...] eu não colocaria esse vídeo em uma aula minha, não por preconceito, mas porque eu acho que não é necessário” (Benazir, professora).

“Eu recebi em meu email uma corrente pedindo para retirar o Kit. Através né, acho que de colegas de trabalho, professores. Um vai passando pro outro o outro que vai passando pro outro. [...] pra ser retirado, porque seria mandando para as escolas. Não sei se isso é verdade é o que tô te falando, é só o que eu tenho conhecimento. [...] Eles alegaram que isso, entre aspas, “iria incentivar” (Chiquinha, pedagoga).

Discursos semelhantes, ao acima transcrito, foi um dos fatores motivadores de nossa pesquisa, por termos vivenciado, em nosso cotidiano profissional, situação semelhante, que aconteceu em parte da sociedade brasileira e instigou bancadas políticas evangélicas vinculadas a igrejas pentecostais a organizarem-se e agirem de forma a impedir a divulgação do material. Câmaras Legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto. A sociedade civil distribuía incansavelmente pela rede mundial de computadores, incontáveis pedidos de suspensão do *Kit* Gay e

diante de toda essa pressão, a então Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff concordou que o material em questão não atendia as especificações a que teria sido proposto, a de combater a LGBTQIAfobia e, contrariamente, fazia propaganda de opção sexual. Alegando que o papel do Governo não era esse e no dia 25 de maio de 2011 em Brasília deu cabo a essa discussão suspendendo à veiculação do material a rede de ensino pública (BRANDÃO, SANTANA, GRESPAN, GOELLNER, 2011; MELLO, 2012).

Silva (1995, p. 200) alerta que tais significados e significantes não são criados e colocados aleatoriamente em circulação de forma desinteressada, ao contrário, “[...] eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder de que os produziu [...]”. A sua organização categorizada em sistemas de representação, atuam para tornar fatos sociais conhecíveis, pensáveis, e conseqüentemente, administráveis e governáveis.

No evento intitulado “Estado, sexualidade e educação: a questão do *Kit* Anti-homofobia”, promovido pelo Grupo de Diversidade Sexual da UDESC - SC em 29 de junho de 2012, anunciava em sua abertura a descoberta de que o *Kit* Gay, como veio a ser chamado por seus/suas detratores/as, foi utilizado como “cavalo de batalha” por personalidades da direita religiosa tornando-se assunto obrigatório na mídia durante considerável período de tempo. Um verdadeiro estado de cessão que se completou com as declarações da Presidenta Dilma Rousseff, suspendendo o *Kit* e rejeitando o seu conteúdo e outras ações de caráter singular.

Na sequência, o que veio a ser discutido não era o conteúdo do material, se era bom ou não, o veto presidencial não possuía relação com essa questão. Balestero (2011), Bortolini (2012) e Fernandes (2012a) atestam a determinada conjuntura política na época forçada por pressão da bancada evangélica e de grupos católicos, que ameaçavam apoiar investigações sobre o ministro da Casa Civil, Antônio Palocci, “[...] braço forte do Governo Dilma, para explicar sua “evolução patrimonial” suspeita, caso não fosse tomada uma medida efetiva e decisiva contra a divulgação do *Kit* [...]” (MELLO, 2012, p. 12).

A decisão do governo Dilma de proibir o *kit* saiu imediatamente depois da bancada evangélica, no contexto das denúncias envolvendo o ministro da Casa Civil Antonio Palocci (suposto enriquecimento ilícito e tráfico de influência no Governo), anunciar uma série de sanções contra o Governo em protesto à proposta, dentre as quais destacamos: saída do ministro da Educação

[Fernando Haddad], que já figurava como postulante petista à Prefeitura de São Paulo; CPI para apurar denúncias de irregularidades no MEC; obstrução de todas votações do plenário [...]; convocação do ministro Palocci nas comissões, para dar explicações sobre as denúncias veiculadas pela mídia; convocação do Ministro Fernando Haddad, na Comissão de Educação e Cultura, para explicar as cartilhas sobre homofobia (SILVA, 2012b, p. 10).

O *Kit* simplesmente foi usado como moeda de troca nesse jogo de interesses políticos *“eu ouvi que esse Kit ia chegar, mas parece que teve uma intervenção não teve? Alguma coisa assim? Politicamente falando, que daí já entram as questões políticas de aceitação”* (Branca, diretora).

O estado de recessão imposto pelos (des)interesses políticos e religiosos conduz ao niilismo de uma discussão relevante e necessária ao cotidiano escolar como a diversidade sexual e o combate e prevenção da LGBTQIAfobia. Tais apontamentos corroboram com perguntas feitas anteriormente: se fosse necessário à escola debater sobre conservação ambiental, agentes políticos causariam interferências? A discussão de temas como ética e cidadania precederiam de aceite religioso? As famílias tomariam para si e não delegariam à escola a responsabilidade de incutir em seus membros conceitos sociológicos, filosóficos e/ou antropológicos de valores morais e sociais de boa conduta? Educadores/as rejeitariam o debate sobre preconceito e discriminação contra afrodescendentes com a mesma veemência que se recusam a discutir diversidade sexual e as múltiplas formas de violência, as quais são submetidos/as alunos/as LGBTQIA? Infelizmente são questões ainda não esclarecidas durante nosso processo investigativo.

7.4 A cultura do “desagendamento” no Governo Brasileiro

Transcorridos dois anos da suspensão do afamado *Kit* de Combate à Homofobia, ainda ecoam discursos preconceituosos e engessados que ouvimos na época de sua postulação por diferentes atores sociais, até mesmo daqueles/as que deveriam velar pelo cumprimento dos preceitos constitucionais como o do juiz de direito, autointitulado escritor, Willian Douglas (2011, p. 01)

[...] o movimento *gay* estava se valendo do MEC, e de verbas públicas, para – ao invés de fazer um combate à discriminação – usar esta boa ideia como pretexto para apologia da homossexualidade. Ser homossexual é um direito, nascer heterossexual também o é. O “*kit gay*”, na forma como estava, era

uma invasão na forma que cada família tem de educar seus filhos, seguindo seus preceitos e religiões [...] O "*kit gay*", assim como querer mudar à força o conceito milenar de casamento, é exagero do ativismo homossexual que, no final das contas, até prejudica a sua causa. Isso afasta os religiosos moderados, que – como todos, moderados ou não – são afrontados com uma campanha que está se tornando teofobia, heterofobia e tirania às avessas. Isto é um desserviço ao país e até aos homossexuais. Isso faz com que a maioria dos cristãos, de índole pacífica, precise se mobilizar para que seus filhos não sejam objeto de propaganda daquilo em que tem o direito de não crer nem aprovar. O ativismo *gay* chama o direito de opinião dos outros de "homofobia", em exagero que lembra Narciso, que acha feio tudo que não é espelho [...].

Para Mello (2012, p. 13) isso é “[...] uma tragédia – não existe outra palavra para descrever – que os direitos civis de quaisquer pessoas estejam à mercê da boa vontade, liberalidade e humor de juízes [...]”.

Não nos surpreende toda essa panaceia, uma vez que o Brasil apresenta um histórico de contendas quando o assunto envolve o debate acerca da sexualidade na educação, como por exemplo, o fato público ocorrido há quase meio século.

Em 1968, a deputada Júlia Steimbruck, do Rio de Janeiro, apresentou um projeto de lei que propunha a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do país. Em novembro de 1970, esse projeto de lei ainda se encontrava em tramitação. Apesar de ter recebido apoio de parte de deputados, intelectuais e educadores, teve maior peso o parecer contrário apresentado pela Comissão Nacional da Moral e Civismo, que, no mesmo ano, pronunciou-se radicalmente contra a introdução da educação sexual nas escolas. Uma frase já famosa desse parecer, ao defender as supostas inocências, pureza e castidade das crianças dizia: “Não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas” (SAYÃO, 1997, p. 109).

Sentimos ter revivido situação análoga ao parafrasearmos esse episódio com o *Kit de Combate à Homofobia*. Em 2011, o Ministério da Educação apresentou um projeto elaborado ao longo de dois anos de distribuição para seis mil escolas de Ensino Médio da rede pública, um material educativo integrante do Projeto Escola Sem Homofobia. Apesar de ter recebido apoio de organismos como a UNESCO, associações como ABGLT, Conselho Federal de Psicologia (CFP), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outros, teve maior peso o parecer contrário apresentado por bancadas políticas de fundamentalistas religiosos/as que se pronunciaram radicalmente contra a discussão da diversidade sexual nas escolas (SAYÃO, 1997, MELLO *et al.*, 2011).

Uma frase famosa que acastelava essa decisão, ao defender as supostas imaturidades, ininteligibilidade e heteronormatividade das/os alunas e alunos dizia: “não vai, não vai ser permitido à nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais” (*sic*) (fala pessoal)³⁷.

Essa comiseração de inviabilidade nos acompanha por um longo período e a questão crucial é até quando discussões que envolvam o respeito às diferenças às pessoas LGBTQIA serão rechaçadas à escória e ao deliberalismo daqueles/as que detêm o poder? Poder, esse, emanado do povo e mantido pelo povo. Quando é que teremos uma inclusão efetiva dessas minorias oprimidas?

Recentemente, houve a reiteração da intransigência e mobilismo social aos quais estamos sendo submetidos/as politicamente. Um material educativo para prevenção de AIDS dirigido a adolescentes teve sua distribuição suspensa por determinação de representantes do Governo Federal. O *Kit*, formado por seis revistas de histórias em quadrinhos, incluindo as temáticas da homossexualidade, gravidez na adolescência e uso da camisinha foram produzidas em 2010, fruto de uma parceria entre Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído no ano de 2007, pelo Decreto Presidencial nº 6.286 e resultado do esforço do Governo Federal em construir políticas intersetoriais para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira, as políticas de saúde e educação voltadas às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, da educação pública brasileira, uniram-se para promover o desenvolvimento pleno desse público (UNESCO, 2010; BRASIL, 2011c).

Em seu primeiro fascículo, intitulado “Perguntas e Respostas”, procurava abordar os conflitos e preconceitos enfrentados por jovens *gays*, bem como evidenciava a interferência da sociedade, principalmente da família quando o assunto é homossexualidade, mas não deixava de passar uma mensagem positiva em que cada um/a pode contribuir para que a escola seja um espaço de respeito e promoção de direitos e cidadania (BRASIL, 2010a).

Embora esse Projeto tenha sido lançado com entusiasmo, sua distribuição foi abortada pela proximidade das eleições presidenciais no ano de 2010. A ordem era evitar qualquer tipo de conflito ou descontentamento com grupos contrários. No ano de 2013, o mesmo material foi resgatado e cerca de 15 mil exemplares foram

³⁷ Em entrevista coletiva realizada no dia 26 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ESftwb6gkyc>>. Acesso em: 14 de abr. 2012.

distribuídos para os serviços de DST/AIDS de 12 Estados Federativos. Essa operação, no entanto, foi interrompida no fim de fevereiro de 2013, por determinação do Planalto Central, segundo informações obtidas por meio do jornal O Estado de São Paulo (FORMENTI, 2013).

[...] O atual ministro da Saúde, Alexandre Padilha, no entanto, chama a responsabilidade para ele. "Eu vetei o material", disse. Segundo ele, a distribuição foi feita sem a sua autorização e sem o seu conhecimento. [...] ele enviou um ofício para as secretarias, desautorizando a circulação das revistinhas. [...] Ele admitiu não saber se o material teve uma nova impressão ou se os kits agora enviados teriam sido produzidos em 2010. Defensores das revistas, no entanto, garantem que a ordem partiu no fim de fevereiro. O Planalto foi procurado, mas não se manifestou. Padilha disse desconhecer como a distribuição ocorreu e afirmou ter encomendado uma investigação. O ministro contou, no entanto, que a ideia de retomar a distribuição dos fascículos foi discutida no início deste ano por um grupo de trabalho formado por integrantes de sua pasta e do Ministério da Educação, mas foi logo descartada. A proposta era usar o material como apoio para o Programa Saúde na Escola, que, pelo terceiro ano consecutivo elegeu como tema principal o combate à obesidade. "Nenhum material pode ser usado sem a análise do conselho editorial do ministério", disse Padilha, acrescentando que os itens distribuídos para escolas têm de passar também pela avaliação do MEC. Para Padilha, mesmo tendo sido aprovado e lançado no governo passado, o material teria de ser revisto. Além de questões formais, ele diz que as histórias em quadrinhos não trazem as mensagens que sua pasta quer reforçar [...] (FORMENTI, 2013, s/p).

Para defensores/as do material, a atual suspensão possui o mesmo fator motivador que, em 2010, suspendeu tanto este material quanto o *Kit* de Combate à Homofobia: motivação política, ou seja, evitar ao máximo qualquer tipo de confronto com grupos religiosos, conservadores e famílias. Algo essencial, sobretudo, quando o nome de envolvidos/as nessa oposição é cogitado a governante no próximo pleito eleitoral (OLIVEIRA, 2012; FORMENTI, 2013).

Observam-se recuos, portanto, na atuação do Governo Federal nas áreas de educação e saúde, as quais são fundamentais como objeto de formulação de políticas públicas de combate ao preconceito e à discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero. [...] O país a cada dia apresenta sinais de crescimento econômico e de diminuição das desigualdades sociais. Paradoxalmente, essas mudanças têm sido acompanhadas pela difusão de discursos religiosos que advogam a imposição de valores, crenças e tradições restritos ao universo da norma heterossexual (MELLO, 2012, p. 13).

Esses conflitos de interesses para Mello *et al.* (2011), aliados às disputas ideológicas, somente evidenciam como a falta de estratégias políticas educacionais e “[...] de um arcabouço legal de proibição explícita da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero [...]” (p. 119), bem como a garantia e manutenção da cidadania plena e direitos humanos da população LGBTQIA ainda interfere negativamente nas “[...] ações, projetos e programas que integram políticas públicas propostas pelo Governo Federal [...]” no sentido de promover uma sociedade mais justa e igualitária, a começar pela escola, que não trate aqueles e aquelas, que não se enquadram nos limites da regulamentação heterossexual, como párias e escórias em seu próprio ambiente (p. 119).

O exercício e a manutenção da “[...] democracia é mais do que a regra da maioria. Ela exige defesa das minorias vulneráveis diante de maiorias hostis. Os governos têm o dever de desafiar o preconceito, não ceder a ele [...]” (KI-MOON, 2013, s/p.). Compreendemos o quão difícil é se levantar contra a opinião pública em situações que envolvem preceitos rígidos e indestituíveis. No entanto, não é porque a maioria desaprova determinados indivíduos e/ou condutas que imputa ao Estado o direito de reter direitos básicos e irrenunciáveis (KI-MOON, 2013).

7.5 Fator limitador: conteúdo ou temática?

Ao curvar-se ao discurso religioso, o Governo Federal não tem sido capaz de afiançar o princípio constitucional de um Estado brasileiro laico, derrocando um histórico trabalho de *advocacy* efetivado pelo Movimento LGBT. Nesse aspecto, a LGBTQIAfobia fortemente prevalente na sociedade brasileira encontra explícito respaldo institucional e governamental, já que o discurso da Presidenta Dilma Rousseff passou a ser utilizado para justificar oposições aos direitos das pessoas LGBTQIA, cada vez mais ostensivos quando fazemos referência ao *Kit* de Combate à Homofobia e na falácia de seus representantes quanto ao *Kit*, formado por seis revistas de histórias em quadrinhos como estratégias do Programa Saúde e Prevenção na Escola (MELLO, 2012).

