



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC I**  
**CENTRO DE ESTUDOS DE GÊNERO, RAÇA/ETNIA E SEXUALIDADE**  
**DIADORIM**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO, RAÇA/ETNIA E**  
**SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS (ES)**

**MILIANA VIEIRA ALVES DE SÃO PEDRO**

**VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: UM DIÁLOGO COM**  
**PROFESSORAS/RES EM SALVADOR**

Salvador

2019

**MILIANA VIEIRA ALVES DE SÃO PEDRO**

**VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORAS/RES EM SALVADOR**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Gênero, raça/etnia e sexualidades na formação de Professoras/res, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Orientadora Profa. Cláudia Pons Cardoso

Salvador

2019

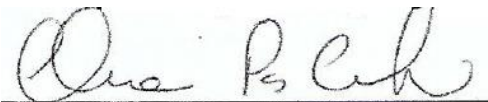
**MILIANA VIEIRA ALVES DE SÃO PEDRO**

**VIVÊNCIA DAS SEXUALIDADES NA ESCOLA: UM DIÁLOGO COM  
PROFESSORAS/RES EM SALVADOR**

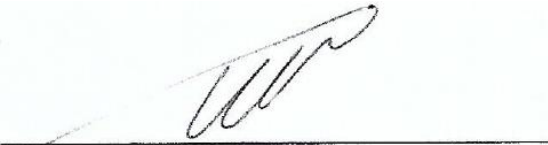
Monografia submetida à aprovação da Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Especialista pelo Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 26 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:



Cláudia Pons Cardoso – Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia



Marco Antônio Matos Martins – Examinador  
Universidade do Estado da Bahia



Valéria dos Santos Noronha – Examinadora  
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a minha mãe e a todas/os as/os profissionais que atuam na educação no estado da Bahia.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por me dotar de capacidade para este feito.

À minha mãe, Crispina, meu exemplo de vida, por tudo que ela fez e tem feito por mim, por seu amor incondicional e bravura sempre.

Às minhas famílias pelo amor, apoio e compreensão sempre.

Às minhas amigas Claudiana Cardoso, Fernanda Borges e Karoline Lima que me deram apoio e acreditaram no meu potencial.

À minha orientadora, Cláudia Pons, pela certeza e coerência com que conduziu o processo de feitura deste trabalho.

Às/aos professoras/res do curso de especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades para a formação de educadoras/es, que compartilharam conosco os seus conhecimentos.

À todas/os as trabalhadoras/res do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, em especial às/aos professoras/res que foram os sujeitos dessa pesquisa e disponibilizaram um pouco do seu tempo para me ajudar, através das suas vivências, a construir este trabalho.

**OBRIGADA!**

SÃO PEDRO, Miliana Vieira Alves de. Vivência das sexualidades na escola: um diálogo com professoras/res em Salvador. 121 f. 2019. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na formação de Educadoras, Centro de Estudos de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades-Diadorim, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral analisar a percepção/visão do corpo docente sobre a vivência da sexualidade na escola, sobretudo, a vivência das sexualidades que não se enquadram na heteronormatividade. Os objetivos específicos da pesquisa formam: identificar as concepções das/dos professoras/res sobre as diferentes vivências da sexualidade na escola; identificar a intervenção e/ou mediação dos/das professores/as no enfrentamento aos preconceitos e discriminação por sexualidade na escola; detectar se ou como professoras/res percebem a LGBTfobia no ambiente escolar; verificar qual a avaliação dos/das professores/as sobre os debates que sugerem a inserção no currículo do tema diversidade sexual na escola; verificar se a falta de formação continuada docente sobre temáticas ligadas a gênero e sexualidade contribui para a reprodução do preconceito e da LGBTfobia. A técnica de pesquisa utilizada para de coleta de dados foi a realização de entrevistas com sete professoras/res de uma escola de Salvador. Os resultados da pesquisa apontam para o fato da escola ainda ser um ambiente hostil para pessoas LGBT, bem como para a necessidade de capacitação da comunidade escolar para lidar com temas ligados a gênero, sexualidade e diversidade no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Gênero, sexualidade, educação.

## RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo general analizar la percepción / visión del profesorado sobre la experiencia de la sexualidad en la escuela, especialmente la experiencia de las sexualidades que no encajan en la heteronormatividad. Los objetivos específicos de la investigación son: identificar las concepciones de los docentes sobre las diferentes experiencias de sexualidad en la escuela; Identificar la intervención y/o mediación de los maestros para enfrentar prejuicios y discriminación basada en la sexualidad en la escuela; detectar si los maestros perciben la fobia LGBT o cómo la perciben en el entorno escolar; verificar la evaluación de los docentes sobre los debates que sugieren la inclusión en el currículo del tema de la diversidad sexual en la escuela; verificar si la falta de formación continua del profesorado sobre temas relacionados con el género y la sexualidad contribuye a la reproducción de prejuicios y fobia LGBT. La técnica de investigación utilizada para la recolección de datos fue realizar entrevistas con siete maestros de una escuela de Salvador. Los resultados de la encuesta apuntan al hecho de que la escuela sigue siendo un entorno hostil para las personas LGBT, así como la necesidad de capacitación de la comunidad escolar para abordar los problemas de género, sexualidad y diversidad en el entorno escolar.

Palabras clave: Género, sexualidad, educación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gruta de Santa Bernadete .....	17
Figura 2- Fachada do colégio.....	18
Figura 3- Apresentação do projeto do 3º ano (2018).....	20
Figura 4- Feira de ciências (2018).....	21
Figura 5- Divulgação do I Fórum da Consciência Negra (2018).....	23

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 DESCRIÇÃO DO COLÉGIO LÓCUS DA PESQUISA E DA METODOLOGIA</b> .....	<b>15</b>
2.1 APRESENTANDO O COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA .....	15
2.2 O CAMINHO DA PESQUISA .....	23
<b>3 ESCOLA E EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE</b> .....	<b>27</b>
3.1 CENÁRIO ATUAL DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS CONTRA PESSOAS LGBT .....	27
3.2 CONQUISTAS E PAUTAS DA POPULAÇÃO LGBT NO BRASIL .....	34
3.3 O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS .....	36
<b>4 GÊNERO E SEXUALIDADE ENQUANTO MARCADORES SOCIAIS DE DESIGUALDADES</b> .....	<b>45</b>
4.1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO 45	
4.2 COMPREENDENDO CONCEITUALMENTE A SEXUALIDADE .....	57
<b>5. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA</b> .....	<b>64</b>
5.1 A COMPREENSÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE GÊNERO.....	64
5.2 A COMPREENSÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE SEXUALIDADE .....	70
5.2.1 A vivência da sexualidade de crianças e adolescentes.....	73
5.3 A PERCEPÇÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE A HOMOLESBOTRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	79
5.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	87
5.4.1 A importância da formação continuada para a abordagem sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas .....	90

5.5 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DO DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE E DIANTE DA INSERÇÃO DA COMUNIDADE LGBT NO AMBIENTE ESCOLAR.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	106
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS/OS PROFESSORAS/RES.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.E O TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente monografia aborda a discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas, em especial a percepção/visão do corpo docente sobre a vivência da sexualidade das/dos estudantes na escola, sobretudo, a vivência das sexualidades que não se enquadram na heteronormatividade.

Temática ainda pouco discutida no ambiente escolar, o que corrobora para a manutenção de preconceitos e para o silenciamento da violência que é perpetrada contra a comunidade LGBT.<sup>1</sup> Nesse sentido, o problema norteador dessa pesquisa é investigar se a ausência do debate sobre gênero e sexualidade na escola contribui para as violências sofridas por estudantes LGBT dentro da escola.

Durante os nove anos que atuo como professora da rede estadual da Bahia, lecionando o componente de Sociologia, pude testemunhar vários momentos de violência contra LGBTs no colégio. Na maioria das vezes, essa violência vem por meios de xingamentos, ridicularização, isolamento social, “brincadeiras” de cunho depreciativo. Os mecanismos heterorreguladores que atingem estes/estas estudantes remete a uma “pedagogia do insulto”. Quando uma/um estudante notadamente ou assumidamente possui uma orientação sexual ou identidade de gênero não normativas, são vistos como inconvenientes ou impróprios por muitos/as professores/as e até mesmo outros/as estudantes (LOURO, 1999 apud JUNQUEIRA, 2011). Isso porque, os valores e normas das escolas estão pautados num binarismo de gênero e na

---

<sup>1</sup> Segundo JUNQUEIRA (2009, p. 15) “Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois Q para “queer” e “questioning”, às vezes abreviado com um ponto de interrogação; U para “unsure” (incerto) e I para “intersexo”. No Brasil, empregam-se também o S (“simpatizantes”) e o F (“familiares”). Nos EUA: outro T (ou TS ou o número 2: “two-spirit”) e A (“aliados/as hetero”). A revista Anything That Moves (publicada entre 1990 e 2002) cunhou a sigla FABGLITTER (fetish, aliado/a, bissexual, gay, lésbica, intersexo, transgênero, transexual engendering revolution), que não entrou no uso comum.” Por haver muitas variações, utilizaremos neste trabalho a sigla LGBT para as análises aqui propostas, mas sem esquecer que há outros grupos que almejam ter visibilidade e reconhecimento, o que perpassa pela inserção de novas letras na sigla.

naturalização da heterossexualidade. Assim, o cotidiano escolar é fortemente generificado e fomentador de hierarquias de poder na sociedade construídas a partir de gênero e da sexualidade.

