

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Lara Costa Barreto**

**Com quantas cores se faz uma docência? desvelando a homofobia no espaço  
escolar**

Vitória da Conquista– BA  
Fevereiro de 2017

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Lara Costa Barreto**

**Com quantas cores se faz uma docência? desvelando a homofobia no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Discursos e Narrativas.

Orientador: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos

Vitória da Conquista– BA  
Fevereiro de 2017

B25c Barreto, Lara Costa.  
Com quantas cores se forma uma docência?  
Desvelando a homofobia no espaço escolar; orientador Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos. Vitória da Conquista, 2017.  
108f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

1. Homofobia. 2. Educação 3. Formação Docente. I. SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. III. T.

Título em inglês: How many colors does a teaching take? Uncovering homophobia at school.

Palavras-chaves em inglês: Homophobia. Educaion. Teacher Tranning

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos (Presidente), Profa. Dra. Tânia Rocha de Andrade Cunha (Titular), Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (Titular).

Data da Defesa: 16 de fevereiro de 2017

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

**FOLHA DE APROVAÇÃO****Lara Costa Barreto****Com quantas cores se faz uma docência? desvelando a homofobia no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 16 de fevereiro de 2017.

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos Ass.:   
(Presidente)  
Instituição: UESB

Profa. Dra. Tânia Rocha de Andrade Cunha Ass.:   
Instituição: UESB

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano Ass.:   
Instituição: UEFS

Nem tudo o que é admirável é divino.

Nem tudo o que é grande é respeitável.

Nem tudo o que é belo é santo.

Nem tudo o que é agradável é útil. O problema não é apenas de saber. É o de reformar-se cada um para a extensão do bem.

(Emmanuel, Chico Xavier, Pão Nosso)

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. João Diógenes, pela paciência na orientação e contribuição para esta etapa tão importante no percurso da minha vida acadêmica.

As escolas que abriram suas portas para esta pesquisa.

As professoras e aos professores participantes das entrevistas.

Aos colegas de sala, por ter proporcionado momentos tão ricos e inesquecíveis.

Ao meu irmão, Ighor Barreto.

À minha mãe, Olívia Flôres, pelo suporte e pelo amor em todos os momentos de minha vida.

A Jesus, aos amigos espirituais, pela misericórdia e bálsamo nos infinitos desafios da vida e desta pesquisa.

Ao Alexandre Ivo, por inspirar a minha pesquisa, assassinado em 2010, aos 14 anos, por “parecer gay”, e também a sua mãe, Angélica Ivo, onde desejo que ela, um dia, possa encontrar a paz e o conforto diante de tanta barbárie.

Ao Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e sociedade;

À Capes, que concedeu a bolsa de estudo que viabilizou a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho procurou analisar e compreender como a homofobia esta presente, principalmente na escola, a partir das narrativas das/os docentes entrevistadas/os. A partir de entrevistas semiestruturadas, professoras e professores, de duas escolas públicas de Vitória da Conquista-Ba narraram sobre sua formação, bem como qual o seu posicionamento pedagógico a respeito da homofobia e diversidade sexual. A homofobia cada vez mais presente em nosso cotidiano tem sido uma violência naturalizada e banalizada em várias instâncias sociais, e na escola não poderia ser diferente. A partir de Borrillo (2010), Louro (1997) dialogamos com o conceito de homofobia, sua repercussão na sociedade, as causas e consequência de uma violência ainda legitimada. Assim, compreendendo o significado de gênero, sexo e sexualidade, buscamos compreender como são tratados esses temas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de diretrizes e Bases e refletimos sobre o Programa Brasil sem Homofobia. E constatamos o entrave criado pela bancada religiosa no Congresso ocasionou no cancelamento do Projeto Escola sem Homofobia. Procuramos compreender como o padrão heteronormativo age em nosso cotidiano, enquadrando como aceitável, como norma, o homem-branco-heterossexual. A partir dessas reflexões analisamos como essas categorias estão presentes na educação, na escola, qual a repercussão dessa violência homofóbica que não atinge apenas pessoas LGBTI, mas todas e todos que não seguem o padrão do que é ser menina e ser menino. O trabalho aborda também a categoria da formação docente, a partir das reflexões do que é preciso para *saber ensinar*. Utilizando o Relatório da Unesco (Delors, 2004) ressaltando alguns pontos, intercalamos com os estudos dos autores Bombassaro (1992). Gauthier et al (1998), Louro (2015), Pimenta (1999), Bourdie (1989, 2003, 2014) etc. Ponderando sobre a categoria da memória social e, como ela está carregada de ideologias, posição de classe, visões de mundo, que, conjuntamente, cimentam as representações às características específicas do grupo que as elabora e, dialogando também com os autores de Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Pollak (1989).

**Palavras-Chave:** Homofobia. Educação. Formação Docente.

## ABSTRACT

This work sought to analyze and understand how homophobia is present, especially in school, from the narratives of the teachers interviewed. Based on semi-structured interviews, teachers and teachers from two public schools in Vitória da Conquista-Ba reported on their formation, as well as on their pedagogical position regarding homophobia and sexual diversity. The homophobia increasingly present in our daily lives has been a naturalized and banalized violence in various social instances, and in school could not be different. From Borrillo (2010), Louro (1997), we talk with the concept of homophobia, its repercussion in society, the causes and consequences of violence still legitimized. Thus, understanding the meaning of gender, sex and sexuality, we seek to understand how these themes are treated in the National Curricular Parameters, the Law of Guidelines and Bases and reflect on the Brazil Program without Homophobia. And we note the obstacle created by the religious bench in Congress caused in the cancellation of the Project School without Homophobia. We try to understand how the heteronormative pattern acts in our daily life, framing as acceptable, the norm-heterosexual man. From these reflections we analyze how these categories are present in education, in school, what is the repercussion of this homophobic violence that does not only affect LGBTI people, but all and all that do not follow the standard of what it is to be a girl and to be a boy. The work also addresses the category of teacher education, reflecting what it takes to know how to teach. Using the Unesco Report (Delors, 2004) highlighting some points, we interweave with the studies of the authors Bombassaro (1992). Gauthier et al (1998), Louro (2015), Pimenta (1999), Bourdie (1989, 2003, 2014) and so on. Pondering on the category of social memory and, as it is loaded with ideologies, class position, worldviews, which, together, cement the representations to the specific characteristics of the group that elaborates them and, also dialoguing with the authors of Halbwachs (1990), Le Goff (1990), Pollak (1989).

**Keywords:** Homophobia. Education. Teacher Training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	06
<b>2 “O ESPLENDOR DO AMANHÃ NÃO SE ABRE COM FACA”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE GÊNERO, ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL</b> .....	17
2.1. CONCEITUANDO GÊNERO .....	17
2.2. DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA .....	30
2.3. JUVENTUDE E EDUCAÇÃO .....	36
<b>3 “ENCORAJANDO O VOO DOS PÁSSAROS”: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO PELA ÓTICA DA HOMOFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	44
3.1. EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA .....	56
3.2. MEMÓRIA E MOVIMENTO LGBT .....	67
<b>4 “O MUNDO NÃO FOI FEITO EM ALFABETO”: A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DAS/OS PROFESSORAS/ES</b> .....	80
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	80
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>APÊNDICE A</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

Minhas memórias<sup>1</sup> da época de escola, principalmente entrando na adolescência, sempre foram marcadas por sentimentos de inadequação. Sempre me achava “diferente” em relação às outras meninas da minha escola, seja pelos gostos, pelas falas, trejeitos, etc. Nas conversas sobre sexualidade, namoros, e outros romantismos, o fato de eleger os esportes, por exemplo, um dos meus assuntos predileto levou-me a perceber que não possuía os mesmos desejos e sentimentos que as outras meninas e não entendia o porquê. Esse sentimento, para uma adolescente, que está descobrindo a vida é extremamente angustiante. Quantas memórias estão guardadas em relação ao “ter que parecer” que gostava das mesmas coisas que as meninas da escola. De tudo fazia para me sentir incluída no grupo, pois a violência psicológica que poderia sofrer precisaria ser evitada.

Trazer minhas memórias enquanto estudante é compreender quão importante é o papel da/o professor/a na socialização das crianças e jovens. A/O docente pode contribuir para tornar o espaço escolar o mais prazeroso possível para o processo de ensino-aprendizagem, ajudando na socialização, tornando a sala de aula um lugar que todas e todos se sintam livres para serem o que são.

Como professora, ensinando em escola de ensino fundamental, público e privado, pude perceber que muitos e muitas colegas, na hora do intervalo, na sala das/os professoras/es, faziam piadas, levavam na “brincadeira” situações de violência sofrida por discentes lésbicas, gays, travestis ou transexuais – LGBTI<sup>2</sup>. Em um desses intervalos, na sala dos professores, uma professora compartilhou conosco que um aluno, 12 anos, perguntou a ela o que era preciso para ser gay. Ela disse que iria estudar e voltaria a conversar com ele. Ela nos confidenciou que não sabia o que dizer a ele, que não sabia como se comportar quando as/os alunos “falavam sobre isso”.

Mesmo naquela época já me incomodava perceber, como nós, professoras/es, somos profissionalmente despreparadas/os para lidar com qualquer tipo de temática relacionada à

---

<sup>1</sup> A partir de minhas memórias, na linha que Halbacks (1990) (adiante iremos discorrer sobre essa perspectiva teórica) busco desenvolver a pesquisa a partir do espaço escolar. Isso como parte de minha motivação, tentando compreender esse caráter a partir agora do olhar de pesquisadora.

<sup>2</sup> As diferentes siglas que expressam as diversas formas de sexualidade. Segundo Facchini (2005), a sigla mais adequada seria é **LGBTI** – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e pessoas intersex, que segundo a autora é utilizada em órgãos transnacionais, como a ONU e a Anistia Internacional. Alguns movimentos sociais, afirmam que a sigla **LGBTQI** seria mais adequada, e outras integrantes desse movimento defendem a sigla **LGBT**, que passou a ser utilizada na primeira conferência **LGBT** do Brasil. Para além do debate teórico e político da utilização dessa sigla, adotaremos neste trabalho a sigla **LGBTI**.

diversidade cultural, social, sexuais e, principalmente as questões de gênero que emergem no dia a dia do espaço escolar. Por exemplo, as piadas machistas, homofóbicas, sexistas e racistas, por parte de algumas e alguns professores/as, as risadas que somos forçadas a dar para que ninguém perceba que estamos profundamente ofendidas/os com esta situação. Fatores como esses fazem de nossa vida escolar alvo de um esforço sobre-humano, e que exige um exercício diário de superação.

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 de discriminação e desigualdades sofridas por pessoas percebidas como não-heterossexuais e que afetam diversos aspectos da vida dos sujeitos.

Como problematiza Rogério Diniz Junqueira (2007):

A visão que, neste caso, prevalece acerca da homofobia se dá, em geral, a partir da manutenção da referência àquele conjunto de emoções negativas, mas sem enfatizar exclusivamente aspectos de ordem psicológica e, ao mesmo tempo, rechaçando acepções patologizantes. A tônica deixa de ser posta na “fobia” e em modelos explicativos centrados no indivíduo e passa a ser de reflexão, crítica e denúncia contra comportamentos e situações que poderiam ser mais bem abordados em outros campos: o cultural, o educacional, o político, o institucional, o jurídico, o sociológico, o antropológico. 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<sup>3</sup>. (JUNQUEIRA, 2007, p.47)

Não se pode mais ficar alheio a esta forma específica de violência. Os crimes homofóbicos continuam cada vez mais violentos, constituindo quem é ou não possuidor de direitos.

Um caso de crime homofóbico, de 21 de junho de 2010, que me chamou a atenção e também inspirou na construção desta pesquisa. Alexandre Ivo, na época com 14 anos. Em 21 de junho de 2010, o estudante Alexandre Thomé Ivo, foi encontrado morto em um terreno baldio, em São Gonçalo, Rio de Janeiro. Alexandre foi sequestrado e torturado, onde teve seu rosto desfigurado e em seguida enforcado com sua própria camiseta. O caso de Alexandre teve repercussão internacional, onde o ator inglês Stephen Fry, produziu o documentário “Out There” para a BBC, em 2013. O ator percorreu o mundo coletando relatos sobre a situação dos homossexuais em diversos países.

---

<sup>3</sup> No capítulo seguinte será trabalhado de forma mais específica sobre homofobia.

No segundo episódio<sup>4</sup>, o ator aborda sobre a situação do Brasil, onde entrevistou a mãe de Alexandre Ivo, Angélica Ivo, e o deputado Jair Bolsonaro<sup>5</sup>, conhecido por seu discurso fundamentalista e homofóbico. Devido à repercussão do caso, o nome de Alexandre Ivo inspirou o nome do Projeto de Lei 122/2006<sup>6</sup>, que visava à criminalização da homofobia.

O Projeto altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e dá nova redação ao § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e ao art. 5º da Consolidação das Leis do Trabalho. Em 2014, o Projeto foi arquivado.

Para situar as diversas manifestações da homofobia, militantes e voluntários vinculados ao Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual, ao Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) da Universidade Cândido Mendes e ao Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro conduziram a aplicação de questionários junto aos participantes de Paradas do Orgulho LGBTI. “Essas pesquisas têm trazido dados importantes sobre discriminação e violência, bem como conjugalidade, mobilização social e direitos” (FACHINNI, 2009, p.26).

Entre as pesquisas mencionadas, destacamos as realizadas durante as Paradas do Orgulho LGBTI de Pernambuco (2006)<sup>7</sup>, Rio de Janeiro (2003/ 2004)<sup>8</sup> e São Paulo (2005)<sup>9</sup>, que tinham por objetivo levantar dados sobre vitimização e discriminação de homossexuais no Brasil. Elas indicaram que os níveis de homofobia na escola são ainda mais altos no que diz respeito às faixas etárias mais jovens, ou seja, das/os que ainda frequentam esses ambientes, inclusive há relatos de violência sexual na escola que deveria ser seguro e de promoção do conhecimento e do diálogo.

De acordo com Fachinni (2009, p.17), o Brasil se tornou, nos últimos anos, “o país que mais realiza Paradas de Orgulho LGBT.” A Parada do Orgulho LGBT de São Paulo, na sua 20ª edição, maio de 2016, teve uma estimativa de mais de 2 milhões de pessoas, consolidando

<sup>4</sup> O documentário completo pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=tc19KxerK7U>. Acessado em 18/02/2017

<sup>5</sup> Trecho da entrevista, com legenda, pode ser acessado neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=QP88bwjuLjg>. Acesso dia 18/02/2017

<sup>6</sup> <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>. Acessado dia 18/02/2017

<sup>7</sup> Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 5ª Parada da Diversidade - Pernambuco 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/pesquisasergiofinal.pdf>. Acesso dia 20/07/2016

<sup>8</sup> Política, Direitos, Violência e Homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2003. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/relatorioglb.pdf> e Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - Rio 2004. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/paradario2004.pdf>. Acesso dia 20/07/2016

<sup>9</sup> Política, Direitos, Violência e Homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT - São Paulo 2005. Disponível em: [http://www.clam.org.br/publique/media/paradasp\\_2005.pdf](http://www.clam.org.br/publique/media/paradasp_2005.pdf). Acesso dia 20/07/2016

a maior do país. Já em Vitória da Conquista-Ba, a 6ª edição da Parada do Orgulho LGBT, aconteceu em novembro de 2015, com o tema: “Pelo Direito de Ser Humano, por uma cidade da PAZ, do AMOR e das diversas identidades”<sup>10</sup>. O evento fez parte da Semana da Diversidade LGBT, onde foram realizados seminários, rodas de conversa, ato público e atividades de música, teatro, cinema e premiação. A Semana da diversidade tinha por objetivo enfrentar o preconceito e fomentar informações sobre as políticas públicas em prol das pessoas LGBTI.

Outro estudo que nos revela sobre a violência contra a população LGBTI é a pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela UNESCO, entre abril e maio de 2002, em todas as unidades da federação brasileira. Este estudo entrevistou 5.000 professores da rede pública e privada, revelando, entre outros aspectos, que para 59,7% das/os docentes entrevistadas/os é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais. E 21,2% da amostra afirmam que não queriam ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004).

Ainda sobre a pesquisa, as/os docentes aprovam a inclusão de temas ligados às questões atuais. Em relação aos temas apresentados, destaque para a “Educação sexual e saúde reprodutiva”, onde 97,9% das/os docentes de escolas públicas e 98,5 de escolas particulares concordam em trabalhar com o tema na escola.

A referida pesquisa visou levantar o perfil das/os professoras/es brasileiras/os do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas localizadas na área urbana. A pesquisa possuiu abrangência nacional. Os dados foram levantados por meio de questionários autoaplicáveis aos docentes. Esses instrumentos foram adaptados pela UNESCO, a partir do material produzido pelo IPE <sup>11</sup>. A aplicação dos questionários foi realizada por uma equipe de entrevistadores do IBOPE <sup>12</sup>(UNESCO, 2004).

O debate em torno da homofobia<sup>13</sup> se faz urgente e necessário, pois se vive na atual conjuntura uma crescente onda de crimes relacionados à sexualidade. Há ainda outras expressões particulares da violência de gênero que se manifesta por meio da discriminação de um grupo específico de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A homofobia, a lesbofobia e a transfobia são expressões da violência, anunciadas pelo ódio, pelo preconceito

---

<sup>10</sup> Dados coletados em entrevista com a Coordenação LGBT de Vitória da Conquista no dia 20/11/2016.

<sup>11</sup> Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – sede Regional Buenos Aires. Criada pelo Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura da Unesco.

<sup>12</sup> Empresa que realiza pesquisas em vários setores da sociedade na América Latina.

<sup>13</sup> Adotaremos neste trabalho o termo homofobia para designar formas de preconceito e discriminação contra toda a população LGBTI.

e pela repugnância, contra a população LGBTI, tendo uma cobertura na mídia, nas redes sociais de uma forma banalizada, inclusive na escola.

As vulnerabilidades que são impostas por preconceitos e discriminações e que atingem a todas e todos por suas características pessoais, sejam elas de gênero, raça/cor, orientação sexual, identidade de gênero ou tantos outros atributos que fazem de cada um, um ser único e digno de respeito aos seus direitos individuais. A população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais está entre aquelas alvo de inúmeras violações de Direitos Humanos em muitas partes do mundo.

Há informações diárias na mídia sobre situações de homofobia, ocorridas no Brasil e no mundo. No momento que escrevemos este material, aconteceu um atentado homofóbico contra a população LGBTI, em Orlando- Florida, nos EUA, no dia 12 de junho de 2016. Um atirador abriu fogo dentro de uma boate voltada a este público. Segundo dados da polícia, houve 50 mortos no interior do estabelecimento e outras 53 pessoas ficaram feridas<sup>14</sup>.

No mesmo final de semana em que ocorreu o referido ataque na casa noturna gay nos EUA, na cidade de Santa Luz, no estado da Bahia, a população se mobilizou em repúdio ao assassinato de dois professores homossexuais (Edivaldo Silva de Oliveira e Jeovan Bandeira)<sup>15</sup>, que pela maneira do assassinato, a polícia suspeitou ser oriundo de crime homofóbico.

Nessa mesma linha, o Relatório Anual de 2016 sobre assassinato de LGBTIs, divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) – a mais antiga entidade LGBTI do Brasil - indicou que 343 LGBT foram assassinados no Brasil em 2016. Segundo o Relatório:

Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 37 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais homicídios. A cada 25 horas um LGBT é barbaramente assassinado vítima da “LGBTfobia”, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Matam-se mais homossexuais aqui do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT. (Grupo Gay da Bahia, Relatório Anual de 2016, p.01)

De acordo com o Relatório (2016), houve um acréscimo significativo no número de assassinatos contra pessoas LGBTI. Em 2010, foram registrados 260 crimes, em 2015 foram 318 e, em 2016, foram 343. “Durante o governo FHC mataram-se em média 127 LGBTI por

<sup>14</sup> Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/12/internacional/1465717811\\_688793.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/12/internacional/1465717811_688793.html). Acesso dia 15/07/2016

<sup>15</sup> Dois corpos foram localizados no porta-malas de um no carro, às margens da rodovia BA-120. O veículo e os corpos estavam carbonizados. A escola estadual em que trabalhavam fica localizada em Santaluz, a cerca de 260 km de Salvador. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36533690>. Acessado dia 15/07/2016

ano; no governo Lula 163 e no governo Dilma/Temer, 325” (Relatório, 2016, p.02). Ainda segundo o Relatório (2016, p.03), a “cada 25 horas um LGBTI é barbaramente assassinado vítima da “LGBTfobia”, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais”. O relatório expõe que se matam mais LGBTI Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT.

Mediante esta realidade de violência contra pessoas LGBTI, tanto no espaço escolar quanto na sociedade em geral, nos propomos entender como foi à formação das professoras e dos professores, de duas escolas pesquisadas em Vitória da Conquista em relação à diversidade sexual. E como as/os professoras/es reagem à situações homofóbicas que aparecem no cotidiano da sala de aula?

O presente estudo teve como objetivo geral pesquisar a concepção e posicionamento pedagógico das professoras e dos professores a cerca da homofobia na escola em que leciona. Os objetivos específicos traçados foram: (i) analisar a categoria gênero e sua implicação na educação; (ii) compreender de que forma a memória social esta associada à homofobia; (iii) analisar a formação das professoras e dos professores sobre as discussões sobre a homofobia; (iv) analisar como as Políticas Educacionais tratam a homofobia; (v) identificar quais as políticas públicas são utilizadas para combater à homofobia nos espaços educacionais de Vitória da Conquista.

A pesquisa foi realizada em Vitória da Conquista-Ba, município que possui uma população de 343.230 habitantes, segundo dados do IBGE 2015<sup>16</sup>: A sua rede educacional, é composta por 121 escolas municipais, sendo 82 na zona rural e 41 na urbana; 21 creches, das quais 11 são municipais e 10 são conveniadas<sup>17</sup>, 28 escolas estaduais, 108 escolas particulares- com 107 escolas do 1 ao 9 ano, 16 faculdades privadas, 2 universidades públicas e 1 Instituto federal.

Para realizarmos nossa pesquisa, duas escolas públicas foram escolhidas, onde possuem características semelhantes<sup>18</sup>. Ambas são de ensino médio, embora uma seja ensino médio regular e a outra tenha ensino médio e profissionalizante. O acesso a estes espaços se deu por meio de uma rede de contatos. Com isto, conseguimos ter duas instituições que se

---

<sup>16</sup> Dados IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=293330&search=bahia|vitoria-da-conquista>. – Acessado dia 20 de junho de 2016.

<sup>17</sup> É a parceria e permissão da Prefeitura, com objetivo de contribuir para que as filas de espera de vagas nas Creches sejam diminuídas. Segundo a Portaria 3477/11 – SME, Art. 3º, § 3º: Os CEIs/Creches conveniados(as) devem ser entendidos como espaços coletivos privilegiados de vivência da infância, que visam contribuir na construção da identidade social e cultural das crianças, fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade, objetivando proporcionar condições adequadas para promover educação, proteção, segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à inserção, prevenção, promoção e proteção à infância.

<sup>18</sup> Não foi possível utilizar na pesquisa escolas particulares pela dificuldade de acesso a esses espaços escolares.

dispuseram a aceitar esta pesquisa, pois tratar temas como homofobia, gênero, diversidade sexual, constituem como barreira para docentes e direção, conforme constata a pesquisa Perfil dos Professores Brasileiros da Unesco (2004).

Utilizamos o recurso metodológico, a entrevista semiestruturada<sup>19</sup>. Tal como trata Michel Thiollent (1980). Para o autor, neste tipo de abordagem, tomando por base um tema central, o entrevistador orienta e estimula o entrevistado a verbalizar, de forma livre e sem censura, sua percepção de mundo<sup>20</sup>.

Sabemos que as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, e é onde a pessoa tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. A pesquisadora, com um roteiro previamente elaborado, realiza um diálogo com os entrevistados, dando margem a estes sujeitos de narrar sua realidade.

Este tipo de entrevista tem como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura profunda sobre determinados assuntos. “Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece às respostas espontâneas” (SELLTIZ, 1987, p.644).

Nesta linha metodológica, foram entrevistadas/os dezessete docentes, sendo quinze professores e dois diretores nas respectivas escolas. Dos 17 entrevistados, 8 homens e 9 mulheres. Para preservar as identidades das professoras e dos professores entrevistados, foram ocultados os seus nomes. Na mesma linha, os nomes dos referidos espaços escolares foram omitidos. Para identificarmos os sujeitos desta pesquisa optamos em atribuir-lhes as letras do alfabeto.

A partir daí se deu o contato com a direção, e posteriormente conversamos com os docentes que se interessaram em participar da pesquisa. Das/os professora/es contactadas/os, é importante salientar que algumas professoras e alguns professores se recusaram a conversar e/ou serem entrevistadas/os, demonstrando as dificuldades em tratar tais temas. As duas instituições possuem 72 docentes - 45 mulheres e 27 homens - e 1965 discentes.

A pesquisa foi realizada no período entre novembro a dezembro de 2015, nos dois espaços escolares. O total de professores /as das instituições são: a escola X, onde foram realizadas as entrevistas possui: 34 docentes, sendo 23 professoras e 11 professores, onde foram feitas 10 entrevistas e possui 820 alunos. Na escola Y, foram 7 entrevistas e possui:

---

<sup>19</sup> O roteiro das entrevistas está no apêndice.

<sup>20</sup> “O indivíduo é considerado como portador de cultura que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo. Nelas são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos [...]” (THIOLLENT, 1980, p. 85).

1145 discentes, um total de 38 docentes, sendo 28 professoras e 10 professores. Os discentes dessas escolas que participaram desta pesquisa possuem a faixa etária entre 15 a 27 anos.

Além dos dados das entrevistas, foram analisados alguns documentos relativos à educação, tais como: PCN, LDB, Constituição Federal, Programa Brasil sem Homofobia, Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros.