Longe de toda essa fanfarronada, materiais semelhantes a esses foram publicados aos montes no Governo anterior e o mais intrigante é que continuam sendo publicados, no atual Governo, não apenas pelo MEC e pelo Governo Federal, mas também por outras Secretarias Federais, Estaduais e Municipais,

Universidades, sindicatos e sociedade organizada; como, por exemplo, o material produzido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre Diversidade Sexual na Escola, ou mesmo o próprio Programa Brasil Sem Homofobia e suas diretrizes, bem como materiais produzidos pela ECOS (Comunicação em Sexualidade) e pela Reprolatina (Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), facilmente encontrado na rede mundial e até mesmo outra estratégia desenvolvida pelo Projeto Saúde na Escola ou Saúde e Prevenção na Escola (PSE/SPE), por meio da metodologia de educação de pares, que almeja a valorização do/da jovem e adolescente como protagonistas na defesa dos direitos à cidadania, educação e saúde tanto física quanto psíquica, e desse projeto resultou a publicação e distribuição do Guia Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares, que busca auxiliar no desenvolvimento de ações de formação para promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, a partir do fortalecimento do debate e da participação juvenil. Composto por oito fascículos, o material aborda temas como: Sexualidade e saúde reprodutiva; Adolescências: juventudes e participação; Metodologias; Gêneros; Álcool e outras drogas; Raças e etnias; Prevenção das DST: HIV e AIDS e Diversidades sexuais, e começou a ser distribuído em meados do ano de 2011 (BORTOLINI, 2004; 2008a BRASIL, 2011c).

O que está por detrás do veto daqueles materiais é o fortalecimento de posições conservadoras e fascistas de nossa sociedade (FERNANDES, 2011a, 2012b).

A recusa àqueles materiais causa na população LGBTQIA um sentimento de irreconhecimento social e de não pertencimento à espécie humana inimaginável, com muitos homens e mulheres passando a se sentirem mais desconfortáveis com sua opção sexual e menos confiantes para viverem sua afetividade, amorosidade e sexualidade (MELLO, 2012).

Apontado como um dos equívocos da tramitação do *Kit* de Combate à Homofobia, que podemos imputar por analogia as revistas em quadrinhos do Programa Saúde e Prevenção na Escola, é o fato de “[...] que os interessados, os pais dos alunos e as pessoas religiosas, homossexuais ou não, [foram] consultados à época de sua elaboração, tendo em consideração que iria ser distribuído nas escolas públicas [...]” (FRANZOI, 2011, p. 51), de tal forma que as pessoas envolvidas nesse processo teriam conhecimento sobre o conteúdo do material que seria distribuído e poderiam emitir suas opiniões e pareceres cabendo

posteriormente ao Estado escolher a melhor solução para a problemática, à luz da razão pública nesses enfrentamentos.

“Eu acho que qualquer material que venha pra ser trabalhado, ele tem que ser analisado pelo professor. Não é porque veio essa cartilha que eu vou chegar lá para os alunos e vou jogar na mão deles. Não é assim, eu vou analisar eu vou trabalhar e vou achar o que é necessário. Por que, como é que eu vou expor isso? Não adianta nada eu chegar lá e jogar a cartilha e a cartilha vai tá falando em um nível que acredita que eles saibam o que é, qual é e tudo mais, não. Então, aí eu acho que seria necessário, seria. Porque muitas vezes as pessoas, a maioria delas, eu como professora de biologia e de ciências é mais fácil, agora se eles entrarem nesse assunto com outros professores de outras áreas, o que que eles vão fazer: – Ah, vai perguntar pra professora de biologia. – Ah, vai perguntar pra professora de ciências. Por quê? Porque eles ainda não têm consciência que é um assunto que envolve todo mundo, não só o professor de biologia ou de ciências. [...] Se esse Kit vir pra ser trabalhado ele não tem que ser só por mim, a começar por todo um envolvimento de todo mundo, conhecimento de todo mundo, ele não vai levantar questionamentos só pra mim, mas pra todo mundo eu acredito” (Shere, professora).

“Eu acho que esse material deveria ser discutido entre também quem vivencia nas escolas, e fazer parte da realidade da escola, incluído como uma dificuldade que tem que ser tratada como a evasão. A evasão é um problema, o racismo é um problema, por exemplo, então a homofobia também tem que ser, não é um problema, mas nós temos que ter ações de enfrentamento” (Aspásia, diretora).

“Eu queria analisar esse material primeiramente, profissionalmente eu sou a favor até conhecer o material, depois eu olho, a partir daí que eu coloco a minha posição” (Anésia, professora).

Percebemos no exercício profissional os incontáveis e infindáveis projetos que a escola é obrigada a desenvolver corriqueiramente, nem por isso nos sentimos autorizados/as a contrariá-los/as, já que nem tudo é discutido com todos/as e muitos são impostos. Isso nos leva a outras investigações que, até então, não foram respondidas nesse contexto. A escola prescinde de alvará de todos/as envolvidos/as para discutir educação ambiental, legislação de trânsito, racismo, empreendedorismo ou a nossa liberdade de ensinar é restrita quando a temática em questão é diversidade sexual e valorização de pessoas LGBTQIA?

Para muita gente, ainda é muito complicado aceitar que existem várias possibilidades de relacionar afetivamente e/ou sexualmente com outras pessoas, independente do sexo. A heterossexualidade continua sendo considerada, por muitos(as), como a única de referência possível de vivência da sexualidade (BRASIL, 2010b, p. 46).

Nesse viés, não conseguiremos superar séculos de intolerância, preconceito, discriminação e exclusão social em curto prazo e “[...] o que se observa hoje quando pensamos acerca da situação dos direitos da população LGBTQIA no Brasil, portanto, é que nunca se teve tanto e, paradoxalmente, o que há é praticamente nada” (MELLO, 2012, p. 09).

Há um longo trajeto pela frente, e, nesse aspecto, a escola assume um papel fundamental: o de assegurar o direito de todos/as a uma educação articulada com as questões de gênero e de orientação sexual, objetivando estimular a reflexão em torno das diversas formas de preconceito e discriminação em nossa sociedade, porém, nos encontramos na luta primária pela autorização e aquiescência desse discurso (FOUCAULT, 2007; BRASIL, 2010b)

7.6 Kit Anti-homofobia: vamos “brincar” de Comitê de Publicações do MEC?

O alarde em torno da distribuição do *Kit Gay* girava sobre o discurso de que ele seria suspenso e posteriormente reestruturado de forma a satisfazer tanto partes favoráveis quanto contrárias ao seu conteúdo. Investigados/as sobre essa remota possibilidade de readequação do *Kit* de Combate à Homofobia e posterior lançamento para a Rede Pública de Ensino Médio, os/as entrevistados/as acenam que o material seria de fácil manuseio e possível de ser abordado no ambiente escolar, se fosse composto por vídeos, ilustrações, livros, cartilhas, revistas, gibis, depoimentos e atividades diversas com uso de computadores, televisores e projetores, ou seja, estratégias similares às propostas pelo *Kit Gay*.

Os conteúdos sugeridos na abordagem da temática são os mais diversos e retratam as possíveis dificuldades vivenciadas por esses/as educadores/as quando o assunto é diversidade sexual e LGBTQIAfobia.

“Eu acho que, em primeiro lugar, isso aí deveria vir acompanhado de uma formação. A gente tinha que receber a formação pra poder conseguir trabalhar. E quanto, assim, aos conteúdos, eu acredito que deveria se realizar uma pesquisa e

ver o que as escolas andam mais enfrentando pra poder abranger o mais possível a realidade da escola né” (Brida, pedagoga).

Vale reafirmar que dentre os três eixos integralizadores da proposta, o primeiro referia-se à habilitação de agentes formadores/as no manuseio do material que após as capacitações regionalizadas atuariam como multiplicadores nas diversas unidades de ensino contempladas com o mencionado material (ECOS, 2013a).

“Primeiro de tudo, eu acho que a gente tem que tratar a respeito da própria sexualidade, da sexualidade, o que é o sexo, o que que ele proporciona, o prazer, de que formas, entendeu? E o respeito, e a pessoa ter liberdade de escolha, do livre arbítrio dela. E aí o respeito na escola de uma forma geral, tanto por parte de heteros como por parte de homossexuais. Porque a falta de respeito leva ao exagero, e porque o indivíduo quando ele se sente, o ser humano, não o indivíduo, o ser vivo quando ele se sente acuado, qual é a reação dele? É agir agressivamente né, e isso pode ocorrer de ambas as partes” (Cassandra, pedagoga).

Dentre as diversas formas de abordagens sugeridas pelos/as educadores/as, algumas refletem suas dificuldades intrínsecas na abordagem do tema em questão e que variam desde a conceituação básica das múltiplas formas de manifestações da sexualidade até fatores subjetivos, históricos e culturais envolvidos no processo de violência e discriminação de alunos/as LGBTQIA.

*“Eu penso que você tem que... esclarecer, né?! esclarecer o que é **homossexualismo**, porque... existem opiniões diversas “ah é **opção**”, “ah ele escolheu”, “ah, ele era isso agora ele quer ser aquilo”, então, eu penso que tem que ter um esclarecimento né?! sobre a **homossexualidade**, sobre a **orientação sexual**, de onde vem isso, como é que vem isso, o porquê que esse ser humano é diferente daquele, e principalmente o respeito. O respeito pelo outro enquanto pessoa” (Carlota, pedagoga, grifos nossos).*

*“Deveria trazer conceitos mesmo. Até eu tenho dificuldades. Eu lembro que a gente fez um grupo de estudos e eu tenho a dificuldade de escrever esses termos, o que é uma coisa o que é outra. Então eu acho que o material deveria esclarecer realmente e um material que viesse ajudar a gente **a lidar com essas pessoas**” (Salomé, diretora, grifos nossos).*

“O primeiro tema deveria ser de informação a respeito das várias diferenças, até das terminologias que nós utilizamos. Deveria ser informativo, que traga

conhecimento acerca da questão, em primeiro, porque pra tratar de alguma coisa eu preciso saber exatamente o que é. E depois que ele orientasse como lidar com a situação em sala de aula [...], elas poderiam vir através dos textos que costumam vir em língua portuguesa, através de estatísticas matemáticas. Eu acho que elas poderiam vir inseridas no conteúdo e não estudadas separadamente. Mesmo que de forma transversal ele deveria vir inserido no conteúdo, pelo menos essa é a orientação que a gente tem. Vou ser bem sincera com você, se incumbe a escola de tudo, de trabalhar o meio ambiente, de trabalhar o uso indevido de drogas, a homofobia, se incumbe a escola de “n” questões e os professores não sabem lidar com essa situação que esse é um tema recusado, você pode ter certeza. Entrevistador: Por quê? Kate: Porque eu não tenho nada com isso, na minha casa não tem, o problema é da outra família, eu só estou aqui na escola, mas não sou eu que educo isso não é da minha conta, teoricamente. Você ouve isso de muitas pessoas, até de forma implícita, a pessoa até nem declara, mas você percebe que isso não é um problema meu. Então se ele vier inserido ele não vai ser recusado e se ele vier separadamente ele corre o risco de ser deixado de lado” (Kate, pedagoga).

A promoção da cultura do respeito e da valorização das diferenças é uma das proposta de abordagem da temática sugeridas por educadores/as no que diz respeito à assunção de condutas de convivência pacífica com as distintas identidades sexuais.

“Seria... mas, mesmo essa conscientização, não é só tratar a diversidade ali, mas tratar também de uma forma de educação de respeito ao próximo. É isso que tá precisando, não é só pra mostrar o que é ser homossexual, o que é ser heterossexual, mas sim a forma da gente lidar com certos alunos, deles lidarem com isso como uma forma natural” (Anésia, professora).

“Talvez a gente devesse trabalhar com os alunos não a questão da diversidade, mas, assim, de formar boas pessoas, com valores. Porque se a gente tiver essas pessoas com valores, pessoas que tenham toda essa né, você entende o que eu tô falando... Não há necessidade da gente se preocupar, porque pessoas de bem não vão combater homossexuais, ou negros, ou pobres né, eu acho que já esse é o caminho: a formação de valores sociais” (Benazir, professora).

Determinados/as profissionais do Magistério sugerem que a abordagem da temática diversidade sexual deva vir acompanhada de recursos multididáticos, pois,

ao utilizá-los, as representações do que pretendemos transmitir em geral, são contextos bidimensionais de um mundo tridimensional (ROSA, 2000).

[...] quando se usa imagem e som na sala de aula, um processo semelhante ocorre. Todo filme, slide, transparência, programa multimídia, etc. traz embutido, dentro de si, um processo de codificação definido pelo(s) autor(es) do produto audiovisual. Um filme como um livro, deve passar por um processo de decodificação por parte de quem o vê. Esse processo deve ser apreendido tanto no que diz respeito às ações mecânicas necessárias para a sua compreensão (coordenação visual, p. ex.) como no que diz respeito à matriz cultural, em função da qual o produto existe e deve ser interpretado (ROSA, 2000, p. 35).

“Em forma de vídeo, é, até agressões, vídeos em forma de agressão, a gente vê muito na mídia, mas, de repente não colocam mais a fundo uma história, alguns acontecimentos, eu acho que seria mais interessante. Tá mostrando o que tá acontecendo. Formas de violência contra eles” (Casimiro, diretor).

“Eu penso que, de repente, livro de historinha, mas que não falasse propriamente do homossexual e da lésbica, mas que contasse uma historinha lá de “João e o pé de feijão”, por exemplo, e que na historinha tivesse o papai e o papai e o filhinho. A mamãe a mamãe e o filhinho, não fosse igual os livros que só têm o papai a mamãe e o filhinho... Mostrasse outros tipos de família que já têm hoje. Eu penso que já ia parecer algo natural. Tipo, a criança não ia tá focada na questão homossexual e lésbica, ia tá focada na história ali em si, na redação em si. Não da imagem e a redação falando do homossexual, por que daí eles vão comentar o quê? O homossexual e de repente tem que tirar isso de foco um pouco. Tem que apresentar a figura, a imagem, que seja natural, mostrando esses tipos de família que têm hoje” (Napoleão, diretor).

Em síntese, o que educadores/as propõem é algo já preconizado anteriormente por Sayão (1997) que este trabalho deve fundamentar-se em uma concepção múltipla da sexualidade objetivando o reconhecimento da pluralidade de comportamentos sexuais e de valores a ele associados e isso pode vir acompanhado de estratégias didáticas e pedagógicas fundantes na abordagem do tema. Não podemos deixar de enfatizar que a vivência da sexualidade é estruturante da trajetória da pessoa e constitui-se na complexa combinação de muitos elementos de cunho subjetivo e da relação com o outro e a escola é um importante agente nesse processo.

Um projeto nesse formato deverá promover informações e discussões considerando os aspectos físicos, biológicos, psíquicos e socioculturais em estreita relação e interconectados. Para o atendimento a essas orientações, prescinde a adoção de conceitos e princípios norteadores

[...] condizentes com uma educação voltada para a cidadania numa sociedade democrática, priorizando o reconhecimento do aspecto saudável da busca do prazer, o respeito a si próprio e ao outro, bem como o respeito à diversidade sexual, de valores, crenças, comportamentos relativos a sexualidade, desde que haja garantia a dignidade do ser humano (SAYÃO, 1997, p. 114).

