



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLECÍ TEREZINHA LIMA DE LINS

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

LAGES (SC)
2017

CLECÍ TEREZINHA LIMA DE LINS

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa II: Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Dra. Mareli Eliane Graupe

LAGES (SC)
2017



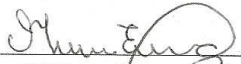
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

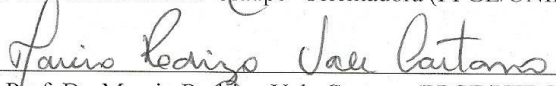
Gênero e Diversidade Sexual: Homofobia no Contexto Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

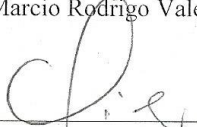
Aprovada em 20 de fevereiro de 2017



Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe- Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

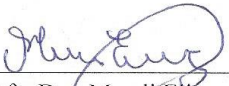


Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano (PPGE/UFRG)



Prof. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Marina Patrício de Arruda (PPGE/UNIPLAC)



Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe
Coordenadora do Programa do PPGE/UNIPLAC



Prof. Dra. Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta do Programa do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2017.

Ficha Catalográfica

L759g Lins, Cleci Terezinha Lima de.
Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto
escolar / Cleci Terezinha Lima de Lins. —Lages (SC), 2017.
185 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade
do Planalto Catarinense.
Orientadora: Mareli Eliane Graupe.

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. 3. Homofobia.
4. Escolas. I. Graupe, Mareli Eliane. II. Título.

CDD 306.4

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)

Dedico esta dissertação à minha querida mentora e orientadora Dra. Mareli Eliane Graupe. Reverencio aquela que habilmente provocou cócegas no meu cérebro para que perdesse o fôlego buscando tantas possibilidades e vivenciasse novas experiências. Quando não tinha mais certeza para e por onde caminhar, amorosamente contribuiu com sua visão ímpar de vida, de mundo e de conhecimentos. Te responsabilizo por aguçar uma curiosidade quase insana que se traduziu em ideias e se transformou em (con) textos. Feliz e honrada. Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Pelas mãos de meus pais Joana e Reni: sede e fome foram saciadas, corpo e o coração foram aquecidos, dores foram decifradas, passos foram guiados e palavras foram ensinadas. Em nome do amor incondicional, em todos os momentos da minha vida se fizeram presentes para que eu pudesse sentir a segurança necessária para seguir dar mais um passo adiante. Imensa gratidão sempre.

Às minhas queridas irmãs Rozane e Fernanda, irmãos Ivonei e Luiz, cunhadas/os sobrinhas/os e aos Lara Reis, família acolhida por afeto e afeição. O amor que nos une impulsiona a seguir em frente. Grata por apoiarem o meu sonho.

À minha amada filha Simone, história mais linda da minha vida, contada em verso e prosa. Duas ou três palavras nos definem — a paz e a tempestade andam de mãos dadas, é óbvio que ela é a paz e eu a tempestade. Obrigada por sossegar o meu coração ao compreender a minha ausência.

Ao meu bem querer por compartilhar comigo a aventura de um amor perfeito e imperfeito. “A tua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe teu gesto, e em minha voz, a tua voz” (Vinicius de Moraes), mesmo quando distante. Meu carinho e agradecimento pelo apoio e motivação.

Aos caríssimos professores: Ana Maria Netto Machado, Carmen Lúcia Fornari Diez, Geraldo Augusto Locks, Lúcia Ceccato de Lima, Lurdes Caron, Mareli Eliane Graupe, Maria Selma Grosch, Marina Patrício de Arruda e Vanice dos Santos pela dedicação, carinho e empenho no meu aprendizado.

Aos distintos colegas da turma: Ana Paula, Anne Carolina, Aurélio, Denise, Doris, Elaine, Érico, Flávia, Flavia Muriel, Jane, Maria Karine, Marinês, Marli, Raquel, Regina, Rodrigo, Sabrina e Siomara com os quais tivemos bons encontros onde transformamos expectativas em café, onde jogamos conversa fora, mas também construímos ideias e ideais. Já sinto saudades. Por tudo e para todos, obrigada.

A Lúcia Matteucci, amizade construída ao longo de uma vida e de percurso acadêmico e a quem carinhosamente eu chamo de irmã de coração. Com você eu aprendi que a vida se desfaz e se refaz. Obrigada por estar sempre presente nos momentos de caos e reconstrução. “Não quero só ombro e o colo, quero também sua maior alegria” (Oscar Wilde).

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento,
Para a eterna novidade do mundo.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema gênero, diversidade sexual e a homofobia no contexto escolar. Possui como objetivo analisar se a escola trabalha gênero e sexualidades na perspectiva do enfrentamento e superação da homofobia em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental em um estabelecimento de ensino da Rede Municipal, na cidade de Lages/SC. O referencial teórico abarca autores/as como Joan Wallace Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Miriam Pillar Grossi, Marcio Rodrigo Vale Caetano, Rogério Junqueira, Daniel Borrillo, Richard Miskolci, entre outra/os. Para abordar gênero e diversidade sexual parte-se da conceituação de gênero focalizando em seguida a perspectiva de Judith Butler, de onde se trata de heterossexualidade compulsória, sexualidade e diversidade sexual, diferenças entre identidade de gênero, sexual e orientação sexual. Na sequência realiza-se uma abordagem histórica da homossexualidade, transitando por homofobia, lesbofobia e transfobia, homofobia psicológica ou irracional, homofobia geral e específica, normas de gênero: pedagogia do insulto e pedagogia do armário. Tais conteúdos remetem à homofobia na escola e à homofobia familiar. Em outro bloco disserta-se sobre a diversidade sexual e as políticas de enfrentamento da homofobia escolar destacando o Programa Brasil sem Homofobia (2004), o Projeto Escola sem Homofobia, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), as Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro (UNESCO 2013), além da formação continuada em gênero e sexualidade. A empiria do estudo está relatada no item Diversidade Sexual e Homofobia no Contexto Escolar, uma abordagem qualitativa na pesquisa em modo de estudo de caso com relatos das entrevistas realizadas, da análise documental do Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico. Utilizou-se a técnica de análise explicativa, proposta por Mayring. Realizou-se observações em sala de aula, no pátio da escola e entrevistamos cinco estudantes, três pessoas da equipe diretiva e quatro professoras/es que atuam nesta turma, totalizando 12 entrevistas. Os dados finais demonstraram a presença de práticas violentas contra estudantes que apresentam uma identidade de gênero e orientação sexual diferente da heteronormatividade. Também, constatou-se que nessa turma não são desenvolvidas ações educativas para o enfrentamento da homofobia. Acreditamos que a escola justamente por acolher sujeitos diferentes é referência para romper com a produção e reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias, especialmente em relação aos/as estudantes LGBT.

Palavras-Chave: Identidade de gênero. Sexualidade. Homofobia. Escolas.

ABSTRACT

This dissertation presents as theme gender, sexual diversity and homophobia in the school context. It aims to analyze if the school works gender and sexualities in the perspective of confronting and overcoming homophobia in a group of the 8th year of elementary school in a teaching establishment of the Municipal Network, in the city of Lages / SC. The theoretical framework includes authors such as Joan Wallace Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Miriam Pillar Grossi, Marcio Rodrigo Vale Caetano, Rogério Junqueira, Daniel Borrillo, Richard Miskolci, among others. To address gender and sexual diversity, one begins with the conceptualization of gender, focusing on Judith Butler's perspective on compulsory heterosexuality, sexuality and sexual diversity, and differences between gender, sexual identity and sexual orientation. Following is a historical approach to homosexuality, transposing homophobia, lesbophobia and transphobia, psychological or irrational homophobia, general and specific homophobia, gender norms: insult pedagogy and wardrobe pedagogy. Such content refers to homophobia in school and family homophobia. Another block deals with sexual diversity and policies to combat homophobia, highlighting the Brazil without Homophobia Program (2004), the School Project without Homophobia, the National Plan for the Promotion of Citizenship and Human Rights of LGBT (2009), The Technical Guidelines for Sexuality Education for the Brazilian Scenario (UNESCO 2013), in addition to continuing education in gender and sexuality. The study empiricism is reported in the item Sexual Diversity and Homophobia in the School Context, a qualitative approach in the research in case study mode with reports of interviews conducted, documentary analysis of the Municipal Plan of Education and Political Pedagogical Project. We used the explanatory analysis technique proposed by Mayring. Observations were made in the classroom in the school yard and we interviewed five students, three people from the management team and four teachers who work in this class, totaling 12 interviews. The final data demonstrated the presence of violent practices against students who present a gender identity and sexual orientation different from heteronormativity. Also, it was verified that in this class educational actions are not developed to face homophobia. We believe that the school precisely by welcoming different subjects is a reference to break with the production and reproduction of prejudices and discriminatory practices, especially in relation to LGBT students.

Keywords: Gender identity. Sexuality. Homophobia. Schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humano
CNDD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CSN	Conselho Nacional de Saúde
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECOS	Comunicação em Sexualidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEB	Escola de Educação Básica
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IEG/UFSC	Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIGS	Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCS	Proposta Curricular de Santa Catarina
PME	Plano Municipal de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP	Projeto Político – Pedagógico
PR	Paraná
REGES	Rede de Gênero e Educação em Sexualidade
SAMT	Sociedade de Apoio ao Menor Trabalhador
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPRIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Lages
SPE	Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNAIDS	Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV e Aids
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	19
1.1 CONCEITUANDO GÊNERO	20
1.2 GÊNERO SEGUNDO JUDITH BUTLER	25
1.2.1 Heterossexualidade compulsória	30
1.3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL	34
1.3.1 Fundamentos sobre diversidade sexual	36
1.3.2 Diferenciando identidade de gênero, sexual e orientação sexual	38
1.3.3 Abordagem histórica da homossexualidade	42
1.4 HOMOFOBIA, LESBOFOBIA E TRANSFOBIA	46
1.4.1 Homofobia psicológica ou irracional	49
1.4.2 Homofobia geral e específica	53
1.4.3 Normas de Gênero: pedagogia do insulto e pedagogia do armário	57
1.4.4 Homofobia na escola	59
1.4.5 Homofobia familiar	64
2 DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA ESCOLAR	66
2.1 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA (2004)	66
2.2 PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA	71
2.3 PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE LGBT (2009)	77
2.4 ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO (UNESCO 2013)	81
2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	84
3 DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: PESQUISA DE CAMPO	89
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA	89
3.2 ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA	90
3.2.1 Observação do campo empírico	91
3.2.2 Roteiro da entrevista	92

3.2.3 Análise documental	93
3.2.4 Análise do Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico.....	94
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVO E CATEGORIZAÇÃO	98
3.5 CONTEXTO ESCOLAR: LOCAL DA PESQUISA	101
3.5.1 Perfil das/os participantes da pesquisa	102
4 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: HOMOFOBIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL	104
4.1 GÊNERO E HOMOFOBIA: A QUESTÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO.....	104
4.1.1 Vigilância de gênero.....	110
4.1.2 Pedagogia do insulto e do armário	116
4.2 DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA.....	122
4.2.1 Silenciamento e invisibilidade da identidade homossexual	122
4.2.2 Sentimentos de abjeção	125
4.2.3 Heterossexualidade compulsória	129
4.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO ESPAÇO EDUCATIVO.....	135
4.3.1 Abordagem biologicista e reprodutivista.....	135
4.3.2 Dificuldade na abordagem de temas relativos ao gênero e diversidade sexual	139
4.4 PRÁTICAS HOMOFÓBICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PROTAGONISTAS	146
4.4.1 Consequências da homofobia na escola	151
4.4.3 Papel da escola frente à homofobia	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	165
APÊNDICES	176

INTRODUÇÃO

A nossa identificação com educação começou muito cedo, por volta dos quinze anos quando iniciamos as primeiras atividades como docente em uma escola multiseriada no interior do Município de Lages que em muito contribuiu para a constituição da nossa história de vida e profissional. Desde então, acumulamos uma vasta experiência pedagógica em séries iniciais, especialmente em alfabetização¹.

O interesse por este tema surgiu de situações observadas durante o nosso percurso enquanto professora de Letramento Digital nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino situada na periferia do Município de Lages SC. Nesta escola observamos cenas que revelam preconceito e discriminação, especialmente contra estudantes homossexuais. Também fomos instigadas a escolher a temática após ouvir as reflexões sobre gênero e sexualidade, trazidas pelo palestrante Diogo França², as quais também contribuíram para compreender nossos próprios tabus.

Tendo em mente os aspectos que se apresentaram no contexto escolar, sistematizamos o problema norteador da pesquisa: de que forma a escola trabalha gênero e sexualidade como uma das possibilidades de superação da homofobia?

Vislumbrando a questão da pesquisa, definimos como objetivo geral: analisar se a escola trabalha gênero e sexualidades na perspectiva do enfrentamento e superação da homofobia. Os objetivos específicos são: conhecer as políticas públicas educacionais de diversidade sexual; compreender as principais concepções teóricas sobre gênero e sexualidades no campo

¹ Escolhemos o curso de Pedagogia Séries Iniciais em virtude da nossa realização pessoal e profissional. Devido ao envolvimento com os problemas peculiares do cotidiano escolar, optamos em aprimorar o conhecimento por meio dos cursos de Especialização em Educação Especial e em Mídias na Educação. Atuamos como Auxiliar de Direção, professora de Assistência Pedagógica e recentemente exercemos a função de professora do Letramento Digital de 1º ao 9º ano. Em virtude da longa experiência em Alfabetização, no ano de 2013 acumulamos a função de Orientadora de Estudo do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) na formação continuada de professores do Primeiro Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação do Município de Lages.

² Bacharel em Psicologia pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Em meados de 2014, Diogo França, na época bolsista do grupo de pesquisa: Gênero, Educação e Cidadania na América Latina - GECAL, foi ministrar uma palestra em uma escola localizada na periferia. As palavras do referido palestrante nos fizeram perceber o quanto partilhávamos do mesmo discurso normativo, que concebe como naturais as relações entre sexo, gênero e sexualidade. Em nossas reflexões sobre o assunto, compreendemos que precisávamos nos despir de certos conceitos e concepções quase viscerais para que nos tornássemos uma profissional mais comprometida com a desconstrução do preconceito e da discriminação vivenciadas no ambiente escolar pelas/os estudantes LGBT.

educacional; identificar o papel da educação para o enfrentamento do sexismo e da homofobia no cotidiano escolar e analisar os dados colhidos no campo empírico.

A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa 2 pertencente ao Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Políticas Públicas da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, cujo principal objetivo consiste na produção de conhecimento relativos aos processos socioeducativos formais e não formais; movimentos sociais; educação ambiental; cultura e políticas públicas, identidade; gênero e etnia; desenvolvimento territorial sustentável e qualidade de vida.

O estudo está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, interessou compreender construção conceitual sobre gênero enquanto categoria de análise, a partir dos estudos realizados por Joan Scott. A autora teoriza gênero como uma construção social das diferenças percebidas entre os sexos e que o processo de socialização do gênero se faz em vários contextos históricos, os quais atribuem características consideradas apropriadas para cada gênero de acordo com o sexo de nascimento e pelas quais se justificam as desigualdades entre ambos.

Em contrapartida, trazemos as considerações feitas por Judith Butler para quem o gênero é uma *performance* constituído por constantes reiterações das normas de gênero. Buscamos também compreender a perspectiva *queer* como uma ferramenta política e conceitual que se pronuncia contra a naturalização das relações de gênero e sexuais percebidas como aceitáveis e normais e propõe a subversão das identidades sexuais e de gênero para além da linearidade sexo, desejo e sexualidade a qual se destina a promover uma cidadania não centrada no heterossexismo.

No desenvolvimento deste capítulo, procuramos entender os processos que atribuem à heterossexualidade um *status* de superioridade e de normalidade em relação a outras formas manifestações da sexualidade, buscando uma relação entre a heterossexualidade compulsória e a homofobia.

Contemplamos os fundamentos que definem o que é diversidade sexual e suas distintas manifestações e para compreender a constituição da diversidade sexual tornou-se necessário fazer uma breve diferenciação entre identidade de gênero, identidade sexual e orientação sexual em uma visão biopsicossocial e por último, prezamos por focalizar a identidade homossexual em seu contexto histórico.

Apresentamos os principais conceitos sobre a homofobia, a partir dos estudos realizados por Daniel Borrillo. O autor apontou que a homofobia em seus aspectos psicológicos diz respeito aos sentimentos individuais negativos associados à homossexualidade onde as pessoas adotam uma postura de rejeição, humilhação e principalmente, evitando o contato pelo temor da contaminação ou pelo temor de ser percebido como homossexual.

Trazemos reflexões sobre o processo da homofobia social (geral e específica) que associada à outras formas de preconceito e discriminação como o sexismo, o heterossexismo, a xenofobia, o racismo e o anti- semitismo, os quais produzem a hostilização e reprovação das identidades homossexuais que não se enquadram nos papéis impostos pelas normas de gênero. Por fim, caracterizamos a homofobia na escola e a homofobia familiar.

No segundo capítulo, buscamos aprofundar o conhecimento sobre as políticas públicas para a diversidade sexual e enfrentamento da homofobia no espaço escolar, tendo como base os seguintes documentos: Programa Brasil sem Homofobia (2004), Projeto Escola sem Homofobia (2004), Plano Nacional da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro (2013). Além de enfatizar o compromisso dos órgãos governamentais com a implementação de ações que visam o combate a violência e da homofobia, principalmente para o contexto educativo, procuramos identificar qual a concepção de sexualidade e diversidade sexual permeiam a elaboração destes documentos visando compreender como a concepção sobre sexualidade está sendo incorporada ou interdita nos currículos e práticas escolares.

Em seguida, contextualizamos políticas específicas para a Formação Continuada em Gênero e Sexualidade destinadas as/os professoras/es da rede pública de ensino, principalmente aquelas elaboradas para o ensino fundamental. Em âmbito federal, caracterizamos o curso Gênero e Diversidade na Escola (2009) e o curso Gênero e Diversidade na Escola no Estado de Santa Catarina desenvolvido pelo Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina.

No terceiro capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino localizada na periferia no Município de Lages. Entrevistamos as/os professoras/es de Ciências,

Matemática, Língua Portuguesa e História da referida turma, gestora de ensino e orientadora pedagógica, auxiliar de direção e cinco estudantes, totalizando 12 participantes

Utilizamos estudo de caso como método de pesquisa. Este método “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39) que permite uma visão geral de fatores relevantes para o estudo. Os dados foram coletados a partir dos métodos qualitativos: observação do campo, análise documental e entrevista focalizada com roteiro semiestruturado.

A análise dos dados obtidos nas entrevistas, foram orientadas pelo método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007). Neste estudo, acolhemos os procedimentos indicados na técnica de análise explicativa, sugerida pelo pesquisador.

No quarto capítulo, tratamos especificamente da análise e a discussão dos dados obtidos durante a pesquisa de campo, onde procurei focalizar as questões relacionadas sobre gênero, diversidade sexual e a homofobia no contexto da escola em consonância com o referencial teórico.

Nas considerações finais apresentamos a identificação de expressões de homofobia geral e específica no contexto escolar que se estabelece por meio do preconceito sexual. Um olhar reflexivo nos mostra pontos sensíveis como a manutenção de um processo dinâmico homofóbico, potencializado pela instituição escolar, e que muitas vezes interferem na permanência neste espaço e na aprendizagem das/os estudantes.

1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste capítulo centramos nossa atenção em torno da conceituação de gênero e diversidade sexual, entendendo que ambas se constituem nas diferentes práticas sociais, procuramos evidenciar o gênero e a diversidade sexual na perspectiva das significações culturais, sociais e históricas, visto que na maioria das práticas escolares predomina uma visão biológica, reducionista e essencialista sobre as identidades de gênero e sexuais.

Por outro lado, a perspectiva *queer* apresenta outra forma de entendimento para as questões que motivam a prática da homofobia. Sabemos que as/os teóricas/os *queer*, entre as/os quais Judith Butler, baseiam seus estudos sobre a questão da homofobia pelo viés dos termos estranho, anormal e abjeto, termos utilizados como forma de insultar as pessoas homossexuais. A partir dos estudos *queer* estes termos foram ressignificados e passaram a ser entendidos como sinônimos de transgressão às normas socialmente aceitas. A propósito, a discriminação produzida a partir da homofobia se intensifica quando associada ao heterossexismo, isto é, a maioria das agressões e violências sofrida por pessoas homossexuais deveriam ser analisadas a partir da perspectiva do heterossexismo.

Quando se observa que algumas identidades sexuais estão sujeitas a determinadas injúrias geradoras de preconceito e discriminação que podem ser traduzidas em termos de homofobia, necessitamos esclarecer as características e significados dos conceitos de sexualidade, identidade de gênero, sexual e orientação sexual como forma de sustentação para o entendimento dos comportamentos homofóbicos apresentados no ambiente escolar e familiar.

Privilegiamos o conceito de homofobia em sua dimensão psicológica enquanto discriminação que se dá a partir de perspectiva individual, e além disso, especificamos os diversos aspectos envolvidos na homofobia de cunho social e a sua relação com o sexismo e o heterossexismo.

Relatamos uma breve visão histórica da homossexualidade, demonstrando que as relações homossexuais na Grécia Antiga tinham um caráter pedagógico por meio do qual se pretendia preparar os aprendizes para assumir papéis sociais e políticos na sociedade grega, portanto, a homossexualidade nesta sociedade era percebida algo “natural”. Também enfatizamos que na sociedade contemporânea, a rejeição à homossexualidade ganhou consistência a partir das

instituições religiosas e médico higienistas, provocando a condenação e a repressão da homossexualidade.

1.1 CONCEITUANDO GÊNERO

No campo teórico, o conceito de gênero do modo como foi concebido pelos estudos feministas em meados dos anos 1980 (no caso do Brasil), tinha por objetivo fazer uma diferenciação entre o que se entende como sexo e gênero. Se pretendia era colocar em evidência que o sexo biológico se refere as características anatômicas que diferenciam o corpo feminino do corpo masculino, como macho ou fêmea e o gênero diz respeito ao modo como as pessoas se percebem como masculino ou feminino perante a sociedade, e esta é uma construção social.

As perspectivas de gênero difundidas pelos movimentos e estudos feministas foram rediscutida pela historiadora pós-estruturalista, Joan Scott. Ao escrever o artigo Gênero: uma categoria útil de análise histórica (1995), imprime novas concepções para os estudos de gênero. O artigo produzido pela autora sinaliza a importância do conceito de gênero enquanto categoria de análise e não apenas o caráter descritivo das relações entre os sexos.

Para Scott o conceito de gênero pode ser compreendido por intermédio de duas proposições interconectadas: “[...] 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, p. 85).

Segundo Bourdieu: “[...] entre o corpo masculino e o corpo feminino é, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, podem assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente da divisão social do trabalho” (2002, p. 10).

No entender do autor, as diferenças biológicas percebidas nos corpos como: “alto/baixo, positivo/negativo, direita/esquerda, público/privado” (BOURDIEU, 2002, p. 08), são atributos socialmente construídos e servem apenas para justificar a divisão entre os gêneros e onde o masculino é tomado como medida superior de referência para comportamentos, modos de pensar

e organizar a sociedade. Dentro desse processo, a dominação masculina³ se manifesta como natural e se impõe por meio da violência simbólica⁴. Nas palavras de Heilborn:

O conceito de gênero aponta para o conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos corpos, estabelecendo a ideia de masculino e feminino. Em outras palavras, a condição de gênero está ancorada nos significados que indicam o que é ser homem ou ser mulher e não na anatomia dos corpos. Assim, as ciências sociais enfatizam que as identidades masculina e feminina não são construções biológicas, são culturais, engendradas sobre os corpos e variáveis através da história, ou seja, as diferenças de gênero são principalmente diferenças estabelecidas entre homens e mulheres por meio das relações sociais que se dão na história, fazendo de gênero uma categoria de classificação dos indivíduos, assim como a classe social e a raça/etnia (HEILBORN, 2010, p. 14).

Registramos que a categoria gênero contribui para questionar a “naturalização”⁵ da dominação, subordinação e a opressão sofrida pelas mulheres nos espaços públicos e privados baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e além disso, o conceito de gênero pode contribuir na desmistificação dos papéis considerados apropriados para o masculino e o feminino que em grande medida, colaboram para a classificação negativa das pessoas em nossa sociedade.

A emergência do conceito do gênero inscrevia-se em um processo no qual procurava-se tornar visível uma relação social marcada pela desigualdade, que a investigação, a reflexão teórica e a ação política ainda não haviam considerado. Ao retomar, em outros moldes, velhas questões (a exemplo da participação das mulheres nas Grandes Revoluções), o conceito de gênero deu lugar, mais recentemente, a uma perspectiva crítica sobre a produção de saberes em diversas disciplinas e ciências (CAETANO, 2013, p. 39 – 40).

De acordo com Grossi: “[...] gênero é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual” (GROSSI, 2004, p. 05).

³ O sociólogo francês *Pierre Bourdieu* (1930 – 2002) compreende a dominação masculina como o exercício de poder exercido pelos homens sobre as mulheres e estabelece uma hierarquia sexual por intermédio de forças materiais e simbólicas.

⁴ *Pierre Bourdieu* (2002) compreende violência simbólica como um tipo específico de violência não percebida pela vítima porque é exercida de forma sutil e simbólica.

⁵ Naturalização: Refere-se ao modo como ideias, valores e regras sociais (produzidos por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existissem independentes da ação humana, como se fossem imposições externas (“naturais”) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem essa ordem “natural” que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade. Uma construção “naturalizada” é percebida como dado inquestionável da realidade, quando de fato as condições de ela ser considerada verdadeira são o resultado de um processo social (GDE, 2009, p. 119).

Para Graupe, “ [...] gênero é um conjunto de expressões sobre aquilo que se pensa do masculino e do feminino” (GRAUPE, 2009, p. 07) por meio de elaborações simbólicas presentes na cultura desde o nascimento até o final da existência. Na visão de Louro:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou que se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade imporá observar não exatamente seus sexos, mas sim o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Reiteramos que estas representações ou simbolismos são instituídos a partir da percepção da diferença biológica entre masculino e feminino e que muitas vezes, coloca a mulher em situação de desigualdade perante o homem em vários segmentos da sociedade. É na socialização do gênero que aprendemos desde antes do nascimento, os papéis sociais considerados adequados para cada gênero conforme os preceitos estabelecidos por normas, crenças e valores presentes na cultura e normalmente, na aprendizagem de papéis, existe uma valorização do modelo dominante masculino ao qual são atribuídas características de virilidade, fortaleza e agressividade e para o feminino são designados os estereótipos de docilidade, fraqueza, dependência e submissão.

Enfatizamos que o conjunto de características determinadas para cada gênero de acordo com o sexo biológico, são construções culturais aprendidas nas diversas práticas sociais durante toda a nossa existência.

A constituição dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantem-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos parece, absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18).

Dizemos que a família é a primeira instituição social onde se inicia o processo de aprendizagem do gênero e de comportamentos e condutas consideradas próprias para cada gênero, mesmo antes do nascimento, isso porque logo que os pais recebem o resultado do ultrassom, se inicia o processo de diferenciação e constituição do gênero a partir das referências familiares.

Conforme o pensamento de Scott, para compreendermos o processo da construção social do gênero, necessitamos levar em consideração as relações estabelecidas nas instituições e organizações sociais que também contribuem para a institucionalização e validação da dominação masculina. Neste sentido, a autora afirma:

Temos a necessidade de uma visão mais ampla que inclua não somente o parentesco, mas também (especialmente para as complexas sociedades modernas) o mercado de trabalho (um mercado de trabalho sexualmente segregado), a educação (as instituições de educação somente masculinas, não mistas, ou de co-educação fazem parte do mesmo processo), o sistema político (o sufrágio universal masculino faz parte do processo de construção do gênero). O gênero é construído através do sistema de parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído igualmente na economia e na organização política, que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco (SCOTT, 1995, p. 87).

Como podemos perceber, a construção social dos papéis masculinos e femininos acontece para além do contexto familiar por meio de outras práticas cotidianas estabelecidas nas relações de trabalho, educação ou por instituições jurídicas e políticas. Torna-se necessário reconhecer que “ [...] a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades” (LOURO, 1997, p. 84), portanto, a instituição escolar, via de regra, pode reforçar, reproduzir e instituir interpretações equivocadas sobre o gênero e a sexualidade.

De acordo com Miskolci: “[...] a prova de que o gênero masculino e feminino são construções sociais está na própria escola porque a escola ao separar habitualmente meninos e meninas colabora para a fabricação de sujeitos diferentes” (MISKOLCI, 2005, p. 14). Para o autor, a escola contribui significativamente com a naturalização das desigualdades entre os gêneros e a opressão do gênero feminino, sempre que meninos e meninas são separados em dois grupos, seja na sala de aula ou para as aulas de Educação Física.

Esse processo de “fabricação das diferenças” (GROSSI, 2004, p. 62) na escola se estrutura por intermédio do currículo, na forma de organização dos espaços, nos processos de avaliação, em alguns conteúdos apresentados pelos livros didáticos e por meio da linguagem utilizada.

No aprofundamento do conceito: “[...] gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88) a autora nos diz que o gênero também se constitui por meio do poder político, isto é, foram criadas um conjunto de regras e práticas instituídas em instituições formais e não formais com o propósito de controlar homens e mulheres, estabelecendo lugares diferentes para o gênero. Sobre este tema destacamos que “ [...] distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar as taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos” (LOURO, 1997, p. 41) e neste contexto, a linguagem ocupa um lugar de destaque.

De acordo com Louro (1997) a linguagem além de apresentar relações de poder pode produzir e fixar as diferenças entre os gêneros. A construção da identidade de homens e mulheres não se opera apenas mediante estratégias de repressão e censura, mas também as práticas e relações estabelecidas ao longo da nossa existência pesam sobre a constituição do gênero. Desse modo, gestos, o modo como agimos, falamos, nossas condutas e posturas e modo como nos apresentamos para o mundo como homem ou mulher são reguladas por normas impostas nas práticas e relações cotidianas.

Em nosso entendimento, a configuração do gênero é articulada dentro de políticas que pretendem prescrever sobre os corpos, conjuntos de normas e regras em nome de um suposto interesse coletivo. Inevitavelmente aqueles sujeitos que não compartilham dos atributos de gênero considerados naturais ou hegemônicos são tratados de forma arbitrária como desiguais ou diferentes.

As características da conceituação de gênero nos colocam em uma posição de reflexão: se o gênero é produzido nas diferentes instâncias sociais, culturais e históricas, portanto, não faz sentido nutrir uma concepção de masculinidade e feminilidade única, estável e pré-estabelecida, mesmo que a rigor, o gênero esteja marcado pelas significações dos discursos, dos símbolos e representações e das relações de poder.

1.1 Gênero segundo Judith Butler

Ao pensarmos em gênero, é imprescindível lembrar da filósofa contemporânea Judith Butler⁶, considerada como uma das principais referências nos estudos feministas. Um dos pontos de partida para as reflexões de Butler diz respeito ao questionamento sobre o binário de gênero (homem/mulher, masculino/feminino) pelas quais as perspectivas feministas fundamentam as discussões sobre gênero e sexualidade. Para a autora, a própria categoria mulheres presume uma identidade fixa: “ [...] o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes” (BUTLER, 2015, p. 18).

As/os sujeitas/os são produzidas/os pelos discursos de quem os representa “ [...] o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (BUTLER, 2015 p. 20), neste caso pelo próprio movimento feminista, onde a linguagem ocupa uma função normativa revelando ou distorcendo o que se compreende como verdadeiro sobre a categoria mulheres.

Segundo a filósofa, a suposição de que o termo mulheres sugere uma identidade comum é motivo de preocupação: “ [...] se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2015, p. 21). Esse pensamento nos mostra o interesse da autora em enfatizar a constituição do gênero na interseção cultural com outras modalidades como raça, de classe, étnicas, sexuais e regionais

Esclarece que a teoria feminista precisa reformular a categoria mulheres, pensada como uma categoria única e funciona dentro de uma lógica de identidade permanente se constituindo mediante a exclusão das pessoas que não se enquadram nos modelos pré-estabelecidos pela sociedade como é o caso dos grupos LGBT.

Ampliando a discussão, também questiona a divisão feita entre sexo e gênero no âmbito das concepções feministas. Segundo Butler, a percepção de sexo como natural e gênero é socialmente construído, reproduz um modelo binário – masculino e feminino, consolidando uma ideia de gênero constituído como resultante do sexo.

⁶ Judith Butler (24/02/1956) é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense e professora na Universidade da Califórnia em Berkeley. Entre seus trabalhos destacamos o livro “Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade (2015) que possui como foco promover mudanças no entendimento da concepção de gênero no campo do feminismo ao qual se filia.

Se o gênero são significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta o daquela maneira. Levada ao seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí a construção de ‘homens’ se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos (BUTLER, 2015, p. 26).

Ao analisar a frase de Simone de Beauvoir “[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, escrita no livro *Segundo Sexo* na década de 40, Butler reafirma a possibilidade de uma pessoa se identificar com um gênero que não seja necessariamente aquele atribuído ao nascimento, ou seja, a autora intenciona mostrar que nascer fêmea ou macho não significa que a pessoa irá se identificar como feminina ou masculina porque o gênero é cultural e socialmente construído.

Por esse motivo questiona o alinhamento entre sexo e gênero onde a sociedade impõe normas regulatórias que regem a sexualidade dentro de uma perspectiva heteronormativa. Isso foi dito porque quando nasce uma criança, logo é identificada como macho ou fêmea pelos médicos, pais ou familiares, uma vez reconhecida como tal, espera-se que a criança desenvolva a sua identidade sexual e de gênero de acordo com o sexo biológico.

Em outras palavras, ao nascermos macho ou fêmea as normatizações sociais presumem que nos constituiremos dentro de um dos dois gêneros – masculino ou feminino e ao mesmo tempo vamos sentir desejo afetivo amoroso pelo sexo oposto/heterossexual. O binário de gênero designado pela sociedade desde o momento do nascimento é “ [...] o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade de gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2015, p. 67).

A noção de gênero como ato performativo é considerado por alguns estudiosos como o conceito mais conhecido da autora. Dentro de uma visão foucaultiana de modelo de inscrição sobre o corpo, a pensadora concebe o gênero como performance a partir da desconstrução do vínculo sexo/gênero. Assim, a constituição do gênero se daria por meio de inscrições sobre a “política de superfície do corpo ” (BUTLER, 2015, p. 234).

Atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de

que a essência ou a identidade que se pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos (BUTLER, 2015, p. 235).

Neste ponto, Butler reconhece a constituição do gênero como efeito disciplinar do que se entende verdadeiro ou falso, pela imagem da fantasia, pelo jogo de presença e ausência, por exclusões e negações, significados e significantes. Esses elementos ocupam um lugar essencial para a compreensão daquilo que a autora denominou de gênero performativo.

Ao procurar refinar este conceito, a autora evidencia que na realização uma performance drag⁷ estamos diante de uma brincadeira que a drag faz com anatomia de seu corpo e o gênero performado, portanto, estamos também diante de três importantes dimensões: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero e conclui:

Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da *performance*, então a performance sugere uma dissonância, não só entre sexo e *performance*, mas entre sexo e gênero e entre gênero e *performance*. Ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero (BUTLER, 2015, p. 237).

A performance desestabiliza a ideia de que o gênero resulta do sexo e desejo e sexualidade decorrem do gênero. Ao contrário, a constituição do gênero se dá por meio dos efeitos de atos reiterados da performance. De modo algum podemos interpretar que a construção da identidade de gênero acontece pela imitação do original, mas pelo mito do significado do original, logo a “[...] paródia de gênero que se faz é da própria ideia de um original” (BUTLER, 2015, p. 238). Dito de outra maneira, ao invés de haver uma identificação com o original, a identidade de gênero pode ser concebida como produzida e reproduzida nos significados recebidos da cultura.

Este modo de pensar da autora, inverte as concepções informais e as impostas pelas normas de gênero que comumente estabelecem verdades imutáveis ou estáveis sobre o nosso corpo e consolidam normalizações que ditam como ser homem ou ser mulher, o que é normal ou anormal, o que é socialmente aceito ou não. Ora, se a constituição da identidade de gênero é um

⁷ Drag: personagem performático que se traveste com objetivo artístico.

efeito decorrente de atos performativos e se produz pela significação cultural, logo, deixa de ser fixa e estável, portanto, está sujeita à ruptura e contestações.

É conveniente lembrar que Butler é considerada como uma das principais referências nos estudos feministas, de gênero e teoria *queer*⁸. De acordo com Miskolci (2009) a primeira utilização da expressão *queer* é atribuída a Teresa de Laurentis no seu artigo “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*”, publicado em 1991 na revista *differences* e agrega vários pensadores opositoristas aos estudos sociológicos relativos as minorias sexuais e de gênero. Para Louro:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado”, e muito menos “tolerado”. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p. 07- 08).

Grande parte da produção acadêmica *queer* surge a partir da década de 80 no contexto da epidemia de AIDS, a qual reforça a imagem negativa de pessoas ou grupos homossexuais porque a enfermidade é considerada pela sociedade como exclusiva de grupos homossexuais e representa uma ameaça coletiva⁹, gerando mais preconceito e discriminação. Desta forma, o tratamento político dado a peste gay se volta contra as pessoas cuja a prática sexual se dá entre iguais. Destacamos que a maioria dos teóricos *queer* trabalham com o termo abjeção:

⁸ O termo *queer* é proveniente do inglês e traduzida, significa estranho, esquisito, ridículo e extraordinário, historicamente tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa e agressiva às pessoas que ultrapassavam as fronteiras da sexualidade e de gênero. Lembramos que os estudos *queer* fundamentam-se nas proposições de Deleuze, Lacan, Michel Foucault e Jacques Derrida e surgem a partir dos anos 80 quando a epidemia de AIDS concorre para o tratamento preconceituoso e discriminatório contra a pessoas em que a prática sexual acontece com pessoas do mesmo gênero, então, o cenário que se descortina para os estudiosos *queer* demonstra que muito do que as pessoas pensam sobre sexo, desejo e sexualidade foi construído pelo controle e normas sociais para ser uma visão linear, normal e supostamente corretas. Estas e outras reflexões marcam as produções acadêmicas da época e fomentaram a elaboração de novas ideias para além dos binários de gênero masculino/feminino e da sequência linear sexo-gênero- sexualidade.

⁹ De acordo com o Boletim Epidemiológico de AIDS e DST, os casos de infecção pelo HIV registrados de 2007 a 2015, nos informam que em 2015 foram confirmados que 50,4% dos casos aconteceram entre homens que tiveram exposição homossexual e 36% heterossexual e 9,0% bissexual e verifica-se que 96,4% dos casos ocorreram em mulheres com exposição heterossexual (BRASIL, 2016, p. 05). Portanto, a homossexualidade não se configura mais como único grupo de risco, pois, o maior índice é formado por mulheres em relacionamentos heterossexuais estáveis.

O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante. Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de ‘sapatão’ ou ‘bicha’, não está apenas dando um nome para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como ‘poluidora’, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado (MISKOLCI, 2012, p. 40).

Butler (2015) aponta que na concepção da sociedade contemporânea a “pessoa poluidora” seria a pessoa contaminada com o vírus da Aids¹⁰, considerada como a “peste gay” justamente pela associação que se faz da doença como exclusiva de pessoas homossexuais. Este pensamento decorre em virtude das práticas sexuais anais e orais e das trocas de fluídos corporais que acontecem entre as pessoas homossexuais e, portanto, sob o ponto de vista social, um lugar poluidor é considerado perigoso.

O abjeto designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do ‘não-eu’ como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (BUTLER, 2015, p. 230).

Esclarecemos que um corpo tomado como abjeto é considerado menos humano porque não se conforma dentro da natureza masculina ou feminina ou vivenciam a sua sexualidade de outras maneiras como os gays, lésbicas, bissexuais e transexuais. A abjeção vai além das questões que envolvem desejo e sexualidade, ela também recai sobre as pessoas que fogem ao padrão do homem branco e europeu, estamos dizendo isso em virtude de que os judeus, os árabes, os negros e índios, os pobres, idosos e as prostitutas também são vistas como “identidades marcadas” (Louro, 2010, p. 149), isto é, essas populações em particular, estão confinadas a um lugar proibido, relegadas ao segundo plano.

¹⁰ AIDS: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida.

1.2.1 Heterossexualidade Compulsória

Lembramos que em nossa sociedade, a “ [...] heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal” (LOURO, 2001, p. 17), em razão disso, se estabelece uma hierarquização que subalterniza as outras sexualidades, assim sendo, todas as identidades sexuais ou de gênero precisam adotar modelo padrão, enquanto perspectiva de reconhecimento e aceitação. Do contrário, o sujeito que se identifica fora do modelo imposto, torna-se alvo da pressão social para ser tornar aquilo que se considera desejável para a vivência da sexualidade, o que responde em grande medida, pela produção das desigualdades e estigmatização da diversidade sexual.

Conforme o pensamento de Butler, a “heterossexualidade Compulsória” (2015, p. 215) se sustenta na presunção de um suposto alinhamento entre sexo, gênero e desejo. Logo após a identificação do macho e da fêmea, senão por meio do ultrassom, a distinção é feita em nosso nascimento e a partir daí, passa-se a determinar o nosso gênero como menina ou como menino e do mesmo modo, espera-se que a nossa sexualidade seja orientada para a heterossexualidade. Assim, o caráter compulsório da heterossexualidade impõe aos sujeitos uma constituição do gênero, a partir do sexo biológico e, por conseguinte, deverá sentir-se atraído sexualmente por um gênero oposto ao seu. Logo, as pessoas que não aderem a este padrão, estão sujeitas a um processo de controle e vigilância permanente. Para Borrillo, a heterossexualidade é compreendida como:

A heterossexualidade aparece assim, como o padrão para avaliar as outras sexualidades. Essa qualidade normativa – e o ideal que ela encarna é constitutiva de uma forma específica de dominação, chamada heterossexismo, que se define como a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais, perversas e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2010, p. 31).

Em nosso entendimento, o pressuposto heterossexista fundamenta uma ideologia de que a identidade heterossexual atua como modelo predominante pelo qual as outras identidades devem

se encaixar igualmente, de outro modo, pressupõem-se que todas as pessoas deveriam relacionar-se sexualmente com parceiros do sexo oposto. Além disso, contribui para a depreciação das outras identidades sexuais e de gênero. Esse ordenamento caracteriza aquilo que convencionalmente se intitula como dominação masculina ou dominação heterossexista.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção; a visão androcêntrica impõem-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça (BOURDIEU, 2002, p. 09).

Neste caso, na escola a reiteração do modelo masculino dominante se dá a partir do direcionamento e da produção de masculinidades e feminilidade seja por meio de materiais escolares, linguagens, brincadeiras, normas ou lugares de tal modo que as/os estudantes desde muito cedo aprendem a incorporar o binário de gênero e a heterossexualidade como única identidade sexual legítima.

São legitimadas por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierárquicas e moralistas em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida. Muitas expressões de preconceitos e discriminações em torno do sexual tendem a ser naturalizadas, até prestigiadas e não entendidas necessariamente como violências (ABRAMOVAY, 2004, p. 278).