Para além desses fatos, de modo geral a escola aborda pouco questões ligadas à sexualidade, como a relação do indivíduo com o seu corpo, e o prazer, quando aborda, reduz a orientações para prevenir doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência. Quando a sexualidade é abordada na escola, em geral, foca-se nos aspectos reprodutivos, deixando de lado os processos socioculturais que permeiam a sexualidade de cada indivíduo.

Paiva (2000) apud Souza et al (2017, p. 3) aponta para a importância da educação sexual nas escolas, pois estimulando o diálogo sobre temática, a escola coloca-se como um espaço de reflexão e respeito às diferenças e às diversas maneiras de vivência da sexualidade.

Ciente da importância do debate sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, em 2016 elaborei um projeto de intervenção chamado “Discutindo gênero e sexualidade na escola” que incluía uma sensibilização através de cartazes com notícias reais e exposição de vídeos para fomentar o debate, dinâmicas em sala para introduzir os conceitos tais como identidade de gênero, orientação sexual e heteronormatividade. E por fim, uma roda de conversa com uma/um palestrante de notoriedade/vivências ligadas à temática. Os resultados foram muito satisfatórios, muitas/os estudantes expressaram o quanto gostaram das atividades e a coordenação da escola apoiou e parabenizou a iniciativa. No ano seguinte implementei este projeto mais uma vez e em 2018 a temática foi inserida oficialmente no currículo de sociologia para as turmas do 2º ano do ensino médio.

Assim, pude reiterar a importância e a necessidade dessa discussão no ambiente escolar para a conscientização das/dos estudantes, para que estas/estes possam ter acesso a informações qualificadas e assim possam se tornar atuantes diante das violências perpetradas contra a população LGBT no Brasil.

No ranking internacional, o Brasil é o país em que mais se mata pessoas LGBT. A cada 19 horas, uma pessoa é morta ou se suicida no Brasil por possuir uma identidade de gênero ou orientação sexual não hegemônicas. De acordo com o Relatório 2017 do Grupo Gay da Bahia (GGB) naquele ano houve a morte de 445 LGBT, sendo 387 assassinatos e 58 suicídios. (GGB, 2017, p.1).

Mesmo diante desse grave quadro, e com números crescentes a cada ano, poucas são as políticas públicas voltadas para os grupos LGBT, além disso, o Brasil ainda não possui uma lei que criminalize a homofobia. O Projeto de Lei 122/2006, chamado PL da Homofobia, foi arquivado no senado em 2015. (AGÊNCIA SENADO, 2015)

Os dados acima arrolados apontam que a população LGBTQI+ no Brasil está exposta a constantes violações dos seus direitos humanos. O estado brasileiro falha em garantir os direitos dessa população.

O estigma e a violência aos quais este grupo encontra-se submetido apontam para a necessidade e urgência de uma ampla discussão sobre a LGBTfobia<sup>2</sup> no Brasil.

Nesse sentido, a escola pode ser um instrumento poderoso para fomentar a discussão na sociedade brasileira. A escola tem suas dinâmicas muito pautadas pelas relações de gênero, sendo assim se coloca como um espaço importantíssimo para a desconstrução dos estereótipos.

Nessa ótica, Junqueira (2011) aponta para a necessária desestabilização dos processos hierarquizantes que levam a marginalização e

---

<sup>2</sup> Segundo MORAIS, P. Et al (2018, on-line) “O termo LGBTfobia não é tão conhecido, já que outro é normalmente usado como sinônimo para se referir ao ódio à população LGBT: a homofobia.

Tecnicamente, essa expressão refere-se apenas à hostilidade direcionada a homossexuais – lésbicas e gays –, mas o termo se popularizou e é utilizado amplamente. Nesse sentido, Maria Berenice Dias – presidente da Comissão da Diversidade Sexual do Conselho Federal da OAB –, define a homofobia como o “ato ou manifestação de ódio ou rejeição a homossexuais, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”.

a invisibilização dos sujeitos e a escola, através da pedagogia do armário<sup>3</sup>, que contribui para a consolidação e perpetuação dos preconceitos.

Fomentar o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual nas escolas, bem como implementar práticas educativas não sexistas, contribuirá para a construção de uma nova socialização e, em conjunto com outras medidas, diminuir os altos índices de violência contra LGBT no Brasil. Para tanto, é necessário que invista-se também na formação de professores e professoras nos temas específicos sobre sexualidade, gênero e diversidade.

Deste modo, os objetivos da pesquisa são: identificar as concepções das/dos professoras/res sobre as diferentes vivências da sexualidade na escola; identificar se existe intervenção e/ou mediação dos/das professores/as no enfrentamento aos preconceitos e discriminação por sexualidade na escola; detectar se ou como professoras/res percebem a LGBTfobia no ambiente escolar; verificar qual a avaliação dos/das professores/as sobre os debates que sugerem a inserção no currículo do tema diversidade sexual na escola; verificar se a falta de formação continuada docente sobre temáticas ligadas a gênero e sexualidade contribui para a reprodução do preconceito e da LGBTfobia.

As duas categorias que pautaram as análises desta pesquisa foram gênero e sexualidade. O gênero é uma ferramenta analítica que aponta para a construção social do masculino e do feminino que define os comportamentos dos sujeitos criando assim hierarquias e desigualdades nas relações entre homens e mulheres. (LOURO, 2014).

A sexualidade é a expressão de desejos e prazeres e em geral é vista de maneira naturalizada e associada à genitalidade e a prática sexual, no entanto, a sexualidade possui um caráter social e político, uma vez que a sociedade normatiza as vivências do sexo, do corpo, dos desejos e das identidades sexuais dos sujeitos. (LOURO, 2000b).

---

<sup>3</sup> Para Junqueira (2013, p. 486) a pedagogia do armário é “constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão”.

Para melhor análise dos dados e informações o trabalho está estruturado em seis capítulos, a saber, 1. Introdução, que traz a apresentação da temática abordada nesta monografia; 2. A descrição do colégio *lócus* da pesquisa e a Metodologia de pesquisa, que apresenta o colégio onde a pesquisa foi feita e também aborda a metodologia utilizada para fazer esta pesquisa; 3. A Escola e a educação para a diversidade, que traz dados sobre a violência contra pessoas LGBT, bem como as pautas e conquistas do movimento LGBT no Brasil, e uma análise sobre o Projeto Escola sem Partido; 4. Gênero e sexualidade enquanto marcadores sociais de desigualdades, que apresenta as categorias gênero e sexualidade utilizadas para a análise dos dados coletados na pesquisa; 5. Análise e sistematização dos dados coletados na pesquisa, que organiza os dados coletados a partir das entrevistas 6. Considerações Finais, que apontam em linhas gerais os resultados da pesquisa.

## 2. DESCRIÇÃO DO COLÉGIO *LÓCUS* DA PESQUISA E DA METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é descrever o colégio e suas atividades, apresentar os sujeitos da pesquisa e apresentar a metodologia utilizada para a construção desta monografia.

### 2.1 APRESENTANDO O COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA

Esta monografia foi realizada a partir de uma pesquisa de campo, e a coleta de informações foi feita no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, onde se encontram os sujeitos que foram entrevistados.

O Colégio Estadual Presidente Costa e Silva fica localizado na cidade baixa, próximo ao bairro da Ribeira, em Salvador, se notabiliza como sendo um colégio estadual de referência, ou seja, é bem conhecido pela sua boa organização e qualidade de ensino sendo destaque não só na sua região, mas

também do NRE 26, Núcleo Regional de Educação<sup>4</sup> que coordena as escolas da região de Salvador e da região metropolitana. A escolha do colégio que foi *locus* do estudo deveu-se ao fato de eu lecionar neste colégio há nove anos.

Até a década de 1960, neste espaço funcionava o colégio Santa Bernadete, colégio particular administrado pela congregação das Freiras Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus. As freiras de origem alemã fugidas da guerra na Europa, chegaram ao Brasil e foram para Pernambuco, Sergipe e Bahia. Chegando aqui em Salvador instalaram-se no bairro da Ribeira no Convento da Penha em 1932. Ainda na década de 1930, as freiras começaram o colégio em instalações próximas ao Clube de Regatas Itapagipe, mas na década seguinte devido ao crescimento do número de alunos, foi necessário a comprar dois casarões no Largo da Madragoa (local da sede atual do colégio Costa e Silva). Em 1950 com uma grande reforma da nova sede, foi construída uma gruta com uma imagem da Santa Bernadete, esta gruta está no pátio da escola até os dias atuais e também há uma imagem de Jesus Cristo na entrada da escola<sup>5</sup>.