Se um projeto, independente de qual seja, der cabo de fomentar essas discussões e promover a consciência, tanto de si quanto do outro, reconhecendo como verdadeiro o direito à livre manifestação da sexualidade e o respeito às diferenças, a escola conseguirá suprir as demandas de alunos e alunas no exercício consciente de uma cidadania plena e qualificada.

7.7 Kit Gay se não for obrigatório “nem adianta mandar, porque a escola não vai usar”

O reconhecimento às diferenças e o apelo a uma convivência pacífica na escola deve ser percebida como um processo global de intervenção pedagógica, sustentada na proposta de transmitir informações, problematizando questões relacionadas à sexualidade e às inúmeras formas de manifestação que dão sustentáculo à conformação sexual presente na sociedade. Diante desse desafio, a escola é um agente organizador e fomentador na inclusão de posturas, crenças, tabus e valores a elas associados. Caberá a ela proceder intervenções em “[...] âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 28).

A educação para sexualidade, de acolhimento e inclusão de pessoas não heterossexualizadas deve diferenciar-se “[...] da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros” (BRASIL, 1997, p. 28).

Um trabalho consciente, nessa direção, visa propiciar à todos/as a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa.

Seu papel é “[...] oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola” (BRASIL, 1997, p. 28).

Sem pestanejar, a escola nem sempre se apresenta disposta a assumir o papel de mediadora e expressa uníssonamente a recusa desse diálogo. Ao serem questionados/as se o *Kit de Combate à Homofobia* tivesse sido entregue nas escolas, para uma aplicabilidade não obrigatória, educadores/as implicam aos/às colegas a não efetividade do material, mas não tomam para si essa recusa internalizada e latente.

“Se deixar à vontade não. Se não for obrigatório dificilmente eles vão utilizar, então teria que ter uma forma de conversar com eles da necessidade que teria, como é que eu vou dizer pra você? Colocar a necessidade do tema e pedir pra que eles trabalhassem, porque se deixar à vontade eles têm muita resistência em assuntos dessa natureza” (Salomé, diretora).

“É, não 100%, não né. Eu teria um grande número de professores que não iriam trabalhar, sem dúvidas não iriam. Mas, alguns professores dariam pra gente fazer um trabalho sim. [...] O preconceito ainda é muito grande. A dificuldade de lidar com esse tema, eu vejo que ainda é muito grande e eu vejo uma comunidade de forma muito conservadora e esse conservadorismo da comunidade logicamente que tá nos professores, nos alunos. Aí eu vejo que muitos professores têm dificuldades de fazer essa discussão, têm dificuldades de trabalhar esse tema e principalmente se o material for um pouco mais ousado com certeza eu teria dificuldades pra que esses professores trabalhassem em sala de aula sem dúvidas” (Fidel, diretor).

“É dois ou três professor que é a favor na escola, a maioria é contra. [...] Na realidade nós encontramos na nossa classe aquele que não quer fazer coisas diferente. – Eu faço isso todo dia e vou continuar fazendo isso todo dia da mesma maneira [...] alguns professores sim, outros não. [...] Uns acham que: - Ah, eu vou trabalhar uma coisa que não é a área da minha disciplina. Eles alegariam isso eu acredito. – Ah, não tá dentro da minha disciplina. Não sei o que e escorregariam. Não pegariam esse trabalho pra fazer” (Kennedy, diretor).

“Em todas as áreas? 50% usariam. [...] Por que não faz parte do meu conteúdo então não vou trabalhar porque senão vai atrapalhar o meu planejamento. Os outros 50% acho que usaria porque também sentem a mesma dificuldade minha,

um material assim para trabalhar e um material que veio do Governo é legal, não é eu que quero ou eu que estou inventando porque acredito nisso, mas, é que é algo legal” (Clarice, professora).

“Eu creio que uns 10% só. A maioria não teria a ousadia de usar não. Porque, mesmo quando a gente vai à reunião, a gente ouve assim: – Mas é tão difícil trabalhar os órgãos sexuais. Eles acham difícil, porque eles sabem que têm as piadinhas ali dos alunos e que você tem que contornar deixando eles fazerem as piadinhas, mas pegando a piadinha e tratando como conteúdo até” (Marilyn, professora).

“Alguns professores sim, outros eu acho que não. [...] Não que o professor é, não tenha vamos dizer assim, condições para estar trabalhando, mas eu acho que a abordagem de alguns professores, para alguns professores, seria mais fácil do que para os outros, ali tá conversando com o aluno... Eu acho que para alguns professores seria mais fácil do que para os outros” (Rachel, diretora).

“Alguns sim, outros não. Eu diria que 30% dos professores que eu conheço hoje aqui na escola fariam uso desse material. [...] Eles usariam muitas desculpas: – Eu já tenho muito conteúdo. – Não dá tempo. – É desnecessário porque na minha turma eu não tenho ninguém com esse perfil. Simplesmente deixaria de lado. A gente tem casos de pessoas, assim, que aceitam aparentemente, concordam, mas não colocam em prática, não passa pra frente. Entrevistador: Você acha que seria por preconceito? Kate: Sim, eu acredito que sim” (Kate, pedagoga).

“Eu acho que em partes. Agora assim, o que eu posso te dizer? Em aceitação total não. Nesse curto espaço de tempo que eu estou aqui eu vejo que também teria que fazer um trabalho com eles” (Mata, pedagoga).

A cultura de atribuir ao/à outro/a a não execução de determinadas estratégias de enfrentamento reflete a postura pessoal de cada educador/a ante às dificuldades em abordar temas como a LGBTQIAfobia e a diversidade sexual. Nesse caso, o que o/a professor/a diz ou deixa de dizer, adquire um peso ainda maior quando o público são seus/suas alunos/as, visto que, sua fala é reconhecida como a de uma autoridade detentora de capital cultural maior do que o deles/as, por isso legitimado/a e reconhecido/a em discussões tais e o não reconhecimento de suas limitações arrazoando ao/à outro/a a não preleção, impede o avanço da valorização das diferenças (FERRARI, 2000).

“Eu acho que não. [...] às vezes até por falta de interesse no assunto. Eu acredito que não. Infelizmente as pessoas podem não aceitar. Quando a gente fala assim: - Olha nós temos um material aqui e é interessante o professor trabalhar. O grupo que eu tenho aqui não vai trabalhar não” (Natália, pedagoga).

“Por isso que eu falo pra você, quando ele não é obrigatório, vamos ser sincero, enquanto escola ou qualquer outro segmento. Ele tem que ser obrigatório. Porque a partir do momento que você deixa ele é igual ensino religioso na escola. Então a coisa já começa, ela vem quebrando já. Ou ele é obrigatório, já que ele vai chegar, já que o Governo investiu em um material que não é barato por que ele não vai ser obrigatório? Se o material vai vir. Porque daí vai ter aceitação e não aceitação tanto do professor como do aluno. Porque o professor talvez ele vai deixar de trabalhar não porque ele quer, mas não é obrigatório. Nós temos todos os tipos de professor na escola. Se ele não é obrigatório por que é que eu vou trabalhar? E até que ponto é função da escola e não da família? [...] Enquanto escola pode analisar, a escola não consegue, ainda mais quando ele vem como opcional. Já que é tão importante a gente trabalhar o ser humano enquanto ser humano, por que é que ele já não coloca como uma disciplina obrigatória, devido ao momento que a gente vem vivendo? Por que chegou a diversidade? Por que chegou a inclusão? Que seja obrigatório. Como língua portuguesa, matemática, como história, geografia. Onde ele é mais ou menos importante? Analisa bem. Esse é o meu ponto de vista” (Branca, pedagoga).

“Sinceramente não. [...] Porque a gente trabalha com professores de várias faixas etárias. Assim como os alunos de cada faixa etária, ele tem um discurso, uma metodologia, com os professores também. A gente tem aqui professores digamos de vinte e pouco a sessenta e poucos. Então, isso aqui já faz parte da pessoa né? E a gente tem professores de vários credos, várias religiões também, né?! E cada um tem o livre arbítrio para escolher o que quer e sinceramente eu acho que nem todos usariam. Entrevistador: E você acha qual tipo de argumento eles utilizariam para não trabalhar? Chiquinha: Eu acredito que de repente eles nem gostariam de argumentar. Eu acho que eles engavetariam esse Kit” (Chiquinha, pedagoga).

Ao agir dessa forma, educadores/as estão, ao que nos parece, potencializando a construção de uma identidade social negativa para aqueles/as alunos/as que se sentem parte integrante do grupo LGBTQIA de forma a contribuir para que esses indivíduos percebam que são socialmente discriminados vítimas do

heteroerotismo e que, desde muito cedo, deverão procurar mecanismos de ocultamento de sua identidade como forma de fugir dessa discriminação (FERRARI, 2000).

A convivência de educadores/as que entendem que as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades devem ser discutidas em uma disciplina específica, como a Biologia e as Ciências, ou seja, devem ser de responsabilidade de disciplinas já instituídas no currículo escolar. Isto vem a ratificar a escolha de docentes de Biologia como sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que as mesmas tomam para si essa empreitada e porque a escola tende a lhes atribuir o desafio de problematizar questões voltadas ao pleno desenvolvimento da sexualidade isentando a sua coparticipação (BARROS, RIBEIRO, 2012).

“Nós teríamos que estar mobilizando reuniões, juntar os professores da área, por exemplo, da biologia que trabalha mais com isso. Pegar o professor de biologia na hora atividade: olha, chegou esse material, vamos estudar e ver de que maneira a gente pode trabalhar com ele” (Brigitte, pedagoga).

“Sabe quem participaria? Quem tem mais liberdade com o aluno, quem tem mais afinidade [professores/as de Biologia], quem tem mais comprometimento, comprometimento até com relacionamento dos próprios grupos em sala de aula né” (Aspásia, pedagoga).

“Os profissionais que são de Biologia e Ciências, a gente sempre conversa sobre isso eu acho que sim. Então, nessa parte de Biologia e Ciências, sim! Só que eu conheço professores que são contra, mas de outras áreas. Mas na parte de... das Biologia, sim!” (Anésia, professora).

“Olha eu acho que se esse material, como eu falei pra você, se esse material chegar e ficar exposto em cima da mesa, olha tá aqui o Kit tárátará, eu acredito que não. Eles vão deixar pra quem trabalhar? Para o professor de Biologia, de Ciências, de sociologia, de filosofia, professores que vão entrar mais nessa parte” (Shere, professora).

“Ciências também que é uma área que tá sempre falando de genética [...] como entra na biodiversidade. Então, todo professor tem que tá sempre entrando em contato. Sempre tá passando mesmo o conteúdo, não só da Biologia” (Beatriz, professora).

Tais apontamentos confirmam nossa hipótese inicial de que a escola atribui aos/às docentes de Biologia e Ciências o papel de orientador/a sexual e valida a

escolha desse público, como sujeitos de nossa pesquisa. Acreditamos que esta veiculação se dá pelo fato da escola compreender as manifestações da sexualidade apenas em seu caráter biológico, desvinculado de aspectos afetivos e socioculturais (BARROS, RIBEIRO, 2012).

Ao longo da pesquisa, ficou evidente a imputação ao/à outro/a da recusa ao debate sobre diversidade sexual e a intransigência perante o alunado LGBTQIA. Essa estratégia, comumente empregada, é usada como forma de negar, minimizar, velar conceitos internalizados de recusa à existência de uma situação problema na escola e que deve ser combatida por um coletivo, pois quando questionados/as sobre a inércia da escola diante dessa situação, profissionais do magistério cunhavam preocupantes graus de comodismo.

“Então, nós vamos ter os dois, os que fariam uso e os que não fariam uso. Entrevistador: Baseado em quais argumentos não fariam uso? Branca: Comodismo. Porque você vai ter que ler todo o material, né?!” (Branca, pedagoga).

“Eu teria que tá convencendo os meus professores a trabalharem isso. Se eu não convencesse talvez eu e a equipe pedagógica teria que tá trabalhando isso. Mas também como foi a nível nacional, tem a comunidade escolar né, que são os pais, que também como eu já disse pra você, já recebi uma influência: “você não vai fazer isso hein”, então eu penso que a gente teria que conhecer o material e tentar, acho que a gente teria que tentar sim” (Carlota, diretora).

A necessidade de convencimento do corpo docente da validade e importância da abordagem de temas relevantes como as múltiplas manifestações da sexualidade e o processo de exclusão a que são submetidos/as alunos/as LGBTQIA evidencia que, caso o *Kit* de Combate à Homofobia tivesse sua distribuição garantida, uma parcela considerável de educadores e educadoras evitariam o debate pelo uso desse recurso didático pedagógico.

“Qual é o argumento? É que é minoria. Então vamos supor assim, o professor acha que não vai poder desprender muito tempo para trabalhar isso, porque na sala dele vai ter um ou dois e os outros 28, não é?! Então isso vai desprender muito tempo para a minoria. A gente ouve muito isso. Não que esteja certo ou errado, mas a gente ouve” (Kennedy, diretor).

Dentre as explicações para tal rejeição há: percepções pessoais de preconceito implícito ou manifesto; o temor em não conseguir atender as expectativas do alunado; a ausência de formação inicial e/ou continuada para tal; e a

recusa declarada da família, discutidas a seguir. O *Kit Gay* estava fadado ao fracasso desde a sua concepção, se não fosse engavetado em seu processo inicial de composição e distribuição, sofreria recusa pela escola, e, portanto, seria mais um dentre os inúmeros materiais que compõem arquivos e bibliotecas das escolas da rede pública de ensino.

7.8 *Kit Gay*: “se mandar, as famílias não irão aceitar”

Além do probabilístico conjunto de sistemas de recusa, evidenciado por parte do professorado, frente ao emprego do *Kit* de Combate à Homofobia, a família é outro agente que tem recebido grande destaque como um dos interditos na garantia de direitos de inclusão e permanência de alunos/as LGBTQIA na esfera escolar e a base fundante dessa recusa, na maior parte, são envoltas em valores morais e preceitos religiosos.

O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de recomendações, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem tudo isso transmite os valores de que a criança incorpora. O fato de a família possuir valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças (SAYÃO, 1997, p. 112).

Ao serem interrogados/as sobre a aceitação da família quanto ao *Kit* de Combate à Homofobia como um material de apoio pedagógico, que tratasse em sala de aula questões sobre a diversidade sexual e o combate à homofobia, educadores/as unanimemente apontaram a rejeição ao projeto por parte de pais e mães de escolares e enfatizaram o temor diante da reação desses entes, caso o material fosse distribuído para as escolas.

“É... eu acho que a família ainda é uma coisa muito complicada, da família aceitar, eu acho que é uma cultura que vai levar algum tempo pra ser inserida, né?! é uma coisa que nós vamos ter que ir devagarinho, como “mineiro”, até chegarmos no ápice do assunto, porque, hoje, falar com as famílias, a família que aceita é... não aceita, que nós vivemos aqui situações que, às vezes, nós chamamos os pais pra conversar e pra falar do assunto, a primeira coisa que eles fazem é tirar o filho da escola” (Abraham, diretor).