A tabela abaixo traz os dados das professoras/professores entrevistadas/os:

**Tabela 1**

<b>Professora/o</b>	<b>Étnico racial</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Estado Civil</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Disciplina que leciona</b>
<b>A</b>	Parda	Itapetinga-Ba	Casada/dois filhos	Geografia - UESC e Direto-UESB	20 anos	Geografia; Filosofia
<b>B</b>	Branca	Caculé-Ba	Solteira/sem filhos	Ciências biológicas- Uesb	8 anos	Biologia; meio ambiente
<b>C</b>	Parda	Vitória da Conquista-Ba	Solteira/sem filhos	Ciências biológicas- Uesb	2 anos	Química
<b>D</b>	Branca	Livramento-Ba	Casado/dois filhos	Filosofia-Puc-SP	12 anos	filosofia, sociologia.
<b>E</b>	Parda	Itambé-Ba	Casada/duas filhas	História-Uesb. Mestrado em Memória	22 anos	Matemática
<b>F</b>	Branca	Vitória da Conquista-Ba	Casada/dois filhos	Matemática-UESB	17 anos	Matemática
<b>G</b>	Negra	Vitória da conquista	Solteira/ 1 filho	História- Uesb.	13 anos	História
<b>H</b>	Parda	Vitória da conquista	Solteira/sem filhos	Ciências Biológicas-Uesb	1 ano	Química; ciências
<b>I</b>	Negro	Vitória da conquista	Casado/1 filha	Ciências da Computação-Uesb	8 anos	Matemática; Informática
<b>J</b>	Branca	Vitória da conquista	Casado/dois filhos	Letras-Uesb	20 anos	Português; Redação
<b>K</b>	Negro	Vitória da conquista	Solteiro/1 filho	História-Uesb	10 anos	História

<b>L</b>	Negro	Vitória da conquista	Solteira/sem filhos	História-Uesb	15 anos	História
<b>M</b>	Branca	Vitória da conquista	Solteira/sem filhos	Letra-Uesb	22 anos	Português; Redação
<b>N</b>	Parda	Vitória da conquista	Solteiro/três filhos	História-Uesb	20 anos	Coordenação pedagógica
<b>O</b>	Negra	Poções	Casado/sem filhos	Letras-Uesb	5 anos	Inglês
<b>P</b>	Pardo	Vitória da conquista	Casado/dois filhos	Geografia-Uesb.	15 anos	Geografia; Atualidades
<b>Q</b>	Parda	Vitória da conquista	Casado/sem filhos	Ciências Biológicas-Uesb	8 anos	Biologia; Segurança do Trabalho

O presente estudo está estruturado da seguinte forma: no capítulo<sup>21</sup> um, foi abordado o conceito de gênero, bem como a violência que se constitui a partir desta relação, por meio das reflexões de Saffiotti (1997,2004), Louro (2009, 2015), Butler (2003). Buscando compreender a distinção entre gênero e sexo biológico, refletindo sobre o que é ser homem e ser mulher. Também foi abordado o conceito de poder, os mecanismos de controle, a partir de Foucault (1993, 1995, 2002), e como os mesmos estão inseridos no espaço escolar. No segundo item discutiremos sobre diversidade sexual e escola e o papel da educação. Utilizamos Morin (2000), Relatório da UNESCO (2000), Weller (2011). Já no terceiro item abordamos a juventude e educação por meio dos autores Silva e Oliveira (2007), Peregrino (2009), entre outros.

No capítulo dois, versamos sobre a relação da educação com a homofobia. E analisamos o espaço escolar, com elaborador, reelaborador e difusor da homofobia, demarcando papéis sociais para sujeitos dos sexos masculinos e feminino, tendo como base as obras de Borrillo (2010), Louro (1997), entre outros autores. Também abordamos como a memória está inserida na discussão sobre homofobia e como ela se relaciona com a ideologia da heteronormatividade, bem como o silenciamento das pessoas LGBTI na sociedade e na escola. Indagamos qual história ajuda a conformar essa memória de violência contra a população LGBTI e de que modo à visibilidade homossexual passa a ser assumida, ao mesmo tempo em que provoca reações tão violentas. Demos enfoque para a situação atual do Brasil,

<sup>21</sup> Os títulos dos capítulos deste trabalho são frases extraídas de livros de Manuel de Barros( 1916-2014).

com a eminência de ser aprovada a PEC 241<sup>22</sup> e o Projeto escola sem Partido e como afeta a educação, em especial a população LGBTI. Refletimos sobre como a diversidade sexual e a categoria gênero são tratadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de diretrizes e Bases e o Programa Brasil sem Homofobia. Os autores utilizados foram Le Goff (1990), Halbwachs (1990), Pollak (1989).

No capítulo 3, trouxemos a discussão sobre a formação docente, analisando o que é preciso para *saber ensinar*, utilizando o Relatório da Unesco, de Delors. Baseando as análises também com os autores Bombassaro (1992), Gauthier (1998), Louro (2015), Pimenta (1999), Bourdieu (1989, 2003, 2014) etc, intercalando com as narrativas das/os docentes entrevistadas/os.

Nas considerações finais, refletimos sobre as análises das narrativas das/os docentes entrevistadas/os, como a formação docente discute e contribui para as reflexões sobre a diversidade sexual e a homofobia, e as principais consequências no espaço escola, para os diálogos sobre gênero e diversidade sexual.

---

<sup>22</sup> PEC 241/2016 – proposta de emenda constitucional – visa alterar o ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o novo regime fiscal no âmbito do Orçamento Fiscal e da Seguridade social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros (1 exercício financeiro equivale à 20 anos. Já foi aprovada na Câmara dos Deputados e segue para o Senado federal, como PEC 55, para votação em dois turnos para sua aprovação definitiva. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acessado dia 26/11/2016.

## 2 “O ESPLendor DO AMANHÃ NÃO SE ABRE COM FACA”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS SOBRE GÊNERO, ESCOLA E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste capítulo refletimos sobre o conceito de gênero, partindo das análises das autoras Saffiotti, Scott, Louro, buscando compreender a distinção deste conceito em relação ao conceito de sexo biológico. A categoria gênero estabelece relação com o conceito de poder, definido por Foucault. Assim, dentro dessas reflexões, abordamos como se dá a construção do que é ser menino e ser menina no espaço escolar, categorizando a juventude e o papel da escola, e como são legitimadas as formas de orientação sexual.

### 2.1 CONCEITUANDO GÊNERO

É comum ao se referir sobre gênero associar ao conceito de sexo, como se ambos tivessem o mesmo significado. Contudo, a categoria sexo está situada no campo da biologia e a de gênero no campo cultural. Contudo, iremos considerar, assim como Saffiotti (2004, p. 109), que “sexo e gênero seja considerada uma unidade, uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida.”

Ao se compreender o gênero como uma construção social e não biológica é necessário refletir sobre a categoria sexualidade. Segundo Louro, muitos consideram que a sexualidade é algo que possuímos “naturalmente” [...] se ancorando na concepção que seria algo “dado” pela natureza” (2015, p. 11). No entanto, segundo a autora:

[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, 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 histórias. (LOURO, 2015, p.11)

Assim, os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição de gênero – masculino e feminino nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura. De acordo com Louro (2015, p. 12), “as possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas”.

A sexualidade, de acordo com Foucault (1993), é um “dispositivo histórico”, ou seja, é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos

discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normatizam, instauram saberes, que produzem “verdades”. Segundo o autor, “o dispositivo é uma rede que se pode estabelecer entre leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Portanto, esses dispositivos operam uma forma de sexualidade generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. Assim, a heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e “normal”. Para Louro:

Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para obter como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento. (LOURO, 2015, p. 17).

Gênero é uma categoria analítica que explica o conjunto de atribuições culturais e sociais postas aos indivíduos de diferentes sexos. Este tipo de teorização rejeita a explicação biológica do que é ser homem e ser mulher. Segundo Joan Scott:

[...] o termo “gênero” [...] é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. (SCOTT, 1995, p.75)

Assim, como assinala Scott (1995), “gênero” é uma construção social e como tal é passível de ser transformada. Sua hierarquização não é um fato natural, mas sim cultural, cuja organização é produzida socialmente e em determinado contexto histórico.

A autora, em a “História das mulheres” (1992) ressalta que o movimento feminista do século XX, mais precisamente no final dos anos 70, passou a utilizar o termo para explicar as desigualdades existentes entre mulheres e homens. Ou seja, “gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual” (SCOTT, 1992, p.86).

Já para a autora Butler (2003), ser homem ou ser mulher não é algo fixo ou determinante por seu sexo biológico. De acordo com a autora:

Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da ‘pessoa’ transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais que invariavelmente ela é produzida e mantida (BUTLER, 2003, p. 20).

Portanto, para a autora, “o gênero é culturalmente construído (grifo nosso): consequentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparente fixo quanto o sexo. (BUTLER, 2003, p.24). Tem-se a impressão de que o gênero tem como característica ser fixo, imutável, o que tanto para algumas autoras é justamente o contrário.

Outra autora que aborda o tema é Saffioti (1997). Ela também segue enfatizando a conceituação do termo gênero como uma construção social, ou seja, estudar gênero é analisar a formação de mecanismos sociais a qual são designados comportamentos referentes ao feminino e ao masculino.

A autora estabelece a distinção do conceito de gênero e sexo, fundamental para a compreensão do tema desta pesquisa. O conceito de sexo tem o caráter biológico, distinguindo entre ‘macho e ‘fêmea’. Segundo Saffiotti, as sociedades humanas são construídas em várias *gramáticas* (conjunto de regras) para reger o comportamento de homens e de mulheres, de brancos e negros, de ricos e de pobres, de crianças, adultos e velhos, “das pessoas consideradas normais e daquelas rotuladas como loucas” (1997, p.40). De acordo com a autora, os caminhos que perpassam a questão de gênero nos fazem pensar que a sociedade está amparada em três pilares: classe, sexo/gênero e raça/etnia. De acordo com a autora:

A gramática sexual ou de gênero, que regule as relações entre homens e mulheres, as relações entre mulheres, especificando as condutas socialmente aceitáveis quanto ao sexo. O gênero é uma construção social que define o ser mulher e o ser homem. [...] O sexo anatômico constitui uma referência estática, mas nada impede que um bebê com genitália de fêmea seja educado como homem e vice-versa (SAFFIOTTI, 1997, p. 41)

Para Saffiotti (1997), a categoria histórica de gênero não constitui uma camisa de força, não prescrevendo, assim, um destino imutável. É lógico que o gênero traz em si um

destino. Entretanto, cada ser humano – homem ou mulher – desfruta de certa liberdade para escolher sua trajetória. O gênero, assim, apresenta um caráter determinante, mas deixando sempre espaço para o imponderável, um grau variável de liberdade de opção, com determinada margem de manobra. A autora aborda como essa rigidez da categoria gênero pode construir a violência de gênero. Saffiotti (2004, p.82) faz um comparativo sobre “como são palpáveis as diferentes formas de violência em relação às meninas e aos meninos, assim como para com brancos e negros.”

Antes de discorrer sobre o significado de violência de gênero, é importante destacar o que entendemos sobre o conceito de violência. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, nos seus 30 artigos, organizou-se os direitos e garantias inalienáveis e inerentes que todo ser humano deveria possuir, como por exemplo:

Artigo 7º: Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação

Tendo como base esta Declaração, a Constituição Federal de 1988, reitera os princípios de liberdade e igualdade, onde em seu preâmbulo assegura que:

Preâmbulo: Nós representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para Instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Contudo, mesmo assegurado em nossa CF/88, na Declaração e em outros documentos importantes relativos aos direitos humanos, à violência, sob as suas mais variadas formas, está presente no cotidiano de indivíduos, que estão vulneráveis por serem mulheres, crianças, negras/negros, e pessoas LGBTI.

O conceito de vulnerabilidade pode ser um instrumento eficaz para compreender a situação dos excluídos socialmente, pois através deste conceito, podemos captar de forma mais ampla as vicissitudes e as peculiaridades existentes na realidade dos pobres que vão além dos atributos de renda (MOSER, 1999).

Para Abromovay (2002, p.35), o conceito de vulnerabilidade ao tratar da insegurança, incerteza e exposição a riscos provocados por eventos socioeconômicos ou ao

não-acesso a insumos estratégicos “apresenta uma visão integral sobre as condições de vida dos pobres, ao mesmo tempo em que considera a disponibilidade de recursos e estratégias para que estes indivíduos enfrentem as dificuldades que lhes afetam.”. Vulnerabilidade, de acordo com essa autora, é um conceito que pede recorrência a diversas unidades de análise, indivíduos, domicílios e comunidades, além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos. Portanto, pede olhares para múltiplos planos e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

Para Francisco de Oliveira (1995, p.05), vulnerabilidade social é compreendida do ponto de vista econômico, ou seja: “a definição econômica da vulnerabilidade, ainda que deva ser a base material para seu mais amplo enquadramento, é insuficiente e incompleta, porque não especifica as condições pelas quais se ingressa no campo dos vulneráveis”.

De acordo com Oliveira (1995), na sociedade brasileira os grupos sociais vulneráveis podem ser definidos como aqueles que vivem situados na linha de pobreza como aponta o IBGE. Contudo, o autor, esclarece que:

Na tentativa de circunscrever a vulnerabilidade social, impõe-se redefini-la, já que é apenas a designação de uma impotência conceitual. Os grupos sociais vulneráveis não o são como portadores de atributos que, no conjunto da sociedade os distinguiram. Eles se tornam vulneráveis, melhor dizendo discriminados, pela ação de outros agentes sociais. Isto é importante não apenas porque os retira da condição passiva de vulneráveis, mas porque identifica processos de produção da discriminação social, e aponta para sua anulação. Ainda que políticas sociais públicas sejam uma das exigências mais prementes para a atenuação das várias “vulnerabilidades”, elas não esgotam o repertório de ações que se situa muito mais no campo dos direitos (OLIVEIRA, 1995, p. 05).

As violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem de formas isoladas. De acordo com Saffiotti (2004, p.75), “qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente”.

A violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Esta violência se ancora no exercício do patriarcado, onde há uma hierarquia pré-estabelecida, e segundo Hartaman (1979), “há como um pacto masculino para garantir e manter a opressão das mulheres” e de todas/os aquelas/es que estão abaixo na relação hierárquica, sendo que o homem branco está sempre no topo da pirâmide. De acordo com Saffiotti (1994, p. 444), “os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que lhes apresente como desvio.”

A discussão trazida por Saffiotti sobre patriarcado é relevante, pois como outros fenômenos sociais, também “o patriarcado está em permanente transformação” (2004, p. 45). No patriarcado, segundo Saffiotti (2004, p. 118), “as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais, enquanto o gênero compreende também relações igualitárias”. Assim, para a autora, o patriarcado é um caso específico de relações de gênero.

São importantes as reflexões em torno da categoria patriarcado visto que é fundamental nomear a dominação-exploração e não naturalizar o domínio dos homens. Na sociedade em que vivemos é construída as imagens do masculino e feminino, e assim, os indivíduos teriam padrões para se adequar, a partir do seu sexo biológico – masculino para meninos e feminino para meninas.

De acordo com Saffiotti (2004, p.100), o conceito de patriarcado, opera sem cessar em nossa sociedade, “nem sequer a presença do patriarca é imprescindível para mover a máquina do patriarcado”. A autora traz em suas reflexões onde ratifica que o patriarcado é:

[...] como um pacto masculino para garantir a opressão das mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e manter o controle sobre as mulheres (SAFFIOTTI, 2004, p.100).

Para melhor compreender o porquê da presença do patriarca não é imprescindível, a autora traz uma analogia bastante interessante sob a lógica do galinheiro. Contudo, o “galinheiro humano seria mais cruel” (SAFFIOTTI, 2004, p. 62). Para a autora:

A sociedade assemelha-se a um galinheiro, sendo, contudo, o galinheiro humano muito mais cruel que o galináceo. Quando se abre uma fresta na tela do galinheiro e uma galinha escapa, o galo continua dominando as galinhas que restaram em seu território geográfico. Como o território humano não é meramente físico, mas também simbólico, o homem, considerado todopoderoso, não se conforma em ter sido preterido por outro, por sua mulher, nem se conforma quando sua mulher o abandona por não mais suportar seus maus-tratos. Qualquer que seja a razão do rompimento da relação, quando a iniciativa é da mulher, isto constitui uma afronta para ele. Na condição de macho dominador, não pode admitir tal ocorrência, podendo chegar a extremos de crueldade. (SAFFIOTTI, 2004, p. 62).

A autora lembra que na sociedade patriarcal em que vivemos, existe uma forte banalização da violência de forma que há uma tolerância e até certo incentivo da sociedade para que os homens possam exercer sua virilidade baseada na força/dominação com fulcro na organização social de gênero.

Saffioti (1997) ainda traz que as relações de gênero estão imbricadas nas relações de poder, as quais hierarquizam homens e mulheres ao longo da história, atribuindo a Joan Scott a contribuição sobre esta relação. O problema para Saffioti é que Scott não faz ressalvas a uma concepção foucaultiana de poder – aquele que está dissolvido na sociedade –, o que dificulta imensamente um projeto de transformação social.

O conceito de poder, atrelado à discussão das relações de gênero, torna-se substancial na compreensão da desigualdade de gênero, desmistificando a oposição entre dominadores, os homens, e dominadas, as mulheres.

Para uma das grandes estudiosas das relações de gênero, Saffioti assinala que a categoria poder torna-se primordial na discussão, contudo não é qualquer aporte teórico que consegue evidenciar as nuances que encobre as relações desiguais entre homens e mulheres, estando imersas pelas relações de poder.

Saffioti (1997) utiliza Foucault para compreender o poder expresso nas relações de gênero, uma vez que para o autor, o poder possui ramificações e entrelaçamentos. Foucault (1979) desenvolve uma arqueologia do saber e uma genealogia do poder, descrevendo sua constituição a partir da sociedade capitalista, soberana e disciplinar. Ele não despreza o poder centrado na economia, mas vai além ao elencar as diversas formas de poder, conforme a organização da sociedade.

O poder, para o autor, é uma constatação que perpassa todas as relações em variados níveis, assim:

Deste “poder” é necessário distinguir, primeiramente, aquele que exercemos sobre as coisas e que dá a capacidade de modifica-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las – um poder que remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais. [...] o que caracteriza, por outro lado, o “poder” que analisamos aqui, é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos). Pois não devemos nos enganar: se falamos de estruturas ou de mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que “alguns” exercem um poder sobre os outros. O termo “poder” designa relações entre “parceiros” (entendendo-se por isto não um sistema de jogo, mas apenas- e permanecendo, por enquanto, na maior generalidade - um conjunto de ações que induzem e se respondem às outras. (FOUCAULT, 1993, p. 240).

Portanto, o autor vai explicar que deste poder é necessário distinguir aquele que exercemos sobre as coisas. Este poder colocaria em jogo relações entre indivíduos e/ou grupos. Foucault desorganiza as concepções convencionais. Para ele, o poder deveria ser

concebido mais como "uma estratégia"; ele não seria, portanto, um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se "apropria".

Assim, os efeitos do poder<sup>23</sup> para Foucault (2002) seriam importantes, primeiramente, para que se percebam esses efeitos como estando vinculados "a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos" (Foucault, 2002, p.29). Portanto, homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura.

As análises de Foucault ainda poderiam provocar outros olhares sobre as relações de poder. Neste ponto, o autor irá especificar que o exercício do poder não se daria na relação entre parceiros individuais ou coletivos, mas em modo de ação. Uma ação de alguns sobre os outros. O poder só existira em atos. Ele simplesmente se exerce por uns sobre os outros. De acordo com o autor:

O poder não é da ordem do consentimento; ele não é em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado à alguns (o que não impede que o consentimento possa ser uma condição para que a relação de poder exista e se mantenha); a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação do consenso. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

A relação de poder, em seu funcionamento, não seria exclusividade do uso da violência mais do que a do consentimento. Não seria um tipo de violência que se esconderia, ou um consentimento que se reconduziria.

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o corpo de possibilidade, onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Portanto, para Foucault, o legítimo seria analisar a relação de poder em algumas instituições bem específicas por se constituírem em campos de observações privilegiados. Assim, é necessário sugerir, antes de tudo, analisar as instituições a partir das relações de poder e não o inverso. Segundo o autor:

---

<sup>23</sup> “Temos que descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘ele exclui’, ele ‘reprime’ ele ‘recalca’, ele ‘censura’, ele ‘abstrai’, ele ‘mascara’, ele ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2002, p. 161).

Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna ainda mais necessária, do ponto de vista político, a análise daquilo que elas são em dada sociedade, de uma forma histórica, daquilo que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar umas, abolir outras. (FOUCAULT, 1995, p. 245-246).

Embasar-se em Foucault para compreender o poder e sua vinculação ao conceito de gênero ocasionou inúmeros debates no movimento feminista e entre estudiosas de gênero.<sup>24</sup> O autor retrata em suas análises essa nova concepção de poder, desvincilhada daquela que defende que apenas uma parcela da população o possui ou mesmo um ente, no caso do Estado. Compreende o poder como uma relação que se tece na vida cotidiana, onde ninguém se destituiu dele.

Nesse sentido, torna-se importante sua contribuição quando se trata, por exemplo, da violência exercida contra a população LGBTI.

Diferenciando as relações de poder das relações de violência, Foucault diz que a segunda “age sobre o corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (1995, p.243), enquanto que:

Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis [...]: que o “outro” (aquele sobre o qual ela exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Portanto, entendemos que as relações de poder estão presentes em qualquer grupo social, e na escola não poderia ser diferente. O espaço escolar é entendido tanto como um grande grupo ou quanto uma dimensão das relações que se estabelecem entre docentes e discentes na sala de aula. E nessa linha de pensamento, aquelas/es que se encontram fora dos padrões erigidos pela heteronormatividade, enfrentam, em seus cotidianos, várias manifestações de violência que vão desde a uma simples brincadeira, expressa em piadas, à destruição e o silenciamento do corpo e da sexualidade, até a morte.

Para compreendermos a violência exercida pelas relações de poder, bem como a homofobia, é preciso analisar o conceito da heteronormatividade. Segundo Marinho e Santos

---

<sup>24</sup> Butler (1990;2003); Preciado (2014); Louro (1997); Scott (1992;1995); Connell (1987; 2002); Saffiotti. (1997; 2004), entre outras.

(2012, p.12), há “um modelo societário em que o “normal” é ser homem, branco, heterossexual, ocidental, oriundo das classes dominantes, provedor, viril e forte”. Podemos considerar, então, que esse homem é considerado superior, que se encontra no cume da cadeia hierárquica, e, por sua vez, domina.

É como se os papéis masculinos e femininos fossem estabelecidos naturalmente. Homens e mulheres devem se relacionar dentro de um padrão heterossexual, em que a mulher encontra-se em condição inferior.

Para os autores Marinho e Santos (2012, p.08), a heteronormatividade “impõe a opressão, o silenciamento da orientação sexual, a submissão e a invisibilidade da mulher frente ao homem, compondo uma sociedade sexista, que intervêm publicamente em aspectos do foro íntimo, da vida privada”.

São diferentes situações de discriminação, preconceito, agressões físicas e psicológicas, muitas delas realizadas por pessoas conhecidas, inclusive na escola. Essa conduta marca violentamente a trajetória dessas pessoas que, além de sofrerem com a segregação e a vigilância sobre seus comportamentos sexuais, ainda são, em não raras ocasiões, ironicamente questionadas sobre sua orientação sexual.

Portanto, o poder, para Saffiotti (2004), é questão central nas discussões sobre gênero. “O poder pode ser democraticamente partilhado, gerando liberdade, como também exercido discricionariamente, criando desigualdades.” A autora apresenta uma extensa crítica ao trabalho sobre gênero e poder de Joan Scott. A autora observa que gênero, classe e raça entrelaçam-se na sociedade e que, a cada momento, uma dessas categorias é mais estratégica para mobilização visando mudança social.

Saffiotti critica o uso abstrato do conceito de poder de Scott (1988), considerando-o uma armadilha relacionada à “concepção fluída de poder” de Foucault, autor de referência de Scott. Gênero e sua relação com o poder tem sido reconsiderado de acordo com referências teóricas e ideológicas.

A apreensão das relações de poder em suas variadas formas e manifestações nos proporcionou compreender que as relações de gênero não são dicotômicas, entre dominados e dominadas, mas mutáveis e transformáveis, pois ninguém é fixo numa posição e muito menos detém unicamente o poder.

Saffiotti (1992) utiliza Foucault para compreender o poder expresso nas relações de gênero, uma vez que para tal estudioso, o poder possui ramificações e entrelaçamentos.

O Estado não seria o aparelho único e central do poder, pois há exercício do poder para além do aparelho estatal, acontecendo de maneiras variadas e heterogêneas. A existência

de outras relações de poder não está interligada diretamente e nem emanadas do Estado, significa dizer que tal ente não funda todas as formas e manifestação de poder, uma vez que este ocorre por níveis variados em nexos distintos do tecido social, assim “os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado [...]”, mesmo porque o poder “[...] intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo- e que se situa em nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro poder ou sub-poder”.

Embasar-se em Foucault para compreender o poder nas relações de gênero ocasionou variadas discussões no movimento feminista e entre estudiosas de gênero. O autor aborda em seus estudos uma nova concepção de poder, desvincilhada daquela que defende que apenas uma parcela da população o possui ou mesmo um ente, no caso o Estado.

Foucault (1993, p.80) não parte de uma teoria geral do poder, mas o compreende como “relação que se esparrama como teia na vida cotidiana, ninguém está destituído dele, daí a compreensão de uma microfísica do poder”.

Ao analisar a relação do corpo e do poder, Foucault (1984) diz que não tenta delimitar os efeitos de poder em nível da ideologia, como Marx. “Eu me pergunto se, antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele.” (Foucault, 1984, p.84).

E preciso se distinguir dos para-marxistas como Marcuse, que dão à noção de repressão uma importância exagerada. Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do sabe. (FOUCAULT, 1984, p.84)

Portanto, o poder, longe de impedir o saber, o produz. O autor continua que se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. “O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrentam para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos do poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa.” (FOUCAULT, 1984, p.85)

O autor Pierre Bourdieu (1989) possibilita uma análise a respeito do poder no âmbito escolar e suas relações sociais, através da percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente

nestas instituições. Para o autor, a escola privilegia as manifestações e os valores culturais das classes dominantes.