É importante salientar que a presença das imagens de Santa Bernadete e de Jesus Cristo que se encontram no interior da escola, ferem o princípio constitucional do Estado laico. Embora a presença de imagens sagradas sejam comum em repartições públicas, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 19 apregoa que

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança,

---

<sup>4</sup> A partir de 2014, o Governo do estado da Bahia criou os Núcleos Regionais de Educação (NRE) que substituem as Diretorias Regionais de Educação (Direcs), estabelecendo assim uma nova forma de zoneamento para as 1346 (mil trezentas e quarenta e seis) escolas estaduais. No total, são 27 núcleos, presentes em todos os Territórios de Identidade da Bahia. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2015).

<sup>5</sup> Informações sobre a história do colégio disponíveis em: COSTAESILVASALVADOR.BLOGSPOT, 2011.

ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL, 2019, p. 17).

**Figura 1- Gruta de Santa Bernadete**



Fonte: <http://costaesilvasalvador.blogspot.com> (2018)

O colégio Nossa Senhora Bernadete era considerado um colégio de vanguarda da península Itapagipana. Na década de 1960, o golpe militar atingiu de maneira contundente as atividades do colégio que já passava por uma crise financeira. Em 1968 já não era mais possível manter o nível das atividades pedagógicas do colégio e as freiras resolveram vendê-lo para o governo do Estado da Bahia, que tinha como governador na época o Luiz Viana Filho. Desse modo, o colégio passa-se a chamar Colégio Estadual Presidente Costa e Silva. Assim como a gruta, o auditório que a escola possui ainda hoje é da época do colégio Santa Bernadete, e a atual biblioteca ficam onde era a capela da antiga escola<sup>6</sup>.

O colégio Presidente Costa e Silva manteve-se como um destaque da educação pública em Salvador, possuindo nos primeiros anos um curso de

---

<sup>6</sup> Informações sobre a história do colégio disponíveis em: COSTAESILVASALVADOR.BLOGSPOT, 2011.

magistério que era considerado um dos melhores do Estado. É um colégio de grande porte, ativo nos três turnos. No total, o colégio possui 2.502 alunos/as matriculados/as e 102 professores(as) compondo o corpo docente. No turno matutino, tem-se exclusivamente a oferta do ensino médio regular. No turno vespertino também há ensino médio regular e cursos técnicos profissionalizantes de Informática, Enfermagem, Nutrição e Suporte e manutenção de microcomputadores. Estes cursos profissionalizantes são oferecidos no colégio desde 2012. No turno noturno há a oferta também dos cursos profissionalizantes, ensino médio regular e o Educação para Jovens e Adultos (EJA).

**Figura 2: Fachada do colégio**



Fonte: <http://costaesilvasalvador.blogspot.com> (2018)

De acordo com a direção do colégio, nos dias da matrícula muitos pais e responsáveis dormem na fila na frente ao colégio para matricular seus filhos, apesar da matrícula ser informatizada, podendo ser feita pela internet ou em qualquer escola estadual que possua posto informatizado. Porém ainda há uma cultura de que se deve ir à escola para a realização da matrícula, além do que, o colégio Costa e Silva é muito disputado, sobretudo no turno matutino, por isso, muitas vezes, os responsáveis preferem dormir na fila para conseguir uma

vaga. Aqueles que não conseguem matricular colocam os nomes dos filhos na lista de espera na esperança de conseguir uma vaga a partir de uma desistência.

A maioria do corpo discente da escola é composto por alunos/as de baixa renda, negros e negras em grande parte, moradores de bairros adjacentes à escola como o Uruguai e a Massaranduba, mas também há muitos/as estudantes oriundos dos bairros do subúrbio ferroviário, já que a escola também é bastante conhecida nesta área. Por ser um colégio destaque na cidade baixa, também recebe alunos oriundos das escolas particulares da região, quando os pais já não conseguem mais pagar as mensalidades nestas escolas.

Nos últimos anos, de acordo com a direção escolar, não foi possível aferir o número do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do colégio, pois houve um número insuficiente de estudantes participantes na avaliação da prova Brasil.

Muitos foram os projetos já implementados na escola. Hoje o projeto de maior notoriedade é o chamado “projeto do 3º ano”, iniciado no ano de 1993. Este projeto interdisciplinar busca, sobretudo, a integração entre as/os estudantes, fomentando as experiências de aprendizagem em grupo. O projeto constitui-se numa montagem teatral feita por todas as turmas do terceiro ano do ensino médio, e a cada ano um novo tema é abordado e cada turma fica com um subtema diferente.

Muitos foram os temas já apresentados como, por exemplo, a vida de personalidades famosas, musicais, novelas, literatura, regiões da Bahia, releitura dos contos de fadas etc. Em 2018 o tema foi “Dramaturgia como possibilidade de reflexão e vivência” uma metalinguagem onde o foco era o próprio teatro. Assim, os subtemas foram: Teatro Musical – Meninos e Meninas; Teatro Clássico – Sonhos de uma noite de verão; Teatro Contemporâneo – Ó paí ó; Teatro Moderno – A cemiterada ; Teatro do Oprimido – Felismina engole brasa ; Teatro de comédia – A bofetada ; Teatro Moderno – A mulher que rejeitou santo Antônio ; Teatro Drama Clássico – Medeia. O Trabalho das turmas começa desde a primeira unidade com a

distribuição dos subtemas e dos grupos de trabalho: compras, figurino, cenário, produção gráfica, portfólio etc. A culminância acontece na terceira unidade com a entrega das pesquisas sobre os subtemas e apresentação das peças de cada turma no auditório do colégio.

Em 2019, pela primeira vez haverá um recorte de gênero como tema central do projeto que abordará o protagonismo feminino, com o tema Personalidades Femininas: a mulher brasileira em foco. Serão contadas as histórias de personalidades femininas que foram relevantes para a história da Bahia e do Brasil, tais como Maria Felipa, Ivone Lara, Cecília Meireles, entre outras.

Este projeto já revelou muitos artistas, pois vários/as estudantes depois desse processo começaram a fazer aulas de teatro e alguns conseguiram entrar na UFBA para fazer o curso de teatro. Aliás, a escola possui um grupo de teatro desde 1993, o grupo Acaso.

**Figura 3- Apresentação do Projeto do 3º ano (2018)**



Fonte: Victor Bastos (2018)

Outra atividade importante foi retomada na escola em 2017, a feira de ciências, que tem como objetivo a iniciação científica dos/as estudantes através da elaboração de experimentos realizados pelos/as próprios/as e expostos na

quadra da escola para a apreciação de todo o corpo docente e discente da escola e avaliação dos professores da área das ciências exatas e ciências da natureza.

**Figura 4- Feira de Ciências (2018)**



Fonte: Tânia Sueira (2018)

A estrutura da escola possui alguns pontos positivos e outros negativos. Um dos pontos negativos é o telhado que precisa ser trocado por completo, pois quando chove algumas salas do segundo andar ficam completamente alagadas. Porém, em função dos altos custos, apenas tem sido feitos pequenos reparos que não dão conta diante de chuvas mais fortes.

O colégio possui um auditório com capacidade para mais de 200 pessoas, espaço que a maioria dos colégios públicos não tem. Muitas cadeiras estão quebradas o que diminui a sua capacidade total e acústica do espaço não é muito boa, sobretudo se os ventiladores estiverem ligados, pois fazem muito barulho. O ideal seria ter aparelhos de ar condicionado.

Depois da implantação dos cursos técnicos, o colégio foi equipado com um laboratório completo para aulas práticas do curso de enfermagem.

A quadra de esportes é adequada, mas isso deve-se ao fato de em 2010, o diretor do colégio ter visto por acaso no site do MEC que haveria um sorteio e que algumas escolas seriam premiadas com a reforma completa da quadra. A

nossa escola foi sorteada. O colégio possuía uma quadra bem precária e, em 2011, a reforma começou, mas só terminou em 2014, pois havia algumas falhas de execução no projeto, o que postergou muitas vezes a reinauguração. Este fato reitera o nível de precarização das estruturas físicas da maioria das escolas públicas, haja vista a maioria não ter uma quadra de esportes adequada e também demonstra o grau de descaso das autoridades competentes ao não oferecer a infraestrutura mínima às escolas, ao contrário, promove concursos para que apenas algumas sejam contempladas quando todas deveriam ter acesso à infraestrutura condizente com um ambiente educacional.

O Colégio Estadual Presidente Costa e Silva também tem conseguido aprovar nos últimos anos um número razoável de estudantes nas faculdades e universidades. Os nomes destes estudantes são grafitados no muro de entrada do colégio como forma de homenagem tanto aos/as estudantes que lograram êxito no vestibular, como também ao corpo docente e funcionários da escola, demonstrando a comunidade o bom trabalho que lá é feito.

Nos últimos anos alguns projetos do colégio têm abordado temáticas ligadas a recortes de gênero, raça e sexualidade. Em 2018 foi realizado o primeiro Fórum da Consciência Negra do CEPCS. Já há alguns anos o colégio fazia atividades relacionadas ao dia da Consciência Negra, mas em 2018 houve toda uma reformulação da proposta visando um volume maior de atividades. O Fórum foi criado com o objetivo de aprofundar a discussão sobre as vicissitudes da vida dos/as negros/as no Brasil e valorização da cultura afro-brasileira. As atividades ocorreram nos três turnos, com destaque para os debates que ocorrem no auditório com palestrantes convidados para abordar temas diversos, dentre eles a intolerância religiosa, que contou com a presença de um representante da igreja católica, uma do espiritismo e duas do candomblé. Aconteceram também desfiles, mostra de talentos e shows de música.