“O maior medo hoje do educador é a família. Inverteram-se os valores, porque

antes o que o professor falava, o que a escola propunha era regra. [...] E a gente enquanto funcionários públicos, nós sempre estamos pra servir [ênfase]. Então o servir e o educar existe um degrau no qual você tem que colocar pras pessoas: ó assim, assim, às regras são essas e são essas, só que o que é de pais que vêm reclamar pra gente [...] Chega até ter denúncia. Com a diversidade sexual também, imagina tratar de um assunto: hoje nós vamos falar o que é o gay, o que é travesti, como que é, qual o tipo de relação que a gente deve ter, o respeito que deve se ter, o direito deles como é que é. Aí vem pai: a escola tá influenciando, porque existe muito preconceito ainda, e tá achando normal ser gay, ou acha que aquilo ali é normal e tá influenciando ele pra ser gay. Porque na verdade é, mas será que pra sociedade é?” (Brigitte, diretora).

“A reação das famílias aqui da Escola [...] seria próximo um pouco da sociedade em relação à Dilma né. Na verdade a Dilma acabou recuando por causa da pressão e aqui eu sinto que teriam alguns pais que iriam questionar fazer pressão no sentido de a escola talvez ir com calma nessa discussão. Com certeza se o material fosse um pouco mais ousado a comunidade iria reagir. Seria um pouco próximo do que a sociedade em geral tem reagido por aí” (Fidel, diretor).

“Você sabe muito bem que existem pais e pais. Existem aqueles ignorantes que vivem na ignorância eternamente e não quer nunca se aprofundar em determinados temas. Então, toda comunidade vai ter isso. Então você vai colocando isso pra um filho de um desses ignorantes que eu falei e aí pode causar um certo transtorno e tal. Só que eu acredito, assim, como você falou que é um documento, um projeto, alguma coisa que vá beneficiar num todo, não tem porque, claro que você precisa estar amparado. Eu não posso tomar uma decisão, por exemplo, você vir aqui com um material e jogar na minha mão e falar: faz isso. Aí eu vou estar **assumindo uma responsabilidade que de repente não é minha**” (Casimiro, diretor, grifos nossos).

“A rejeição vai existir, nem que reestruture mil vezes. Têm pais que a gente vê que não aceitam de forma alguma. Então sempre a gente vai achar uma rejeição. Sempre. [...] mesmo que a gente reestruture cada vez, vai ter pais que vão rejeitar” (Anésia, professora).

“Teria resistência [de pais e mães], principalmente por religião” (Mercedes, professora).

“Esse trabalho, a partir do momento que os pais souberem que a escola tem,

vai gerar polêmica sim!” (Marilyn, professora).

“Olha eu não vão dizer pra você que 100% das famílias vão aceitar ou acolher esse projeto né. [...] Nem todo mundo iria aceitar de forma alguma, vamos dizer assim pra você que um terço, 50% e olha lá [...] se você jogar esse material na mão do aluno e ele chega em casa com esse material e ele pega um pai e uma mãe totalmente ignorante no assunto o que vai acontecer? Ah, não vai duas horas e o pai tá aqui e nós vamos ter que explicar pra ele” (Shere, professora).

Carecemos de entender como a família e a escola se interceptam em situações de embate como o de efetivação de estratégia de tratamento da diversidade sexual e por isso recorremos a estudiosos/as dessa relação, como Carvalho (2004) que postula que a escola e a família, além de possuírem supostos ideais comuns, tendem a basear-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens num processo que envolve expectativas recíprocas. E nesse entrecruzamento, indagações é uma constante: quais as concepções de educação são compartilhadas por famílias e escolas? Seriam ou não concepções homogêneas e convergentes? “[...] Quais as responsabilidades, contribuições e limites educativos específicos dessas duas instituições? Como cada uma delas define seu papel e o papel da outra, via professoras/es, especialistas, gestoras/es, pais, mães e outros familiares? [...]” (p. 42). Que autonomia ambas possuem para intervir no funcionamento da outra? Qual preceito legal atesta a família o poder de efetivar ou barrar determinados debates no âmbito escolar?

“Na nossa região aqui, eu acredito que muitos criticariam. Mesmo por causa desse autoritarismo que os pais influenciam, pelo menos nessa parte. Alguns criticariam sim [...]. Têm pais que entram, se bobear, até na justiça contra professores. Foi o que aconteceu nessa escola com uma professora. Porque ela tava orientando os alunos a respeitar o corpo, que era uma idade, né. Mas, os pais, vieram que nem... Deus me livre, não tinha diálogo [relato informal em conversa após a entrevista]” (Clarice, professora).

“Quando a gente tem um problema desses, a gente recebe muita ligação de pais. Os pais vêm aqui reclamar, entendeu. Eu acho isso meio estranho” (Natália, pedagoga).

Para Gomes (1993, p. 86) em “[...] escolas de bairros populares a relação com as famílias é, quase sempre, acompanhada de tensão e desconforto. Os profissionais sentem-se incompreendidos [...]” quanto à perspectiva dos pais e mães

sobre a atuação da escola.

“Olha, no nosso caso aqui, nós teríamos que primeiro preparar a família para depois fazermos o trabalho nosso. [...] Chamando os pais, mostrando o material em primeiro lugar. Mostrando tudo para depois nós podermos trabalhar com os filhos deles. Infelizmente! Eu digo infelizmente por que é mentalidade é bem arcaica ainda” (Cecília, diretora).

“Pelo que a gente conhece e numa cidade pequena como a nossa tem que fazer um bom trabalho com os pais antes de passar para os filhos” (Margot, diretora).

“Há famílias que aceitariam, por ser, mas assim, mas por ser uma cidade do interior, infelizmente é mais fechadinha” (Brida, pedagoga).

O envolvimento da família na educação escolar é desejável e amplamente incentivado na medida em que esta puder contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e não na interferência do educar e fazer pedagógico (CARVALHO, 2004).

“[...] o difícil mesmo é juntar família e isso aí. O professor, até se vier do Núcleo, do MEC ou da SEED, o professor vai trabalhar em cima do tema. A questão é a família” (Napoleão, diretor).

“A gente tem que lembrar que a escola, muito do que é falado aqui na escola vai pra casa e às vezes é mal interpretado. Então da maneira com que o professor aborda o aluno vai levar pros pais e os pais vão achar que nós estamos incitando a esse comportamento. E não é isso, na verdade a nossa postura na escola é a informação e o respeito. A gente tem que ter respeito pela diversidade, não que eu vou estar incitando você a ser assim ou assado e isso muitas vezes é mal interpretado dentro da escola” (Faustina, pedagoga).

“Acho que as famílias, eles são meio que conservadores, se eu posso usar esse termo. Eles ainda estão bem aquém nessa parte. Vê assim na novela, coisa assim, mas acha isso é coisa de outro mundo. Eles não têm assim uma formação pra aceitar, a gente teria que fazer um trabalho também com eles” (Mata, pedagoga).

“Se já ir fazer o trabalho sem passar pra eles, eles vão imaginar uma coisa em casa e já vão vim querendo questionar né” (Ruth, pedagoga).

Nessa contenda, emerge, do aqui exposto, não apenas o caráter social do processo educativo, mas, também, um dado novo, ao referir que

[...] a educação familiar e a educação escolar constituem, apenas, momentos diversos desse mesmo processo. Unicidade e diversidade são atributos a ele inerentes. Também o são a continuidade e a descontinuidade [...] A escola continua a tarefa familiar de educar a criança para a vida e, especialmente, para o trabalho [...] a partir da institucionalização das escolas, a descontinuidade tornou-se inevitável no processo educativo ocidental. Há uma ruptura real, concreta, entre os dois momentos do processo educativo – entre o assistemático e o sistemático, ou entre o informal e o formal (GOMES, 1993, p. 87).

Assim, “a escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão e crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias” (LIONÇO, DINIZ, 2008, p. 309) e é importante frisar que ambas as instituições desempenham papel fundante na construção do ser social em um processo não de intercruzamento, mas de agir paralelo. E, nesse sentido, de um modo tímido, há relatos de educadoras otimistas com o fato de que a mídia, por meio das telenovelas, têm apresentado personagens homossexuais em suas tramas, que os telejornais têm evidenciado com seriedade e compromisso casos de ataques violentos às pessoas LGBTQIA ou que o Governo tem avançado nessa discussão e conseqüentemente a sociedade tem assimilado como verdadeira a identidade homossexual e tem abstraído de seu comportamento o caráter desviante sobre indivíduos não heterossexualizados. Portanto, não seria empecilho para a escola, caso fosse sugerida a introdução em seu currículo de conteúdos voltados às culturas sexuais, não sendo a família um agente inibidor de tal feito.

“Eu acho que não tem mais isso. Nós já tivemos problema, até que foi retirado do currículo, quando a gente trabalhava sexo, sexualidade era meio assim: – Nossa, sua professora ensinou isso? Sua professora falou aquilo? Principalmente quando a gente entrava em métodos anticoncepcionais e vinha pai e mãe e falavam: – Viu minha filha nem sabe o que é isso e você já tá ensinando método anticoncepcional, ela vai achar que tem que sair por aí transando. Eu dizia: – Não! É que ela vai se preparar pra quando ela resolver ter vida sexual ativa ela já sabe se prevenir. Mas, era assim complicado. Mas, hoje em dia eu acredito que não, porque é muito divulgado nas mídias a questão da sexualidade [...] Hoje em dia aquilo que trabalha na escola, dificilmente a família interfere” (Francisca, professora).

“Eu sempre trabalhei sexualidade na escola, sempre trabalhei abertamente. E eu inclusive falo pra eles fazerem pesquisa assim com os pais ou coisa parecida. Eu acho que depende da maneira como quem está aplicando entendeu, como que ele passa isso daí” (Khadijah, professora).

A negação da família à abordagem de temas que envolvam sexualidade é rodeada de ritos *“toda vez que a gente vai trabalhar qualquer tema sobre sexualidade na escola a gente chama os pais, conversa, pega assinatura por escrito, né. Então, autorizo minha filha a assistir aula tal ou a palestra tal. Porque às vezes o pai fala: – Ah, tão ensinando coisa que não precisa para o meu filho. Eu tive mãe que falou: – Isso eu ensino em casa. E tirou a filha e não deixou ela participar de um projeto porque ela ia ensinar em casa a filha e não precisaria vir uma estagiária na escola fazer um projeto. Ela não deixou. Enquanto os outros alunos assistiam a filha dela ficou fora porque ela não aceitou”* (Margot, diretora).

Na prática os fatos não procedem dessa forma, e a escola manifesta *“muita barreira pra chegar até o pai né”* (Margot, diretora), leia-se pai, mãe, e/ou responsáveis.

Essa situação é perturbadora, pois, em nosso exercício profissional, não detectamos com frequência a intervenção da família nos conteúdos estruturantes do currículo escolar. Tal qual, o incentivo à cultura do respeito não deveria ser questionada se pensarmos que socialmente conviver em harmonia envolve acolhimento de cada identidade e suas significantes diferenças. Para sua efetividade a escola cumpre papel decisivo ao abordar ética, cidadania e condutas sociais e isso independe de valores, credos e opção sexual. Por que ao acenar com a possibilidade de integração da temática sexualidade às estratégias educacionais a escola necessita do aval da família?

“Olha eu não sei se seria um aval, eu não vejo dessa forma. Se a escola tomou a decisão de trabalhar um projeto, por exemplo, sobre a diversidade sexual, não seria um aval certo? Eu acho que não, mas sim um comunicado de como esse projeto vai andar, o objetivo e tudo mais, porque eu acho que a escola tem autonomia” (Shere, professora).

“Pois é. É o que eu falo pra você, isso já vem, é um fato histórico, é uma questão cultural” (Cacilda, pedagoga).

“Eu acho que antes da iniciação do trabalho com os alunos, tem que haver a informação com os pais de que esse trabalho vai estar sendo feito, de que esse

trabalho vai estar sendo encaminhado na escola e de que forma esse trabalho será feito, o porquê desse trabalho. Eu acho que os pais têm o direito de saber o que tá sendo passado para os seus filhos” (Faustina, pedagoga).

“Primeiro, teria que comunicar as famílias, assim, informar, informar, mas aí de que forma, será que vai ser embutido nas disciplinas, vai ser interdisciplinar, né?! e a família ia interferir” (Ruth, pedagoga).

Para a efetivação de uma estratégia educacional como o *Kit de Combate a Homofobia*, a escola precisaria estreitar sua relação e estabelecer uma parceria com a família, de forma que essa se sinta incluída e valorizada, com seus saberes respeitados. Essa característica foi reiterada por profissionais do magistério, quando arguidos/as sobre a atuação da escola com a rejeição familiar, caso fosse contemplada com esse material e inserisse-o em seu currículo.

“Olha pai, aqui está dizendo que nós temos que trabalhar, que está no currículo, é uma exigência, olha aqui ó, estamos amparados. Nós temos que trabalhar o conteúdo. Não estamos incentivando, nós estamos ensinando o seu filho a respeitar o ser humano. [...] Mas é fácil? Não é. Porque têm pais que, por mais que você mostra, que você fale, eles acham que você tá incentivando. - E eu vou denunciar você. Ainda bem quando a gente tem amparo, que aí vai ao Núcleo de Educação, daí todos têm que ter uma mesma língua pra que todo mundo fale a mesma coisa” (Brigitte, pedagoga).

“Se tiver algum pai que, de repente, for contra, alguma coisa, a gente vai ter que chamar, mostrar ou até, de repente, chamar o próprio pai junto com o aluno. Por que não fazer uma palestra fora da escola num anfiteatro e convidar o pai e o aluno? [...] com uma pessoa da área juntamente com pessoas que vivem, pessoas até que já tenham sofrido consequências com isso [LGBTQIAfobia], seria interessante” (Casimiro, diretor).

“Pois é, aí é um desafio que a gente deveria estar tentando no coletivo da escola. Aí não adianta o diretor ou a equipe pedagógica, aí a gente teria que ter um trabalho com toda a equipe pedagógica, com a comunidade e enfrentamento. E é lógico que aí teria que se trabalhar o material e medir um pouco a reação, mas eu vejo que é necessário fazer o enfrentamento. É um tema que não dá mais pra não ser discutido, não dá mais pra não ser trabalhado na sala de aula” (Fidel, diretor).

A adoção de uma política de chamamento da família na escola por meio de reuniões e palestras gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada entre a

grande parte dos/as entrevistados/as, teoricamente, por possuir eco na tradição cultural da classe média, especificamente na crença de que a família influencia na qualidade do ensino. Entretanto, além de condições e disposições dos/as pais/mães para participar, há de se precaver que tão logo que recebam o convite para que compareçam à Escola, pais e mães põem-se em guarda, na expectativa: O que a escola está aprontando dessa vez? – e não: com o que ele contribuirá dessa vez? E, particularmente, poderão adotar uma postura de hostilidade e recusa à determinadas discussões (GOMES, 1993; CARVALHO, 2004).

“Através de reuniões. Fazer uma reunião, convocar os pais, passar pra ele [...] expondo o material o que a gente iria trabalhar em sala pra depois estar levando o material” (Margot, diretora).

“Chamar a família e explicar como ia ser feito esse trabalho né. A família teria que tá sabendo de que forma isso ia estar acontecendo” (Salomé, diretora).

“Eu acho assim, que a família tem que ser através de palestra né. De palestra, alguns vídeos, alguns... como é que eu posso te colocar? Flyers por exemplo” (Branca, pedagoga).

“Deveria ser, assim, um trabalho com pessoas capacitadas, eu digo, assim: psicólogos e outras, assim, né, que pudessem dar essa atenção aos pais e colocar essa situação, porque a gente faz do jeito da gente, mas não que necessariamente a gente vai atingir o objetivo todo né?! A gente procura trabalhar com esses pais. Principalmente o pai, a mãe já é mais fácil você lida, o pai já é mais difícil. [...] acho que porque o pai tem uma formação mais machista né?! a mãe é mais maleável, a mãe é mais coração. O pai seria mais a razão né?!” (Brida, pedagoga).