Bourdieu e Passeron (2014) desenvolveram a “teoria da reprodução” baseada no conceito de violência simbólica. Para estes autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O “poder arbitrário” é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Dentro dessa lógica, é evidente que para as/os alunas/os filhas/os das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil.

Bourdieu (1989) assinala que, o sistema educacional, além de promover aqueles que segundo seus padrões e mecanismos de seleção, demonstram aptos a participar dos privilégios e do uso do poder, ele cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem.

De modo geral a exclusão é imputada à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho e outros. Dessa forma, a escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social, qual seja a de reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Portanto, na organização escolar o poder é quase mágico, pois dissimula a força que o fundamenta. É um “poder invisível que só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo exercem” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p.31). Impõem-se como legítimo por ser simbólico (BOURDIEU, 1989), e só incute se for reconhecido.

Para a autora Guacira Louro, esta relação de poder é estabelecida na:

Normalização da conduta dos meninos e meninas, na produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o "governo" e o "autogoverno" dos sujeitos. [...] Sem dúvida o governo das crianças e das mulheres, exercido pelos homens (pais, magistrados, religiosos, médicos), bem como o "governo de si" (objetivo final dos múltiplos processos educativos exercidos sobre meninos e meninas, homens

e mulheres) ocuparão nossa atenção quando nos voltarmos mais diretamente para o campo da Educação (LOURO, 1997, p. 42).

Sendo assim, entendemos que a instituição escolar é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém possa ser LGBTI ou qualquer outra forma de sexualidade não nomeada. Segundo Louro, “com suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todas/os - deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade” (2015, p. 20) e, desta forma as escolas oferecem muito poucas oportunidades para que adolescentes e adultos assumam, sem culpa ou vergonha seus desejos.

Assim, a “produção do menino e da menina” na escola, é um projeto amplo e integrado que se desdobra em variadas situações do cotidiano escolar. Segundo Louro, “os corpos são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, aprovados (ou não), coagidos, consentidos [...]” (2015, p.24). A masculinidade, por exemplo, é forjada no esporte, na competição, na violência consentida, e a feminilidade é reafirmada na posição da menina em ser dócil, discreta, comportada, resignada e obediente. Tais papéis são sociais vigiados cotidianamente.

Portanto, para a autora, “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade, são alvos imediatos de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes que não condizem com o espaço escolar” (LOURO, 2015, p. 26).

## 2.2 DIVERSIDADE SEXUAL E ESCOLA

O que é a educação? A “simples” tentativa de responder a essa questão requer esforços para desvendar o seu significado e a sua complexidade.

Ao poucos estamos vendo ampliar-se a percepção da complexidade inerente à educação, este permanente processo de humanização dos indivíduos e das culturas que envolve todas as dimensões do existir-humano-no-mundo, em suas múltiplas formas [...] Por isso, é vital a emergência e a promoção de um pensar complexo, tal como proposto e praticado por Edgar Morin, onde dentre outras coisas, propõem aprender e ensinar a condição humana, isto é, a unidade e diversidade (*unita multiplex*) que constitui todo ser humano. (Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 2006, p. 9)

Assim, como propõe Morin, é preciso repensar esse modelo de educação, com o “intuito de contribuir no aprofundamento de reflexões comprometidas com a promoção e a construção de experiências pedagógicas cada vez mais humanizadas e humanizantes” (2000, p. 17).

É importante, nesse contexto, compreender o que seria esse processo de humanização, e que, a partir daí, possamos analisar qual o papel da escola para o século XXI.

De acordo com Morin (1979), para conhecer o homem, é preciso situá-lo no universo. Todo conhecimento, para o autor, “para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. “Quem somos nós?” é inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” (MORIN, 1979, p.32). Assim, Morin (1979) afirma que:

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nossos pensamentos, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais. (MORIN, 1979, p.33).

Morin (1979, p.38) aborda sobre “o processo de hominização, seis milhões de anos nos permite imaginar a emergência da humanidade a partir da animalidade”. O surgimento da linguagem e da cultura, o patrimônio dos saberes, crenças, mitos adquiridos e transmissíveis de geração a geração infere em nossa reflexão a esse respeito, além do processo anatômico e genético, também o psicológico e o sociológico.

A hominização, então, resulta em um novo ponto de partida: o humano, segundo Morin (1979). Assim, isso deve contribuir “para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana, que só pode ser completa com a consciência do caráter matricial da Terra para a vida, e da vida para a humanidade” (MORIN, 1979, p.34)

Portanto, perguntar e responder sobre nosso papel de educadoras e educadores é uma tarefa inadiável e constante. De acordo com Almeida:

[...] se estamos no coração do sistema educacional, é desse lugar que devemos refletir sobre como aprender e educar para a complexidade do mundo e para a incerteza, que constituem juntos, a marca do nosso tempo. Nossa tarefa é, pois, intransferível [...] cabe-nos avaliar como as instituições educacionais têm desempenhado sua missão de educar o cidadão para vida (ALMEIDA, 2005, p. 17).

Sendo assim, é preciso repensar o espaço escolar, para que todos os sujeitos, independentemente de sua raça, gênero, classe possam estar inseridos neste ambiente de aprendizagem, promovendo a quebra dos grilhões de preconceitos<sup>25</sup> e discriminações<sup>26,27</sup> que ainda envolve o espaço escolar.

De acordo com a UNESCO, “a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os “diferentes”, aqueles desde sempre ausentes do espaço escolar, ou que nele estiveram apenas por breves passagens, sendo logo excluídos” (2000, p. 128). São diferenças de raça, etnia, classe e econômica, orientação sexual, gênero, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas em termos de possibilidades do corpo (cadeirantes, alunos com deficiências físicas como a surdez), diferenças de geração (alunos mais jovens e alunos mais velhos misturados na mesma turma), e muitas outras.

Contudo, o desafio vai além da aceitação, o compromisso maior da escola é com a garantia das aprendizagens dessas/es alunas/os, pois escola é lugar de aprendizagens, sendo esta a tarefa da escola, como também da/o professora/o, profissional que lá está para organizar e avaliar as aprendizagens.

O espaço escolar foi montado “a partir de um sem-número de pequenos procedimentos, mínimos rituais, rotinas, obrigações, códigos de direitos e deveres, construídos através da ótica da exclusão e da segregação dos alunos em grupos particulares” (UNESCO, 2000, p.130).

Assim, a escola por ser um lugar de aprendizagens, a/o professora/ deve conduzir sua relação com as/os alunas/os no sentido de explorar as possibilidades desta aprendizagem. O ingresso, a acolhida da inclusão de alunos LGBTI, exige uma transformação da estrutura escolar.

A primeira é a abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas “diferentes”

---

<sup>25</sup> Segundo o dicionário Aurélio, preconceito é uma ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial. 2-Opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos. 3- Estado de abuso, de cegueira moral.

<sup>26</sup> Preconceitos e discriminações, assim como outros fenômenos sociais e psicológicos, adquirem novas formas no decorrer do tempo. Como é discutido no documento *Equality at work: tackling the challenges*, elaborado pela *International Labour Office* (Organização Internacional do Trabalho – OIT/ONU) (ILO/UM, 2007), novas formas de discriminação têm emergido no mundo do trabalho na contemporaneidade, como: discriminação baseada em genética, discriminação baseada no estilo de vida, que envolve práticas discriminatórias contra pessoas obesas e fumantes.

<sup>27</sup> Segundo o dicionário Michaelis, discriminação é ato de distinguir; discernimento.2- Ato de segregar ou de não aceitar uma pessoa ou um grupo pessoas por conta da cor da pele, do sexo, da idade, credo religioso, trabalho, convicção política etc.3 JUR- Ato contrário ao princípio de igualdade.

dos padrões heterossexuais ditos “normais”. Não é possível educar num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade. É necessário construir um ambiente de respeito e aceitação, o que não significa permitir que todos os desejos dos alunos em relação à vida amorosa e particularmente sexual sejam admitidos na escola (UNESCO, 2000, p. 132).

O debate sobre a diversidade sexual na escola, então, passa a educar crianças e jovens no que diz respeito às diferentes formas dos indivíduos se relacionarem afetivamente, rompendo com o binarismo certo-errado, proibido-permitido (LOURO, 2015). A escola é um espaço público. Assim, deveria ser o local onde as/os discentes pudessem aprender de forma intensa a negociar as regras de convívio em espaços públicos, respeitando as diversidades nela presentes.

O estigma<sup>28</sup> e a discriminação são barreiras à construção do sujeito social, e não devem, portanto, ser admitidos no espaço escolar. Isto não vale apenas para os indivíduos que apresentam orientação sexual diferente daquela tida como “normal”. A orientação sexual na análise de Borrillo significa:

[...] uma componente da sexualidade enquanto conjunto de comportamentos relacionados com a pulsão sexual e com sua concretização. Se a atração sexual é dirigida para pessoas do mesmo sexo, designamos tal orientação por "homossexualidade"; se ela se inclina para o sexo oposto, trata-se de "heterossexualidade"; e, ainda, de "bissexualidade"; se o sexo do parceiro é indiferente. (BORRILLO, 2010, p. 23).

Podemos inferir que preconceito e discriminação são processos de exclusão na sociedade contemporânea, e ocupam certo lugar na investigação sociológica. Nesse viés, corroboram a produção intelectual de vários sociólogos, com destaque para Norbert Elias. Em 1965, Elias com o livro “Os estabelecidos e os outsiders”, traz a tematização do poder, como algo produzido na vida cotidiana e que interfere diretamente na classificação e nomeação dos lugares dos indivíduos.

De acordo com Elias (2000), há uma relação entre estabelecidos e outsiders. Os primeiros consideram-se individualmente ou em grupo constituído com características humanas superiores, mantendo suas vantagens sociais, excluindo de seu meio o outro grupo. Os outsiders são considerados inferiores, não fazem parte de regras e normas aplicadas pelo

---

<sup>28</sup> O conceito de estigmatização, utilizado nesta pesquisa, tem como base a definição feita por Elias (2000), que sintetiza o processo de se atribuir a determinados grupos características diferenciadoras – e invariavelmente tidas como negativas.

grupo estabelecido. Podemos considerar a exclusão e a estigmatização como ferramentas para o preconceito do grupo estabelecido sobre o outsider. O autor afirma que

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider. (ELIAS, 2000, p.35)

Neste sentido, a estigmatização passa a ser considerada como um instrumento de monopolização e oportunização do poder à classe estabelecida. A homofobia age então criando essa estigmatização, onde podemos considera-los como os “outsiders”, descrito por Elias (2000), onde são considerados como inferiores e por não terem seus direitos assegurados.

Assim, quando trazemos para o campo sexualidade, podemos melhor compreender a relação da estigmatização em relação a pessoas LGBTI. Para Borrillo (2010)

A homossexualidade permanece como a única discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica. Nenhuma outra "categoria" da população é excluída da fruição dos direitos fundamentais em razão de sua filiação a uma raça, religião, origem étnica, sexo ou a qualquer outra designação arbitrária. Além disso, enquanto o racismo, o antissemitismo, a misoginia ou a xenofobia são formalmente condenados pelas instituições, a homofobia continua sendo considerada quase uma opinião de bom senso. (BORRILLO, 2010, p. 40).

Portanto, o papel da escola, deveria ser a de legitimar as diversas formas de orientação sexual, desempenhando o papel na luta contra a intolerância, assegurando os direitos de alunas e alunos LGBTI.

O silenciamento em torno das questões da sexualidade pode ser visto como uma das possíveis explicações para que as discriminações ocorram no ambiente escolar. Entretanto, “é necessário ressaltar que os/as professores/as, assim como os/as gestoras/es, não recebem uma formação adequada para lidar com conflitos relacionados às questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar” (WELLER, 2011, p.292). Na análise de Weller:

Romper o silenciamento e ampliar a formação dos profissionais da educação no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade pode contribuir significativamente para uma maior conscientização e minimização dos problemas advindos de uma sociedade machista, sexista e homofóbica, em que situações de discriminação são reforçadas, inclusive em ambientes que deveriam combatê-las – a escola (WELLER, 2011, p. 293).

A importância do diálogo, do debate e da informação aos jovens no ambiente escolar se dá pelo fato de ser uma população vulnerável a esse tipo de violência. Segundo o Relatório de Violência Homofóbica no Brasil de 2013 (2016)<sup>29</sup>, “a grande maioria das vítimas se concentra nesta população, com 54,9% de vítimas entre 15 e 30 anos. Em 2012, a população entre 15 e 29 anos foi a grande maioria dos infringidos pela violência homofóbica, somando 61,16%. Além de sofrerem danos físicos, esses jovens estão vulneráveis em seu desenvolvimento no aspecto psicológico.

Portanto, criar canais que possibilitem a discussão desmistificando o que está envolto a este tema, é uma maneira de empoderar os jovens estudantes que vivenciam a homofobia na juventude.<sup>30</sup>

### 2.3 JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS-, a delimitação etária de juventude define como jovem o indivíduo que esta na faixa etária entre 15 e 24 anos de idade (Revista Juventude, 2012, p.290). É também caracterizado como “fase de vida situada entre a infância e a idade adulta” (UNVPA-Fundo de População das Nações Unidas, 2010, p. 13).

Trata-se, portanto, de uma etapa de aquisição das habilidades sociais, atribuições de deveres e responsabilidades e afirmação da identidade” (UNVPA-Fundo de População das Nações Unidas, 2010, p. 15). As escolhas realizadas nessa fase de vida têm forte influência no futuro, como fator de ampliação ou limitação da vida adulta.

Em 2005, os jovens eram 1,02 bilhão, ou 15,8% da população mundial. Mesmo havendo uma diminuição relativa dessa camada da população, trata-se de uma parcela importante que, de acordo com projeções da ONU, irá aumentar para 1,4 bilhão até 2025<sup>31</sup>.

No Brasil a definição legal de população jovem ocorreu com o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13. Em seu Art. 1º, § 1º, considerando jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. O país também conta com um importante marco jurídico que define adolescência e infância, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069,

<sup>29</sup> Disponível em: [www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf](http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf). Acessado dia 20/06/2016

<sup>30</sup> Estamos tratando como marco legal o Estatuto da juventude considere jovens de 14 a 29 anos, embora a OMS – Organização Mundial da Saúde que considera jovem de 15 a 24 anos. Destacamos que o marco legal não abarca a existência, na sociedade, das diferentes juventudes, que são constituídas pela classe, identidade de gênero, orientação sexual, grupo étnico racial, entre outros aspectos.

<sup>31</sup> United Nations World Population Prospects, 2008. Disponível em [http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008\\_highlights.pdf](http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_highlights.pdf)

de 13 de julho de 1990 – ECA. Para o ECA, são consideradas/os adolescentes, pessoas entre 12 (quinze) e 18 (dezoito) ano.

Dos países membros da ONU, o Brasil é o 5º do mundo com maior percentual de “juventude” na sua população, atrás de China, Índia, EUA e Indonésia (UNVPA-Fundo de População das Nações Unidas, 2010, p. 25).

A juventude<sup>32</sup> é uma categoria sociológica, e pode ser caracterizada por um grupo de indivíduos que passa por um momento específico da vida, que em termos etários se caracteriza como um momento de transição em direção à fase adulta. Os jovens, como todos os grupos sociais, sofrem influências e influenciam os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nos quais se inserem. (MESQUITA;JUNIOR;SIMÕES, 2012, p. 39)

Bourdieu (1983) criticava a associação da juventude a um grupo etário, argumentando que considerá-la como unidade social dotada de interesses comuns e relacionava esses interesses a uma idade que constitui uma manipulação, e chamava a atenção para a necessidade de se analisar as diferenças entre as juventudes. Para o autor, considerar a juventude como um grupo social homogêneo implica em desconsiderar as desigualdades que marcam as diversas formas de vivência desta etapa da vida pelos sujeitos, formas essas condicionadas por condições objetivas que interferem nos interesses e gostos adotados pelos mesmos.

O sistema de ensino, nas análises de Bourdieu (1983), dentro da sociedade capitalista, tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes, ou seja, como um empreendimento da cultura de classes. O autor sustenta que a cultura escolar, é dominada pela cultura burguesa através dos códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais, e reproduz as ilusões necessárias ao funcionamento e à manutenção desse sistema.

A escola necessita compreender a categoria juventude como sendo uma fase de ruptura, de reconstrução. Os/as jovens, nesse período, não estão apenas aprendendo matemática, geografia, física ou outras disciplinas, “é também um período de constituição de

---

<sup>32</sup> Segundo Pais (1990, p.149), a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma «unidade social», um grupo dotado de «interesses comuns» e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui, já de si, uma evidente manipulação. A juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações. [...] mesmo quando referida a uma fase de vida, o conceito de juventude é um dos que mais têm resistido a uma certa estabilidade operativa: por um lado, porque os contornos da fase de vida a que a juventude se reporta têm sistematicamente flutuado, como vimos, ao longo do tempo; por outro lado, porque a imagem da juventude associada a um processo de transição entre conhecidos e seguros estádios está cada vez mais a tornar-se obsoleta.

um saber sobre si, em busca de significados do ser homem ou ser mulher, de construção da identidade sexual” (2011, p. 276).

Portanto, “tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva crítica, democrática, transformadora, libertária e emancipatória, requer, entre outras coisas, que nela a diversidade seja considerada” (JUNQUEIRA, 2009, p. 404). Além de um direito, é um fator de estímulo e de enriquecimento. O respeito, o reconhecimento de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural não só podem humanizar a construção do conhecimento, como também podem se revelar fatores indispensáveis para se desenvolverem a criatividade e o pensamento crítico e consciente. O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – convém repetir, em favor de cada pessoa.

Assim, não é suficiente pluralizar os ambientes para que a diversidade exerça seu papel pedagógico nos moldes a que me refiro. Aliás, é razoável considerar que, mesmo já estando à diversidade presente em todas as situações escolares, ela em geral não tende a automaticamente desempenhar esse papel, pois, pode encontrar-se recalcada, desvalorizada, marginalizada ou, em certa medida, invisibilizada.

Pais (1990) coloca como desafio à Sociologia da Juventude a necessidade de desconstrução/desmistificação de alguns aspectos da construção social – ideológica - da juventude que nos é dada como uma entidade homogênea. Ele defende o conceito de juventude enquanto uma categoria socialmente construída, elaborada no contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas particulares, e, por isso mesmo, sujeita a modificar-se ao longo do tempo.

O referido autor alerta que não há um conceito único capaz de dar conta dos campos semânticos associados à juventude. Para ele, — “a diferentes juventudes e a diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (PAIS, 1990, p. 151).

Seguindo essa mesma linha, Groppo (2000) define a juventude como categoria social, considerando simultaneamente como uma representação sociocultural e como uma situação social. Para ele, “a juventude é uma concepção, uma representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens” (GROPPO, 2000, p. 7-8)

O autor sugere, a partir dessa compreensão, o uso sociológico do termo juventudes no plural, para que seja possível dar conta da diversidade de vivências relacionadas a essa fase.

Para ele, esta concepção “aponta para a existência de grupos sociais concretos que compõem uma pluralidade de juventudes”. (GROPPO, 2000, p. 15).

Para os autores Silva e Oliveira (2007, p.38), “os jovens passam um longo tempo de suas vidas na escola. Todavia, somente uma parte minoritária destes jovens é *poupada* da inserção precoce no mercado de trabalho e das responsabilidades típicas do mundo adulto”.

Assim, para os jovens dos estratos sociais médios e altos, a conclusão do Ensino Médio é de grande importância e é estimulada pela família, que tem condições de planejamento e projeto de vida em longo prazo para seus filhos. Para os jovens de menor renda, a escola de modo geral e especialmente o Ensino Médio, se torna menos importantes, pois, apesar de esperarem que esta instituição garanta melhores oportunidades de trabalho, esta resposta não ocorre como esperado. (UNVPA-Fundo de População das Nações Unidas, 2010, p.35).

A questão social é “um fator relevante na perspectiva de analisar a categoria juventude, onde a escolarização de jovens pobres é marcada pela desigualdade” (PEREGRINO, 2009, p.81).

A antropóloga Regina Novaes (2004) assinala que “a grave situação vivida pela juventude negra nas cidades brasileiras, produziu uma prioridade entre movimentos, redes e coletivos jovens” (2004, p. 37). Para Novaes:

Reconhece-se que a mortalidade de jovens é resultado de processos históricos e da criminalização da juventude pelas policias e pela mídia. Em contrapartida, reconhece-se também que a situação exige o combate ao racismo institucional, a integração de políticas publicas (de segurança, educação, trabalho, lazer, saúde e assistência psicossocial), o acesso à justiça, o fim dos questionáveis “auto de resistência” e a necessária reforma das policias. (NOVAES, 2004, p. 40)

Além das reflexões da referida autora, os dados da “Pesquisa Nacional Diversidade na Escola”<sup>33</sup>, promovida pelo MEC (2006) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira nos trazem informações relevantes sobre esse tópico. Aplicada em 501 escolas de 27 estados, foi constatado que o preconceito, a distância social e as práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar em todos os atores, especialmente entre as alunas e alunos. Foi também verificado que as negras e os negros pobres são as/os mais vitimadas/os por práticas discriminatórias; entre professoras e professores, são as/os idosos/as

---

<sup>33</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario\\_diversidade.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf)

e homossexuais<sup>34</sup> as/os mais afetados/as; e entre as funcionárias e funcionários, os maiores índices referem-se às/aos idosas/os e ao segmento mais pobre.

Analisando outros aspectos importantes quando se trata sobre a categoria de juventude, o autor Dayrell (2002), analisou a produção acadêmica na área educacional que trata da relação dos jovens com a escola, buscando compreender como a questão da juventude veio sendo tematizada. Destacamos as pesquisas relevantes para este trabalho.

Ao analisar a categoria juventude juntamente com a educação, segundo Dayrell (2002), é preciso se levar em conta alguns fatores que envolvem o universo escolar dessa categoria: a reprovação, a evasão escolar, o “fracasso escolar” - onde iremos adotar a expressão “exclusão escolar”, entre outros. Ao invés de utilizar a expressão “fracasso escolar”, “que de um ou outro modo acabava culpando o aluno, optamos por introduzir a noção de “exclusão escolar”, como observa Dayrell (2002, p.70), “que ressalta um conjunto de processos responsáveis pela produção do fracasso da escola – entre eles, as práticas escolares cotidianas”.

Na dissertação de Braga (1995), por exemplo, a reprovação é entendida no contexto de uma “cultura da exclusão”. A pesquisa foi realizada no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com alunos na faixa etária de 14 a 16 anos. A autora recupera as diferentes teorias sobre o fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro, criticando as teorias da patologia social e da carência cultural, por exemplo, fundamentada em uma série de autores nacionais – entre eles, Patto (1990) e Arroyo (1992). Termina discutindo a noção de “cultura da exclusão” inspirando-se nas obras de Forquin (1993) e Giroux (1986), argumentando que o fracasso é resultado de uma determinada cultura escolar e da forma como estão organizados os sistemas de ensino, além de outros fatores. Introduce, também, a ideia de resistência, para explicar os significados dos comportamentos de oposição dos alunos ao controle escolar. Para compreender as representações que os alunos fazem da exclusão e da própria experiência escolar, Braga se inspira na noção de representação social de Moscovici (1978 e 1985), no conceito de enunciação de Bakhtin (1992) e vários dos seus intérpretes nacionais.

Braga (1995, p.70) ressalta que as representações das/os alunas/os sobre a repetência e seus motivos, sobre as relações que estabelecem na escola, os sentimentos vividos e os estigmas, “evidencia como elas/es internalizam e constroem uma imagem de si diferente da apresentada pelo grupo de colegas”. Para o autor, “culpam-se pelo fracasso e lidam com

---

<sup>34</sup> A referida pesquisa aponta como percentual agregado de todo universo entrevistado que o comportamento em relação a pessoas homossexuais foi o que apresentou o maior percentual de discriminação (72%).

estereótipos e estigmas que só reforçam a autoimagem negativa como sendo parte de processos que produzem a sua exclusão”.

Sobre a evasão escolar, presente na vida de inúmeros discentes LGBTIs, Dayrell (2002) cita as pesquisas de Ribeiro (1990), que se propõe identificar os aspectos socioeconômicos e pedagógicos que geram a evasão escolar em uma escola de ensino médio e também a de Soares (1996), que pretende analisar as causas da evasão, mas em uma escola de ensino fundamental. Sobre o ensino regular, Ribeiro (1990) e Soares (1996), buscam traçar a dimensão histórica do fenômeno da evasão relacionando-o com a desigualdade do sistema político-econômico brasileiro. “Em nenhuma delas há uma construção teórica das categorias de análise, além da noção de evasão”.(DAYRELL, 2002, p.71).

Nessas pesquisas, a evasão escolar é apontada como resultado da própria organização da escola – currículo deficiente, formação precária dos professores, falta de material didático, etc. –, mas é entendida também como resultado de fatores socioeconômicos, tornando a necessidade do trabalho o maior empecilho à frequência escolar. “[...] a evasão escolar aparece, de uma forma ou de outra, relacionada às condições socioculturais das camadas populares”. (DAYRELL, 2002, p.71).

Contudo, a/o aluna/o, nessas pesquisas, é vista/o através de um perfil socioeconômico que examina as variáveis: sexo, idade, estado civil, situação profissional, profissão dos pais e renda familiar, numa tendência a caracterizá-lo como “carente”. Nesse sentido, a categoria “aluna/o” é construída sem levar em conta a sua condição de jovem e, também, as suas experiências vivenciadas fora da escola. (DAYRELL, 2002, p.71).

Há um enfoque sob a ótica psicológica da evasão escolar que trazem contribuições significativas, ao ressaltarem a importância dos aspectos emocionais presentes no fenômeno da evasão escolar. A dissertação de Bruns (1985) trabalha com egressos de 5ª a 8ª série de duas escolas públicas de Campinas, coletando dados referentes à percepção e expectativas desses sujeitos em face do fracasso escolar.