Em nosso entendimento, o pensamento heteronormativo ao considerar como normais ou aceitas apenas as identidades de gênero, os quais se configuram no binário masculino e feminino e heterossexual complementar (macho/fêmea), contribui para a subalternização e marginalização de identidades sexuais e de gênero como a homossexualidade e a transgeneridade, respectivamente.

Conforme Junqueira (2009), neste contexto a homofobia vai além os aspectos psicológicos em relação à hostilidade contra pessoas LGBT, ou seja, a homofobia está na base de preconceitos, hierarquias, relações de poder e representações voltadas para impor e sancionar a sequência sexo, gênero e sexualidade pela via da heterossexualidade e pelo rigor das normas de gênero.

A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto. Ela se expressa, frequentemente, de forma indireta, por exemplo, por meio da disseminação escolar, mas também midiática, apenas de imagens de casais heterossexuais. Isso relega à invisibilidade os casais formados por dois homens ou duas mulheres (MISKOLCI, 2012, p. 43).

Neste aspecto, Borrillo (2009) nos diz que a homofobia funciona como um importante mecanismo na instauração de um regime binário de sexualidades que se traduz na valorização constante da heterossexualidade em relação à homossexualidade, organizando a hierarquização das sexualidades. Então, o que resulta é uma constante interpelação dos sujeitos da diversidade sexual para que se efetive a readequação da identidade sexual e de gênero de acordo com o modelo dominante.

Ao nosso ver, essa estrutura supostamente coerente entre sexo biológico – macho/fêmea, desejo sexual heterossexual e comportamento esperado masculino e feminino, determinam o que é considerado normal, anormal e saudável, dessa forma, a ordem binária de sexualidades, universaliza as práticas sexuais hetero como normais, puras e legítimas, visando a hierarquização do gênero e dos corpos homossexuais dentro de prescrições de normalidade/hetero e anormalidade/homo.

É este alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) que dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos, à imagem e semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de serviços e para receber benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou são relegados a um segundo plano (tendo que se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2009, p. 90).

Junqueira (2011) concebe que os processos heteronormativos de construção dos sujeitos masculinos compulsoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade que por sua vez, fortalece as práticas de misoginia e homofobia. Dentro dessa norma, se admite apenas o afeto e atração sexual heterossexual, de modo que as pessoas

que sentem atração por pessoas do mesmo sexo são submetidas ao que se chama de correção e vigilância. Conforme Louro:

O processo heteronormativo não só se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, como também aparece neste caso, frequentemente associado com a homofobia. Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada (LOURO, 2009, p. 91-92).

Junqueira, ao argumentar sobre a presunção da heterossexualidade no ambiente escolar, afirma que os sujeitos que de alguma forma transgridem as normas impostas pelo padrão heterossexista, estão fora das preocupações pedagógicas e curriculares. Neste sentido, afirma:

É preciso notar que, na escola (e também fora dela), a contínua repetição das ‘verdades’ postas pela matriz heterossexual e, portanto, pelas normas de gênero, aprofunda o processo de distinção e elevação estatutária dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência: os heterossexuais, particularmente os homens heterossexuais. A norma os presume, ao mesmo tempo em que sua incessante reiteração garante maior sedimentação das crenças associadas ao estereótipo, podendo levar a sua ‘profecia’ ou a se cumprir ou a exercer seus efeitos de poder na inclusão periférica ou na completa marginalização do ‘Outro’ (JUNQUEIRA, 2011, p. 104).

Por esse motivo, sem a pretensão de assumir uma postura prescritiva, consideramos recomendável à instituição escolar pensar em uma proposta de ensino que possua por objetivo questionar os preconceitos envolvidos nas questões de gênero e sexualidade, como forma de contribuir para que a escola se torne um espaço de reconhecimento e valorização das diversidades.

Estamos conscientes de que todas as formas de discriminação são construídas a partir das relações estabelecidas nas práticas sociais e são concebidas por meio dessas relações. Reconhecemos que a homofobia é um fenômeno produzido e reforçado pelo aprendizado da violência homofóbica transmitidos tanto pela escola, quanto família, igreja e outras esferas da socialização humana.

1.3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL

O senso comum pressupõe que a sexualidade é resultante do vínculo entre o sexo biológico a identidade de gênero e a orientação sexual. Neste ponto de vista, defende-se a noção de que corpos sexuados são naturalmente masculinos ou femininos e os desejos sexuais são, preferencialmente heterossexuais, independente das apropriações subjetivas proporcionadas pela interação com a sociedade, a cultura e os processos históricos. A este respeito, encontramos a seguinte argumentação:

Nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é ou não natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita, sempre, no contexto de determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade das formas de expressar os desejos e prazeres também são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 06).

A suposta naturalização¹¹ da sexualidade, vem sendo discutida e questionada nos estudos de gênero, nos movimentos LGBT e na Teoria *Queer*. Estes movimentos vêm tentando demonstrar que a construção da sexualidade engloba “uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas “[...] o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável” (WEEKS, 2000, p. 29).

Compreendemos que perceber a sexualidade como uma construção cultural e histórica significa ter em mente que cada pessoa irá se constituir de modo único e singular, logo, a constituição das identidades sexuais e de gênero não seguem padrões de estabilidade ou permanência. Neste sentido, Louro esclarece:

Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (p. 06). Na medida em que várias identidades - gays, lésbicas,

¹¹ Refere-se ao modo como ideias, valores e regras (produzidas por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existissem independentes da ação humana, como se fossem imposições externas (“naturais”) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem a ordem ‘natural’ que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade (BRASIL, GDE, 2009, p. 119).

queers, bissexuais, transexuais e travestis – emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais. E isso é percebido como desestabilizador e ‘perigoso’ (LOURO, 2000, p. 21).

De acordo com o pensamento de Britzman, a sexualidade está em constante movimento e estes movimentos seriam exteriores à cultura, com essa ideia, a autora enfatiza que a prática da sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando esta pretende domesticar a sexualidade.

Patton problematiza o lugar da sexualidade, ao focalizar a geopolítica do espaço sexual, isto é, as migrações e os deslocamentos globais, as viagens, e como esses movimentos produzem a sexualidade. Quando os corpos se movimentam não é apenas o cenário que muda: há algo mais que muda. Patton desenvolve o importante argumento de que, em espaços diferentes, os viajantes exercem a sexualidade de forma diferente. Suas expressões – ‘paisagens sexuais’ ou ‘geografias do sexo’ — dizem algo sobre a polivalência do corpo do viajante e algo sobre a polivalência dos significados culturais. (BRITZMAN, 2000, p. 63).

Um dos aspectos em que estamos de acordo com a autora é o fato de que para a sexualidade não existe fronteiras. Quando se trata da sexualidade, torna-se relevante pensar em uma constituição de sexualidade envolta em processos complexos e contraditórios que dialogam e resultam, segundo Caetano de: “ [...] configurações biológicas, a afetividade e os desdobramentos sociais, culturais, geográficos e históricos. Dessa maneira, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo” (2013, p. 59).

Na afirmação de Jeffrey Weeks, citado por Louro (1997) falar em sexualidade significa pensar em práticas que abarcam “[...] as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia com o corpo” (WEEKS, 1993, p. 06). Esta argumentação do autor, demonstra a importância de uma compreensão de sexualidade para além das configurações biológicas porque este aspecto da nossa sexualidade somente ganha sentido, conforme o autor, por intermédio de “[...] processos inconscientes e formas culturais” (WEEKS, 1993, p. 21).

Seria interessante levar em conta que no exercício da sexualidade estão incluídos o desejo, a percepção subjetiva de si, as afeições, os sentimentos e as representações sociais e culturais, por essa razão, as experiências se desdobram em múltiplas e diversas formas de expressão.

Dadas as peculiaridades mencionadas sobre a sexualidade, necessitamos reconhecer a diversidade sexual, seja pelo merecimento, por respeito ou pela garantia do direito ao livre

exercício da sexualidade. Não é intensão provocar atitudes extremistas ou de segregação social de grupos ou pessoas, mas propositadamente, aguçar sentimentos de valorização e reconhecimento de sujeitos, constantemente agredidos e ameaçados em função de sua identidade de gênero ou sexual.

1.3.1 Fundamentos sobre Diversidade Sexual

Os estudos de Gênero e Culturais utilizam-se da categoria diversidade sexual para explicar as distintas manifestações e vivências da sexualidade. Em relação a tal aspecto, Butler conceitua:

O termo pode representar pessoas envolvidas em uma larga disposição de atos sexuais; pessoas que quaisquer que sejam suas identidades, não são a mesma coisa que os atos que desempenham; pode significar que diferenças morfológicas nem sempre são binárias na forma; que desejos e prazeres não são para se julgar normativamente, mas compreendidos em um contínuo de agenciamento e resposta sexual humana (BUTLER, 2006, s/n)¹².

Enfatizamos que estamos entendendo como diversidade sexual todas as formas de expressões afetivas da sexualidade resultantes da combinação de processos biológicos sociais e culturais e, por essa razão, ensejam distintas possibilidades de manifestações sexuais. Conforme Junqueira, a diversidade sexual pode ser entendida como:

Um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas de experiências multifariamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re) configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009, p. 369).

¹² Entrevista concedida por e-mail à Revista do Instituto Humanitas Unisinos em 09/10/2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199> Acesso em: 08/07/2016.

Tendo como base o conjunto de dimensões presentes na construção da identidade pessoal, convém pensar em diversidade sexual para além das práticas sexuais, para não se correr o risco de compactuarmos com as concepções naturalizantes que estabelecem uma conexão entre o sexo de nascimento, a identificação como masculino e feminino e os desejos e prazeres, o que normalmente são resultado de convenções sociais e muitas vezes, estão associadas a ações repressivas contra pessoas que se identificam de forma reversa as expectativas sociais. Conforme Junqueira:

Ao tratar de diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo de cultura e que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, identidade sexual e orientação sexual (JUNQUEIRA, 2009, p. 183).

Evidenciamos que a diversidade sexual abrange homossexuais, bissexuais, heterossexuais e transgêneros (travestis e transexuais). Neste contexto afirma-se que: “ [...] a diversidade sexual é a expressão usada para designar as várias formas de expressão da sexualidade humana” (JESUS, 2008, p. 16).

A conceituação também foi desenvolvida por Prado “ [...] o termo diversidade sexual expressa a noção de que há uma multiplicidade de identidades, desejos e práticas sexuais que envolve as relações humanas. Pode ser entendido como o oposto da unicidade ou monismo sexual” (PRADO, 2012, p. 141).

Na mesma linha de pensamento: “ [...] ao nos referirmos à diversidade sexual pensamos em uma multiplicidade de modos de viver prazeres, desejos, relações, a partir de experiências construídas pelos sujeitos” (FERRARI e CASTRO, 2014, p. 15).

Os pressupostos delineados pelos autores, assinalam que o termo diversidade sexual abarca as múltiplas diversificações de práticas sexuais, todavia, algumas prerrogativas sociais, contemplam a valorização de um único modelo de sexualidade às custas da condenação da homossexualidade.

É de nosso conhecimento que existe um pensamento bastante comum de que a heterossexualidade consiste na única forma de vivência da sexualidade natural e normal. Essa

concepção decorre em virtude de seus atributos reprodutivos e que tendem a nominar a identidade homossexual como sexualidade desviante¹³.

Não é a heterossexualidade uma forma inata da sexualidade; como uma prática sexual, ela é social e historicamente construída, e a sua naturalização e hegemonia ocorreram por efeito de um longo trabalho de domesticação do imaginário social das identidades humanas, que se fez invalidando, ao mesmo tempo, a prática da homossexualidade excluída como uma ‘inversão’ da sexualidade ‘normal’ (SOUSA FILHO, 2009, p. 113).

Por conta da perspectiva adotada neste estudo, seria preferível, inclusive na escola, refletir sobre a classificação de práticas sexuais presumidas como modelos ideais de sexualidade e consolidadas como experiências legítimas e normais. Tais aspectos justificam a domesticação dos corpos, por meio da disciplinarização das identidades sexuais e de gênero, multiplicando-se a produção de sujeitos rotulados como diferentes ou desiguais na sociedade.

Para ampliarmos a nossa compreensão sobre a diversidade sexual, foi preciso contemplar os conceitos de orientação sexual, identidade de gênero e sexual como elementos essenciais na constituição da sexualidade humana.

1.3.2 Diferenciando Identidade de Gênero, Sexual e Orientação Sexual

Um dos conceitos pelo qual consideramos importante salientar, diz respeito a identidade de gênero. O termo identidade de gênero foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra norte-americano Robert Stoller¹⁴ com a finalidade de compreender o que era conhecido como transtorno de identidade de gênero que por sua vez, tratava-se da divergência entre sexo biológico e da identificação subjetiva com o sexo oposto apresentadas por algumas pessoas.

Dimensão as construções da identidade relacionada ao posicionamento simbólico dentre as possibilidades de identificação e afirmação de feminilidades e masculinidades. Diferentemente se sexo, a identidade de gênero é uma construção histórica. A noção de

¹³ Para Souza Filho (2009, p. 117) “ O preconceito inverteu as razões e apresentou a homossexualidade como um desvio de um suposto desenvolvimento normal, quando se trata de uma variante da sexualidade existindo em todas, mas inibida pela sujeição cultural – através da heteronormatividade”.

¹⁴ Para saber mais leia: GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade.

Disponível em: < <http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/livros-artigos-e-publicacoes/artigos/> > Acesso em: 08/06/2016

identidade de gênero se baseia na noção de que o corpo biológico indica apenas as possibilidades de identificação, não sendo totalmente determinado por ele. Nesse sentido, independente do sexo com o qual nasceu, alguém pode se identificar ou apenas desempenhar papéis sexuais do sexo oposto. Alguém pode nascer biologicamente em um sexo, mas identificar-se com outro. Nesse caso, pode ser desejável corrigir o próprio corpo, uma vez que o sexo psicológico não é compatível com o biológico (transexual). Pode-se também modificar o próprio corpo em direção ao sexo oposto, sem negar a genitália (travesti). Outras identificações podem advir da diversidade de identificações de gênero possíveis, tais como *crossdressers*, *drag queens* ou *kings* (vestir-se exageradamente com roupas do sexo oposto). A identidade de gênero é independente da orientação sexual (PRADO, 2012, p. 142-143).

Em nosso entendimento, a identidade de gênero pode traduzir-se no modo como somos identificados como masculinos ou femininos em função do sexo de nascimento ou da nossa própria percepção de ser homem ou mulher independente do órgão genital, portanto, há pessoas cuja a identidade de gênero designada durante o nascimento, não apresenta consonância com o gênero subjetivo ou psicológico (nem todas as pessoas são cisgênero)¹⁵, compondo a diversidade de gênero e suas várias formas de expressão.

Travestis (pessoas cujo gênero e identidade social são opostas ao do sexo biológico e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha), transexuais (pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele que lhe foi imposto a partir do nascimento, intersexuais (apresentam sexo biológico ambíguo no nascimento) e transgênero¹⁶ (reúne numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro (BRASIL, 2009, p. 123).

Se percebermos que a identidade de gênero resulta de configurações biológicas, sociais e culturais, compreenderemos que a constituição da identidade de gênero será singular e única apresentando múltiplas possibilidade de expressões. De acordo com Ribeiro (2009) pode acontecer que comportamentos, gestos ou desejos não apresentem uma concordância com a expressão de gênero, pois é possível que um rapaz másculo não seja heterossexual, ser travesti não significa que a pessoa seja homossexual ou uma mulher considerada mais feminina poderá sentir-se atraída por outras mulheres, logo, não existe uma relação coerente entre a identidade de gênero e a identidade sexual.

¹⁵ Cisgênero: conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 25).

¹⁶ Transgênero: pessoas que possuem uma identidade de gênero, diferente do sexo designado ao nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída (BRASIL, 2009, p. 186).

É oportuno e necessário relembrar que a diversidade sexual, em particular, as identidades de gênero por se diferenciarem do modelo binário esperado para o gênero feminino e masculino, encontram-se cotidianamente expostas a atitudes ofensivas e ameaçadoras aos direitos fundamentais da dignidade humana ocasionados pelo sexismo, misoginia e homofobia, neste caso, pela transfobia.

Um sistema binário, disciplinado, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo [...] Em outras palavras: tal sequência tem eficácia garantida por mecanismos de introjeção e controle (sexualmente diferenciados e sexualmente diferenciastes) ligados à crença de que a determinado sexo deva corresponder, de modo biunívoco, um determinado gênero, o qual por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual (JUNQUEIRA, 2009, 375 – 376).

Evidenciamos que a homofobia não só hostiliza as pessoas que apresentam uma expressão de gênero diferente dos atributos socialmente determinados para homem e mulher, mas também se manifesta nas questões relativas à identidade sexual. Consideramos importante definir o que se compreende por identidade sexual.

Quando falamos em ‘identidade sexual’, nós nos referimos a duas coisas diferentes: primeiro ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; e segundo, ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. Especificamente neste segundo sentido, as identidades podem ser escolhidas, e isso é possível que seja um ato político, pois homossexuais e bissexuais são considerados ‘desviantes’ em relação à norma heterossexual, ou seja, não ouvimos muitas pessoas afirmando eu sou heterossexual, ou seja, ‘assumir-se’ como gay, lésbica ou bissexual, seja perante amigos e familiares, seja em contextos mais públicos, representa, em contrapartida, uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição crítica diante das normas sociais (BRASIL, 2009, p. 130).

Em nosso modo de entendimento, a identidade sexual pode ser definida como um conjunto de atributos que expressam as preferências sexuais de uma pessoa ou o modo como a mesma exibe socialmente, mas, a orientação sexual é um dos aspectos que compõe a identidade sexual e não um sinônimo dela.

Esclarecemos que existe um consenso entre alguns antropólogos que a orientação sexual está diretamente relacionada ao sexo ou gênero da pessoa pela qual sentimos atração afetiva,

emocional e sexual, seja para pessoa do gênero oposto, do mesmo gênero ou para ambos os gêneros¹⁷.

Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a homossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e bissexualidade (atração afetiva e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto (BRASIL, 2009, p. 124).

Seria desejável evitar apreensões preconceituosas e conservadoras sobre a orientação sexual e posturas que percebem a sexualidade como determinações de natureza fixa ou universal. E isso, carece de práticas empenhadas na relativização de noções essencialistas, intransigentes e normas voltadas para a domesticação dos corpos e identidades julgadas como diferentes. Quanto a orientação sexual, Sousa Filho argumenta:

A orientação sexual é uma construção subjetiva, certo! Como desejo é singular e em grande medida inconsciente, mas igualmente uma construção de caráter social. Constituída de prazeres, sensações, fantasias, imaginação, praticas eróticas etc., a orientação sexual é construída nos embates subjetivos e sociais, produzidos nas interações, a partir de padrões culturais, relações de poder, ideias sociais, configurando-se como um fenômeno individual tanto quanto coletivo. Constitui uma expressão sexual, uma manifestação das possibilidades sexuais e eróticas humanas, sempre contextualizadas e socialmente comuns a muitos indivíduos (SOUSA FILHO, 2009, p. 113).

Recordemos que o termo orientação serviu também para ressaltar que a identificação homossexual acontece independente de uma escolha ou de uma decisão consciente da pessoa. Por tratar-se de construções sociais e subjetivas, nenhuma pessoa acorda um dia pela manhã e decide que vai sentir desejo por pessoa do gênero oposto, do mesmo gênero ou ambos.

O termo foi acolhido pelo movimento gay na década de 80 porque representa na concepção de Sousa Filho (2009), uma conquista política na luta pela desconstrução do estigma

¹⁷ Sabemos que existem outras variantes como as relações que dizem respeito as pessoas transgêneros (travestis e transexuais), porém, neste estudo abordaremos apenas sobre heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade.

da homossexualidade como doença ou inversão sexual e surge em substituição aos termos preferência e opção sexual.

De acordo com Louro (2001) a noção de identidade sexual foi estabelecendo ao longo dos tempos como uma categoria organizada convencionalmente em torno da fixidez homem/mulher, heterossexual/homossexual (presentes nos discursos homofóbicos), aos poucos vai dando lugar a ideias que se propõe a questionar o carácter estável da identidade sexual, por intermédio de concepções provenientes da teoria *queer*, a qual destacamos anteriormente.

Esclarecemos que o modo como as pessoas se percebem em termos de identidade de género e sexual são processos são construídos em contextos investidos de preconceito e discriminação, principalmente, contra as pessoas cuja as identidades se manifestem fora dos padrões previstos pela norma heterossexual.

1.3. 3 Abordagem Histórica da Homossexualidade

Ao longo da história da humanidade, os comportamentos homossexuais, tanto foram objeto de aceitação quanto de condenação, dependendo das normas vigentes em cada época nas diferentes culturas. Como podemos perceber no contexto da Grécia Antiga (séculos V e IV a.C.), as relações sexuais entre homens era uma prática comum, uma vez que tinham uma finalidade educativa. O envolvimento sexual entre aprendizes e seus preceptores, caracteriza-se pela preparação do jovem ateniense para a vida adulta e à conquista do direito ao exercício da cidadania.

A relação homossexual básica e aceita pela sociedade ateniense se dava no relacionamento amoroso de um homem mais velho, o erastes (amante), por um jovem a quem chamavam eromenos (amado), que deveria ter mais de 12 anos e menos de 18. Esse relacionamento era chamado de paiderastia (amor a meninos), ou, como pode ser melhor compreendido, homoerotismo, e tinha, como finalidade a transmissão de conhecimento do erastes ao eromenos. O que para nós pode parecer anormal, para os gregos era o paradigma da educação masculina, a paidéia (educação) que somente se realizava pela paiderastia. O eromenos não podia nunca demonstrar qualquer tipo de prazer, deveria mostrar-se sempre passivo e não poderia também ser obrigado a esse relacionamento. Ele tinha que ser cortejado pelo erastes, receber presentes, até aceitar a relação. Esses presentes tinham carácter simbólico e pedagógico. (CORINO, 2006, p. 22-23).

A pederastia ou a relação entre um homem adulto e um jovem para os gregos da Antiguidade, era considerada significativa para o projeto educativo dos rapazes entre 12 e 20 anos, logo, acreditava-se que o homem mais velho tinha um papel de relevância na formação do caráter e na transmissão de valores e conhecimentos para o mais jovem, portanto, o contato sexual entre homens era concebido como uma relação natural e moralmente aceita pela sociedade ateniense desde que o eraste e o eromeno não transgredissem os ideais de masculinidade e virilidade.

A sociedade grega aceitava o relacionamento entre um homem mais velho e um mais jovem, mas nunca entre homens da mesma idade, não aceitando também o homem efeminado. Podemos então concluir que tudo estava relacionado com a masculinidade. Em momento algum o homem grego podia perder a qualidade de ‘macho’ dominante, para não ser comparado à mulher e sua consequente imagem frágil, escravos ou jovens, elementos submissos dentro de uma sociedade extremamente machista (CORINO, 2006, p. 24).

Também existem relatos de que relações sexuais entre mulheres aconteceu na ilha grega denominada Lesbos (de onde origina-se o termo lesbianismo) situada no mar Egeu¹⁸. Consta que a poetisa lírica Safo (600 a.C.), nascida na ilha, tinha preferências sexuais por mulheres e mantinha relações amorosas com suas alunas da escola de música, poesia e dança, fundada por ela. Safo se apaixonou por Átis que teria se tornado sua amante preferida. Em tese, esta seria uma das primeiras histórias de amor erótico entre mulheres.

Na Idade Média, a partir do advento do cristianismo, as relações sexuais tinham como única finalidade a reprodução da espécie e consequentemente, as práticas homossexuais passaram a ser associadas ao pecado e imoralidade. E com isso, as pessoas homossexuais foram alvo de constante vigilância, condenações e punições. Foi na sociedade moderna do século XIX que a homossexualidade passou de uma prática condenada moralmente pelo discurso religioso para ser transformada em patologia, anormalidade e desvio, por meio de teorias científicas que buscavam uma explicação para a homossexualidade.

Em geral, curiosas doutrinas (médicas, psicológicas, religiosas) sobre a sexualidade humana são invocadas para ‘explicar’ a homossexualidade de homens e mulheres. Porém, não se tratando mais do que preconceito em forma de teoria e ciência, as

¹⁸ Para maiores informações acesse: Safo de Lesbos/Biografia.

Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/SafoLesb.html>> Acesso em 23 de janeiro de 2017.

conclusões dessas doutrinas são não apenas arbitrárias: os ‘dados’ sobre os quais se apoiam são questionáveis ou inexistentes. No caso das psicologias, teóricos que, confundindo casos clínicos individuais com supostas leis gerais de ‘estrutura’, mas arvorando-se à condição de poder teorizar sobre a homossexualidade, praticam generalizações errôneas e profundamente preconceituosas (SOUSA FILHO, 2009, p. 98).

De acordo com o nosso entendimento, a partir do momento que a homossexualidade deixou de ser considerada como um pecado contra os princípios divinos passando a ser concebida como uma doença, passou a desencadear a noção de que as pessoas homossexuais são dignas de compaixão e aceitação posto que estão doentes e, sobretudo, pode ser tratada por um médico, psicólogo ou psicanalista.

Esclarecemos que a palavra homossexual é formada a partir do grego *homos* (igual) e do latim *sexus* (sexo), o que pode ser compreendido pode ser compreendido como atração sexual entre iguais. De acordo com Prado: “[...] a homossexualidade refere-se à vivência, prática, desejo ou atração sexual entre indivíduos do mesmo sexo homem/homem ou mulher/mulher” (PRADO, 2012, p. 142).

Enfatizamos que A palavra homossexual¹⁹ foi usada pela primeira vez em 1869 pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert para designar a atração sexual entre pessoas do mesmo sexo ou gênero, tanto homens quanto mulheres, entretanto, o termo trazia em sua essência uma conotação de doença passível de tratamento e cura.

Desta forma, o termo homossexualismo gradualmente passou a ser empregado no vocabulário médico, portanto, precisamos levar em consideração que “[...] o sufixo ISMO é de origem grega e carrega dois sentidos: a ideia de uma doutrina, seita ou conjunto de ideias (Cristianismo, Judaísmo, Marxismo) ou a ideia de doença (tabagismo, alcoolismo, botulismo)” (BORTOLINI, 2008, p. 09).

Para a nossa compreensão, foi por conta da transformação da homossexualidade em doença, desvio, anormalidade ou transtorno sexual, que houve uma maior propagação do preconceito e da discriminação contra as identidades homossexuais nas sociedades contemporâneas.

¹⁹ FRY, Peter. O que é homossexualidade/ Peter Fry e Edward MacRae. São Paulo. Abril Cultural Brasiliense, 1985, (Coleção Primeiros Passos). Disponível em: <<http://www.giesp.ffch.ufba.br/Textos%20Edward%20Digitalizados/4.pdf>> Acesso em: 17/06/2016

Tendo como finalidade combater a conexão entre homossexualidade e patologia que “ [...] em 1973, os Estados Unidos retiraram ‘homossexualismo’ da lista dos distúrbios mentais da American Psychology Association, passando a ser usado o termo Homossexualidade” (MANUAL DE COMUNICAÇÃO LGBT, 2010, p. 11)²⁰.

Sobre o sufixo DADE: “ [...] traz um sentido de expressão, manifestação humana (identidade, felicidade, espontaneidade, sexualidade). [...] a palavra homossexualidade nos remete a ideia de que ela é mais uma expressão da sexualidade ou da identidade humana” (BORTOLINI, 2008, p. 09).

De acordo com o Manual de Comunicação LGBT (2010), no ano de 1985 foi autorizado pelo Conselho Federal de Medicina do Brasil, a retirada da homossexualidade do código 302.0 como desvio e transtorno sexual da Classificação Internacional de Doenças. Na sequência, em maio de 1990, a Assembleia Mundial da Saúde, também retirou o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde, entrando em vigência em 1º de janeiro de 1993 entre os países que compõem as Nações Unidas. O documento destaca também que em 1999, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução 001/99 deixou de considerar a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão, proibindo as/os psicólogas/os de praticar qualquer ação ou procedimento que tenha por finalidade a cura da homossexualidade, sob pena de cassação do registro profissional no referido Conselho.

A substituição da palavra homossexualismo por homossexualidade indica a necessidade da utilização de um tratamento que visa maior garantia de dignidade e cidadania das pessoas homossexuais e principalmente, pela necessidade de construir conceitos positivos em torno da homossexualidade, concebida como pecado pela religião, como um mal a ser curado pela medicina ou pela busca da causa do desvio pela psicologia, e por isso, condenada e reprovada como uma identidade sexual tão legítima quanto as demais.

²⁰ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Manual de Comunicação LGBT, lançado durante a 5ª Conferência Regional da Ilga na América Latina e no Caribe – evento realizado em Curitiba (PR) entre os dias 27 e 30 de janeiro de 2010. Disponível em: < <http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf> > Acesso em: 19/06/2016.

1.4 HOMOFOBIA, LESBOFOBIA E TRANSFOBIA

O termo homofobia, pensado pelo psicólogo George Weinberg em 1972 se caracteriza pela rejeição, medo, repulsa ou aversão à homossexualidade (gays e lésbicas), ao passar por contínuas ressignificações, passou a ser utilizado também para abarcar bissexuais, travestis e transexuais. O conceito de homofobia serve também para identificar os preconceitos e discriminações praticados contra todas as pessoas que apresentam uma expressão de gênero que não se enquadra no binário culturalmente aceito: homem/mulher, masculino/feminino, desdobrando-se em outros conceitos como a lesbofobia, bifobia e transfobia²¹.

Daniel Borrillo, define a homofobia como: “ [...] hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo” (2009, p. 28).

Neste sentido, compreendemos que a homofobia é um fenômeno que se caracteriza como um conjunto de atitudes negativas em relação as pessoas homossexuais, sejam homens ou mulheres, que romperam com os papéis tradicionais de gênero a as fronteiras geográficas sexuais, para viverem sua sexualidade além da norma heterossexual.

De acordo com o conceito proposto no relatório da UNESCO: “ [...] a homofobia refere-se a diversos preconceitos, discriminação que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas” (ABRAMOVAY, 2004, p. 278).

Sobre este tema Rios afirma: “ [...] a homofobia é um fenômeno discriminatório complexo, que se manifesta por atos e omissões identificáveis, clara ou difusamente, em prejuízo de tudo o que difere da heterossexualidade normativa (RIOS, 2009, p. 152).

Conforme Fernandes, o conceito de homofobia como categoria de análise, tanto produz significados no campo de luta política quanto no campo epistemológico:

²¹ Lesbofobia, bifobia e transfobia (forte rejeição a lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais).

No caso brasileiro, a homofobia é um conceito que liga os movimentos LGBTQT com os Estudos de Gênero e feminismos [...]. A categoria foi tomada pelos movimentos sociais e campos interdisciplinares e se configurou, antes mesmo de sua aderência a uma área do conhecimento capaz de responder a interpretações sobre as violências individuais e coletivas, materiais e simbólicas, que orientam as práticas que estão à margem dos padrões hegemônicos de sexualidade (FERNANDES, 2011, p. 67- 68).

De acordo com Junqueira, o termo homofobia carrega indícios de psicopatologias em virtude da associação clínica feita quando da origem da palavra, cunhada no campo da psicologia em meados dos anos 70. Sobre este tema, o autor justifica:

O termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e ‘doentio’) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou sintomas) de homofobia, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em ódio generalizado (e de novo ‘patológico’) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais (JUNQUEIRA, 2012, p. 04).

Com este argumento, Junqueira procura nos mostrar que o termo homofobia encontra-se em meio a um fogo cruzado semântico, de um lado estão os discursos que priorizam a homossexualidade como uma doença e de outro, os discursos que enfocam a homofobia como doença. Apesar disso, existe um número significativo de estudiosos que defendem a ideia de buscar explicação para a homofobia em abordagens mais críticas e reflexivas, em outros campos do conhecimento (cultural, educacional, político, jurídico, institucional, jurídico, sociológico e o antropológico), como forma de compreender a homofobia para além dos limites propostos pelo campo de estudo da Psicologia, centrada no indivíduo e na fobia.

A homofobia passa a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos e, por isso, chega-se a propor a criminalização da homofobia. Abrem-se aí novas frentes de batalhas, fogos cruzados e paradoxos políticos (JUNQUEIRA, 2012, p. 07).

Nesta forma de pensar, a fobia perde a centralidade como causa específica da homofobia para dar lugar ao entendimento dos processos socioculturais como outra variante que interfere na produção do preconceito e a discriminação em torno da homossexualidade e isso significa levar em consideração as estruturas sociais, culturais e políticas envolvidas na produção da homofobia.

Em se tratando ainda da utilização do termo homofobia, Fernando Pocahy focaliza que a expressão amplamente utilizada no âmbito dos movimentos LGBT e *queer* demonstram “ [...] não se adequar tanto à complexidade daquilo que se diz respeito ao ódio e a aversão aos homossexuais e as outras manifestações das sexualidades não hegemônicas” (POCAHY, 2007, p. 11).

Diante disso, vislumbramos que ainda assim é possível apropriar-se da expressão, num sentido mais amplo e de forma crítica para promover a reflexão sobre por que e como se produz a homofobia na sociedade contemporânea, deste modo, precisamos considerar outras premissas que nos revelam outras formas de entendimento do fenômeno homofóbico.

Borrillo (2010) esclarece que a homofobia tem origem em dogmas religiosos provenientes dos pressupostos greco – romanos, judaico-cristãos e a igreja católica, as quais são consideradas cruciais na disseminação de representações desfavoráveis à diversidade sexual, especialmente sobre pessoas homossexuais.

Dois exemplos interessantes podem ser destacados: o primeiro refere-se ao modo como a igreja católica e o discurso bíblico influenciou/a na construção da homofobia até os dias de hoje, pois apontam as pessoas homossexuais como alguém que cometeu um crime contra a natureza, baseados em uma moral teológica, doutrinas e dogmas que sustentam o conservadorismo religioso.

O outro exemplo diz respeito ao avanço do discurso racista difundido pela Alemanha nazista. Na expectativa de depurar e manter a raça ariana, estendeu o racismo anti-semita às pessoas homossexuais que também foram enviados aos campos de concentração.

De modo análogo ao das ideologias racistas ocidentais a respeito dos não – brancos, o padrão heterossexista opera colocando as mulheres ‘no seu lugar’ de submissão e ‘corrigindo’ aqueles que são rotulados de veados, bicha, efeminado, machona, traveca, etc. Esses princípios e processos de segregação servem para demarcar as fronteiras entre aqueles que são admitidos dentro da norma e aqueles que ficam à margem, pois fogem dela (BRASIL, 2009, p. 147).

Atualmente, o fundamentalismo religioso situado no centro das decisões políticas, tem rejeitado questões relacionadas as categorias de gênero, sexualidade e diversidade sexual. E com isso, impedindo avanços considerados fundamentais para a garantia dos direitos humanos e sexuais, quanto na implementação das discussões sobre essa temática no espaço escolar.

Na sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 09).

Atento a esta questão, Borrillo (2010) afirma que as doutrinas heterossexistas, sexistas e racistas, além das religiosas, estiveram profundamente articuladas em torno de uma ideologia homofóbica, as quais se fazem representar por intermédio das perspectivas da antropologia clínica, liberalismo, stalinismo e o holocausto gay.

A ‘homofobia antropológica’, por fundar-se na crença de que a evolução das sociedades caminha rumo à consagração da conjugalidade heterossexual monogâmica, vê na homossexualidade o risco e a manifestação da desintegração da sociedade e da civilização. Já a ‘homofobia liberal’, por considerar as manifestações da homossexualidade matéria estritamente privada, não provê homossexuais de proteção jurídica no espaço público, considerando este domínio natural e exclusivo da heterossexualidade. A ‘homofobia stalinista’, por considerar comportamentos homossexuais um sintoma de decadência moral capitalista, promoveu, em nome do ‘humanismo proletário’, a condenação da homossexualidade. Por fim, a ‘homofobia nazista’, preocupada com a expansão da população ariana e a supremacia alemã, valeu-se de base biológicas e morais para condenar e conduzir pelo menos 500.000 homossexuais à morte nas prisões (RIOS, 2007, p. 34).

Historicamente as diferentes formas de homofobia recorrem a estratégias conjuntas que potencializam práticas de violência e discriminação, por meio da instauração de hierarquias sexuais que acabam oprimindo e reprimindo identidades em nome de uma política social e cultural que tem por finalidade a homogeneização de corpos e desejos.

1.4.1 Homofobia Psicológica ou Irracional

Começamos com a diferenciação de preconceito e discriminação por intermédio da abordagem psicológica e sociológica, conceitos considerados indispensáveis, uma vez que não se pode ignorá-los como elementos que explicam a gênese da homofobia. Dentro de uma abordagem psicológica, o preconceito e a discriminação podem ser entendidas como:

Preconceito é o termo utilizado, de modo geral, para indicar a existência de percepções negativas por parte de indivíduos e grupos, quando estes expressam, de diferentes maneiras e intensidades, juízos desfavoráveis em face de outros indivíduos e grupos, dado o pertencimento ou a identificação destes a uma categoria tida como inferior. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos ou grupos (RIOS, 2009, p. 55).

Conforme Rios (2009), as abordagens psicológicas buscam desvendar a origem do preconceito em dinâmicas internas dos indivíduos e se baseiam em duas perspectivas. A primeira, se fundamenta em teorias do bode expiatório²², onde a pessoa procura identificar culpados para as questões que lhe incomodam e causam desconforto. A segunda, por sua vez, toma como referência, a teoria projecionista²³, nesta perspectiva, o indivíduo projeta seus conflitos internos contra grupos ou pessoas, sob forma de hostilidade como um meio de solução para seus conflitos interiores.

Rios (2009) destaca que também é preciso considerar a relevância teórica das abordagens sociológicas sobre o preconceito e a discriminação, fundadas nas contribuições de Erving Goffman, o qual identifica o estigma como um atributo negativo, da perspectiva marxista. Descreve o preconceito e discriminação como produto da alienação humana própria da sociedade capitalista e por último, para a perspectiva dos estudos culturais, a constituição das identidades se dá a partir das diferenças, assim, é pela diferença que se produz a discriminação.

Conforme a nossa compreensão, dizemos que estudos culturais contribuíram para mostrar o quanto as diferenças sejam raciais, religiosas, sexuais ou de gênero se articulam em torno do preconceito e da discriminação. E ainda, por meio dos estudos culturais torna-se possível analisar e questionar os processos de produção de subjetividades e diferenças, a homossexualidade, a homofobia, entre outras/os. Ao tratar da questão fobia, Pocahy afirma:

Fobia diz respeito a uma reação de angústia e medo [...]. Tem-se, assim, fobia a animais, a espaços e pessoas. A reação a este medo, geralmente é paralisante, tem caráter de evitação. No entanto, até podemos observar algumas reações de agressão como forma de suportá-los, mas, via de regra, trata-se de fugir do objeto da angústia e do medo – uma reação que é voltada para si (POCAHY, 2007, p. 11).

²² Adorno, Frenkel, Brunswik, Levison e Sanford (1982).

²³ ALLPORT, Gordon. The nature of prejudice. Cambridge: Perseus Books, 1979.

De acordo com Borrillo (2009), a homofobia psicológica origina-se em torno de conflitos individuais e se manifesta principalmente em sentimentos irracionais de medo, aversão e repulsa de forma semelhante a fobia que as pessoas tem ao ficarem em espaços fechados ou pelo temor que apresentam ao estarem diante de certos animais²⁴. Ao referir-se a homofobia psicológica, Rios afirma:

Uma hipótese particularmente divulgada é a de que reações homofóbicas violentas provêm de sujeitos em grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, donde a intolerância à homossexualidade (RIOS, 2007, p. 33).

Apreendemos que a homofobia psicológica individual se caracteriza pela condenação da homossexualidade e suas manifestações, em função da projeção ou de uma identificação inconsciente com a própria homossexualidade não aceita. Neste caso, “ [...] a violência contra homossexuais não é outra coisa senão a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de seu próprio eu, a qual se deseja apagar” (BORRILLO, 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, a homofobia se faz presente em expressões depreciativas, na difamação, piadas, insultos, nas brincadeiras aparentemente inofensivas, na intimidação, na exposição ao constrangimento e ao ridículo, entre outros não menos dolorosos e traumáticos que vão desde a violência física até agressões descritas por Bourdieu como “violência simbólica” (2002, p.22).

Embora, as situações de homofobia mais presentes sejam de ordem a injúria e do insulto, elas têm sido acompanhadas de ameaças, agressão física e de tortura. Cabe ressaltar que estas situações não revelam tão somente que estamos diante de um jogo de desqualificação do outro, mas também de tudo que ousa contradizer instituídos normativos e venha promover a ampliação da liberdade humana (POCAHY, 2007, p. 14).

Para Borrillo (2009), a internalização das agressões produz marcas profundas tanto no corpo quanto na consciência das pessoas atingidas, provocando o remodelamento e a reconstrução da subjetividade. Esta ideia do autor, vai ao encontro das colocações que Miskolci faz em relação aos efeitos produzidos pelas humilhações e injurias sofridas por estudantes no ambiente escolar:

²⁴ Claustrofobia e zoofobia respectivamente.

Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que houve ou vê alguém ser maltratado dessa forma, é nessa situação da vergonha que descobre o que é a sexualidade. É claro que isso se transforma em um trauma, e tudo é pior para quem é humilhado e maltratado, mas também não é nada agradável alguém que – mesmo não sendo xingado – descobre que seu colega está sendo humilhado e maltratado por causa disso (MISKOLCI, 2012, p. 33).

Nesta reflexão, Miskolci nos mostra que a prática de violência relacionada à homofobia consiste em um fenômeno que envolve alguém que é atacado (vítima), alguém que ataca (algoz) e quem presenciou a agressão (testemunha/as). Em outras palavras, a vítima de atos repetidos de violências, é induzida a aderir comportamentos heterossexuais como forma de proteção e segurança; o algoz pretende fazer operar e preservar a norma heterossexista e a/as testemunha/as deixam de reagir, logo, tendem a perceber as violências como uma forma de aviso para que aceite a norma caso não pretenda ser a próxima vítima.

Para o nosso entendimento, esta situação revela que por trás dos comportamentos homofóbicos, existe fenômenos sociais mais complexos do que simples atos individuais de violência que emergem de fobias irracionais e de cunho psicológico.

A homofobia é uma prática social – masculinista, misógina e heteronormativa – e não apenas uma atitude pessoal de aversão, desprezo ou ódio contra a diversidade sexual. As injúrias homofóbicas, xingamentos a que estão submissas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), decorrem de um imaginário heteronormativo, em que a diversidade sexual é transformada em abjeção. A violência normativa dos modos de representação heterossexual modela e subjuga LGBT, e a injúria define o horizonte da relação destes com o mundo, engendrando um sentimento permanente de contravenção com a ordem sexual e social, de insegurança, de angústias (POCAHY, 2009, p. 120).

Neste caso, concordamos com Borrillo, Rios, Pocahy (2009) e Junqueira (2012) quando afirmam que a compreensão do fenômeno homofóbico vai além das perspectivas psicológicas porque a estruturação da homofobia também acontece por meio da imposição de normas sociais, as quais tem como principal objetivo, regular e normatizar todas as identidades sexuais e de gênero a partir do modelo heterossexual.