“Convidar eles pra reunião e explicar que faz parte do material pedagógico, que é pra ser trabalhado um incentivo com os filhos. Quem sabe até um deles não teriam passando por uma situação dessa em casa e não saberia como lidar. E isso ajudaria eles e trabalharia em conjunto com a escola” (Mata, pedagoga).

*“Através de palestras, de conversa. Trazer os pais na escola, dar uma palestra, é... ou assim, conscientizar que **tem a “biodiversidade” em todas as salas de aula.** Às vezes uma não tem a outra tem. Então eles têm que saber o que acontece na sala de aula. Que não é só o conteúdo da matéria, que têm outros conteúdos que nós temos que abordar e passar pra eles. [...] Agora faz parte e a gente tem que tá falando pros alunos e os pais também têm que dar essa abertura pra gente tá falando”* (Beatriz, professora, grifos nossos).

“Deveria fazer uma reunião [...] e explicar para os pais, às vezes, até trazer uma pessoa que falasse alguma coisa ou próprio professor ali, ou a direção da escola e explicar o que é esse Kit e o que estaria trabalhando, através de uma reunião e os pais consentirem pra que isso possa ocorrer” (Mercedes, professora).

Se, pretendemos, por meio da escola, que nossos/as alunos/as desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado em todos os níveis de escolaridade e continue sendo ampliado e estendido à comunidade externa, cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Tais questões não podem continuar a ser vistas como naturais do sujeito, nem atribuídas ao fato de terem tido ou não uma educação de respeito ou de intolerância em casa. A enculturação da cidadania é um processo de aprendizagem, que precisa de atenção durante toda ação de escolarização e “[...] a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente” (BRASIL, 1997, p. 30), não se contrapõe nem se subverte uma pela interferência da outra. Ambas, possuem funções, saberes e dogmas específicos que não devem influenciar na dinâmica interna de funcionamento e organização de cada instituto, mas integralizadas na formação do ser social.

7.9 Sem Kit, sem material, mas, com alunos e alunas LGBTQIA

É evidente que a escola não recebeu o *Kit* de Combate à Homofobia, devido à suspensão de veiculação do material, entretanto, os/as alunos/as LGBTQIA estão matriculados/as e são frequentadores/as das escolas. Mesmo que outras estratégias de enfrentamento e combate à violência a que são sujeitos/as esses/as discentes tenham sido evidenciadas, os/as profissionais do magistério as desconhecem, ao imputar a ausência do debate à falta de recursos.

Ao serem investigados/as sobre o acesso a informações, educadores/as relatam a imperceptibilidade das estratégias de órgãos governamentais de auxílio no enfrentamento à LGBTQIAfobia e na eleição da temática diversidade sexual como discurso necessário.

“Que eu tenho acesso não. Pode ser que o Núcleo tenha, mas eu nunca fui chamada pra participar. [...] Nessa área aí não” (Natália, pedagoga).

“O único acesso é quando eu vou atrás, quando eu fiz uma... eu fiz um... não foi um curso, foi uma palestra, no qual eu não me recordo agora o nome do

palestrante, que ele tratou muito sobre essa diversidade sexual, o ano passado. Então a gente conversou muito. Só que assim, é esporadicamente, uma vez ou outra que é oferecida alguma coisa pra gente, porque se nós quisermos nós é que temos que ir atrás. Não tem assim uma, uma fala livre. Não existe isso” (Anésia, professora).

“A Secretaria de Educação do Estado, ela manda, sempre manda direto, como eu tô falando, a gente tem o curso sobre diversidade e a gente trata vários assuntos e de gênero né, [...] não são discussões que prolongam por falta de conhecimento do próprio professor, quando a gente não conhece, você também fica meio sem ter o que comentar, sem tem o que discutir” (Cassandra, pedagoga).

“Vêm textos para discussão. Não só nesse caso, nós temos também o caso da educação indígena. Que nem eu falei pra você, é multidisciplinar por causa disso, envolve a questão da violência, da homofobia, enfim, ela é multi mesmo” (Cacilda, pedagoga).

“Eu procuro por conta própria” (Catarina, professora).

“Não. A gente busca, mas chegar alguma coisa até nós não. [...] Hoje em dia eu procuro mais pela internet, mas eu pego um site e tiro tudo dele. Então a gente tem que pesquisar como qualquer outro conteúdo, porque os livros, eles trazem pouco. Trazem esse conteúdo sim, mas é pouco nos livros didáticos. Então a gente tem que procurar o conteúdo de outra forma e hoje em dia é mais internet mesmo” (Marylin, professora).

Em outros apontamentos, os/as diretores/as e as docentes e pedagogas asseveram a insuficiência de ofertas de materiais que dividem espaço e notoriedade com outros conteúdos. Além do tema não fazer parte estruturante do currículo escolar e projetos pedagógicos, como confrontado outrora, não possui como característica a pontualidade, por ser algo que surge aqui ou acolá, atrelado à outras questões.

“Só em livro que, às vezes, vem um ou outro enviado pelo MEC que fala sobre o termo, e não vem tratando diretamente dos LGBT e tudo mais. Eles vêm tratando diversidade sexual e gênero na escola. Mas, diretamente, tratando esses termos ele não trata, ele vem embutido ali no meio, mas de uma maneira, não sei... mas, talvez podia ser trabalhado de uma maneira mais diretamente. Mas só encartes, folders que vêm de uma campanha ou outra [...] programas, essas coisas assim” (Brigitte, diretora).

“O que a gente sempre ouve é falar da diversidade, diversidade, diversidade, mas num, num... pelo menos eu num, num tenho... às vezes, eu até tenha falhado, não tenha me atentado para a diversidade sexual, o que a gente ouve muito é diversidade como um todo, não só não, não... específico da diversidade sexual” (Raquel, diretora).

“Não. Não. Não. Só o que a gente viu e ouve é sobre o bullying. [...] eu mesmo vou pra sala, quando o professor falta né, e tento fazer esse trabalho de socialização e trabalhar em cima desse lado de respeito pelo outro. Respeitar, não chamar por apelido, quer dizer, respeitar o colega né?” (Kennedy, diretor).

“É, repassado assim, a gente divulga um material não o conteúdo né?! em reunião pedagógica, porque têm outros temas, tem da educação ambiental, tem da cultura afro-brasileira, cultura indígena e a diversidade sexual, então a gente divulga, o material fica na biblioteca pra quem tiver mais interesse em aprofundar né, aí é passado” (Ruth, pedagoga).

Contraditoriamente, educadores/as afiançam a contribuição de órgãos vinculados à educação ao suprimimento de estratégias balizadoras do tema diversidade sexual. Prevalece a necessidade de precauções ao sinalizar como um aspecto positivo o fato de a escola estar sendo prevenida para essa discussão. A prudência está amparada na explanação dos/as entrevistados/as, que nos leva a crer que a diversidade a qual se referem não versa especificamente as múltiplas variações da sexualidade, mas, sim as diversidades culturais e étnicas raciais. Tal contenção se manifestou com veemência ao solicitar e folhear alguns dos materiais referidos que comprovadamente atestam o não compromisso dessas entidades com a temática.

“Eu recebi um livro, que eu me lembre esse dia eu só recebi um livro que fala sobre isso, né, até levei pra sala dos professores né, dei uma mostrada ali, que orienta não li né ele, só folheei assim, e orienta uma preparação de uma aula, é... até como você tá colocando isso no teu plano de trabalho, eu penso que foi o que a gente recebeu” (Carlota, professora).

“Se eu não me engano têm aqueles Cadernos Temáticos que veio um daqueles com o tema para discussão. Poucos materiais” (Fidel, diretor).

“Olha é um tema, assim, bem divulgado pela mídia. Assim como eu te falei, a gente sempre recebe por email folders, alguma coisa. Mas como não dá tempo de você ver, não que isso não interessa muito, às vezes acontece, se acontece,

acontece em centros maiores de difícil acesso, pra gente que mora em cidade interiorana né?!” (Chiquinha, pedagoga).

“No Núcleo [Núcleo Regional de Educação] existe o departamento de diversidade sexual né, então a gente acessando o site lá a gente pega artigos, depois a gente debate entre a gente” (Benazir, professora).

“No portal do “Dia a Dia Educação” já teve alguns textos na área de Ciências e Biologia e diversidade sexual tinha. Eu utilizei pra trabalhar, depois eu não vi mais nada, mas em questão de vídeos, cartilhas eu nunca vi nada não” (Shere, professora).

Vale ressaltar que a esporadicidade de estratégias de formação continuada do corpo docente sobre diversidade sexual e estratégias de enfrentamento e combate a LGBTQIAfobia não dão mais conta de aspectos da atualidade, visto que ela é um instrumento “[...] constituinte da educação como política pública, devendo estar estritamente vinculados a princípios orientadores de uma sociedade democrática, como igualdade, liberdade, autonomia e respeito às diferenças” (LIONÇO, DINIZ, 2008, p. 321) e portanto necessita de continuidade, sistematização, inclusão no planejamento pedagógico e não da simples distribuição de materiais que, quiçá, serão lidos e/ou discutidos entre pares.

“Somente através do Núcleo Regional que a gente tem. E do MEC que eles mandaram dois livros sobre diversidade enquanto gênero. E quando a gente vai em reunião fornecida pelo próprio NRE né. Que eles sempre tão falando. Sempre tem o pessoal específico daquela área. Porque é por área né. Daí eles vêm e pedem pra gente trabalhar. Pede pra gente tá tomando cuidado. Isso é feito assim, um trabalho SEED, Núcleo e escola” (Branca, pedagoga).

“Quando nós temos reunião no Núcleo Regional eles passam muitos textos, muitos materiais, nós até trabalhamos com essa equipe multidisciplinar na escola com esses textos né. Nós procuramos baixar esses textos e levar pra estudo. [...] O Núcleo sempre manda esses textos e eu só digo assim: nós não recebemos aquela formação que deveríamos receber, porque é muito mandado e nós temos que estudar e o tempo é curto” (Brida, pedagoga).

“Teve uma oficina sobre diversidade na semana pedagógica. Teve um grupo que falou sobre as salas de recurso e outro que falou sobre diversidade. Mas, o que nós tivemos, assim, foi assim oficinas de 04 horas no ano passado e esse ano alguns professores tiveram oficinas de 04 horas. [...] não encoraja o professor a

trabalhar com isso. Só isso não encoraja. Você tem que ter um planejamento, tem que ter um envolvimento da escola, porque não é uma coisa assim da disciplina de Biologia eu acho que é da escola” (Francisca, professora).

“Não, eu não tenho recebido nenhum tipo. A única coisa que eu me lembre é que teve um curso que teve que a gente fez pela Secretaria de Educação mesmo e que a gente fazia aos sábados esse curso, sobre sexualidade, mas só também. Mas assim, de imediato, por um ano e meio agora, não” (Khadijah, professora).

“Teve... teve reunião o ano passado, tanto que quem foi... foi a diretora da escola, na época foi a diretora, e ela participou dessa reunião. Entrevistador: E ela repassou essas informações pra vocês? Rosa: Não, só falou que foi, foi até no litoral do Paraná. Entrevistador: Mas não trouxe ou não repassou as informações? Rosa: Não, “foi muito bom, nossa maravilhoso” mas não repassou não” (Rosa, professora).

Paralelamente, percebemos ao longo de nossas entrevistas vários relatos sobre cursos de capacitação ofertados gratuitamente pela APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, para educadores/as das escolas da rede pública de ensino, voltado à discussões sobre gênero e diversidade sexual. O formato desse curso se dá com encontros presenciais, uma vez por mês aos sábados. Como conteúdo básico, o curso aborda temas relevantes ao cotidiano escolar como as questões de gênero e diversidade sexual além de fornecer subsídios aos/as docentes na condução da temática em sala de aula (ALCÂNTARA; CRUZ; MOREIRA, 2011).

“Pela APP Sindicato, nós temos um curso que a gente trabalha essa questão da diversidade e então nós temos alguns materiais da APP Sindicato, fascículos, materiais inclusive muito bom, que dá pra ser reproduzido. [...] e isso tem ajudado acho que bastante pra gente ter uma visão mais alargada do tema” (Fidel, diretor).

“O Sindicato dos Professores todo ano ele ministra um curso de diversidade sexual, mas é a APP. [...] Todo ano sempre um ou dois vão né. Mas não é porque querem conhecer o assunto não. Eles vão porque têm a necessidade de adquirir os pontos para elevar de nível, infelizmente...” (Cecília, diretora).

“Tá tendo um curso da APP. Eu não tô fazendo porque perdi a data da inscrição. Até recebi um email ontem da segunda etapa do curso. Mas, assim, da APP, não é da SEED. [...] Sobre Gênero e Diversidade Sexual” (Francisca, professora).

É manifesto que a suspensão do *Kit* de Combate à Homofobia impede do reconhecimento e valoração da diversidade sexual no interior da escola, bem como interfere no avanço do combate às violências impostas às pessoas LGBTQIA. O confronto entre a urgência e a recusa dessa discussão possui seu sustento nas infundáveis estratégias políticas, da sociedade civil e famílias. Quando a escola ousa burlar a vigilância severa desses atores sociais não obtém êxito no acesso de informações correlatas.

Percebemos que não há uma produção consistente de recursos didáticos pedagógicos sobre o tema, as capacitações e cursos de formação sobre o assunto não são pontuais e, muitas vezes, quando ocorrem são ofertados por órgãos externos ao Governo e não é destinado a todos/as profissionais do magistério e aqueles/as educadores/as capacitados/as que deveriam atuar como multiplicadores/as não se comprometem com a causa. Os efeitos lógicos dessa sucessão de efeitos é o mascaramento e/ou a supressão do debate, no entanto, a escola continua sendo frequentada por *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais*, *transgêneros*, *aliados/as*, *bigêneros*, *queers*, *intersexos* e tantos outros/as alunos/as que não se conformam nessas adequações. Diariamente, essas pessoas são vítimas das mais diversas formas de desestabilização e desordem emocional e física (JUNQUEIRA, 2009).

Em consequência a esses aspectos, observamos três possíveis sequelas na educação,

[...] o silenciamento, 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 as liberdades individuais de homens e mulheres, independentemente do modo como estes vivem e fazem suas escolhas sexuais (FONTES, 2009, p. 100).

A escola reflete os efeitos dessa contenção por meio da narrativa de seus agentes diretos no processo de intervenção, promoção e valoração da conduta ética, cidadania e principalmente de respeito ao próximo.

“A gente vê a necessidade de estar falando mais sobre o assunto, de estar trocando mais experiências. Existem muitas dúvidas, existe muito preconceito da família, tanto da parte dos professores, de nós educadores, tanto da comunidade. Muitas vezes nós não sabemos como lidar com a situação. Cada caso é um caso. A gente precisa estudar mais, precisa ler mais, mas a gente não sabe reconhecer o que é um travesti, o que é uma lésbica, o que é um gay, o que é um bissexual, pra saber até mesmo como lidar melhor com isso. Faz falta tudo isso. Eu já vi professor dizer: – “Eu não sei qual é qual”. Eu mesma não sei. Faço ideia mais ou menos, mas eu não sei classificar certinho. Ó pra você ver, isso aí, é uma situação que a gente precisava trabalhar. Precisava aprender. Como educador a gente tem mais que obrigação de saber isso, porque é o nosso trabalho, e a gente lida com isso que é uma realidade. Então, a gente precisa se envolver mais, falar mais, discutir mais, cobrar mais as autoridades competentes pra resolver certas coisas como esse caso aí mesmo e eu acredito nisso. E outra, é só mobilizando, fazendo e cobrando que a gente consegue alguma coisa mesmo, fora disso é difícil” (Brigitte, diretora).