Em sua análise, a autora mostra que “a instituição escolar é percebida, por esses sujeitos, pela relação entre professor e aluno: a escola “boa” é a que possui professores bons e afetivos” (DAYRELL, 2002, p. 72). Grande parte dos alunos culpa a situação econômica e o trabalho pelo abandono da escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram a presença de efeitos psicológicos da evasão na vida dos ex-alunos, jovens de 17 a 22 anos, que se sentem estigmatizados e excluídos das vantagens sociais por não possuírem a escolaridade completa. Embora possuidores de uma percepção realista das limitações da escola, os alunos tendem a atribuir a si mesmos as causas de seu fracasso escolar.

Já a pesquisa de Argimon (1997) envolveu um universo de 155 alunos, composto tanto por evadidos quanto por aqueles que continuavam frequentando a escola. Na sua análise, Argimon (1997) observa que a variável depressão foi a que apresentou maiores efeitos probabilísticos da ocorrência de evasão escolar, além de uma maior presença do uso do fumo e do álcool entre os sujeitos evadidos. Na análise qualitativa, a autora aponta para a importância dos aspectos emocionais na permanência ou não dos alunos na escola, entre eles, a baixa autoestima, impotência, ansiedade, falta de motivação, tristeza e vivências familiares conflituosas. Segundo a autora, essas dimensões apontam para uma debilidade interna no enfrentamento das demandas da vida, reforçada pela inadequação curricular e pela situação econômica. p.72

De acordo com Dayrell (2002), nas pesquisas por ela analisadas, a/o jovem tem sido pouco tematizado pela pesquisa educacional que incide sobre a instituição escolar. Como foi evidenciado ao longo da descrição das pesquisas realizadas, a grande maioria delas tem como foco a reflexão sobre a instituição escolar, investigada a partir dos alunos.

Desta forma, a/o jovem aparece, na sua condição de aluna/o, quase sempre restrito ao interior dos muros escolares, e, mesmo ali, a maioria das análises privilegia os aspectos estritamente pedagógicos, ainda que, no âmbito de uma concepção de natureza sociológica ou psicológica, sem levar em conta as múltiplas dimensões da experiência escolar dos jovens. (DAYRELL, 2002, p.73)

É importante destacar alguns trabalhos que investigam as relações sociais que ocorrem no interior da escola, discutindo as relações de poder existentes neste espaço. Dayrell (2002) analisou dissertações, investigando e discutindo, as relações de poder existentes e as formas como as/os alunas/os lidam (ou reagem) diante das mesmas mediante comportamentos e discursos. A pesquisa de Janice Souza (1996) discute os diferentes sentidos que a palavra disciplina assume no discurso dos alunos, refletindo sobre as relações de poder que permeiam o cotidiano escolar. Palumbo (1996) reflete também sobre as manifestações de poder, mas privilegia aquelas presentes na gestão escolar e as resistências de professores e alunos a estas práticas.

Outro aspecto relevante nesta categoria juventude, diz respeito de como a escola está estruturada na polaridade binária feminina e masculino e como isso se reflete na/o discente. De acordo com Louro (1997)

[...] a escola produz diferenças, distinções, desigualdades. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os

que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.”(LOURO, 1997, p.57)

A autora afirma que, a escola delimita espaços. Portanto, “serve-se de símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (LOURO, 1997, p.58). Louro (1997, p. 63) também questiona a "naturalidade" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas, na escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo. Ressalta a autora que, muitas vezes, os desempenhos nas diferentes disciplinas revelam as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero.”

Essa vigilância em torno da questão de gênero gera inúmeras violências na escola, não apenas para as/os alunas/os LGBTI, mas aquelas e aqueles que fogem a essa “naturalidade” determinante para cada sexo. A violência assume, em suas diversas formas, um papel instrumental e necessário à coerção sexual advinda da heteronormatividade. Por meio dela, a hierarquização da sociedade é incorporada pelos sujeitos que destoam dos padrões heterossexistas. As experiências de agressões e intimidações alojam na comunidade LGBTI o medo, a humilhação, a dor e a morte. Esta violência circunstanciada pela intolerância ao comportamento das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, dá-se o nome de homofobia (BORRILLO, 2009).

### 3 “ENCORAJANDO O VOO DOS PÁSSAROS”: UMA ANÁLISE SOBRE A HOMOFOBIA E SUA PRESENÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo abordamos o conceito de homofobia, a partir do estudo dos debates teóricos levantados por alguns autores, como Herek (2004, 2007), Louro (1997), Borrillo (2010), entre outros, buscando compreender sua relação com o espaço escolar. Analisamos a memória, por meio da concepção sócio-política com a interface com a formação docente. Com base nas narrativas das/os docentes entrevistadas/os nesta pesquisa, buscando compreender o processo de sua formação e como encaram a homofobia no espaço escolar.

#### 3.1 HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO

O conceito de homofobia, definido no final do século XX, remete à intolerância contra as práticas homossexuais, que leva muitas vezes a ações de violência dirigida aos homossexuais, como agressões físicas e psicológicas.

De acordo com Mott (2003), a homofobia é:

[...] o medo irracional, repulsa e desprezo manifestado por certas pessoas face às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. É o ódio generalizado contra os homossexuais e a homossexualidade, reflexo do preconceito heterossexista, da patriarcalismo e do machismo. (MOTT, 2003,p. 1)

Segundo publicações do Grupo Gay da Bahia e da Anistia Internacional, o Brasil “é um dos países com maior número de assassinatos de homossexuais (quando o crime é relacionada à homossexualidade) em todo mundo”. (MOTT, 2003, p.2)

É importante ressaltar como essa aversão aos homossexuais, essa classificação como “anormal”, ganhou força em nossa sociedade. De acordo com Louro, no final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores (das grandes nações da Europa) que vão fazer as mais importantes “descobertas” e definições sobre os corpos de homens e mulheres.

Será o seu olhar “autorizado” que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene.

É nesse contexto que surge o homossexual e a homossexualidade. Práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas de mesmo sexo (que sempre existiram em todas as sociedades) ganham agora uma nova conotação. Segundo a autora

O homossexual não era simplesmente um sujeito qualquer que caiu em pecado, ele se constituía num sujeito de outra espécie. Para este tipo de sujeito, haveria que inventar e pôr em execução toda uma sequência de ações: punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa.

Era preciso assim, nomear os sujeitos e as praticas que lhe serviam como referencia. Estabelecia-se, a partir daí, segundo Louro (2009, p.86), “o par heterossexualidade/homossexualidade, como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos”. Consolidava-se um marco, uma referência-mestra para a construção dos sujeitos.

Para Louro (2009), há uma hierarquia, onde a heterossexualidade tem o status de normalidade, natural. Mas a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Segundo a autora

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu. (LOURO, 2009, p.87)

Esse alinhamento, entre sexo-gênero-sexualidade, dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, “à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual” (LOURO, 2009, p.88). Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam - ou devam ser- heterossexuais. Assim, os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e para receber os 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 serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos.

O termo heteronormatividade, foi criado por Michael Warner na década de 1990 para definir o sistema de ideias que estabelece a heterossexualidade como norma. Segundo essa perspectiva, a partir dos sexos biológicos (macho, fêmea) se convencionou expressões de gênero (masculina, feminina), das quais derivariam orientações sexuais (hetero/homossexual). Ou seja, há a imposição de uma linearidade/congruência entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, sendo que essas categorias mantêm uma relação de necessidade e complementaridade umas com as outras. O autor vai além, sustentando que a inteligibilidade do humano passa pela afirmação da heterossexualidade (Warner, 1993).

Seguindo a proposta de Herek (2004, 2007) pode se dizer que, mais próximo da ideia de heteronormatividade, o preconceito se manifesta no conhecimento compartilhado que desqualifica sexualidades, identidades, comportamentos e comunidades não heterossexuais, demarcando grupos sociais e valorando diferentemente esses grupos e seus membros. Um segundo nível, se expressa na estrutura da sociedade, nas relações de poder e instituições, por exemplo, negando o acesso a direitos fundamentais à população LGBTI. Esse nível corresponde ao que se tem definido como heterossexismo. Por fim, os indivíduos são formados a partir desses modelos e, por meio de suas atitudes e crenças, os reforçam, constituindo o terceiro nível, que pode ser denominado preconceito contra diversidade sexual.

Outra referência para se analisar a categoria homofobia, é o livro “Homofobia: história e crítica de um preconceito” do autor Daniel Borrillo é uma referência em relação aos estudos sobre homofobia. Borrillo é diplomado em jurisprudência e Mestrado em Sociologia do Direito pela Universidade de Buenos Aires e professor de Direito na Universidade de Paris X – Nanterre, e também pesquisador do Centre National de La Recherche Scientifique na França.

Para o autor, a homofobia “é uma atitude de hostilidade contra as/os homossexuais” (2010, p. 13), portanto, homens e mulheres. Borrillo considera a complexidade do fenômeno, e chega a fazer uma distinção entre homofobia geral e homofobia específica. Alguns autores, segundo o referido teórico, “propuseram fazer a distinção entre ‘gayfobia’ e ‘lesbofobia’, noções que designam declinações possíveis dessa homofobia específica. As representações de cada um dos sexos, assim, merecem uma terminologia peculiar” (2010, p. 27).

Borrillo compreende a homofobia como:

[...] uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior, anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, pecado contra natureza. (BORRILLO, 2010, p. 14).

As palavras usadas pelo autor – inferior, anormal, amor vergonhoso, são vocabulários recorrentes quando lemos algo a respeito sobre homossexuais. Borrillo afirma que o “homossexual é apontado pela norma social como bizarro, estranho ou extravagante” (2010, p.14).

Como citado na introdução deste trabalho, vemos em nosso cotidiano, diversos casos de assassinatos onde o motivo dos crimes está relacionado em torno da sexualidade das vítimas. Portanto, a preocupação com a hostilidade contra a população LGBTI transforma a maneira como a questão da homofobia é problematizada.

De acordo com Borrillo, “em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se fixa nas razões que levaram a atribuir tal qualificativo a esta forma de sexualidade” (2010, p.15). O autor continua afirmando que:

De modo que o deslocamento do objeto da análise para homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política: epistemológica porque se trata não tanto de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas de analisar a hostilidade desencadeada por essa forma específica de orientação sexual; política porque deixa de ser a *questão homossexual* (afinal de contas, banal do ponto de vista institucional<sup>35</sup>), mais precisamente a questão homofóbica que, a partir de agora, merece uma problematização específica. (BORRILLO, 2010, p. 15)

Portanto, independentemente da vida sexual que se oriente, a homossexualidade – lesbiandade / transexualidade- compreendemos que devem ser consideradas como formas de sexualidades tão legítimas quanto à heterossexualidade. “Na realidade, ela é apenas a simples manifestação do pluralismo sexual, uma variante constante e regular da sexualidade humana” (BORRILLO, 2010, p.16).

Considerando como um atributo da personalidade, a homossexualidade deveria manter-se fora de qualquer intervenção institucional. Borrillo afirma que “do mesmo modo que a cor da pele, a filiação religiosa ou origem étnica, ela deve ser considerada um dado não pertinente na construção política do cidadão e na qualificação do sujeito de direitos” (2010, p. 17).

---

<sup>35</sup> Borrillo (2010, p.16) faz referência que a “banalização institucional implica que os grandes aparelhos do poder normalizador- tais como religião, o direito, a medicina ou psicanalise- renunciem a abordar a questão homossexual”.

A ideologia racista designa a superioridade branca com o termo “racismo”. A que promove a superioridade de gênero é preconizada como “sexismo”. Assim, de acordo com Borrillo:

Esse sistema e (a) homofobia – compreendida como consequência psicológica de uma representação social que, pelo fato de outorgar o monopólio da normalidade à heterossexualidade, fomenta o desdém em relação àquelas e àqueles que se afastam do modelo de referência – constituem as duas faces da mesma intolerância e, por conseguinte, merecem ser denunciados com o mesmo vigor utilizado contra o racismo. (BORRILLO, 2010, p. 23).

Assim, compreendemos a homofobia como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejos ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Borrillo, assim, compreende que como sendo uma forma específica de sexismo, “a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico” (2010, p. 34).

Para Borrillo, a homofobia “é um fenômeno psicológico e social, por enraizar-se nas complexas relações estabelecidas entre uma estrutura psíquica do tipo autoritário e uma organização social que considera a heterossexualidade como ideal” (2010, p. 87). Portanto, compreendemos que deve ser questionada essa interação psicológica e social para melhor entender os fatores que incentivam e banalizam a homofobia.

A homofobia, para o autor, possui duas dimensões, pessoal e cultural. A dimensão pessoal, “de natureza afetiva, se manifesta pela rejeição dos homossexuais.” (BORRILLO, 2010, p. 22). Já a dimensão cultural, “de natureza cognitiva, onde o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social.” (BORRILLO, 2010, p.22).

Essa diferenciação entre essas duas dimensões permite, segundo Borrillo (2010, p.23), “compreender melhor a situação disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, ate mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado; no entanto considera inaceitável qualquer politica de igualdade a seu respeito”.

A manifestação afetiva, em forma de violência contra pessoas LGBTI, “caracterizado por medo, aversão”, corresponde, para Borrillo (2010, p.24), “uma forma mais brutal de violência, que corresponde a uma atitude irracional”. Essa homofobia irracional encontra suas origens em conflitos individuais, para o autor. Essa violência em estado puro, o autor chama de “atitude anti-homossexual” (BORRILLO, p.25), que resulta em uma “produção cultural do

Ocidente judaico-cristão, passando pela literatura científica e pelo cinema, de uma promoção da heterossexualidade e contrário a manifestação de afetos entre pessoas do mesmo sexo”.

Contudo, existem outras manifestações, que exerce suas violências cotidianamente. Para Borrillo (2010, p.25), se a homofobia irracional (afetiva, psicológica) caracteriza-se pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva<sup>36</sup> (social) objetiva perpetuar a diferença homo/hetero. Neste aspecto, ela sugere a tolerância, no entanto, “ninguém fica chocado pelo fato de que eles (pessoas LGBTI) não usufruam dos mesmos direitos reconhecidos aos heterossexuais”

A homofobia está tão arraigada em nós, na educação, que segundo Borrillo “para superá-la, é preciso um exercício de desconstrução de nossas categorias cognitivas” (2010, p. 87).

Para melhor compreender nossa imagem sobre como a homossexualidade foi construída, é importante destacar alguns elementos que circunscrevem a hostilidade contra a população LGBTI.

Borrillo coloca que “a homofobia, a demonstração da vulnerabilidade, a competição, o controle dos sentimentos como sendo elementos que modelam o jeito de ser homem” (2010, p.89), portanto, constitutivo da identidade masculina. Borrillo cita o autor J. Tognoli (1980) que considera que “o ódio contra homossexuais aparece como o mais importante desses elementos na (auto) construção da masculinidade” (2010, p.90).

Portanto, ser homem implica, além de ser rude, competitivo, menosprezar as mulheres, detestar homossexuais. Assim, para o autor:

O caráter mais evidente da masculinidade permanece a heterossexualidade. [...] Fortalecer a homofobia é, portanto, um mecanismo essencial do caráter masculino, porque ela permite recalcar o medo enrustido do desejo homossexual. Para um heterossexual, confrontar-se com um homem efeminado desperta angústias em relação às características femininas de sua própria personalidade. (BORRILLO, 2010, p. 90).

É importante ressaltar que a prática sexual não esta relacionada com a identidade sexual, assim, podemos identificar homens que possuem relação com outros homens, por exemplo, mas não se consideram homossexuais por desempenhar um papel ativo<sup>37</sup> na relação.

<sup>36</sup> O cognitivismo é a crença, segundo Sternberg (2002, p.08), “de que grande parte do comportamento humano pode ser compreendida a partir de como as pessoas pensam”.

<sup>37</sup> Segundo Misse, “há antinomia ideológica do “ativo/passivo. Entre os atributos da “feminilidade” encontramos praticamente o “passivo” em toda parte: no frágil, no tímido, no recatado, no sacrificado. [...] se criam as duas

Para eles, a passividade que determina o pertencimento ao gênero masculino. Assim, para Borrillo, possivelmente, por um efeito de negação:

[...] podemos ver homens em uma relação homossexual regular e rejeitar qualquer identidade gay e sentir ódio homofóbico. Tal ódio serve, neste caso, à reestruturação de uma masculinidade frágil que, constantemente, tem necessidade de se afirmar pelo desprezo do outro-não-viril. (BORRILLO, 2010, p. 91).

A homofobia – e, em particular, a masculina – desempenha assim, uma função de “policiamento da sexualidade” (BORRILLO, 2010, p. 92), ao reprimir qualquer comportamento, gesto, desejos que ultrapasse as fronteiras dos sexos.

A homossexualidade ainda desperta reações de hostilidade, e segundo Borrillo, é “porque ela é percebida como uma etapa suplementar do processo de decadência psicológica e moral em que estariam soçobrando as sociedades contemporâneas” (2010, p. 94). O autor afirma ainda que:

À maneira dos antropólogos do final do século XIX que não hesitavam em assimilar a homossexualidade a práticas selvagens, os ideólogos modernos consideram o desejo por pessoas do mesmo sexo o sinal de uma adolescência afetiva, impregnada de narcisismo. Eis porque “as sexualidades contemporâneas” – e, particularmente, a homossexualidade - são denunciadas como se estivessem orientadas exclusivamente para a realização egoísta do indivíduo, ao excluir sua dimensão relacional. (BORRILLO, 2010, p. 95).

Por isso, podemos compreender, que a heterossexualidade é vista como uma única forma de sexualidade capaz de “associar prazer sexual e coesão social, no sentido que ela está a serviço dos fins das espécies” (BORRILLO, 2010, p. 95). Assim, qualquer forma de sexualidade que não esteja associada ao da reprodução aparece como suspeita.

Em nossa sociedade, os ideais de natureza sexual e afetiva são construídos com base na superioridade psicológica e cultural da heterossexualidade. Autores/as como Eve Kosofsky Sedgwick(1990;2007), Judith Butler (2004), e Michael Warner (1993), por exemplo, nos trazem as reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas. São regulações sexuais e de gênero socialmente impostas que criam e mantêm

---

perspectivas, a do “normal” e a do “estigma”, temos então uma situação de estigmatização. O “normal” é associado ao estereótipo de “ativo” e o “estigmatizado” ao de “passivo”, correspondendo o primeiro à função sexual do heterossexual masculino e o segundo, à função sexual do heterossexual feminino. Por extensão, e numa ordem inversa, o homossexual masculino “passivo” e o homossexual feminino “passivo” corresponderão ao “estigmatizado”, e o homossexual masculino “ativo” e feminino “ativo” equivalerão ao “normal” (2007, p. 44-45).

desigualdades, como um menor reconhecimento político e também de direitos daquelas pessoas cuja sexualidade e/ou o gênero entram em desacordo com as normas vigentes.

Os indivíduos, em especial a população LGBTI, crescem em um ambiente que se desenvolve abertamente “a hostilidade anti-homossexual” (BORRILLO, 2010, p.101). Borrillo afirma que:

A interiorização dessa violência, sob a forma de insultos, injúrias, condenações morais impede um grande número de homossexuais a lutar contra desejos, provocando, às vezes, graves distúrbios psicológicos, tais como sentimento de culpa, ansiedade, vergonha e depressão. O estereótipo ainda disseminado sobre o homossexual incapaz de ter uma vida afetiva plenamente desenvolvida, e sendo levado a terminar seus dias em uma solidão insuportável – aliviada, às vezes, pelo suicídio – obceca a mente de numerosos gays que, para evitar esse “destino trágico”, envolvem-se em uma tentativa de rejeição de sua própria sexualidade. (BORRILLO, 2010, p. 101).

Portanto, Borrillo (2010, p. 101) define essa homofobia como sendo “homofobia interiorizada, onde sua predisposição está associada “aos preconceitos individuais e a intolerância social”. Na origem dessa intolerância, encontra-se o que Borrillo citando Dorias (1999), chama de “integrismo identitário” (2010, p.102). De acordo com o autor:

[...] tão perigoso quanto o fundamentalismo religioso ou totalitário, o integrismo impõe um modelo de conduta único, rígido e opressor. Além disso, ele chega a transformar-se em obsessão quando a combinação de misoginia, sexismo e homofobia leva a terapeutas<sup>38</sup> a pretender corrigir esses erros da natureza que seriam os rapazes femininos, as moças masculinas e os adolescentes que, pretensamente encontrar-se-iam a caminho de uma orientação homossexual ou bissexual (BORRILLO, 2010, p.102).

Por essas questões, compreendemos que as discussões sobre diversidade, sexualidade, gênero, homofobia se fazem tão importante na escola. É necessário que professoras/es, coordenação pedagógica, a escola como um todo, percebam que, desde a tenra idade, as discussões sobre as diversas formas de sexualidade estejam presentes na escola, por meio de debates, diálogos, entre outras formas.

A escola, de acordo com Louro (1997, p.60), “ao produzir, separar, nomear e qualificar os sujeitos e delimitar e informar qual o seu lugar, acaba por escolarizar as mentes e agrupar diversos grupos elegendo um jeito de se ser socialmente aceito”; ou seja, o seu

<sup>38</sup> No dia 17 de maio de 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade do CID 10 (código de doenças internacionais). Mas, apesar desta resolução internacional, cada país e cultura trata a questão da homossexualidade de maneira diferente. O Brasil, por exemplo, por meio do Conselho Federal de Psicologia deixou de considerar a opção sexual como doença ainda em 1985, antes mesmo da resolução da OMS.

objetivo é adestrar, “fabricar sujeitos”. A autora continua afirmando para quem e o que se aprende na escola:

[Se] aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...] todas essas lições são atravessadas pelas diferenças; elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 1997, p. 61).

A escola delimita espaço. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. “Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos” (LOURO, 1997, p. 58).

Segundo Louro, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. “Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la” (2015, p. 26). A autora continua afirmando que:

Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2015, p.26)

Portanto, o que observamos, é que aquelas ou aqueles que se expressam, de forma mais evidente, sua sexualidade, segundo Louro, “são alvo de imediatos de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar” (2010, p. 27).

Louro considera que as questões da sexualidade são assuntos privados, e por isso, “deixamos de perceber sua dimensão social e política” (2015, p. 28). Para a autora, as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que:

[...] se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia (2015, p. 28).

Consentida e ensinada na escola, à homofobia, segundo Louro, “se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse contagiosa, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais” (2015, p. 29). Assim, a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.

A autora traz uma reflexão relevante, quando aborda a questão de que alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais “desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade” (LOURO, 2015, p. 30). Louro continua afirmando que:

De modo geral, salvo raras exceções, o/a homossexual admitido/a é aquele ou aquela que disfarça sua condição. [...] O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas homossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivos de escândalo. (LOURO, 2015, p. 30).

A escola, assim, para Louro (2015), é sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para alguém “assuma” sua orientação de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um desejo sexual e que esse tipo – inatos a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, “a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (LOURO, 2015, p. 31).

Pensamos, também, que o objetivo da escola é também desenvolver sensibilidades; é mostrar, como disse Freire, que “o papel da educação é humanizar o sujeito e que o papel do oprimido é se libertar da opressão que sofre e libertar seu opressor da opressão que comete contra si” (2005, p. 24). Nesse sentido, o nosso papel como educadores seria combater qualquer tipo de discriminação contra a mulher, negra/o, índia/o, gays e lésbicas, visto que a diversidade de gênero, raça/etnia e classe estão presentes na sociedade e precisam ser contempladas no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas.

Professoras/Professores reproduzem como na sociedade em geral, comportamentos e falas, que muitas vezes, mesmo não estando explícito o preconceito contra homossexuais, deixam escapar expressões ou adjetivos que ratificam a homofobia. Na narrativa da professora A, por exemplo, foi perguntado sobre uma turma, que na ocasião da pesquisa, havia um número considerável de jovens, na mesma turma, que se auto declaravam gays:

Dos 35 alunos [...] acredito que uma meia dúzia. E *foi aleatório* eles ficarem na mesma sala. Não pediram para mudar ou ficarem juntos. Agora todos esses assumidos infelizmente eles têm um *comportamento diferenciado*, infelizmente pelo fato, de assim, de uma forma negativa porque eu acho que é uma maneira que eles encontram para se impor [...] para poderem ser aceitos né? Mas a maneira que eles querem chamar a atenção por alguma coisa [...] e deles todos, só um que a gente percebe que é mais *dedicadozinho* (grifo nosso) na escola, mas os outros estão muito de oba oba[...] (grifo nosso. Professora A<sup>39</sup>)

Como lido nas expressões grifadas acima, o homossexual é sempre o *outro*, possuem “comportamento diferenciado”, sempre na relação binária normal/anormal, permitido/proibido. Nas narrativas abaixo das professoras A e C, citam o despreparo das escolas ao receber alunas(os) LGBTI:

Professora A:

Ela [escola] não está preparada para nenhum tipo de especialidade. Nem *homossexualismo*, nem deficiência física, mental, nada. Nenhuma escola, infelizmente. Eu acho, que vai muito assim, da nossa formação, dos nossos princípios e não porque a gente foi preparando. Inclusive a gente passa por um problema muito mais sério do que a questão do homossexualismo, que a questão da inclusão de meninos com deficiência, principalmente a mental. A gente tem aqui uma aluna esquizofrênica, à tarde. Ninguém sabe como lidar. Sabe o que eu faço com a menina? Eu não corrijo nem a prova, eu estou dando 5 (*a média da unidade*). Ela não tem condições[...]ela não escreve coisa com coisa entendeu? A gente não teve, aqui na cidade, nenhum preparado para inclusão. É só aceitar, estar respeitando? A gente tem todo um cuidado com ela, tem todo aquele carinho[...]tem hora que ela não aguenta está na sala de aula e a gente libera, deixa ela ficar circulando pelo corredor, coisa que a gente não libera para nenhum outro. Então a gente acaba tratando a menina de maneira diferenciada. Isso é inclusão? Então a gente não tem nenhum preparo...não tem...não tem formação nenhuma de como lidar com esses meninos. A gente vai agindo com nosso bom senso, a gente vai agindo com carinho. A gente precisava de uma formação né? A gente vai na fé...e a gente sabe que aqui na cidade tem escolas com preconceito muito grande com os homossexuais. (grifo meu, Professora A)<sup>40</sup>

Já a professora C diz que:

Eu acho que deveria ter um preparo maior. O professor ele é preconceituoso. E a gente não tem preparo para isso, assim como não tem preparo para muitas outras coisas na sala de aula, a gente não tem esse preparo psicológico, desde como lidar com problemas familiares que os alunos trazem em si, nem com problemas emocionais com relação a crise de identidade[...]crise de identidade sexual, várias coisas que a gente não tem esse preparo, em saber como reagir mediante essas situações. Eu acho muito

<sup>39</sup> Entrevista realiza em 12/11/2015.