1.4.2 Homofobia Geral e Específica

Felipe Fernandes define homofobia como uma categoria capaz de “[...] responder a interpretações sobre violências individuais e coletivas, materiais e simbólicas, que orientam as práticas que estão à margem dos padrões hegemônicos de sexualidade” (2011, p. 67-68). Portanto, buscamos pensar na homofobia como uma categoria que explica os vários tipos de violências experienciadas por pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, neste contexto, homofobia geral e específica.

A homofobia geral, como menciona Borrillo (2010) se caracteriza por manifestações do sexismo, o qual se expressa por meio do tratamento discriminatório em decorrência do sexo ou do gênero. Entendemos que o sexismo se apoia na convicção de que há uma desigualdade natural entre homens e mulheres, baseada na atribuição de valores e capacidades diferenciadas para cada um. Tal diferenciação de atributos, tende a valorizar a superioridade masculina em relação ao feminino. Neste sentido:

Essa forma de homofobia é definida como a discriminação contra pessoas que mostram, ou às quais são atribuídas, determinadas qualidades (ou defeitos) imputadas ao outro gênero. Assim, nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de vigilância do gênero porque a virilidade deve estruturar-se em função de dois aspectos: negação do feminino e rejeição da homossexualidade (BORRILLO, 2010, p. 26).

De acordo com Borrillo, no âmbito da homofobia geral é comum procurar-se preservar a diferença entre a natureza feminina e a masculina, uma vez que nesta abordagem aposta-se nas relações heterossexuais como a única maneira de complementar/completar²⁵ o encontro entre o masculino e o feminino. Neste sentido afirma:

A preservação do dispositivo político da distinção entre dos sexos implica também a conservação da diferença entre as sexualidades. A crença de uma ‘natureza’ feminina e em outra ‘natureza’ masculina, diferentes e complementares, gera uma opinião bastante disseminada segundo a qual apenas as relações heterossexuais são capazes de realizar o

²⁵ “Da gênese bíblica à psicanálise, passando pela literatura romântica, a mulher sempre foi retratada como um homem incompleto (necessitando, portanto, dele para firmar sua completude); similarmente, o homossexual equivale à prova de uma personalidade inacabada, produto de uma má integração à ‘natureza’ masculina ou feminina (BORRILLO, 2009, p. 27).

verdadeiro encontro dos seres que, por sua diferença sexuada, teriam a vocação de se completar (BORRILLO, 2009, p. 39).

Na base da construção desta concepção, não por acaso, encontra-se em primeiro lugar, a manutenção da opressão e submissão feminina em relação ao masculino e em segundo lugar, legitimar simbolicamente o modelo masculino hegemônico, impedindo ou negando qualquer outro modo de expressão da sexualidade.

A homofobia também opera por meio da atribuição de um ‘gênero defeituoso’ ou ‘falho’ para as pessoas homossexuais, quanto pelo medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’ (LOURO, 1997, p. 28-29).

Podemos dizer as pessoas discriminadas em função da não-adesão ao modelo binário de gênero ou sexual ou dito de outro modo, as pessoas percebidas como efeminadas ou masculinizadas, representam uma ameaça em potencial para a manutenção da norma heterossexual e um perigo eminente para a manutenção da masculinidade e da feminilidade e por isso, tornam-se alvo da condenação social.

O julgamento negativo sobre o desejo homoerótico, mas sobretudo quando ele leva ao rompimento de padrões normativos como a demanda social de que gays e lésbicas sejam ‘discretos’, leia-se, não pareçam ser gays ou lésbicas, ou ainda, de que não se desloque os gêneros ou se modifique os corpos, o que, frequentemente, torna meninos femininos, meninas masculinas e, sobretudo, travestis e transexuais vítimas de violência. Esses exemplos mostram como a sociedade reage mais violentamente com relação ao rompimento de gênero do que com relação à orientação sexual (MISKOLCI, 2012, p. 41).

Por meio dos aspectos sinalizados pelos autores, podemos dizer que os insultos de gênero (bichinha, marica, sapatão, veado) lançados contra pessoas homossexuais, nada mais é do que uma forma contínua de lhes mostrar que seus corpos não estão em conformidade com a designação do seu gênero.

Assim é compreensível que haja tantos casais gays que buscam, com grande dificuldade, adotar um padrão hetero em seus relacionamentos. Isso é clara expressão da vigência da heteronormatividade, dentro da qual uma relação só é reconhecida socialmente se seguir o antigo modelo do casal heterossexual reprodutivo (MISKOLCI, 2012, p. 42).

Não por acaso, a homofobia geral passa a ser acionada como um meio de “ [...] denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao gênero correspondente” (BORRILLO, 2010, p. 26).

De acordo com o nosso ponto de vista, a homofobia em sua articulação com o sexismo não só busca controlar as condutas sexuais consideradas desviantes, mas também afeta as pessoas que temem serem apontadas como homossexuais. Para Louro: “ [...] a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (2000, p. 19). Em vista disso, a homofobia institui um processo de constante vigilância de comportamentos, linguagens, formas de ser e jeitos de sentir.

Pressupomos que a escola desempenha um papel decisivo na vigilância e controle do gênero, principalmente quando se trata dos corpos masculinos ou femininos que não se alinham ao modelo hegemônico heterossexual, os quais fundamentam o sexismo e a homofobia. Por exemplo, a divisão de banheiros escolares de acordo com o gênero, consiste em um grande problema para as pessoas travestis e além disso, se torna um modo de encaixar a todas/os dentro das normas de gênero.

A íntima relação entre as normas de gênero, tanto se traduz em noções, crenças, valores, expectativas, quanto em atitudes, edificação de hierarquias opressivas e mecanismos reguladores discriminatórios bastante amplos. Assim, pode comportar drásticas consequências a qualquer pessoa que ouse descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher. Neste sentido, a noção de homofobia pode ser entendida para nos referirmos também a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não) cujas performances e ou/expressões de gênero (gostos, estilos, comportamentos, etc.) não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas (BORRILLO, 2009, p. 375).

Este aspecto da foi observado por Borrillo (2010) quando afirma que a homofobia também se manifesta em formas específicas, como já dissemos anteriormente a homofobia é a expressão utilizada para caracterizar a violência de gênero contra pessoas homossexuais gays e lésbicas, mas o termo homofobia também é utilizado para definir fenômenos de intolerância e rejeição direcionada a pessoas lésbicas e transgêneros (transexuais e travestis) em razão da

identidade sexual ou de gênero, variando de acordo com das especificidades de cada indivíduo: gayfobia, lesbofobia, bifobia e transfobia²⁶.

No caso da lesbofobia: “ [...] a lésbica é vítima de uma violência particular, definida pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade” (BORRILLO, 2009, p. 27).

Conforme os argumentos de Junqueira (2013) pelo fato de ser mais difícil perceber a homossexualidade feminina, talvez esse seja o motivo pelo qual as lésbicas sofram menos preconceito do que os homossexuais masculinos e isto se manifesta também no contexto escolar — o preconceito e a discriminação parecem mais evidente em relação aos estudantes homossexuais masculinos.

Para o autor, esta ideia demonstra como os processos sociais e culturais se encarregam da manutenção da interdição e do silenciamento em relação à mulher, seu corpo e as questões pertinentes a sua sexualidade, resultado das relações de opressão pelas quais o gênero feminino vem sendo submetido. Enquanto homens e mulheres homossexuais podem disfarçar a sua sexualidade, em um processo inverso, pessoas travestis e transexuais em virtude da exposição evidente da sua expressão de gênero, estão expostos aos mais diversos tipos de agressão e violência (transfobia).

Como sabemos pessoas travestis, apresentam-se publicamente como uma identidade de gênero oposta ao sexo designado ao nascimento. Já as pessoas transexuais homens ou mulheres, subjetivamente identificam-se com o sexo oposto e na maioria dos casos, rejeitam o órgão genital e sentem a necessidade de remodelar cirurgicamente.

Cotidianamente esses grupos mostram ao mundo que transgrediram os papéis de gênero²⁷ estabelecidos pelo conjunto de normas sociais reguladoras das expressões de gênero visíveis ou também daquelas que estão sob suspeita. Neste contexto: “ [...] o que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais” (LOURO, 2000, p. 20).

Deste modo, a visão homofóbica compartilhada por uma grande parcela da sociedade contemporânea, considera os sujeitos transgêneros como desviantes do seu próprio gênero em razão de expressarem publicamente condutas diferenciadas ou opostas ao gênero atribuído ao

²⁶ Transfobia: “ preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero e pessoas transexuais ou travestis” (JESUS, 2012, p.16).

²⁷ “Tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura é considerado papel de gênero. Estes papéis mudam de uma cultura para outra” (GROSSI, 2004, p. 06).

nascimento e também são alvos de discriminação sexual por mostrarem explicitamente, a sua condição afetivo/sexual não – heterossexual e o rompimento com o modelo predominantemente heterossexista.

1.4.3 Normas de Gênero: Pedagogia do Insulto e Pedagogia do Armário

De acordo com Butler (2015), os discursos normativos de gênero determinam a inteligibilidade/normalidade da identidade heterossexual e a ininteligibilidade/ anormalidade das ou sexualidades consideradas desviantes, por meio dos padrões estabelecidos socialmente nas diferentes culturas. Desta maneira, a homofobia possui um papel de relevância com vigilância das normas de gênero e, esta por sua vez, costuma ser determinante para que se estabeleça uma pedagogia do insulto, cujo o sentido de acordo com Butler (2015), consiste em vigiar e controlar o gênero por meio da nomeação das sexualidades desviantes como não humanas.

Ferrari (2011) afirma que muitas vezes, os insultos, zombarias e brincadeiras relacionadas à homossexualidade, são acontecimentos constantes no ambiente escolar, entretanto, o que causa estranheza é o fato de que estas brincadeiras são reconhecidas pelos agressores, pelas vítimas e profissionais da educação como uma brincadeira e não como uma ofensa homofóbica disfarçada.

Salientamos que o processo educativo se torna responsável por reproduzir a homofobia por meio de práticas que ajudam a consolidar a pedagogia do insulto. Conforme expõe Junqueira (2009), a pedagogia do insulto refere-se a agressões verbais (brincadeiras, piadas, apelidos, injúrias, entre outras/os) proferidas contra aquelas/es, cujo o gênero ou a sexualidade desafiam as normas das identidades consideradas de referência para todas/os.

As brincadeiras heterossexista e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica e exclusão. Elas fazem com que tal pedagogia do insulto seja acompanhada de tensões de invisibilização e revelação (geralmente involuntárias) próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma pedagogia do armário que se estende e produz efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2013, p. 484).

Ressaltamos que espaço escolar, as/os estudantes, das/os quais as referências sexuais ou de gênero, não estejam de acordo com o alinhamento heteronormativo, cotidianamente, se encontram expostos à pedagogia do insulto, cuja as variedades de expressões vão desde injúrias homofóbicas, até a incitação à violência e ao preconceito. Sobre este aspecto da homofobia, Junqueira afirma:

As operações da heterossexualização compulsória implicam processos classificatórios e hierarquizantes, nos quais o sujeitos ainda muito jovens podem ser alvos de sentenças que agem como dispositivos de objetivação e desqualificação: ‘Você é gay!’. Essas crianças e adolescentes tornam-se, então, alvo de escárnio coletivo sem antes se identificarem com uma coisa ou outra. Sem meios para dissimular a diferença ou para se impor, o ‘veadinho da escola’ terá seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes, permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência que a pedagogia do armário pressupõe e dispõe, enquanto sorrateiramente controla e interpela cada pessoa (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Junqueira (2013) compreende o armário como um processo que leva estudantes a não se assumirem enquanto homossexual, mantendo sigilo, discrição e silêncio sobre a discordância em relação à heterossexualidade normativa. Para o autor:

A escola consente, cultiva e promove homofobia e heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para a produção/reprodução, atualização e consolidação. Não raro, também informados pelo racismo e pelo classicismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e suas práticas pedagógicas e curriculares. Aliás, tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades ou reiteram regimes de verdade, economias de (in) visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todos (as). (JUNQUEIRA, 2013, p. 493).

Em nossa visão, o armário, poderá induzir a uma recusa de si mesmo como uma tentativa de se aproximar da identidade heteronormativa, basta ver que existem homens gays que preferem aderir a um estilo masculino, como um modo de evitar a discriminação e o preconceito com relação a identidade sexual ou de gênero.

A pedagogia do armário é fortalecida por meio da vigilância das normas de gênero utilizadas no cotidiano escolar. Basta observar em suas práticas alguns aspectos que demonstram que a escola funciona como um espaço que institui modelos e padrões de identidade, hierarquias e subordinação de gênero. E se a escola falha no processo de “controle” do gênero, investe na produção de estratégias como vigiar e punir as sexualidades desviantes e a invisibilidade e

ocultamento fazem parte desse processo de “resgate” ou de readequação às normas estabelecidas para as performances de gênero.

1.4.4 Homofobia na Escola

Neste tópico demonstraremos que a homofobia enquanto discriminação contra estudantes homossexuais como base na identidade de gênero e sexual, fez e faz parte das rotinas escolares. Por isso, destacamos algumas pesquisas e estudos já realizados que vem dar sustentação a nossa discussão.

Lembrando que a homofobia, de acordo com Borrillo (2009) envolve preconceito discriminação, ofensas verbais, injúrias e práticas de violência física e psicológica, motivadas pelo medo irracional e repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo ou gênero, incluindo dimensões sociais e culturais.

Uma leitura mais atenta no relatório da UNESCO²⁸ denominado “Juventudes e Sexualidades”, lançado em 2004 com apoio do Instituto Ayrton Senna, do Ministério da Saúde, do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres nos mostra que a homofobia está presente nos espaços escolares, ora pela rejeição aos colegas homossexuais dos quais as/os estudantes preferiam manter distância, pelos apelidos acusatórios, por meio do silenciamento da maioria das/os professores ou ainda, pela falta de conhecimentos necessários para o entendimento da homossexualidade.

Encontramos outras evidências da presença de preconceito e discriminação nos contextos escolares por meio da análise do relatório denominado “Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Ministério da Educação em maio de 2009.

Este trabalho compreendeu um estudo qualitativo por meio de uma survey aplicada em 500 escolas de todo país junto a estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio), professores (as) do ensino fundamental que lecionam português e matemática nas respectivas séries acima

²⁸ No capítulo 6 dedicado à homofobia apresenta-se os resultados da pesquisa realizada com estudantes de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Também participaram da pesquisa pais, professoras/es e técnicos pedagógicos. Ver Juventudes e Sexualidade. Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva (2004). Brasília: UNESCO, Brasil.

mencionadas, diretores (as), profissionais de educação que atuam nas escolas, e pais, mães e responsáveis por alunos da (s) séries anteriormente referidas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (BRASIL, 2009, p. 06).

A referida pesquisa teve como finalidade analisar a abrangência e incidência do preconceito e da discriminação sob diferentes aspectos: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, orientação sexual, socioeconômico e necessidades especiais. Em relação ao preconceito contra à orientação sexual, os dados obtidos revelaram que:

Os seus diversos públicos-alvo (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores 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, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero). (BRASIL, 2009, p. 352).

Os resultados que nos chamam mais atenção em virtude do nosso objeto de estudo, indicam que as práticas discriminatórias têm como principais vítimas as/os estudantes, negros, pobres e homossexuais e professores mais velhos e homossexuais.

Buscamos ampliar a nossa compreensão sobre o tema por intermédio do “Estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar” realizado pela Reprolatina²⁹, publicado em 2011, o qual foi realizado nas seguintes capitais brasileiras: Manaus, Porto Velho, Natal, Recife, Cuiabá, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre no período de 2009 a 2010.

As questões de pesquisa elaboradas pela Reprolatina, tinham como propósito conhecer a percepção das autoridades educacionais e das/os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino sobre a situação da homofobia no ambiente escolar. Os resultados apresentados por este estudo demonstram que:

Pelos depoimentos de toda a comunidade escolar, podemos afirmar que sim, há homofobia na escola; entretanto, a existência da homofobia dentro da escola é de certa maneira negada, primeiro pelo discurso que nega a existência do estudante LGBT na escola, e, em segundo lugar, porque as expressões de homofobia são muitas vezes minimizadas ou relativizadas, principalmente no discurso de autoridades e docentes. Em outras palavras, a pesquisa mostrou que existe homofobia nas escolas, mas está naturalizada. (BRASIL, 2011, p. 48).

²⁹ Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva

Os dados apresentados acima, revelam que apesar do empenho de alguns segmentos da sociedade civil e da implementação de políticas públicas para a diversidade sexual, a homofobia ainda é uma questão presente nas instituições educativas. A respeito deste tema Junqueira afirma:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT. Muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação e a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

De acordo com Junqueira (2009), diante dos números apresentados pelas pesquisas, convém pensar a homofobia para além de um conjunto de emoções negativas individuais, mas pensar a homofobia como um fenômeno relacionado a preconceitos e discriminação contra pessoas LGBT. O autor aponta que a sociedade e suas instituições por estarem imersas na cultura da naturalização da heterossexualidade, não percebem a violência homofóbica como tal.

Abramovay (2004), ao analisar o preconceito e a homofobia na escola, relata que as/os professoras/es além de silenciarem sobre as violências homofóbicas ocorridas com estudantes, colaboram na reprodução das violências ao banalizarem e naturalizarem as manifestações de violência, percebendo-as como brincadeiras.

Louro, ao trazer à tona suas experiências escolares e ao discutir a educação dos corpos e a produção da sexualidade normal, destaca o quanto a sexualidade das/os estudantes é educada, corrigida, controlada ou negada: “ [...] todos os processos de escolarização estiveram - e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2001, p. 88).

Acreditamos que estas argumentações desenvolvidas pela autora, vão ao encontro daquilo que ela descreve como pedagogia da sexualidade, a qual possui como objetivo garantir a legitimidade de uma única identidade sexual às custas da repressão e marginalização das outras.

Pensamos que a pedagogia da sexualidade se destina à modelagem das identidades de gênero e sexuais para que os corpos de mulheres e homens sejam direcionados para terem comportamentos considerados apropriados de acordo com o gênero e, orientados para exercerem a sexualidade conforme a norma heterossexual. Deste modo, no universo escolar, são cultivadas

diferentes estratégias que visam ensinar, controlar e padronizar as práticas da sexualidade, as quais considera-se fora da norma sexual.

Constata-se haver na escola um cultivado e acentuado silenciamento em relação à homossexualidade, às pessoas homossexuais aos seus modos de viver. Um silenciamento produtor e reproduzidor de outras falas, modos de ver e de agir. Institucionalmente, evita-se falar de respeito à diversidade sexual e continua-se, obstinada e ostensivamente, a ensinar e a incentivar que se pense e se aja de maneira a reprimir, marginalizar e estigmatizar as pessoas consideradas homossexuais (RIBEIRO, 2009, p. 207 – 208).

Depreendemos que a escola de maneira silenciosa, frequentemente, refina a construção de feminilidades e masculinidades, seja por meio dos materiais escolares, linguagens e brincadeiras, normas e lugares, ou pela imposição do modelo masculino heterossexual, principalmente, para aquelas/es estudantes que apresentam um gênero ou uma identidade sexual diferente daquilo que a sociedade espera.

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar sobre si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (MISKOLCI, 2012, p. 81).

Segundo Louro (2000), a maioria das pessoas, salvo exceções, admitem ou aceitam a identidade homossexual desde que permaneça, oculta, em segredo e restrita as esferas da privacidade. Neste caso, o que provoca constrangimento é a demonstração pública da condição homossexual.

À proposito, Junqueira (2013) evidencia que na escola podemos nos deparar com o heterossexismo e a homofobia nos livros didáticos, na forma de conceber o currículo, nos conteúdos ministrados e nas ações pedagógicas que produzem relações normalizadoras, inclusive na recusa em chamar o estudante travesti pelo nome social³⁰, nas brincadeiras e piadas

³⁰ Nome Social: nome pelo qual as travestis e pessoas transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero (JESUS, 2012, p. 17).

consideradas inofensiva, nas ameaças, humilhação e marginalização, nos bilhetes e na dificuldade de uso dos banheiros.

Independentemente de quão variados sejam esses cenários em que tais embates se dão, no cerne das iniciativas – contra ou a favor da construção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero – é central a discussão acerca do papel da educação escolar. Entre aqueles/as que se posicionam em favor dessa agenda, é crescente a percepção da importância da problematização da homofobia para se promover o avanço nas discussões sobre os direitos sexuais e a livre expressão das sexualidades e das identidades de gêneros. (JUNQUEIRA, 2009, p. 03).

Fica claro que a escola em seu campo de atuação, colabora na naturalização da homofobia, seja por meio dos conteúdos trabalhados ou das relações que se estabelecem diariamente neste espaço. Por conta disso, defendemos a ideia de que mudanças na escola, poderão ser viabilizadas através da discussão da temática gênero e sexualidade nas salas de aula, pois, acreditamos que a mesma escola que cultiva a prática do heterossexismo, também pode exercer um papel central na problematização de procedimentos que conduzem a produção e reprodução da homofobia.

O Projeto Escola Sem Homofobia (2004), elaborado com o intuito de apresentar propostas conceituais e metodológicas sobre temas relacionados à diversidade sexual e de gênero para serem trabalhados nas escolas, e principalmente, proporcionar questionamentos sobre a homofobia neste espaço, manifesta:

Discriminação e violência por preconceito de gênero e orientação sexual representa um problema social gravíssimo e seus efeitos são devastadores. Portanto, não se trata apenas de uma de uma sensibilização para os ‘dramas pessoais’, como muitas vezes escutamos nas opiniões emitidas sobre esse tipo de discriminação no ambiente escolar, como se ela fosse uma inevitabilidade, algo que diz respeito ‘a quem tenha orientação sexual diferente. É preciso encará-lo como violência social resultante da ação concreta de indivíduos preconceituosos (que deve ser combatida), de regras discriminatórias (que precisam ser eliminadas) e de uma organização social homofóbica (que deve mudar) (BRASIL, 2004, p. 76).

Espera-se ampliar as discussões sobre a temática nos currículos escolares, mas, isso exige em primeiro lugar, superar “ [...] o medo que constrói a gramática educativa atual, ainda voltada para guardar esqueletos no armário” (MISKOLCI, 2015, p. 61). Para o autor, seria conveniente começar a aprender a lidar com os nossos próprios preconceitos e julgamentos, tendo em vista

prioritariamente, o ser humano com suas histórias de vida, sutilezas, sofrimentos e alegrias por trás dos projetos educativos.

1.4.5 Homofobia Familiar

Vimos que a homofobia resulta do medo, aversão e ódio contra pessoas que possuem práticas homoeróticas. Por meio da homofobia presenciamos diferentes atos de violência, tanto física quanto psicológicas em função de *performances* de gênero (BUTLER, 2015) por não se enquadrarem no binário de gênero (masculino e feminino). Sabemos que a homofobia está presente em diversas instituições como a escola, local de trabalho, igreja e na família.

Geralmente as primeiras experiências com a homofobia acontece dentro de casa, entre os familiares. De acordo com Sarah Schulman, a homofobia familiar se caracteriza por “ [...] um fenômeno que até agora não fora nomeado, mas que é parte da vida da comunidade LGBT, é entendida não como um fenômeno pessoal, mas como uma crise cultural ampla” (SCHULMAN, 2010, p. 68).

Em nosso entendimento, a homofobia familiar se caracteriza pelo preconceito e discriminação baseada na identidade sexual ou de gênero das/os filhas/os. As manifestações da homofobia familiar, assim como em outras instituições sociais, compreendem, violências psicológicas, segregação até agressões físicas como espancamentos, mutilações, agressões sexuais, entre outras. Um exemplo recente noticiado pela mídia nacional ocorreu em Cravinhos, município do estado de São Paulo, onde a mãe matou e queimou seu filho homossexual³¹.

Conforme Perucchi (2014) se a família não adota posturas mais drásticas na tentativa de corrigir ou reprimir a homossexualidade de suas/eus filhas/os, submete adolescentes gays ou lésbicas ao silêncio e a invisibilidade. Deste modo: o “fingir não ver”; mostra-se como uma maneira que os pais e os familiares se utilizam para evitar o tema, na tentativa que as práticas desviantes fossem de algum modo caladas, ao menos, contidas” (PERUCCHI, 2014, p. 72).

Schulman (2014) nos diz que a estratégia familiar de evitação pela qual a maioria das/os homossexuais vive no âmbito da família, representa uma forma cruel de desumanização

³¹ Para saber mais leia: < <http://veja.abril.com.br/brasil/nao-aguentava-mais-ele-afirma-mae-que-matou-e-queimou-filho/>> Acesso em: 06/02/2017.

normativa porque a pessoa fica isolada da convivência dos demais membros da família, deixa de participar dos encontros festivos da família, das conversas, do compartilhamento de suas experiências pessoais. Para a autora a evitação é uma forma de exclusão que torna a acolhida de um membro gay ou lésbica na família, um processo desconfortável e doloroso.

É um engano pensar em família apenas como sinônimo de proteção, segurança e apoio psicológico, pois em muitos casos, a família que em tese, deveria aceitar e acolher, torna-se um dos primeiros espaços de onde as pessoas homossexuais começam a sofrer os efeitos da homofobia. Compreendemos que o ato de ignorar ou fingir que a/o filho não existe ou jamais existiu, além de trazer problemas psicológicos, também acaba por abalar as relações familiares.

O preconceito que se articula no contexto familiar como dispositivo de legitimação da violência e, conseqüentemente, ocasiona a ruptura do vínculo, a afastamento temporário ou permanente entre jovens lésbicas e gays e seus familiares, o que leva, muitas vezes, à saída ou à expulsão da casa dos pais em circunstâncias complexas e, frequentemente, dolorosas (PERUCCHI, 2014, p. 68).

Em nosso modo de entendimento, cada grupo familiar tem seu conjunto de crenças e valores que por sua vez, atua como mediadora de normas e padrões sociais, inclusive padrões da sexualidade dominante, onde a homossexualidade das/os filho/os ainda é percebido como um problema. E, na tentativa de resolver o “problema” são adotadas posturas coercitivas que visam corrigir a identidade sexual.

De acordo com Perucchi (2014) quando as pessoas homossexuais não são expulsas de casa e permanecem em um lar heteronormativo estão expostas a violência simbólica que se manifesta por meio de piadas e deboches em reuniões familiares. Em muitos casos, o sofrimento constante se torna naturalizado e acabam não sendo percebidas como violência.

Em algumas situações, a única saída para os homossexuais é o armário, ou seja, para evitar sofrer discriminação por parte de seus familiares ou fugir da socialização heterossexista, muitos preferem não revelar para a família a sua homossexualidade, passando a viver na clandestinidade.

Essas questões demonstram que o lar é um espaço contraditório: a homossexualidade das/os filhas/os, tanto pode ser reconhecida como legítima e aceita, quanto podem transformar o núcleo familiar em um ambiente de opressão, preconceito e discriminação.

2 DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS DE ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA ESCOLAR

Neste capítulo, centramos nossa atenção nas políticas educacionais brasileiras elaboradas para a diversidade sexual. O Programa Brasil sem Homofobia (2004) surge como uma das ações governamentais que pretende tornar a escola pública, um ambiente acolhedor e seguro para as pessoas LGBT.

Procuramos evidenciar o Projeto Escola sem Homofobia (2004) e as Orientações Técnicas de Educação em Sexualidades para o Cenário Brasileiro — UNESCO (2013) como documentos que objetivam orientar, capacitar e informar as/os profissionais da educação sobre temas relativos ao gênero, sexualidade, diversidade sexual, a discriminação e o combate ao sexismo e à homofobia no interior das escolas.

Também trazemos as concepções que fundamentam o Plano Nacional da Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT cuja a principal finalidade consiste em garantir a esta população em especial, o acesso aos direitos sociais, considerados fundamentais para o exercício da cidadania.

Buscamos neste conjunto de documentos compreender como se apresenta a concepção de sexualidade e diversidade sexual porque consideramos que um dos caminhos para a organização de uma educação ética, voltada para a desestabilização do regime binário de gênero e para a inclusão da diversidade sexual nos ambientes escolares, depende em grande medida, da relevância dada a estes conceitos nos currículos escolares.

2.1 PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA (2004)

Conforme o pensamento de Borrillo, a homofobia pode ser definida como manifestação de atitudes preconceituosas e discriminatórias que tem como proposito atingir física e verbalmente homens e mulheres em função da sua identidade sexual ou de gênero, cujos os efeitos mais profundos produzem problemas psicológicos como medo, insegurança ou vergonha e

que podem impedir a livre expressão da sexualidade. Para o autor, a homofobia como fenômeno psicológico e social possui origem: “ [...] nas complexas relações estabelecidas entre uma estrutura psíquica de tipo autoritário e uma organização social que coloca a heterossexualidade monogâmica como ideal sexual e afetivo” (BORRILLO, 2009, p. 33).

As questões relacionadas à discriminação baseada na identidade sexual foram discutidas pela primeira vez no fórum realizado pelas Nações Unidas no decorrer da Conferência Mundial de Beijing (1995) por uma delegação da Suécia, mas, o tema não foi aprovado porque seria preciso que houvesse consenso entre os Estados devido a apresentação de objeção por delegações islâmicas.

O debate foi retomado novamente durante a preparação do Brasil para participar da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul (2001). Uma das prioridades elencadas pela sociedade organizada corresponde ao tema da discriminação por orientação sexual. Na fase que precede a Conferência de Durban, o Governo Brasileiro apresenta o tema na Conferência Regional das Américas, realizada em Santiago do Chile (2000).

Desta Conferência resultou o compromisso de todos os países do continente com a elaboração de ações destinadas à prevenção e ao combate da discriminação com base na identidade sexual e, inclusive aquelas agravadas pela discriminação racial. A proposta do Brasil para a inclusão da orientação sexual como uma das formas de discriminação racial foi colocada em plenária, apesar de receber adesão, principalmente do continente europeu, a proposição brasileira não foi inserida na Declaração de Plano de Ação da Conferência de Durban.

Em decorrência das recomendações da Conferência Mundial de Durban em outubro de 2001 o Governo Brasileiro cria o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) por meio do Decreto nº 3.952 que tinha por objetivo realizar debates em prol de políticas públicas para a promoção e a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Em 2003 o CNCD criou uma Comissão Temática que ficou encarregada de receber denúncias referentes a violação de direitos humanos com base na orientação sexual. Somando-se a esta ação foi também criado um Grupo de Trabalho que tinha por finalidade a elaboração do Programa de Combate à Violência e à Discriminação aos grupos GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual.

Devido ao número impactante de registros estatísticos sobre a violência contra homossexuais apontados pelas pesquisas, organizações civis e Movimentos LGBT³², vimos surgir no país, políticas públicas que prezam pelo “Combate à Violência e à Discriminação contra gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais e de Cidadania Homossexual” fundamentados pelo Programa “Brasil sem Homofobia” (BRASIL, 2004, p. 11), lançado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em 2004.

O Programa “Brasil sem Homofobia” (2004), adota como princípios a inclusão de uma perspectiva da não-discriminação pela identidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras, as quais deverão estar fundamentadas em estudos e pesquisas nacionais, realizadas por instituições governamentais, diretas ou indiretas. As políticas públicas para a diversidade sexual deverão incorporar o princípio de promoção da cidadania e da igualdade de direitos e além disso, implementar ações e estratégias para o combate à violência e a homofobia em contextos formais e informais.

Diferentes setores da administração pública vêm sendo chamados a implementar e executar ações no enfrentamento do sexismo e da homofobia e de seus efeitos. No cerne dessas ações, reside a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade social com vistas a consolidar direitos humanos como um direito de todas as pessoas e que, por isso, é preciso promover o pluralismo e o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, garantir os direitos sexuais e promover a cidadania de todos os indivíduos e grupos. Em tal cenário, a educação (e sobretudo, a educação para a diversidade) tem um papel de indiscutível relevância a cumprir (JUNQUEIRA, 2008, p. 09).

Torna-se importante lembrar que é comum a ausência de temas relacionados à diversidade sexual e suas diferentes formas de demonstrar afeto como propostas para o combate à homofobia no espaço educativo. Por essa razão, o Programa Brasil sem Homofobia coloca a diversidade sexual em evidência em algumas esferas sociais, principalmente, no campo educacional.

O Programa busca sensibilizar as/os profissionais da educação para que as demandas sobre gênero, identidade de gênero e sexual, sejam incorporadas no currículo escolar, contribuindo para que as identidades consideradas vulneráveis ao sexismo e a homofobia, sejam incluídas, toleradas e respeitadas também no ambiente escolar. A propósito, observemos:

³² Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Finalmente, o presente Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT 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: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante (BRASIL, 2004, p. 27).

Embora seja relevante a construção de estratégias para o campo educacional que visam, principalmente, o enfrentamento de práticas homofóbicas dirigidas às pessoas LGBT e uma possível desconstrução de processos que conduzem para a valorização e legitimação da heterossexualidade, consideramos que os termos respeito e tolerância, anunciados no documento, revelam uma outra face por trás de uma política favorável aos direitos das pessoas homossexuais. Para Miskolci:

Mas é importante não ‘trocar seis por meia dúzia’ apenas buscando ‘incluir’ as diferentes expressões da (homos) sexualidade. Podemos fazer mais e melhor questionando o próprio binário hetero — homossexual (ou mesmo a tríade hetero-homo-bi) como um esquema rígido e restrito que jamais abarcou toda a variedade de expressões afetivas e sexuais humanas. Se somos capazes de perceber que as pessoas cada vez menos cabem em binários como homem-mulher, masculino- feminino, hetero-homo, é porque mal começamos a compreender como as pessoas transitam entre esses pólos, ou as situam entre eles de formas complexas, criativas e inesperadas (MISKOLCI, 2012, p. 56).

De acordo com a nosso entendimento, a ideia de respeito e tolerância contidas no documento, demonstram visões conceituais que se aproximam de estratégias que prezam pela produção e afirmação das diferenças e, também apresenta uma estreita relação com os processos heteronormativos. Neste contexto afirma-se:

Na minha visão, tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceitá-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro. Na escola, seria como se disséssemos: estaremos na mesma sala, mas você não interfere na minha vida e eu não interfiro na sua e não interferiremos na do fulano (MISKOLCI, 2012, p. 46).

Certamente que no âmbito do processo educacional, problematizar as diferenças favorecem a produção de atitudes de reconhecimento, permitindo o desenvolvimento de um olhar de compreensão e acolhimento das diferentes expressões da sexualidade. Ao pensarmos nas singularidades sexuais e de gênero destacamos:

Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quando mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos, como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (MISKOLCI, 2012, p. 16).

Concordamos com o documento quando diz que “[...] a sexualidade transcende os limites do ato sexual e inclui sentimentos, fantasias, desejos, sensações e interpretações” (BRASIL, 2004, p. 29), mas, consideramos que uma das limitações apresentadas pelo Programa se refere a ausência de problematização da sexualidade enquanto constituição derivada das dimensões sociais, culturais e históricas.

É certo que o Programa Brasil sem Homofobia não pretendia fornecer uma receita pronta e acabada para ser realizada na escola, mas fornecer subsídios para que as/os profissionais da educação pudessem refletir e questionar sobre os processos sociais e culturais que reproduzem a hostilidade contra as/os homossexuais.

Não existem respostas nem métodos prontos. O que sabemos, é que a discussão sobre a homossexualidade está colocada em pauta na escola e existe uma expectativa de que nós, educadores, auxiliemos as outras instâncias culturais em que estão imersos nossos alunos (como a família) na problematização das homossexualidades (FERNANDES, 2008, p. 64).

Levamos em conta que o documento representa o reconhecimento à luta incessante do Movimento LGBT em busca de da garantia de direitos humanos, civis, sociais e políticos e sobretudo, pela garantia do combate a todo tipo de violência e discriminação a que esta população está sujeita nas relações próprias da interação humana.

2.2 PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA

O Projeto “Escola sem Homofobia”³³ (2009) tinha como principal finalidade além de atender a Emenda Constitucional nº 50340005, contribuir para a implementação do Programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE (2006) e também fornecer subsídios para o Programa Brasil sem Homofobia. A pesquisa³⁴ recebeu apoio da Secretaria de Educação Continuada e do Ministério da Educação e Cultura. As questões elaboradas para a realização da pesquisa tinham o propósito de conhecer a percepção das autoridades educacionais e das/os estudantes de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino sobre a situação da homofobia no ambiente escolar. Conforme o Projeto:

A homofobia, enquanto conceito, não serve somente para diagnosticar uma pessoa preconceituosa ou discriminadora, mas pode ser utilizado como um referencial, assim como por exemplo o sexismo, racismo, classismo e xenofobia, para identificar as manifestações da discriminação e desigualdade sofridas por pessoas percebidas como não – heterossexuais e que afetam diversos aspectos da vida dos indivíduos e da sociedade e ainda, contribui para identificar quais os processos sociais, culturais e políticos, entre outros que reproduzem essa forma de preconceito e discriminação (BRASIL, 2011, p. 15).

Para a perspectiva do Projeto, o termo homofobia, pensado pelo psicólogo George Weinberg em 1972 se caracteriza pela rejeição, medo, repulsa ou aversão à homossexualidade (gays e lésbicas), ao passar por contínuas ressignificações, passou a ser utilizado também para abarcar bissexuais, travestis e transexuais. O conceito de homofobia serve também para identificar os preconceitos e discriminações praticados contra todas as pessoas que apresentam uma expressão de gênero que não se enquadra no binário culturalmente aceito: homem – mulher,

³³O Projeto foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education – GALE; a organização não governamental Pathfinder do Brasil; a ECOS - Comunicação em Sexualidade; a Reprolatina — Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT -Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram amplamente discutidas e acompanhadas de perto pelo MEC/SECAD. Disponível em: http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf Acesso em: 24/05/2016.

³⁴ Participaram da pesquisa as seguintes capitais brasileiras: Manaus, Porto Velho, Natal, Recife, Cuiabá, Goiânia, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre.

masculino – feminino, desdobrando-se em outros conceitos como a lesbofobia, bifobia e transfobia³⁵.

É preciso, então, considerar a existência de um variado e dinâmico arsenal de normas e injunções disciplinares e disposições de controle voltadas a estabelecer e a impor padrões e imposições normalizantes no que concerne a corpo, gênero, sexualidade e a tudo o que lhe diz respeito, direta ou indiretamente. A homofobia neste sentido, transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays ou lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo – gênero – sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2007, p. 154).

A partir da perspectiva do autor, compreendemos que as práticas homofóbicas não se voltam apenas contra as pessoas LGBT, mas todas as pessoas que não se enquadram às normas de gênero, como é o caso de meninas masculinizadas ou meninos considerados efeminados, ambos representam um potencial para vir a ser homossexual, logo, também são discriminados. De acordo com o Projeto:

O resultado mais importante da pesquisa foi a constatação de que existe sim homofobia nas escolas, reconhecida pela grande maioria dos participantes como um problema importante que merece toda a atenção, não somente das autoridades educacionais, mas de toda a sociedade. Por outro lado, a pesquisa, também constatou que a população LGBT é invisível nas escolas, o que também determina a invisibilidade da homofobia. A homofobia também é naturalizada e minimizada para não entrar em conflito com os costumes tradicionais da sociedade dominada pelas doutrinas morais religiosas que condenam a homossexualidade (BRASIL, 2011, p. 64).

Um dos primeiros passos para a promoção de uma escola livre da homofobia, foi a elaboração do Caderno Escola sem Homofobia (2011) e o Kit de materiais educacionais que visam favorecer a apropriação de conhecimentos e contribuir com metodologias que auxiliem no enfrentamento do sexismo e da homofobia no espaço escolar.

O conceito de gênero utilizado na concepção do Caderno, expressa-se como um conceito útil para o entendimento da realidade educacional que se configurou como um ambiente propício

³⁵ Lesbofobia, bifobia e transfobia (forte rejeição a lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais).

para a manutenção da perspectiva heterossexista e frequentemente se mostra hostil com as pessoas que não se ajustam a este padrão.

O conceito de gênero nos ajuda a compreender que essa maneira de organizar a sociedade — dividida nesses dois jeitos de ser: mulher e homem, feminino e masculino — gera preconceito e discriminação em relação aos homens também. Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino como sendo a maneira ‘correta’ de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, isto é, a forma ‘ideal’ de ser homem. Só que existe uma gama imensa de possibilidades de ser mulher e de se homem que não são nem certas nem erradas: são apenas jeitos diferentes de existir como seres humanos (BRASIL, 2011, p. 20).

Ao levar em conta este propósito, a perspectiva de gênero foi concebida na tentativa de mostrar que a partir da polarização entre o que é considerado ideal do que é ser masculino e do que é ser feminino costumam ser associado às diferenças biológicas para justificar a hierarquia dos gêneros, que em sua profundidade é social e cultural, e que a escola muitas vezes, acaba infringindo os modelos de ser homem ou mulher, masculino ou feminino ou heterossexual, por intermédio de “ [...] dispositivos pedagógicos de gênero³⁶ que operam fortemente no currículo, nas imagens, nas expectativas, nos costumes e nas trocas que se estabelecem entre os sujeitos escolares – sejam eles estudantes, docentes ou outros funcionários” (BRASIL, 2011, p. 22).

A ideia, é fazer com que se discuta na escola sobre os estereótipos de gênero, no sentido de se perceber como este se apresenta como um elemento que influencia as escolhas de homens e mulheres em função dos comportamentos socialmente aceitos para cada gênero. Além disso, compreender situações e circunstâncias escolares, que colaboram para a demarcação de fronteiras de gênero, as quais costumam multiplicar a valorização negativa da diversidade sexual e consequentemente, a produção da homofobia. Outro ponto que merece nossa atenção diz respeito a concepção de diversidade sexual:

Você já parou para pensar em qual é o seu prato de comida favorito? Esta é uma informação que costumamos ter na ponta da língua! E, por mais que nosso paladar se deleite com uma ampla gama de sabores, alguns acabam por se tornar favoritos. Algumas pessoas não vivem sem um bom pedaço de carne; outras se deliciam com massas — com destaque para a pizza e lasanha; algumas são adeptas de iguarias mais

³⁶ “Qualquer procedimento social através do qual um indivíduo aprende ou transforma os componentes de gênero de sua subjetividade. E a sua eficácia se pode encontrar operando em dinâmicas sociais, como o imaginário sobre homens e mulheres circulam na escola.” (GARCIA, 2009, p. 139).

refinadas ou exóticas, como pupunha, o estrogonofe ou sushi; há as que não vivem sem legumes e saladas; boa parte não dispensa o prato típico da região... e por aí vai. Em matéria de sabor, cada um de nós sabe o que lhe apetece tanto quanto aquilo que não lhe agrada. Quando nos referimos à sexualidade, essa analogia pode ser bastante útil. Deixemos combinado desde o princípio, que estamos falando de dois âmbitos muito distintos. Mas, ainda assim, para entender as diversas possibilidades do desejo sexual humano, essa comparação parece pertinente. Eis um exemplo banal: entre nós, brasileiras/aos, arroz e feijão representam uma espécie de unanimidade nacional. Mas como lidar com o fato de que existem muitas pessoas a quem esses alimentos simplesmente não agradam? Ninguém ousaria dizer, em sua consciência que se trata de um ‘problema genético’; ao contrário, isso nos remete a pensar na pluralidade de gostos, advinda da curiosidade e da liberdade que cada uma/um tem para experimentar outros ‘sabores’ (BRASIL, 2011, p. 24).