Nessa tímida conscientização, percebemos sinais de avanço da escola na problematização de estratégias discursivas que naturalizam a heterossexualidade e garantem “[...] à promoção da justiça social para quem vivencia a sexualidade e o gênero de modo dissonante à matriz de inteligibilidade heterossexual, que configura atualmente o padrão moral hegemônico” (LIONÇO, DINIZ, 2008, p. 321). O grande avanço que tal atitude promove no reconhecimento e a valorização das diferenças quanto às práticas sexuais não heteronormalizadas e a desestabilização do binarismo de gênero, são estratégias necessárias para a construção de um novo (re)pensar e (re)agir político, social e pedagógico, uma vez que o sempiterno silenciamento desse debate tenderá a contribuir para o processo de heteroterrorismo, ao qual são submetidos/as cotidianamente inúmeros alunos/as LGBTQIA.

7.10 “Amolando facas”: os efeitos desse processo

Berenice Bento (2011, p. 553) aponta que esses padrões normalizadores geram hierarquia e exclusão daqueles/as considerados/as diferentes. “Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero [e manifestações da sexualidade] são falsas, enquanto outras são verdadeiras e

originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações”.

As causas da LGBTQIAfobia são reforçadas na/pela escola influenciadas diretamente pela segregação ou indiretamente na omissão do debate sobre a diversidade sexual e as variadas formas de assédio, impostas a alunos/as não heteronormativizados/as. É nesse contexto que evidenciamos “[...] a presença camuflada do ato genocida. São genocidas, porque retira da vida o sentido de experimentação e de criação coletiva. Retiram do ato de viver o caráter pleno de luta política e o da afirmação de modos singulares de existir” (BAPTISTA, 1999, p. 49).

Esse legado consentido pela escola reflete em dados estatísticos, como os publicados no ano de 2010 pelo Grupo Gay da Bahia – GGB³⁸, por meio do Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais foram documentados 260 assassinatos de gays, travestis e lésbicas no Brasil no referido ano, 62 a mais que em 2009 (198 mortes), um aumento elevado de 113% nos últimos cinco anos (122 em 2007). Dentre os/as mortos/as, 140 gays, o que correspondem a 54% do total de assassinados/as, 110 travestis ou 42% e 10 lésbicas representando 4%. O risco de um/a homossexual ser assassinado/a no Brasil é 785% maior que nos Estados Unidos, um país com 100 milhões a mais de habitantes que o nosso. Esse dado, por si só, indica que as políticas implementadas, incluindo as estratégias educacionais, são ineficazes ou não estão sendo discutidas entre os envolvidos ou implementadas parcialmente, quando não abortadas antes mesmo da sua concepção (GRUPO, 2011).

³⁸ O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. O GGB é uma entidade guarda-chuva que oferece espaço para outras entidades da sociedade civil que trabalham em áreas similares especialmente no combate à homofobia e prevenção do HIV e AIDS entre a comunidade e a população geral. Possui como objetivos: Defender os interesses da comunidade homossexual da Bahia e do Brasil, denunciando todas as expressões de homofobia (ódio aos homossexuais), lutando contra qualquer forma de preconceito e discriminação contra gays, lésbicas, travestis e transexuais. Divulgar informações corretas sobre a orientação homossexual, desconstruindo o complô do silêncio contra o "amor que não ousava dizer o nome" e construir um discurso científico e correto, lutando contra comportamentos, atitudes e práticas que inviabilizam o exercício da cidadania plena de gays, lésbicas, travestis e transexuais no Brasil. Trabalhar na prevenção do HIV e AIDS junto à nossa comunidade e outros grupos vulneráveis à epidemia. Conscientizar o maior número de homossexuais da necessidade urgente de lutar por seus plenos direitos de cidadania, fazendo cumprir a Constituição Federal que garante tratamento igualitário a todos os brasileiros. Por esta razão o GGB é carinhosamente chamado de Sindicato dos Gays ou "Orgulho da Bahia" como diz Caetano Veloso (GRUPO, 2013).

Embora professores/as, diretores/as, pedagogos/as, família e comunidade escolar em si não empunhem armas, nem facas que provocam diariamente o assassinato dessas pessoas, representantes das minorias sexuais no Brasil, eles/as são aqueles/as que Dinis (2011, p. 46-47) caracteriza como os/as amoladores/as das facas e

[...] que colaboram indiretamente para tal genocídio, já que entender a homossexualidade como pecado, profanação do corpo e da sexualidade, como anormalidade e desvio de comportamento – discursos importados da religião, da mídia e das ciências psicológicas – são também as principais justificativas utilizadas por assassinos em série ou grupos de extermínio de travestis, transexuais, bissexuais, gays e lésbicas no Brasil.

“Eu penso que pelo que a gente vê na mídia ultimamente, o tipo de barbaridades em relação às pessoas com orientação sexual diferente, quando eu uso a palavra diferente não é por preconceito é até por uma questão de posicionar as palavras, eu acho que isso é um tema que precisa ser discutido e que seja nas escolas, por que não? Porque eu ainda acho que aqui é um lugar que se discute o viver bem, o respeitar. A sociedade está bastante complicada na questão de valorizar o outro enquanto ser humano. A humanização não está atingindo o que deveria. Isso deveria ser discutido sim” (Kate, pedagoga).

Enquanto educadores/as, diplomados e especializados não podemos nos esquecer de que nossos atos e discursos podem se assemelhar às distintas ferramentas utilizadas no assassinato das minorias sexuais no Brasil, o que pode fazer com que nós, profissionais qualificados, amolemos navalhas e empunhemos-las contra às minorias sexuais (DINIS, 2011).

IMPRESSÕES E EXPRESSÕES

A ruptura da impessoalidade se torna um requisito indispensável nessa etapa da pesquisa, pois, a manifestação do “eu” pesquisador é latente e inevitável, e a partir deste momento se fazem presentes as impressões e expressões individuais, que moveram todo o processo investigatório.

A curiosidade inicial por um tema desconhecido me fez mover toda uma estrutura pessoal em prol da dedicação a este estudo e, não pretendendo encontrar verdades absolutas, busquei nas mais distintas movimentações entre profissionais da educação, os seus saberes instrumentais, conceituais e visão de mundo, que estigmatizam e violentam cotidianamente inúmeros/as alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Bigêneros, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queers*, Questionadores/as, Intersexos, Indecisos/as, Assexuados/as e Aliados/as ao descumprirem normatizações instituídas cultural, social e academicamente.

Com o tempo, percebi o quanto o papel de pesquisador me proporcionou um novo olhar para o meu próprio discurso até então abarrotado de “achismos”, estereótipos, conceitos, preceitos e preconceitos, que possuíam uma distância ínfima da oratória que comumente encontrei entre os/as educadores/as entrevistados/as para este estudo.

Atrelado a isso, pude observar que: aspectos do cotidiano escolar, a vivência da estigmatização em meu processo de escolarização e a introspecção em distintos estudos me possibilitaram definir a escola como um local altamente violento para alunos/as LGBTQIA, o que, por si só, impõe maiores precauções voltadas ao tratamento da diversidade sexual e a promoção da cultura do respeito e da valorização.

Constatei algumas tentativas do Governo em estabelecer ações de enfrentamento, porém, apesar do notório investimento do Ministério da Educação focado na identificação e no questionamento de tabus e preconceitos relativos às múltiplas manifestações da sexualidade, ações que considero primordiais ao combate das práticas discriminatórias na escola, são insignificantes e se faz necessário a ampliação de esforços para a superação das incontáveis formas de violências, reais e/ou simbólicas contra alunos/as LGBTQIA.

Embora o Ministério da Educação tenha privilegiado algumas estratégias, como o Programa Brasil Sem Homofobia, o Projeto Escola Sem Homofobia e o *Kit*

de Combate à Homofobia, objetos deste estudo, a estruturação de uma sociedade heteronormatizada tem protelado a aplicação de algumas dessas ações. Nesse sentido, verifiquei na história recente, datada no ano de 2012, a explicitação de um, dentre os distintos retrocessos e mobilismos sociais aos quais somos sujeitados, quando o debate gira em torno do direito das minorias, como no caso do *Kit* de Combate à Homofobia, amplamente divulgado em campanhas contrárias à sua veiculação nas redes sociais, mídias e plenárias.

Esse material produzido com investimentos financeiros públicos e que seria distribuído para as escolas da rede pública de Ensino Médio, mediante discursos denegatórios proferidos pelos mais distintos/as atores e atrizes sociais, induziram a então Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, a suspensão da distribuição do referido material, pondo fim a uma discussão envolta em conjecturas políticas que assolava o país naquele momento.

Se essa foi a melhor solução encontrada pelos/as dirigentes do país, situações adversas, causadas por essa adoção, refletem com grande intensidade no âmbito escolar de todo o território nacional e se, naquele momento, algum/a educador/a consciente de seu papel social tivesse alguma dúvida, se deveria ou não abordar questões relativas à diversidade sexual e à prevenção das distintas formas de abjeção, que são submetidos/as alunos/as não heteronormatizados/as, passou a sentir-se desobrigado/a ao ouvir o discurso da Presidenta, (re)afirmando em rede nacional, que não é papel do Estado fazer propaganda de opções sexuais.

Nesse momento, somando-se a outros aspectos, a escola exime-se dessa função e mesmo desconhecendo o conteúdo do *Kit* de Combate à Homofobia, distintos diretores/as escolares, pedagogas e docentes afirmaram categoricamente a recusa em aplicar tal recurso em seu agir pedagógico, caso tivessem acesso ao material.

Confirmei, com esses apontamentos, meus questionamentos iniciais de que tal estratégia foi fadada ao fracasso desde os primórdios de sua concepção, pois, caso não fosse suspensa a sua distribuição, sofreria uma nova rejeição, a qual denomino de “processo de engavetamento escolar”, ou seja, se o *Kit* de Combate à Homofobia tivesse chegado até às escolas, passaria a compor os inúmeros materiais, livros, recursos multimídias, projetos pedagógicos, normativas, plano de ação, entre outras que abarrotam os mobiliários escolares.

A recusa e os mais distintos anteparos discursivos para o engavetamento desse material, que possivelmente serão empregados caso hajam outros, se fez presente corroborando com as suspeitas iniciais que motivaram esta pesquisa: religiosidades, recusa e interferência das famílias, desobrigatoriedade, desconhecimento da temática, responsabilização aos/as docentes da área biológica, excesso de conteúdos, invisibilidade da diversidade sexual, bem como a imputação da tarefa a outros agentes externos ao processo educacional como profissionais da Enfermagem, da Medicina, Psicologia e da Psicopedagogia.

Percebi que o reflexo da inexistência de recursos, materiais didáticos, capacitação, integração entre equipe diretiva e comunidade escolar, formação inicial e continuada, dentre outras que abordem tais questionamentos, produzem efeitos diretos no exercício do magistério e na (re)produção do discurso de educadores/as, ao permitir que esses/as criem facilmente normas e padrões heteronormativos aos quais cada aluno/a LGBTQIA deve se encaixar mantendo a invisibilidade da diversidade sexual, ou ao percebê-los/as e vê-los/as com neutralidade, ignorando a sua existência, caracterizando-os/as como anormais, desviantes, portadores/as de alguma patologia resultante de alguma alteração genética e/ou hormonal.

Me ative ao fato de que a permanência e a tolerância de alunos/as LGBTQIA é relativo a forma como estes/as se comportam e agem, e de acordo com educadores/as, poderão ser alvo de insultos, caso não se adequem a padrões de normalidade. Insultos esses que são imperceptíveis tanto para a equipe diretiva quanto docente, por serem cultivados em tom de piadas e gozações, vistas como inofensivas, conhecidas como a pedagogia do insulto.

Avaliei que essa mesma pedagogia do insulto, que atinge das mais diversas formas e intensidades alunos/as homossexuais, assume fórum de agravamento em relação à alunos/as travestis ou transexuais, pois, ao arquitetarem seus corpos em conformidade ao gênero em que se apresentam, sofrem as estigmas do preconceito e da discriminação, tanto por parte da comunidade escolar no desatendimento de direitos básicos, no reconhecimento de seu nome social, quanto no livre acesso a espaços no interior da escola, como o uso de sanitários ao gênero que se identifica. O produto final desse processo é a “expulsão compulsória” desses/as alunos/as submetendo-os/as a situações degradantes de (sobre)vida.

Observei fatidicamente que a escola se recusa a (re)conhecer direitos e promover valores quando tratamos da inclusão de minorias como alunos/as

LGBTQIA, pautada em preceitos religiosos e amparados por vivências pessoais da sexualidade dos/as profissionais do magistério. No entanto, cada vez mais, esses/as alunos/as se fazem presentes no cotidiano escolar ao assumirem sua posição e manifestarem seus desejos, portanto, suas existências não podem ser simplesmente ignoradas e por inúmeras vezes me questionei como subverter esse processo de invisibilidade.

Então, verifiquei que o Ministério da Educação tem privilegiado a estratégia de capacitação de professores/as e acredito que essa estratégia é o princípio de um processo inclusivo, porém, ela deve estar associada ao compromisso de desenvolver e ofertar materiais didáticos que venham a subsidiar a atuação em sala de aula e se não temos na atualidade *Kit's* de Combate à Homofobia, que sejam produzido novos materiais; que seja discutida a diversidade sexual em livros didáticos; abordada em recursos multimídias em sala de aula; discutida em encontros pedagógicos e eventos que debatam e acolham a diversidade sexual escolar; que seja feita a inclusão de conteúdos sobre gênero e diversidade sexual no projeto escolar com vistas à extinção da cultura heteronormativa; que haja o debate da escola com as demais esferas sociais como a saúde e assistência social sobre ações e propostas de enfrentamento à LGBTQIAfobia; que se estabeleçam políticas assistenciais e de saúde para alunos/as LGBTQIA em situação de vulnerabilidade; que seja ofertado atendimento psicossocial a alunos/as expostos às distintas violências por opção sexual para superar traumas e dar continuidade ao processo de escolarização; que sejam implementadas estratégias por parte da escola, das Secretarias Municipais de Educação e de Núcleos Regionais de Educação, que permitam alunos/as homossexuais denunciarem situações em que sintam seus direitos violados; que a escola cumpra o preceito constitucional da laicidade não permitindo que crenças e princípios religiosos interfiram na conduta pedagógica; e, principalmente, que a escola adote como política o exercício do diálogo entre equipe diretiva, docência e comunidade escolar; que diretores/as, pedagogos/as e professores/as coloquem seus sentidos a postos e vejam as distintas maneiras de posicionar a sexualidade como algo positivo, ouçam com atenção os anseios dessa minoria e executem o poder do discurso defendendo o respeito a todos/as indistintamente.

Afinal, vivemos um momento no qual todos somos agentes responsáveis por uma educação igualitária, que não comporta discursos docentes sobre a ausência

do debate da diversidade sexual, homofobia e *Kit Gay*, porque o/a diretor não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar.