<sup>40</sup> Entrevista realizada em 12/11/2015.

complicado porque nós somos o intermediador né? Tanto para acabar com o conflito ou para evitar que ele aconteça. E às vezes a gente não tem esse preparo, a gente não sabe como reagir. Eu mesmo tive problemas assim, brincando em sala de aula então eu fiz um comentário e depois falei: me desculpem. Eu falei e automaticamente pedi desculpa. Tem brincadeiras que a gente fazia, não que antes não existia, mas as pessoas não se assumiam pela forma como as pessoas lidam. (Professora C<sup>41</sup>)

No trecho extraído da entrevista da Professora A, ela utiliza a palavra “*homossexualismo*”, onde o sufixo “ismo” designa doença. Ao usar este termo, a professora deixou subentendido, em nossa análise que, a mesma considera a homossexualidade uma doença, e onde ela a enquadrando na mesma categoria das pessoas com deficiência física. A ausência de conhecimento, nesta temática sobre diversidade, nas áreas de licenciatura, deixa uma lacuna quando estes profissionais estão em sala de aula. Segundo dados da então Secretaria Especial dos Direitos Humanos, ligada à Presidência da República,

No que se refere ao ambiente escolar, não se pode deixar de registrar dados recente de pesquisa feita pela UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do Ensino Fundamental, seus pais e professores, e revelando que os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência (UNESCO, 2006).

Portanto, na escola, afirma Louro (2015) se legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (2015, p. 31). Muitas outras instâncias, segundo a autora, também ratificam esses discursos, como a igreja, a justiça, a mídia, etc. É construído, socialmente, os conceitos do que é “natural”, “normal”, onde trazemos para a escola o que esse binarismo do que é permitido/proibido, ratificando nossas memórias.

Os significados que permeiam a formação docente nos levam as discussões sobre a dimensão social da memória e as representações sociais, uma vez que a construção da memória é repleta de significados. A questão ideológica sobre sexualidade e gênero, dos papéis definidos pela heteronormatividade, leva ao entendimento da sexualidade sendo determinada naturalmente pelo biologismo, constituindo as bases para tecer as memórias e as representações sociais.

### 3.2 MEMÓRIA E POPULAÇÃO LGBTI

---

<sup>41</sup> Entrevista realizada em 2/12/2015.

No momento atual, no Brasil, assiste-se ao crescimento do interesse por questões ligadas aos estudos do imaginário como fato social e da memória social. Neste esforço de pensar a categoria da memória tornou-se fundamental o retorno das ideias de Maurice Halbwachs (1990), buscando a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Iremos também dialogar com o autor, Le Goff, onde abarca os diferentes conceitos sobre a "memória" e as respectivas funções no meio social.

Para Halbwachs (1990), nossas lembranças reaparecem porque nos são lembradas por outros homens. Para o autor, se fala em memória coletiva porque teve um lugar na vida de um grupo. “Quando pretendemos que só temos capacidade de lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990, p. 24). O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições.

Mesmo que a memória coletiva não explique todas as nossas lembranças, para o autor, nada prova que “todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que interveem na memória, não cubram uma lembrança individual, mesmo no caso em que não recebemos” (HALBWACHS, 1990, p. 24).

Ainda não estamos acostumados a falar da memória de um grupo. Halbwachs (1990) coloca que o indivíduo participaria de duas espécies de memórias.

De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal, que viriam tomar lugar suas lembranças: aquelas que lhe são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa, na medida em que ele se distingue delas. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. (HALBWACHS, 1990, p. 36).

Para o autor, a memória individual pode “apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, e nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho” (HALBWACHS, 1990, p. 37). A memória individual não está inteiramente isolada e fechada. “Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros” (HALBWACHS, 1990, p.37).

De acordo com Halbwachs, a memória individual tem seu funcionamento possível através dos instrumentos das palavras e das ideias, que “o indivíduo emprestou de seu meio”. (HALBWACHS, 1990, p.37). O autor continua afirmando que “ela é limitada muito estreitamente no espaço e no tempo. A memória coletiva o é também: mas esses limites não

são os mesmos. Eles podem ser mais restritos, bem mais remotos também” (HALBWACHS, 1990, p.37).

A memória individual, portanto, está contida no conjunto maior da memória coletiva, sendo apenas um fragmento ou uma visão parcial dos fatos vivenciados pelo grupo. Ela é mais densa, porém, menos abrangente do que a memória social. Para Halbwachs, o sentimento de liberdade e singularidade do indivíduo não passa de uma ilusão.

Halbwachs faz a distinção entre o que se poderia chamar de duas memórias, que denomina, de uma memória pessoal e a outra memória social. Na opinião do sociólogo:

Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso. (HALBWACHS, 1990, p. 38).

Os acontecimentos históricos irão desempenhar o papel das divisões do tempo, como assinaladas em um relógio. Para Halbwachs, “a nossa vida se escoa em um movimento contínuo” (HALBWACHS, 1990, p. 38). Segundo o autor:

O tempo social assim definido seria inteiramente exterior às durações vividas pelas consciências. É evidente quando se trata de um relógio que mede o tempo astronómico. Mas não é a mesma coisa com datas assinaladas no quadrante da história, que correspondem aos acontecimentos mais notáveis da vida nacional, que ignoramos algumas vezes quando se produzem, ou dos quais reconhecemos a importância só mais tarde. Nossas vidas estariam colocadas na superfície dos corpos sociais, elas os seguiriam dentro de suas revoluções, experimentaríamos as repercussões de seus abalos (HALBWACHS, 1990, p. 38).

O tempo, portanto, consiste numa construção social. O modo como o percebemos é marcado por padrões e convenções coletivas que organizam a experiência dos indivíduos. Embora tenha uma dimensão subjetiva, a padronização do tempo é fundamental para a sincronização das ações individuais, permitindo o desenvolvimento da vida social. De acordo com Halbwachs:

[...] a vida em sociedade implica que todos homens se ajustem aos tempos e às durações, e conheçam bem as convenções das quais são o objeto. É por isso que existe uma representação coletiva do tempo; ela se harmoniza sem

dúvida com os grandes fatos de astronomia e de física terrestre, porém a estes quadros gerais, a sociedade sobrepõe outros que se ajustam sobretudo às condições e grupos humanos concretos. Pode-se mesmo dizer: as datas e as divisões astronômicas do tempo estão encobertas pelas divisões sociais de tal maneira que elas desaparecem progressivamente. (HALBWACHS, 1990, p. 62).

Assim como o tempo, o espaço se relaciona com cada grupo de modo particular, moldando-o à sua imagem e semelhança. As imagens espaciais, para o autor, desempenham um papel na memória coletiva. “O lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras” (HALBWACHS, 1990, p. 92). O lugar recebe a marca do grupo, por isso, para Halbwachs, “todas as ações do grupo podem se traduzir em termos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos” (HALBWACHS, 1990, p. 92).

Os grupos, portanto, fazem do espaço um espelho, no qual procuram projetar sua própria imagem. Ele serve de depositário para os valores e modos de vida dos grupos, materializando-os sob formas mais ou menos estáveis. Desse modo, a fixidez do espaço permite que os grupos possam objetivar suas memórias e identidades, como acontece no caso dos monumentos, prédios históricos e todo o patrimônio arquitetônico cultivado por determinado grupo. Para Halbwachs:

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço - aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças. (HALBWACHS, 1990, p. 100).

A padronização do tempo e do espaço permite, portanto, a formação de memórias, que cumprem uma função social fundamental: elas contribuem para a manutenção e coesão dos grupos, na medida em que ajudam a produzir o sentimento de identidade entre seus membros.

Além de Halbwachs, outros autores abordam a categoria da memória. Optamos pela perspectiva de Le Goff (1990), por ser um autor de influência na Historiografia da Educação no Brasil, buscando compreender qual sua concepção de sobre o conceito de memória.

Para Le Goff (1990), os campos científicos que estudam a memória atualmente, como a biologia, a psicologia, a neurofisiologia, e a psiquiatria, podem contribuir para a

compreensão das características e dos problemas da memória social e histórica. Em contrapartida, os próprios estudos desenvolvidos por essas variadas ciências têm levado os pesquisadores à necessidade de aproximar a memória do campo das ciências humanas, na medida em que os resultados das pesquisas empíricas evidenciam uma relação intrínseca da memória com “resultados de sistemas dinâmicos de organização” (LE GOFF, 1990, p. 421).

Esses pesquisadores, das áreas citadas, observaram que os sentimentos inerentes ao homem, como o desejo, a afetividade, a censura, podem manipular a memória individual, consciente ou inconscientemente. Em relação à memória coletiva, observaram que esta pode ser manipulada pelos grupos que objetivam exercer o poder em determinados momentos históricos.

Segundo Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1990, p. 365).

A noção de aprendizagem, colocada por Le Goff, é relevante na fase de aquisição da memória, onde “desperta o interesse pelos diversos sistemas de educação da memória que existiram nas várias sociedades e em diferentes épocas” (1990, p. 365). Continua afirmando que as teorias que utilizavam as mnemotécnicas foram abandonadas, “em favor de concepções mais complexas da atividade mnemônica do cérebro e do sistema nervoso” (1990, p.365).

Citando Piaget, Le Goff (1990) afirma que o estudo da aquisição da memória pelas crianças permitiu assim constatar o grande papel desempenhado pela inteligência. Constata que através dos estudos, principalmente de Piaget, diversas concepções recentes da memória, evidenciam os aspectos de estruturação, nas atividades de auto-organização. “Os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui” (LE GOFF, 1990, p. 366).

De acordo com Le Goff (1990), a linguagem tem uma função social, pois é comunicação. Para o autor:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória. (LE GOFF, 1990, p. 367).

Le Goff nos aponta que os psicanalistas e os psicólogos insistiram nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura, exercem sobre a memória individual. A memória coletiva, do mesmo modo, foi colocada “de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 1990, p. 368). O autor dá o exemplo de que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 1990, p. 368).

Ao abordar a memória social, Le Goff (1990) traz a importância dos estudos que aconteceram no século XX em relação à memória no campo da filosofia e da literatura. Para o autor, “memória coletiva sofreu grandes transformações com a constituição das ciências sociais e desempenha um papel importante na interdisciplinaridade que tende a instalar-se entre elas” (LE GOFF, 1990, p. 407).

Le Goff (1990) utiliza Halbwachs para tratar a memória coletiva. “O autor aborda que na obra de Halbwachs sobre as memórias coletivas, sob ótica da psicologia social, a memória está ligada aos comportamentos, às mentalidades, novo objeto da nova história, traz a sua colaboração” (LE GOFF, 1990, p. 407). Continua o autor afirmando que:

[Na] antropologia, na medida em que o termo "memória" lhe oferece um conceito melhor adaptado às realidades das sociedades "selvagens" que esta estuda do que o termo "história", acolheu a noção e explora-a com a história, nomeadamente no seio dessa etno-história ou antropologia histórica que constitui um dos desenvolvimentos recentes mais interessantes da ciência histórica. Antropologia histórica que constitui um dos desenvolvimentos recentes mais interessantes da ciência histórica (LE GOFF, 1990, p. 407).

Para Le Goff, Halbwachs para tratar a memória coletiva utilizando um olhar histórico. Na concepção de Le Goff (2003), toda essa evolução das sociedades, elucida a relevância do papel que a memória coletiva representa. Ela está presente nas grandes questões das sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento.

Retomando a obra de Halbwachs (1990), observamos que a memória coletiva expressa algo da ordem do construído. Pode-se dizer que se admite uma multiplicidade de tempos e de memórias - há tantas memórias quantos grupos existem- situando a lembrança em uma encruzilhada para qual a concorrem muitos caminhos.

Halbwachs (1990), todavia, não trabalha as relações de afrontamento que ocorrem entre os diversos caminhos e na geração de cada um deles; é como se pudesse existir uma multiplicidade sem conflitos, uma diversidade estável, importando mais integração das diferenças que o seu confronto, mais o construído que os embates e a instabilidade da construção.

Portanto, pensar a memória como uma reconstrução racional do passado, erigida com base em quadros sociais bem definidos delimitados, como fez Halbwachs (1990), nos leva a um tipo de posicionamento político.

Compreendemos, a partir desses autores, que a memória está sempre em construção. Não é um conceito fixo, imutável. Portanto, a memória social pode ser vista como um conceito eminentemente ético e político. Contudo, qualquer perspectiva será parcial.

Assim, ao contrário do que do que foi proposto por Halbwachs (1990), o campo da memória social não é um espaço ou produtor de relações societárias solidárias, estáveis e imutáveis. A memória social pode ser vista como um complexo campo de disputa de sentidos em que a mobilização e circulação dos discursos são utilizadas com diferentes possibilidades.

A memória social, nessa perspectiva, é produzida na disputa de algumas ideias, sentidos que são permitidos enquanto outros são omitidos, silenciados, ocultos ou manipulados. Podemos notar essa concepção, quando presenciamos na sociedade atual, um discurso sobre a relação entre o que fazemos, o que estamos obrigados a fazer, o que nos está permitido fazer, o que nos está proibido fazer no campo da sexualidade.

A partir destas reflexões a respeito da memória social, indagamos qual a memória é constituída sobre a homofobia? Para iniciarmos essa discussão, propomos a reflexão da biografia de Rudolf Brazda<sup>42</sup>, escrita por Jean-Luc Schwab, “Triângulo Rosa– Um homossexual no campo de concentração nazista (2011). Essa biografia narra a vida e, também a deportação de Bradzda para o campo de concentração de Buchenwald, leste da Alemanha, entre 1942 a 1945, devido a sua homossexualidade. Ele foi o último triângulo rosa<sup>43</sup>, título

---

<sup>42</sup> Rudolf foi levado para o campo de concentração de Buchenwald, em 8 de agosto de 1942, depois de ser condenado outras vezes por enquadramento no Parágrafo 175, uma lei que criminalizava as práticas homossexuais, mas que antes do acirramento das políticas hitleristas estava muito em desuso; com o fortalecimento do Nazismo foi radicalizada e usada como meio para tentar erradicar a homossexualidade da Alemanha. Estima-se que em torno 100.000 homossexuais foram presos, dos quais cerca de 10.000 foram levados aos campos de concentração.

<sup>43</sup> “[...] eles [os homossexuais] eram identificados pelo triângulo rosa, assim como os judeus pela Estrela de Davi, os presos políticos pelo triângulo vermelho, os ciganos pelo marrom, os antissociais pelo preto, os criminosos profissionais pelo triângulo verde. O triângulo rosa era o símbolo mais cabal da humilhação. Relacionava o sujeito ao feminino, ao efeminamento, à passividade, à fraqueza, à traição”. (SPITZNER, 2014, p.54)

dado aos homossexuais deportados para campos de concentração nazista, e um dos poucos que conseguiu deixar registrado seu testemunho, ainda que através de outro.

Podemos inferir que as narrativas de Brazda dificilmente entram na memória coletiva e, por isso, narrá-las se configura como lutas contra o esquecimento, o silenciamento e pela reconstituição dos limites da narrativa histórica.

O testemunho de Brazda demorou a se tornar público e um fator que pode ter contribuído para isso foi que, “com o fim da guerra, o governo Charles de Gaulle modificou o código penal francês, retirando principalmente leis antisemitas. Porém, os artigos contra homossexualidade continuaram, tornando-se ainda mais rígidos em 1962”. (SPITZNER, 2014, p.55)

Esse contexto levou muitos homossexuais a esconderem não só a sexualidade como as experiências no período nazista. Pollak (1989) relata que “uma pesquisa de história oral feita na Alemanha junto aos sobreviventes homossexuais dos campos comprova tragicamente o silêncio coletivo daqueles que, depois da guerra, muitas vezes temeram que a revelação das razões de seu internamento pudesse provocar denúncia, perda de emprego ou revogação de um contrato de locação”.

Portanto, é importante observar que, a partir da narrativa de Brazda, é necessário repensar a história e a memória e lançar mão de um aporte construtivista, pois como diz Pollak (1989, p. 4), “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade.”

O livro “Triângulo Rosa”, dessa forma, pode ser compreendido tanto como uma denúncia da barbárie nazista, quanto em relação ao silenciamento e esquecimento dos homossexuais, nos registros históricos, como vítimas. Mas, essa denúncia não acontece facilmente porque é preciso representar uma realidade que parece irrepresentável: a dos campos de concentração e das trajetórias dos excluídos, dos dominados.

A partir de Pollak (1989, p.05), percebemos que as narrativas, como as de Brazda, demonstram que “a fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor.”

O apelo final de Rudolf Brazda, o último triângulo rosa, vai no sentido de que sua memória seja utilizada para o reconhecimento dessa deportação (Schwab, 2011).

A partir das narrativas de Brazda descritas por Schwab, podemos trazer a afirmação de Pollak (1989), sobre a questão do enquadramento das memórias, onde afirma que:

Para certas vítimas de uma forma limite da classificação social, aquela que quis reduzi-lás à condição de "sub-homens", o silêncio, além da acomodação ao meio social, poderia representar também uma recusa em deixar que a experiência do campo, uma situação limite da experiência humana, fosse integrada em uma forma qualquer de "memória enquadrada" que, por princípio, não escapa ao trabalho de definição de fronteiras sociais. É como se esse sofrimento extremo exigisse uma ancoragem numa memória muito geral, a da humanidade, uma memória que não dispõe nem de porta-voz nem de pessoal de enquadramento adequado. (POLLAK, 1989, p. 15).

Passado 70 anos do término da segunda guerra mundial, após as diferentes narrativas e pesquisas sobre o holocausto contra judeus, negros, ciganos, homossexuais, deficientes, podemos pensar que tal situação acontece no Brasil contra a população LGBTI, não é necessário serem conduzidas (os) aos campos de concentração, no entanto, tem suas vidas condenadas por terem orientação sexual distinta da normatizada.

A sociedade brasileira teceu uma cultura política, cujas práticas têm a sua raiz de sustentação nas permanências da sociedade colonial (TELLES, 1994, p.91). Tais práticas penetram o cotidiano das pessoas gerando todo tipo de violência e criando uma realidade onde não existe a mediação das regras universais, impessoais e abstratas (ARENDDT, 1989, p.67). Ainda, segundo os autores, em um cenário de violação de direitos vivenciados pela população LGBTI, “a homossexualidade ainda é entendida como pecado, doença, inferioridade ou crime, e os direitos são destinados aos heteros, brancos das classes médias e altas” (MARINHO e SANTOS, 2011, p.11).

Na interpretação de Hannah Arendt (1989 e 1995), o conceito de direito, estabelecem uma forma de sociabilidade política, em que o direito só pode existir no exercício do direito, ou seja, ele é compartilhado e legitimado na experiência de vida em sociedade.

De acordo com Marinho e Santos (2011, p.12), as instituições escolares, como outras instituições sociais, “alimentam o imaginário social e fomentam a violência à população LGBT [LGBTI] de tal forma que a coloca na posição de pária – no sentido empregado por Hannah Arendt”. O pária é a condição do judeu no mundo. A figura do pária é vista, segundo a autora, como figura de resistência. Portanto, devemos compreender que a resistência é uma opção entre a liberdade e a necessidade. Esse par conceitual representa as posições assumidas na questão judaica pelo judeu vitimizado, que Hannah Arendt, inspirada por Max Weber, chamou de pária.

Na concepção analítica de Arendt (1995, p.28), a violência, por sua própria natureza, detém um caráter instrumental, é um meio para atingir determinado fim, portanto “necessita de se justificar através de algo mais que não pode ser a essência de coisa alguma”. E, como ela é exercida no contexto individual, não tem a capacidade do agir coletivo e plural. Portanto, torna-se obstáculo ao diálogo, à divergência e à negociação, que, conseqüentemente, cria um processo que “desumaniza o homem e o retira de sua condição humana”

Arendt (1989), em *Origens do Totalitarismo*, analisa as experiências totalitárias da Alemanha Nazista e da Rússia Stalinista, realizando um trabalho minucioso e apresentando as causas históricas antecedentes que propiciaram a formação do totalitarismo, as características fundamentais, bem como as conseqüências trágicas para a humanidade.

O totalitarismo, segundo a autora, é uma forma de domínio que se baseou na violência e no terror, sem precedência na história política ocidental; uma forma de governo alicerçada no terror e na ideologia, fazendo com que a violência desenfreada se inserisse na política.

Para Arendt, o fenômeno histórico do totalitarismo se desenvolveu em um contexto europeu de crise econômica e política, aliado ao crescimento vertiginoso do desemprego, da exclusão e da miséria, entre outros aspectos. Tais características engendraram um terreno fértil que ensejou um regime de violência e de terror, que, por sua vez, solidificou os mecanismos para subjugar e aterrorizar judeus, ciganos, deficientes, homossexuais, etc. Esse contingente foi, então, transformado em “seres descartáveis, supérfluos, párias, pessoas destituídas de seus direitos, da proteção do Estado e da sua condição humana” (ARENDR, 1989, p. 496-508). Em outros termos, tratava-se de pessoas “desumanizadas, impedidas de pertencerem ao mundo comum, locus da ação, da palavra e do diálogo, onde a política se faz presente no direito de ter direitos” (ARENDR, p.320-322). Nessa perspectiva, os campos de concentração tornaram-se marcos da realização do domínio totalitário, onde as pessoas foram privadas do mundo comum em um cenário de destruição das individualidades.

Arendt (1989, p.496) sublinha que os campos de concentração significam o

[...] inferno, no sentido mais literal, [onde] as massas humanas que eles detêm são tratadas como se já não existissem, como se o que sucedesse com elas não pudesse interessar a ninguém, como se já estivessem mortas [...]. Um lugar onde os homens podem ser torturados e massacrados sem que nem os atormentadores nem os atormentados, e muito menos o observador de fora, saibam o que está acontecendo é algo mais do que um jogo cruel ou um sonho absurdo.

Os párias, os supérfluos, os agonizantes, na descrição de Hannah Arendt, passaram a não compartilhar a “comunidade política”, e são expulsos do “mundo comum” (ARENDR, 1989, p.498). Neste aspecto, podemos refletir sobre o terror vivido por mulheres e homens homossexuais, que não podem expressar seus sentimentos, afetos e desejos publicamente, pois, caso o façam, estarão sujeitos a todas as formas de violência, até mesmo a extrema: a morte.

As análises de Arendt nos possibilita olhar para a situação de inúmeros homossexuais, vítimas de variadas formas de violência, inclusive na escola. Nos espaços escolares, como em toda a sociedade, a população LGBTI é transformada em “seres descartáveis”, destituídos de seus direitos, da proteção do Estado. Contrapondo esta realidade, faz-se necessário criar formas pedagógicas a compreensão da sexualidade como um fenômeno sócio histórico, portanto, mutável e diverso, encarando a população LGBTI como detentora de direitos, conquistados, em meio ao conflito político. É necessário também que essas discussões e debates estejam presentes para consolidação das leis que já existem e futuras políticas públicas voltadas a esta população.

A seguir discutiremos o programa Brasil sem Homofobia, bem como esse debate está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs- e na Lei de Diretrizes e Bases -LDB.

### 3.3 BRASIL SEM HOMOFOBIA/PCNS/LDB

O Programa Brasil sem Homofobia –BSH- foi previsto dentro dos objetivos do Plano Plurianual – PPA 2004-2007, do então Governo Lula, onde “o protagonismo das ONGs na execução da política LGBT se estabelece em uma suposta proposta de autonomia à sociedade civil para desenvolver as políticas públicas” (MELLO, 2010).

O Governo Lula (2003-2010) introduziu a interlocução com os movimentos sociais, inclusive o movimento LGBTI, visto a própria proximidade do Partido dos Trabalhadores (PT) com a ABGLT (FROEMMING; IRINEU; NAVAS, 2010).

É importante ressaltarmos, para compreender o contexto em que esse Programa BSH – foi inserido. Não se pode ignorar que no governo do presidente Lula, houve algumas mudanças nas implementações das políticas sociais que resultaram em pequenas melhorias para a parte mais empobrecida da classe trabalhadora. No Entanto, essas mudanças, como

Vieira demonstra em seu trabalho, foram as políticas assistenciais compensatórias, que tem o programa Bolsa Família como exemplo, fazem parte das estratégias traçadas pela burguesia para reverter à crise, pois,

Lula em sua posição de “presidente dos pobres”, implementou uma novidade, ou pelo menos fez parecer que havia criado algo novo. As políticas assistenciais focalizadas para os segmentos mais pauperizados da população são, na verdade, umas das metas traçadas no Consenso de Washington, realizado em 1993, que definiu as bases das políticas sociais segundo o ideário neoliberal. No Brasil, o governo de FHC já havia instituído programas sociais desse tipo, mas Lula foi capaz de dar a sua feição às políticas compensatórias ao alívio emergências da pobreza. (VIEIRA, 2010, p. 75-76)

Podemos dizer que houve alterações nas condições de vida das pessoas atendidas por estas políticas, o que fez com que esta camada da sociedade, passasse, também, a apoiar o governo. Sobre isso Badaró observa que o governo Lula ampliou as:

[...] políticas focalizadas para um patamar de massas, com o programa Bolsa Família. O programa, voltado para famílias com renda per capita mensal média de R\$ 120, atende hoje a mais de 10 milhões e 500 mil famílias, num total 15 milhões e 700 mil famílias cadastradas. Ou seja, mais de 45 milhões de pessoas (quase 24% da população total do país) são diretamente atingidas por uma política de governo que deposita mensalmente um benefício que varia entre R\$ 20,00 e R\$ 182,00. Um fator nada desprezível a explicar os elevados índices de popularidade do governo e a forma como Lula foi eleito em seu segundo mandato, invertendo a votação tradicional que caracterizava a sua candidatura (antes recebia mais votos nas grandes cidades e no Sul – Sudeste, em 2006 cresceu nas pequenas cidades no interior e no nordeste). (MATTOS, 2009, p. 19)

No período entre 2002 a 2006 foi marcado pelos diálogos entre o Governo Federal e o movimento LGBTI. A relação próxima entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais<sup>44</sup>) direcionou também este diálogo, já que no Brasil, e no mundo ocidental, os partidos tidos de esquerda têm sido mais progressistas e atentos às questões LGBTI.