Partilhamos da concepção de que cada um de nós manifesta a sua sexualidade de acordo com os seus sentimentos, desejos e fantasias, entretanto, a distinção de como cada um irá expressar seus desejos depende exclusivamente da sua identificação sexual, lembrando que se trata de uma questão subjetiva, jamais de uma escolha ou opção, como se costuma pensar pelo viés do senso comum – esta percepção se encontra realçada na concepção do Caderno Escola sem Homofobia (2011) e consequentemente, o reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão da sexualidade.

Face a isso, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais passaram a ganhar maior visibilidade no cotidiano escolar, no entanto, nos perguntamos: como a escola, frequentemente acostumada a tratar a todas/os como iguais e com uma tendência a empurrar os sujeitos que ousam cruzar a fronteira de gênero e sexualidade para dentro do armário, iria lidar com a diversidade sexual?

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças sobre as relações e os direitos de todas as pessoas. Somente se transforma aquilo que se conhece. Assim, ampliar os espaços de reflexão e o acesso à informação é importante marco dos direitos humanos que cabem a todas/os. A escola como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade (BRASIL, 2004, p. 49-50).

Levamos em conta que os objetivos do Programa Escola sem Homofobia, demonstra ser de fundamental importância para o entendimento de que as desigualdades entre os gêneros se produzem nas relações estabelecidas nas diferentes esferas da sociedade, inclusive na escola e possibilita o reconhecimento da diversidade sexual presente em sala de aula.

Estamos cientes de que as sugestões trazidas pelo Caderno, tornaram possível a incorporação nos currículos e conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, o debate sobre as questões que envolvem o gênero e a sexualidade, que se questione os processos hierarquização de algumas formas de vivência da sexualidade que potencializam as manifestações de intolerância, de exclusão e os comportamentos homofóbicos.

Um fato relevante, foi a polêmica criada por setores conservadores e fundamentalistas da sociedade e do Congresso Nacional que iniciaram uma campanha contra o projeto e impediu a sua circulação, sob a alegação de que o material seria inadequado para ser utilizado em sala de aula por diversos motivos.

Durante o Seminário do ‘Escola sem Homofobia’ na Câmara de Deputados do Congresso Nacional, foi permeada por polêmica, resistência e reação homofóbica. Na mídia impressa e televisiva, logo após o seminário, viu-se uma explosão discursiva que argumentava que o governo federal estava ‘incentivando o homossexualismo’ em crianças e adolescentes ao difundir a homossexualidade como uma “prática respeitável”. Os deputados Jair Bolsonaro (PP/RJ) e João Campos (PSDB/GO) lideraram a reação ‘homofóbica’. Integrante da chamada ‘bancada evangélica’, o parlamentar João Campos, que se diz contra a homofobia, questionou os vieses presentes nos materiais, que seriam voltados ao estímulo à homossexualidade do que ao combate à homofobia e que no MEC havia apenas profissionais ‘dessa orientação sexual’ atuando nas agendas anti – homofobia: ‘a possibilidade de o material sair com um certo desvio de finalidade termina sendo grande porque há uma certa passionalidade na elaboração de um material dessa natureza’, disse o parlamentar. Já o deputado e militar Jair Bolsonaro foi responsável pela jogada discursiva que ‘pegou’ na criação da reação homofóbica nacional ao nomear o material como ‘Kit Gay’. Fazendo uso de estratégia comum em sistemas homofóbicos. O parlamentar argumentou sobre o ‘perigo’ do kit, interpretado e reproduzido como instrumento de ‘recrutamento’ de crianças e jovens para a homossexualidade. O ‘recrutamento de jovens’ tem sido na atualidade, o discurso do campo homofóbico com maior eficácia política (FERNANDES, 2011, p. 332-333).

É oportuno lembrar que em virtude da polêmica gerada em torno do Projeto Escola sem Homofobia e sobre o kit de materiais educativos, foi divulgada ao público uma Nota Oficial³⁷ informando o que é o Projeto e do que se trata o material.

O Projeto Escola sem Homofobia, apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECADI), tem como objetivo ‘contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à

³⁷ A Nota Oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia foi publicada em 20 de janeiro de 2011 e assinada por: ABGLT – Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva.

garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro' (BRASIL, 2011, p. 01).

Sobre o Kit anti – homofobia, a Nota Oficial afirma: “ [...] trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença” (BRASIL, 2011, p. 02). Informamos que o kit de material educativo é composto de: um caderno destinado as/os professoras/es, uma série de seis boletins (boletins), destinados aos estudantes onde cada um aborda um tema relacionado à sexualidade, diversidade sexual e homofobia e os audiovisuais (Boneca na Mochila, Medo de Que? Torpedo, Encontrando Bianca e Possibilidade), um cartaz e carta de apresentação para as escolas.

Em 25 de maio de 2011, o Projeto Escola sem Homofobia foi suspenso pela Presidenta da República Dilma Rousseff, sob a alegação de que o material seria inadequado para ser utilizado nas escolas. Para Fernandes:

O conflito entre a ‘oposição homofóbica ao Kit’ e ‘o 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 estão são submetidos na escola (FERNANDES, 2011, p. 333-334).

De acordo com Seffner, a escola pública brasileira frequentemente tem sido alvo de ações legislativas que se sustentam em concepções de grupos religiosos fundamentalistas e conservadores, que tem por finalidade manter a moral heteronormativa e impedir a expressão da diversidade sexual e de gênero e “ [...] com isso reforça uma tradicional visão de escola, aquela que forma para a homogeneização dos comportamentos e das opiniões, em sintonia com uma moral religiosa definida” (SEFFNER, 2015, p. 31).

Em nossa forma de pensar, a intervenção política- religiosa impede o avanço de políticas públicas que privilegiam as questões de gênero e a diversidade sexual, principalmente, no campo da educação e com isso, comprometem as possibilidades de mudanças culturais sobre as demandas que dizem respeito aos comportamentos homofóbicos no ambiente escolar.

Por essa razão, nos questionamos: quais os impactos que esta decisão acarreta sobre a agenda estatal “Anti-Homofóbica na Educação Brasileira” (FERNANDES, 2011) da qual faz parte o Programa Brasil sem Homofobia, sabendo-se que este foi um Programa criado para combater a violência e a discriminação contra as pessoas LGBT, principalmente no ambiente escolar?

Como vimos, as lideranças da bancada religiosa desenvolveram uma reação considerada homofóbica, contra a publicação e distribuição do material que poderia ser mais um recurso disponível nas escolas para se evitar a proliferação de comportamentos preconceituosos e discriminatórios com a diversidade sexual, principalmente, em relação a pessoas homossexuais, afrontando a garantia de direitos fundamentais da pessoa humana, previstos na Constituição Federal de 1988³⁸.

2.3 PLANO NACIONAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS DE LGBT (2009)

Em razão da carência de políticas públicas de acesso aos direitos civis da população LGBT, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva convocou por meio do Decreto Presidencial de 29 de outubro de 2007, a I Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília entre os dias 05 e 08 de junho de 2008 e organizada pela Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da Secretaria Especial de direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. O evento teve como tema Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT).

De acordo com o Relatório da Conferência vários temas foram discutidos nesse evento: Conjuntura Internacional – Contextualização e perspectivas, Legislativo – Contextualização e Perspectivas, Poder Judiciário e Ministério Público. Frisamos que o Painel Temático 1 Introdução

³⁸ Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º, inciso I.

à Orientação Sexual e Identidade de Gênero³⁹, o qual resgatou conceitos primordiais para que possamos compreender a construção social da nossa identidade sexual. Com relação à sexualidade:

Quando estamos falando de sexualidade, estamos falando de um algo que todo o ser humano tem, que é uma energia que direciona essa pessoa desde quando nasce até morrer, para se relacionar com as outras, não só relação social, familiar, mas de se relacionar afetivamente e eroticamente. E isso está baseado num dado básico nosso que é o fato de que nós nascemos com o corpo sexuado, que nós nascemos com um pênis ou com uma vagina, e isso é constatado logo no nosso nascimento e isso é determinado geneticamente pelos nossos cromossomos. Essa sexualidade e esses órgãos genitais fazem com que a espécie humana se reproduza, através da relação sexual, onde o homem fecunda a mulher. Mas a reprodução, a procriação não é a única função da sexualidade; ela é também fonte de prazer entre as pessoas. (RAMIRES, 2008, p. 17).

As discussões teóricas deste evento, mostraram que embora haja a predominância de uma visão reprodutiva, não podemos deixar de mencionar que na constituição da sexualidade também estão envolvidos os desejos, os prazeres, as emoções e os sentimentos das pessoas. De acordo com o pensamento do autor, o fato de uma pessoa nascer biologicamente com um pênis ou uma vagina, não significa que esta pessoa vá identificar-se como homem ou masculino, como mulher ou feminina porque a identidade de gênero masculina ou feminina é uma construção cultural, isto é, “ [...] ninguém nasce homem e mulher, ninguém nasce gay, travesti ou transexual, nós nos tornamos, nos construímos” (RAMIRES, 2008, p. 19).

No que diz respeito a identidade de gênero, afirma: “ [...] cada pessoa, a partir da sua sexualidade, pode construir a maneira como ela se vê e como ela se comporta. Isso é identidade de gênero; é como eu me sinto, é como eu me comporto e é como sou visto pelas outras pessoas” (RAMIRES, 2008, p. 19). Acentuamos que é no campo da cultura que se determina o que é socialmente aceito como ser homem ou ser mulher e se uma pessoa se desvia desse binômio, passa a ser considerada indesejada em algumas esferas da convivência humana.

Divulgou-se também no Painel 1 que a orientação sexual se refere “ [...] ao desejo erótico que faz com que a gente se aproxime das pessoas com essa finalidade específica, que é movida pela nossa libido, pela vontade de estar junto, de abraçar, de beijar, de fazer sexo com essa pessoa” (RAMIRES, 2008, p. 19). Neste caso, entendemos que o desejo sexual não está

³⁹ Painel 1: Expositores: Lula Ramires, Carla Machado, Alexandre Peixe, Silvana Conti, Osvaldo Braga e Janaina Lima/ Coordenação: Carla Amaral. Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/conferencias/anaais-1a-conferencia-nacional-lgbt-2>> Acesso em 29/05/2016.

vinculado ao fato de nascermos de um sexo ou de outro, mas das determinações sociais e culturais sobre a constituição da nossa identidade sexual.

Ressaltamos que a identidade de gênero poderá não coincidir com a orientação do desejo sexual sendo este um dos fatores que desencadeiam o preconceito e a violência contra pessoas identificadas como LGBT. Sobre a homofobia, Ramires destaca:

Crimes de ódio, que é quando chegamos numa situação na qual o preconceito é tão grande, e queremos não simplesmente não nos relacionar com a pessoa; queremos eliminá-la. Quando a gente pensa na violência que os travestis sofrem. E isso que eu estou falando não é simplesmente ‘não gosto de travestis’, ‘não quero que elas existam’. Se eu pego o caso do Edson Nery, que foi assassinado em São Paulo, a chutes, a socos, aquelas pessoas não estavam dizendo que elas não gostavam de homossexuais; elas estavam dizendo: ‘Eles não merecem viver, não tem direito à vida’. Do preconceito, discriminação, do crime de ódio, tudo isso conforma aquilo que a gente chama de homofobia, de maneira geral, e que hoje a gente tem desdobrado para lesbofobia e transfobia, como preconceito e rechaço das pessoas lésbicas e das pessoas transexuais (RAMIRES, 2008, p. 18).

Em 14 de maio de 2009 foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com as diretrizes a serem transformadas em políticas públicas para a população LGBT.

Uma das preocupações apresentadas no Plano relaciona-se ao desenvolvimento de diretrizes e estratégias que venham garantir a população LGBT, “ [...] respeito à diversidade de orientação sexual e de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, inciso IV do art. 3º) também no campo educacional. E para isso propõe:

A inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; Garantia a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivo de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 15); Incluir recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e ao enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação e identidade de gênero nos Editais de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2009, p. 21); Inserir nos livros didáticos a temática das famílias compostas por lésbicas, gays, com ênfase nos recortes de raça/etnia, orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p.28); Incluir nos programas de distribuição de livros para as bibliotecas escolares obras científicas e literárias que abordem as temáticas de gênero e diversidade sexual para os públicos infanto-juvenis e adultos (BRASIL, 2009, p. 32).

Sublinhamos que todo esforço para tornar visível a diversidade sexual nos livros didáticos distribuídos pelo MEC para as escolas públicas brasileiras, representam uma possibilidade de reverter os efeitos de um modelo de educação que tende a desqualificar a diversidade sexual e de gênero por meio da omissão e silêncio sobre outras formas de manifestação da sexualidade, contribuindo para a disseminação e manutenção de comportamentos homofóbicos no ambiente escolar. Em razão disso, foram estabelecidas algumas estratégias que visam a qualificação e a formação docente:

Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 32).

Contemplando que se trata de refletir sobre temas referentes à sexualidade para além das possibilidades reprodutivas biológicas porque tanto o gênero quanto a sexualidade são construções que envolvem processos que se desenvolvem em diferentes momentos históricos, sociais e culturais e para isso torna-se necessário resgatar a discussão de conceitos como identidade de gênero e orientação sexual como forma de compreender as múltiplas dimensões da sexualidade humana.

Quando falamos com professores, nós levamos a mensagem da diversidade sexual. Por que a gente vai à escola falar sobre diversidade sexual? Porque nós estamos falando de todo mundo, inclusive dos heterossexuais, para mostrar que a orientação sexual, homo ou bissexual, é apenas uma entre as possíveis. Quando estamos falando disso, estamos falando das diferenças e estamos falando num campo ético. Por isso, ao falar de sexualidade ou de gênero, a gente tem sempre que estar junto, pensando a discriminação das mulheres, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das pessoas idosas, dos adolescentes, e assim por diante, porque tudo isso forma esse caldo de cultura que é a diversidade (RAMIRES, 2008, p. 19).

Concebemos que as medidas asseguradas para o campo da educação, são estratégias fundamentais para propiciar novas formas de perceber as pessoas ou grupos discriminados e marginalizados por sua identidade de gênero ou orientação sexual, além de serem indispensáveis para o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar.

2.4 ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA O CENÁRIO BRASILEIRO (UNESCO 2013)

As questões sobre gênero e sexualidade, começaram a entrar na agenda governamental, partir da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento – Conferência do Cairo, realizada em 1994 e a IV Conferência da Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995. Outras políticas públicas educacionais que se tornam referências para as discussões sobre sexualidade na escola como o Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, publicado em 2004 o qual apresenta um conjunto de ações com a finalidade de combater a violência e a discriminação contra o público LGBT e o Curso Gênero e Diversidade na Escola/2006 destinado a formação continuada de professores das escolas da rede pública.

Somou-se ao processo de construção de políticas públicas para a educação da diversidade sexual, a iniciativa da UNESCO⁴⁰ com a elaboração das Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro/2013. Este projeto apresenta como objetivo proporcionar aos professores brasileiros algumas diretrizes para o trabalho em educação em sexualidade na escola e incentivar a construção de currículos inclusivos.

Esclarecemos as orientações para a educação em sexualidade apresentado pela UNESCO em 2014 para as escolas brasileiras foram fundamentadas na “[...] orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para professores e educadores em saúde”⁴¹ que originalmente foram publicados em dois volumes.

A publicação destinada ao Brasil sofreu adaptações no volume II nos tópicos e objetivos de aprendizagem em virtude da realidade regionais e locais do país e das demandas educacionais. Para tanto, tornou-se necessário que o documento passasse por um processo de validação, o qual foi coordenado pela representação da UNESCO no Brasil em parceria com a Comunicação em Sexualidade (ECOS), membros da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade (REGES), movimento sociais civis, especialistas brasileiros em gênero e sexualidade e organizações não-

⁴⁰ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura da Nações Unidas, entidade ligada à Organização das Nações Unidas – ONU, criado em 1946 com a finalidade de promover a paz mundial.

⁴¹ Versão em Português publicada em 2010 do original “*International technical guidance on sexuality education: an evidence formed for schools, teachers and health educators*, v.2; *topics and leaning, objectives*. Paris: UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, WHO, 2009.

governamentais envolvidos em programas, projetos e ações como o Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e representantes dos governos estaduais e municipais.

Localizamos no documento publicado em 2014, destinado aos educadores, algumas interpretações equivocadas que merecem nossa atenção. Sabemos que atualmente, existem movimentos sociais e algumas políticas governamentais que prezam pelo fim do tratamento discriminatório e desigual de gênero. O texto afirma que “ [...] no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações” (UNESCO, 2014, p. 03), contudo, a nota explicativa demonstra exatamente o contrário: “ [...] embora, alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino” (UNESCO, 2014, p. 03), justificando que seria para facilitar a leitura.

Compreendemos que a escolha da linguagem a ser utilizada é uma decisão política, porque tanto pode manter a cultura androcêntrica dominante, quanto introduzir novos significados e valores que venham colaborar para a eliminação das discriminações que atingem as mulheres ou a diversidade sexual em vários setores da atividade humana. Portanto, grafar no masculino para abranger também o feminino, representa mais um mecanismo oficializado que contribui para a manutenção da cultura dominante.

Notamos que o conceito de gênero, sexualidade e diversidade sexual aparece no final do texto fazendo parte de uma lista de definições de termos ou palavras desconhecidas para serem consultadas. De modo que as definições apresentadas no “glossário” (UNESCO, 2014, p. 43) demonstram representar a filiação teórica que embasaram a elaboração das Orientações Técnicas e Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro 2013.

Um dos propósitos do documento é que crianças, adolescentes e jovens – por meio da discussão de conceitos fundamentais – possam ter uma visão positiva da sexualidade, percebam a importância de uma comunicação clara nas relações interpessoais, desenvolvam o espírito crítico e reflitam a cada tomada de decisão relativa à sua vida sexual e reprodutiva, garantindo assim o seu bem-estar. Disponibilizar informações precisas sobre: crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual, reprodução, gravidez e parto, HIV, e AIDS, vida familiar, relações interpessoais, cultura e sexualidade, comportamento sexual, diversidade sexual, abuso, violência baseada em gênero e práticas de risco e danosas (UNESCO, 2014, p. 15-16).

A forma de organização dos conceitos em verbetes, nos faz pensar em manuais de instruções ou guias práticos que ensinam o que e como fazer, sem que seja necessário pensar ou

refletir sobre o que está sendo dito. Se olharmos mais atentamente para as referências bibliográficas apresentadas (UNESCO, p. 51- 52) aparece um número bastante expressivo de manuais e guias para os profissionais da saúde, os quais serviram para o embasamento teórico das Orientações Técnicas.

Os conceitos – chaves são os seguintes: “1. Relacionamentos; 2. Valores, atitudes e habilidades; 3. Cultura, sociedade e direitos humanos; 4. Desenvolvimento humano; 5. Comportamento sexual; 6. Saúde sexual e reprodutiva” (UNESCO, 2014, p. 17). Dentre os seis (06) conceitos- chave apresentados para serem trabalhados desde o nível I até o nível IV. Descobrimos que três (03) tópicos de aprendizagem conferem especial atenção à reprodução humana e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Vejamos:

4. Desenvolvimento humano – tópicos de aprendizagem: Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva; Reprodução; Puberdade; Imagem Corporal e Privacidade e integridade corporal); 5. Comportamento sexual – tópicos de aprendizagem: Sexo, sexualidade e o ciclo de vida sexual; comportamento sexual 6. Saúde sexual e reprodutiva – tópico de aprendizagem: Saúde reprodutiva; entender, reconhecer e reduzir o risco de DST, inclusive o HIV; Estigma, tratamento, assistência e apoio às pessoas vivendo com HIV e AIDS (UNESCO, 2014, p. 17).

Como podemos perceber, as Orientações Técnicas apresentadas pela UNESCO para a educação sexual das/os estudantes brasileiros, apresentam algumas contradições conceituais que não condizem com as concepções que buscam promover a equidade de gênero e o reconhecimento das diversidades sexuais e, sobretudo, nortear uma educação para a sexualidade voltada para romper com os comportamentos homofóbicos.

Estamos convencidas da importância de trabalhar na escola temas que envolvem as questões de reprodução e da saúde sexual, apesar disso, discordamos da ênfase dada aos aspectos reprodutivos da sexualidade e a prática heterossexual como única forma de relacionamento humano. O realce das questões reprodutivas e de prevenção de doenças poderá se traduzir-se no imaginário das/os estudantes, apenas em noções restritas de vivência da sexualidade.

A sexualidade pode ser entendida como uma dimensão fundamental do ser humanos constituída em muitas experiências nas várias etapas da vida. Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, a reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais de sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, fantasias, experiências, condutas, proibições, modelos e imposições políticas

que são configuradas de modos diversos e diferentes contextos sociais e em períodos históricos. (UNESCO, 2014, p. 49 - 50).

Concordamos com o documento quando expressa que ainda hoje na maioria das escolas, a educação para a sexualidade “ [...] concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual” (UNESCO, 2014, p. 11), inclusive na própria concepção do documento.

Embora, divulgue que “[...] existem diversas maneiras de viver a sexualidade” (UNESCO, 2014, p. 39) e que “a inclusão do tema da diversidade sexual poderá auxiliar a escola no combate à homofobia, lesbofobia e transfobia” (UNESCO, 2014, p. 14), nenhum tópico de aprendizagem, apresenta temas ou conteúdos referentes à diversidade sexual, especialmente, sobre pessoas que mantêm relações com outra do mesmo sexo ou gênero ou ainda, qualquer manifestação de preocupação com a homofobia. No documento se enfatiza a necessidade de manter relação de tolerância, respeito e solidariedade com estudantes que vivem com HIV.

Neste sentido, nos perguntamos: Educação sexual para qual identidade sexual? Apenas para a identidade heteronormativa? Nos parece evidente que a escola reúne todos os quesitos necessários para sistematizar e ministrar o conhecimento sobre a sexualidade humana de forma adequada e competente para a construção de uma ética que incorpore entre outras coisas, o respeito a diversidade sexual e de gênero, mas, o documento elaborado para orientar a educação para a sexualidade nas escolas brasileiras, mostra-se comprometido com uma abordagem educacional voltada para a valorização apenas dos aspectos reprodutivos e a prevenção do abuso e da violência sexual.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao longo deste estudo viemos sinalizando a importância da formação continuada, como um processo necessário para capacitar as/os docentes no trabalho voltado para as questões de gênero e sexualidade no campo da educação, lembrando que a trajetória pessoal e profissional se constituiu a partir de uma perspectiva crivada pelas concepções “ [...] biológico – higienista, moral-tradicional, terapêutica e religioso – radical” (FURLANI, 2011, p. 15), portanto, as ações

pedagógicas são definidas por concepções de educação, por significações pessoais, os quais abrangem convicções morais, religiosas e éticas, julgamentos, normas e regras.

Se por um lado, a escola tem sido considerada como um espaço que colabora para a reprodução de práticas associadas ao preconceito e a discriminação relacionadas ao sexismo, misoginia e a homofobia, por outro lado, ela representa um espaço capaz de contemplar discussões com vistas a superação e ressignificação dos processos que levam à homofobia. Em razão disso, consta como de fundamental importância a atuação das/os profissionais da educação na desconstrução de normas e padrões em relação ao gênero e a sexualidade.

Apesar da ausência na formação inicial docente, a temática tem sido contemplada em cursos de formação continuada, proporcionadas por políticas públicas que se preocupam com a presença da homofobia dentro das escolas do país.

Observamos que as discussões sobre gênero e sexualidade, são assuntos que ainda permanecem na periferia da organização do currículo escolar e das práticas docentes, e quando o fazem, privilegia-se uma abordagem biológica e reprodutivista, parecendo que a questão primordial diz respeito ao conhecer e ao saber fazer. Tendo em vista esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhecem a necessidade de se pensar em uma formação continuada para as/os docentes na perspectiva de gênero e sexualidade.

É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então, entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter um acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma contínua e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios dos próprios educadores (BRASIL, 1997, p. 84).

Nesta linha de pensamento, a formação continuada para as/os docentes tem uma importância fundamental no preparo das/os professoras/es para atuar com a temática gênero e sexualidade no contexto escolar dada a relevância social do tema, para a apropriação de uma leitura crítica da realidade e práticas pedagógicas comprometidas com a superação da homofobia no espaço educativo. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores divulgados pelo MEC:

A formação aqui é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem, da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1988, p. 63).

Em se tratando de políticas públicas educacionais para a formação continuada docente em gênero e sexualidade, merece destaque as perspectivas o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE,⁴² cuja a finalidade foi a formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico – Raciais para atuarem nas escolas públicas do país de 6º ao 9º. A partir dessa iniciativa espera-se que:

Professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito e garantia dos direitos humanos, da equidade étnico – racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento de reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira (BRASIL, 2009, p. 10).

Sérgio Carrara (2009), concebe o curso Gênero e Diversidade na Escola como uma possibilidade de desenvolvimento de uma postura crítica no que se refere a naturalização das diferenças, contudo, a escola necessita estar preparada não para impor suas verdades, mas proporcionar reflexões que levem as/os estudantes a compreenderem os aspectos éticos e políticos envolvidos em suas concepções sobre o tema.

É importante destacar que o curso Gênero e Diversidade na Escola possui como principal objetivo desenvolver a capacidades educativas para trabalhar com temas específicos que possibilitam o reconhecimento das diversidades sejam éticas, culturais, de gênero ou sexuais, tendo em vista que o respeito à singularidade humana é requisito fundamental para a transformações políticas e socioculturais.

Destinado a promover o enfrentamento de todas as formas de discriminação e a instituição de uma cultura dos direitos humanos, por meio da educação, foi implementada no ano de 2009, a primeira edição do curso de formação em Gênero e Diversidade na Escola no Estado de Santa

⁴² O projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e do *British Council* (Órgão do Reino Unido que atua na área dos Direitos Humanos, Educação e Cultura) em articulação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IM/UERJ), em 2006. Desde 2008, o curso GDE é disponibilizado pelas universidades públicas da Rede de Educação para a Diversidade da Universidade Aberta (UAB) do Brasil.

Catarina, sob a responsabilidade do Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina (IEG – USFC)⁴³. O referido curso foi oferecido em dez polos, distribuídos em diferentes municípios do Estado de Santa Catarina e abrangeu cerca de quinhentos professores da rede pública de ensino.

O curso visou a formação continuada de professores das redes públicas municipal e estadual de ensino no que tange às questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico – raciais, a fim de capacitá-los para atuarem na educação formal promovendo a igualdade e a equidade. Seu objetivo principal foi proporcionar a articulação e a implementação dessas temáticas no contexto escolar (GRAUPE e GROSSI, 2014, p. 16).

Apesar dos desafios encontrados para a aprovação do curso e das dificuldades inerentes à implantação da educação à distância, consideramos a experiência realizada no Estado de Santa Catarina representa uma oportunidade ímpar para compartilhar e receber conhecimentos necessários para a compreensão dos processos socioculturais envolvidos na concepção de gênero e sexualidade, campo onde mitos e tabus dialogam com o preconceito, a discriminação e especialmente, a homofobia. Neste contexto afirma-se:

O estudo de gênero no contexto escolar possibilita o entender que nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias diferentes e específicas e, também, que existem muitas formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. Estudar gênero, não significa apenas considerar o olhar sobre as mulheres, mas sim, privilegiar as relações de poder entre cisgênero, trans, gays e lésbicas e diversas outras formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeitos humanos’ (GRAUPE e GROSSI, 2014, p. 30).

Embora, as políticas públicas de educação para a formação continuada das/os professoras/es sejam de relevância para a construção de uma educação justa ou equitativa para as/os estudantes, principalmente para uma educação para a diversidade sexual e de gênero, embora, exista um número significativo de profissionais da educação que apesar de frequentarem cursos de formação continuada em seus municípios, ainda não entraram em contato com estes temas.

⁴³ Lembramos que a segunda edição do curso GDE/SC foi oferecido no período de outubro de 2012 a junho de 2013, envolvendo 300 professoras/es da rede pública de ensino, distribuído nos polos de Florianópolis, Itapema, Palmitos, Pouso Redondo e Praia Grande.

Não queremos dizer com isso que frequentar o curso, seja garantia para que estes temas sejam trabalhados nas salas de aula, tampouco dizer que receber “ [...] informação muda comportamento” (FURLANI, 2011, p.131) se não houver mudanças de concepções, reflexões e motivação para a transformação.

3 DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR: PESQUISA DE CAMPO

O propósito deste capítulo consiste em primeiro lugar, apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo, onde a experiência prática se fez por meio da abordagem qualitativa. Descrevemos os métodos utilizados para a coleta de dados e como foi feita a codificação, a categorização e como os conteúdos foram analisados, salientando que todos os procedimentos foram organizados a partir de pressupostos teóricos – metodológicos de pesquisa em educação. Em seguida, apresentamos a contextualização do universo da pesquisa e a caracterização das/os participantes.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA

Ao planejarmos a trajetória da pesquisa optamos em trazer a abordagem qualitativa enquanto possibilidade de alcançarmos os objetivos propostos e ao buscarmos compreender a concepção que fundamenta o estudo, encontramos em Flick (2009) as perspectivas conceituais que esclarecem as principais características que precisamos levar em consideração na realização de uma pesquisa de cunho qualitativo.

O autor apresenta quatro características básicas que distinguem os contornos de uma pesquisa qualitativa a saber: “escolha adequada de métodos e teorias convenientes, reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2009, p. 23).

De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa se fundamenta na observação e na compreensão de um fenômeno social em seus contextos naturais, por meio de entrevistas em profundidade e na interpretação qualitativa das percepções dos sujeitos envolvidos no fenômeno, com a finalidade de formular conceitos ou teorias empiricamente fundamentadas.

Todavia, considera-se a subjetividade da/o pesquisadora/or como parte implicada na pesquisa e não como uma variável que interfere no processo. Documentos, diários, notas de campo, constituem-se como dados pertinentes na interpretação e análise dos resultados.

3.2 ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Contemplamos estudo de caso como método de coleta de dados (Yin, 2010), a qual foi realizada por meio de observação do campo de pesquisa e entrevistas com roteiro semiestruturado e além disso, buscamos outras evidências significativas para o estudo no Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico da escola, permitindo a triangulação dos dados obtidos.

O estudo de caso como método de pesquisa, de acordo com Yin (2010) é uma investigação empírica que tem como finalidade o estudo do fenômeno dentro do seu próprio contexto possibilitando ao pesquisador realizar um estudo mais profundo do fenômeno permitindo uma visão global dos fatores que são relevantes para o estudo.

De acordo com o autor precisamos construir um esquema teórico para a elaboração e validação do estudo de caso, o qual abrange na primeira etapa a delineação do problema, uma vez identificado o problema teremos a base da estrutura da pesquisa. Geralmente em estudos de caso, questionam-se “como” e “por que”. Isso porque a/o pesquisadora/or tem pouco controle sobre os acontecimentos e fenômenos em contextos da vida real.

Outra etapa consiste na determinação do número de casos, para Yin (2010) os estudos de caso podem ser únicos ou múltiplos. A etapa seguinte refere-se à elaboração do protocolo de pesquisa, sendo este um documento que serve como roteiro para facilitar a etapa de coleta de dados e expressa todas as condutas que devem ser seguidas pela pesquisadora durante a verificação.

Geralmente fazem parte dos instrumentos de coleta de dados: a observação (simples, sistêmica ou participante), questionários abertos ou focalizados, entrevistas estruturadas, semiestruturada ou não estruturada, documentos e grupos de foco.

E ainda fazem parte do esquema teórico para a elaboração e validação do estudo de caso a avaliação, análise e triangulação dos dados. Para Yin (2010) na etapa de coleta de dados para garantir a qualidade conferir validade ao estudo evitando principalmente que fique subordinados

à subjetividade da/o pesquisadora/or, os resultados devem proceder da convergência ou divergência das observações realizadas, por esse motivo o autor recomenda que se utilizem várias fontes de evidência para a construção de uma base de dados por meio de notas, documentos, tabulações e narrativas (interpretações e descrições de eventos) os quais possibilitam a triangulação dos dados.

3.2.1 Observação do Campo Empírico

Entendemos que a pesquisa qualitativa permite que se tenha a oportunidade de coletar informações informais por meio da observação do campo a ser estudado. De acordo com Yin (2010), na prática da observação podemos coletar evidências adicionais e úteis para prover em profundidade a percepção sobre o ambiente ou o tópico de estudo. Nesta experiência, existe uma possibilidade ímpar de apreendermos os costumes, impressões, práticas, sentimentos, conversas e símbolos presentes no campo empírico.

E para que esta etapa do trabalho de pesquisa se desenvolva de forma adequada, o autor recomenda a utilização de um roteiro ou um guia de observação previamente definido, a fim de evitar a perda de informações relevantes para a compreensão do caso.

A nossa imersão no campo de pesquisa aconteceu no período de duas semanas consecutivas entre 08 e 26 de fevereiro de 2015, no período matutino das 8:00h as 12:00h. Após o recebimento da Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Escolar⁴⁴, iniciamos a primeira etapa da pesquisa, observando o espaço escolar, a qual foi organizada pela elaboração de um guia de observação do ambiente escolar⁴⁵: salas de aula, biblioteca, auditório, banheiros femininos e masculinos, sala de professoras/es, ginásio e quadras poli esportivas, corredores, murais, refeitório, entre outras/os.

Nesta fase, elaboramos descrições dos ambientes, fotografamos, conversamos informalmente com as/os funcionárias/os da escola e fizemos notas de campo. Neste mesmo período observamos a turma e assistimos quatro (04) aulas de Matemática; quatro (04) aulas de

⁴⁴ Apêndice 1

⁴⁵ Apêndice 2

Língua Portuguesa; quatro (04) aula de História e seis (04) aulas de Ciências com duração de quarenta (40) minutos cada uma.

Para Yin (2010) a observação na pesquisa qualitativa tem um papel de relevância no processo de compreensão e interpretação do fenômeno, pois, permite uma maior aproximação com a perspectiva da/o sujeita/o, possibilitando a apreensão de visão de mundo e significados atribuídos à realidade que os cerca.

Ao mesmo tempo, fomos preparando o trabalho de campo, selecionando as/os participantes e distribuindo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE a/os professoras/es, equipe diretiva⁴⁶ e pais de estudantes⁴⁷, conforme o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNIPLAC e cumprindo as normas éticas em pesquisa com seres humanos (Resolução 466 de dezembro de 2012) do Conselho Nacional de Saúde-CNS. O projeto de pesquisa obteve aprovação em 27 de julho de 2015 com o CAAE 503424414.6.0000.5368. A participação de estudantes menores de 18 anos foi autorizada pela mãe, pai ou responsável legal por meio da assinatura do TCLE.

Neste estudo optamos pelo método de observação não participante, cujo os pressupostos estabelecem a não aproximação, interferência ou relação interpessoal com as/os sujeitas/os da pesquisa.

3.2.2 Roteiro da Entrevista

Yin (2010) destaca a importância da entrevista como uma das principais fontes para a coleta de evidências em estudo de caso. Por meio de entrevista é possível trazer à tona percepções sobre eventos, comportamentos e interações que fazem parte da realidade ou do fenômeno a ser estudado.

Um dos tipos de entrevista sugeridas pelo autor é a entrevista focalizada, cuja a principal finalidade consiste em manter uma estreita relação entre o foco da pesquisa (objetivos e problema) e as percepções específicas das/os entrevistadas/os sobre o caso investigado.

⁴⁶ Apêndice 3

⁴⁷ Apêndice 4

Embora, a entrevista focalizada siga um roteiro semiestruturado, cuidamos para garantir a coleta do máximo possível de informações espontâneas e informais e, principalmente, procuramos evitar interferências pessoais sobre o tema ou nas respostas obtidas.

Os roteiros de entrevistas foram divididos em: roteiro de entrevistas com professoras/es e equipe diretiva⁴⁸ e roteiro de entrevistas com estudantes⁴⁹. Os roteiros contemplam cinco blocos: no bloco 1 tratamos do perfil das/os professoras/es, equipe diretiva e ou estudantes. O bloco 2 refere-se à orientação sexual no contexto escolar. No bloco 3 abordamos sobre o entendimento de práticas discriminatórias no espaço escolar. O bloco 4 trata do entendimento de atitudes homofóbicas. O bloco 5 diz respeito à relação entre práticas homofóbicas e as possíveis complicações no desempenho escolar das/os estudantes.

Após o recebimento do TCLE, esclarecemos as dúvidas pendentes sobre os termos o documento. As entrevistas foram gravadas no período de 01 a 11 de março de 2016 em horários previamente combinados com as/os participantes em uma sala privada destinada para este fim e tiveram a duração média de quarenta (40) minutos cada uma. As entrevistas foram gravadas e armazenadas no computador pessoal e transcritas para a análise posterior.

3.2.3 Análise Documental

Também utilizamos análise de documentos como método de coleta de dados, tendo como objetivo perceber como são tratadas as questões relativas ao gênero e diversidade sexual no Plano Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola Lageana⁵⁰, como uma perspectiva de política educacional comprometida com a transformação social da realidade.

Partimos do entendimento de que na instituição escolar, a ideia de gênero se consolidou a partir da percepção de papéis a serem exercidos por meninos e meninas em função do sexo biológico e não como uma categoria de análise das relações de poder tal qual pensou Joan Scott (1995).

⁴⁸ Apêndice 5

⁴⁹ Apêndice 6

⁵⁰ Pseudônimo escolhido para escola onde foi realizada a pesquisa

E se analisarmos o desenvolvimento da “Pedagogia da Sexualidade” (LOURO, 2000, p. 10) dentro da escola, veremos que as práticas pedagógicas sobre sexualidade ou educação sexual se afirmam no âmbito específico da prevenção e da heteronormatividade. A partir dessas perspectivas, estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais continuam sendo ignorados no ambiente normativo escolar.

Conforme Lüdke (1986), a pesquisa documental pode constituir-se como uma valiosa fonte de busca de evidências e informações do contexto, que auxiliam ou complementam as argumentações empreendidas pela/o pesquisadora/or, ou ainda serve para retificar ou validar afirmações provenientes de outras fontes de informação como a observação e as entrevistas.

Deste modo, procuramos conhecer qual é o lugar que ocupa os temas sobre gênero e sexualidade e se há uma filiação aos pressupostos epistemológicos oriundos de referências Pós-Estruturalista nos documentos de oficiais da escola Lageana.

3.3.1 Análise do Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico

Ao consultarmos o Projeto Político Pedagógico (2014) da escola Lageana, notamos que a instituição assume o compromisso com a valorização da cultura da comunidade, buscando trabalhar o currículo básico nacional e ao mesmo tempo proporcionar atividades extracurriculares que venham ao encontro do interesse das/os estudantes.

Expressa-se no Projeto Político Pedagógico (2014) da escola que a elaboração do planejamento das atividades da escola tem como base a “reflexão acerca das concepções de educação, sociedade e o homem a ser formado” (p.01) com vistas a desenvolver uma consciência crítica e ao acesso à cidadania. E por isso, pretende-se promover uma educação de qualidade para todas/os estudantes.

O Projeto Político Pedagógico pode ser compreendido como o documento que resulta da ação conjunta de todas/os membros da comunidade escolar em torno dos objetivos, metas e ações que articuladas com as políticas públicas educacionais, se torna o norte para a organização da escola e das práticas educativas. Portanto, se constitui em um documento de relevância para a efetivação dos propósitos e das intencionalidades educativas. Neste sentido:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita a filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola [...]. O projeto deve ser aceito por todos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2005, p. 110).

Veiga (2005) nos diz que todo projeto pedagógico escolar apresenta duas dimensões: uma dimensão política e outra pedagógica. Em sua dimensão pedagógica, organiza as ações educativas necessárias para o desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem e político porque contribui significativamente na formação de cidadãos críticos e comprometidos com para a transformação da realidade.

Conforme o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, isto é, cabe a Unidade Escolar articular a elaboração do projeto Político pedagógico em conjunto com a direção da escola, coordenação pedagógica, conselho escolar, estudantes, pais e professores.

Ao apresentar a concepção de escola afirma-se que este é um espaço de formação e informação, de ações intencionais e sistematizadas e por isso distingue-se de outras práticas educativas. Deste modo, a formação escolar deve garantir o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e a intervenção competente na realidade e sobretudo, primar pela superação das desigualdades sociais e transformação da realidade das/os estudantes e por esse motivo as/os professoras/es precisam promover práticas educativas contextualizadas com a realidade da/os estudantes para que os mesmos possam interagir, compreender e transformar o meio em que vivem.

No interior do Projeto defende-se a ideia de que a aprendizagem é resultado das relações estabelecidas com o meio social e o contato com os conhecimentos proporcionados pela instrução escolar. Neste sentido divulga-se que a escola ampara a sua prática educativa na concepção histórico-cultural por meio do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP desenvolvido por Vygotsky.

Na sequência, são elencadas as metas para a recuperação e ampliação dos índices de aprendizagem (P.P.P, 2014, p. 07): alfabetizar as/os estudantes (1º ao 9º ano) em todas as disciplinas; alfabetizar as/os estudantes no máximo até 8 anos de idade; aferir os resultados por meio de diagnósticos bimestrais; desenvolver práticas multidisciplinares como forma de melhorar a qualidade de ensino; ampliação dos índices de aprovação; combater a evasão escolar; acompanhar a frequência das/os estudantes regularmente e a partir dos diagnósticos bimestrais, replanejar as atividades pedagógicas.

A escola desenvolve o planejamento quinzenal das práticas docentes do 1º ao 9º ano orientado pelos conteúdos da grade curricular elaborada pela Secretaria Municipal da Educação. O planejamento quinzenal é de responsabilidade das/os professores e seguem um roteiro prévio: área do conhecimento; conteúdos; procedimentos metodológicos e recursos; avaliação e instrumentos avaliativos, referências bibliográficas e anexos. Além disso, registra-se as atividades diárias no caderno da/o professor, as quais são acompanhadas periodicamente pela direção e orientadora escolar.

Lembramos que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem da referida escola segue os princípios da LDB 9394/96 onde a concepção de avaliação é concebida como uma atividade constante de reflexão, de observação e de acompanhamento das dificuldades apresentadas pelas/os estudantes. A avaliação proposta por este documento apresenta três funções: Diagnóstica, Formativa e Somativa. Neste sentido:

A Função Diagnóstica: tem como finalidade realizar uma sondagem de conhecimentos prévios do estudante, bem como a existência de pré-requisitos necessários à aquisição de um novo saber. A Função Formativa: propicia aos envolvidos a correção de falhas, esclarecimento de dúvidas e estímulo a continuação do trabalho.... Proporciona também ao docente, informações sobre o desenvolvimento do trabalho e adequação de métodos e materiais, comunicação com o aluno e a adequação da linguagem. A Função Somativa: oferece subsídios para o registro das informações relativas ao desempenho do aluno. Considerando que a função somativa da avaliação visa proporcionar uma medida que poderá ser expressa em nota ou conceito, sobre o desempenho do discente e acontece no final da unidade de ensino ou ao final de cada bimestre ou final de ano letivo (P.P.P, 2014, p. 10 – 11).