Passo a considerar a escola como um agente primordial no processo de formação do ser social, possibilitando o exercício de uma cidadania plena. Como prerrogativa, se faz necessária a inserção de temas que possuem grande impacto e relevância na vida social, que insistentemente desafiam princípios democráticos e éticos por meio da regulação e manutenção de injustificáveis e distintos prejuízos sociais como a diversidade sexual e o combate e prevenção da violência contra pessoas LGBTQIA.

Essas discussões devem ganhar espaço formal no processo de escolarização por meio dos livros, dos conteúdos didáticos e principalmente da prática pedagógica. Defendo a ideia de que a discussão sobre diversidade sexual e a promoção da cultura do respeito não deve ser pautada unicamente pela presença de alunos/as LGBTQIA no cotidiano escolar, mas porque tal conduta infere na realidade social marcando, regulando e normatizando pessoas por meio de uma conduta moral hegemônica heteronormativa, que insistentemente se desdobra na violação de direitos e ocasionam os mais distintos prejuízos sociais, ao retirar do ato de viver o livre exercício dos distintos modos de ser e sentir-se humano.

Visto o que fora apresentado, daqui por diante me constituo em um novo ser e convido você leitor/a enquanto educador/a a refletir sobre o seu olhar e o seu discurso sobre a diversidade sexual e a LGBTQIAfobia e, se achar necessário, adote para si uma metáfora simplista que recebi como instrução em meu processo formativo e que passo a assumir como filosofia de vida: *“eu gosto de gente que respeita quem gosta de gente”*.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais. Pathfinder do Brasil. ECOS. Comunicação em Sexualidade. Reprolatina - Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.
- _____. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais. **Carta de Princípios da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis**. 2013. Disponível em <<http://www.abglt.org.br/port/cartaprinc.php>>. Acesso em: 22 mai. 2013.
- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2013.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- AGREDA, Rene Flores. El sueño del celta: ¿Vargas Llosa homofóbico? **Letralia Tierra de Letras**. a. XVII, n. 273. Venezuela, 2012, s/p. Disponível em <<http://www.letralia.com/273/ensayo02.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2012.
- ALCÂNTARA, Solange Ferreira dos Santos de, CRUZ, Lirani Maria Franco da, MOREIRA, Rosani do Rosário (Orgs). **Gênero e Diversidade Sexual**. APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Direitos humanos, gênero e diversidade sexual: breve histórico. Curitiba: 2011, p. 07-25.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas SP, n. 21, 2003, p. 281-315.
- _____. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001, p. 575-587.
- ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. CAMARGO, Flávio Pereira. Discursos Sobre Gênero, Diversidade sexual e homofobia no contexto escolar. **Revista Escrita**. n. 13, 2011, p. 01-23.
- A UNIÃO Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Disponível em <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/UbesUne.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- ÀVILA, Simone. GROSSI, Miriam Pillar. “Maria, Maria João, João: reflexões sobre a transexperiência masculina”. In: Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, **Anais...** 23 a 26 de agosto de 2010, p. 01-10. Disponível em

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278255349_ARQUIVO_Maria,MariaJoao,Joao040721010.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. GROSSI, Miriam Pillar. Transexualidade e movimento transgênero na perspectiva da diáspora queer. In: V Congresso da Associação Brasileira de e Estudos da Homocultura. ABEH. **Anais...** Natal: Associação Brasileira de Estudos da Homocultura. ABEH, 2010.

BALESTERO, Gabriela Soares. O direito à diversidade sexual no Brasil e os efeitos violentos do descaso do poder legislativo federal. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, Agosto, 2011, p. 05-16.

BAPTISTA, Luis Antônio. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de faca. In: BAPTISTA, Luis Antônio. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 4. ed. rev. atual, 2010.

BARROS, Suzana da Conceição de. RIBEIRO, Paula Regina Costa. QUADRADO, Raquel Pereira. Sexualidade: olhares das equipes pedagógicas e diretivas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, Jul/Dez 2011. p. 179-203.

BARROS, Suzana da Conceição de. RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 11, n. 01, 2012, p. 164-187.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, mai./ago. 2011, p. 549-559.

BERGESCH, Vanessa. CHEMIN, Beatris Francisca. A cirurgia de transgenitalização e a concretização dos direitos fundamentais constitucionais. **Revista Destaques Acadêmicos**, a. 1, n. 2, 2009, p. 7-18.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola**: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

BOLSONARO, Jair. **Informativo kit-gay**. 2011. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/914781-bolsonaro-divulga-folheto-anti-gay-e-troca-insultos-no-senado.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BONECA na mochila. Produção Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana - ECOS. Direção de Reginaldo Bianco. Coordenação de Maria Helena Franco, Vera Simonetti. Intérprete de LIBRAS Fabiano Campos. Assessoria de LIBRAS de Paulo Vieira (surdo), Rafaella Sessenta. São Paulo: Jah Comunicação Audiovisual (reedição), 2. ed., 2010. 01 DVD (25 min), son., color.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 01, jan-jul. 2005, p. 68-80.

BORGES, Zulmira Newlands. MEYER, Dagmar Estermann. Limites de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Aval. Públi. Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n.58, 2008, p. 59-76.

BORGES, Zulmira Newlands. PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. OHLWEILER, Mariane Inês. BULSING, Muriel. Percepção de professoras de Ensino Médio e fundamental sobre a homofobia na escola em Santa Maria (Rio Grande do Sul / Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 39, jan./abr. 2011, p. 21-38.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46.

_____. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a.

_____. Diversidade sexual e de gênero na escola uma perspectiva inter-relacional e intercultural. *In*: BORTOLINI, Alexandre (Org.). **Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética**. 1. edição– Rio de Janeiro: Pró-reitora de Extensão/UFRJ, 2008b, p. 26-51.

_____. Diversidade Sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, Agosto, 2011, p. 27-37.

_____. Diversidade sexual na escola. **Programa Sala de Notícias**. Produção de Paula Fontes, Sara Oliveira e Jaqueline Souza. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2012, parte 02. (Comunicação oral). Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=Hn-JgbLONzU&list=UU2mmP8ysfyko40KSn90x6Og>>. Acesso em 25 dez. 2012.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Orientação sexual escolar: a necessidade do estudo no curso de Pedagogia. *In*: RODRIGUES, Elaine. ROSIN, Sheila Maria. **Pedagogia 35 anos: história e memória**. Maringá: EDUEM, 2009, p. 265-282.

_____. Diversidade Sexual: questões pedagógicas. *In*: SILVA, Henrique Manoel da. CELÓRIO, José Aparecido. SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **Saberes e sabores da Educação**. Maringá: EDUEM, 2010, p. 49-58.

BRANDÃO, Paula de Freitas. SANTANA, Tereza. O “kit gay”: na saúde e na educação um kit de polêmicas. **Caos. Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. n. 18, set. de 2011, p. 167-176.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1997.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECADI. n. 4. Brasília: SECADI/MEC, 2007.

_____. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. v.1, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Perguntas e Respostas**. Partes 1 e 2. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001882/188266por.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **HQ SPE**: Um guia para utilização em sala de aula. Brasília: Ministério da Saúde. 2010b. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001882/188264por.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares**: diversidades sexuais. Brasília: Ministério da Saúde, v. 8, 2011a.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para uma educação entre pares**: gêneros. Brasília: Ministério da Saúde, v. 7, 2011b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a Passo PSE**. Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade. Brasília: Ministério da Saúde, 2011c.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. SILVA, Fabiana Ferreira da. MAGALHÃES, Joanalira Corpes. QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 158-171.

CALIFIA, Patrick, KOYAMA, Emi. **LGBTQIA**: Glossary. 2013. Disponível em <<http://lgbtrc.ucdavis.edu/lgbt-education/lgbtqia-glossary>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

CARRARA, Sérgio. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 5ª Parada da Diversidade realizada em Pernambuco no ano de 2006. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre a família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, jul. 2000, p. 143-155.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 41-58.

CARVALHO, Marília Pinto. **Vozes Masculinas Numa Profissão Feminina**: o que têm a dizer os professores? Setembro de 1998. Latin American Studies Association. The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24- 26, 1998. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/LASA98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

CATECISMO da Igreja Católica. 2013. Disponível em <<http://www.catequisar.com.br/dw/catecismo.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. de 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar**, n. 35, Curitiba: Editora UFPR, 2009, p. 37-51.

CONSELHO Federal de Psicologia. **Parecer Projeto Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/PARECER_ProjetoEscolaSemHomofobia.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 23. Rio de Janeiro, 2003, p. 36-61.

DEFOURNY, Vicent. **Considerações técnicas sobre os materiais educativos do Projeto Escola Sem Homofobia**. Brasília: 2011. Disponível em <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/BRA_REP_2011_0107_Toni_Reis.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, n. 39, jan./abr. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 39-50.

DIVERSIDADE sexual na escola. **Programa Sala de Notícias**. Produção de Paula Fontes, Sara Oliveira e Jaqueline Souza. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2012b, parte 03. Disponível em

<<http://www.youtube.com/watch?v=il1DpNRNzg8&list=UU2mmP8ysfyko40KSn90x6Og>>. Acesso em: 25 dez. 2012.

DOUGLAS, William. Homofobia, teofobia e democracia. **Revista do Curso de Direito**, nº 130. UNIFACS: Universidade de Salvador, 2011, p. 01-02.

DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. Introduction: Reflecting on The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport. *In*: DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. **On the Nature of Prejudice**: Fifty Years after Allport. Blackwell Publishing: USA, 2005, p. 1-16.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Políticas Públicas para a população de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (LGBT): uma questão de Direitos Humanos e de Cidadania. **Advir**, Rio de Janeiro: Aduesrj, julho 2012, p. 92-99.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan. mar. 2012, p. 271-288.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia**: contexto. 2013a. Disponível em <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia**: Caderno Escola sem Homofobia. 2013b. Disponível em <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh_kitcaderno.asp>. Acesso em: 06 jan. 2013.

_____. Comunicação em Sexualidade. **O que fazemos**. 2013c. Disponível em <<http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

FACHINNI, Regina. FRANÇA, Isadora Lins. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Saludy, Sociedad, Revista Latino Americana**. 2009. p. 54 – 81.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011a.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011b. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0fttg&list=PL7309D62FFAB43733>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011c. Disponível em

<<http://www.youtube.com/watch?v=ejtdZfUpW2M&list=PL7309D62FFAB43733>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

FERRARI, Anderson. **O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino**: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto. Anped, GT Sociologia da Educação, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1412t.PDF>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. Reflexões Sobre a Homofobia na Escola. In: CASAGRANDE, Lindamir S. LUZ, Nanci Stancki da. CARVALHO, Maria Gomes de (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 69-89.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos. RICAS, Janete. TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, vol.24, n. 1 Rio de Janeiro Jan. 2008, p. 17-27.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 99 -114.

FORCANO, Benjamin. Libertar a sexualidade. In: FORCANO, Benjamin. **Nova Ética Sexual**. São Paulo: Musa, 1996, p. 05-66.

FORMENTI, Ligia. Governo suspende *kit* educativo sobre AIDS. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 16 de março de 2013, Notícias Saúde, s/p. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,governo-suspende-kit-educativo-sobre-aids,1009311,0.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. Entrevista a James O'Higgins (1982). In: BARRETO, Jorge Lima. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo**. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Landy, 2000, p. 11-45.

_____. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 29 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004a.

_____. In: FOUCAULT, Michel. MOTTA, Jamoel Barros da (Org.) **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 56-76.

FRANZOI, Vinicius. **A liberdade religiosa no Direito Brasileiro**: delimitação das possibilidades de críticas à homossexualidade. 2011. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

FUNDAÇÃO Carlos Chagas. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório Preliminar**. São Paulo, 2009c. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisas Econômicas. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

FUNDAÇÃO Perseu Abramo. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil intolerância e respeito às diferenças sexuais**. São Paulo, 2009b. Disponível em <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/PESQUISA_COMPLETA_Apres-LGBT-Total-mai09.pdf>. Acesso em 04 jan. 2013.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia *Queer*: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009a, p. 85-95.

_____. **Sexualidade humana na escola**. 2009b. Disponível em <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=590>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Encarar o desafio da educação sexual na escola. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009c, p. 37-48.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011a. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0tfttg>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011b. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DrfeN_pn9aw>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011c. (Comunicação oral). Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ejtdZfUpW2M>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

GALE. Global Alliance for LGBT Education. **About us**. 2013. Disponível em <http://www.lgbt-education.info/en/about_us>. Acesso em: 22 mai. 2013.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003, p. 191-204. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

GÓIS, João Bôsko Hora. SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra *gays* em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123. Agosto, 2011, p. 38-45. Disponível em <<http://eduejoys.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13899/7592>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

GOMES, Jerusa Vieira. Relações Família e Escola - Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo. **Série ideias**, 1993, p. 84-92. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p084-092_c.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2013.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 208-243.

GRESPLAN, Carla Lisboa. GOELLNER, Silvana Vilodre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **R. Faced**, Salvador, n.19, jan./jun.2011, p. 103-122.

GROSSI, Miriam Pillar. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011. (Comunicação oral). Disponível em duas partes <http://www.youtube.com/watch?v=_ROuls6CAac> e <http://www.youtube.com/watch?v=L2V7YF1o_vk>. Acesso em: 23 dez. 2012.

GRUPO Gay da Bahia. **Epidemia do ódio**. 2011. Disponível em <<http://www.ggb.org.br/Assassinatos%20de%20homossexuais%20no%20Brasil%20relatorio%20geral%20completo.html>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

GRUPO Gay da Bahia. **O que é o GGB. 2013**. Disponível em <<http://www.ggb.org.br/ggb.html>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

GUINOZA, Marcos. Cartilha da Discórdia. **Revista Brasileiros**. São Paulo, n. 47, jun. 2011, p. 80-81.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcance para a escola. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-42.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, jun. 2004, n. 22, p. 201-2046.

HEILBORN, Maria Luiza. SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”. *In*: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. ANPOCS/CAPES. São Paulo: Sumaré, 1999, p. 183-221.

HEKMA, Gert. Uma história da sexologia: aspectos sociais e históricos da sexualidade. *In*: BREMMER, Jam (Org.). **De Safo a Sade**. Momentos na História da Sexualidade. Tradução: Cid Knipel Moreira. Campinas- SP: Papirus, 1985. p. 237-263.

HINTZ, Helena Centeno. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Pensando famílias**. Rio Grande do Sul: 2001, p. 8-19.

INCLUSIVE. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em <<http://www.inclusive.org.br/?p=18368>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

INSTITUTO Papai. **Quem somos**. Disponível em <<http://www.institutopapai.blogspot.com.br/p/sobre-o-grupo.html>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

JESUS, Beto de. RAMIRES, Lula. UNBEHAUM, Sandra. CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas. **Anais...**Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

_____. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: _____ (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009a, p. 13-52.

_____. “Aqui não temos gays nem lésbicas”: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**. n. 04, p.171-190, 2009b.

_____. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

KI-MOON, Ban. Proteção de toda a família humana. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 04 de jan. de 2013. Seção Tendências e Debates, s/p. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/1209729-tendenciasdebates-protecao-de-toda-a-familia-humana.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

LEON, Adriana Duarte. Reflexões sobre a consolidação e desvalorização da Profissão docente. **Revista Querubim**, Ano 05 n. 08, vol. 2, 2009, p. 03-10.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/99, p. 239-277.

LIBERATUS conscientiae. **Os três macacos sábios**. 2010. Disponível em <<http://liberatusconscientiae.blogspot.com.br/2010/03/os-tres-macacos-sabios.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora. Homofobia, Silêncio e Naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Psicologia Política**. vol. 8. n. 16 . jul./dez. 2008. p. 307-324.