**Figura 5- Divulgação do I Fórum da Consciência Negra (2018)**



Fonte: Bruna Matos (2018)

Em relação à temática do gênero e da sexualidade o colégio ainda carece de uma atividade que faça parte do projeto pedagógico da escola. Como já mencionei antes, a única iniciativa partiu de mim em 2016 quando implementei o projeto “Discutindo gênero e sexualidade na escola”. Em 2017 consegui dar continuidade, mas em 2018 não foi possível, pois o tema é discutido na terceira unidade e neste período eu estive de licença médica. Se já fosse uma atividade institucionalizada, como as atividades do dia da consciência negra e o projeto do terceiro ano, mesmo sem a minha presença teria acontecido.

## 2.2 O CAMINHO DA PESQUISA

Para chegar aos objetivos propostos desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa qualitativa em relação à abordagem, recorrendo-se como instrumento de coleta de dados à entrevista semiestruturada.

As pesquisas qualitativas tem um caráter exploratório abrangente e buscam compreender as motivações, os aspectos dinâmicos e subjetivos que

causam o problema que é objeto do estudo. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) a pesquisa qualitativa tem ainda como características

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Em relação aos procedimentos adota-se a pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002) apud Gerhardt e Silveira (2009, p. 37)

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)

A definição da amostragem foi feita entre os/as 102 professores/as do corpo docente dos três turnos da escola selecionada. Para esta pesquisa, a amostra foi composta por docentes que tenham uma carga horária mínima de 40 horas semanais. Entre esses/essas docentes, escolhemos aqueles(as) que lecionem, ao mesmo tempo, no ensino médio e no ensino fundamental. Não foi critério para amostragem a formação acadêmica das/dos professoras/res.

Sete professoras(es) encaixaram-se nos critérios acima, sendo seis mulheres e um homem, que serão identificados por números de acordo com a ordem em que foram entrevistadas/os. As entrevistas ocorreram na própria escola, nos turnos matutino e vespertino, nos últimos dias do ano letivo de 2018, nos momentos em que as/os entrevistadas/os estavam com aulas vagas em seus horários ou ao final da AC (Atividade Complementar) que ocorrem semanalmente na escola. As entrevistas ocorreram na sala da coordenação pedagógica quando esta estava vazia para que as/os entrevistadas/os ficassem mais à vontade para responderem às perguntas. A fim de complementar as informações para delinear o perfil das/dos docentes, em

março de 2019 lhes foram feitas as seguintes perguntas por whatsapp<sup>7</sup>: Qual a sua idade, há quantos anos leciona, orientação sexual, raça/cor e formação acadêmica.

As entrevistas foram transcritas e sua análise se deu a partir de eixos baseados nos objetivos da pesquisa, a saber: identificar as concepções das/dos professoras/res sobre a vivência da sexualidade das/dos estudantes na escola; identificar a intervenção e/ou mediação dos/das professores/as no enfrentamento aos preconceitos e discriminação por sexualidade na escola; detectar se ou como professoras/res percebem a LGBTfobia no ambiente escolar; verificar qual a avaliação destes/destas professores/as sobre os debates que sugerem a inserção no currículo do tema diversidade sexual na escola; verificar se a falta de formação continuada docente sobre temáticas ligadas a gênero e sexualidade contribui para a reprodução do preconceito e da LGBTfobia.

Ao se fazer uma pesquisa, uma das maiores preocupações envolvem as questões éticas a serem seguidas pelo/a pesquisador/a. Segundo Minayo (2013, p. 55):

Além da elaboração do texto em si, o projeto da pesquisa que virá a ser realizada também deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia em participar ou não do estudo e garantindo o seu anonimato.

Assim sendo, seguindo as orientações éticas expostas na Resolução 466/12 do Ministério da Saúde, as informações coletadas serão tratadas com sigilo e de maneira ética pela pesquisadora.

Através das respostas enviadas por whatsapp, foi possível montar o seguinte perfil das/dos entrevistadas/dos:

---

<sup>7</sup> O questionário foi feito, pois durante a escrita da monografia, percebeu-se que faltavam dados necessários para caracterizar o perfil das/dos docentes. Este questionário foi enviado por whatsapp devido ser o meio mais rápido de entrar em contato com as/os docentes, pois no ano letivo de 2019 houve mudança de horários e até mesmo uma das professoras foi transferida para outra escola.

Entrevistada 1: 53 anos, leciona há 24 anos, heterossexual, parda, gênero feminino, graduada em Ciências Biológicas e mestra em Ciências da Educação, leciona ciências nos 6º e 7º anos do ensino fundamental e biologia nas 1ª e 2ª séries do ensino médio.

Entrevistada 2: 42 anos, leciona há 26 anos, heterossexual, parda, gênero feminino, graduada em Letras e pós-graduada em língua espanhola, leciona espanhol nos 2º e 5º anos do ensino fundamental e português na 1ª série do ensino médio.

Entrevistado 3: 32 anos, leciona há 3 anos, heterossexual, negro, gênero masculino, licenciado em História, leciona história e geografia no 7º ano do ensino fundamental e história na 1ª série do ensino médio.

Entrevistada 4: 35 anos, leciona há 15 anos, heterossexual, branca, gênero feminino, licenciada e bacharela em Geografia e pós-graduada em psicopedagogia, leciona geografia no 9º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio.

Entrevistada 5: 48 anos, leciona há 30 anos, heterossexual, negra, gênero feminino, licenciada em Biologia, pós-graduada em Biologia, em Educação profissional, em Educação Ambiental, em Educação especial e Inclusiva, leciona biologia no 8º ano do ensino fundamental e também nos cursos técnicos no 1º e 4º anos de nutrição, 2º ano de enfermagem.

Entrevistada 6: 42 anos, leciona há 15 anos, heterossexual, mestiça, gênero feminino, licenciada em Química e mestra em Química, leciona ciências nos 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental e química na 2ª série do ensino médio.

Entrevistada 7: 48 anos, leciona há 15 anos, heterossexual, sobre raça/cor respondeu “não sei definir”, gênero feminino, licenciada em Matemática e bacharela em Ciências Contábeis, leciona matemática nos 3º e 4º anos do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio.

### 3. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

O objetivo deste capítulo é abordar/refletir os dados sobre a violência contra pessoas LGBT nas escolas brasileiras, apontar as principais conquistas e pautas do movimento LGBT no Brasil e analisar o projeto escola sem partido e suas consequências negativas para uma educação emancipadora e democrática.

#### 3.1. CENÁRIO ATUAL DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS CONTRA PESSOAS LGBT

A escola constitui-se como um importante espaço de reprodução/consolidação das desigualdades nas relações de gênero. As práticas escolares são permeadas pela polarização feita entre o feminino e o masculino, isso porque, de acordo com Cardoso e Silva (2011, p. 63)

Educadoras(es), educandas(os) e outras(os) profissionais que participam do espaço escolar são todos sujeitos “gendrados”, condicionados por símbolos, representações, valores e ideias que ditam e criam dois polos a partir das diferenças percebidas entre os sexos – masculino e feminino –, sendo que tudo que se refere ao primeiro polo é valorizado, dominante e legítimo para exercer o poder, o comando, inclusive sobre as mulheres. As relações sociais estabelecidas entre os polos são, dessa forma, marcadas por redes de poder. Entender esse processo de “gendramento” dos sujeitos é, portanto, essencial para o processo de re-aprendizagem.

Junqueira (2011, p. 82) também corrobora com a tese do gendramento escolar, pois

ao percorrer as escolas, notamos facilmente a intensa generificação dos seus espaços e de suas práticas, e o quanto as fronteiras de gênero são obsessiva e binariamente demarcadas. Atividades, objetos, saberes, atitudes, espaços, jogos, cores que poderiam ser indistintamente atribuídos a meninos e a meninas tornam-se, arbitrária e binariamente, masculinos ou femininos. São generificados e transformados em elementos de distinção, classificação e hierarquização.

Muitas vezes a escola é lugar onde acontecem episódios recorrentes de discriminação. Como a escola não está apartada da sociedade, nela reproduzem-se os preconceitos que permeiam a vida em sociedade, sobretudo, para os grupos socialmente excluídos como negros, mulheres e LGBT's. O preconceito que consubstancia os processos de dominação social e a opressão leva a uma não politização das demandas destes grupos sociais, o que acarreta a retirada/negação de direitos, transformando as pessoas dos grupos subalternizados em cidadãos de segunda classe. Além disso, a escola é uma das instâncias sociais que reproduz e impõe a heteronormatividade como um padrão de comportamento sexual hegemônico que deve ser seguidos por todos obrigatoriamente. Junqueira (2011, p. 76) com base em Louro, alerta para o fato de que

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as. Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009). Não por acaso, heterossexismo e homofobia agem aí, entre outras coisas, instaurando um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais.