Conforme o documento (2014) consiste em responsabilidade e competência da/o professor: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da Unidade Escolar; zelar pela aprendizagem da/o estudante; estabelecer estratégias de recuperação para as/os estudantes de menor rendimento; ministrar os dias letivos e hora-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a escola. Também são detalhadas as responsabilidades e competências das/os demais profissionais da equipe administrativa da escola. Também encontramos no documento o Regimento Interno da Unidade escolar que abrange os deveres, medidas disciplinares quanto aos deveres, atos disciplinares graves e a descrição em linhas gerais dos direitos da/o estudante.

É relevante mencionar que o P.P.P desta unidade de Ensino manifesta preocupação em atender as exigências legais e acima de tudo, demonstra que as ações educativas são direcionadas com a finalidade de contemplar as necessidades sociais e educativas das/os estudantes com vista à construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Ao analisarmos o Plano Municipal de Educação 2015 (PME)⁵¹ e o Projeto Político Pedagógico (PPP), notamos que tanto no documento do município quanto no Projeto educacional da escola pesquisada nada consta com relação a diversidade sexual. Fala-se em escola inclusiva e respeito a diversidade de sujeitos, mas fica evidente que se trata apenas da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais. Neste sentido:

As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade devem constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino e de estudo (SEFFNER, 2009, p. 135).

Reconhecemos que uma educação de qualidade e que tenha por objetivo a garantia da cidadania das/os estudantes necessita empenhar-se na construção de ações que genuinamente favoreçam a inclusão e o acolhimento da diversidade sexual no ambiente escolar. O Plano

⁵¹ Ressaltamos que: “o PME é uma proposta político-pedagógica da comunidade lageana, que busca a construção de uma escola que se assente na qualidade, na cidadania e no respeito à diversidade” (PME/LAGES, 2015, p. 04). Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2007/344/3444/lei-ordinaria-n-3444-2007-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> > Acesso em: 11/07/2016.

Municipal de Educação ao tratar das Diretrizes (7.2) para a formação de professoras/es encontramos: “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (PME, 2015, item h). Em todo o texto do PME, esta é a única menção referente ao termo gênero, porém, o mesmo não se observou no Projeto Político Pedagógico.

Considerando a ausência dos termos diversidade sexual e gênero nos documentos oficiais do município e da escola e principalmente, levando em conta os grupos contemplados nestes termos, acreditamos que as instituições pouco reconhecem o contingente de estudantes que apresentam outras possibilidades de identificação sexual e de gênero e com isso, isentam-se do compromisso com uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade sexual e a promoção da equidade de gênero⁵².

3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO QUALITATIVO E CATEGORIZAÇÃO

Nesta etapa da pesquisa, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo qualitativo proposta por Mayring (2007), as quais objetivam a redução do material em categorias. Flick ao citar Mayring (2009), define análise de conteúdo qualitativa como um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos para analisar materiais comunicativos, cujo principal objetivo consiste definir categorias que nos auxiliam na interpretação dos conteúdos.

Para Mayring (2007) a análise de conteúdo qualitativa compõe-se de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos que visam a descrição do conteúdo das mensagens cuja a intenção é a produção de inferência de conhecimentos sobre essas mensagens e além disso, também considera como um método de tratamento de dados que tem por finalidade identificar o que está sendo pensado sobre um determinado assunto.

Conforme as orientações de Mayring (2007) para uma análise de conteúdo qualitativo, torna-se necessário a realização de procedimentos que favorecem a identificação das unidades de

⁵² “Uma escola que aborda e que vivencia na sua prática pedagógica as questões de gênero e diversidade pode proferir a Pedagogia da Equidade, ou seja, educação equitativa para todos” (GRAUPE, 2014, p. 98).

análise ou as categorias que emergem das entrevistas realizadas com professoras/es, estudantes e equipe diretiva.

Neste caso, acolhemos a técnica de análise explicativa (Explikation), a qual foi aplicada para descrever e interpretar conteúdos provenientes das entrevistas realizadas com estudantes, professoras/es e equipe diretiva da escola Lageana. Flick descreve os procedimentos desenvolvidos por Mayring para a realização de análise de conteúdo explicativo:

A análise de conteúdo qualitativo esclarece trechos difusos, ambíguos ou contraditórios por envolver o material de contexto de análise. Utilizando-se conceitos de dicionários, ou então, aplicam-se ou formulam-se definições baseadas na gramática. A “análise de contexto restrito” assimila outros enunciados do texto a fim de explicar os trechos a serem analisados, enquanto que a “análise do contexto amplo” busca informações fora do texto (sobre o autor, as situações gerativas, provenientes de teorias). Com base nisso, formula-se e testa uma “paráfrase explicativa” (FLICK, 2009, p.293).

Nesta pesquisa optamos pela construção indutiva de categorias derivadas do material empírico, as quais foram fundamentadas em nosso referencial teórico. De acordo com o autor, o desenvolvimento de categorias indutivas a partir dos dados disponíveis requer a observação de alguns critérios:

Ordenar no modelo de comunicação – deve-se ter claro qual o objetivo da análise (variáveis da produção do texto, como por exemplo: experiências, contexto social e cultural, sentimentos, situação de coleta do material, motivos sociais e culturais) para a realização da pesquisa, efeito do conteúdo de pesquisa; regras de construção das categorias: seguirá os passos do modelo A (problemática da pesquisa); o trabalho com as categorias: o conteúdo central no material será sistematizado em categorias e será “retrabalhado”, considerando o referencial teórico e a problemática da pesquisa; critério de qualidade – o procedimento deve ser intersubjetivamente compreensível, ou seja, considerar a subjetividade dos entrevistados e também comparar os resultados da pesquisa com outros estudos já publicados (MAYRING, 2007, p. 11)⁵³.

Uma vez concluída a tarefa de transcrição, iniciamos manualmente, o processo de tratamento dos dados organizando as informações obtidas nas entrevistas, em uma tabela criada com as ferramentas do Word, em seguida, realizamos a leitura detalhada do material com o propósito de elaborar a codificação dos conteúdos. Neste estudo, utilizamos a técnica de codificação aberta, a qual “tem a finalidade de expressar dados e fenômenos na forma de conceitos” (FLICK, 2009, p. 277).

⁵³ Tradução livre do alemão para o português.

Neste caso, o conteúdo foi codificado parágrafo a parágrafo e evidenciado com cores diferentes, posteriormente identificamos os temas que se repetiram e agrupamos em categorias, as quais foram definidas por meio de análise de conteúdo explicativo, em outras palavras, as categorias encontradas surgiram da associação dos significados aos conceitos provenientes do nosso referencial teórico. Na sequência, apresentamos as categorias encontradas no processo de tratamento dos dados e que servirão para a análise de conteúdo qualitativo.

Categoria 1: Gênero e Homofobia: a questão dos papéis de gênero

- a) Vigilância de gênero
- b) Pedagogia do insulto e do armário

Categoria 2: Diversidade Sexual e Homofobia

- a) Silenciamento e invisibilidade da identidade homossexual
- b) Sentimentos de abjeção
- c) Heterossexualidade compulsória

Categoria 3: Educação Sexual no Espaço Educativo

- a) Abordagem biologicista e reprodutivista
- b) Dificuldade na abordagem de temas relativos ao gênero e diversidade sexual

Categoria 4: Práticas homofóbicas no contexto escolar: Protagonistas

- a) Consequências da homofobia na escola
- b) Ações de enfrentamento da homofobia no contexto educacional
- c) Papel da escola frente à homofobia

Consideramos que a técnica de codificação e categorização, consiste em um importante instrumento de organização e análise do conteúdo, facilitando a interpretação dos sentidos e significados que emergiram a partir das perspectivas das/os participantes nas entrevistas.

3. 5 CONTEXTO ESCOLAR: LOCAL DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Básica Lageana⁵⁴ que pertence ao Sistema Municipal de Ensino e está situada em um bairro da periferia do Município de Lages SC. Foi criada em 12 de março de 1998 e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE (Parecer nº 357/1988) com a denominação de Escola Aberta⁵⁵. Funcionava nas dependências da Sociedade de Apoio ao Menor Trabalhador – SAMT situado na rua Belizário Ramos no centro da cidade. A partir de outubro de 1993, a escola foi transferida para o atual endereço onde desenvolveu-se atividades que envolviam as/os estudantes e comunidade. Em 23 de novembro de 2001, o Prefeito João Raimundo Colombo decretou por meio do Parecer nº 075/2001 a mudança de Escola Aberta para Escola Municipal de Educação Básica Lageana. Nesta escola são oferecidos aos estudantes e comunidade em geral diversos cursos como: curso de informática básica, Ballet e Street Dancing, Escola de Futebol, pintura em tecidos, cabelereira/o, Karatê, entre outros.

A Unidade Escolar dispõe de uma estrutura ampla para o atendimento do Ensino Fundamental como: 12 salas de aula, biblioteca, sala multimídia, ginásio de esportes, quadras poli esportivas, auditório, refeitório, pátio aberto, banheiros masculinos e femininos, arena e salas administrativas e de professores.

Atualmente atende em torno de 600 estudantes anualmente com turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e no período noturno funciona o Supletivo de 6º ao 9º ano e o Programa EJA – Educação de Jovens e Adultos – nível I e II. Além dos conteúdos curriculares, também são oferecidas aulas de Letramento Digital, de Assistência Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado AEE. As/os estudantes têm acesso a Projetos e Programas proporcionados pela Secretaria da Educação a saber: Projeto de Educação Fiscal e Valores e Vivências; Programa Mais Educação e ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – Proerd e projetos desenvolvidos pela própria escola como: Civismo na Escola, Mostra de Poesias e Mostra do Conhecimento.

⁵⁴ Adotamos o pseudônimo Escola Lageana com o propósito de preservar a identidade da instituição onde foi realizada a pesquisa.

⁵⁵ O Projeto Escola Aberta foi implantado pela Prefeitura do Município de Lages em parceria com a Secretaria Municipal da Educação na década de 80 com a finalidade de atender ao segmento infanto-juvenil em situação de risco e vulnerabilidade. As atividades pedagógicas se desenvolviam em torno da proposta do Projeto AMO.

3.5.1 Perfil das/os participantes da pesquisa

Inicialmente entramos em contato com a Direção da escola onde foi solicitado autorização para a realização do trabalho de campo, logo que recebemos a autorização assinada começamos a organizar as atividades referentes à pesquisa.

A amostra total da pesquisa foi composta por 02 (duas) estudantes do gênero feminino, 03 (três) estudantes do gênero masculino, brancas/os, com idades entre 12 a 15 anos, matriculados regularmente e frequentando o 8º ano do Ensino Fundamental. A maioria das/os estudantes frequenta a religião católica e somente 01 (um) pertence a igreja evangélica. Com relação condição socioeconômica das/os estudantes, predomina a baixa renda familiar. Nomeamos as/os estudantes participantes como Erik, Ana Clara, Jordan, Joaquim e Ayla, a fim de manter em sigilo suas identidades.

Também participaram da composição da amostra 01 (uma) professora de Língua Portuguesa, nomeada como Agnes, gênero feminino, 44 anos, branca, espírita, classe média. 01 (uma) professora de Ciências, identificada como Iara, negra, possui 29 anos, gênero feminino, casada, classe média e divulga ser espiritualista. 01 (uma) professora de Matemática, gênero feminino, 29 anos, branca solteira, evangélica e identificada como Maria Alice, classe média. 01 (uma) professora de História, denominada como Raquel, possui 29 anos, solteira, branca, classe média, gênero feminino e católica, sendo que todas/os lecionam na referida turma e participam frequentemente da formação continuada oferecida pelas SMEL.

Dentre as/os participantes da equipe diretiva constam 01 (uma) Gestora de Ensino, identificada como Silvia, classe média, gênero feminino, 53 anos, branca, espírita, com formação inicial em Educação Física, união estável homoafetiva. A participante Silvia declarou -se lésbica e cisgênera, agradecendo gentilmente o convite para participar da entrevista. 01 (uma) Orientadora Educacional, classe média, formada em Pedagogia Séries Iniciais, gênero feminino, identificada como Flora, 54 anos, divorciada, evangélica. 01 (um) Auxiliar de Direção, com formação inicial em Pedagogia Séries Iniciais, 60 anos, gênero masculino, casado, classe média, da cor branca e católico, identificado como Douglas, pai de três filhos, perfazendo um total de doze (12) participantes.

A seleção da amostra de professores, estudantes e equipe diretiva foi realizada conforme a técnica de amostra intencional⁵⁶. Professores e equipe administrativa foram convidados a participar da pesquisa e as/os estudantes foram selecionadas/os por adesão. Ressaltamos que todas/as participantes aceitaram o convite e foram cordiais e receptivos.

⁵⁶ A técnica é baseada no conhecimento sobre a população e o propósito da pesquisa.

4 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: HOMOFOBIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Neste capítulo, expomos os resultados encontrados a partir das percepções das/os entrevistadas/os durante a pesquisa de campo e as respectivas análises das categorias, discussões e reflexões, as quais foram fundamentadas tendo como base o referencial teórico.

4.1 GÊNERO E HOMOFOBIA: A QUESTÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO

Desde muito cedo, somos ensinados a agir, sentir e pensar conforme os papéis sociais determinados para cada gênero. Estes papéis, condicionam comportamentos e atitudes diferentes à medida em que se trate de feminino ou masculino. Convencionalmente, devemos adotar procedimentos, atitudes e comportamentos consoantes com as expectativas dos papéis de gênero instituídos pelos pais, educadores, igreja, Estado, entre outras/os. Na formulação de Louro:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou se portar.... Através do aprendizado de papéis, cada um deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a estas expectativas (LOURO, 2003, p. 24).

Em nossa compreensão, papel de gênero diz respeito a um conjunto de regras e normas sociais sobre o que se pensa sobre o masculino e o feminino. Quando falamos em papéis de gênero, estamos nos referindo especificamente ao perfil convencional estabelecido pelas diferentes culturas a respeito do masculino e do feminino, os quais normalizam, controlam e categorizam as pessoas. Grossi (2010) ao falar sobre o tema, destaca que todas as associações provenientes da cultura feitas em torno do sexo biológico, podem ser consideradas papéis de gênero. Os papéis de gênero mudam conforme os significados atribuídos pelas diferentes culturas e refletem o modo de pensar de grupos ou sociedades. Prosseguindo com o percurso do nosso estudo:

Eles zoavam comigo porque eu tocava um instrumento chamado Lira na banda, diziam que só as meninas gostavam de tocar Lira e que homem que é homem devia tocar o Bumbo ou Surdo⁵⁷. Eu fingia que não ouvia, mas estes comentários maldosos e idiotas me incomodavam muito (JORDAN, 2016, p. 54).

As/os estudantes que participam da banda marcial da Escola Lageana consideram que o instrumento Lira deve ser tocado apenas por pessoas do gênero feminino e o Bumbo e outros instrumentos de grande porte devem ser utilizados por meninos. Os instrumentos musicais se tornam um meio pelo qual se definem os lugares considerados pertinentes para o masculino e para o feminino. Ao demonstrar sua preferência por um instrumento tido como de menina, passa a ser alvo de diversos tipos de violência. Esta forma de pensar dos estudantes também se evidencia em outra situação com o mesmo estudante.

Quando eu fui me matricular no balé, alguns amigos da sala também estavam lá para fazer a matrícula em outros tipos de dança e eu na fila da matrícula do balé e começaram a fazer murmúrios e comentários que acabou indo para a sala de aula, veio para a sala de aula os comentários e eu comecei a ouvir coisas como mulherzinha, veadinho, bichinha, delicado e por isso eu desisti do balé, frequentei apenas por três semanas, depois eu saí, eu pedi desculpas para a professora, entreguei o material do balé sapatilhas e roupas (JORDAN, 2016, p. 56).

Neste caso, Jordan se vê obrigado a abandonar as aulas de dança em virtude da pressão das/os colegas da turma porque os mesmos entendem que dançar balé é uma atividade apropriada apenas para as meninas. Se por acaso algum menino se interesse pela dança e tenha o desejo de seguir uma carreira de bailarino é porque possui uma tendência para ser homossexual, ou seja, os atributos de gênero são mobilizados para se deduzir a identidade sexual de Jordan. O depoimento da professora Maria Alice confirma o que foi dito pelo estudante:

Temos um menino que gosta de dançar e foi exposto ao ridículo pelos estudantes sendo chamado de “mulherzinha” e “efeminado” porque ele usa roupas femininas para apresentar seus números de dança, aliás, ele tem um talento incrível para dança. Ele precisa ser ridicularizado se ele tem a opção sexual dele ou se não tem? Ele desistiu das aulas de dança (MARIA ALICE, 2016, p. 13).

⁵⁷ Instrumento musical de percussão utilizado em escolas de samba, torcidas organizadas, bandas militares ou fanfarras escolares.

Na fala da professora constatamos que ao se travestir de mulher ou a demonstração pública de sua preferência por roupas próprias de gênero feminino, o estudante homossexual tende a ser considerado inadequado para o papel de gênero masculino estabelecido pelas normas e regras sociais. Por conta disso, o estudante é hostilizado pelas/os colegas porque de alguma maneira, expressa características que o afasta dos atributos relacionados às convenções de gênero e ao mesmo tempo, percebe-se que existe uma estreita relação entre a prática da homofobia e as normas de gênero, ou seja, a homofobia pode ser também compreendida como o preconceito e a discriminação contra as pessoas cuja as performances de gênero não expressam os modelos sociais impostos para o homem ou para a mulher.

Também observamos na entrevista da professora Maria Alice que o estudante foi xingado de mulherzinha e efeminado. Percebemos que o termo mulherzinha foi utilizado como sinônimo de xingamento homofóbico, apresentando um elevado potencial misógino. Isso revela a concepção sobre a condição inferior e submissa da mulher na sociedade. Neste caso, trata-se, principalmente de manifestações do sexismo, tema evidenciado nos estudos de Borrillo.

A homofobia como resultado do sexismo, constitui-se a partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais, culturalmente se cria na sociedade, ideias e valores sobre o que é ser menino ou menina, homem ou mulher. Acreditamos que as questões que envolvem o gênero encontram-se diretamente relacionadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais ditos adequados para homens e mulheres, conforme suas regras e normas. No fundo, refere-se a formas de preconceito e discriminação motivadas por determinados estereótipos estabelecidos em função da biologia e de uma suposta natureza feminina.

É bem complicado, não somente pela questão de roupa, de gosto, de hobby, de gostar de dança, etc. e tal, mas até a questão de um menino ser mais amigo das meninas, a menina ser mais amiga dos meninos. Eles dizem: “Ah! Porque você só anda com meninas, então, você é homossexual ou ao contrário, você só anda com meninos você é sapatão. Se uma menina não usa sutiã porque não gosta ou se veste de forma mais masculina ela é exposta ao ridículo perante a turma. Tivemos um caso que a menina abandonou a escola, ela sofreu muito na escola por causa da sua opção sexual – Era constantemente insultada de sapatão. (MARIA ALICE, 2016, p. 13).

Notamos que na compreensão das/os estudantes, um menino que se relaciona harmonicamente com as meninas, possivelmente caracteriza uma afronta ao perfil do padrão de

masculinidade e virilidade e de modo semelhante, meninas que gostam da companhia de meninos ou apresentam um perfil considerado masculino, também sofrem maltratos e perseguição. Vejamos outro depoimento:

Eu vejo que aqueles meninos que tem gestos mais delicados ou tem uma aparência mais feminina são mais discriminados pelos colegas. Eles sofrem com xingamentos e humilhação do tipo você é efeminado, uma bicha e empurram para fora da fila dos meninos, não aceitam entrar no mesmo time e várias outras coisas (DOUGLAS, 2016, p.37).

Na fala apresentada, reparamos a existência de repressão contra meninos que expressam jeitos e modos de ser femininos, ou a rejeição acontece porque o estudante exibe um papel de gênero diferente daquilo que culturalmente se espera dele (másculo, forte, viril, entre outros). Ao fazerem a associação equivocada entre a identidade de gênero e a identidade sexual, deduzem que as meninas e os meninos que não se configuram dentro desse padrão, são considerados homossexuais (gays e lésbicas).

Lembramos que a antipatia, a recusa, a rejeição, associados aos insultos específicos de gênero, sexo e sexualidade como: mulherzinha, veado, sapatão, marica, entre outras/os, aparecem como um meio que pretende invocar processos repressivos contra identidades que desafiam os atributos definidos para o seu gênero e, sobretudo, para dar conta de julgar meninos e meninas, jovens e adultos em termos de “verdadeiro” ou “falso”. Explicamos: o pensamento homofóbico poderá intencionalmente, classificar as pessoas que não se ajustam aos moldes tradicionais do seu gênero como “falsos homens” ou “falsas mulheres” e deste modo, as injúrias servirão de referência para informar e prevenir sobre esse fato. Por outro lado, os “verdadeiros homens ou mulheres”, seriam aquelas pessoas que a sociedade qualifica dentro dos limites do binário masculino e feminino (eleitos como legítimos e aceitos).

Momento oportuno para evidenciarmos alguns aspectos apresentados nesta fala da Orientadora: “[...] não é homem e não é mulher, ele é homem com uma cabeça de mulher e isso é complicado e problemático e ele precisa de ajuda” (FLORA, 2016, p. 35). O depoimento reflete um posicionamento que indica o não reconhecimento de uma pessoa homossexual como “homem ou mulher de verdade” e uma tendência a acreditar que a identificação homossexual vem acompanhada de uma condição “traumática”. Esta abordagem da Orientadora nos leva a pensar que se está buscando a “cura”, uma vez que é preciso livrá-lo do sofrimento por meio de

tratamento com especialistas. A mesma concepção foi encontrada na resposta da professora de Ciências: “[...] no ano passado tinha um aluno que estava naquela situação assim que ele ainda não tinha decidido bem se ele é homem, se ele é homossexual, se ele é hetero, se ele é bi, estava numa fase de transição” (IARA, 2016, p. 07).

Cremos que o importante é perceber que buscar ajuda de psicólogas/os para reduzir o sofrimento psíquico em relação à identificação sexual e de gênero, seja salutar e desejável, tendo em vista que este processo muitas vezes, se inicia na adolescência, um período de descobertas para qualquer adolescente, principalmente, em relação aos assuntos ligados à sexualidade.

Entretanto, é preciso lembrar que em virtude de interpretações “errôneas”, alguns profissionais da psicologia exercem práticas de patologização de práticas homossexuais e, consequentemente indicam terapias de “cura” da homossexualidade como é o caso divulgado recentemente na mídia nacional sobre a psicóloga paranaense Marisa Lobo que elaborou um relatório para ser apresentado na ONU dando conta de um número significativo de pessoas que participaram de terapias de conversão da identidade sexual e de gênero. Este posicionamento da psicóloga está em desacordo com a Resolução nº1, do Conselho Federal de Psicologia de 1999 que proíbe aos psicólogos proporem tratamentos que tenham por finalidade a “conversão” ou a “cura” de identidades homossexuais em identidades heterossexuais.

Sabemos que para o senso comum, a condição para que uma pessoa seja considerada homem ou mulher se relaciona com sua constituição biológica (macho ou fêmea) e que de certo modo, condena a todas/os a se conformarem dentro dos atributos considerados adequados para cada gênero. Assim, um homem que mantém um relacionamento afetivo com pessoas do mesmo gênero deixa de ser homem. Esta constatação se confirma no depoimento a seguir: “[...] olha a pergunta que um colega vem fazer para mim: quem é a mulher nesta relação? E eu fiquei perplexa porque os dois são homens” (IARA, 2016, p. 09).

Entendemos que essa concepção incorpora parâmetros socialmente “naturalizados” em que o “normal” é constituir uma identidade de gênero, cujos os atributos sejam fundamentalmente masculinos. Aspectos como aparência corporal, atitudes, gestos, comportamentos e práticas sexuais necessitam estar de acordo com o modelo permitido para o macho. Do contrário, as pessoas que apresentam um gênero que contrasta com o seu sexo anatômico, costumam enfrentar distintas formas de preconceito e discriminação, sobretudo, no ambiente escolar, onde não se leva em conta que a identificação como homem ou mulher está

diretamente ligado com a constituição cultural do gênero e, principalmente ignora-se que toda a forma de expressão do gênero não precede a um processo lógico e imutável.

Conforme Miskolci, no ambiente escolar é frequente que estudantes gays e lésbicas não sejam percebidos como “homens e mulheres de verdade” (2005, p. 15). O autor afirma que discriminação acontece porque a escola comunga da rejeição social imposta sobre as pessoas que expressam masculinidades e feminilidades distintas dos padrões hegemônicos.

Borrillo (2009) afirma que não são apenas as pessoas homossexuais as maiores vítimas de violência homofóbica, pois ocorre com frequência contra travestis, transexuais, bissexuais, em função da sua identidade sexual e de gênero e também há uma incidência da violência contra mulheres heterossexuais que apresentam gestos ou comportamentos considerados masculinos e com homens considerados sensíveis ou delicados, os quais contrariam as expectativas sociais de que todas/os devem apresentar condutas únicas de gênero.

Em nosso entendimento, no espaço escolar não faltam exemplos que ilustram a convivência na reprodução de regras que tornam “naturais” condutas únicas de gênero e que fazem que as meninas acreditem que são femininas porque possuem gestos “naturalmente” dóceis, sensíveis e delicados e os meninos seriam masculinos porque exibem comportamentos de “natureza” rebelde e agressiva.

Louro (2002) ao se pronunciar sobre o conceito de gênero, afirma que este se revela particularmente útil nas questões educacionais porque contribui para que se possa investir em ações que venham romper com o caráter “natural” do feminino e do masculino” para tornar as/os estudantes sujeitas/os do gênero e de direitos.

As abordagens colhidas nas entrevistas, nos permite considerar que as/os estudantes que desequilibram a estabilidade do gênero e contradizem a suposta correspondência entre sexo, gênero e identidade, são percebidas como pessoas que escaparam do seu destino exclusivamente biológico. Neste caso, a homofobia opera arditamente em uma perspectiva que intenciona levar a construção de uma suposta unidade coerente de gênero, sexo e sexualidade e por vezes, na forma cruel de atuação, sustenta incessantes atos de violência e opressão.

4.1.1 Vigilância de Gênero

Reforçamos que em uma sociedade profundamente marcada pela tradição do gênero estabelecido como “natural”, linear e imutável, as pessoas que não se ajustam ao gênero previamente estabelecido desde o nascimento, são constantemente vigiadas para desempenhar práticas consideradas como femininas ou masculinas.

Havia apenas uma menina tocando Surdo, uma colega minha e ela também sofria discriminação porque o Surdo é um instrumento tocado apenas por meninos. Eles chamavam de sapata, de cavala, ofendiam ela porque para eles não é normal uma menina tocando Surdo e um menino tocando Lira (MARIA ALICE, 2016, p. 57).

Esse posicionamento do grupo de estudantes demonstra que entre as/os estudantes prevalece a concepção de que existe um jeito próprio de ser mulher ou ser homem. Isso se constata por meio da suposição e atribuição de condutas diferentes para moças e rapazes baseadas em referências normativas que se estabelecem culturalmente em função do sexo anatômico, gênero e a sexualidade.

Neste contexto, Junqueira (2009) afirma que a homofobia exerce um papel de controle e policiamento das “normas de gênero” (p. 07), se instalando na vida das pessoas homossexuais e em alguns casos também na vida de pessoas heterossexuais em nome da manutenção da heteronormatividade.

Notamos também que os estudantes proferem injúrias contra a estudante porque a mesma é percebida como alguém que não se adequa aos comportamentos estabelecidos pelas normas de gênero. As expressões: “sapata e cavala” representam um modo de impor performances de gênero consideradas adequadas para o feminino. Deste modo, a estudante aprende de maneira equivocada o que é a sexualidade por meio de ofensas e xingamentos.

Enquanto o estudante Jordan relata ter sido alvo de discriminação homofóbica, juntamente com alguns de seus pares femininos que não performatizam o gênero balizado pela cultura, a professora 5 sinaliza que: “[...] as meninas que são masculinizadas, usam roupas mais

largas, aboliram o uso do sutiã, não sofrem tanta discriminação quanto os meninos que se vestem ou parecem efeminados” (MARIA ALICE, 2016, p. 72).

Conforme Abramovay (2004), as manifestações de discriminação contra a homossexualidade feminina são pouco mencionadas no contexto escolar, porém, no âmbito discursivo, são tão estigmatizadas quanto a homossexualidade masculina, e isso se deve ao fato de haver uma menor visibilidade do lesbianismo.

No que se pode observar nesta escola, qualquer diferença percebida, qualquer desvio é tratado como violação ou transgressão das normas sejam sexuais ou de gênero, os quais funcionam como um requisito para submeter as/os estudantes a condutas próprias da sexualidade normativa.

Eu conheço a história de dois alunos que tem uma amizade muito bonita e normalmente se ouve entre os alunos que são veados, são gays e não são. É bonito porque mesmo com todo o preconceito que surgiu para cima deles eles não deixaram de ser amigos. Eles andavam abraçados, um brincava com o outro e isso é muito bonito e raro hoje nas escolas. Só que a escola inteira condena isso e até mesmo professores. (AGNES, 2016, p. 03).

A afirmação da entrevistada revela que neste espaço de educação, as interações amistosas entre dois estudantes do mesmo gênero são percebidas como uma situação incomum porque ambos desafiam condutas esperadas para o modelo normativo de masculinidade, uma vez que para esse modelo, a atitude considerada mais adequada seria a indiferença e a demonstração de incômodo em relação as manifestações de atenção e carinho nas relações de colegas do mesmo gênero, senão, a demonstração de afetividade entre os estudantes masculinos é interpretada como comportamentos moralmente reprovável e condenável: “[...] ah porque os dois são suspeitos porque homem não deve abraçar homem, não podem manter uma amizade sincera com outro homem” (AGNES, 2016, p. 03).

Em nosso entendimento, o relato demonstra que a homofobia atua como uma forma de produção de comportamentos considerados adequados para o relacionamento social entre homens e, isso inclui a utilização de formas “corretas” de aproximação que evitem o contato físico e ao mesmo tempo demonstre a virilidade ou a masculinidade de ambos.

Percebemos também a inexistência de qualquer demonstração de afeto entre os estudantes masculinos da turma, ou qualquer atitude que pudesse trazer a desonra para a sua virilidade ou

masculinidade. Não raro, em nossa observação do campo da pesquisa, encontramos estudantes que cumprimentaram os demais colegas da turma, empunhando um soco nas costas. Quando indagados sobre essa atitude, os mesmos justificam que “pega mal” demonstrar afeição por outro homem. “O que os outros vão pensar de mim?” (NOTAS DE CAMPO, 2016, p. 73).

Em nosso modo de ver, o que impede a expressão de determinados tipos de sentimentos em relação aos colegas homens ou a aproximação e o contato físico, podem representar para alguns estudantes, manifestações de atitudes e comportamentos não tão masculinos, o que levaria “os outros” a contestar a sua masculinidade por meio de gozações e piadas. Por conta disso, os meninos e rapazes precisam conter as manifestações de carinho e afeto não permitidas para o seu gênero ou não autorizadas para o “homem de verdade”

É interessante observar que a professora Agnes reprova o posicionamento das pessoas que compõem a comunidade educativa, principalmente das/os professoras/es que condenam a afetividade entre os dois estudantes masculinos. Aparentemente, este pensamento nada mais é do que a homofobia atuando como uma forma implacável de controle e patrulhamento da masculinidade heterossexual como identidade única e permitida.

A Silvia concorda com a declaração da professora Agnes no que se refere a discriminação por identidade sexual e de gênero envolvendo professoras/es da escola. No entanto, quando perguntamos por quem as/os estudantes são mais discriminadas/os, as respostas contradizem Silvia e a professora Agnes. As professoras Raquel, Iara e Maria Alice reconhecem a existência de preconceito e discriminação no espaço escolar, mas que estas acontecem somente entre as/os estudantes. As/os representantes da equipe diretiva, Flora e Douglas também concordam com as declarações das/os professoras/es. As/os estudantes Erik, Ana Clara, Jordan, Joaquim e Ayla, afirmam a existência de situações de discriminação explícita das/os estudantes em relação aos estudantes homossexuais homens e apenas Silvia e Agnes declaram a existência de discriminação contra estudantes e profissionais docentes lésbicas. Todas/os as/os entrevistadas/os reconhecem que as/os funcionárias/os da escola não manifestam discriminação ou preconceito no que diz respeito a identidade de gênero ou sexual.

Entendemos que algumas desconfianças e suspeitas que recaem sobre a amizade entre homens representam maior risco para o ideal da heterossexualidade como modelo de referência a ser vivenciada/o por todas/os, e por isso, a sexualidade e as relações de gênero, sobretudo, as

relações entre gêneros iguais, são objetos de controle e vigilância permanente, visando resguardar a vigência das “ normas de gênero na construção e disciplinamento dos sujeitos portadores da identidade de referência, a masculina e heterossexual” (JUNQUEIRA, 2012, p. 77). Nesta perspectiva:

Se uma pessoa veste uma roupa mais diferente ou mais colorida esse tipo de coisa, os alunos acham que é fora do padrão [...]. Na sala de aula eles falaram que a roupa era de palhaço, que era ridícula, que era de menina, porém, eram só os meninos que me ridicularizaram e me ofenderam porque só as meninas levam mais em consideração a parte de ética e que sabem que as roupas devem ser vistas com normalidade (JORDAN, 2016, p. 57).

A questão relatada demonstra que as/os estudantes esperam que o colega se vista de acordo com a designação do seu gênero de nascimento, ou seja, se ele aparenta uma imagem corporal masculina deveria se vestir para parecer um homem. Como aconteceu ao contrário, ele escolheu usar roupas que são socialmente confeccionadas para as meninas, evidenciou publicamente uma aparência que apresenta desacordo para o que se espera para o seu gênero, o que motivou o constrangimento e a ridicularização por parte de alguns estudantes masculinos da turma.

O mesmo pensamento é compartilhado por outra estudante: “[...] tem um menino que se veste igual as meninas, aí eles zoam, puxam no cabelo, não querem sentar junto na mesma carteira, empurram ele para fora do banheiro dos guris e dizem para ele ir no banheiro das meninas” (ANA CLARA, 2016, p. 45).

Em nossa concepção, no âmbito da cultura existe uma relação presumida entre as roupas que usamos e a nossa identidade de gênero, ou seja, a vestimenta se constitui como objeto que antecipa qual é a nossa identidade de gênero. Isso acontece em razão de uma noção equivocada de que existe coesão entre o sexo anatômico e a aparência pela qual a sociedade define como sendo o nosso gênero.

Tendo em vista que as pessoas podem constituir a sua identidade de gênero de distintas maneiras como travestis, transexuais e transgêneros e que, portanto, não refletem os padrões tradicionais de gênero, consideramos que o conceito de roupas apresentados para homens e mulheres com características próprias e reconhecidas para cada gênero, traduzem a concepção de

feminino e masculino nas diferentes sociedades e colaboram para a disciplinarização e controle do corpo e das identidades pessoais.

De acordo com Borrillo, a homofobia atua como uma forma de denunciar qualquer comportamento masculino que vá em direção ao feminino e de forma semelhante, do feminino em relação ao masculino. Assim: “[...] se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu gênero ‘certo’. Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade mais profunda do ser” (2009, p. 22).

Dizemos que as estratégias de reatualização do gênero acontece no ambiente escolar por meio de práticas sistemáticas que possuem como referência uma visão natural e binária de gênero. O pensamento binário pode ser observado cotidianamente no espaço de pesquisa:

Reparamos que na escola pesquisada existem vários lugares destinados aos banheiros e em todos eles foram colocados placas indicando se o banheiro é feminino ou masculino. Isso ocorre nos banheiros tanto nos banheiros das/os estudantes, professoras/es e funcionárias/os (NOTA DE CAMPO, 2016, p. 70).

Essa constatação nos mostra em primeiro lugar que a ordem normativa presente na sociedade, também é compartilhada pela escola, pois concebe-se que todas as identidades estão em conformidade com a designação de seu gênero de nascimento e uma suposta heterossexualidade.

Butler (2015) nos explica que não se pode pensar em uma essência natural, nem uma determinação biológica que determine o gênero porque trata-se de uma atribuição constante ao longo de nossa vida. E para tanto se faz necessária uma reatualização do gênero por meio de uma “estilização repetida do corpo” (p.53). Portanto, a divisão dos banheiros por sexo biológico, consolida-se como uma estratégia eficaz para lembrar qual o gênero as/os estudantes devem pertencer e uma maneira de reatualizar o gênero de cada um/a. Supomos que a divisão dos banheiros demonstra uma perspectiva voltada para o compromisso com uma constante vigilância das normas de gênero. Neste sentido:

Observamos também, a existência de uma pessoa do sexo feminino em pé ao lado da porta do banheiro feminino e uma pessoa do sexo masculino na porta do banheiro

masculino, cuja função é vigiar a entrada de pessoas estranhas neste local e evitar que os meninos entrem no banheiro das meninas e vice-versa (NOTA DE CAMPO, 2016, p. 70).

Percebemos que o espaço físico do banheiro se caracteriza pelos marcadores de gênero, logo, pessoas travestis, transexuais e transgêneros, enfrentariam restrições para a utilização deste espaço dentro da escola, tendo em vista que a entrada é permitida apenas para as/os estudantes que se configuram dentro das normas previstas para cada gênero.

Junqueira (2015) nos explica a separação dos banheiros, orientada pelas normas de gênero, além de restringir o direito de uso por pessoas travestis, transexuais e transgêneros, também representa um modo de disciplinar e assegurar as normas de gênero e um meio de reiterar a segregação.

Em relação ao campo educacional, Louro utiliza a seguinte argumentação: “[...] o disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (2000, p. 60). Em razão disso, cabe a instituição escolar controlar, coagir e vigiar as normas de gênero e sexualidade.

Segundo Miskolci (2012) é de suma relevância que o banheiro da escola como uma tecnologia de gênero seja repensado, pois, estas divisões foram pensadas socialmente para ajustar cada estudante no seu lugar dentro do binário feminino e masculino. O autor considera um absurdo que uma placa normativa na porta do banheiro (acrescentamos uma pessoa vigiando), impeça as mulheres de usarem o banheiro masculino quando este está vazio e vice-versa.

Ao pararmos para pensar sobre as notas de campo apresentadas acima, uma reflexão se faz necessário: sabemos que a sociedade arquitetou banheiros separados para meninos e meninas, a partir da sua designação biológica, porém, na maioria das escolas não se construiu um banheiro para as pessoas que não performatizam o seu gênero dentro de lógicas predeterminadas. E agora, o que fazer?

4.1.2 Pedagogia do Insulto e do Armário

Segundo Caetano, a brincadeira homofóbica, tão comum no ambiente escolar: “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” (CAETANO, 2008, p. 165). Sobre essa questão encontramos:

Eles me chamam de marica e veado o tempo todo, mandam eu sair de perto deles e não querem ficar comigo no recreio porque eles acham que eu gosto de homens e eu ainda não sei direito, mas eu gosto de ficar mais com as meninas, não para namorar, para amizade mesmo e eles pensam que eu sou gay e aí sofro todo tipo de xingamento e ameaça. Dizem que vão me bater se eu quiser ser gay. Um dia, escreveram meu nome na parede do corredor e do lado escreveram em grande: florzinha delicada da escola. (JOAQUIM, 2016, p. 61).

Neste depoimento se sobressai a ideia de que o estudante não sabe ainda qual é a sua identidade sexual, todavia, já aprendeu mediante ameaças e insultos que a identidade homossexual é percebida pelas/os colegas como negativa, merecendo a punição, e para quem está entrando na adolescência, provavelmente irá enfrentar dificuldade para lidar com a sua sexualidade de forma tranquila.

De acordo com Miskolci (2012), descobrir o que é a sexualidade por meio da humilhação e da vergonha, costuma provocar traumas que certamente irão lhe acompanhar ao longo de sua vida. Em nosso entendimento, a adolescência é marcada por um período de conflitos, de ensaios, de descobertas e de definições no campo da identidade sexual. Dessa forma, às custas de hostilidades e classificações, as/os estudantes LGBT, enfrentam a descoberta da sexualidade, às vezes de um modo doloroso e problemático, o que pode implicar em danos físicos, emocionais e sociais.

Mesmo tendo contado para a turma que eu sou homossexual não fiquei livre das brincadeiras, de palavras que me ofendem como veado, bichinha, mariquinha. Eu queria ser tratado igual a eles, mas continuavam fazendo afirmações que me ofendiam como essa Coca é Fanta. Muitas vezes eu fingia que não ouvia para não me magoar, mas na verdade, essas brincadeiras me incomodavam muito porque me faziam sentir uma aberração, diferente das outras pessoas e por isso eu tive que fazer tratamento com

psicóloga por muito tempo porque essas brincadeiras e ofensas me ofendiam e me magoavam (JORDAN, 2016, p. 51).

No depoimento do estudante constata-se que o mesmo tendo decidido contar para a turma sobre a sua identidade sexual, numa clara tentativa de obter as mesmas vantagens do gênero masculino e heterossexuais, porém, não conseguiu ficar livre do incômodo proporcionado pelas brincadeiras, insultos e ofensas. Desta forma, as brincadeiras de teor homofóbico levam o estudante apreender que a homossexualidade é tida como uma identidade não aceita ou aprovada pelas/os colegas da turma, e isso lhe causou alguns conflitos de ordem emocional, necessitando de apoio especializado.

Consideramos que a discriminação relacionada ao gênero e a identidade sexual, sobretudo no espaço público escolar, ainda penaliza e castiga as/os estudantes exercida por meio de xingamentos, difamação e insultos. Segue-se a isso empurrões, tapas e pontapés porque a vítima se distingue dos demais, em termos de comportamentos e atitudes impróprias para as normas e convenções culturais.

Eles incomodam outros meninos que tem outra opção sexual, praticam bullying né, usando o palavreado bicha como xingamento “saí daí seu gay” para ofender mesmo. Eu já vi também com o aluno [...], eles ficam chamando o [...] de gay e de veado também e se for para formar grupos aí complica porque eles dizem que não querem esse gay, esse veado no nosso grupo. O [...] tem um jeito efeminado e gestos delicados (IARA, 2016, p. 08).

O relato da professora também sinaliza que a homofobia pode chegar a práticas desmedidas por intermédio de xingamentos, ofensas, comentários maldosos e até mesmo uma disposição para o afastamento do colega em virtude de sua identidade homossexual. As/os estudantes ao descreverem o colega como efeminado e possuidor de gestos delicados, demonstram valorizar posturas contidas, disfarçadas ou dissimuladas para o estudante gay.

Portanto, a turma o aceita se o mesmo adotar comportamentos socialmente previstos para o homem másculo e viril, do contrário, ele se depara com a sua condição de inferioridade e diferença, ressaltadas ora por meio de brincadeiras e insultos “estendidos a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente” (JUNQUEIRA, 2012, p. 486), ora por agressões físicas, ora por agressões psicológicas.

Já vi baterem porque não gostam do jeito da pessoa, não gostam da escolha que ela fez. Eles sentem raiva e acabam batendo no colega e as vezes, maltratam chutando também. O meu colega diz desaforos e xinga com palavras do tipo marica, veado, boiolinha. Eu não gosto das atitudes dele e sinto vergonha das coisas que ele faz contra os colegas que gostam de se relacionar com outro menino (ANA CLARA, 2016, p. 47).