_____. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-13.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Santa Catarina: UFSC, 2001, p. 541-553.

_____. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443 - 481.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) – mai./ago. 2008, p. 17-23.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 85-95.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). SILVA, Tomaz Tadeu da (Trad.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-35.

MAIO, Eliane Rose. Gênero, educação sexual no espaço escolar, priorizando a educação infantil e ensino fundamental (1ª a 4ª séries). In: SIMILI, Ivana Guilherme (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011, p. 87-102.

MATTELART, Armand. NEEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.

MEDO de quê? Produção Jah Comunicação Audiovisual. Direção e Criação de Reginaldo Bianco. Desenhos de Murilo Silva. Animação de Benjamin Bekeierman, Samuel Paiva. São Paulo: Jah Comunicação Audiovisual, 2005. 01 DVD (18 min), son, color.

MELLO, Luiz. Direitos conjugais e familismo no Brasil pós-Lula: seriam lésbicas e gays a última minoria romântica? **Congresso da Associação de Estudos Latinoamericanos**, San Francisco, California, de 24 a 26 de mai. de 2012. Disponível em <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2012/files/31805.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

MELLO, Luiz. FREITAS, Fátima. PEDROSA, Cláudio. BRITO, Walderes. Para além de um *kit* anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**. n. 07, 2012, p. 99-122. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2013.

MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MOORE, Henrietta L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, 2000, p. 13-44.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MOSCHETA, Murilo dos Santos. **Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. 2011. 213 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP Ribeirão Preto, 2011.

NASCIMENTO, Márcio Alessandro Neman do. Homofobia e homofobia interiorizada: produções subjetivas de controle heteronormativo? **Athenea Digital**, 17, 2010. p. 227-239. Disponível em <<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/652>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. LIMA, Edyane Silva de. MAIO, Eliane Rose Maio. Heterossexismo e sua tenacidade nas políticas educacionais, práticas docentes e aprendizagem. **ECS**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.134-147, jul./dez. 2012.

Disponível em

<http://sinop.unemat.br/projetos/revistas_eletronicas/index.php/educacao/article/view/676>. Acesso em: 05 jan. 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. MAIO, Eliane Rose. Cartilha da discórdia: recortes acerca do *kit* Anti-homofobia do MEC. *In*: Seminário de Pesquisa do PPE. 2012. Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012, v.1, p. 01-09.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. **Direitos sexuais de LGBTTT no Brasil**: jurisprudência, propostas legislativas e normatização federal. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria da Reforma do Judiciário, 2012.

PARANÁ. **Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. **Lei 6174 de 16 de Novembro de 1970**. Estabelece o regime jurídico dos funcionários civis do Poder Executivo do Estado do Paraná. 1970. Disponível em <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10297&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 23 mai. 2013.

_____. Programas e Projetos: **PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria da Educação**. 2012. Disponível em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Orientação pedagógica nº 001/2010**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Curitiba, 2010.

PASSOS, Maria Cênsuelo. Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família. **Psi. Clin.** Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2005, p. 31-40.

PATHFINDER do Brasil. **Quem somos nós**. 2013. Disponível em <<http://www.pathfinder-brazil.org/site/PageServer>>. Acesso em: 22 de mai. de 2013.

PELÚCIO, Larissa. Homossexualidade e orientação sexual. **Programa Diálogos**. TV UNESP. 2013. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=UD4945XmGGY>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

PEREIRA, Roberto. **Carta de Apoio**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/apoioESH.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

PERES, Willian Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.).

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 235-263.

_____. Violência, Exclusão e Sofrimento Psíquico. *In*: RIOS, Luís Felipe. ALMEIDA, Vagner de. PARKER, Richard. PIMENTA, Cristina. TERTO JR, Veriano (Orgs.).

Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde. Rio de Janeiro: ABIA, 2004, p. 116-122.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, v. 02, n. 02, 2. sem. 1990, p. 7 - 33.

PINHEIRO, Livia. **O que é homofobia.** Edição de Daniel Rodrigues. Narração de Vanessa Meriqui. 2012. Disponível em <http://www.unilasalle.org/revistas/index.php/Conhecimento_Diversidade/index>. Acesso em: 24 dez. 2012.

PITANGUY, Jacqueline. Advocacy e direitos humanos. *In*: BARSTED, Leila Linhares. PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010.** Rio de Janeiro: CEPia; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 20-57. Disponível em <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/progresso.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2013.

PROMUNDO. **Apresentação.** Disponível em <<http://www.promundo.org.br/o-promundo/apresentacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

REPROLATINA. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras.** São Paulo: 2011.

_____. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Institucional.** 2013. Disponível em <http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem_somos/missao.asp>. Acesso em: 22 mai. 2013.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 53-84.

ROCHA FILHO, João Silva. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. **Fazendo Gênero.** Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. ago. 2010, p. 1-9.

RODRIGUES, Luciane Rocha, SCHEID, Neusa Maria John. Os conhecimentos básicos que os adolescentes possuem sobre sexualidade e o papel do professor de Biologia neste contexto. **Revista de Educação.** Santa Maria, v. 33, n. 3, set./dez. 2008, p. 525-542.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 157-174.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 17, n. 1, abr. 2000, p. 33 - 49.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. Brasília: CAPES, UAB, 2009.

SAGGESE, Gustavo Santa Roza. Quando o armário é aberto: visibilidade, percepções de risco e construção de identidades no *coming out* de homens homossexuais. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, violência e poder. Florianópolis, 2008.

SALA, Arianna. **Construcciones identitarias en el contexto histórico-cultural: identidades lésbicas, histórias de vida y discursos sociales**. 2007. 309 f. Tese (Doutorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, 2007. Disponível em <http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/1206/Y_TD_PS-312.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. Opção x Orientação Sexual. **Canal SAP**. 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=nV2Vjn9Pf3I&playnext=1&list=PLiX7GB_A3TPhYTpQ7gLmCh5vcAdce3_V2&feature=results_video>. Acesso em: 16 jan. 2013.

SALVA, Sueli. STIMAMIGLIO, Neusa Maria Roveda. Ser menino e ser menina também se aprende na escola. *In*: Seminário Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. **Anais...** Rio Grande, 2011, p. 1361 – 1370.

SANTOS, Manoel Antônio dos. BROCHADO JÚNIOR, José Urbano. MOSCHETA, Murilo dos Santos. Grupo de pais de jovens homossexuais. **Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool e Drogas**. Vol. 03, n. 02, São Paulo, 2007, p. 1-16.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-118.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração gay nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 17 de fev. de 2013. Seção Comportamento, s/p. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrissima/94158-assexuados-bichas-amp-cia.shtml>>. Acesso em: 17 fev. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. vol. 20, nº 2, jul/dez. 1995, p. 71-99.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009, p. 127-139.

SILVA, Zuleide de Paiva. Bafão do *kit gay*: análise do discurso da militância LGBT. **Estudos Feministas**, Bahia, jan./jun.2012a. s/p. Disponível em <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys20/brasil/eide1.htm>>. Acesso em 16 set. 2013.

SILVA, Emanuel Freitas da. “Digas ‘não’ e salvar-te-emos pela coalizão”: pressão, patrulhamento e desagendamento nas relações entre a bancada evangélica e Dilma Rousseff. **Anais dos Simpósios da ABHR**, Vol. 13, 2012b. Disponível em <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/407/450>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **Geo UERJ**, a. 10, n. 18, vol. 1, 2008, p. 01-17.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de Professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal e Juiz de Fora - Programa de Pós Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

_____. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 73-102.

SIMIONATO Marlene Aparecida Wischral. OLIVEIRA, Raquel Gusmão Funções Transformações da Família ao Longo da História. **Anais...I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPpPr**. nov./2003, p. 57-66.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. *In*: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. GONZAGA, Maria Tereza Claro (Orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011, p. 173-203.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, 2009a, p. 59-77.

_____. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009b, p. 95-124.

_____. **A resposta gay**. 2013a. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/A%20RESPOSTA%20GAY.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. **Orientação sexual**: construção política do desejo, ou crítica da substancialização. 2013b. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/Orientacao%20sexual%20-%20a%20construcao%20politica%20do%20desejo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2013.

SWAIN, Tania Navarro. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade. **Sexualidade**. Curitiba: SEED. 2009a, p. 121-129.

_____. Entre a vida e a morte, o sexo. 2009b. Disponível em <http://intervencoesfeministas.mpbnet.com.br/textos/tania-entre_a_vida_e_a_morte.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

TODOS pela Educação. **Um terço dos alunos que deviam estar no Ensino Médio estão no fundamental**. 2012. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/21786/um-terco-dos-alunos-que-deviam-estar-no-ensino-medio-estao-no-fundamental/>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

UNESCO. HQ SPE. **Histórias em quadrinhos**. Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. 2010. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/hq-spe-historias-em-quadrinhos-projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas/hq-spe-historias-em-quadrinhos-projeto-saude-e-prevencao-nas-escolas>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VERONA, Humberto. **Ofício Circular nº 0005-11/CT-CFP**. Brasília: 2011. Disponível em <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/Ofc-0005-11.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

VIANA, Iêda. Do cuidado dos próprios filhos para o cuidado dos filhos dos outros: magistério público paranaense (1857-1930). Tuiuti: **Ciência e Cultura**, n. 45, Curitiba, 2012, p. 11-27.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-82.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007, p. 07-72.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, sexualidade, diferenças e diversidades em livros para a infância: análises e produções para/com crianças. *In*: CASAGRANDE, Lindamir S. LUZ, Nanci Stancki da. CARVALHO, Maria Gomes de (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2011, p. 307-327.

YOUNG, Iris Marion. Five Faces of Oppression. *In*: HENDERSON, George, WATERSTONE, Marvin (Ed.). **Geographic Thought**: a praxis perspective. New York: Routledge. 2009, p. 55-71.

APÊNDICE I

APÊNDICE II

Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada **CARTILHA DA DISCÓRDIA: RECORTES ACERCA DO KIT ANTI-HOMOFOBIA DO MEC**, que faz parte do Programa de Pesquisa em Educação, orientada pela Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio da Universidade Estadual de Maringá - PR. O objetivo da pesquisa é conhecer a percepção das de diretores(as), pedagogos(as) e membros da equipe docente do ensino fundamental da rede pública de ensino estadual, sobre o Programa Escola sem Homofobia e o projeto conhecido como “*kit anti-homofobia*”. Para isto, a sua participação é muito importante, e ela se daria mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido de respostas a um questionário com informações sócio demográfico e entrevista gravada com perguntas relacionadas ao Projeto Escola sem Homofobia, no tocante ao “*kit anti-homofobia*”.

Informamos que o teor de algumas perguntas da entrevista pode causar desconforto. Caso isso ocorra, você poderá negar-se a respondê-las. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao término do estudo e transcrição das entrevistas, as gravações realizadas serão inutilizadas e descartadas.

Os benefícios esperados são identificar a opinião daqueles/as que diretamente fariam uso do material como suporte pedagógico no tratamento dos temas transversais propostos pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Fato esse que poderá contribuir para a inclusão do tema diversidade sexual no âmbito escolar, além de servir como norte orientador para possíveis e futuras políticas públicas destinadas à inclusão da diversidade sexual na grade curricular e combate à homofobia nas escolas públicas.

Ao término da pesquisa será proposto ao Núcleo Regional de Educação de Apucarana – PR, uma reunião com representantes de todas as Escolas da Rede Estadual de Ensino dos Municípios jurisdicionados a esse órgão de forma a serem transmitidos os resultados obtidos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pela pesquisadora e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data: ____, ____, ____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____, ____, ____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a/o pesquisador/a, conforme os endereços abaixo:

Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: Av. Colombo, 4750

Telefone: (44) 30115104

E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: Isaias Batista de Oliveira Júnior

Endereço: Avenida dos Missionários, 43 - Centro – CEP 86825-00, Marilândia do Sul – PR.

Telefones: (43) 3428-1157 ou (43) 9649-8901

Email: jr_oliveira1979@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE III

Apêndice II – Roteiro das Entrevistas Individuais

Questões da Pesquisa Qualitativa: entrevista semi-estruturada

1. Você conhece o Projeto Escola sem Homofobia?
2. Conhece o conceito de homofobia? Se sim, defina-o.
3. Conhece o conceito de diversidade sexual? Se sim, defina-o.
4. Conhece o significado da sigla LGBT? Se sim, defina-o.
5. Em sua escola há algum/a aluno/a Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti ou Transexual? Se sim, como ele/a é visto/a pela comunidade escolar?
6. Já presenciou alguma situação de práticas discriminatórias em relação à sexualidade entre seus/suas alunos/as? Se sim, de que tipo? Se não, mesmo que seja tom de brincadeiras do tipo, veado, boiola, bichinha, sapatão, entre outros? Você entrevistou ou entrevistaria? De que forma?
7. Como você combate ou combateria o preconceito a alunos/as LGBT em sua atuação profissional?
8. Já tratou sobre o tema diversidade sexual com professores/as e/ou alunos/as da sua escola? Se sim, de que forma? Como foi a reação deles/as? Se não, por quê? Você tem dificuldade em tratar o assunto?
9. Acredita que um *kit* composto por vídeos, cartilhas e boletins facilitaria o tratamento da diversidade sexual em sala de aula visando o combate à homofobia? Por quê?
10. Já ouviu falar no “*kit* anti-homofobia” ou “*Kit gay*” do MEC? Se sim, o que você tem a dizer sobre ele? De onde obteve informações? De que forma?
11. Dentre essas informações obtidas sobre o “*kit* anti-homofobia”, qual foi a maior polêmica que ele causou?
12. Durante a divulgação do “*kit* anti-homofobia” você foi contra ou a favor da sua distribuição para as escolas da rede pública de Ensino Médio? Por quê?
13. No processo de tramitação de construção do “*kit* anti-homofobia”, quais eram os comentários mais comuns em sua escola sobre o tema?
14. A atual Presidenta do Brasil, Dilma Roussef, suspendeu a distribuição do “*kit* anti-homofobia” para reestruturação do material e posterior distribuição. Em sua opinião, quais assuntos devem ser abordados no combate à homofobia e tratamento da diversidade sexual? Que tipos de recursos pedagógicos devem ser elaborados para facilitar a abordagem do tema?
15. Teoricamente como deveria ser um material de apoio pedagógico que tratasse em sala de aula questões sobre a diversidade sexual e o combate à homofobia

de forma que seja aceitável para pais/mães, professores/as, alunos/as e comunidade escolar em que você está inserido/a?

16. Você acredita que se o “*kit* anti-homofobia” não fosse suspenso, seria utilizado em sua escola como ferramenta de debate sobre diversidade sexual e combate à homofobia? Por quê?
17. Transcorrido aproximadamente 02 anos após a suspensão do “*kit* anti-homofobia” do MEC, você tem tido acesso a algum material referente à temática? Se sim, qual ou quais? Tem ouvido ou debatido sobre diversidade sexual e combate à homofobia? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
18. Acredita que a suspensão do “*kit* anti-homofobia” deu maior visibilidade à temática, por quê? Você acredita que tal material será distribuído como prometido? Por quê?
19. Acredita que o Governo esteja disposto a assumir a responsabilidade sobre a criação de políticas públicas de combate à homofobia e tratamento da diversidade sexual na rede de ensino? Por quê?
20. Você tem alguma consideração a fazer sobre algo não questionado?