Como *lócus* privilegiado do processo de socialização, a escola precisa ser pensada como um espaço de transformação social onde os/as estudantes são inseridos para que possam desenvolver todas as suas potencialidades e serem vetores de desconstrução das desigualdades de gênero, raça, sexo. (CARDOSO; SILVA, 2011).

Mas para isso, é preciso pensarmos qual escola queremos de fato e quais contribuições queremos dar para a formação das identidades das/dos nossas/nossos estudantes, pautando as ações pedagógicas a partir de uma educação de qualidade. Neste ponto, vários questionamentos têm surgido sobre como desenvolver de fato uma educação de qualidade, comprometida

com a emancipação dos sujeitos, consolidação da cidadania e que contribua de fato para uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, Vanin e Rodrigues (2011, p. 77) apontam que a

[...] a educação de qualidade é aquela que, também, possibilita condições reais para a construção e a manutenção da cidadania. Assim, uma análise dos problemas que envolvem o cotidiano escolar, a exemplo da repetência, da evasão, do acesso/permanência, da violência – mantendo interfaces com as questões de gênero, raça/etnia, geração, regionalidade, religião, sexualidade etc. –, é condição *sine qua non* para uma educação de qualidade. Afinal, administrar a heterogeneidade e se opor deliberadamente a todo tipo de preconceito e discriminação no ambiente escolar é ajudar a colocar os(as) discentes vulneráveis às múltiplas segregações em condições de aprender e desenvolver a sua auto-estima e autonomia.

Auad (2016, p. 54) ao citar o pensamento da socióloga Maria Victoria Benevides, aponta que a autora faz distinção entre “educação democrática” e “educação para a democracia”.

A educação democrática corresponde ao processo educacional permeado por regras democráticas- igualdade diante das normas e do uso da palavra- durante o seu desenvolvimento. A educação para a (e na) democracia, de maior profundidade e abrangência, ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos. Trata-se de educação que motiva o desenvolvimento da dignidade e fomenta a solidariedade.

Assim, a escola deve ser um espaço de acolhimento das diversidades, sendo um ambiente que possibilite a aprendizagens de todos/as que adentrem neste espaço, formando pessoas que estejam atentas aos valores de uma sociedade justa e democrática e não discriminatória.

Entretanto, o espaço escolar precisa ser pensado de maneira pragmática, pois senão acaba-se por perpetuar tudo aquilo que se quer destruir, ou seja, o sexismo, a homofobia, o racismo, etc. Nesse sentido, Junqueira (2009, p. 14) nos chama a atenção, pois

[...] desde os estudos de Bourdieu e Passeron e uma numerosa série de outros, as visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente

desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos

No sentido de buscar esta “desestabilização”, o currículo é fator primordial para se pensar uma escola sem discriminações, pois ele é fundamental dentro da organização do sistema escolar, uma vez que ele materializa a experiência de ensino-aprendizagem. Para além disso, o currículo também expressa as relações de poder que se estabelecem na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Os temas abordados (ou não) nos currículos podem ajudar a consolidar/desestruturar as opressões vigentes na sociedade, pois podem questionar as relações de poder existentes. No entanto, SILVA (1999, p. 78) aponta que muitas vezes o currículo oculto se faz presente e que “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”.

Ainda sobre a relevância do currículo Junqueira (2011, p. 75) argumenta que

O cotidiano escolar interage e interfere em cada aspecto do conjunto de saberes e práticas que constituem o currículo formal e o currículo oculto. O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constróem significados. É um espaço de produção, contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência .

E quando se trata de abordar as questões ligadas à sexualidade, os currículos escolares são quase que totalmente omissos em relação a essa temática. Caetano (2016, p. 640) aponta para o fato de que

Alguns sujeitos argumentam que sexualidade não se configura nos currículos e que, portanto, ela não se encontra entre as prioridades da escola. Essa afirmação nos revela duas situações: o desconhecimento das relações e práticas cotidianas da escola e as dimensões assumidas do conceito de sexualidade.

O fato é que sem treinamento e capacitação adequados o corpo docente e demais funcionários/as das escolas podem reproduzir neste espaço os preconceitos que já trazem consigo de outras relações sociais, pois

O preconceito, neste caso, possui um funcionamento que se utiliza, muitas vezes, de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui denominamos de hierarquia sexual, a qual é embasada em um conjunto de valores e práticas sociais que constituem a heteronormatividade como um campo normativo e regulador das relações humanas. (PRADO e MACHADO 2008, p. 70).

Não por acaso, a escola é um espaço onde muitos/as LGBT's sofrem violências das mais diversas. A violência contra LGBTs nas escolas no Brasil também tem números alarmantes. Dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 revelam que a escola na verdade é pouco receptiva e acolhedora para estudantes LGBTs. Entre os/as estudantes LGBTs 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. (ABGLT, 2016)

Esta violência, ressalta a pesquisa, pode também se dar através de comentários/piadas LGBTfóbicas. Neste sentido, quase a metade (47,5%) dos/das estudantes LGBT relataram ter ouvido outros/as estudantes fazendo

comentários pejorativos, tais como “bicha,” “sapatão,” ou “viado,” frequentemente ou quase sempre na instituição educacional, 69,1% dos/das estudantes relataram que já ouviram comentários LGBTfóbicos feitos por professores/as ou outros/as funcionários/as da instituição educacional. 53,9% dos/das estudantes apontaram que profissionais da instituição educacional nunca intervêm quando comentários LGBTfóbicos são feitos. Além da violência verbal, a violência física também é muito comum, (35,8%) dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente (ex.: puxados/as, empurrados/as) em algum momento na instituição educacional no último ano por causa de alguma característica pessoal. Este ambiente hostil acaba afastando estudantes LGBTs da escola, quando perguntados/as sobre as faltas, quase um terço (31,7%) dos/das estudantes LGBT afirmaram ter faltado na instituição educacional pelo menos um dia no último mês. (ABGLT, 2016)

Dados oriundos do disque 100, catalogados pela Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, apontam que o número de denúncias de violação de direitos humanos contra a população LGBT no Brasil teve aumento de 94% em 2015, em relação ao ano de 2014. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA, 2014)

Ministério da Justiça e Cidadania Secretaria Especial de Direitos Humanos Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais CNCD/LGBT, lançou em 2014 o Relatório de Violência LGBTfóbica, que também tem como base os dados colhidos através do disque 100. Este relatório apontou que 27,2% das violações dos direitos dos/as LGBTs acontecem nas ruas, 23,9% das violações ocorrem na casa da vítima. Quanto aos tipos de violações a mais comum é a discriminação com 85,3% das denúncias. Este mesmo relatório aponta que 55,6% dos estados brasileiros ainda não possuem legislação que regulamente o nome social. 99,4% dos municípios brasileiros não possuem nenhum tipo de legislação específica para a proteção dos direitos LGBT. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA, 2014)

Essas violências cotidianas as quais pessoas LGBT estão submetidas nas escolas fazem parte dos mecanismos de controle impostos pela

heteronormatividade, que através destes atos de violência busca enquadrar os comportamentos individuais. Assim,

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissidentes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços. (JUNQUEIRA, 2011, p. 78).

Além das violências vividas nas escolas, fora delas a violência contra LGBT's no Brasil é gigantesca. Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) em 2017 foram registradas 445 mortes de LGBT's no Brasil, aproximadamente uma morte a cada 19 horas. De 2000 a 2017 forma registrados 3.689 de crimes fatais contra a população LGBT no Brasil, o que coloca o nosso país como líder mundial de mortes por LGBTfobia (GGB, 2017). Já a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), no dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018, apontam que:

No ano de 2018, lembrando incansavelmente do aumento da subnotificação desses dados, ocorreram 163 assassinatos de pessoas Trans, sendo 158 Travestis e Mulheres Transexuais, 4 Homens Trans e 1 pessoa Não-Binária. Destes, encontramos notícias de que apenas 15 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 9% dos casos. (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2019, p. 15).

Estes dados apontam para a importância de inserir nos currículos escolares a pauta sobre gênero, sexualidade e diferenças. Quando retira-se ou não se insere nos currículos temas como gênero e sexualidade, colabora-se para invisibilização da violências sofridas por LGBT's nas escolas e na sociedade brasileira de modo geral. O apagamento dessas narrativas de vida contribui para a perpetuação e naturalização das violências.

### 3.2 CONQUISTAS E PAUTAS DA POPULAÇÃO LGBT

O termo homofobia é comumente utilizado para designar práticas discriminatórias contra toda a comunidade LGBT. Para Junqueira (2011 p. 77)

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

Desse modo, podemos “entender a homofobia a partir de reflexões sobre as relações de poder e os processos de produção de diferenças culturais” (JUNQUEIRA, 2009, p. 37), pois ela acarreta violências e processos de exclusão e negação de direitos às pessoas pertencentes à comunidade LGBT “o que significa tomar então o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política”. (PRADO e MACHADO 2008, p.70).

Nos últimos anos os movimentos sociais LGBT começaram a questionar a privação/negação de direitos que subordina a vida destas pessoas, tendo a participação política deste grupo aumentado e pressionado o *status quo* a alargar as bases da cidadania a grupos outrora silenciados.