É a partir deste momento que as políticas LGBTI se inserem dentro do Estado brasileiro com maior peso, principalmente pela influência das políticas advindas do Governo Federal. Em 2003, houve a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência

---

<sup>44</sup> Fundada em 1995 a ABGLT é a maior rede de articulação LGBT do Brasil e da América Latina, congregando um número expressivo de organizações filiadas. Tem sido ela a principal negociadora e representante deste movimento na elaboração do BSH na época.

da República (SEDH-PR), local de onde irão se articular muitas das políticas LGBTI. O Governo Lula passa por um período de intensas mudanças referentes às questões LGBTI, não apenas no Brasil, mas no mundo, com a consolidação de um amplo mercado LGBTI; mudanças nas legislações e políticas em diversos países (aprovação do casamento na Holanda, em 2001); consolidação das paradas do orgulho LGBTI como uma das maiores manifestações políticas no mundo; transformações culturais, com a presença de pessoas LGBTI em filmes, novelas, séries de televisão.

Nesse contexto, temos a apresentação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) pelo Governo Federal, em 2004. Um programa pioneiro, construído em conjunto com o movimento LGBTI, em uma articulação entre Estado e sociedade civil, que vai aglutinar 53 ações e diretrizes governamentais a serem implementadas em diversos âmbitos, como políticas de saúde, educação, mulheres, juventude, seguranças (BRASIL, 2004).

O Programa BSH- lançado em 2004, foi uma articulação entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada tendo como um dos objetivos centrais a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos.

O Plano Plurianual - PPA 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas em efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. (PPA, 2004-2007, p.11)

O Programa BSH (2004) apresentou um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos de LGBTI (*GLBT foi a sigla utilizada no texto*). O programa enfrentou em sua execução diversas dificuldades em relação à sua ampliação, tendo ações realizadas de apoio a projetos de ONGs, capacitação de militantes e ativistas, criação de núcleos de pesquisa em universidades públicas, programas de prevenção de DST/AIDS e criação de centros de referências em direitos humanos e combate a crimes de homofobia (IRINEU, 2014).

Sendo essa diretriz, o programa tem uma séries de noções para orientar a não discriminação quanto à *opção sexual* (grifo nosso. Consideramos como orientação sexual) na escola mas infelizmente essas metas ainda não são cumpridas visto a total carência de certo professores e professoras quando

tal assunto é abordado na pesquisa. Muitos afirmam que não tiveram uma preparação durante a formação sobre a temática da diversidade sexual bem como das violências de gênero, como a homofobia. (BSH, 2004, p. 17)

Dentre os frutos do Programa BSH, surgiu o Projeto Escola sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação, idealizada e implementada por organizações da sociedade civil (ABGLT- Associação Brasileira de gays, Lésbicas, Travestis, Transexuais; Pathfinder do Brasil; ECOS- Comunicação em Sexualidade).

O Projeto visava contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promoviam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro.

A execução do Programa Brasil sem Homofobia enfrentou inúmeras dificuldades no que diz respeito à ampliação e transversalização das políticas macro, tendo como ações realizadas: apoio a projetos de ONGs; capacitação de militantes e ativistas; criação de núcleos de pesquisa em universidades públicas; projetos de capacitação de professores da rede pública; programas na área de saúde e prevenção de DST/AIDS; e criação de centros de referência em direitos humanos e combate a crimes de homofobia.

O caderno proposto pelo projeto e um *kit* de ferramentas educacionais que o acompanhava compunha a base teórica e material com que se pretendia dar início à promoção de uma escola livre de homofobia. Sua principal meta era contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais, culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que incluía de fato os direitos das pessoas LGBTI.

O Kit a é composto pelo Caderno Escola Sem Homofobia; Boletins (Boletins Escola sem Homofobia); e os audiovisuais. Esse material foi elaborado exclusivamente para o trabalho com alunos do Ensino Médio. Esse Projeto ganhou grande repercussão nacional, onde foi de forma pejorativa denominada pela bancada conservadora no congresso de *Kit Gay* e foi barrado antes mesmo de acontecer<sup>45</sup>.

O material denominado “Kit anti-homofobia” foi produzido por uma equipe multidisciplinar – ABGLT, Pathfinder do Brasil, ECOS, REPROLATINA e GALE<sup>46</sup>

<sup>45</sup> O acesso ao kit anti-homofobia foi através do site do Senado Federal. Disponível em: [www12.senado.leg.br](http://www12.senado.leg.br)

<sup>46</sup> ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais; Pathfinder do Brasil – ONG que tem por objetivo trabalhar para a saúde e a felicidade de mulheres, homens, transgêneros, lésbicas e gays, sejam adolescentes, jovens ou adultos em diferentes regiões do Brasil; ECOS – Comunicação em Sexualidade é uma organização não governamental com 20 anos de atuação consolidada na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos, em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de

(MELLO et al., 2012) – e seria entregue às escolas públicas do Ensino Médio em meados do segundo semestre de 2011. Contudo, a frente parlamentar evangélica, no congresso brasileiro atual, tem produzido uma série de entraves e empecilhos a respeito do avanço das políticas públicas voltadas à diversidade sexual e combate à homofobia.

Diante da pressão da frente parlamentar e alguns setores da sociedade, a então presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) suspendeu a distribuição do material e fez um discurso sobre o embargo do kit. Disse que seria “propaganda de opções sexuais” e todo material que tratasse de temas relativos a “costumes”, em qualquer área de atuação do governo federal, e não apenas na de Educação, teria que passar pelo crivo da Coordenação-Geral da Presidência e por um amplo debate com a sociedade civil<sup>47</sup>.

A suspensão do kit vai de encontro aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, onde além das diversas áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, visam trabalhar temas sociais de modo transversal a essas disciplinas curriculares, apresentaram também volumes que tratavam dos seguintes temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual<sup>48</sup> e pluralidade cultural.

Os PCNs podem ser considerados como iniciado um grande avanço na conquista e luta pela oficialização da Educação Sexual nas escolas, servindo de base para quaisquer projetos sobre a temática da sexualidade nos espaços educacionais de todo Brasil. Em consonância com os PCNs, atualmente no Brasil, existem alguns projetos de leis tramitando no congresso na tentativa de criminalizar a homofobia.

Em 2013, a manobra por parte de alguns parlamentares, atrasou o andamento do projeto. Contudo, para ser aceito, era preciso à aprovação de 1/3 dos senadores, porém acabou sendo arquivado no Senado<sup>49</sup>. Chegou a ser incluído na discussão do novo código penal brasileiro, onde a OAB se posicionou que o combate à homofobia é dever do Estado Brasileiro.

---

deficiências, classe social; REPROLATINA – organização não governamental localizada em Campinas, São Paulo, que busca melhorar as saúdes sexual e reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina; GALE – The global alliance for LGBT education.

<sup>47</sup> Em nota a imprensa. Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=Ex\\_pZov3HfY](http://www.youtube.com/watch?v=Ex_pZov3HfY), acesso em 23 maio 2011.

<sup>48</sup> O próprio documento não deixa claro e nem justifica a opção ao termo “orientação” adotado.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materias/79604>. Acessado dia 12/12/2016

Desde 2014, o Projeto de Lei 7582/2014, da deputada federal Maria do Rosário (PT) está em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara e tipifica crimes de ódio, preconceito e intolerância contra diferentes grupos.

Os Projetos de lei envolvendo a educação têm sido apresentadas, como o Projeto Escola sem Partido. O Projeto propõe alterações e mudanças na Lei de Diretrizes e Bases<sup>50</sup>, no Código Penal, no Estatuto da Criança e do adolescente<sup>51</sup>. Tem como objetivo lutar contra o abuso da liberdade de ensinar. Nele, a(o) professora(o) deve ser “neutra(o)”, o que a frase por si só é dúbia e controversa. Em seu art. 2º, parágrafo único, deixa explícito a exclusão das discussões e diálogos a respeito da orientação sexual, onde utiliza o termo “opção”:

Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

A justificativa para tal, segundo o projeto, é que,

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

O projeto pretende tipificar o crime de assédio Ideológico contra a/o docente, sob pena de detenção de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa. De acordo com o Projeto, a doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado. O projeto não especifica o que seria assédio ideológico. Não há uma discussão do que é ideologia no projeto de lei.

Além do Projeto de lei da Escola sem partido, foi proposta a, então PCE 241, onde terá grandes e graves repercussões na área de educação. A Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira – CONOF divulgou um estudo técnico sobre os impactos do “novo regime fiscal – a PEC 241. Em relação aos investimentos em educação, a projeção 2017 a

<sup>50</sup> Projeto de Lei do Senado 193/2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acessado dia: 15/10/2016

<sup>51</sup> Projeto de Lei 1411/2015. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808> Acessado dia 15/10/2016

2025, demonstra que “a partir de 2018, caso a economia se recupere, já começaria a haver redução relativa do piso destinado à educação, diferença que cresce nos exercícios seguintes” (CONOF, 2016, p.37). Portanto, de acordo com as premissas propostas pela PEC 241/2016, tenderia a reduzir o piso da União destinado à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). As projeções também indicam que “o impacto na alteração das aplicações mínimas na MDE estariam reduzidas em R\$ 32,2 bilhões ao longo dos próximos 10 anos, ou cerca de R\$ 3,2 bilhões anuais para a União” (CONOF, 2016, p.37).

Até o momento da escrita desta dissertação mais de mil escolas e 84 universidades<sup>52</sup> estão ocupadas em todo o Brasil contra a PEC 241 e a reforma do ensino básico. Em Vitória da Conquista, a UESB, a UFBA e o IFBA estão ocupadas somando a mobilização nacional. O epicentro da mobilização foi o estado do Paraná, que concentrou a maioria das ocupações. Essas mobilizações nos apontam o longo caminho a se percorrer para que tenhamos o mínimo de qualidade na educação pública.

Em 2015, Vitória da Conquista tem aprovada a Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015, definiu o Plano Municipal de Educação – PME<sup>53</sup>. Dentre outras diretrizes, O PNE em seus incisos III e X estabelece que:

- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- X - fortalecimento na promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Destacaremos, no PME, os pontos relevantes que tratam sobre diversidade e a tentativa de oposição de vereadores contra a permanência da obrigatoriedade da inclusão da diversidade no currículo. O PME possui 20 metas com propostas para educação básica e superior. No meta 2 estabelece diretrizes para o ensino fundamental, e no item 2.12 estabelece:

- 2.12. Ampliar o Núcleo Pedagógico da SMED, com a criação do Núcleo de Educação para a Diversidade, assegurando, no Currículo, a implementação obrigatória do Ensino da História, Cultura Afro-brasileira e Africana, em todo o Ensino Fundamental, a educação na diversidade e a educação quilombola, considerando os aspectos peculiares dos diferentes grupos sociais inseridos nas escolas municipais urbanas e rurais; (PME, 2016)

<sup>52</sup> Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-tem-1022-escolas-e-84-universidades-ocupadas-em-19-estados-e-em-brasilia,10000084398>. Acessado dia 26/10/2016

<sup>53</sup> Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/Di%C3%A1rio-Oficial-26-06-2015-Lei-n%C2%BA-2042-2015-2.pdf>. Acessado dia 19/10/2016

A diversidade foi incluída na lei para fomentar os debates e discussões sobre inclusive à diversidade sexual, e também sobre gênero. Uma proposta de emenda foi apresentada na Câmara de Vereadores do Município, onde alegavam que a palavra “diversidade” daria espaço para discussão da diversidade sexual em relação aos ensinamentos acerca da ideologia de gênero, que objetiva ensinar às crianças que ela pode escolher ser menino ou menina.

A proposta de emenda visava retirar a obrigatoriedade do tema diversidade para ser opcional, pois segundo consta na proposta, assunto como ideologia de gênero é “assustador”. Deveria ser assustador ver crianças e jovens sendo vítimas de violência física e psicológica porque não estarem de acordo com o padrão do que é “ser menino” e “ser menina”. Deveria ser também assustador um ser humano estar em situação de vulnerabilidade porque simplesmente não possui relações afetivas com pessoas do sexo oposto ou porque “não andam como homem”, ou “seja muito afeminado” para o padrão heteronormativo em nossa sociedade.<sup>54</sup>

A Lei nº 1056/2016, que altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015, e retira a palavra diversidade, foi sancionado, no dia 25 de outubro, pelo então Prefeito Guilherme Menezes.

É relevante indagar como a questão da diversidade tem sido pensada para o sistema escolar, de que forma está presente na formação docente e como se irá refletir nas aulas, no respeito às diversas formas de se manifestar as sexualidades.

Com o lançamento dos PCNs<sup>55</sup> e nele a introdução do tema, a escola passou a ter também uma base para abordar as questões sexuais, as questões de gênero e orientação sexual. (PARANÁ, 2009).

De acordo com Gomes (2006, p.17), em relação à diversidade e escola, “a primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadoras e educadores, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade”. A autora continua a questão: como a educação escolar “pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas?”.

Para a autora, a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores,

---

<sup>54</sup> As informações sobre as alterações na lei que trata do PME, como, por exemplo, a proposta de emenda que retirava a palavra diversidade do texto de lei, foram coletadas com uma coleta de dados feita na Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista.

<sup>55</sup> Será abordado os PCNs no próximo capítulo.

linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

As discussões acima realizadas poderão ajudar a aprofundar as reflexões sobre a diversidade no coletivo de educadores, nos projetos pedagógicos e nas diferentes Secretarias de Educação. De acordo com Gomes (2006, p. 25), “nem sempre a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes”. Muito do que fomos educados a ver e a distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade.

Compreendemos, portanto, que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. É importante que durante a formação da/o docente, ela/ele perceba como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, assim, tratadas de forma desigual e discriminatória. Desse modo, é necessário refletir como o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola, na incorporação do currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

A formação e/ou o trabalho com educação sexual requer que repensemos as representações de gênero das(os) professoras(es) e alunas(os), as limitações da formação inicial de todas(os) as(os) envolvidas(os) e o processo de ensino-aprendizagem que se efetiva de forma significativa na prática cotidiana. O trabalho de (MORO, 2001) intitulado “A questão de gênero no ensino de ciências”, faz um recorte de como as representações de gênero apresentadas pelas(os) professoras(es) podem reforçar e até mesmo criar situações de preconceito e discriminação durante as aulas.

No referido trabalho, a autora destaca que encontrou na fala de professoras entrevistadas situações de reforço de gênero ao dizer que “as professoras admitem que as meninas acabam sendo privilegiadas no espaço escolar por apresentarem esse tipo de comportamento (passivo, obediente)” (p. 76). (RODRIGUES, 2011, p.2).

Dessa forma, que quando estabelecemos os brinquedos de menina e de menino, quando se faz fila de meninas e de meninos na hora do intervalo, das atividades em sala,

estamos fazendo os demarcadores de sexualidade e de gênero. Falamos de sexualidade desde o dia em que nascemos. Falamos, portanto, em torno de uma heteronormatividade, e a questão é: podemos refletir, discutir ou brincar com este assunto? Devemos flexibilizar esses conceitos em que a heteronormatividade trazem como se fossem naturais, fixas, e até porque se fossem tão naturais, não precisaríamos forçar a todo momento.

Na educação infantil, por exemplo, temos uma gama de possibilidades para se trabalhar a diversidade sexual, sem focar na sexualidade erótica. A partir das performances que as crianças apresentam, e através do lúdico que elas vão elaborando o mundo, nós educadoras(es), podemos introduzir esses conceitos de maneira natural e levando a/o aluna/o à reflexões.

Podemos resumidamente falar que a heteronormatividade, as diferenças anatômicas entre homens e mulheres vão se convertendo em diferenças culturais, isto é, em uma divisão binária de gêneros. Para manter essa lógica, inclusive, a gente pressupõe que esses dois polos, masculino e feminino, além de diferentes, são antagônicos e complementares. Portanto, a heterossexualidade é então a orientação sexual pressuposta desse modelo. Ela é definida como heterossexualidade compulsória porque é, como regra, para todas as pessoas, realimentando esses lugares de complementar oposto.

Desse modo, qualquer pessoa que fuga desse modelo heteronormativo, pode estar ligadas tanto a orientação sexual, a sexualidade, a práticas e desejos sexuais, quanto ao comportamento de gênero (coisas de meninas e coisas de meninos), a vestimenta, a escolha dos esportes, entre outras séries de questões que estão ligadas a identidade de gênero de cada pessoa, que vai sendo percebida como problema como alguém que precisa ser corrigido, educado. E na escola, a/o aluna/o que não siga esse modelo vai estar a todo instante sendo coibido, policiado para não demonstrar ou até mesmo transformar seus desejos, preferências, de acordo com o que a sociedade acredite estar em consonância com seu gênero.

As instituições sociais, e também a escola, abordam sobre o desvio da heterossexualidade, que ocorre pela expectativa do que é “o normal”, “o correto”. As pessoas, de modo geral, não estão em caixas, e as crianças, jovens, são um exemplo disso, visto que elas estão descobrindo o mundo, elas vão sendo moldadas, e esse papel da escola é fundamental. Nós, educadoras (es), coordenação, e toda equipe escolar, costumamos ratificar esses conceitos dentro da escola sem ao menos refletir, analisar sobre eles. Uma forma de trabalhar isso na escola seria observar o próprio espaço da sala de aula, que ensina os lugares de meninas e de meninos, como caixas de brinquedos separados por gênero.

Portanto, é importante nós, como educadoras (es), nos questionar se estamos reproduzindo comportamentos que ratificam a heteronormatividade ou o modelo fixo para condutas do gênero masculino e feminino e também qual a minha contribuição para os debates a respeito da diversidade sexual. Quando, por exemplo, o menino se veste como homem aranha, não se coloca a questão que, aos 15 anos de idade, ele irá escalar paredes ou soltar teias pela cidade. Contudo, quando o menino quer se vestir como princesa, já se pressupõe que no futuro ele pode se tornar um homossexual.

Nós, como educadoras(es), não podemos esquecer a ludicidade na formação desses sujeitos, quando se trata de identidade de gênero e de sexualidade, onde os procedimentos metodológicos e pedagógicos existem para todos os conceitos. Essas categorias estão presentes nos PCNs, nos temas transversais, e mesmo assim é tratado de maneira superficial ou não discutido na escola.

Os debates, sobre gênero e sexualidade na escola, não estão dissociadas de tudo o que a educação brasileira está vivendo no momento atual no cenário político do Brasil. Presenciamos uma onda conservadora e fundamentalista, e é uma reação conservadora a uma mudança estrutural que está acontecendo.

Determinados grupos e sujeitos se empoderaram e obtiveram acesso a direitos, políticas públicas, e a discussão tem girado em como manter a garantia desses direitos, duramente conquistados, diante de um contexto político retrógrado, onde projetos de leis que criminaliza a homofobia são arquivados no Congresso ou quando prevê punir ou criminalizar a(o) professora(or) que discuta determinados assuntos em sala de aula.

Portanto, nossa liberdade enquanto profissionais da educação, que media o pensamento crítico na escola não pode ser coibido ou punido. Precisamos a todo momento mediar as discussões e reflexões sobre a importância das diferenças na construção de uma sociedade onde crimes bárbaros motivados pela orientação sexual, cor de pele, classe social não seja vista como algo “natural”, “que não se pode mudar”, “sempre foi assim”. E nós professoras(es) devemos sempre nos indagar: quando saiu da sala de aula, quais valores, condutas, reflexões estou plantando na mente e no coração dessas/es alunas/os?

#### **4 “O MUNDO NÃO FOI FEITO EM ALFABETO”: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DAS NARRATIVAS DAS/OS PROFESSORAS/ES**

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como o Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996 em que especialistas<sup>56</sup> em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial.

A partir do relatório da Unesco (2001), e das reflexões de Morin (1979), iremos analisar, neste capítulo, o processo de formação docente, o que se espera que uma/um professora/or em sala de aula e quais saberes são necessários para ensinar, qual a repercussão nas práticas pedagógicas em sala de aula. Neste capítulo dialogaremos com o relatório da Unesco de Delors, com os autores Tardif, Lessard e Lahayse (1991), Porlán Ariza (1997), Pimenta (1999).

##### **4.1 FORMAÇÃO DOCENTE**

De acordo com o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI afirma que,

a comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (pois) encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. (Por isso) todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer (DELORS et. al., 2001, p. 152).

De acordo esta visão, muito se espera das/os professoras/es e também muito será exigido pois “a contribuição das/os professoras(es) é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS et. al., 2001, p.152).

O Relatório reconhece que “a importância do papel da/o professora/ enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como

---

<sup>56</sup> Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue) Bronislaw Geremek (Polônia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coreia do Sul), Zhou Nanzhao (China). (ACCORSI, 2012, p.03).

hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS et. al., 2001, p. 152).

A partir da compreensão de que a/o professora/or tenha um papel central a desempenhar na educação que se espera para o século XXI, cabem aqui questionamentos: o que é preciso para *saber* ensinar? Quais saberes devem ser aprendidos/construídos pelas/os professoras/es em seu processo de formação inicial e continuada?

Esses saberes aqui denominados de saberes docentes ou saberes das/os professoras/es tem sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, entre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahayse (1991), Porlán Ariza (1997), Pimenta (1999), que procuram mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento das/os professoras/es.

As pesquisas em torno dos saberes docentes são vastas. Nesse sentido, Borges (2002) afirma que são necessárias algumas demarcações para evidenciar a forma como os saberes são tratados nas pesquisas, pois diversos estudos abordam a mesma temática, explorando-a a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações.

Ao iniciar esta discussão, acreditamos que seja importante mostrar algumas concepções sobre a expressão “saber”. Um dos autores que iremos utilizar sobre esta concepção é Bombassaro (1992).

O autor nos mostra que a palavra “saber” pode ser utilizada em diversos contextos e modos. Bombassaro registra dois modos possíveis de interpretação do uso da expressão “saber”. Primeiro está ligada à crença, já que “saber” implica em “crer”. Este sentido revela uma forma “proposicional, pois o conteúdo é sempre expresso por uma proposição, que pode ser verdadeira ou falsa” (BOMBASSARO, 1992, p. 20).

O outro modo de interpretação está ligado ao “poder”. Para o autor, neste caso, equivale a dizer que “se pode” (BOMBASSARO, 1992, p. 20). Ele assinala que, “no primeiro caso, o saber/crer está ligado a uma dimensão prática enquanto que no segundo, o saber/poder está ligado à habilidade e à disposição” (BOMBASSARO, 1992, p.21).

Portanto, segundo Bombassaro, a noção de saber indica “ser capaz de, compreender, dominar uma técnica, poder manusear, poder compreender, remetendo-o ao mundo prático que além de ser condição possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida” (1992, p.22).

Outro autor que aborda o mesmo tema, Gauthier (1998) afirma que a noção de saber foi definida a partir de três concepções diferentes que se referem a um lugar particular: a

subjetividade, o juízo e a argumentação. Assim, o saber originário da subjetividade “é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como as ideias preconcebidas”. (GAUTHIER, 1998, p. 35). Neste sentido, “saber” é deter “uma certeza subjetiva racional. É o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”. (GAUTHIER, 1998, p. 35).

A concepção que associa o “saber” ao juízo, mostra que o saber é um juízo verdadeiro que não é fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas é a consequência de uma atividade intelectual, presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sob o objeto, um fenômeno. O “saber” se encontra unicamente nos juízos de fato.

Outra concepção considera a argumentação como lugar do “saber”, definido como atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, geralmente, por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Sobre esta visão, “saber” alguma coisa “não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas, necessariamente, implica a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade do juízo” (GAUTHIER et al, 1998, p. 36).

Considerando a noção expressa por Bombassaro (1992), chegamos à noção dos saberes docentes. Entendemos que a/o professora/or é um profissional que detém saberes de várias matrizes sobre educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que norteia a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades.

As/os docentes nas narrativas abaixo alegam não saberem lidar com situações de preconceito ou discriminação em sala quando se trata de alunas/os LGBTI, haver grande dificuldade, pois não há formação neste sentido, como veremos abaixo:

Professor H:

Olha formação não há, principalmente aqui. Onde você tem muita gente que não passou ou pelo menos curso uma disciplina desta na faculdade, como essa galera bacharel (formação bacharelado), como eu, então nunca tivemos nenhuma formação pra lidar com isso, mas sinceramente, o bom senso, as vezes ajuda muito, às vezes você tem a formação mas não tem uma cabeça boa.

Professor G:

Essas discussões puxadas pela academia, pelo menos do contexto do curso que fiz (história, ano 2000) não tem nada haver.

Professor L:

No meu período foi totalmente ausente, a discussão não se fazia dentro da academia. Meu processo formativo foi em uma sala que a gente começou em 40 estudantes e terminamos em 13. Desses 13 estudantes, pelo menos 5 eram homossexuais, e mesmo assim, não havia uma discussão, embora fosse natural, em nosso meio, mas ninguém tocava no assunto. Era quase como se fosse um cisma né?

É relevante questionar que se coloca a formação da/o professora/or na contemporaneidade justamente por que esta/e é um dos agentes fundamentais na reprodução destes valores “naturalizados” dentro da estrutura escolar. “Brincadeiras”, piadas preconceituosas em relação à sexualidade, entre outras situações cotidianas em sala de aula, ocorrem de forma corriqueira e, como narrado acima, as/os professores, muitas vezes, não sabem como agir, porque em muitos casos acreditam ser uma situação “normal”, não detectam a violência sofrida por aquelas/aqueles que se sentem constrangidas/os ou agredidas/os com a situação.

O desenvolvimento de uma docência que reproduza práticas homofóbicas está relacionada a um despreparo em sua formação em relação a este tema, já que a uma carência de discussões relacionadas às questões de gênero e diversidade sexual.