O relato da estudante Ana Clara nos mostra que os atos de violência que se caracterizam como agressões verbais, nos quais estão presentes os insultos, brincadeiras, constrangimentos, xingamentos, humilhação ou ameaças, costumam anteceder outras formas de agressões que resultam em danos a integridade física, indo desde espancamentos, torturas, estupros até assassinatos de homossexuais, sendo que os crimes de ódio aumentam consideravelmente no país.

Em nosso modo de entender, as brincadeiras heterossexistas representam uma das formas mais sutis de expressão violência dirigida a pessoas cuja a identidade sexual e de gênero são percebidas como fora do padrão heteronormativo. E além disso: “[...] as brincadeiras constituem-se poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2009, p. 213).

Consideramos que os efeitos deste tipo de humilhação, ou aquilo que se configura na concepção das pessoas com apenas uma brincadeira, representa um modo eficiente de disciplinar ou ajustar as diferentes manifestações da sexualidade, ao modelo hetero – dominante.

Segundo as informações colhidas no banco de dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), publicado em 28 de janeiro de 2016, ocorreram 318 assassinatos no Brasil em 2015, sendo: um crime de ódio a cada 27 horas: 52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais. A homofobia mata inclusive pessoas não LGBT: 7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis.

Conforme os dados do GGB, a região Nordeste liderou a violência em números absolutos com 106 óbitos, seguido do Sudeste com 99, o Norte com 50, Centro-Oeste 40 e 21 no Sul. Relativo à *causa mortis*, predominam as execuções com armas brancas 37%, seguidas de armas de fogo 32%, incluindo espancamento, pauladas, apedrejamento e envenenamento, (GGB, 2016).

Sobre as dimensões da homofobia na escola: “indagados sobre a primeira situação em que foram discriminados devido à orientação sexual, os colegas de escola aparecem em primeiro

lugar, com 13% das respostas, familiares, pais e amigos venham logo atrás (11%, 10% e 8%) ” (RAMIRES, 2011, p. 137).

Parece evidente que as agressões praticadas contra estudantes homossexuais motivadas pela transgressão das normas de gênero e sexual têm como um dos propósitos, obrigar a manter a identidade sexual ou de gênero, escondida de seus pares e trancada no armário.

Às vezes eu penso que ele não deveria ter contado para os colegas que tem opção, que gosta de homem, não é que eu seja contra sabe? Não sei se ia adiantar muito, porque a roupa que ele usa e aquele jeitinho, assim delicado já diz tudo o que ele é, então não ia adiantar esconder porque os meninos iam ver o rebolado dele. Ah, as roupas são muito diferentes, sempre combinado tudo, a roupa que ele usa é de menina sabe? Uma calça coladinha e rosa ainda, hum não tem que não saiba a opção dele. Ele podia ser mais discreto e não fazer tanto gesto de menina, aí os meninos iam respeitar mais, ele gosta de chamar atenção, sabe? (IARA, 2016, p. 10).

Conforme exposto, o estudante escolheu tornar pública a sua homossexualidade no ambiente escolar, ou seja, optou em “abrir o armário” e não “ocultar” para seus pares a sua preferência sexual. O seu relato nos mostra um conjunto de sentimentos contraditórios. De um lado, prevalece a ideia de “armário homossexual”, cuja a principal característica consiste em manter na esfera do privado ou na clandestinidade, a vivência da homossexualidade e de sua identidade de gênero. De outro lado, a entrevistada preza pela discrição em relação à expressão de gênero, deixando claro que se o estudante fosse discreto seria mais respeitado pelos seus pares. E nos parece que para atenuar as concepções sobre a sexualidades desviantes, demonstra aceitação pela homossexualidade do estudante ao dizer que não é contra a “opção” dele.

De acordo com Miskolci (2009), o processo de sair do armário em contextos predominantemente heterossexistas, pode representar a expulsão de casa, a perda do emprego e em situações mais extremas pode significar a morte. Por isso, existe uma tendência de as pessoas que se interessam por outras do mesmo gênero adotarem uma postura de segredo e ocultação da homossexualidade.

Supomos que a professora Iara adota a perspectiva do “ não abrir o armário” como uma estratégia para que o estudante fique protegido dos inconvenientes proporcionados pelas violências de caráter homofóbico na escola. No entanto, pensamos que a ocultação da homossexualidade nem sempre significa que a garantia de respeitabilidade entre as pessoas, uma

vez que qualquer comportamento considerado suspeito torna-se motivo de preconceito e discriminação por identidade de gênero e sexual.

Eles não querem mais sair de dentro de casa e querem ficar só deitado, só trancado e quando saem, escondem que são homossexuais porque ele tem medo da discriminação. Se as meninas são lésbicas elas vestem roupas largas para esconder que são lésbicas e os piás procuram se vestir igual aos outros para ninguém notar que ele é diferente dos colegas da sala. Quando eles desconfiam que um menino gosta de ficar com outro, já começa a humilhação: chamam de veado, baitola, chutam na fila, empurram, gritam coisas que eu tenho vergonha de falar perto de você. A humilhação acontece às vezes, porque eles pensam que o menino é gay ou a menina é lésbica, quer ver se dá pinta, eles vão em cima mesmo (JOAQUIM, 2016, p. 61-62).

Neste relato fica evidente que faz parte do “armário gay e lésbico” não sair de casa e esconder-se dentro de roupas que correspondam ao padrão tradicional de gênero, buscando uma semelhança com o modelo convencional de gênero de masculinidade ou feminilidade, então, as/os estudantes gays ou lésbicas “forjam” uma identidade heterossexual como um meio de proteção por conta do temor que sentem de serem reconhecidos como diferentes dos demais pares da escola e para se livrarem de comentários homofóbicos no espaço escolar.

Quando fizemos referência a “forjar uma identidade heterossexual”, estamos falando de um processo pelo qual algumas pessoas homossexuais (gays ou lésbicas) se utilizam de estratégias para se fazerem “passar por heterossexuais” (MISKOLCI, 2015, p. 68) como um meio de manterem-se seguros em espaços públicos ou privados que muitas vezes, se apresentam como contextos hostis à homossexualidade.

No caso apresentado na entrevista do estudante 4, as/os estudantes gays ou lésbicas, diante de situações ameaçadoras optaram por manter a homossexualidade em segredo utilizado como estratégia o uso de roupas consideradas apropriadas para a expressão de gênero masculina e feminina e, sobretudo, heterossexual. Não que esta atitude seja desejável porque ao manterem uma presumível heterossexualidade, continuam reafirmando a identidade hetero como a única mais favorável, “normal” e aceita.

Tem um aluno que é muito espalhafatoso, fresco, afetado porque ele conta a forma das relações sexuais que ele tem para os colegas da turma. Ele conta que é homossexual e a pessoa que ouviu sai falando para todo mundo e falando mal dela. Os colegas riem da cara desse aluno e falam que é feio o que ele está fazendo. Se fosse eu nessa situação, eu não falaria para ninguém, nem na escola, nem para a família porque as pessoas são preconceituosas e falam mal mesmo. Eu escuto bastante eles falando que homem foi

feito para mulher e mulher foi feita para homem, que não é normal homem ficar com homem (ANA CLARA, 2016, p. 47).

Na exposição da estudante notamos que a mesma percebe o estudante gay como espalhafatoso, fresco e afetado, descrição que corresponde ao estereótipo do gay feminino. Normalmente o gay considerado afetado é aquele que possui gestos largos, um sorriso aberto e se veste fora dos padrões designados para o gênero masculino, ou seja, “parece ser gay”. Quanto mais ele conseguir se mostrar másculo e discreto, mais será prestigiado perante a turma.

Outro aspecto observado demonstra que persiste a visão que intenciona manter a identidade homossexual em segredo, mesmo quando a homossexualidade é declarada publicamente. Ao se colocar no lugar do estudante gay, considera conveniente ocultar a homossexualidade para as pessoas mais próximas.

E além disso, a sua fala traz à tona a questão do “destino biológico” como determinante das identidades sexuais e tem como elemento determinante a sequência sexo, gênero e identidade sexual, a partir das quais se produzem as feminilidades e masculinidades ditas normais e aceitas.

Notamos que a professora Iara, o estudante Joaquim e a estudante Ana Clara, recomendam que estudantes gays ou lésbicas sejam “discretas/os” que não chamem tanto a atenção, que não deem “pinta” e “não pareçam ser gays” para se tornarem merecedores do respeito da turma, ou seja, as/os estudantes devem aderir uma postura heterossexual e se “passar por” perante os olhos de seus pares na escola, ou dito de outro modo, seria conveniente que as/os estudantes homossexuais permaneçam no armário como uma medida eficiente de proteção.

Entendemos que esse processo de ocultação da diversidade sexual e de gênero, permitida no espaço educativo pode se tornar aquilo que Borrillo (2009) denomina de homofobia internalizada. Uma vez internalizada pode levar a/o estudante a se sentir-se como inadequado, como não pertencente e a perceber-se como merecedora/or das agressões a que são submetidas/os no espaço escolar e muitas vezes, contribuindo para que a violência continue acontecendo.

Portanto, ao concebermos a permanência no armário como uma atitude mais segura para a pessoa homossexual, estaremos deixando de pensar em medidas que visem diminuir os efeitos psicológicos e sociais agravados por sentimento de culpa e a solidão que acompanha as identidades ou práticas sexuais clandestinas, e sobretudo, ações que promovam a aceitação e o respeito a todas as identidades sexuais entre as/os estudantes.

4.2 DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA

4.2.1 Silenciamento e Invisibilidade da Identidade Homossexual

Estamos procurando demonstrar que na escola, as atitudes de hostilidade em relação às identidades sexuais não – heterossexuais, ocasionam diversas formas de violências homofóbicas, muitas delas experienciadas na no silêncio, na invisibilidade e no sentimento de tolerância. Observemos o depoimento:

Não. Aqui na escola temos poucos casos de homossexualidade, tanto masculina quanto feminina. Então acho que existe pouco, se tem a gente não sabe. Aqui na escola tem uns três ou quatro casos, ou talvez tenha mais e a gente não percebe (FLORA, 2016, p. 33).

No relato de uma das representantes da equipe diretiva, percebemos que a presença de pessoas homossexuais (gays e lésbicas) na escola é negada de forma direta e explícita. De acordo com Junqueira (2009) é comum nas salas de aula, professoras/es comunicarem-se com a turma como se ali não estivessem presentes estudantes gays, lésbicas, bissexuais, transexuais ou transgêneros. Para o autor, isso acontece em função de uma tendência consagrada em que a instituição escolar não percebe existência de pessoas homossexuais porque a heterossexualidade presumida, dificulta o reconhecimento das homossexualidades neste ambiente. Esta visão também é compartilhada pela professora de Língua Portuguesa:

Homossexualidade? Acho que são poucos, pelo menos os que demonstram ser são poucos. Entre as meninas é mais difícil notar porque elas agem se comportam como se fossem meninas. Já entre os garotos é mais aberto, mais evidente, mais mesmo assim, aqui na escola temos um número bem pequeno de estudantes que se mostram como homossexuais (AGNES, 2016, p. 40).

Como podemos observar a abordagem da professora Agnes, deixa emergir claramente que nesta escola, a invisibilidade lésbica é mais evidente do que a dos estudantes gays. Demonstra

também uma ideia recorrente nas várias esferas sociais de que todos os homossexuais gays são efeminados e toda mulher lésbica é masculinizada.

Se por um lado, o relato aponta para uma acentuada invisibilidade LGBT na escola, cuja as implicações cerceiam as possibilidades de expressão da sexualidade, num período de descobertas para as/os adolescentes. Por outro lado, a professora vincula as questões relativas a identidade de gênero e sexual demonstrando a medida em que os estereótipos de gênero formam a base da discriminação em relação a identidade sexual. A professora Raquel manifesta o mesmo ponto de vista: “eu não sei se as meninas não demonstram, mas é engraçado que as meninas não demonstram tanto que são lésbicas. De repente elas escondem a sua condição para os colegas para não sofrerem com o preconceito” (RAQUEL, 2016, p. 09).

Enfatizamos que a identidade de gênero se refere ao modo como a pessoa percebe como masculino ou feminina. Por sua vez, a identidade sexual, relaciona-se a percepção de si em termos de orientação sexual. Deste modo, gay efeminado ou lésbica masculinizada podem ser compreendidos como estereótipos de gênero e que não traduzem a identidade sexual de uma pessoa.

Compreendemos que se a escola não percebe a presença diversidade sexual e se associado a um contexto heteronormativo, supomos que negam -se também responsabilidades, as implicações e as possibilidades de enfrentamento aos preconceitos e discriminações pelos quais estão envolvidas as pessoas que “sequer existem para a escola”. Conforme Junqueira: “[...] é inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado” (2009, p. 30).

A nosso ver, a invisibilidade ou a negação da homossexualidade é produzida também por meio de rotinas pedagógicas que ensinam aos estudantes concepções e representações de gênero e de sexualidades que naturalizam modos de ser masculino e de ser feminino e, sobretudo, estabelecem fronteiras aceitas sobre as práticas da sexualidade – fronteiras demarcadas pela instituição da heterossexualidade como universal e inquestionável.

O processo pelo qual se pretende fazer acreditar na inexistência de pessoas homossexuais no ambiente escolar constitui-se, conforme Miskolci (2005), como uma das violências mais perversas praticadas com o aval da escola porque, ao assumir uma postura de neutralidade e silenciamento sobre as diferentes sexualidades, a instituição escolar compartilha de princípios

que reiteram a heterossexualidade normativa e, ao mesmo tempo, torna-a cúmplice das práticas homofóbicas.

Na visão de Louro (1999), a negação da presença de pessoas homossexuais no ambiente escolar, contribui para que as/os adolescentes não assumam seus desejos sem vergonha ou culpa e, além disso, o não reconhecimento das identidades de gênero e sexuais faz com que não se produza na escola, os conhecimentos necessários para o entendimento das sexualidades.

Segundo Ribeiro (2000) o silenciamento cultivado na escola em relação à diversidade sexual é, por conseguinte, um meio de ensinar e incentivar modos de ver e agir que estimulam a repressão e a marginalização de pessoas percebidas como homossexuais.

Entendemos que a educação escolar, muitas vezes se aproxima da chamada pedagogia da sexualidade: “[...] na escola, seja pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras”. (LOURO, 2000, p. 21).

Neste contexto, a “pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2000, p. 21) se destina à modelagem das identidades de gênero e sexuais para que os corpos de mulheres e homens sejam direcionados para terem comportamentos considerados apropriados de acordo com o gênero e, orientados para exercerem a sexualidade conforme a norma heterossexual. Deste modo, no universo escolar, são cultivadas estratégias que visam ensinar e controlar o exercício da sexualidade.

Importa lembrar que a escola refina a construção de feminilidades e masculinidades, seja por meio dos materiais escolares, linguagens e brincadeiras, normas e lugares, ou pela imposição do modelo masculino heterossexual, principalmente, para aquelas/es estudantes que apresentam um gênero ou uma identidade sexual diferente daquilo que a sociedade espera.

Os dados das entrevistas também mostraram que algumas/uns profissionais reparam a presença de estudantes LGBT na sala de aula e reconhecem que são vítimas de preconceito e discriminação, entretanto, o número de turmas atendidas diariamente dificulta perceber as dificuldades vivenciadas pelas/os estudantes.

Em uma única turma existem três pessoas que sofrem com a discriminação dos estudantes. Veja quantos casos e que muitas vezes, nós não vemos, por exemplo, aquela criança que está quietinha e que as vezes está precisando de ajuda e nós nem percebemos. Como nós professores passamos em muitas turmas durante o dia com trinta

quarenta alunos cada uma, as vezes não sabemos o que passa na cabeça daquele aluno que está isolado, quietinho, por isso, é que precisa de uma pessoa que acompanhe melhor (MARIA ALICE, 2016, p. 14).

Ao contrário da maioria das/os entrevistadas/os, uma pequena parcela de profissionais da escola, percebe que existe algo que está causando sofrimento aos estudantes, contudo, relativiza-se o posicionamento por meio da alegação de falta de tempo para a suposta neutralidade e, ou omissão. Neste sentido:

Já presenciei muitas brincadeiras em que os alunos falam a respeito das atitudes, dos gestos, da forma como a pessoa se porta. Brincadeiras que ofendem e humilham os meninos que são gays. Essas brincadeiras camuflam ameaças, agora eu estou brincando, mas se você não se comportar como um homem aí eu posso de bater. Mas me diga como fazer para ajudar estas criaturas, já temos tantos compromissos (RAQUEL, 2016, p. 20).

Mesmo presenciando cenas que revelam praticas homofóbicas entre as/os estudantes, a professora se isenta da responsabilidade com esta questão em função dos muitos compromissos assumidos na escola. De acordo com Miskolci (2012), um dos primeiros passos para que se possa desconstruir os pressupostos de neutralidade, ocultamento e invisibilização da/os estudantes LGBT consiste em aprendermos a enfrentar nossos próprios fantasmas naquela/e estudante esquecido no fundo da sala e que frequentemente, é alvo de deboche, zombaria, piadas, empurrões e tantas outras formas de violências.

4.2.2 Sentimentos de Abjeção

Conforme constatou a pesquisa realizada pela UNESCO (2004) em algumas escolas do país, a homossexualidade é não é percebida, é silenciada e ignorada e somando-se a isso, na maioria das vezes, tende a compreender a identidade homossexual como patológica, uma aberração, anormal e desviante.

De acordo com Junqueira, historicamente, a escola brasileira configurou-se por meio de valores e normas que se tornaram responsáveis por classificar a pessoa homossexual como “estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso” (2009, p.14). Por conta disso, tornou-se um espaço de discriminação e opressão. Observemos:

Quando eles sabem que tem um homossexual na sala eles agem estranho, fazem brincadeiras, xingam o tempo todo de sujo, nojento, asqueroso e eu sou alguém de quem os meninos querem ficar bem longe, eu não posso me aproximar seja para fazer um trabalho da escola ou para dar um abraço porque eles já vão dizendo: - saí para lá, eu não sou disso, vai procurar o teu time (JORDAN, 2016, p. 54).

O depoimento do estudante revela a existência de julgamento negativo em relação à identidade sexual do estudante e indica que as/os estudantes preferem manter distância do colega homossexual por associarem a homossexualidade a algo impuro, que provoca náuseas e contágio e por isso, ao estudante é vetado abraçar, beijar ou qualquer tipo de contato físico com os colegas masculinos da turma. Esta mesma conduta também foi mencionada no relato: “[...] quando ele senta perto, eles viram as costas para a parede, acho que eles querem proteger a traseira porque eles pensam que ele vai passar a mão na bunda deles. Teve uma brincadeira que a gente tinha que abraçar o amigo, ele não ganhou abraço dos meninos, só das meninas” (ANA CLARA, 2016, p. 45).

Seguindo em nossa análise da entrevista do estudante Jordan, consideramos que os termos: “sujo, nojento e asqueroso” de certa maneira, expressa a mesma lógica estigmatizante que a sociedade fez entre a homossexualidade e o vírus da AIDS, uma vez que na década de 80, os homossexuais foram considerados culpados pela epidemia e em virtude disso, a vivência da sexualidade desses sujeitos, supostamente é entendida como impura e anormal.

De acordo com o pensamento de Louro (2000) ao acreditar-se que a homossexualidade é contagiosa, as pessoas criam antipatia para com os homossexuais e evitam a aproximação por entenderem que a aproximação representa adesão a esta identidade. Assim, cremos que o impacto da homofobia não atinge apenas as pessoas que apresentam uma expressão sexual ou de gênero diferente do que se espera para o masculino e o feminino, mas também afeta ao estudante que fica aflito por temer ser apontada/o pelas/os colegas como homossexual. Reparemos:

Vejo sempre os alunos empurrando o colega homossexual porque “eles não gostam de sentar perto da bichinha”, não aceitam fazer trabalhos escolares no mesmo grupo. Existem casos que eles empurram o menino para fora da fila porque não querem aproximação com alguém que eles acham que é gay. Já ouvi frases do tipo “está me estranhando” quando ele se aproxima de algum colega. A escola deveria criar condições

para que os alunos respeitem aqueles que escolhem uma opção sexual diferente (DOUGLAS, 2016, p. 37).

Na exposição feita pelo entrevistado, podemos notar duas percepções distintas: a primeira revela que as/os estudantes empurram o colega percebido como homossexual da carteira em sala de aula porque não desejam sentar junto com ele para fazer as atividades escolares, e também o empurram para fora da fila para evitar contato físico, uma vez que qualquer atitude suspeita poderá colocar em dúvida a sua masculinidade, uma vez que ao se aproximar, a turma poderá confundi-lo como alguém que aderiu a prática homossexual, tornando-se também alguém que é visto como “estranho” pelas/os colegas.

Compreendemos que o ato de “empurrar para fora” demonstra que se pretende evitar a convivência com gays e lésbicas, pois há sempre o medo do contágio, o que exige um constante expurgo, colocando-as/os numa posição de “sujeitas/os abjetas/os” no espaço escolar.

Outro aspecto que se apresenta na entrevista se refere a representação comum na sociedade, principalmente entre as/os fundamentalistas cristãos de que é possível “escolher ser” ou “querer não ser” homossexual, visão expressa nesta fala: “[...] a escola deveria criar condições para que os alunos respeitem aqueles que escolhem uma opção sexual diferente” (DOUGLAS, 2016, p. 37). A respeito dessa ideia, pensamos que se a identidade sexual ou de gênero fosse simplesmente uma questão de opção ou de uma escolha pessoal - quem haveria de “escolher ser homossexual” tendo em mente que esta é uma identidade, quase sempre desprovida de valorização e respeito?

Partimos do pressuposto que este raciocínio se encontra fundamentado em percepções de que a homossexualidade pode ser adquirida e como tal, pode ser revertida por meio de tratamentos clínicos e psicológicos, e por sua vez, reverberam em outras instâncias sociais que circundam a escola, vitalizando as representações sociais de que é possível reverter, curar ou modelar as pessoas homossexuais, a partir do sujeito de referência: “[...] homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2000, p. 09). Desse modo, a população LGBT e outros grupos considerados “minoritários”, serão identificados e definidos por meio dessas referências sociais.

Constamos no próximo relato que persiste no cenário escolar, os sentimentos de abjeção: “o colega que gosta de ficar com menino sofre com piadas e xingamentos, assim coisas do tipo: - você é um sujo que transa com menino [...]. Isso acontece porque ele é efeminado, veste roupas e

anda como se fosse uma menina” (ANA CLARA, 2016, p. 46) e além disso, demonstra que o estudante homossexual que manifeste preferências por “coisas” consideradas femininas, torna-se alvo da abjeção.

Para entendermos essa questão, basta pensarmos que a pessoa considerada abjeta pode ser qualquer uma que de algum modo não corresponda ao que se espera para o seu gênero, quer dizer, pessoa não- cisgênera, cujo gênero designado ao nascimento não está em concordância com a sua identidade de gênero, então, quanto mais as pessoas homossexuais (gays ou lésbicas), tenham comportamentos femininos ou masculinos, mais elas se aproximam de sentimentos de abjeção.

Fui procurada por um aluno que é homossexual para conversar, na verdade ele é assim, digamos diferente porque não é homem e não é mulher ou é homem com cabeça de mulher e isso é muito estranho, não parece ser normal agir assim. Estamos acostumados com relações entre um homem e uma mulher (FLORA, 2016, p. 34).

Identificamos nesta fala um certo desconforto ao perceber a expressão de gênero do estudante porque ao parecer alguém que “[...] não é homem e não é mulher ou um homem com cabeça de mulher” (p. 34) e ao mesmo tempo demonstra considerar legítima apenas as relações heterossexuais. De um lado, a fala da entrevistada revela que o mesmo não corresponde a expectativa social do que se espera para o comportamento que caracteriza um homem de “verdade” porque ele apresenta uma aparência masculina, mas subjetivamente é uma mulher e de outro lado: “[...] estamos acostumados com relações entre um homem e uma mulher” (p. 34), então, ao relacionarmos estas questões a uma percepção heterossexista, concebemos que a posição da entrevistada poderá estar em consonância com a visão tradicional de que as pessoas que fogem as regras impostas pelas normas de gênero e vivem uma sexualidade não-heterossexual, são percebidas como aberrações, diferentes e estranhas.

Miskolci (2004) afirma que a estranheza que se estabelece no ambiente escolar, reforça a incorporação da perspectiva de que as/os estudantes aprenderão a ser normais se expostos aos “bons exemplos” de condutas sexuais (heterossexuais) e de gênero (identificação como masculino ou feminino de acordo com as normas de gênero), e por meio do sentimento da abjeção, aprenderão a rejeitar aquelas identidades que explicitam a instabilidade dos gêneros como “maus exemplos”.

Louro, ao trazer à tona suas experiências escolares e ao discutir a educação dos corpos e a produção da sexualidade normal, destaca o quanto a sexualidade das/os estudantes é educada, corrigida, controlada ou negada: “[...] todos os processos de escolarização estiveram - e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2001, p. 88).

Supomos que o universo educativo atua firmemente para ampliar a adesão ao padrão heterossexual, comumente percebido como natural e a forma correta de relacionamento afetivo-sexual. Deste modo, no processo de educar os corpos dentro do modelo socialmente aceito como normal, torna-se necessário rechaçar e depreciar a homossexualidade.

4.2.3 Heterossexualidade Compulsória

Conforme descreve Butler (2015), o gênero como matriz inteligível estabelece uma continuidade lógica entre o sexo biológico, o gênero culturalmente construído e práticas sexuais. Deste modo, é concebível que uma pessoa deveria constituir a sua identidade de gênero (feminino ou masculino) de acordo com a biologia do seu corpo e ainda, interessar-se afetivamente pelo sexo oposto (heterossexual).

Segundo a autora, os corpos, os gêneros e os desejos são naturalizados por meio da inteligibilidade atribuída à matriz heterossexual. Deste modo, as pessoas não reconhecíveis na ordem presumida, são vulneráveis à atos violentos que visam, sobretudo, garantir a manutenção da ordem dominante e, principalmente, suprimir a homossexualidade enquanto sexualidade tão legítima quanto a heterossexualidade.

Aconteceu aqui na escola uma violência contra um estudante de doze anos mais ou menos. Não foi uma violência que provocasse dor física, mas foi uma humilhação que deixou marcas de dor na alma. Três adolescentes entre treze e quinze anos do 8º ano, seguraram firmemente o pescoço de um colega do 6º ano e fizeram que ele beijasse os pés de cada um deles à força. A fim de saber qual o motivo de tal atitude perguntei aos estudantes porque fizeram isso, primeiro disseram ser tratar apenas de uma brincadeira inofensiva, depois afirmaram que “foi para que ele aprenda a ser um homem igual a

nós”. Acredito que eles submeteram o colega a essa humilhação porque ele tem a voz e a aparência feminina, então eles imaginam que o aluno é gay, pelas roupas que ele veste, pelo jeito que ele anda. Ele pediu transferência para outra escola e logo em seguida ao acontecido seus pais denunciaram o caso no Ministério Público. (DOUGLAS, 2016, p. 38).

Neste episódio, a violência homofóbica pode ser analisada por meio de duas perspectivas. A primeira, demonstra que o auxiliar de direção, compreende a violência sofrida pelo estudante não provocou dor física, mas “dor na alma”. Em nosso entendimento, a violência imposta às custas da humilhação e da dor alheia, por si só, pode ser considerada uma violência simbólica, porque “[...] mesmo não ferindo o corpo, ferem a sensibilidade e as emoções” (CAETANO, 2008, p. 165), por conta da obrigatoriedade de torná-lo um “homem igual a eles” e informar ao demais estudantes da escola como elas/es devem agir em relação a sua sexualidade.

Neste contexto, Miskolci (2005) afirma que em contextos predominantemente machistas, a violência simbólica costuma ser incentivada porque em nossa sociedade, a masculinidade se constrói em oposição à homossexualidade, visto que pressupõem-se existir um vínculo desta identidade com a feminilidade. Deste modo, rapazes são ensinados a ser homens (heterossexuais) tanto hostilizando os gays, quanto rejeitando em si qualquer tipo de aproximação a outro homem pelo medo de uma possível efeminação

Na segunda perspectiva, notamos que o estudante foi maltratado porque sua aparência difere da norma presumida de gênero e o ato de fazê-lo beijar-lhes os pés, nos leva ao entendimento de que as/os estudantes pretendiam impregná-lo de uma suposta essência masculina para que se pudesse modelar a sua identidade sexual e de gênero. Então, por meio da humilhação pretendiam impor-lhe a heterossexualidade, uma vez que esta identidade sexual se manifesta na maioria das/os componentes do grupo agressor.

Junqueira (2007) destaca que o indivíduo para fazer jus a uma identidade masculina ou ser homem de verdade, necessita demonstrar publicamente que não possui em si qualquer traço que indique feminilidade e para isso, precisam estampar comportamentos viris, agressivos, sexistas e homofóbicos. Deste modo, compreendemos que o processo de produção da masculinidade e a forma como ela é percebida em nossa sociedade, requer a construção da heterossexualidade como identidade modelo e por meio desta, classificam-se as demais.

É com base nas particularidades encontradas neste relato, que podemos afirmar que estamos diante da “heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2015, p. 215). A pesquisadora

compreende que a perspectiva heterossexista se manifesta pela exigência de que todas as pessoas apresentem uma coerência universal e inquestionável entre o sexo, gênero e desejo. O pensamento heterossexista também se apresenta nesta cena relatado pelo estudante Jordan:

Eu tenho quinze anos e assumi a minha homossexualidade diante da turma pensando que seria menos discriminado. Foi um engano porque as ameaças continuavam diariamente. Em um dia normal de aula recebi um bilhete onde estava escrito que era melhor eu tomar cuidado porque os meninos detestam a presença de gays na escola. Levei o bilhete para a Diretora que tomou algumas providências e eu esqueci do assunto. Alguns dias depois, em um final de tarde quando eu saía da escola para ir para casa, cinco colegas da minha turma, me cercaram contra o muro e me digamos assim, me bateram, me bateram muito com um monte de jornal enrolado me atacaram, deixando o meu rosto e o meu corpo marcado, roxo. Então um amigo meu que foi o primeiro que eu conheci na escola, o amigo meu veio e pediu para todos saírem de perto de mim e ameaçou eles e veio uma professora a de Ciências e me ajudou e meu amigo me levou para casa (JORDAN, 2016, p. 52).

Constata-se no depoimento do estudante que o mesmo sofreu violências cotidianas no ambiente escolar, nas quais os pares de sua turma procuravam intimidá-lo por meio de recados ameaçadores, de caráter subjetivo e menos perceptível em nossa sociedade e principalmente, no contexto educativo. No entanto, a violência psicológica precedeu a violência física: “me bateram, me bateram muito com um monte de jornal enrolado me atacaram, deixando o meu rosto e o meu corpo marcado de roxo” (JORDAN, 2016, p. 52). O relato sugere que a partir do momento que a violência invisível não é mais suficientemente eficaz para imprimir as marcas da homossexualidade, os estudantes utilizam-se de espancamentos perversos para garantir a imposição das normas heteronormativas.

A fim de compreendermos os limites de aproximação entre heterossexuais e homossexuais e sobretudo, a imposição da homossexualidade, trazemos um exemplo relevante da observação de campo⁵⁸ de pesquisa:

Um dos estudantes da turma do 8º ano⁵⁹, levantou da carteira, pegou um giz colorido e fez um círculo em volta da sua carteira e dentro escreveu seu nome em letras grandes e falou “demarcando meu território”, “aqui ninguém entra”, só entra se for uma gostosa porque se for boiola fique bem longe” fazendo um gesto ríspido com as mãos tipo sai daqui e olhou para um dos estudantes especificamente. “Se entrar aqui eu não me

⁵⁸ Nesta pesquisa optamos por enfatizar alguns dados colhidos durante a observação de campo porque a comparação entre os vários dados obtidos (Yin, 2010) poderá trazer informações valiosas para a compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

⁵⁹ Identificado neste estudo como Caio.

responsabilizo e posso mostrar a força da minha mão na cara”. Outro estudante se encolheu na cadeira e ficou tentando se esconder atrás das meninas com quem estava fazendo uma atividade. A professora questiona e pede para apagar e ele disse resmungando: Ah, professora eu não quero que esse bunda gulosa chegue perto de mim, vai que essa doença pega, né? Melhor ficar bem longe. Saiu da sala e quando voltou apagou (NOTAS DE CAMPO, 2016, p. 70)

O estudante Caio, percebe a homossexualidade como algo patológico e de risco, a qual é necessária manter uma distância mínima para não ser contaminado. O ato de pronunciar “[...] vai que essa doença pega” (NOTA DE CAMPO, 2016, p. 70) exterioriza essa concepção e além disso, o fato de desenhar um círculo em torno de sua carteira por sua vez, demonstra que deseja o afastamento de pessoas homossexuais e sobretudo, em que medida a homossexualidade pode ser tolerada. Esta forma de pensar, também se manifesta neste relato: “[...] eles dizem você tem que se tratar seu veado! Eu fico mal quando ouço isso porque eu sei o quanto a outra pessoa está sofrendo. Eles não aceitam porque homem tem que ser homem e ficar com mulher’ (AYLA, 2016, p. 61-62).

Na pesquisa realizada por Abramovay (2004) há indicações de que as/os estudantes reagem com violência ao sentirem-se ameaçados em sua masculinidade, também haveria uma certa tolerância desde que as pessoas homossexuais mantenham uma distância razoável. O rechaço a esta identidade sexual se daria porque as/os estudantes temem serem percebidos como alguém que aderiu a prática homossexual e acrescentamos o temor da contaminação.

Na segunda perspectiva analisada, identifica-se que o estudante se orienta por uma postura que evidencia o papel estereotipado do masculino dominador, e por conta disso, precisa exibir uma conduta machista para referenciar a sua condição heterossexual demarcando o território de sua condição de hetero – dominante. Pensamos que o estudante ao reproduzir o modelo heteronormativo, passa a se comportar de modo violento: ironiza, radicaliza, rejeita, pressiona e adota uma posição repressora e coercitiva em relação aos estudantes considerados não-machos. Ao mesmo tempo pretende mostrar ao grupo a sua condição heterossexual perfeitamente adequada às normas de gênero.

Deste modo, levando em consideração a barreira criada entre o estudante heterossexual e o homossexual, temos razão para acreditar que se trata, mais uma vez, da imposição da heterossexualidade compulsória – trata-se da pressão social exercida para que todas as pessoas, expressem a sua identidade sexual, segundo as normas heterossexuais. Assim: “[...] cada insulto

proferido lembra a todos a existência de uma ordem sexual vigente e sua hierarquia” (BORRILLO, 2009, p. 43).

Consideramos o momento oportuno para mencionar que a prática do “estupro corretivo” (SEDH, 2013, p. 28) é mais uma das violências que se articulam dentro do espaço desta escola e tiveram desdobramentos para além de seus muros. A Diretora 1 resgatou o caso do estudante Pedro⁶⁰, ocorrido em meados de 2010 com um menino de oito anos que frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Lageana.

Cinco estudantes entre doze e quinze anos persuadiram o menino para irem até sua casa depois do término das aulas. Ao chegar do trabalho a mãe encontrou seu filho sendo violentado sexualmente por todos os estudantes que estavam ali. Todas as providências legais foram tomadas por parte da família, da escola e da Secretaria de Educação. Durante as explicações diante do Ministério Público, um dos estudantes justificou que o grupo tomou essa atitude para dar uma lição no menino e ensiná-lo a ser “homem de verdade”. A violência aconteceu também porque se parecia com uma menina na aparência e no jeito de ser. A vítima do estupro saiu da escola e do bairro, para que não se tornasse alvo da curiosidade dos colegas e os agressores foram convidados a se retirarem. Não devo detalhar muito o caso porque o processo é considerado segredo de justiça e além disso, o Pedro ainda é menor de idade (SILVIA, 2016, p. 26).

Tendo em mente que o estudante se tornou uma vítima por conta de uma identidade de gênero presumida, em razão de características físicas, modo de falar, de andar, de agir ou de vestir, supostamente identificados como parte da performance feminina, indagamos: seria este um ato de violência em virtude de sua identidade sexual ou seriam as características presumidas de um “não-homem” que motivaram o grupo de estudantes a praticarem o estupro coletivo, sob a alegação de “torná-lo um homem de verdade”?

A situação descrita por Silvia demonstra que provavelmente o estudante agredido, ao apresentar uma expressão de gênero ambígua ou incomum para a maioria das pessoas, tenha sido confundido como alguém que estaria em processo de constituição da homossexualidade, isto é, o raciocínio empregado pelos agressores se sustenta na percepção de que as características da aparência física colocam a vítima num lugar de “não – homem e não -heterossexual”.

Assim, a associação entre a identidade de gênero e a identidade sexual seriam os determinantes que desencadeariam o processo homofóbico, desta forma, pensamos que o

⁶⁰ Nome fictício escolhido para preservar a identidade do estudante.

estudante foi alvo daquilo que se conhece por “estupro corretivo” (SEDH, 2013, p. 28), o qual baseia-se em percepções sociais de que é possível readequar ou reverter a homossexualidade para a heterossexualidade por meio do sofrimento e da punição. Nesta Perspectiva:

De acordo com Junqueira (2013), a homofobia e o heterossexismo atingem a todas/os indistintamente por meio do controle e da vigilância, no entanto, possui alguns alvos preferenciais. O macho aflito por manter a posição dominante da masculinidade hegemônica, não será questionado se agredir alguém percebido como menos homem, ao contrário, para manter seus privilégios de homem de verdade, terá um arsenal heterossexista ao seu dispor. Desta maneira:

Estupros são truculências heterorreguladores de afirmação masculina e heterossexual, mesmo quando um homem estupra outro [...]. Em todos os casos, são atos de tortura, rebaixamento, marginalização, desapossamento e anulação física, social, psicológica e simbólica. Sua execução em grupo é corriqueira em situações em que o “outro” é reduzido à condição de presa ou prêmio, atrocidades coletivas de aniquilamento heteronormativo (JUNQUEIRA, 2012, p. 17).

É relevante compreender que o meio educativo desempenha um papel de relevância na imposição compulsória do modelo normativo heterossexual e estudantes que não sigam estas normas, estarão sujeitos a sofrer diversos tipos de hostilidades e violências na escola e fora dela, em função do cultivo constante da heteronormatividade que por si só já é um indicativo de não aceitação, preconceito e discriminação.

Temos razão por acreditar que a ausência de um projeto educativo, voltado para o reconhecimento e o respeito para com as diversidades sexuais e de gênero (o qual consideramos determinante para o combate à discriminação com base na identidade de gênero e sexual), tenha contribuído para que essa situação fosse articulada dentro da escola e se consumado fora de seus muros.

4.3 EDUCAÇÃO SEXUAL NO ESPAÇO EDUCATIVO

Tendo em vista responder a questão da nossa pesquisa, a partir deste momento faremos algumas ponderações sobre como a escola trabalha gênero e sexualidades numa perspectiva do enfrentamento e superação de práticas discriminatórias homofóbicas com os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.

Recordamos que foi a partir da implementação dos PCN (1997) que se introduziu formalmente uma proposta de educação numa perspectiva de gênero e sexualidade, sob a forma de temas transversais. Entretanto, a visão que prevalece no documento acerca da educação sexual, geralmente, centra-se na preocupação com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS e da gravidez precoce.

Ponderamos que as premissas contidas na concepção dos PCN tinham por objetivo ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, mas acabaram por endossar práticas educativas que se aproximam apenas dos aspectos biológicos e deixando de lado as perspectivas culturais sociais e históricas que envolvem tanto o gênero quanto a sexualidade.

4.3.1 Abordagem Biologicista e Reprodutivista

Ao analisarmos as questões relacionadas a visão biologicista e reprodutivista no ensino da educação sexual na turma do 8º ano, encontramos:

Com o 8º ano é trabalhado anatomia, no início do ano é a classificação dos seres vivos e entra na evolução do ser humano e depois entra com o sistema reprodutor porque senão fica lá para o final do ano – de acordo com a sequência do livro o assunto é lá para o final do ano e as vezes não dá tempo e como é um assunto fundamental e eles estão a flor da pele, então eu já trato primeiro e dentro do sistema reprodutor entra sexualidade, drogas, prostituição, aborto, homossexualismo. O tema diversidade sexual não é um assunto específico, mas está dentro desses temas. No 6º, 7º e 9º esses temas são trabalhados bem superficialmente em Ciências porque acontece que temos tantas coisas

extras curriculares que vem de cima e acaba que temos que deixar o conteúdo de lado para trabalhar outras questões como por exemplo este ano teve a questão do Zica Vírus, não tinha como deixar de trabalhar o tema, algumas datas têm que trabalhar e acaba sobrando pouco tempo para falar com os alunos sobre o tema diversidade sexual e sexualidade. Às vezes é falado, mas não consta lá no plano de aula, não tem uma prova sobre isso, falamos de acordo com a situação se surgir alguma questão então a gente vai trabalhar (IARA, 2016, p. 05).

Quando se observa o depoimento percebe-se que nas práticas educativas, a sexualidade é entendida exclusivamente em seu caráter biológico limitando-se a descrição de características anatômicas buscando a diferenciação física entre o homem e a mulher “[...] eu costumo fazer aulas sobre anatomia, os órgãos e as funções. Trabalho os temas como as doenças, gravidez, aborto, o uso de drogas, homossexualismo, o preconceito e a aceitação” (IARA, 2016, p. 06).

Mais adiante, a professora Iara, sinaliza a limitação dos livros didáticos no que se refere ao tema sexualidade e diversidade sexual e além disso, menciona sobre a intensão de trabalhar o tema, mas justifica que não encontra tempo suficiente, devido ao número excessivo de atividades extracurriculares. Neste sentido:

Sabemos que a sexualidade, compreendida de modo mais amplo, contém expressivo significado cultural, e não é simplesmente reduzida a um ato, uma anatomia ou uma função biológica de caráter reprodutivo. Se aceitarmos a influência cultural, a noção biológica de corpo se faz cada vez mais questionável (CAETANO, 2013, p. 53).

Furlani afirma que (2011) abordagens pedagógicas apegadas exclusivamente aos aspectos biológicos costumam ser associadas aos cuidados com a saúde sexual e reprodução humana, acabam por naturalizar e tornar inquestionáveis as concepções relativas ao determinismo biológico. Aspecto evidenciado no depoimento do estudante: “[...] estudamos sobre o uso da camisinha essas coisas, gravidez, prevenção de doenças” (ERIK, 2016, p. 41).

A fala demonstra que as discussões sobre as sexualidades como construções, sociais e culturais são assuntos ausentes nas aulas de Ciências, assim como nas demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar da turma, situação também reafirmada no relato de outro estudante:

Nas aulas de Ciências, sempre discutimos sobre prevenção de AIDS, usar camisinha, tomar cuidado quando for fazer a primeira vez, sobre as pílulas para a mulheres usarem. Muito difícil falarmos sobre homens que gostam de ficar com homens, nem das

mulheres lésbicas nas aulas de Ciências, nem nas outras matérias. Quando eu quero saber alguma coisa desse tipo eu falo com meu pai (JOAQUIM, 2016, p. 60).

Percebemos que não há nenhuma menção das/os estudantes sobre aulas que falem sobre sexualidade ou sobre a diversidade sexual, além das abordagens estritamente ligadas ao campo biológico. Ao serem indagadas/as sobre com quem conversavam sobre as suas dúvidas em relação em a sua sexualidade a maioria das/os estudantes relataram que procuram seus pais ou amigas/os mais próximos, nunca suas/es professoras/es.