Nos últimos anos houve conquistas importantes no que tange aos direitos da população LGBT. Em 1985, o Conselho Federal de Medicina aprovou a despatologização da homossexualidade, ou seja, esta deixou de ser caracterizada nos manuais médicos como doença. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a união civil estável entre pessoas do mesmo sexo e em 2013 foi reconhecido o casamento civil entre homossexuais. Em 2002, foi autorizado pelo Conselho Federal de Medicina a cirurgia de redesignação sexual. Em 2009 o Ministério da Saúde permite a utilização do

nome social no SUS. Em 2018 o Supremo Tribunal Federal autoriza que transgêneros mudem o nome no registro civil. (FÁBIO, 2017)

No entanto, muitas ainda são as pautas e reivindicações feitas pelo movimento LGBT, havendo muitos projetos de lei que tentam resguardar direitos ainda negados e consolidar/alargar direitos já conquistados.

Talvez a pauta mais demandada atualmente seja a criminalização da homofobia/lgbtobia. Existem quatro projetos de lei (PL) principais em tramitação. O PL 7582/2014, de autoria da deputada Maria do Rosário (PT-RS) define os crimes de ódio e intolerância e estabelece mecanismos para preveni-los; o PL 7292/2017, da deputada Luizianne Lins (PT-CE), que acrescenta o LGBTcídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e crime hediondo; O PL 7702/2017, do deputado Weverton Rocha (PDT-MA) que tipifica o crime de racismo, os crimes de discriminação ou preconceito de orientação sexual e/ou identidade de gênero; O Projeto de Lei do Senado (PLS) 291/2015, da senadora Gleisi Hoffmann (PT-PR) que busca alterar o Código Penal para incluir no crime de injúria, a utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem, gênero ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência.

Para o antropólogo Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia (GGB),

há cinco soluções emergenciais para a erradicação dos crimes homotransfóbicos no Brasil: educação sexual e de gênero para ensinar aos jovens e à população em geral o respeito aos direitos humanos e cidadania dos LGBT; aprovação de leis afirmativas que garantam a cidadania plena da população LGBT, equiparando a homofobia e transfobia ao crime de racismo; políticas públicas na área da saúde, direitos humanos, educação, que proporcionem igualdade cidadã à comunidade LGBT; exigir que a Polícia e Justiça investiguem e punam com toda severidade os crimes homo/transfóbicos e finalmente, que os próprios gays, lésbicas e trans evitem situações de risco, não levando desconhecidos para casa e acertando previamente todos os detalhes da relação. A certeza da impunidade e o estereótipo do LGBT como fraco, indefeso, estimulam a ação dos assassinos.(GGB, 2018, p. 20)

Em maio de 2019, seis dos onze ministros do Superior Tribunal Federal (STF) votaram a favor a criminalização da Homofobia equiparando-a ao crime de racismo, que é punido pela Lei 7.716/89. A votação ocorreu em virtude do julgamento da Ação a Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26

e no Mandado de Injunção nº 4.733, ações protocoladas pelo Partido Popular Socialista (PPS) e pela Associação Brasileiras de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT). (AGÊNCIA BRASIL, 2019)

O julgamento foi suspenso, mas

Por maioria, o Plenário aprovou a tese proposta pelo relator da ADO, ministro Celso de Mello, formulada em três pontos. O primeiro prevê que, até que o Congresso Nacional edite lei específica, as condutas homofóbicas e transfóbicas, reais ou supostas, se enquadram nos crimes previstos na Lei 7.716/2018 e, no caso de homicídio doloso, constitui circunstância que o qualifica, por configurar motivo torpe. No segundo ponto, a tese prevê que a repressão penal à prática da homotransfobia não alcança nem restringe o exercício da liberdade religiosa, desde que tais manifestações não configurem discurso de ódio. Finalmente, a tese estabelece que o conceito de racismo ultrapassa aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos e alcança a negação da dignidade e da humanidade de grupos vulneráveis. Ficou vencido o ministro Marco Aurélio. (STF, 2019)

Há também projetos de lei para efetivação de outros direitos como o PDC 422/2016, da deputada Laura Carneiro visa eliminar limitações à doação de sangue por pessoas LGBT; O Estatuto das famílias, ou PLS 470/2013, da senadora Lídice da Mata (PSB-BA) também prevê a união homoafetivas; o PLS 612/2011, da senadora Marta Suplicy (MDB-SP), reconhece como entidade familiar a união estável entre duas pessoas do mesmo sexo; O PL 7524/2014, do deputado Jean Wyllys, propõe uma alteração no Estatuto do Idoso; O PL 5255/2016, da deputada Laura Carneiro (MDB-RJ) modifica o registro civil do recém-nascido para incluir bebês intersexo; E o PLS 134/2018 ou Estatuto da Diversidade que prevê uma série de direitos à população LGBT; dentre outros. (FERNANDES, 2018)

### 3.3 O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E A DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

Hoje no Brasil o campo da educação tem sido um cenário de disputas e de reivindicações dos movimentos sociais e movimentos conservadores sobre

a formulação dos currículos que venham a abordar ou não temas como Educação sexual, gênero e sexualidade. Furlani (2009, p. 293) argumenta que

A educação e a escola têm se deparado com projetos, recomendações e diretrizes que apontam para inquietantes debates, entendimentos e problematizações de questões como: políticas afirmativas, inclusão curricular, formação para cidadania, parcerias e interfaces, perspectivas holísticas, combate aos estereótipos, promoção da equidade, respeito à diversidade, aceitação da diferença, extensão de direitos, diminuição de danos, educação continuada, ação de multiplicadores(as)...

Em relação à sexualidade, a escola sempre se constituiu num espaço de vigilância e regulação da sexualidade e reprodução dos padrões heteronormativo e de gênero. Louro (2000, p. 47) novamente aponta que

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. [...] Por muitos anos, mesmo afirmando que essa “dimensão” da educação dos sujeitos cabia prioritariamente à família, as escolas preocuparam-se, quotidianamente, com a vigilância da sexualidade dos seus meninos e das suas meninas. Não resta dúvida que houve muitas transformações nas formas de exercício dessa vigilância e regulação, mas a escola continua a ser, hoje, um espaço importante de produção dessas identidades.

Mas agora, no início do século XXI, debates acalorados transformando o campo da educação numa nova arena política. Para Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 86)

o processo denominado de ascensão da diversidade é um dos efeitos das lutas sociais realizadas no âmbito dos movimentos sociais, no entanto, traz à tona também as discussões de distintas perspectivas teóricas que se ocupam dessa temática, de mudanças da matriz de políticas públicas, em como compatibilizar nas políticas públicas as exigências de respeito à diferença reivindicadas por grupos sociais sem restringir-se ao relativismo cultural. Ao mesmo tempo, essas distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença.

Mecanismos de opressão dentro da sociedade criam hierarquizações entre os indivíduos marginalizando e silenciando grupos inteiros. Tais grupos antes subordinados aglutinam-se em torno de uma identidade coletiva e partem para o enfrentamento político com os grupos conservadores. Para Prado e Machado (2008) a manutenção das hierarquias sociais e a inferiorização de certos grupos

[...] estão imbuídas pela lógica da opressão, já que se configuram como formas de negação da equivalência dos direitos. [...] É neste jogo entre hierarquizações e inferiorizações que mecanismos importantes como o preconceito social atuam. Eles são utilizados para a conservação e a extensão dos processos de dominação social, o que significa tomar então o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política. (PRADO e MACHADO, 2008, p. 69)

O Brasil é signatário de diversos documentos e tratados internacionais que abordam a educação e igualdade de direitos. A saber: A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); No ano 2000, o Fórum Mundial de Educação adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos; O artigo 8º da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994; Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995); Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem alcançados até 2030. O item 5 do Objetivo 4 prevê a eliminação das “disparidades de gênero na educação”; Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero-2007. (REIS; EGGRET, 2017).

Dentro desse contexto de emergência dos debates sobre gênero e sexualidade, podemos elencar dois momentos que trouxeram à tona o debate com mais força. Primeiro, na feitura do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e os chamados projetos “escola sem partido”.

Entre 2010 e 2014 durante a tramitação do PNE o projeto inicial fazia menção à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação

sexual”. Nas controvérsias entre os discursos de progressistas e conservadores, o conservadorismo conseguiu uma vitória e foi retirada as referências a promoção a igualdade racial, de gênero e de orientação sexual. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

A partir daí se seguiram embates na feitura dos planos estaduais e municipais de educação, sempre com forte empenho da agenda conservadora em barrar o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Para (Reis e Eggret, 2017, p. 20)

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acríticos que os aceitam como verdades inquestionáveis. Utilizou-se também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar.