Dessa forma, segundo Emmanuel Cunha, o “saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos também, o saber-fazer e o saber da experiência” (2003, p. 33).

Essa *pluridimensionalidade* do saber profissional das/os professoras/es é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11). Para os autores, “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF; GAUTHIER, 1996, p. 11).

As/os professoras/es tratam da gestão da matéria e da sala de aula, e por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à obtenção dos objetivos previamente definidos. Sob este aspecto, Tardif, Lessard e Lahayse mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (1991, p. 218).

Desse modo, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, “as/os professoras/es comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os

saberes da formação profissional e os saberes da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHYSE, 1991, p. 218). Deste modo, essa mescla de saberes, para Tardif, Lessard e Lahayse (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Ainda sobre a questão dos saberes das/os professoras/es, Pimenta (1999) ao abordar a formação das/os professoras/es, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que:

Essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Para Pimenta (1999), a mobilização dos saberes das/os professoras/es referidos por ela como saberes da docência, é um passo importante “para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores” (PIMENTA, 1999, p. 18). Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: “os saberes de experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, geografia, etc.) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos, como os que viabilizam a ação do ensinar” (PIMENTA, 1999, p. 19).

A autora incorpora ao que denomina “saberes do conhecimento<sup>57</sup>” os saberes disciplinares e curriculares. Dá uma conotação especial aos “saberes da experiência”, onde divide em dois níveis: os saberes da experiência dos alunos (possibilidade de futuros professores) e os saberes da experiência produzidos pelo trabalho pedagógico cotidiano.

Os saberes da sua experiência como aluna/o é diferente professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais foram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, contribuíram para sua formação humana [...] Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos

---

<sup>57</sup> Pimenta explica o que entende por *conhecimento*, baseado a partir de Edgar Morin (1993). “Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as e contextualizando-a. O terceiro estágio tem a ver com inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente” (PIMENTA, 1999, p.21).

escolares” (PIMENTA, 1999, p.29). E nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes das/os professoras/es aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir da experiência e de outros saberes científicos de formação continuada e de seu desenvolvimento profissional.

Contudo, ainda há uma grande lacuna nas questões relacionadas à diversidade sexual e ao gênero durante a formação docente. Nas narrativas das/dos docentes observamos como isso reflete no dia a dia em sala de aula.

Professor D:

[...] Várias vezes presenciei situações de preconceito. Tive que parar a aula, intervir, provocar uma discussão. Isso continua acontecendo, sempre ocorre. Desde quando comecei a ensinar sempre existiu, mas **antes a gente fingia que não existia**, a gente passava por cima dele. Quando surgia alguma questão assim, você desconversava. Eu como aluno, presenciei várias vezes isso na sala, e sempre foi uma coisa muito incômoda, e na atualidade, como é um tema que tem aparecido nas discussões mais amplas na sociedade, sobretudo, havendo essa preocupação dentro da legislação, começa a ter um espaço de resistência a isso, que antes você não dispunha desse espaço e nem uma garantia legal pra resistir a este tipo de processo discriminatório. [grifo nosso]

Já o Professor L:

[...] dentro do curso de História tem estrutura e fundamento do ensino [pausa].e trabalhamos algumas coisas. Agora, não há um aprofundamento. São muitas leis, leis, leis e sem aprofundamento teórico. Em didática a gente tem algumas coisas, aí discute um pouco mais. E vai também muito do professor. Porque não é o que está na ementa, mas muito do que pensa o professor. (Professor L, 02/12/2015)

O preconceito e a discriminação às/os alunas/os LGBTI, por parte das/os docentes, muitas vezes é por desconhecimento em relação ao tema, talvez nunca tiveram a oportunidade de sair do senso comum e aprofundar em discussões teóricas sobre diversidade sexual e gênero. O Professor D ainda relata que como ele percebe as conversas na sala das/os professoras/es :

A sala dos professores é um retrato da sociedade. Você tem pessoas que são abertas, e você tem pessoas que são extremamente preconceituosas. Isso, inclusive, constitui um problema sério do processo formativo dos futuros professores. É uma questão a se discutir no espaço de formação

desses professores. Você percebe comentários que, às vezes por parte de professores, algo altamente discriminatório, preconceituoso, sexista, e todos os ‘ismos’ que a gente pode colocar.

Em alguns casos, esse processo de preconceito e/ou discriminação, por parte das/os docentes, pode existir pelo fato de serem de gerações onde a sexualidade era um tema proibido de se discutir em quaisquer espaços. A narrativa da Professora E, ela afirma:

Eu acho que a maioria das pessoas que tem essa dificuldade [em aceitar], é porque são como eu, mais velhas. As pessoas jovens, hoje, não tem mais assim, restrição, com relação a isso (homossexualidade). Um ou outro você vê assim, certo sarcasmo com o assunto, mas a grande maioria hoje não discute isso como sendo um problema de relacionamento entre eles. As meninas se dão muito bem com eles (gays) e os meninos também se dão bem com eles. E se o aluno, como te falei, é um aluno que mobiliza que agrega, ele conquista todo mundo, a escola toda é contagiada. (Professora E<sup>58</sup>)

Portanto, são importantes os processos de formação inicial e continuada da/o professora/or, possibilitando debates, discussões para que ela/ela estejam equipados com as ferramentas necessárias para receber todas/os discentes.

Segundo Tardif (2000), na formação inicial, o reconhecimento da importância dos conhecimentos práticos da/o professora/or, significa o primeiro passo para possibilitar ao futuro profissional o discernimento para enfrentar o ineditismo do cotidiano, denominado por Schön (1983) como “estruturação ou construção do quadro de problemas”, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, na qual se imagina que a transposição de proposições teóricas e conhecimentos científicos da formação se efetue de forma direta e linear na resolução de futuros problemas da prática profissional.

A formação continuada ou formação contínua, para Santos (1998), são todas formas de organização de aperfeiçoamento profissional docente, através de propostas como: palestras, seminários, cursos, oficinas e entre outros. Dessa maneira, a formação continuada consiste em propostas voltadas para a qualificação docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho.

É importante ressaltar outros aspectos que considero importantes no processo de ensino-aprendizagem, e que, portanto devem estar presentes na formação da(o) docente.

---

<sup>58</sup> Entrevista realizada em 02/12/2015.

Nas narrativas das/dos docentes entrevistadas/os, podemos observar que a falta de recursos está sempre presente no cotidiano escolar. Na opinião da professora entrevistada B:

Olha, muita coisa eu preciso trazer de casa, material eu tenho que estar buscando, formulando meu próprio material. Porém, quando eu preciso da sala de informática eu reservo com antecedência, quando eu preciso do Datashow também, e eu acredito que é um problema geral de falta de recurso nas escolas públicas. O professor, ele se vê assim de mãos atadas (Professora B<sup>59</sup>)

Para a professora C:

Para mim, como foi minha primeira vez como professora de química, foi um pouco complicado. A parte de recursos da escola só tinha o Datashow e eu precisava de um laboratório, porque química é muito mais fácil de ser absorvido com o material para visualizar os processos químicos. Ai eu tenho tudo que for caseiro, que eu posso utilizar. Por exemplo, experimentos com reação da água para que os alunos percebam que no dia a dia tem as reações químicas e acontecem normalmente. (Professora C<sup>60</sup>)

Professor D:

Em termos de espaço físico é bom, agora ele falta material né? Desde carteiras apropriadas, lousa, recurso áudio visual. Então o espaço físico é bom, mas o que compõe o espaço físico é carente. (Professor D<sup>61</sup>).

Compreendemos a partir das narrativas das/os docentes, como a carência de recursos é um aspecto sempre presente no cotidiano escolar. Dificulta, assim, a manutenção da qualidade de ensino e em consequência da aprendizagem das/os educandas/os, já que ficam limitados com a escassez de material que possam utilizar em sala de aula.

A grande maioria das/dos docentes entrevistadas/os não tinham conhecimento acerca do PNE ou quando sabiam da existência do mesmo, era de forma superficial. A carência de debates e discussões sobre a diversidade sexual nas escolas foi possível perceber a partir das narrativas das/os docentes entrevistadas/os sobre situações que presenciaram durante as aulas.

Professor C:

---

<sup>59</sup> Entrevista realizada em 4/12/2015.

<sup>60</sup> Entrevista realizada em 2/12/2015.

<sup>61</sup> Entrevista realizada em 2/12/2015.

Muitos alunos se assumem. Na verdade se assumem verbalizando. Eu já tive alunos [gays]. Eles tinham comportamentos de homossexuais, mas eles não se assumem, não se percebiam assim. Então, assim, é complicado. Eu tenho um aluno que é criticado pelos colegas e às vezes ele nem entende o motivo, porque como eu trabalhei com ensino fundamental, eu tinha um aluno que tinha todo um comportamento, mas ele não entendia o que estava acontecendo, pela idade, por ser muito novo, então assim, é complicado, você trabalhar isso na sala de ensino fundamental, principalmente dentro de escola particular, tem uma serie de cobranças né?! E que vai além da sala de aula e muitas vezes a gente não tem abertura para [pausa] os alunos estão ainda muito naquela forma de homem e coisa de mulher. [grifo meu]

Professor G:

Eles agiam dizendo que era brincadeira, sempre no tom de brincadeira. Mas o aluno que era alvo você sente que ele fica constrangido e os outros tentavam dissipar o fato de eu ter chamado à atenção.

Professor H:

Não tem nada que me chama a atenção assim. Nunca teve nenhuma brincadeira, ofensa com relação a eles. Tem, como falei, esses dois grupos, *o grupo que entra na sala como um aluno normal, como homem e uma mulher*, mas há também aqueles que entram já pulando. Mas eu nunca vi nada em minhas aulas de preconceito.[grifo meu]

Professora I:

Sempre tem situações em sala que surge uma brincadeira, eles colocam apelidos. Às vezes quando vejo que algum aluno se ofendeu eu paro a aula e chamo a atenção do aluno mas vejo que isso é comum em sala, e as vezes deixo passar, eles acabam resolvendo entre eles.(Professora I<sup>62</sup>)

Professora J:

É comum, e de uns tempos pra cá é mais comum ainda. Acho que logo quando eu comecei a lecionar eu não percebia esse tipo de comportamento. Mas agora não. Que está tudo mais liberal, tudo está mais na mídia então eles não tem mais aquele preconceito, eu não percebo preconceito em falar sobre isso. Então, sempre tem aquela piadinha, aquela brincadeira [relacionada à sexualidade]. (grifo nosso. Professora J<sup>63</sup>)

Observamos pelas narrativas acima como fica evidente a dificuldade em situações cotidianas que envolvem as “brincadeiras”, “piadas”, em relação as/os discentes LGBTI e a

<sup>62</sup> Entrevista realizada em 02/12/2015.

<sup>63</sup> Entrevista realizada em 12/11/2015.

ausência de um arcabouço que permite a/o docente saber trabalhar a tolerância e respeito à diversidade. O Professor H destaca a palavra “normal” para descrever a/o aluna/o heterossexual. Existe essa construção de “normalidade”, e a homofobia, mesmo que muitas vezes velada, é uma ação da defesa desta normalidade projetada (FERRAZ, 2009).

Em nossa cultura, o processo de heteronormatividade, de acordo com Louro (2009, p.88), “parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino”. Podemos constatar que desde os primeiros anos da infância os meninos são alvo de uma especial atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. Para autora

As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. (LOURO, 2009, p.88)

De acordo com Saffiotti (2004, p.77), a naturalização do feminino como pertencente “à suposta fragilidade e a naturalização da masculinidade como inscrita no corpo do homem fazem parte das tecnologias de gênero que normatizam condutas de mulheres e homens”.

Como vimos, a preocupação pelo "normalizante", como afirma Deborah Britzman (1996, p.80) pode ser uma constante. De acordo com a autora, “se a normalização tem como referência a heterossexualidade e coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual como desviantes, precisamos nos perguntar de que modo isso se "faz" nas escolas”. Nas narrativas podemos constatar que as/os docentes parece ter certo receio de que a "mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas". (BRITZMAN, 1996, p. 137)

O Professor C ainda destaca que:

É delicado tratar desses temas. A própria direção não tem preparo. Às vezes a gente não sabe como fazer para socializar aquela criança com os outros colegas né?! E aqui [na escola que leciona] os alunos que se assumiram ou que já verbalizaram isso, eu não percebo que eles têm repressão dos colegas. E acho que isso é importante porque independente de sua sexualidade, você é uma pessoa como outra qualquer.

Já a Professora D:

Hoje é comum, no espaço de sala de aula [ter alunos gays]. Inclusive muito jovens ainda, tem situações de adolescentes ainda, na faixa de 12, 13, 14

anos, já se assumindo. Então isso é uma situação nova, e é uma situação que eu percebo que em 4, 5 anos ela avançou muito. A presença das pessoas que se assumiam nos espaços públicos era muito mais restrita, justamente por conta de processo cultural de longas décadas, centenas de anos que sempre foram discriminados, excluídos, rejeitados. E ultimamente, muitos têm percebido que podem romper essa barreira. Se sentem mais à vontade, eu acho que há uma abertura na sociedade, apesar de haver muita discriminação, eu acho que nos últimos 10 anos tiveram avanços significativos nesse campo.

Nas narrativas dessas docentes observamos que elas percebem a diversidade em sala de aula, mas em algumas situações não sabem como proceder diante de um conflito envolvendo preconceito em função da orientação sexual de sua aluna ou seu aluno. Entendemos assim, como a formação inicial e continuada de professoras e professores possui um papel importante, pois preparar professores para reflexão e trabalho com a diversidade sexual no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que os diferentes sujeitos são respeitados e valorizados.

A professora D, ao narra que “muito jovens ainda, tem situações de adolescentes ainda, na faixa de 12, 13, 14 anos, já se assumindo”, demonstra o desconforto em jovens nessa idade demonstrarem sua sexualidade, como se houvesse uma determinação cronológica para o sujeito social ter a liberdade de exercer sua sexualidade. Nos últimos anos temos presenciado nas mídias, em alguns trabalhos acadêmicos, as crianças transgêneros<sup>64</sup> (um sujeito que nasce biologicamente do sexo masculino, mas se identifica como mulher, ou seja, não se identificam no sexo em que nascem, demonstrando desde cedo sua insatisfação em relação ao seu corpo).

De acordo com Kennedy (2010), crianças transgêneros tomam consciência do que são realmente, cada vez mais jovens. Crianças que nascem com o sexo masculino mas se identificam com o gênero feminino, desde cedo começam a questionar e tentar impor em casa, no primeiro momento, seus desejos, seus gostos, roupas. As implicações em reprimir essas crianças podem ser analisadas do ponto de vista das pressões sociais e culturais vivenciadas, não só por elas, mas por toda a família. Observamos a importância da escola, das/os docentes, em criarem novos diálogos e proporcionar a/os alunas/os uma educação para as diversas formas de expressão da sexualidade, visando combater a discriminação e a

---

<sup>64</sup> Ainda há relativamente pouco trabalho acadêmico sobre crianças transgênero, e muito do que tem sido escrito é feito por profissionais em saúde mental (BRADLEY, 1985; ZUCKER, 1985; REKERS, 1987; BRADLEY; ZUCKER, 1990; ZUCKER, 1990, GREEN, 1985, 1987). Na crítica destas publicações de Shannon Minter (1999), o leitor fica com a impressão de que a validade destes estudos é aberta a questionamentos, como parece que o objetivo final de grande parte da pesquisa em “Desordem” de Identidade de Gênero (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000, p. 535) em crianças é legitimar a “prevenção” ou “eliminação” do que é considerado socialmente inaceitável, o comportamento de gênero transgressivo.

desinformação que insiste em permanecer. Para que a diversidade sexual passe a ser temática cada vez mais constante e trabalhada adequadamente, exige muito mais do que a pura implantação nos currículos da escola.

Os autores Vianna e Cavaleiro (2012) destacam que é preciso haver

[...] a garantia de discussão do tema na formação inicial e continuada docente, incluindo extensão, especialização, mestrado e doutorado; a reorganização curricular nacional com a participação de entidades educacionais o aperfeiçoamento dos critérios de avaliação dos livros didáticos, especialmente as imagens e os modelos de família nele contidas e/ou silenciadas; o direito de travestis e transexuais ao uso de nomes sociais nos documentos oficiais das instituições escolares; e a ampliação do incentivo a pesquisas e produção de materiais sobre educação sexual, diversidade sexual, direitos sexuais e relações de gênero (VIANNA; CAVALEIRO, 2012, p.40)

É necessário que possamos compreender as categorias da diversidade sexual e de gênero são apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs, Entendida como a orientação legal para a construção das diretrizes curriculares nacionais dela advindas, no seu artigo 26, a LDB confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central por um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente. Os currículos do ensino fundamental e médio “devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última, segundo a lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (GOMES, 2006, p. 28-29)

Os PCNs, lançado pelo Ministério da Educação, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1997 e 1998, enfatizam a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais a ser incorporado aos currículos das escolas (BRASIL, 1997, 1998). Apesar deos avanços nas reflexões acerca da temática, até hoje o único referencial na área voltado para a educação é o caderno de temas transversais dos PCNs, publicado pelo MEC em 1998.

Os PCNs são sugestões para nortear o trabalho das/os docentes e para um currículo comum para o ensino fundamental e médio. Ele deve ser considerado um avanço por oficializar o tema nas escolas, embora: [...] observa-se a subordinação da temática de gênero/sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença no tema transversal denominado

Orientação Sexual. Também é objeto de severa crítica a pouca relevância da temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCNs, evidenciando discriminação em relação às homossexualidades (DANILIAUSKAS, 2011, p.64).

Devemos salientar que a introdução da temática Orientação sexual no PCN foi um passo importante, mas que não consegue comportar toda a amplitude destas questões, pois apresentam limitações em seus conteúdos e problemas para serem implantados no espaço escolar. No PCN do primeiro ciclo (1ª a 4ª série) a homossexualidade é citada apenas uma vez e apenas como menção de que deverá ser trabalhado no segundo ciclo (5ª a 8ª série). “Já no segundo ciclo a homossexualidade é citada quatro vezes, a transexualidade, a bissexualidade e a lesbianidade apenas uma vez” (DANILIAUSKAS, 2011, p. 59), demonstrando certa superficialidade com que o tema é tratado.

Os PCNs permanecem uma referência, segundo Junqueira (2009, p. 374), quanto “às temáticas de gênero e sexualidade, mas é irrealista esperar que sozinhos possam “dar conta” delas”. Sem terem podido encontrar condições favoráveis para o seu enraizamento na cultura dos sistemas de ensino sobretudo em relação a estas temáticas, os Parâmetros não foram acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas a elas por parte de cada esfera de governo ( JUNQUEIRA et al., 2007: 11-15)

Com relação à homofobia, destacamos algumas narrativas, onde muitas e muitos docentes relataram a dificuldade ao definir o conceito. Observamos também, que mesmo não se dizendo preconceituosas/os acabam adotando termos como “normal” para fazer a comparação das/os discentes que elas/elas categorizam como sendo gays ou lésbicas.

Professora B:

Homofobia é um... [pausa]...fobia vem de medo, de repulsa. Medo, repulsa ao próprio sexo né? Eu sou totalmente contra, assim, a homofobia.

Professora C:

Eu acho que toda e qualquer forma de preconceito contra a sexualidade do outro. Eu não sei se minha definição é correta, mas é da forma que eu vejo. Eu acho que a gente tem que aprender a respeitar a individualidade do outro, enquanto pessoa sabe? Porque o que você faz entre quatro paredes só diz respeito a você. A gente tem que respeitar as pessoas como seres humanos que somos.

Professora D:

Qualquer processo de discriminação ou rejeição à opção sexual do outro, eu caracterizo homofobia como qualquer atitude desse tipo.

Professor H:

Olha eu não tenho uma posição sobre isso, não tive formação sobre isso. Eu acho que é a aversão ao outro, ao seu semelhante, e tal, qualquer tipo de relacionamento entre seu semelhante, mas eu não tenho uma discussão sobre isso assim.

Professora J:

[pausa] Eu acho que... sem necessidade disso. Eu acho estranho alguém falar que é homofóbico, acho assim que é uma coisa fora da realidade de hoje. Há anos atrás, quando tudo isso aí, era uma coisa restrita, escondida, a gente ouvia falar, ficava surpreso, mas hoje assim, a mídia esta aí, explorando tanto isso aí...é uma coisa tao comum que acho que a gente sente assim, ouve falar : poxa como pode? Mas eu quando eu vejo alguém falar que é homofóbico, isso ou aquilo, e que fala um monte de coisa, eu acho um absurdo né? A pessoa não querer aceitar o que já é.

Nas narrativas acima observamos como, em alguns casos, a/o docente tem dificuldade em conceituar o que seja homofobia. Daí a importância de se discutir e problematizar as representações culturais associadas ao sujeito homossexual nas diversas instâncias sociais, especialmente na escola.

De acordo com Louro (2001, p.15), as sociedades “constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma - que estão em consonância com seus padrões culturais - e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”. Compreendemos que na nossa sociedade a norma estabelecida tem como referência o sujeito masculino, heterossexual, branco, saudável, burguês e cristão. Assim, aqueles/as que não se enquadram nestes atributos são nomeadas/os “diferentes”.

Segundo Junqueira (2009, p. 369), a preocupação com a homofobia vem se fazendo presente, de modo bastante diversificado, ao longo de um sem-número de iniciativas de estudiosos, agentes de movimentos sociais e políticos, gestores públicos e operadores de diferentes áreas, como educação, direito, saúde, trabalho, segurança, cultura, comunicação etc. Nesse cenário, parece razoável supor que os raios de alcance do conceito de homofobia e das iniciativas que o tematizam não dependa apenas do caráter polissêmico do conceito, das suas adoções imprecisas e das modalidades de enfrentamento adotadas.

Junqueira continua observando que a homofobia pode ser entendida

[...] a partir de reflexões sobre as relações de poder e os processos de produção de diferenças culturais, em que se examinam e se assinalam os indissociáveis vínculos entre homofobia e processos de construção de

padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos a questões de gênero e à dominação masculina. (JUNQUEIRA, 2009, p.357)

A raiz dos preconceitos e discriminações homofóbicas, para Junqueira (2009, p.358) é “a mesma em que se estrutura o campo de disputas em que se definem socialmente o masculino - e as masculinidades -, o feminino - e as feminilidades-, como também o neutro, o ambíguo, o fronteiro ou o semovente”.

Para Judith Butler (2002, p. 334) a homofobia “opera por meio da atribuição de um “gênero prejudicado”, “defeituoso”, “falho”, “abjeto” às pessoas homossexuais”. Segundo ela, a matriz heterossexual regula a sexualidade “mediante a vigilância e a humilhação do gênero”, de sorte que a homofobia “pode se expressar ainda numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’”. (BUTLER, 2002, p.335)

Por este ângulo, as normas de gênero (BUTLER, 2002; 2006) parecem operar aí com toda a sua força, “fazendo com que o sexismo e a homofobia se configurem como componentes necessários do regime binário das sexualidades”, de modo que a homofobia acaba por aí se converter em “uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e das de gênero (masculino/feminino)”.

Junqueira (2009, p. 359) considera que íntima relação entre homofobia e 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 repercutir em qualquer pessoa que ouse descumprir as convenções socialmente impostas em relação ao que significa ser homem e ser mulher.

Nessa perspectiva, a noção de homofobia pode ser estendida para também atribuir à situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas -homossexuais ou não - cujas performances<sup>65</sup> e/ou expressões de gênero – interesses, atitudes, etc. - não se enquadram nos modelos hegemônicos postos por tais normas.

Segundo Junqueira (2009), mesmo que distintos, a “homofobia e heteronormatividade são conceitos próximos, convergentes e, não raro, sobrepostos”. Por meio da heteronormatividade,

[...] a heterossexualidade - e acrescente-se: pensada invariavelmente no singular, embora seja um fenômeno plural) é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual, ao

---

<sup>65</sup> Performances de gênero são “ficções sociais prevalentes, coactivas, sedimentadas [que geram] um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural [...] dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar” (BENTO, 2003, s.p.). Vide: BUTLER, 1998, 1999, 2002: 323-339; 2003: 48, 59, 168, 192-201.

passo que as homossexualidades tornam-se desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 360).

O conceito da heteronormatividade, para Junqueira (2009, p.360), parece se associar mais diretamente, do que à homofobia, com “a produção e com a regulação de materialidades corporais, subjetividades e relações sociais, parece melhor destacar os nexos entre as relações de poder e os eixos que atuam na construção, na legitimação e na hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos e estilos de vida”.

Assim, podemos perceber a diversidade - inclusive a sexual- “como um recurso social oxigenador, dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora, tanto em termos pessoais quanto coletivos” (JUNQUEIRA, 2009, p. 394). As Nações Unidas mostram que a luta contra a pobreza não será vencida enquanto os países não trabalharem para que suas sociedades sejam culturalmente diversificadas e inclusivas (UNDP, 2004).

Para Junqueira (2009, p. 395), uma sociedade “dotada de um projeto democrático tem a ganhar com a garantia da inclusão de todos os seus indivíduos e grupos, com o reconhecimento de suas diferenças e com a incorporação -e não a normalização- das temáticas que a diversidade suscita”.

Compreendemos a importância de a diversidade estar presente na formação docente, voltada para o combate da desigualdade de gênero e todas as formas de preconceito e discriminação.

Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e não histórica. Estes valores configuram a própria identidade docente<sup>66</sup>, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. Não será, portanto, por meio de uma formação breve<sup>67</sup> e/ou à distância<sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> A identidade docente, compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais (PIMENTA, 1999)

<sup>67</sup> Curso Magistério, por exemplo.

<sup>68</sup> Observamos que essa modalidade de ensino possibilita a/o aluna/o promover a construção do conhecimento através de sua ação frente às situações didáticas planejadas e organizadas, contando com sua própria experiência,

que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada.

Apesar dos PCNs que, vinculados à Lei de Diretrizes Bases – Lei n 9.394, definirem as diretrizes para o currículo, do ensino fundamental e do ensino médio, os considerados “temas transversais” - ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde – na maioria das vezes, não estão presentes nos planos de aula ou diretriz pedagógica da escola.