Sempre troco ideias com pessoas que tem a mesma opção que eu porque eles me entendem e com algumas meninas que eu tenho confiança eu falo sobre sexo, namoro, homossexualidade, relações sexuais e sobre problemas que ocorrem com elas, que são problemas femininos, elas pedem conselho para mim sobre os meninos e eu peço conselho para elas sobre os meninos (JORDAN, 2016, p. 55).

Acreditamos que alguns estudantes têm a possibilidade de manter um diálogo aberto sobre as questões da sexualidade na família, no entanto, uma ressalva se faz necessária: os conhecimentos obtidos na família seriam suficientes, sendo que muitas vezes, as conversas familiares derivam também de perspectivas biologicistas ou reprodutivista?

Pensamos que é de fundamental importância que na educação sexual, haja uma compreensão dos significados culturais que envolvem a constituição do gênero e da sexualidade. “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22). Então, ao pensarmos na sexualidade em uma perspectiva, social, cultural e histórica, significa levar em consideração os diversos espaços informais de educação sexual, dentre os quais, a família.

Depreendemos que uma Educação Sexual que se preocupe em apresentar ações para o enfrentamento da homofobia, necessita acentuar a compreensão da sexualidade como um conjunto de expressões concebidas e interpretadas pelos significados culturais. Desse modo, faz sentido admitir que discutir sobre sexualidade com as/os estudantes, significa dar importância, ao mesmo tempo aos aspectos biológicos e culturais porque as sexualidades são múltiplas e plurais.

Notamos que a educação sexual para os anos finais do Ensino Fundamental tem sua metodologia definida com referência em datas específicas ou quando surge algum acontecimento

que necessita de uma intervenção imediata, como por exemplo quando uma adolescente está grávida, ou alguém supostamente usa drogas.

Ela trabalha a sexualidade, a diversidade sexual, a questão do bullying, a questão do respeito, essa coisa toda é trabalhada dentro dos valores e vivências onde é dado um foco bem forte, principalmente quando se percebe em alguma sala de aula ou alguma situação que chame mais atenção, a professora de valores já começa a trabalhar mais a fundo esses temas. Na Mostra do Conhecimento foi trabalhado temas como as DSTs e a gravidez precoce, prevenção da gravidez, os contraceptivos. Esses temas estão todos na grade curricular e devem ser trabalhados a partir do 7º ano, então a professora de Ciências trabalha no 7º ano, no 8º ano e volta a reforçar no 9º ano (FLORA, 2016, p. 29).

Quando o assunto é tratado na Mostra do Conhecimento da escola, geralmente é organizado por meio de palestras ministradas por médicas (os), enfermeiras (os) ou psicólogos, pelo viés biológico e além disso, a elaboração de uma aula, uma palestra ou um projeto sobre sexualidade visam atender a demanda do momento. As ações realizadas pela comunidade escolar com foco na prevenção da gravidez da adolescência e doenças sexualmente transmissíveis, são pontuais e ocasionais.

Enquanto Furlani questiona o destaque dado à reprodução no contexto escolar: “[...] essa ênfase na reprodução é a principal responsável pelo raciocínio de aceitar (como possível, como normal, como natural) exclusivamente o envolvimento sexual e afetivo entre pessoas do sexo oposto” (2011, p. 95), Caetano (2013) argumenta que torna-se necessário destituir a lógica binária existentes nos discursos homofóbicos com vistas a questionar a sexualidade heterossexual e o governo de gênero masculino como normativos e naturais.

Merece destaque o seguinte depoimento: “[...] sabia que tem uma aluna de minha sala que está grávida, verdade, ela tem doze anos e a gente ajuda ela porque o namorado não está nem aí. A escola está fazendo uma campanha de roupinha de nenê para ela” (AYLA, 2016, p. 44).

Esta fala nos traz uma certa apreensão, pois parece haver uma incompatibilidade entre o que a escola ensina e a realidade que ora se apresenta. Tendo em vista que a escola prioriza temas relacionados a reprodução, como olhar para esse fato sem pensar que a “Cultura Educacional da Prevenção” (FURLANI, 2011, p.132) como uma estratégia pedagógica, pouco contribui para mudança de comportamentos?

Nesta perspectiva, entendemos que todas/os as/os professoras/es de todas as disciplinas, precisam empregar estratégias pedagógicas que visem mudanças de comportamentos e atitudes, porém, como uma ação política e coletiva. Entendemos que uma ação política se concretiza

quando toda a comunidade escolar se une em torno de um propósito único – construir práticas educativas que evitem a “cultura da prevenção” e acima de tudo, a promoção de atitudes críticas e responsáveis acerca da reprodução.

4.3.2 Dificuldade na abordagem de temas relativos ao Gênero e Diversidade Sexual

Trabalhar as questões que envolvem gênero e sexualidade na sala de aula, consiste em um desafio para algumas/uns professoras/es. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a abordagem de gênero na escola se faz necessária porque contribui para combater as relações autoritárias, questionar os padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e uma possível transformação, permitir a variedade de expressões humanas, muitas vezes, dificultadas em virtude dos estereótipos de gênero e as diferenças podem ser vivenciadas a partir da singularidade de cada pessoa.

Percebemos que as questões de gênero são um dos pontos de partida para discussões e reflexões na escola e se mostram relevantes na construção de caminhos que contribuam para a superação dos preconceitos e de práticas discriminatórias, sobretudo, no que se refere ao respeito à diversidade sexual e de gênero.

E nossa forma de entender, as manifestações da sexualidade como uma dimensão presente durante todo o processo de desenvolvimento humano, carece de atenção especial por parte das/os profissionais da educação.

As questões referentes a sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Eles fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas também estão de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras e dos professores e estudantes (LOURO, 1997, p. 131).

Algumas/uns professoras/es acreditem que a educação sexual deveria ser realizada exclusivamente pela família: “[...] deveria partir da família, mas infelizmente essa é uma responsabilidade que recai sobre a escola, deveria ser uma responsabilidade tanto da família quanto da escola. A responsabilidade maior é nossa e da escola” (AGNES, 2016, p. 02).

A abordagem da professora revela uma situação de menosprezo em relação ao compromisso da escola com a educação sexual das/os estudantes, essa atribuição é vista como mais um peso a ser carregado pela escola e pelas educadoras/es e deveria ser responsabilidade da família.

Como sabemos, mesmo que a família apresente alguma dificuldade de falar sobre temas relacionados a sexualidade, de alguma maneira realiza a educação sexual de suas/eus filhas/os. Para a escola, interessa é de que forma faz, visto que no espaço privado circulam crenças e valores morais e religiosos que em grande medida, determinam a constituição da sexualidade.

Ora, se queremos uma educação para a sexualidade, que tenha por objetivo a superação de preconceitos a ela associados, como as/os docentes desejam delegar apenas à família a obrigatoriedade da realização da educação sexual? Nesta perspectiva:

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto – referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola [...], não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (BRASIL, 1997, p. 83).

Compreendemos que é papel da escola, oferecer informações que possibilite aos estudantes sanar expectativas e dúvidas sobre a sua sexualidade. E além disso, para que possam posicionar-se criticamente em relação aos preconceitos transmitidos pela sociedade como a família, escola, meios de comunicação entre outras/os e, conseqüentemente, desenvolver atitudes de respeito em relação à todas as formas de manifestação da sexualidade.

Enquanto Agnes se posiciona de forma contrária ao compromisso da escola com a educação sexual das/os estudantes, Flora e Raquel demonstram não compartilhar da mesma ideia.

Para a entrevistada: “[...] penso que a primeiro teria que ser trabalhado pela família, mas a escola tem que consolidar isso por que muitas vezes a família não sabe como explicar tudo o que eles querem saber” (FLORA, 2016, p. 28). Notamos no depoimento que se considera os familiares como os primeiros educadores das/os filhas/os, porém, evidencia que a família não se encontra preparada para responder a todas as demandas apresentadas por suas/eus filhas/os e a

escola precisa acolher para si a responsabilidade de proporcionar o conhecimento formal ou científico sobre a sexualidade. O mesmo ponto de vista é apontado pela professora Iara:

Eu acredito que a criança já tem que trazer os primeiros conceitos de casa, a família tem que explicar, mas a escola tem que fazer a parte dela. E isso é um compromisso de todos nós, de todos os professores de todas as disciplinas, da escola, da família também, mas o professor deve estar preparado, não é obrigação somente do professor de Ciências trabalhar essas questões em sala de aula. São todos os professores, é um trabalho integrado e de equipe (IARA, 2016, p. 07 - 11).

Nas respostas das entrevistadas, a escola aparece como um espaço apropriado para a discussão da temática da sexualidade e ao mesmo tempo sugere que o trabalho seja realizado em todas as disciplinas, de forma interdisciplinar e coletiva como preveem os PCN.

Entretanto, na prática, o que tem se observado nos depoimentos das/os estudantes e nos momentos em que assistimos algumas aulas na etapa de observação do campo de pesquisa é que apesar de existirem poucas exceções, a educação sexual quando é realizada, ocorre nas aulas de Ciências pelo viés da perspectiva biológica.

Convém lembrar que a escola representa um espaço de prestígio para a propagação do conhecimento elaborado cientificamente sobre a sexualidade, mas alguns relatos indicam que as/os profissionais da educação consideram a abordagem da temática sobre sexualidade difícil porque não possuem conhecimentos suficientes.

Trabalho gênero, dependendo do contexto, principalmente quando a gente fala da questão de Império, do comportamento das mulheres, do quanto elas eram reprimidas na sociedade, daí a gente insere esse contexto, mas não de forma tanto pela sexualidade, mas sim das diferenças de gêneros porque temas sobre sexualidade Eu não me sinto apta a fazer, mas essa questão da diversidade ou a própria questão da mulher eu acho interessante, mas não me sinto capaz de fazer em virtude da formação acadêmica porque para falar desses temas temos que ter alguns conhecimentos que precisam ser melhor embasados para poder passar para eles (RAQUEL, 2016, p. 17- 18).

Neste depoimento se confirma que algumas/uns professoras/es sentem-se despreparados para discutir sobre o assunto com as/os estudantes pelo motivo da falta de conhecimento sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual, uma vez que tanto a formação inicial quanto a continuada não fornecem conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes para prepará-los para exercer a função de educador sexual em suas disciplinas de atuação.

Nesta direção, ABRAMOVAY (2004) afirma que os programas de capacitação de professoras/es para a educação sobre sexualidade e prevenção, normalmente são promovidos em períodos contrários ao trabalho. Em razão do tempo escasso e a falta de especialistas para tratar das temáticas com mais profundidade, deixam as/os professoras/es preocupadas/os com o despreparo diante de suas responsabilidades pedagógicas em relação aos temas transversais, incluindo-se as questões sobre a sexualidade.

Outra barreira a ser enfrentada para a discussão da sexualidade em sala de aula, se deve ao fato de que alguns pais não concordam que o tema sexualidade seja abordada na escola em razão da sua cultura e principalmente, da sua religião, gerando uma reação temerosa nas/os docentes para trabalhar para o assunto.

Conforme o relato: “[...] precisamos ter cuidado porque no bairro existem muitos alunos de religiões mais conservadoras e a famílias não querem que certos assuntos sejam discutidos e criam o maior caso com a escola” (RAQUEL, 2016, p. 02).

Observamos que “os certos assuntos” mencionados pela professora, dizem respeito as questões que envolvem a sexualidade, então, algumas/uns professoras/es, além de sentirem-se despreparados para trabalhar com o tema, ainda, encontram resistências por parte de algumas famílias.

Sobre esse assunto, há consenso entre a professora Raquel e Flora: “[...] a questão religiosa é um entrave que impede os professores falarem sobre sexualidade com maior profundidade porque os pais vão por uma questão de princípios de valores morais ou valores religiosos” (FLORA, 2016, p. 30).

Diante do relato das entrevistadas, supomos que não é permitido o conhecimento sobre questões importantes que envolvem a sexualidade das/os adolescentes, primeiro em função das especificidades das aulas de Ciências que possuem como objetivo, evitar uma gravidez indesejada e alertar sobre os perigos da contaminação pelo vírus da AIDS e onde a prevalece uma tendência no emprego de abordagens, tão somente, pela perspectiva da heterossexualidade. Em segundo lugar, as informações são negadas devido às limitações impostas por algumas famílias em função de percepções conservadoras e moralistas de cunho religioso. Situação semelhante foi enfrentada pela pesquisadora durante a etapa de recolha de autorização de mães/pais do estudante Erik:

Eu autorizei a entrevista do meu filho, mas se for para falar de sexo, de como fazer essas coisas eu não permito. A nossa igreja, eu sou evangélica há muito tempo e a nossa igreja implica um pouco e nós também não gostamos de falar sobre essas coisas com o nosso filho porque temos vergonha e ele também fica envergonhado e acho que a vida ensina. Eu deixo ele participar da entrevista se não for para falar dessas coisas de namoro entre dois homens porque isso não é coisa de Deus (NOTAS DE CAMPO, 2016, p. 40).

Decidimos utilizar este registro como um modo de exemplificar as situações enfrentadas pelas/os professoras/es para que a educação sexual possa ser desenvolvida na escola. A percepção da mãe do estudante descreve como ela compreende a sexualidade motivada pelo contexto de suas práticas religiosas.

Embora tenhamos considerado a importância de sua vinda na escola e o interesse pelo seu filho, chama atenção quando a mãe ao querer falar em sexo como prática em si, utiliza o termo “coisas” de maneira pejorativa, como se práticas sexuais fossem imorais e ao mesmo tempo, demonstra restringir que se fale sobre sexualidade com seu filho de treze anos por acreditar que a idade é precoce para saber sobre a sua própria sexualidade, deixando que a vida ou a chegada da maturidade se encarregue de proporcionar os conhecimentos necessários.

Na sequência, se mostra inflexível com as práticas afetivas homossexuais porque “isso não é coisa de Deus”, parecendo querer reforçar a sua posição anunciando que é evangélica e compactua com as convicções rígidas de uma moral religiosa que tende a reconhecer como “coisa de Deus” apenas as relações heterossexuais.

Concordamos que o tema pode gerar polêmica em virtude dos preconceitos cultivados em nossa sociedade e que muitas vezes, impedem o avanço das discussões na escola, porém, a educação sexual tem sua garantia assegurada por políticas públicas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e pode ser abordada em todas as disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Fundamental, na forma de tema transversal.

Consideramos que os PCN como uma política pública educacional, interessada em contemplar as questões pertinentes as relações de gênero e identidades sexuais e de gênero por meio de uma cultura de direitos humanos, acabou por fortalecer no espaço escolar, a preocupação em torno da AIDS, DSTs e gravidez precoce. Em razão disso, algumas professoras/es acreditam que temática sobre sexualidade no Ensino Fundamental, constituem-se como responsabilidade exclusiva das aulas de Ciências

Vejamos o depoimento da professora: “[...] tem colegas que pensam que o tema deve ser trabalhado somente em Ciências” (IARA, 2016, p. 11). No relato fica evidente que a educação para a sexualidade no Ensino Fundamental é uma atribuição da professora de Ciências, embora, a professora de Matemática expresse que: “[...] o professor deve estar preparado porque esta não é uma obrigação somente do professor de Ciências” (MARIA ALICE, 2016, p. 11). No entendimento da professora Agnes, a educação sexual se faz por meio de atitudes isoladas, fora de um projeto e um planejamento para esse fim: “quando fazemos a leitura compartilhada no início da aula sim, escolhemos temas que abranjam também. Mas no planejamento não” (AGNES, 2016, p. 01).

Das quatro professoras entrevistadas, todas afirmam que a educação para a sexualidade deve fazer parte de um projeto educativo onde toda a comunidade escolar precisa envolver-se de forma interdisciplinar e coletiva. Conforme o depoimento da professora:

Eu acho que todos nós podemos estar trabalhando, mas não é isso que acontece, cada professor se preocupa apenas com a sua disciplina. Acredito que seja responsabilidade de todos, não necessariamente de uma disciplina de uma disciplina só ou de um professor só. Não tenho nenhum problema em trabalhar com o tema da sexualidade e do gênero, normalmente insiro assuntos relacionados na minha disciplina. Sempre aparecem questões que os alunos querem discutir eu paro tudo o que estou fazendo e converso com eles. Acredito que deveria ser abordado de uma forma e mais consciente ainda mais voltada para a gravidez na adolescência e das DST porque muitas vezes existe um preconceito nos conceitos que as crianças já trazem de casa e muitos pais não dão abertura então, na escola é o único lugar onde elas ouvem sobre isso e que elas sabem sobre isso. Eles não têm esse momento de abertura com os pais, não tem essa intimidade para falar no assunto (MARIA ALICE, 2016, p. 18).

Consideramos que todas/os as/os educadoras/es, independente da sua formação inicial, podem contribuir para que a educação sexual aconteça nas demais disciplinas, buscando estratégias coletivas para transformar a escola em um lugar propício para continuas reflexões sobre gênero e sexualidade. Entretanto, como podemos notar no relato da professora, existe uma vontade em trabalhar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, porém, apresenta um equívoco porque ela faz por meio de discussões que envolvem reprodução humana e a prevenção da gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis.

De acordo com Furlani (2011), o gênero e a sexualidade em uma perspectiva biológica sempre fizeram parte das estratégias pedagógicas, sobretudo, como uma visão central nas aulas

de Ciências e com isso se difunde noções de gênero e sexualidade que contribuem tanto para as desigualdades de gênero dentro da escola, quanto para a manutenção de premissas homofóbicas.

Eu penso que talvez nós precisamos tratar do tema mais cedo, com mais naturalidade desde lá das séries iniciais porque eu não sei se tem muita gente que tem problemas para trabalhar com a questão da sexualidade mas acaba que eu percebo que vai ficando para o oitavo ano e para a professora de Ciências (risos) e não é trabalhado como um eixo paralelo em todas as disciplinas, todos vão protelando porque eu acho que evita tocar no assunto e quando vê eles já estão com a cabeça formada e já são preconceituosos e se fosse mais cedo seria melhor (IARA, 2016, p. 10).

Compreendemos que a educação sexual que ora se apresenta na escola, se resume a apresentar o gênero e a sexualidade como atributos biológicos – isso não quer dizer que não sejam igualmente relevantes. Entretanto: “[...] a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorias e descrições) dos sistemas reprodutores e a genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independente se sua história e cultura” (RIBEIRO, 2002, p. 75).

Em nosso entendimento, ainda que as experiências escolares no que diz respeito ao gênero e a sexualidade não deem conta de explicar os processos históricos e as significações culturais, os conteúdos formais de Ciências que incluem o aparelho reprodutivo e informações acerca da anatomia dos corpos, possui aceitação e receptividade por parte das/os estudantes.

Confesso que eu não gostava muito de trabalhar no começo, tinha meio que dificuldade, mas depois que a gente vai pegando o jeito e eles se interessam muito daí é bom de trabalhar porque eles gostam, eles prestam atenção, eles se concentram mesmo porque é um tema que eles querem falar, eles ficam afoitos para saber. Eles querem saber do próprio corpo, e aí começa a acontecer aquelas mudanças da puberdade e a gente vai tratando do assunto e eles ficam comparando um com o outro (IARA, 2016, p. 07 - 11).

Neste caso, estamos convencidas de que os enfoques educacionais que não resgatam também os aspectos culturais, históricos e sociais, deixam de estabelecer uma conexão com o contexto real da vida das/os estudantes e por outro lado, vemos que se perde a oportunidade de questionar as normas autorizadas socialmente e que instauram padrões, regras, valores e tabus acerca do corpo, do gênero e da sexualidade. Nesta perspectiva:

Não por acaso, a escola, espaço público e coletivo por excelência, importante instância social constituidora de identidades, evita discutir e problematizar as sexualidades e as possíveis identidades sexuais. Muito pouco tem ela oportunizado discussões sobre os processos em que os sujeitos ditos “diferentes” (como pessoas gays, lésbicas, bissexuais,

travestis, transexuais, transgêneros) são objeto de preconceito e estigma por considerar ou entender que existe uma única forma de sexualidade “normal” e que essa temática é uma questão privada difícil de ser abordada nesse ambiente. (RIBEIRO, 2009, p. 185).

Consideramos um dos principais papéis sociais da escola, consiste em assumir também um compromisso político para a ampliação de discussões de temas relacionados ao gênero e sexualidade, como uma estratégia de redução de concepções conservadoras que acabam por sustentar práticas discriminatórias e homofóbicas no espaço escolar.

Por isso, entendemos que políticas de formação inicial e continuada necessitariam de um investimento permanente em suportes teóricos – metodológicos que venham a subsidiar as ações educativas encaminhadas para as discussões referentes ao eixo gênero e sexualidade, visto que a maioria das/os profissionais desta escola, divulgam que frequentam periodicamente cursos de formação continuada e não tiveram acesso à conhecimentos relacionados às questões de gênero e diversidade sexual e sua interação com a realidade educacional, enquanto possibilidade de garantia de acesso e permanência das/os estudantes na escola.

4.4 PRÁTICAS HOMOFÓBICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PROTAGONISTAS

Consideramos pertinente para estudo, conhecer os protagonistas que participam de maneira visível ou invisível das práticas relativas à homofobia no contexto escolar. Neste intuito, questionamos estudantes, professores e equipe diretiva se haviam percebido neste espaço atitudes ou práticas homofóbicas entre: estudantes x estudantes, estudantes x professoras/es, professoras/es x estudantes e se já discriminaram ou foram discriminados na escola em função da identidade sexual ou de gênero.

Acerca das vivências e práticas relativas à homofobia na escola, o estudante revela que: “[...] eu nunca discriminei ninguém, mas já vi só agressão verbal, os alunos chamam nomes feios para os colegas que gostam de ficar com homens. Eu sou discriminado porque uso óculos” (ERIK, 2016, p. 43). O mesmo afirma que já presenciou práticas de violência verbal de estudantes para estudantes e nunca de professores para estudantes, porém, destaca que foi vítima da discriminação da turma em razão de uma característica pessoal. A estudante relata:

Eu já discriminei meninas que ficam com meninas. Sei lá, namorar menina acho meio estranho sabe, fico meio que achando esquisito. Ninguém tem culpa, mas eu não ficaria com uma mulher. Muitas vezes, eu inventei coisas sobre elas, só de sacanagem mesmo, mas não era do coração, era só para zoar mesmo, uma brincadeira. Acho que Deus fez a mulher para o homem e o homem para a mulher. Dos meninos homossexuais eu sou amiga, trocamos algumas ideias sempre. Eu me senti humilhada mesmo quando me chamavam de gorda, baleia assassina. Nunca presenciei professores discriminando qualquer um na turma, eles são muito legais, mas os alunos eu já vi. O menino que gosta de namorar outro sofre muito com as piadas, xingamentos, mas é sempre falando, não é batendo sabe (ANA CLARA, 2016, p. 46).

O relato da estudante 2 demonstra que a mesma já participou de práticas homofóbicas (Lesbofobia) na escola por meio da por meio de “brincadeiras só para zoar mesmo” (p.46) o relacionamento afetivo sexual entre meninas, porém, mantém relação de amizade com os meninos homossexuais. Declara ter sido vítima de discriminação em função do seu peso e já presenciou e que os estudantes masculinos homossexuais são vítimas de agressão verbal por parte das/os colegas da turma e nunca viu professores discriminando estudantes.

Destacamos que a homofobia como um conceito guarda-chuva, também é responsável por um tipo específico de preconceito e discriminação que inclui a lesbofobia (lésbicas) em várias instituições sociais, dentre elas a escola. Além do mais, a expressão utilizada por ela para descrever seu posicionamento em relação às lésbicas: “[...] acho que a mulher foi feita para o homem e o homem para a mulher” (p. 46) revela a ideia de que o padrão heterossexual é a única conduta desejável para todas as pessoas.

O estudante Jordan declara que nunca praticou ou viu suas/es professoras/es discriminarem qualquer pessoa no ambiente escolar. No entanto, afirma que já foi vítima de agressões verbais (xingamentos e piadas), físicas “[...] me bateram muito com um jornal enrolado” (p. 52) e psicológicas (ameaças, isolamento, afastamento) e justifica a atitude de alguns membros da turma: “[...] os meninos são mais machistas, é mais o machismo mesmo porque eles aprenderam, ouviram sobre isso na família e aprenderam a ser preconceituosos, acabam entendendo que o preconceito é normal. Em Lages, a homossexualidade é tratada como algo anormal” (JORDAN, 2016, p. 58).

Um dos aspectos evidenciados no relato, refere-se ao fato de que os estudantes masculinos da escola são mais machistas do que as meninas. É certo que a região de Lages se caracteriza por uma sociedade sexista e machista, em razão de uma cultura truculenta e autoritária, resultado de do coronelismo que aqui se instalou a partir da colonização. Por isso, a

sociedade lageana em vários aspectos se sustenta em uma cultura machista e excludente – condição que de certa maneira, explica o entendimento do estudante Jordan. Entretanto, a professora discorda de que só os meninos são machistas:

Eu percebo situações em que as meninas também são preconceituosas com os meninos homossexuais, não sei se esperavam que eles tivessem outra atitude, fossem heterossexuais e dessem o cima delas, será que era isso que elas queriam, será? E acabam discriminando eles sendo machistas com meninos homossexuais, é bem da criação mesmo né, porque isso vem de casa, é uma coisa que a gente ainda tem que amadurecer muito, trabalhar (IARA, 2016, p. 10).

Deste modo, compreendemos que o estudante Jordan, além de ser vítima de todos os tipos de discriminação no espaço da escola, ainda enfrenta o rechaço no ambiente familiar:

A família do meu padrasto e ele próprio, fazem umas brincadeiras ridículas como mandar eu ir “plantar mandioca” lá na esquina bem longe daqui. Dizem que eu não faço parte daquela família porque acham que eu sou diferente deles, não querem a minha presença nas festas da família para não constranger as pessoas de fora que vem visitar. Por isso eu evito de falar sobre sexo ou namoro com eles (JORDAN, 2016, p. 53).

Por meio da expressão popular “plantar mandioca”, utilizada na região serrana como uma forma pejorativa de dizer “vá manter relações sexuais” com quem quiser, desde que seja distante dos olhos da família. Além disso, precisa manter distância das visitas para que não se sintam constrangido com a sua presença, já que o mesmo é percebido como diferente das demais pessoas das relações familiares. Tais atitudes fazem com que o mesmo evite manter um diálogo com a família em torno de suas dúvidas sobre a sua sexualidade.

Um pai de um aluno da nossa escola disse assim: - eu acho isso tudo muito estranho, um menino se declarar gay, homossexual, se meu filho fizer isso vai continuar sendo meu filho, vou amar do mesmo jeito, mas ele jamais vai entrar dentro da minha casa com um namorado, na minha casa não, ele quer se pegar com outro homem, ele vá se pegar lá fora, na minha casa não (FLORA, 2016, p. 30).

O relato demonstra a percepção de um pai que tem seu filho frequentando esta escola. Há uma indicação de que o pai aceita seu filho parcialmente, ou seja, não irá deixar de amar o seu filho se ficasse sabendo sobre a sua homossexualidade, mas desde que o mesmo vivenciasse suas experiências sexuais fora do ambiente familiar, isto é, nada vai mudar com relação aos sentimentos em relação ao filho, mas isto está condicionado ao ocultamento da sua

homossexualidade. Em nosso entendimento, a imposição desta condição, nada mais é do que uma barreira criada para evitar uma convivência mais próxima com a homossexualidade de seu filho.

Um dos argumentos defendidos por Schulman diz respeito a evitação, ou seja, em seus lares as pessoas homossexuais são excluídas das conversas familiares, seja para se defender seus pontos de vista ou para compartilhar suas experiências pessoais. Neste contexto: “[...] a evitação é uma forma de crueldade mental que é desenhada para que se finja que a vítima não existe ou nunca existiu produzindo uma verdadeira desumanização normativa”. (SCHULMAN, 2014, p. 74). Conforme o relato da professora:

Se olharmos para dentro da escola e da sala de aula, alguns alunos tem um problema relacionado a violência para ser resolvido. Às vezes, penso que a homofobia dos alunos vem da estrutura familiar porque existem muitas famílias preconceituosas, a violência vem muito da crença religiosa da família. Já ouvi coisa dos alunos tipo: “Deus não criou as pessoas assim”, “ser veado é coisa do demônio.” E esse modo de pensar vem para dentro da sala de aula e aí acontece de tudo (AGNES, 2016, p. 04).

Os elementos trazidos pela professora, mais uma vez nos remetem ao padrão heterossexual como modelo desejável para a sociedade, principalmente se aliarmos o conservadorismo religioso (sobretudo evangélico) a um contexto que mantém perspectivas patriarcais e machistas. Notadamente, os valores atribuídos a homossexualidade serão aqueles que impelem as pessoas a acreditarem sem discutir, que as experiências sexuais não – heterossexuais são “coisas do demônio” (AGNES, 2016, p. 04) e como tal precisam ser expurgadas por meio da “cura”.

Na visão deste estudante “[...] os alunos discriminam mais do que as outras pessoas na escola” (p. 60) e nunca discriminou suas/eus colegas. Porém: “[...] eles pensam que eu sou gay” (JOAQUIM, 2016, p. 61) e por esse motivo sofre com agressões verbais e psicológicas. Expressa que nunca observou atitudes discriminatórias envolvendo seus professores. Do mesmo modo, a estudante Ayla, afirma nunca ter praticado atos de discriminação, nunca presenciou suas/eus professoras/es discriminando estudantes, ao contrário, relatou presenciar diariamente práticas de agressões verbais entre as/os estudantes.

É perceptível que existem práticas de homofobia entre as/os estudantes, gays e lésbicas sofrem violências verbais equivalentes na escola, os estudantes gays sofrem mais agressão física do que as lésbicas e um dado nos chama atenção as estudantes femininas discriminam mais as

estudantes lésbicas, os estudantes masculinos discriminam mais os estudantes gays. Porém, as práticas homofóbicas não acontecem exclusivamente entre as/os estudantes.

Infelizmente ainda há preconceito do próprio educador. São vários os motivos que observamos que até ficamos chocada quando ouvimos algum diálogo entre eles sobre a parte sexual. Ainda há muito preconceito com o homossexualismo e o lesbianismo. Choca muito. (SILVIA, 2016, p. 25).

Embora todas/os estudantes afirmem nunca terem presenciado práticas discriminatórias de suas/eus professoras/es em relação aos estudantes, o mesmo não acontece quando ouvimos Silvia, pois a mesma afirma ter ouvido comentários na sala das/os professoras/es que a deixaram chocada. Notamos que Silvia utiliza adiciona os sufixos “ismo” em suas colocações, demonstrando compartilhar da percepção social de que a identidade homossexual é criminosa, pecadora e doente, estando na base dos processos homofóbicos. Vejamos o que a mesma relata sobre si:

Inclusive eu já sofri discriminação por parte dos meus colegas professores. Eu relato porque eu não tenho vergonha de falar que eu hoje tenho um contrato estável com uma moça que é minha esposa. Já passei por vários processos de discriminação e muitas vezes, eu ouço risos quando eu passo ou entro em algum lugar da escola porque as pessoas não entendem que a gente não pede para que isso aconteça, apenas acontece. Já Fui chamada até de sapatão pelos meus colegas professores (SILVIA, 2016, p. 26).

Como é possível perceber, algumas/uns professoras/es desta escola são apresentadas/os por Silvia como praticantes de violências verbais contra as/os colegas de profissão, em virtude de sua vivência sexual e por sua expressão de gênero. Ao contrário, a professora Agnes afirma que:

Já percebi professores tratando estudantes homossexuais de forma diferente, não seria necessariamente ódio contra eles, mas que tratam diferente, isso tratam. Houve uma situação em que uma colega de profissão me recomendou que para eu ter cuidado com a aluna tal porque ela é lésbica e poderia me agarrar ou me beijar. Então eu penso que o preconceito vem muito do educador do que dos próprios estudantes (AGNES, 2016, p. 04).

Destacamos que nenhum das/os professores se reconhece como alguém que pratica discriminação contra as/os estudantes ou profissionais docentes no local de trabalho. No entanto, os relatos de Silvia e Agnes demonstram o contrário. Uma vez que as/os entrevistadas/os concordam que as/os protagonistas envolvidas/os em práticas de discriminação, especificamente

a homofobia no contexto escolar, abrange tanto as/os profissionais da educação (que em tese, deveriam constitui-se como referência para as/os estudantes) quanto estudantes, consideramos que aumenta ainda mais, a importância do papel da escola no desenvolvimento de ações para que ambiente escolar venha a se caracterizar pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual.

4.4.1 Consequências da Homofobia na Escola

Neste tópico buscamos analisar como as violências produzidas pela homofobia, afetam negativamente a trajetória escolar de estudantes LGBT, no que se refere à timidez, medo, insegurança, baixa autoestima, rendimento e abandono escolar.

Segundo Junqueira (2009), é preciso ter em mente que a homofobia produz efeitos nas trajetórias educacionais de toda a comunidade escolar, todavia, afeta mais profundamente aos estudantes que estão vivenciando a construção de identidade sexual ou de gênero fora dos padrões considerados normais.

Dentre outras reflexões, Pocahy afirma: “[...] um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma, o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, na ordem do precário e do desprezível (POCAHY, 2007, p. 49).

Os efeitos da homofobia pode prejudicar: “[...] o bem-estar subjetivo que inclui a autoestima, auto aceitação, autodeterminação, relações sociais positivas, orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento, superação dos medos, opressões e fatores de tensão que prejudicam o exercício pleno da vida” (CAETANO, 2005, p. 40) e além do exposto, “[...] gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente” (JUNQUEIRA, 2009, p. 24). Nesta perspectiva a professora argumenta:

Ah! Porque o fulano gosta de menino, a opção dele é a mesma que o sexo dele, então, os estudantes não querem sentar com ele, não querem fazer o trabalho com ele, não querem emprestar o caderno para ele, sabe a pessoa se sente isolada porque ninguém quer ficar

com ele, então, a pessoa perde o gosto pelo estudo. Isso acontece diariamente em todas as turmas, não tem nenhuma turma que eu entre que eu não presencie cenas de violência contra pessoas homossexuais (p. 15). Alguns se tornam agressivos, mas geralmente eles se fecham, ficam no canto deles, passam a ser faltosos, passam a ter dificuldade em aula, principalmente na minha disciplina, aí eles não perguntam, eles se internalizam e ficam quietinhos, não sei se tem dúvidas ou não tem dúvidas porque eles não perguntam nada porque se ele levantar a mão ou até outra participação como ir no quadro de maneira nenhuma eles vão porque eles pensam que se eles levantarem da cadeira ou levantar a mão para fazer um questionamento ele vai ser motivo de chacota, ele pensa que está chamando atenção ou ele vai ser o centro das atenções da sala naquele momento, então, ele se encolhe, ele fica na dele quietinho sentado lá no fundo da sala e não quer ser o centro das atenções de maneira nenhuma (MARIA ALICE, 2016, p. 17).

Constamos que o estudante LGBT, sente-se desconfortável frente a rejeição de alguns colegas de classe. Acreditamos que a ação de ser evitado pela turma provoca o isolamento do estudante em algum canto da sala de aula e nos parece óbvio que ao ser percebido como alguém que destoa das normas sexuais ou de gênero, deseje permanecer invisível perante a turma, numa tentativa de escapar do julgamento alheio.

Esta mesma perspectiva é apontada pela professora: “[...] ele fica retraído, não fala, fica quieto lá no cantinho dele e na sala de aula e não gosta muito de falar, fica arredio e não gosta muito de participar da aula e também é tímido” (RAQUEL, 2016, p. 04).

No relato da professora: “[...] com certeza o aluno se torna mais introspectivo, se torna mais envergonhado e sente vergonha dele mesmo porque ele sofre com o preconceito por ser quem ele é, tem mais dificuldade para trabalhar em grupo e até mesmo na relação com seus próprios colegas” (IARA, 2016, p. 21), observa-se que o isolamento do estudante homossexual pode ser proveniente do “sentir vergonha de si mesmo”, que por sua vez, poderá conduzi-lo ao sentimento de culpa.

Esta mesma percepção se apresenta no depoimento: “[...] fica inibido, isolado, sente receio, tem sentimento de culpa em relação a sua homossexualidade, e por isso se acha uma pessoa inútil” (SILVIA, 2016, p. 27) e do estudante: “acho que ele sente culpado por namorar outro piá” (JOAQUIM, 2016, p. 63). Compreendemos que a partir da homofobia internalizada, a pessoa tende a acreditar que a experiência homossexual não possui valor diante das/os outros colegas. Esta percepção negativa de si mesmo, leva aos sentimentos de vergonha e culpa por ser gay, o que poderá levar a não aceitação da própria homossexualidade. Outro aspecto observado nos depoimentos, demonstram que na medida em que as violências vão se acentuando, outros sintomas como a tristeza, ansiedade e depressão vão se agravando.

Segundo a professora: “[...] além do trauma proporcionado pela violência sofrida em sala de aula, ele passa a odiar a aula e se torna faltoso, não quer mais vir para a escola e começa a ficar doente, ansioso, depressivo, entre outras coisas envolvidas no processo da discriminação” (MARIA ALICE, 2016, p. 14). É perceptível no depoimento que as manifestações cotidianas da homofobia, produzem o medo de frequentar a escola e o desinteresse pelas aulas.

No depoimento do estudante, observamos que quando a violência internalizada começa a aparecer na forma de sintomas, as quais a família começa a perceber, o estudante arranja um jeito de faltar na escola, justificando-se por meio de mentiras. “[...] Quando a mãe dele pergunta o que aconteceu ele diz que está com dor de cabeça, que está doente só para não vir para a escola” (JOAQUIM, 2016, p. 64).

De acordo com o relato da estudante: “[...] ele tem medo de vir na escola e acontecer tudo de novo. Ele já chorou no meu ombro porque queria continuar no balé e desistiu por causa da humilhação dos colegas da turma” (ANA CLARA, 2016, p. 48), ou seja, a homofobia, a homofobia além de interferir nas escolhas pessoais e preferências do estudante, também acentua as marcas das diferenças de gênero de maneira desigual, aquilo que é permitido para uns é negado para outros, causando angústias e sofrimentos. Entendemos que a homofobia, não só dificulta o desenvolvimento das capacidades próprias de cada um, como também incide sobre as relações cotidianas e na maneira como interagem entre si no ambiente escolar.

Percebemos que eles têm mais dificuldade para fazer trabalhos em grupos e até mesmo para fazer amizade com os colegas, eles têm um grupo mais restritos de amigos e muitas vezes não se dão com todos, se dão com aqueles que os aceitam da forma que eles são, então, apresentam mais dificuldade nisso de ter esse contato, essa relação em grupo justamente por não serem aceitos por alguns (RAQUEL, 2016, p. 21).

Identificamos no depoimento da professora que os estudantes LGBT enfrentam dificuldades nos relacionamentos pessoais e de interação nos grupos de trabalho dentro da escola. As agressões físicas e verbais, não aceitação e a evitação constante, por sua vez, alimentam o desenvolvimento de reações de revide por parte de quem sofre com a discriminação e que em muitas situações, não dispõe de apoio e compreensão das/os profissionais da educação ou da família.

Vejamos: “[...] eles brigam muito com os colegas da sala pela frustração que tem, tem caso em que eles se tornam pessoas desagradáveis porque querem impor na força o que eles são, o que eles escolheram ser” (DOUGLAS, 2016, p. 37).

Observamos na frase: “eles querem impor a força o que eles são”, que há uma compreensão de que o estudante pretende impor a sua homossexualidade a força. Queremos lembrar que as identidades sexuais não pressupõem uma escolha, mas de uma percepção subjetiva de identificação sexual ou de gênero, portanto, não se trata de um drama pessoal ou da imposição daquilo que se é, mas de uma vontade de ser percebido como uma identidade legítima, tanto quanto as outras. Enfatizamos que consta do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais uma abordagem pluralista que reconhece “a universalidade e indivisibilidade” (2009, p. 14) de aspectos inerentes à pessoa humana, dentre as quais a identidade sexual e de gênero e, sobretudo, primando pela garantia de direitos sexuais das pessoas LGBT. Desta forma, independente do modo como fazem suas escolhas sexuais, o exercício da sexualidade é tratado neste documento, como um direito fundamental da pessoa humana.

Em relação ao desempenho escolar, sabemos que a escola, muitas vezes, se apresenta como que um ambiente inseguro e hostil as pessoas LGBT e como tal, poderá provocar a fragilização emocional que combinadas com outras dimensões da homofobia afetam diretamente o processo de aprendizagem das/os estudantes.

Fiquei um mês olhando o meu boletim e percebi que as notas abaixaram porque eu estava desconcentrado, pensava demais nas coisas que me diziam, ficava remoendo a noite toda aqueles comentários. Pensei em desistir da escola porque não tinha como suportar ser chamado de bicha ou veado todos os dias, mas mudei de ideia porque eu tinha certeza que qualquer que seja a escola que eu vá estudar, vai ser a mesma coisa (JORDAN, 2016, p. 58).

Na resposta do estudante percebe-se que a discriminação por identidade sexual influencia no seu rendimento escolar e que o mesmo já cogitou pedir transferência para outra escola, mas foi demovido da ideia por acreditar que não adianta mudar de espaço porque o espaço é outro, mas a discriminação continua sendo a mesma. Conforme os dados apresentados na Pesquisa Nacional sobre o Ambiente escolar no Brasil: “60,2% das/os estudantes afirmam se sentir inseguros/as na instituição escolar por causa de sua orientação sexual e 48,8% se sentiam inseguros por causa da maneira como expressava o gênero” (ABGLT, 2016, p. 28).

Vejamos o relato: “[...] eu garanto que já houve dois casos de estudantes que abandonaram a escola por medo. Eles mantinham um relacionamento homossexual e quando foram descobertos por alguns colegas foram vítimas de represálias” (SILVIA, 2016, p. 27). O relato evidencia a existência de estudantes gays que abandonaram a escola em virtude da discriminação por parte das/os colegas da turma em razão da identidade sexual. Já a professora Maria Alice relata ter conhecimento de estudantes lésbicas que se evadiram da escola pelo mesmo motivo: “[...] tem o caso de uma menina que tem uma namorada, ela abandonou a escola porque não aguentou a pressão e o isolamento” (MARIA ALICE, 2016, p. 17). As professoras Iara, Raquel e Agnes, juntamente com Douglas e Flora e as/os cinco estudantes entrevistadas/os, declaram desconhecer a existência de estudantes que se evadiram da escola em virtude da sua identidade de sexual ou de gênero.

As professoras Iara, Raquel, Silvia e as/os estudantes Jordan e Joaquim, relacionam os sintomas de tristeza, ansiedade, depressão, isolamento, inibição e culpabilização de si próprio, como fatores que prejudicam o desempenho escolar.

Silvia, Maria Alice e Jordan concordam que o sentimento de medo faz com que as/os estudantes homossexuais se sintam inseguros na escola e cogitem procurar outra instituição para continuar seus estudos ou abandonem a escola interrompendo os estudos definitivamente.