Diante do pânico moral que se criou em torno do assunto, outras batalhas foram travadas e qualquer tentativa de se pensar políticas no campo da educação que viessem para tentar erradicar as desigualdades de gênero e sexualidade eram barradas. Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 17)

No campo da educação, para além da luta pela exclusão demandas por igualdade de gênero e orientação sexual nos planos nacional, estaduais e municipais de educação, os grupos conservadores têm atuado diretamente no sentido de coibir a abordagem dessas temáticas nos materiais didáticos, nas formações e nas práticas docentes. A primeira ação política significativa nesse sentido foi a mobilização civil e parlamentar que bloqueou a utilização do material didático produzido pelo projeto “Escola Sem Homofobia”, ainda no ano de 2011, e que resultou em sua “suspensão” definitiva pelo governo.

O governo federal lançou em 2004 o programa “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual” um marco histórico em relação as políticas pensadas para a população LGBT. Em 2011 foi lançado o Projeto escola sem homofobia que

visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar. (BRASIL, 2011, p. 9)

O projeto “Escola sem Homofobia” era um kit educativo composto por um caderno de apresentação do projeto, mais uma série de seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação. Seus objetivos eram:

Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia; Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com tal “naturalidade” ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição; Desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”; Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos. (BRASIL, 2011, p. 11)

O projeto “Escola sem Homofobia” ficou conhecido pejorativamente como “kit gay” e sobre ele foram inventadas as mais diversas mentiras, sobretudo no período da campanha presidencial de 2018. Espalhou-se que o “kit Gay” já estaria sendo distribuído nas escolas com livros didáticos com conteúdos obscenos para crianças, e que estimularia a homossexualidade e promiscuidade entre as crianças. O kit do projeto Escola sem Homofobia nunca chegou a ser distribuído nas escolas, pois devido à pressão de grupos conservadores, o governo federal vetou o projeto em 2011, além disso, pode-se perceber que os objetivos do programa (citados acima) visavam acabar com a homolesbotransfobia nas escolas e não “estimular a homossexualidade” em crianças e jovens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estava sendo finalizada também teve seu texto modificado.

Após o golpe parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo apoiado por uma forte coalizão de direita e passou a impor uma série de reformas drásticas explicitamente orientadas pela agenda conservadora em diversos setores, inclusive no campo da educação. Nesse contexto, o próprio Ministério da Educação (MEC) reconfigurou o Conselho Nacional de Educação (CNE) – que passou a ser composto predominantemente por representantes dos interesses de grupos empresariais – e retirou sumariamente todas as referências a gênero e orientação sexual da proposta de Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que estava em fase de finalização. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Todas essas mudanças ganharam reverberação e força com o Movimento Escola Sem Partido (MESP), organização da sociedade civil que ganhou contornos de movimento político e que se coloca contra o que chamam de “doutrinação ideológica” dos/das professores/as nas escolas. Na página do projeto escola sem partido há um anteprojeto de lei federal que propõe, dentre outras coisas, que nas escolas devam ser afixados em locais visíveis os deveres dos professores, a saber:

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais,

políticas e partidárias; II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (MESP, 2019)

Muitos projetos foram apresentados nos âmbitos municipais, estaduais e federal a partir das propostas do MESP. Das propostas legislativas a que ganhou mais notoriedade foi a PL 867/2015 do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) que pretende mudanças na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para inserir nesta lei o programa Escola sem Partido. Em sua análise sobre este projeto, Maraux (2017, p. 2) aponta que

Disposto em dez Artigos, a sua intenção é tornar lei o controle total pela família/igrejas dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, bem como a forma que professores e professoras devem conduzir a sua prática docente. Para tanto defende que a educação deve ter como princípio a neutralidade política, ideológica e religiosa; a escola não desenvolverá atividades que entrem em conflito com as convicções religiosas e morais dos pais; é vedada referência às orientações sexuais e as identidades de gênero que confrontem com a “identidade biológica de sexo” do estudante; professoras e professores devem se limitar a transmitir a “matéria objeto da disciplina” e propõe o controle da prática docente através de denúncia anônima junto ao Ministério Público.

Correlatamente, Pereira (2017, p. 107) também aponta que a intenção do projeto é limitar a atuação dos/das docentes, sendo

A redação do PL baseia-se integralmente no movimento do Escola sem Partido e utiliza excertos dos documentos produzidos por este na sua justificação. Dessa forma, tanto para o movimento quanto para o projeto é —fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de

suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, e —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 programa Escola Sem Partido se utiliza de subterfúgios e supressão de ideias e valores que já estão referenciados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Penna (2017, p. 41) aponta como é construída a retórica do programa:

O segundo princípio proposto pelo programa Escola sem Partido é o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Como aparece na nossa Constituição? Na Constituição Federal, artigo 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Então, perceba, eles excluíram intencionalmente algo que foi unido de maneira não casual nesse princípio constitucional, que é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Mas eles cortam o pluralismo de concepções pedagógicas. E se nós continuarmos nesse exercício, vamos perceber claramente qual é o critério de exclusão. O terceiro princípio estabelecido no projeto de lei: “a liberdade de aprender como projeção específica no campo da educação da liberdade de consciência”. Como aparece na nossa Constituição? Inciso II, do artigo 206: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Então eles excluíram o quê? A liberdade de ensinar. E aí começa a ficar claro qual o critério de exclusão: eles estão excluindo todas as atribuições vinculadas ao ofício do professor, à sua atividade profissional, ou melhor dizendo, à docência. Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõem a exclusão da liberdade de expressão.

Para Frigotto (2017) toda essa movimentação do Escola Sem Partido tem ligações com a educação para o mercado e não uma educação que traga autonomia aos/as estudantes, sobretudo os/as estudantes da escola pública, aliás, o sucateamento da escola pública seria o alvo maior de toda essa articulação. Nesse sentido,

É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais.

Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas. (FRIGOTTO, 2017, p. 28).

E mais, Frigotto (2017, p. 31) assevera que o programa escola sem partido na verdade, contradizendo o seu nome, tem partido, pois

[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. Duas expressões, ícones nas redes de internet, mas construídas de forma subliminar pela mídia empresarial, condensam preconceito, ódio e a indicação de liquidar o outro [...]

O projeto Escola sem partido e todo o conservadorismo que novamente assolam o nosso país querem tornar a escola um espaço ainda mais excludente do que já é para os grupos minoritários como os LGBT. A escola deve ser lugar de reconhecimento e fortalecimento da pluralidade humana e fornecer a todos as possibilidades iguais de acesso e permanência. Por isso, Maraux (2017, p. 4) aponta para as consequências negativas que o projeto Escola sem Partido terá na vida dos/das estudantes LGBT, pois é

[...] impossível o reconhecimento dessas pessoas, enquanto sujeitos de direito se o Estado levar a cabo uma proposta que impede o desenvolvimento de uma educação para as relações de gênero, raça e sexualidades, retirando das instituições de ensino a possibilidade de contribuir para disseminação de valores de equidade e de respeito às diferenças. Os sujeitos que adentram a cena educacional com seus gêneros e vivências sexuais não normativas impõem ao sistema de ensino a necessidade de reconhecimento do direito à escolarização. As suas presenças expõem as práticas pedagógicas de inferiorização e subalternização que os/as conduz ao fracasso escolar, ao abandono e desistência da escola.

A discussão e debates sobre gênero e sexualidade nas escolas é urgente diante do quadro de violência ao qual mulheres, LGBT estão expostos cotidianamente no Brasil, fruto de construções sociais pautadas no sexismo, machismo e heteronormatividade.

#### **4. GÊNERO E SEXUALIDADE ENQUANTO MARCADORES SOCIAIS DE DESIGUALDADES**

O objetivo deste capítulo é apresentar as categorias gênero e sexualidade, pois estas serão utilizadas para a análise dos dados das entrevistas. O capítulo discute a construção social do gênero e suas reverberações na vida social, sobretudo, no cotidiano das mulheres, mostrando como construíram-se as diferenças entre homens e mulheres no seio social, bem como faz uma apanhado histórico sobre o termo sexualidade e como esta construção hierarquizou as sexualidades, portanto, os indivíduos.

##### **4.1. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO**

O gênero é uma categoria analítica que aponta para existência de construções sociais que impõem padrões de comportamentos a homens e mulheres, uma estrutura social que atribui significados culturais ao feminino e ao masculino, numa relação dicotômica que se constrói a partir da noção da superioridade do masculino sobre o feminino.

Os estudos de gênero surgem de maneira incipiente com o movimento feminista na Europa do século XIX, através do engajamento das mulheres na luta por igualdade social diante dos homens, uma vez que estes sempre usufruíram de privilégios advindos do sistema patriarcal. Na chamada primeira onda do feminismo, as feministas reivindicavam o direito ao voto, assim, ficaram conhecidas como as sufragistas. Entretanto, neste primeiro momento

também reivindicavam outras pautas que apontavam para as desigualdades sociais entre mulheres e homens tanto no âmbito privado, em questões ligadas a organização da família, como no âmbito público, como o direito das mulheres ao trabalho fora do espaço doméstico. Mas nem todas as conquistas se deram de maneira homogeneizada e de maneira igualitária para todas as mulheres, por isso, para Louro (2014, p. 49)

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor<sup>8</sup>, foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o crescimento dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas e os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de históricas, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres.