Os autores Loguercio e Pino (2003, p.19), dentro desse contexto, defendem que “[...] estamos sempre significando em relação a alguma coisa, o significado, tão necessário ao homem não se faz no vazio”. Tais autores defendem a ideia de que o ser professor traz consigo uma gama de significados culturais que os diferenciam dos outros seres humanos. Na concepção deles:

Os/as professores/as são constituídos/as pelo título e colados/as a ele, onde há uma carga de significados que são deste mundo moderno e que não “podem” ser pensados diferentemente. Com a palavra e o significado cultural que ela carrega se produz o/a professor/a em todas as suas variantes: tradicional, outsider, criativo, sensível, amigo, professora ou professor, o que o diferencia do homem, mulher, tia,... (LOGUERCIO; PINO, 2003, p.20)

Mendes (2013, p. 2) partem do princípio de que a identidade docente é um processo de construção, repleto de sentidos, contradições e significados. As autoras defendem que “[...] o processo de identificação com uma trajetória docente é construído ao longo do percurso formativo por meio da memória e das representações que marcam a vivência dos graduandos”. Os saberes e as vivências que as/os licenciadas/os trazem consigo influenciam nas suas práticas docentes. Sobre essa discussão, Mendes (2013, p. 3) assinalam que “os saberes, memórias e representações que os alunos das licenciaturas trazem, quando se inserem na realidade de um curso de formação, influenciarão, sobremaneira, a prática pedagógica destes futuros professores”.

Portanto, podemos inferir que a formação docente, inserido como agente social, é impregnada de especificidades e representações sociais que os identificam.

Concordando com Junqueira (2007, p.10), “sabemos que não é possível transformar a sociedade somente a partir da escola ou eliminar delas todas as relações desiguais de poder”.

---

convivendo com a distância física. Pois, entre as características da educação distância - EaD, observamos a separação física e temporal entre os participantes do processo de aprendizagem, já que a interação acontece em espaços geograficamente diferentes e em alguns momentos em tempos diferentes. Essa peculiaridade de espaços e tempos distintos é superada, nesta modalidade, pela interação intensa e comunicação virtual, potencializadas pelas diferentes ferramentas presentes no Ambiente Virtual que abriga os cursos.” (BORGES; REALI, 2012, p. 05).

Entretanto, há a necessidade de promover o acolhimento à diferença, sejam elas de qualquer, etnia, identidade de gênero e/ou identidade sexual, classe, entre outros/as.

Compreendemos que podemos analisar a formação docente pelo viés da memória, do processo da construção das identidades masculina e feminina e como esses processos influenciam no padrão heteronormativo. No âmbito da formação docente, as discussões sobre a dimensão social da memória e tornou-se especialmente significativa, uma vez que as significações humanas estão inseridas num contexto social.

A ideologia que destacaremos neste trabalho diz respeito à ideologia heteronormativa, onde as vítimas não são apenas pessoas LGBTI mas a todas e todos que estamos constantemente vigiados para enquadrarmos nos papéis destinados ao “ser menina” e ao “ser menino”.

Ao tratar do sexo masculino ou feminino, estamos nos referindo às características dos órgãos sexuais e à predominância deles em nosso corpo”. Já a sexualidade é uma construção sócio-histórica, que se relaciona com a classe, a etnia, o sexo e o gênero, constituindo-se como elemento essencial para nossa condição humana (LOURO, 1997). Portanto, sexo e sexualidade não são sinônimos, relacionam-se, mas são distintos.

A determinação biológica dos sexos estabelece a definição de ser menino e de ser menina. Essa definição dá base para os papéis sexuais, que se referem aos comportamentos, às atitudes, às expressões, ligados ao que conhecemos como masculino e feminino (PICAZIO, 2010). Com base nesta construção ideológica, as reações positivas ou negativas, diante do comportamento das crianças, fazem da infância um momento primordial para o aprendizado da sexualidade.

As normas são moduladas entre os diversos espaços de sociabilidade da infância, definindo uma série de situações em relação ao binômio menino/menina. Jogos, brinquedos, cores, comportamentos, se enquadram nesse modelo. Não obstante, apesar de serem distintos, os comandos que afirmam a identidade masculina ou feminina da criança, no seio familiar, na escola, ou qualquer espaço, significam representações de uma mesma essência ideológica.

Dessa forma, podemos inferir que a intolerância e a violência, presentes no tratamento dado aos diferentes, consolidam a homofobia para segregar, humilhar, desumanizar e silenciar as pessoas não heterossexuais, as lésbicas, os gays, as travestis, as transexuais e os transgêneros. “Essa conduta marca violentamente a trajetória dessas pessoas que, além de sofrerem com a segregação e a vigilância sobre seus comportamentos sexuais, ainda são, em não raras ocasiões, ironicamente questionadas sobre sua orientação sexual”. (SANTOS, 2000, p.03)

Essas construções sociais, do que é masculino e feminino, ligados ao sexo biológico, possuem, em nosso entendimento, um posicionamento ideológico associados às condições concretas dos sujeitos. E, se lembrarmos de que essas condições concretas “são mutáveis em função do próprio metabolismo social, logo, chegamos à constatação de que as representações das coisas estão inscritas no movimento dialético da história” (CARMO, 2014, p.371).

Contudo, para compreendermos o papel da memória social na heteronormatividade é importante ressaltar o conceito das representações sociais neste contexto. Segundo Franco e Novaes (2001, p. 4), representações sociais são “comportamentos em miniatura”. Abric (2000, p. 27) entende como “réplica da ação” ou “prévia da ação” e Minayo (2007) como “senso comum”. Essas análises permitem associar representações com a prática social dos sujeitos, especialmente por que entende o significado como precedente da ação.

De acordo com Hobsbawm (2007), as representações sociais e as experiências dos sujeitos” estão inscritas numa história em ininterrupto movimento, percepção ilustrada por ao fazer a leitura do itinerário de um ser humano, cuja vida não poderia ter ocorrido em qualquer outro século.” (HOBSBAWM, 2007, p. 12). Portanto, dissolver as representações do contexto histórico que cerca os indivíduos é negligenciar as condições materiais e sociais que participam ativamente na construção do mundo de significados.

Assim como as representações sociais não podem ser entendidas como uma construção puramente individual — destituída do contexto social que a infere significados. As relações sociais postas e dinamizadas pela história permitem compartilhar significados entre os sujeitos, fato que torna ainda mais complexos os estudos em representações sociais. Homens e mulheres constroem representações, compartilham, reconstróem a partir de outros significados que lhe foram herdados socialmente.

Esse movimento de representações que chamamos de memória social, cujo sentido está na “seleção, interpretação e na transmissão de certas representações do passado produzidas e conservadas especificamente a partir do ponto de vista de um grupo social determinado.” (JEDLOWSKI, 2000, p. 126).

As representações sociais, assim como a memória, estão carregadas de ideologia, posição de classe, visões de mundo, que, conjuntamente, cimentam as representações às características específicas do grupo que as elabora. Até mesmo o caráter seletivo da memória tem uma razão, que só é percebida pela análise dos interesses ideológicos do grupo que recruta o objeto memorado. Assim, “a memória coletiva não corresponde sequer a todas as representações do passado que, elaboradas de outra forma, estão à disposição dos membros de uma sociedade.” (JEDLOWSKI, 2000, p. 126).

Compreendemos assim, que sujeitos que não estão de acordo com as representações sociais impostas à mulher e ao homem, gera um comportamento de violência e intolerância, não só com pessoas LGBTI, que denominamos de homofobia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos debater sobre as questões ligadas à homofobia, às questões de gênero, diversidade sexual, partindo das narrativas das/os professoras/es. Abordando o papel da escola, bem como os padrões estabelecidos em nossa sociedade, aonde a heteronormatividade vai delineando condutas baseadas no sistema binário “normal” e “anormal”, e por sua vez, naturalizando as violências contra a população LGBTI.

Com a crescente violência homofóbica e sua naturalização, pessoas LGBTI e a sociedade como um todo, sofrem em silêncio com as piadas, agressões, por uma série de situações cotidianas que impõe a vigilância para que todas e todos manifestem apenas a heterossexualidade.

A escola, como outras instâncias sociais, coíbe qualquer manifestação contrario ao padrão heteronormativo.

Os resultados apontam, a partir das narrativas das/os docentes, que a falta de conhecimento em torno da diversidade sexual, gênero, étnico racial faz com que muitas e muitos não possam intervir em momentos de violência homofóbica em sala de aula, como nas ditas piadas, brincadeiras, quando o menino não possui os desejos ou gostos típicos da “masculinidade”, como jogar bola, por exemplo.

No intuito de analisar as relações de poder, e como o controle e o medo rege o patriarcado, procuramos compreender como essa estrutura está ainda presente em nosso cotidiano. O patriarcado perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna todo o Estado. Ainda que o conceito nomeie a relação de dominação-exploração do homem sobre a mulher, essa categoria abarca todas as formas de dominação dos homens, brancos, heterossexuais.

Analisar a categoria gênero nos possibilitou observar como os papéis da masculinidade e de feminilidade parece ser imutável em nossa sociedade, e por conseguinte, na escola. Como afirma Conceição (2012, p.18), “essas construções não são apenas neutras, são pautadas em relações de poder e estão em constante disputa, apresentando-se com significados variados e complexos e em intersecção com categorias outras, como etnia, classe e idade.”

A vigilância e a censura em torno da sexualidade tem se orientado, principalmente, “pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero”.(LOURO, 1997, p. 80).

É importante que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que transitam na sociedade, mas que ela própria as produz. “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". (LOURO, 1997, p. 81)

Além do gênero, procuramos compreender o significado da diversidade sexual, suas nuances, e como este campo é compreendida nas narrativas das/dos docentes. O estigma e a discriminação ainda são barreiras à construção do sujeito social, e é preciso que possamos analisar qual o papel da escola no processo educativo para que todas as formas de sexualidade sejam respeitadas.

Analisamos o processo de construção ideológica, onde as normas sociais da heteronormatividade estão ligadas ao sexo e à sexualidade, legitimando a violência dirigida a todos “os Desviantes sociais” (SANTOS; SILVA, 2013, p.4).

A propagação das concepções heteronormativas fundamenta, diariamente, a violência contra os corpos sociais desviantes, ou seja, é como se existisse uma violência legítima para com os indivíduos que não obedecem às normas da sexualidade binária. Estes indivíduos são constantemente silenciados, o que evidencia uma condição de desumanização, de perda da dignidade devido à compreensão, do ponto de vista ideológico, de que são seres anormais, pecaminosos, imorais, sujos e promíscuos. Desta forma, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e mesmo as/os heterossexuais que não se enquadram no padrão de sexualidade, determinada como perfeita, são alvos de piadas, de violência física, simbólica e, até mesmo a morte.

Analisamos a formação docente, com objetivo de compreender o que significa o saber docente, o que é importante no ato de ensinar, e como estamos em um longo caminho para que todas e todos tenham direito à educação, independente de sua etnia, gênero ou classe.

Por meio das narrativas das/dos docentes, observamos, apesar de respeitarem, termo usado por algumas e alguns docentes, não saberem como lidar com situações de discriminação em sala de aula. As entrevistadas e os entrevistados relataram que durante o processo de formação não tiveram acesso a debates, estudos em relação à diversidade sexual ou sobre gênero.

Destacamos que há inúmeras possibilidades analíticas para a reflexão acerca dos sentidos, contradições e significados que se materializam nos relatos das entrevistas relacionadas com a formação docente e suas implicações em sala quando se deparam com questões, como alunas/alunos LGBTI, sexualidade, orientação sexual, homofobia, entre outras.

Compreender as angústias, frustrações e realizações desses sujeitos sociais, como observa Mendes (2013, p.15), evidencia que “a memória e as representações, como constructos sociais que são, não estão calcadas somente em relações coesas e harmoniosas: pelo contrário, a dimensão social da memória passa necessariamente pelas percepções individuais e sociais, intensamente marcadas pelas divergências e conflitos”.

Nosso foco não é o de agredir consciências, mas também não podemos nos calar diante dos equívocos que crianças e jovens LGBTI passam diariamente nas escolas. No entanto, nem precisamos sair de casa para perceber os resultados da homofobia em nossa sociedade. Basta acessar as páginas de internet, onde os crimes violentos e homofóbicos estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Não é só importante refletir sobre isso, é fundamental.

As práticas docentes dos sujeitos, como também denominamos nesta pesquisa de saberes docentes, que perpassa desde sua formação inicial a continuada (quando há), até suas crenças, representações, influenciará na forma de conduzir seu planejamento em sala de aula. As/os docentes entrevistadas/os evidenciaram a dificuldade em se abordar a temática sexualidade, homofobia, seja por não ter tido discussões, debates em sua formação ou por não “concordar” com quando a sexualidade “foge” do padrão heteronormativo.

Observamos ainda que há dificuldade em se tratar sobre esses conteúdos, quando algumas e alguns docentes não demonstraram, durante as entrevistas, estarem abertos o diálogo.

É preciso que haja a discussão de gênero, orientação sexual na escola, podendo ser um caminho para que esse modelo social da crueldade contra pessoas LGBTI não seja mais tratado com “normalidade”. A violência chega ao seu extremo, por meio de torturas, assassinatos motivados unicamente pela sexualidade que não se enquadra na heteronormatividade. O Brasil sendo o país que mais matam homossexuais (Relatório 2016 GGB, 2017), nós, enquanto educadoras e educadores precisamos contribuir para que essas formas de violência não sejam mais banalizadas, levando as/os educandos há um pensamento mais crítico e humanizado em relação às diferenças no espaço escolar, sempre levantando o debate e desconstruindo ideias, como “anormalidade”, “diferente”, em torna das sexualidades que não sejam a heterossexual.

Analisamos a categoria homofobia buscando compreender como ela está presente no espaço escolar. Nas narrativas das/dos docentes, observamos que termos como: “normal”, “não tem jeito de gay”, “era brincadeira”, “foi só uma piada”, ainda são bastante comum no cotidiano em sala de aula. Por mais que se tente ignorar, a homofobia esta presente no

ambiente escolar, mesmo que de forma indireta, através da violência simbólica, banalizando suas vítimas e permitindo a exclusão de alunas e alunos LGBTI.

Reconhecemos a importância de futuras pesquisas neste sentido, para que possam abordar sobre a homofobia, diversidade sexual, orientação sexual, gênero, homofobia na escola e que possamos desconstruir os preconceitos e as discriminações contra pessoas LGBTI.

Vale ressaltar o papel da escola e da/o educadora/o, adotando práticas pedagógicas que abarquem a pluralidade em nossa sociedade, garantindo direitos fundamentais, preservando a dignidade, liberdade.

Mesmo com a inserção da diversidade sexual nos PCNs para abordar temas como sexualidade, gênero ou orientação sexual, os debates têm se mantido distante do espaço escolar, como observamos no cancelamento do Projeto Escola sem Homofobia do Programa Brasil sem Homofobia.

Os diálogos sobre gênero e sexualidade na escola, não estão dissociadas de tudo o que a educação brasileira está vivendo no momento atual no cenário político do Brasil. Presenciamos uma onda conservadora e fundamentalista, e é uma reação conservadora a uma mudança estrutural que está acontecendo.

Portanto, nossa liberdade enquanto profissionais da educação, que media o pensamento crítico na escola não pode ser coibido ou punido. Precisamos a todo momento mediar as discussões e reflexões sobre a importância das diferenças na construção de uma sociedade onde crimes bárbaros motivados pela orientação sexual, cor de pele, classe social não seja vista como algo “natural”, “que não se pode mudar”, “sempre foi assim”. E nós professoras(es) devemos sempre nos indagar: quando saiu da sala de aula, quais valores, condutas, reflexões estou plantando na mente e no coração dessas/es alunas/os?

Charles Chaplin disse uma vez que “[...] se matamos uma pessoa somos assassinos. Se matamos milhões de homens, celebram-nos como heróis (VERDOUX, 1947). Podemos considerar que há um extermínio de jovens negros (SANTOS, 2007), e também da população LGBTI (BEZERRA, 2011). Assim, refletir e analisar o significado da homofobia no espaço escolar, procurando nomear a violência que as pessoas estão vulneráveis quando não estão dentro do padrão do que é “ser homem” ou “ser mulher” nos auxilia para percorrer o caminho do respeito às diferenças e na compreensão da importância de lutarmos para que todas e todos tenham acesso a direitos, independente de sua classe social, sua orientação sexual ou seu gênero.

A homofobia está também inserida nas instituições públicas, como escola, forças armadas, a polícia e tantos outros setores de nossa sociedade. Eles envolvem situações de explícita discriminação e violência homofóbica. Nesses espaços, a heteronormatividade é criadora de diferenciações ilegais, porém, corriqueiras (MARINHO e SANTOS, 2012).

A heteronormatividade, inerente ao cenário social brasileiro, constituiu a histórica vulnerabilidade da comunidade LGBTI. Em diferentes direções ela aponta, atingindo a sociabilidade dessas pessoas até mesmo perante o Estado. A violência, em suas diversas formas, está marcada nas trajetórias de brasileiras e brasileiros que, julgados em tribunais de rua, não mereceram mais que o escárnio como resposta as suas desonestidades sexuais.

Um cenário de violência, cada vez mais “comum” no Brasil, alimentado pela ideologia heteronormativa, as pessoas LGBTI, e todas e todos que não estão de acordo com esse padrão, são condenados por contrariarem a norma naturalizada da sexualidade, rompendo com a concepção ideológica de uma única orientação sexual, a heterossexualidade. Ademais, o sistema homofóbico possibilita que essa população LGBTI seja exonerada de direitos e da proteção do Estado. Assim, garantir a diversidade sexual, o acesso à educação sexual na escola, enquanto direito, é proporcionar que esses sujeitos expressem seus desejos, gostos, identidades, e possam viver com direitos resguardados assim como o homem – branco – hetero.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. In: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano II – n.5, jul/dez. 2005.

APRENDER. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. **Caderno do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas** da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ano II – n.5, jul/dez. 2005.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1995.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Ricardo dos Santos. **Discriminação por orientação sexual na perspectiva dos direitos humanos**: um panorama da legislação, jurisprudência e ações afirmativas no Brasil. Tese de Doutorado. Universidade de Salamanca, 2011. Disponível em: <[http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110829/1/DDTTS\\_Bezerra\\_Dos\\_Santos\\_R\\_Discriminacion.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/110829/1/DDTTS_Bezerra_Dos_Santos_R_Discriminacion.pdf)>. Acesso dia: 02/01/2107

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2004.

BRASIL, **Comitê nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2006.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009.

BORGES, Cecília Maria F. **O professor da Educação Básica de 5 a 8 série e seus saberes profissionais**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; REALI, Aline Maria de Medeiros. **Formação de Professores e Educação à distância**: uma parceria na formação de professores-tutores-regentes. SIED – Simpósio Internacional de Educação à distância. UFSCar, 2012. Grupo 2.1. Docência na Educação a Distância: formação e saberes

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIE, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1983.

\_\_\_\_\_. PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam**. Sobre los limites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. **Excitable speech: a politics of the performance**. Roudedge, New York, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CUNHA, Emmanuel. Saberes docentes e profissionais. **Revista Cocar**. V.1, n.2, jul/dez. 2007.

DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FACCHINI, Regina; SIMÕES, Júlio Assis. **Na trilha do arco-íris**. Do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11 ed. Rio de Janeiro, Graal. . (1999), História, 1993

\_\_\_\_\_. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Vera Porto Carreiro. Rio de Janeiro: Universitaria, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ujuí: Unijuí, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda. 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KAMEL, L.; PIMENTA, C. **Diversidade sexual nas escolas** – o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinas de AIDS), 2008. Disponível em <[http://www.vagnerdealmeida.com/Publications/Cartilha\\_Diversidade\\_sexual\\_Escolas.pdf](http://www.vagnerdealmeida.com/Publications/Cartilha_Diversidade_sexual_Escolas.pdf)>.

KENNEDY, N. Crianças Transgêneros: mais que um desafio teórico. **Cronos**, vol. 11, número 2, pp. 21-61, 2010

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros; PINO, José Claudio Del . Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.

LOURO. Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado Pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro, Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, bell hooks, Richard Parker, Judith Butler Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARINHO, Marcos Silva e SANTOS, João Diógenes F. **Heteronormatividade e Homofobia nos espaços educacionais de Vitória da Conquista/BA**. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/ciso/anaisxvciso/resumos/GT05-11.pdf>>. Acesso em 02/12/2016

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle, NélioSchneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, G. F., OLIVEIRA, S. M. V., SAMPAIO, A. V., PEREIRA, G. B. P. Memórias e narrativas autobiográficas na Prática de Ensino de Geografia In: **Anais do 12º ENPEG**. João Pessoa: UFPB, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MISSE, Michel. **O Estigma do passivo sexual**: um símbolo de estigma no discurso cotidiano. 3. ed. Aumentada. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

MORAES, Nilson Alves. Memória Social: solidariedade orgânica e disputas de sentido. In: GONDAR, Jô (Org.). **O que é memória social?**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem: para uma nova antropologia**. Trad. Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

MOTT, Luiz. Homofobia Cultural e Prevenção do HIV/Aids. **Apresentação no II Fórum Latino-americano e do Caribe de DST/Aids**, Cuba, Novembro, 2003.

\_\_\_\_\_; MICHELS, Eduardo. Relatório 2016. **Assassinatos de LGBT no Brasil**. Grupo Gay da Bahia. 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>>.

NOBERT, Elias. Introdução. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NOVAES, Regina; VANNUCHII, Paulo. **Juventude e Sociedade** - Trabalho, Educação, Cultura e Participação. Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude—alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º,2.º), 139-165. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 03/01/2017

PEREGRINO, M. "Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho". In: SPOSITO M. P. (Org.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**, vol.2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

Pesquisa Nacional UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <<http://www.culturaegero.com.br/download/silencio.pdf>>. Acesso em: 25/09/2016

PORLÁN ARIZA, R. et al. Conocimiento profesional y epistemologia de los profesores I: teoria, métodos e instrumentos. **Eseñanza de las Ciencias**. v. 15, n.2, 1997.

SAFFIOTI, H.I.B. **Violência de Gênero no Brasil Atual**. Estudos Feministas. UFSC. Ano 2. 1992.

\_\_\_\_\_. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, João Diógenes Ferreira Dos Santos. **Violência no Sertão da Ressaca**: a negação dos direitos da população infanto-juvenil em Vitória da Conquista, Bahia (1997-2005). Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SCHWAB, Jean-Luc. **Triângulo Rosa** – Um homossexual no campo de concentração nazista. Editora: MESCLA, 2011

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli e OLIVEIRA, Rosemary Batista de. Juventudes, educação e trabalho. In: JEOLÁS, Leila Sollberger et al. **Juventude, desigualdades e diversidades**. Londrina: Eduel, 2007.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In. BURKE, Peter.(Org.) **A Escrita da História**: Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp. 1992.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYSE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, 1991.

TELLES, Vera da Silva. Espaço Público e Espaço Privado na Constituição do Social: notas sobre o pensamento de Hanna Arendt. In: **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP. Volume 2, número I. 1º semestre de 1990.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

UNVPA-Fundo de População das Nações Unidas. **Direitos da população jovem**: um marco para o desenvolvimento. 2. ed. Brasília, 2010.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: Gênero e (Homo) Sexualidades. **Revista Gênero**. - Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2012. Disponível em: < <http://www.revistagenero.uff.br>>. Acesso em 16 nov. 2016.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **Os direitos sociais e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

WELLER, Wivian. Discussões de gênero e sexualidade no meio escolar e o lugar da jovem mulher no ensino médio. In: **Juventudes Contemporâneas: um mosaico de possibilidades/**

Organizadores: Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stegel. Belo Horizonte: Ed. PUC Mina, 2011.

## APÊNDICE A

### Roteiro da Entrevista

#### Parte 1.

#### Questionário: Perfil das/os professoras/os

- 1- Sexo: F( ) M( )
- 2- Raça: Branca( ) Negra( ) Amarela( ) Parda( ) Indígena( )
- 3- Naturalidade:
- 4- Estado civil: Filho(S):
- 5- Tempo de docência:  
Menos de 5 anos( ) 5 a 10 anos( ) 11 a 15 anos( ) mais de 15 anos( )
- 6- Nível de escolaridade: Médio( ) superior incompleto( ) superior( ) especialização( )  
mestrado( ) doutorado( )
- 7- Disciplina que leciona:

#### Parte 2.

1. Já ouviu falar no Plano Municipal de Educação?
2. Já leu alguma coisa a respeito da diversidade sexual ou sobre gênero na LDB?
3. Onde foi sua formação acadêmica?
4. E o ensino médio?
5. Você já precisou trabalhar algum tema específico sobre gênero ou sobre diversidade sexual nas aulas?
6. Os/as alunos/as já pediram pra você abordar algum tema específico relacionado a esse tema?
7. Você trabalha em quantas turmas? E quantos alunos em média por sala?
8. Você tem algum aluno/a que se declara homossexual, lésbicas, travestis ou transgêneros?
9. E como são eles em relação aos os outros alunos?

- 10.** : Qual a posição da diretoria/coordenação a respeito dos alunos homossexuais, lésbicas ou travestis?
- 11.** O que você acha que significa a homofobia?
- 12.** Você já teve algum/a aluno/a que saiu da escola por conta da discriminação sexual?
- 13.** Se teve, qual o papel da escola nisso?
- 14.** Como é a aprendizagem desses alunos/as homossexuais, lésbicas ou travestis?
- 15.** : Você sabe se tem algum professor no colégio que se declare homossexual ou lesbicas? Se possui, ele/a já sofreu alguma discriminação por conta de sua sexualidade?
- 16.** Você já ouviu falar do Kit proposto pelo governo federal sobre a diversidade sexual?
- 17.** Tem alguma outra situação que ocorreu no colégio/centro, com alunos/as ou professores/as, relacionados à discriminação sexual?
- 18.** Você acha que o colégio/centro está preparado para receber alunos/as gays, lesbicas, travestis ou transgêneros?
- 19.** Entrevistadora: Estamos finalizando a entrevista, gostaria de falar mais alguma coisa?