Neste cenário, uma vez constatado o desvio das normas sexuais e de gênero, a homofobia atua de forma dolorosa e intensa para quem seguir caminhos distintos na vivência da sua sexualidade. Diante dessa situação que ora se apresenta, cremos que é papel da escola promover ações que tenham por objetivo proporcionar um ambiente seguro, sem homofobia e acima de tudo, que seja um ambiente acolhedor e de respeito as diversas possibilidades de identidades sexuais e de gênero.

4.4.2 Ações de Enfrentamento da Homofobia no Contexto Educacional

Com relação as ações escolares para a superação do preconceito e da homofobia, isso se há o entendimento por parte da comunidade escolar que a homofobia é um fenômeno presente em várias instancias sociais, principalmente na escola, dessa forma, pretendemos focalizar que ações

e medidas são elaboradas tendo em vista a superação dos processos homofóbicos no espaço escolar.

Quando eles ficam sabendo que um aluno praticou violência eles trazem para uma salinha escrevem bem detalhado o que aconteceu e procuram resolver o problema e cada um pede desculpa e falam para nunca mais acontecer aquilo e cada um assina o caderno e voltam para a aula (JOAQUIM, 2016, p. 61-63).

Na escola pesquisada, adota-se como rotina anotar no caderno de registros todas as ocorrências diárias, geralmente sobre conflitos, brigas e agressões entre as/os estudantes durante o período em que estão na escola. Ao questionarmos com a escola resolve as questões de discriminação dentro da escola, dentre as opções: se preocupa muito, se preocupa pouco ou superficialmente, entre as/os estudantes obtivemos os seguintes dados: na visão das/os estudantes: Erik, Ana Clara, Joaquim e Ayla, a escola “se preocupa muito”. Para o estudante Jordan a escola se preocupa superficialmente, demonstrando uma descrença nas providências tomadas pela instituição. Neste contexto, justifica: “[...] tenho a impressão que os professores deixam o problema de lado. A diretoria chama as pessoas implicadas na agressão e a vítima, daí eles assinam o caderno e pedem desculpas e não tomam mais nenhuma providência” (JORDAN, 2016, p.51).

No relato do estudante, identificamos que as providências tomadas pela instituição frente às questões que envolvem conflitos de caráter homofóbico, consiste em chamar vítima e agressora/or em um ambiente privado, onde a/o mesmo recebe conselhos e advertência e em situações recorrentes, costuma-se também envolver s pais na discussão do problema.

Fizemos a mesma pergunta para a Equipe Diretiva da escola e quais as providências são tomadas em relação as práticas de preconceito e discriminação dentre da escola. Silvia salientou que:

Procuramos trazer em uma sala junto com a orientação pedagógica, conversamos, dialogamos, orientamos, e muitas vezes, conversamos com o pai e com a mãe. Nunca deixamos de resolver algum problema com os alunos. Também organizamos palestras de conscientização com as turmas do 6º ao 9º ano (SILVIA, 2016, p. 26)

Mesmo demonstrando preocupação em resolver os conflitos por meio de práticas de conscientização dos agressores envolvendo mãe e pai ou responsáveis pelos mesmos, notamos que Silvia, propõe a realização de palestras para os estudantes das séries finais, quando a

violência homofóbica atinge algum estudante LGBT como forma de resolver os conflitos de forma imediata.

Pensamento semelhante foi manifestado neste depoimento: “[...] a instituição se preocupa muito. Sempre procura resolver as situações que envolvem casos discriminatórios. Algumas vezes é chamado alguém da Secretaria da Educação para fazer uma palestra a respeito do assunto” (DOUGLAS, 2016, p. 36). O entrevistado concorda que a escola manifesta preocupação diante de situações discriminatórias e organiza palestras, buscando relacionar os temas ao contexto exigido para o momento. “[...] Pode ser palestras sobre o *bullying*⁶¹, sobre pessoas com necessidades especiais, sobre a discriminação com estudantes gordos” (DOUGLAS, 2016, p. 36). O entrevistado reafirma o posicionamento de Silvia e Flora:

Existe uma grande preocupação com qualquer tipo de preconceito dentro da escola, quando acontece sempre é tomado alguma providência, sempre é feita uma ação em relação aquele preconceito, uma palestra, uma reunião, uma conscientização, é chamado os pais, é conversado com o estudante que praticou, com a turma que praticou, é sempre feito alguma coisa com relação a conscientização (FLORA, 2016, p. 32).

A ideia de superficialidade nas ações empreendidas pela escola se confirma no depoimento: “[...] penso que a escola se preocupa superficialmente porque poderia ser melhor trabalhado. Precisamos de ações mais efetivas, principalmente quando se trata de agressões contra meninos homossexuais” (AGNES, 2016, p. 02). Além disso, o depoimento da professora, assim como nos demais relatos, revela-se uma completa invisibilidade de estudantes, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros ao mostrar entendimento que somente meninos homossexuais são vítimas de práticas homofóbicas na escola.

Neste contexto a professora justifica: “[...] deu um problema, ele cometeu bullying, ele falou algo ofensivo para alguém, aí é trabalhado, é batido no assunto naquela semana, naqueles dias, mas depois é esquecido (MARIA ALICE, 2016, p. 14). Encontramos um pensamento semelhante neste depoimento:

⁶¹ É compreensível alguns professores tenham confundido o termo *bullying* com homofobia, tendo em vista que este é um tema recorrentes nas palestras oferecidas aos estudantes. No entanto, os temas tratados nas palestras dizem respeito a violências constantes sofridas por estudantes em virtude de suas características físicas ou porque necessitam usar óculos, enquanto os temas a serem discutidos para buscar uma possível solução para as questões que envolvem a homofobia, são temas provenientes dos Estudos de Gênero e Sexualidade ou da Teoria Queer.

Só quando necessário ou quando temos alguma ocorrência ou quando é alguma data específica. Aqui na escola é feito uma ação específica contra o *bullying* somente em datas comemorativas datas ou específicas. Não existe um trabalho preventivo, mas somente quando acontece alguma coisa. (IARA, 2016, p. 11- 12).

Percebemos que a maioria dos professores concorda que as providências tomadas pela escola acontecem de forma pontual conforme a necessidade imediata. De acordo com a professora Raquel: “[...] a questão é abordada em reuniões que participamos dentro da própria escola. Os diretores e o pessoal da orientação vão até as salas para conversar sobre isso com os alunos, então, eu acredito que é uma questão bem trabalhada” (RAQUEL, 2016, p. 20).

As professoras Agnes, Maria Alice e Iara, acreditam que as medidas tomadas pela escola são ineficazes em resolver o problema enfrentado pelos estudantes LGBT no ambiente escolar. Apenas a professora de História afirma que a instituição toma as medidas adequadas em relação ao preconceito e discriminação.

4.4.3 Papel da Escola Frente à Homofobia

Percebe-se que a primeira preocupação da escola seja nos conflitos próprios do relacionamento cotidiano das/os estudantes, seja os de natureza homofóbica, se resume em descrever o acontecido no Livro de Ocorrências⁶², identificação da/o agressora/or, comunicar mãe, pai ou responsáveis, registro de uma advertência no caderno onde agredido e agressores assinam, um pedido de desculpas e a promessa de que não haverá reincidência e por último, a organização de uma palestra referente ao problema específico encontrado.

Nos conflitos relacionados à homofobia, nota-se que há uma disposição para o conformismo e para o alheamento, em função de que atitudes imediatistas são providenciadas por parte da gestão escolar. Desta forma: “[...] as providências são paliativas ou equivocadas e não apontam para nenhuma articulação social ou política. Muitos encaminhamentos parecem informados de um modo de ver que não leva à mudança” (JUNQUEIRA, 2013, p. 496).

⁶²O Livro de Ocorrências é o instrumento utilizado para registrar fatos ocorridos no ambiente escolar que não estejam de acordo com os princípios regimentais da instituição.

Ao refletirmos acerca das providências tomadas pela escola para o enfrentamento de práticas homofóbicas e demais violências daí recorrentes, percebemos que a maior preocupação da comunidade escolar consiste em fazer anotações para evitar futuras complicações com as/os mães/pais da/o estudante agredido, porque o ato de fazer registros no Livro de Ocorrências, demonstra que a escola tomou providências em relação ao caso.

Partimos do princípio de que na ausência de perspectivas problematizadora e transformadoras, a escola recorre a estratégias apelativas baseadas em uma moral cristã, visando fazer com que estudantes que praticam violências confessem a sua culpa e que mostrem seu arrependimento por meio de um pedido de desculpas, como se essa atitude fosse capaz de apagar as experiências dolorosas vividas por estudantes LGBT no ambiente escolar.

Intencionamos colocar em pauta é a irrelevância do “arrependimento” das/os estudantes agressoras/es como um requisito central para a desestabilização da homofobia no ambiente educacional. O que estamos querendo dizer é que o arrependimento por si só, não se torna uma estratégia capaz de proporcionar o desenvolvimento de posturas anti- homofóbicas ou de qualquer outro tipo de violência entre as/os estudantes.

Neste sentido: “[...] nós precisamos mesmo são de atitudes preventivas. Estratégias preventivas nós não temos. Não adianta apenas querer colocar panos quentes na hora que acontece alguma coisa, aí não adianta mais porque o estrago já está feito” (MARIA ALICE, 2016, p. 14).

Considerando o pensamento da professora, se torna necessário pontuar que a realização de um trabalho específico e permanente para que se possa promover mudanças, especialmente no que diz respeito ao acolhimento e o desenvolvimento de atitudes respeitadas para com as/os estudantes e docentes LGBT, são fundamentais para a desestabilização da homofobia e da lesbofobia no ambiente escolar. A propósito: “[...] a escola é um espaço onde o naturalizado e tido como inquestionável pode ser confrontado. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida” (JUNQUEIRA, 2013, p. 494).

Continuamos a visualizar o grande potencial da escola como um contexto de enfrentamento da homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, entre outras formas de violências que provocam efeitos negativos e muitas vezes, irreversíveis, na trajetória escolar de estudantes LGBT, os quais deve-se em grande parte, às proposições heteronormativas. No entanto, isso

requer das/os profissionais da educação, uma postura ética e política comprometida com propostas educativas equitativas que visem, sobretudo, propiciar condições para o questionamento dos processos constituidores da superioridade heterossexual, da normalidade e anormalidade de identidades sexuais e de gênero e a compreensão sobre a fluidez da sexualidade humana e, por certo, a superação de muitas formas de discriminação e práticas homofóbicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises encontramos pronunciamentos que demonstram a existência de sentimentos de abjeção entre estudantes e professoras/es, em razão do entendimento de que as manifestações da sexualidade LGBT, apresentam-se como diferentes, estranhas, esquisitas e anormais – concepções que claramente possui como intenção a produção da “normalidade” das identidades sexuais ou de gênero consideradas dissidentes ou desviantes, impedindo a construção de uma identificação a partir de uma imagem positiva da homossexualidade.

Certamente que a escola é um espaço marcado pelo silenciamento das sexualidades percebidas como destoantes do modelo estabelecido socialmente e com efeito, produzem a invisibilização das identidades homossexuais. O silêncio que impera sobre a diversidade sexual, acaba por endossar a estruturação e manutenção de atitudes discriminatórias, de proibição e de violências contra pessoas LGBT.

Os resultados finais apontam que as principais vítimas de homofobia no ambiente escolar são os estudantes homossexuais efeminados. Trata-se de discriminação por parte das/os estudantes, em razão da expressão de gênero, dessa maneira, a homofobia opera por meio da vigilância e da rejeição daqueles que não se constituem dentro das expectativas ou dos papéis de gênero esperado para cada estudante.

Ao contrário, nas falas das/os participantes se reconhece a existência de discriminação entre as/os educadoras/es em relação à docentes lésbicas, cuja a expressão de gênero referenciada no masculino. Nota-se que a instituição escolar aceita e tolera desde que não pareça ser homossexual (gay ou lésbica) e hostiliza, oculta, recusa e impossibilita a vivência pública de outras expressões de identidade, por intermédio da pedagogia do insulto e quando esta se mostra ineficiente, recorre-se a pedagogia do armário.

Constatamos que na escola, o modelo heteronormativo ocupa um lugar privilegiado na manutenção da desigualdade entre os gêneros e na potencialização da discriminação dos gêneros não-binários, logo, compreende-se que a estrutura supostamente coerente entre sexo biológico – macho/fêmea, desejo sexual - heterossexual e comportamento esperado - masculino e feminino, determinam o que é considerado “normal”, anormal e saudável, quer dizer, a ordem binária de sexualidades universaliza as práticas sexuais hetero como “normais”, puras e legítimas e

atribuindo um caráter desviante para as sexualidades que não manifestam consonância com o sexo biológico.

No decorrer da realização da entrevista foi solicitada a descrição de práticas discriminatórias e quais seriam os principais motivos: surgiram relatos apenas de estudantes homossexuais gays e lésbicas. Deste modo tornou-se possível identificar que o silêncio e a invisibilidade no ambiente escolar a respeito de outras identidades sexuais e de gênero, abrangem também estudantes bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Supomos que o fato de não haver qualquer menção sobre estas identidades pode ser em função dos estereótipos de gênero instituídos socialmente e que fazem com que as pessoas confundam identidade de gênero e identidade sexual.

Ao focalizar o nosso problema de pesquisa, notamos que a escola estudada trabalha as questões relacionadas ao gênero e a sexualidade em uma perspectiva naturalizada de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e a descrição das funções dos órgãos reprodutores nas aulas de Ciências. Deste modo, em nosso propósito em analisar a relação que a escola estabelece entre gênero e sexualidade para enfrentar as práticas homofóbicas, percebemos que a ênfase pedagógica recai sobre os aspectos biológicos e reprodutivos, evidenciando desconhecimento sobre outras referências que possibilitem pensar o atravessamento de fronteiras de gênero e de sexualidade, as quais não se renderam a inteligibilidade outorgadas para si no campo da cultura. Dessa maneira, prossegue-se em fluxo contínuo, os processos voltados para a manutenção do preconceito e da discriminação, o que inclui a homofobia.

Constatamos nesta pesquisa de campo, que a maioria das/os docentes divulgam sentirem-se incapazes de trabalhar com as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, portanto, consideramos importante que tenham acesso a cursos de formação continuada que proporcionem conhecimentos teórico-metodológicos sobre gênero e sexualidades para que os mesmos tenham condições de vislumbrar as dimensões sociais, culturais e históricas envolvidas no processo da constituição das identidades, e sobretudo, para que possam atuar ativamente, a favor de uma pedagogia voltada para a superação da homofobia.

Os dados demonstram que as/os estudantes LGBT, vítimas da homofobia na escola, tendem ao retraimento, ao isolamento social preferindo ficar sozinhas/os no “cantinho da sala”. Desenvolvem fobia da escola e por essa razão, faltam nas aulas cotidianamente, isso quando não abandonam a escola. Em sala de aula demonstram insegurança, ansiedade e vergonha, se

esquivando de falar perante a turma. Comumente, pedem um chá porque estão com dor de cabeça ou na barriga. Apresentam dificuldades de concentração e aprendizagem. Deste modo, as violências proporcionadas pela homofobia, influenciam de forma negativa a trajetória escolar das/os estudantes LGBT.

Reconhecemos a inexistência de ações propositivas para o enfrentamento à homofobia na turma do 8º ano, pois, as providências tomadas pela escola resumem-se apenas ao registro do acontecimento no Livro de Ocorrências, o qual funciona como uma solução paliativa e como um instrumento de expiação da culpa. Apesar disso, consideramos a escola como um espaço favorável para questionar as proposições heteronormativas que por sua vez, concorrem para acentuar as violências homofóbicas presentes no contexto escolar.

Acreditamos que no ambiente escolar, seria desejável analisar criticamente as propostas que orientam a educação sexual, no sentido de compreender os processos de produção das representações de gênero e sexualidades que por sua vez, são construídas nas interações sociais e culturais, sobretudo, entender que o gênero e a sexualidade estão inseridos num campo onde se desdobram disputas políticas, hierárquicas e relações desiguais, nesta situação, seria papel da escola, contribuir com questionamentos sobre conhecimentos tidos como inquestionáveis, valendo-se da ideia de que todo conhecimento é uma produção histórica, portanto, é passível de novas reconfigurações e transformações.

Longe de querer ser prescritiva, mas, se considerarmos que Lages se construiu a partir de valores religiosos e patriarcais e sobretudo, pela prevalência de uma cultura machista, acreditamos que uma aproximação com os pressupostos dos Estudos de Gênero nas ações educativas, representa uma possibilidade de desenvolvimento de uma educação sexual, consciente e democrática e que venha contribuir para a subversão de práticas “naturalizadas” de preconceito e discriminação de gênero, sexualidades, de religião, raças e etnias, principalmente, para colaborar na desconstrução do modelo heteronormativo que em grande medida, compromete o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na escola.

Gostaríamos de compartilhar que ao nos aproximarmos do contexto do nosso estudo, pudemos perceber que falar de diversidade sexual na escola é falar de pessoas que se constituem a partir de uma condição marginal ou periférica. É falar no impensado, silenciado e indizível, os quais se nega o direito de ser, pertencer e fazer a sua própria história. É traduzir incertezas,

angústias, tristezas e sofrimentos de toda ordem, por conta dos dissabores e reveses proporcionados pela homofobia.

Em função desses e de outros aspectos, fizemos uma reflexão sobre a atuação pedagógica: será que reconhecemos a individualidade de cada estudante, respeitando-o em suas particularidades? Ou referendamos crenças e valores inculcados socialmente e que impossibilitam o reconhecimento da diversidade sexual como sujeitas/os de direitos garantidos, inclusive educacionais? Os dados da pesquisa ressaltam que a escola ainda não reconhece e respeita cada pessoa como sujeito de direitos políticos, sexuais e sociais. Conforme indica a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a educação para todas/os precisa contribuir para a superação de todas as formas de preconceito e discriminação ou condutas incompatíveis com os princípios da dignidade humana.

Nesse exercício reflexivo de escrita da dissertação observamos que o tema pesquisado, desacomodou, provocou inquietações e perplexidades, mas também nos instigou e seduziu a (re) construir, (re) inventar uma outra história de vida e profissional, pois o meu olhar é nítido como o girassol de Fernando Pessoa: “ sinto-me renascida a cada momento, para a eterna novidade do mundo” (1943, p. 24)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de Comunicação LGBT**, lançado durante a 5ª Conferencia Regional da Ilga na América Latina e no Caribe – evento realizado em Curitiba (PR) entre os dias 27 e 30 de janeiro de 2010.

----- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426p.

ADORNO, Theodore W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. **The authoritarian personality**. New York: W. W. Norton & Company, 1982.

ALLPORT, Gordon. **The nature of prejudice**. Cambridge: Perseus Books, 1979.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. 1ª edição –Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BORRILLO, Daniel. **A homofobia**. In Tatiana Lionço. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio/Tatiana Lionço; Debora Diniz (Org.). Brasília: Letras Livres: EdnB, 2009.

-----, **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Daniel Borrillo (tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**/ Pierre Bourdieu; Tradução: Maria Helena Kuhner. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **O gênero é uma instituição social mutável e histórica**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo. v.199, ano 6. 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199>. Acesso em: 07/07/2016.

-----, **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª ed. 2015.

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

-----, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

-----, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

-----, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

-----, Secretária de Educação de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. MEC, 1988.

-----, **Programa Brasil sem Homofobia: Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/direitos-lgbt/planolgbt.pdf>> Acesso em: 03/06/2016.

-----, **Caderno do Projeto Escola Sem Homofobia**. Ministério da Educação 2011.

-----, Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT. **Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania LGBT**. Presidência da República/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 05 a 08 jun.2008. Brasília – DF.

-----, **Plano Nacional da Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos., mai. 2009. Brasília – DF.
BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância/Secretaria de Educação continuada Alfabetização e Diversidade. 2006. Brasília – DF.

-----, **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

-----, Ministério da Educação – MEC/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais -INEP/ **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com as áreas temáticas, a saber: étnico racial, gênero, geracional, territorial, necessidades**

especiais, socioeconômica e orientação sexual/ Relatório analítico final – Coordenador responsável: Prof. José Afonso Mazzon. São Paulo, maio de 2009.

-----, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Estudo qualitativo sobre homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**/Relatório técnico final. 2011.

-----, Boletim Epidemiológico – **Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais**. Ministério da Saúde - Secretaria de Vigilância em Saúde, ano V nº 01, Brasília, 2016. Disponível em:<http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/59291/boletim_2016_1_pdf_16375.pdf> Acesso em: 22 de janeiro de 2017.

-----, **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013**. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Brasília, 2016.

----- **Nota Oficial sobre o Projeto Escola sem Homofobia foi publicada em 20 de janeiro de 2011** e assinada por: ABGLT – Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/18368> Acesso em: 19/05/2016.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

CAETANO, Marcio. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças/** Marcio Rodrigo Vale Caetano. Dissertação (Mestrado em Educação); Orientadora: Mary Rangel – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

-----, **Côncavo e Convexo: os limites e sentidos do olhar**. In: Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências/ Organizado por Fabiane Ferreira da Silva... [et al.]. 2. Edição revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. 190p.

-----, 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.

-----, **A escola diante da diversidade**/Marcio Caetano, Jonas Alves da Silva Junior; organizadora Mary Rangel. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICIANA. **Resolução CFP Nº 001/99** de 22 de março de 1999, Brasília.

CORINO, Luiz Carlos Pinto. **Homoerotismo na Grécia Antiga: homossexualidade e bissexualidade, mitos e verdades**. Biblos, Rio Grande, 19 – 24, 2006.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **Precisamos discutir as Homossexualidades na Escola?** In: *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar/ Organizado por Paula Regina da Costa Ribeiro*. 2. Ed. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008, 123 p.

------. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira** (2003- 2010) [tese] / Felipe Bruno Martins Fernandes; orientadora, Miriam Pillar Grossi. - Florianópolis, SC, 2011. 422 p.

FERRARI, Anderson. 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**. 1ª. ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2011, p. 69 -89.

FERRARI, Anderson. CASTRO, Roney Polato. **Pensando a Diversidade Sexual nas Escolas**. In: *Revista Diversidade e Educação/ FURG - V. 2, n.4 jul. /Dez 2014 – Rio Grande/RS*. Disponível em: <http://www.sexualidadeescola.furg.br> Acesso em: 07/07/2016.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças/** Jimena Furlani – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

------. **Entrevista** concedida a assessoria de comunicação do gabinete do vereador Lino Pires em 30 de julho de 2015.

Disponível em: <http://www.professorlinoperes.com.br/pagina/406/professora-e-pesquisadora-de-estudos-de-genero>> Acesso em: 23 de abril de 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/**Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. -3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRY, Peter. **O que é homossexualidade/** Peter Fry e Edward MacRae. São Paulo. Abril Cultural Brasileira, 1985, (Coleção Primeiros Passos). Disponível em:

<<http://www.giesp.ffch.ufba.br/Textos%20Edward%20Digitalizados/4.pdf>> Acesso em: 17/06/2016.

GÁRCIA SUÁREZ, C. I, y MUNÕZ ONOFRE, D. R. *Devenir de uma perspectiva relacional de gênero (y cultura)*. Nómadas, Universidade Central – Colômbia, n. 30, abril/2009, p. 132 – 147.

GGB, Grupo Gay da Bahia. **Assassinato de LGBT no Brasil: Relatório 2015**. Salvador, Bahia, 28 de janeiro de 2016 – Editora GGB. Disponível em:

<<https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>>

Acesso em: 03 de janeiro de 2017.

GRAUPE, Mareli Eliane. **Gênero e Magistério: Discursos e práticas sociais**. Brasília: Usina de Letras, 2009.

------. Colóquio 2.8 Educação e Gênero. Eixo II Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. In: **Coletânea de Textos da CONAE 2014 (Tema Central e Colóquios)**. Ministério da Educação, Brasília, 2014.

GROSSI, Mirian Pillar. **Masculinidades uma revisão teórica** (publicado em 2004). In: Antropologia em primeira mão/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade federal de Santa Catarina, nº 1 (1995). Florianópolis: UFSC.

GROSSI, Miriam Pillar. GARCIA, Olga Regina Zigelli; GRAUPE, Mareli Eliane (Orgs.). **Desafios da Formação em Gênero, Sexualidade e Diversidade Étnico – Raciais em Santa Catarina**, 2014.

------. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis, p. 1 – 18 (Versão revisada – 2010).

HEILBORN, Maria Luiza. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo II** / Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

JESUS, Beto de e outros. **Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**/Beto de Jesus. Edição Especial, revisada e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008. 92p.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**/Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília: Autor, 2012. 24 p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Revista Bagoas - Estudos Gays: gênero e sexualidade. 2007, 1 (1), 145 – 166.

-----, O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas / Tânia Swain [et al.]. Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

-----, **Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades**. In: Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências/ Organizado por Fabiane Ferreira da Silva... [et al.]. 2ª ed. Revisada e ampliada. Rio Grande: FURG, 2008. 190 p.

-----, Organizador. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, UNESCO; 2009.

-----, **Educação e homofobia: O reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal**. In R. D. Junqueira (Ed.), Diversidade sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas (pp. 367-444). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

-----, **Heteronormatividade no currículo em ação**. In: Igualdade de gênero: enfrentando o sexismo e a homofobia/ Organização: Lindamir Salete Casagrande, Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho. 1ª ed. Curitiba: ed. UTFPR, 2011.

-----, **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. MILSKOLCI, Richard (Org.). Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

-----, **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Revista Bagoas, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN, v. 01, nº 01, 2012. Disponível em:< <http://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256>> A cesso em 17/06/2016.

-----, Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, Richard (Org.). **Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos)

----- **Pedagogia do armário:** a normatividade em ação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 25/06/2016.

----- **“Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais”.** Pedagogia do armário e currículo em ação. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 4, n.2 – ago. /dez. 2015.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei Nº 3444, de 21 de dezembro de 2007** – Leis Municipais (Revogada pela Lei nº 4114/2015).

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

----- **Pedagogias da sexualidade.** LOURO, G. L. (org.), O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

----- **Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação.** Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre, 2001.

----- **Currículo, Gênero e Sexualidade.** Portugal: Porto Editora, 2001.

----- **Gênero: questões para a educação.** In: BRUSSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: FCC; Ed. 34, 2002. p. 225-242.

----- **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

----- **Trabalho encomendado: Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas.** In: **29ª Reunião anual da Anped GT 23 - Gênero, sexualidade e educação,** 2006.
Disponível em: <http://www.ded.ufba.br/gt23/trabalhos_29.pdf. > Acesso em: 12 de outubro de 2016.

----- **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico - metodológicas.** Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. Dez. 2007

----- **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-posições, vol. 19, nº 2. Campinas, mai/ago. 2008.

-----, **Heteronormatividade e homofobia**. In: Junqueira, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.

-----, **Pensar a sexualidade na contemporaneidade**. In: Sexualidade / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba: SEED – PR, 2009. – 216 p.

-----, **Sexualidades minoritárias e educação: novas políticas?** In Políticas de enfrentamento ao heterossexismo: corpo e prazer/ organizador Fernando Pocahy. – Porto Alegre: NUANCES, 2010. 176 p.

-----, Currículo, gênero e sexualidade –O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação**. 6ª edição. Editora Vozes, 2010.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986 99 p.

MAYRING, Philipp: **Qualitative Inhaltsanalyse**. In: Flick, U./ Kardoff, E.v. /Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007

MISKOLCI, Richard. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: Abramowicz, Anete e Silvério Valter. *Afirmando diferenças*. Campinas: Papirus, 2005.

-----, **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Sociologia*, Porto Alegre, ano 11, nº21, jan/jun. 2009, p.150 -182.

-----, Sexualidade e Orientação. Sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 75-111.

-----, “Não ao Sexo Rei: da estética da existência foucautiana à política *queer*”. “**Michael Foucault: sexualidade, corpo e direito**”, 01/2011, ed. 1, Cultura Acadêmica, pp. 22. 47 – 68.

-----, **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012. 80 p. (Série Cadernos da Diversidade, 6).

-----, Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. *Bagoas*. 11/2014, p. 51-78

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Relatório da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento – Plataforma de Cairo, 1994 (Princípio 4, p. 42 -43).**

Disponível em: < <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>> Acesso em: 23/05/2016.

----- **Declaração de Pequim adotada pela quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres: Ação para a igualdade, desenvolvimento e paz – 1995.** Disponível em:< <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/pequim95.htm>> Acesso em 23/05/2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. World Health Organization. ***Sexual health.*** Switzerland: WHO, 2007. Disponível em: < http://www.who.int/reproductive-health/gender/sexual_health.html#2> Acesso em: 20/07/2016.

PERUCCHI, B. C. BRANDÃO & H.I.S. VIEIRA. **Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays.** Universidade Federal de Juiz de Fora – Estudos de Psicologia, 19(1), janeiro a março, 2014, p. 1- 88.

PESSOA, Fernando. Meu olhar é nítido como o girassol. In **Poemas de Alberto Caeiro.** Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993). - 24.

POCAHY, Fernando. **Um mundo de injúrias e outras violações: Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH rompa o silêncio.** In: Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea/ Fernando Pocahy (organizador. – Porto Alegre: Nuances, 2007

POCAHY, Fernando e outros. **Cores e Dores do Preconceito: entre o boxe e o balé.** In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio/ Tatiana Lionço; Debora Diniz (organizadoras). Brasília: letras Livres: EdUnB, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade/** Marco Aurélio Máximo Prado, Frederico Viana Machado. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção preconceitos; v. 5).

RAMIRES, Lula. **Painel 1: Introdução à Orientação Sexual e Identidade de Gênero.** In: Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT: Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. Realizado em Brasília – DF de 05 a 08 de junho de 2008.

----- Homofobia na Escola: Um olhar de um educador social do movimento LGBT. In: **Diversidade sexual e homofobia no Brasil** / [organizadores Gustavo Venturi, Vilma Bokany]. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscribendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) –Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

------. Curso corpos, gêneros e sexualidades: um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In: **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande: FURG, 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. SOARES, Guiomar Freitas, FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A Ambientalização de Professores e Professoras Homossexuais no Espaço Escolar. In: **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas/** JUNQUEIRA. R. D (org.). Brasília: MEC, UNESCO; 2009.

RIOS, Roger Raupp. **O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação**. In: Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea/ Fernando Pocahy (organizador). – Porto Alegre: Nuances, 2007.

RIOS, Roger Raupp e SANTOS, Wederson Rufino dos. **Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático**. In: Lionço, Tatiana. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio/ Tatiana Lionço; Debora Diniz (organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

RICH, Adrienne. **Compulsory Heterosexuality and Lesbian Experience**. In: Snitow, Ann; Stansel, Christine and Thompson, Sharon. Powers of Desire – The Politics of Sexuality. New York: Monthly Review Press, 1983. P.177-205.

SEDH. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil**: ano 2013, Brasília.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica/** Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. 2014. 192p.

SEFFNER. Fernando. **Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero: práticas, pedagogias e políticas públicas/** Fernando Seffner, Marcio Caetano (Orgs.). Rio Grande: Ed. Da FURG, 2015, 306p.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Teoria sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude.** In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas/** Rogério Diniz Junqueira (organizador) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

------. **A política do conceito: subversiva ou conservadora? – Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual.** Revista Bagoas/ UFRN - n. 04, 2009, p. 59 -77.

SCOTT, Joan Wallach. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SCHULMAN, Sarah. **Familial Homofobia: na experience in search of recognition.** In: Ties that Bind: Familial Homophobia and Its Consequences. New York: The News Press. 2009. Tradução FERNANDES, Felipe. **Homofobia Familiar: uma experiência em busca de reconhecimento.** Bagoas, n. 05. 2010, p. 67 – 78.

TOLEDO, L. G; TEIXEIRA FILHO, F. S. **Laços de família e segredos (sexuais) compartilhados:** narrativa de história de vida de uma jovem dissidente em uma família homofóbica. Bagoas, n. 11, v.8, 2014, p. 121- 142.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2013. 53 p.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível.** 16^a Ed. Cortez, 2001.

------. **Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível.** 19^a Ed. Cortez, 2005.

WEECKS, Jeffrey. **O Corpo e a Sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O Corpo Educado. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

WEISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2012. Caderno. Complementar 1: Homicídio de Mulheres.** São Paulo, Instituto Sangari, 2012. Disponível em:
< http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_mulher.pdf> Acesso em: 12/07/2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos/**Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. – 4^a Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Escolar

Eu Mareli Eliane Graupe responsável pelo projeto de pesquisa intitulado: GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: Homofobia no contexto escolar juntamente com a mestrande Cleci T. Lima de Lins, vimos por meio desta solicitar a aceitação e colaboração para a realização da referida pesquisa na escola..... Informamos que o estudo refere-se a análise de como a escola trabalha gênero e sexualidades na perspectiva do enfrentamento e superação da homofobia. Participarão da pesquisa a turma do 6º ano matutino e os professores de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História da respectiva turma, Gestora Escolar e Orientadora Pedagógica. A pesquisa será desenvolvida em duas semanas de observação da turma (6º ano-matutino) nas disciplinas de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História e entrevista com quatro (04) estudantes, quatro (04) professores, gestora de ensino e orientadora pedagógica. Entendemos que este estudo é importante na medida em que busca incentivar a comunidade escolar a promover ações que visem combater todas as formas de discriminação.

Mareli Eliane Graupe (Orientadora)

Cleci T. Lima de Lins (Mestranda)

Eu Sandra Mara de Souza, gestora de ensino da E.M.E.B: Aline Giovana Schmitt declaro que estou ciente e concordo com a realização da pesquisa neste estabelecimento de ensino.

Gestora de Ensino

Lages,, de 2015.

Apêndice 2 – Guia de observação do ambiente escolar

- 1 No ambiente escolar existem cartazes, mensagens, murais ou anúncios sobre os temas:
 (...) sexualidade (...) homofobia (...) diversidade sexual (...) DST
 (...) gravidez (...) anticoncepção

Registro dos conteúdos:

2. No ambiente escolar existem imagens, símbolos religiosos?

3. Nos banheiros e muros há pichações e mensagens? Registrar o conteúdo.

.....

4. Dinâmica dos estudantes no recreio:

- a) O que fazem no recreio?
- b) Onde ficam?
- c) Namoram?
- d) Como se relacionam com educadoras/es, colegas, funcionários?
- e) Há manifestação de discriminação e violência? Cenas de discriminação (piadas, agressões verbais, isolamento:

5. Observação geral da escola:

- a) Limpeza
- b) Organização
- c) Segurança
- d) Espaços de lazer:

6. Observação das aulas

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para entrevista individual com professoras/es e equipe diretiva

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada neste estabelecimento de ensino. Para tanto leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la o responsável pela pesquisa. Obrigada pela sua atenção, compreensão e apoio.

Eu, residente e domiciliado na rua: Nº
 Bairro: Cidade: SC, portador da Carteira
 de Identidade: nascido (a) em:, concordo de
 livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa: GÊNERO E
 DIVERSIDADE SEXUAL: Homofobia no contexto escolar. Declaro que obtive todas as
 informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por
 mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo refere-se a análise de como a escola trabalha gênero e sexualidades na perspectiva do enfrentamento e superação da homofobia.
2. A pesquisa é importante de ser realizada porque observamos que alguns estudantes são vítimas de práticas discriminatórias dentro da escola em virtude de sua identidade de gênero e sexual e porque busca incentivar a comunidade escolar a promover ações que visem combater todas as formas de discriminação.
3. Se no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo posso procurar a MARELI ELIANE GRAUPE, responsável pela pesquisa no telefone (49) 8400 1522 ou neste endereço: Avenida Castelo Branco, 170 – Universitário, Lages/SC.
4. Tenho liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a você.

5. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e, em caso de divulgação científica, os meus dados pessoais não serão mencionados.
6. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Os resultados estarão disponíveis na Biblioteca da UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida/o pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, de 2016.

Nome e assinatura

Pesquisadora: Clecí T. Lima de Lins

Responsável pelo projeto: Mareli Eliane Graupe

Endereço para contato: Av. D. Pedro II, n. 451, Bairro Coral, CEP: 88509 -517, Lages, SC.

Telefone para contato: (49) 8400-1522

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

CEP: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

Apêndice 4 - Termo de consentimento livre esclarecido para os pais

Sua/seu filha/o está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em autorizar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar que sua/seu filha/o participe ou caso ela/ele queira desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você ou sua/seu filha/o. Se você concordar que sua/seu filha/o participe basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, residente e domiciliado na rua-----nº----- bairro: -----
cidade -----SC, portador da Carteira de Identidade: -----
nascido (a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em* autorizar a participação como voluntário do(a) menor: -----
(por quem sou responsável legal) da pesquisa **GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: Homofobia no contexto escolar**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a análise das desigualdades de gênero e as práticas homofóbicas no espaço escolar.
2. A pesquisa é importante na medida em que busca incentivar a comunidade escolar a promover ações que visem combater todas as formas de discriminação.
3. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o (a) MARELI ELIANE GRAUPE, responsável pela pesquisa no telefone pesquisa, no telefone (49) 8400 1522 ou no endereço Avenida Castelo Branco, 170 - Universitário, Lages – SC.
8. Tenho a liberdade de cancelar ou interromper a colaboração da/o menor neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa. Os resultados estarão disponíveis na Biblioteca da UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido (a) pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente que meu dependente legal participe desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages,de de 2016

(Nome e assinatura da/o responsável legal)

Pesquisadora: Cleci T. Lima de Lins

Responsável pelo projeto: Mareli Eliane Graupe

Endereço para contato: Av. D. Pedro II, n. 451, Bairro Coral, CEP: 88509 -517, Lages, SC.

Telefone para contato: (49) 8400-1522

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

CEP: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com professoras/es e equipe diretiva

Bloco 1. Do perfil das/os professoras/es

- a) Seu nome completo
- b) Sua idade
- c) Gênero
- d) Religião
- e) Quanto tempo possui de atuação profissional?
- f) Nível de instrução:
- g) Durante sua atuação profissional já participou de formação continuada?
- h) Em algum momento da sua trajetória profissional já recebeu capacitação para trabalhar questões relacionadas à diversidade sexual e homofobia em sua disciplina?
- i) Frequenta palestras, cursos, seminários em que o assunto esteja relacionado com a diversidade sexual?

Bloco 2. Da orientação sexual no contexto escolar

- a) Você trabalha a temática de sexualidade e diversidade sexual na sua disciplina?
- b) Sente dificuldade em trabalhar com o tema sexualidade e diversidade sexual em sala de aula? Quais?
- c) De quem é a responsabilidade em trabalhar com o tema sexualidade e diversidade sexual com os estudantes? Família? Escola? Outros? Por que?
- d) Quais disciplinas são responsáveis por trabalhar sobre sexualidade e diversidade sexual? Justifique sua resposta.
- e) De que forma a escola aborda a temática sexualidade e diversidade sexual?
- f) Qual é a reação das/os estudantes quando a temática sexualidade e diversidade é discutida em sala de aula? Interessa ou não interessa?
- g) Você se interessaria em desenvolver um projeto de educação sexual com as/os estudantes? Justifique sua resposta.

Bloco 3. Do entendimento de práticas discriminatórias no espaço escolar

- a) Você já observou práticas discriminatórias entre as/os estudantes? Quais os principais motivos da discriminação?
- b) Os estudantes são discriminados mais por estudantes, professoras/es ou funcionárias/os? Comente sua resposta.
- c) Quais tipos de discriminação entre os estudantes são mais evidentes? Etnia ou raça, classe social, orientação sexual ou religião?

- d) Como a escola resolve as questões de discriminação dentro da escola? Se preocupa muito? Não se preocupa? Ou superficialmente?

Bloco 4. Do entendimento de atitudes homofóbicas

- a) Você já teve oportunidade de presenciar uma cena de preconceito sexual no espaço escolar (piadas, agressões verbais, isolamento)? Relate.
- b) Você já percebeu atitudes homofóbicas entre as/os estudantes? Comente
- c) Você percebeu atitude homofóbica de professoras/es em relação ao estudante?
- d) Já presenciou agressividade dos estudantes a colegas com outro tipo de orientação sexual?
- e) Como a escola trata as questões de violência relacionadas com a homofobia?

Bloco 5. Da relação entre práticas homofóbicas e complicações

- a) O que acontece com estudantes que sofrem práticas homofóbicas?
- b) Você observa mudança de comportamento nos estudantes que são frequentemente vítimas de discriminação? Quais?
- c) Práticas homofóbicas afetam o desempenho escolar dos estudantes? Como?
- d) Você tem conhecimento se estudantes vítimas de práticas homofóbicas abandonaram a escola? Comente.

Apêndice 6 - Roteiro de entrevista com estudantes

Bloco 1. Do perfil das/os estudantes

- a) Seu nome completo
- b) Sua idade
- c) Série/ano
- d) Gênero
- e) Repetiu de ano? Qual disciplina? Por que?

Bloco 2. Da orientação sexual no contexto escolar

- a) Os professores abordam o tema sexualidade e diversidade sexual na sala de aula? Sim, não, às vezes ou não abordam?
- b) Quais disciplinas trabalham a temática educação sexual?
- c) A escola proporciona aos estudantes a discussão do tema sexualidade e diversidade sexual? Sim ou não?
- d) A escola organiza palestras para os estudantes sobre educação sexual?
Que temas são trabalhados nas palestras?
- e) Quem trabalha educação sexual com os estudantes? Médicos, enfermeiras, professores ou outros?
- f) Com quem você discute temas sexuais? Família, professores, amigos? Por que?
- g) Você gostaria que seus professores abordassem o tema sobre educação sexual? Sim ou não? Por que?

Bloco 3. Do entendimento de práticas discriminatórias no espaço escolar

- a) Você já observou práticas discriminatórias entre os estudantes? Quais os principais motivos da discriminação?
- b) As/os estudantes são discriminadas/os mais por professoras/es, estudantes ou funcionárias/os? Comente.

- c) Quais tipos de discriminação entre os estudantes são mais evidentes? A discriminação acontece mais por raça e etnia, classe social, religião ou por orientação sexual – por ser homossexual ou lésbica?
- d) Como a escola resolve as questões de discriminação dentro da escola? Se preocupa muito, se preocupa pouco ou superficialmente?
- e) Você já sofreu discriminação dentro da escola? Sim ou não? Relate.
- f) Você tem colegas que sofrem discriminação na escola? Sim ou não? Quais?
- g) Você conhece algum colega que saiu da escola por motivo de discriminação? Sim ou não? Que tipo de discriminação a/o colega sofreu?
- h) Você conhece algum colega que já sofreu algum tipo de violência- física, moral, dentro da escola?
- i) Você já praticou algum tipo de violência contra um colega da escola? Por que?
- j) Você já sofreu algum tipo de violência dentro da escola? Sim ou não?
- k) Se você sofreu violência dentro da escola como se sentiu?
- l) O que a escola faz para combater a violência dentro da escola?

Bloco 4. Do entendimento de atitudes homofóbicas

- a) Você já teve oportunidade de presenciar uma cena de preconceito sexual no espaço escolar -piadas, agressões verbais, isolamento? Relate.
- b) Você já percebeu atitudes homofóbicas entre as/os estudantes? Comente
- c) Você percebeu atitude homofóbica de professoras/es em relação ao estudante?
- d) Já presenciou agressividade das/os estudantes a colegas com outro tipo de orientação sexual (por ser homossexual, lésbica)?
- e) Como a escola trata as questões de violência relacionadas com a homofobia?
- f) Você tem amigos homossexuais? Sim, não ou não gosta da companhia deles.