O gênero é um mecanismo sobre o qual se constroem as desigualdades entre homens e mulheres e as naturaliza como se essas desigualdades fossem produto apenas das diferenças biológicas. Para Giddens (2012, p. 19)

[...] por gênero entendem-se as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. O gênero está associado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto directo do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, pois muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica.

É possível analisar que o gênero organiza e serve de alicerce para desigualdades sociais, uma vez que as relações de gênero organizam a sociedade de maneira muito específica, pois homens e mulheres assumem assim papéis sociais que já estão delimitados e que constroem uma hierarquia de privilégios e poder, ou seja,

[...] o gênero é uma forma significativa de estratificação social. O gênero é um factor crítico na estruturação dos tipos de oportunidade e das hipóteses de vida que os indivíduos e os

---

<sup>8</sup> A expressão “mulheres de cor”- ainda que problemática- pretende traduzir *colored women*. Na verdade, o termo não é adequado, pois implica que se toma como referência as mulheres brancas, das quais as outras (*colored*) se distinguiram. As mulheres brancas- que se constituem na “norma” - não teriam cor. Além disso, também me parece que a expressão “de cor” acaba por se constituir num dos disfarces mais comuns do racismo no Brasil. Uma outra traduções para a expressão tem sido “mulheres não brancas” que, como se percebe, também não se constitui numa boa solução (nota da autora, LOURO,1997, p. 59).

grupos enfrentam, influenciando fortemente os papéis que desempenham nas instituições sociais, da família ao Estado. Embora os papéis dos homens e das mulheres variem de cultura para cultura, não se conhece nenhuma sociedade em que as mulheres tenham mais poder do que os homens. (GIDDENS, 2012, p. 114).

Nesse sentido, Connell e Pearse (2015, p. 49) apontam para a necessidade de compreendermos como o gênero se entrelaça com outras estruturas sociais.

O gênero, como outras estruturas sociais, é multidimensional. Não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo. Padrões de gênero podem ser radicalmente diferentes entre contextos culturais distintos, e há certamente muita variedade entre as maneiras de pensá-los, mas ainda é possível pensar (e agir) entre culturas em relação ao gênero.

A visão naturalizada do gênero está intrinsicamente ligada ao sexo biológico numa demarcação discursiva que em sexo e gênero seriam praticamente a mesma coisa e influenciam-se numa relação simbiótica. O gênero nos é imposto a partir do sexo com o qual nascemos, através de uma oposição binária continuamente reforçada entre o masculino e o feminino. As identidades sexuais e de gênero são atribuídas aos corpos que são generificados, pois o sexo faz parte do discurso que cria as normas de gênero. Sobre essa relação mimética entre sexo e gênero, Butler (2000, p. 114) indaga que:

Se o gênero consiste dos significados sociais que o sexo assume, então o sexo não adquire significados sociais como propriedades aditivas, mas, ao invés disso, é substituído pelos significados sociais que adota; o sexo é abandonado no curso dessa assunção e o gênero emerge não como um termo em uma permanente relação de oposição ao sexo, mas como um termo que absorve e desloca o "sexo", a marca de sua substanciação plena no gênero ou aquilo que, do ponto de vista materialista, pode constituir uma plena dessubstanciação.

A construção social do gênero encontra o seu alicerce no processo de socialização<sup>9</sup>, onde se apreende quais comportamentos são aceitáveis ou não para cada sexo. A socialização é o processo pelo qual a sociedade integra os indivíduos ao grupo, através desse processo cada um de nós assimila os padrões culturais da sociedade em que vivemos. O processo de socialização é complexo, é um aprendizado social constante através do qual se dá a transmissão da cultura, das normas, valores e expectativas comportamentais que devemos assumir ao longo das nossas vidas.

O processo de socialização é crucial para a transmissão dos papéis de gênero. Antes mesmo do nascimento, já no momento em que se descobre através da ultrassonografia qual é o sexo da criança, já existe uma projeção de como este ser que ainda nem nasceu deverá se comportar ao longo da sua vida. Após o nascimento, os papéis de masculinidade e feminilidade vão sendo repassados as crianças através das roupas, brinquedos e brincadeiras que introjetam nos indivíduos as expectativas sociais.

Para Connell e Pearse (2015), haveria um “caráter contraditório do desenvolvimento humano” que aponta para a necessidade de abandonar o modelo monolítico de socialização, já que embora exista um padrão hegemônico de gênero, sob ele existem muitos padrões de masculinidade e feminilidade o que mostra que o processo de aprendizado não é linear, muitas vezes os traços que diferenciam meninos e meninas são difíceis de detectar; os indivíduos não se deixam “apenas serem impregnados” pelas normas de gênero, às vezes aceitam, às vezes não. Ainda segundo as autoras,

O modelo de socialização parece deixar escapar o prazer que é obvio em boa parte do aprendizado de gênero, a resistência com que muitos jovens enfrentam as definições hegemônicas do gênero e a dificuldade em construir identidades e lidar com padrões de conduta em uma ordem de gênero marcada pelo poder, pela violência e por sexualidades alienadas. (Connell e Pearse 2015, p. 197).

---

<sup>9</sup> Grigorowitschs (2008) nos fornece uma extensa lista de autores que discutem o processo de socialização: ver Émile Durkheim (1922, 1950, (Scherr, 2002), Simmel (1900) e Weber (1905-1920).

A identidade de gênero é o sentimento de pertencimento que o indivíduo tem em relação às convenções ligadas ao que é masculino ou feminino. É a maneira individual de viver o gênero, uma experiência subjetiva que não depende do sexo biológico, pois uma pessoa pode não se identificar com o gênero que lhe foi imposto ao nascer, ou seja, pode-se nascer fêmea, mas não se identificar com as convenções ligadas ao feminino. O processo de formação da identidade de gênero é complexo, não se limitando apenas a indivíduos que absorvem inconscientemente os padrões de gênero impostos pela sociedade. Há uma série de fatores que contribuem para a construção dessa identidade, pois a formação da identidade de gênero de uma pessoa nunca é um processo automático onde recebemos uma identidade pronta.

A esse respeito, Louro (2014, p. 32) argumenta que as identidades de gênero:

[...] elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação como as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...

A construção social do gênero afeta de maneira significativa a vida de mulheres e homens, tanto material como subjetivamente, criando condições específicas e objetivas no cotidiano das pessoas. O gênero enquanto categoria social cria valores e hierarquias sociais que definem desde a divisão sexual do trabalho até quem vai sofrer violência e qual será o tipo dessa violência. Nesse esquema social as mulheres são subordinadas aos homens e a naturalização do gênero como algo biológico e não como algo socialmente construído legitima as desigualdades que apresentam nas sociedades. (LOURO, 2014).

Muitos são os fatos que apontam para as desigualdades produzidas pelas relações de gênero. Quando as sufragistas começaram a sua luta mostraram que a equalização do direito ao voto apontava para todo um sistema de

opressão que atingia as mulheres em todos os âmbitos de suas vidas, e em seguida a segunda onda do feminismo afirmou que o “pessoal é político”, ou seja, que não há uma separação entre a vida privada e esfera pública, pois os problemas que atingem uma mulher estão imbricados numa rede que permeia as vidas de todas as mulheres. Assim, as estratégias de luta devem ser pensadas coletivamente. (SARDENBERG, 2018)

As desigualdades sociais baseadas no gênero são antigas. Para Federici (2017) na Europa Ocidental na época da acumulação primitiva já havia toda uma construção para a subordinação das mulheres e seus corpos com políticas estatais marcadamente sexistas que transformaram o corpo da mulher num instrumento de reprodução. Segundo a autora, as crises demográficas ocorridas no século XVII advindas de genocídios praticados por povos colonizadores, bem como por doenças como a varíola, levaram a políticas que tentavam promover o crescimento populacional a partir da criminalização as mulher. Assim,

[..] a principal iniciativa do Estado com o fim de restaurar a proporção populacional desejada foi lançar uma verdadeira guerra contra as mulheres, claramente orientada a quebrar o controle que elas haviam exercido sobre seus corpos e sua reprodução. Como veremos adiante, essa guerra foi travada principalmente por meio da caça às bruxas, que literalmente demonizou qualquer forma de controle de natalidade e de sexualidade não procriativa, ao mesmo tempo que acusava mulheres de sacrificar crianças para o demônio. Mas a guerra também recorreu a uma redefinição do que constituía um crime reprodutivo. Desse modo, a partir de meados do século XVI, ao mesmo tempo que os barcos portugueses retornavam da África com seus primeiros carregamentos humanos, todos os governos europeus começaram impor penas mais severas à contracepção, ao aborto e ao infanticídio. (FEDERICI, 2017, p. 174).

Assim, as mulheres foram cada vez mais empurradas para o âmbito doméstico e reprodutivo e suas vidas sendo cada vez mais reguladas a partir dos interesses patriarcais. Ainda hoje no mundo inteiro meninas e mulheres são as mais responsabilizadas pelo trabalho doméstico. O relatório *Aproveitando o Poder dos Dados para as Meninas: Fazendo um balanço e olhando em direção a 2030* (*Harnessing the Power of Data for Girls: Taking*

*stock and looking ahead to 2030*) lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e divulgado pela Nações Unidas no Brasil em 2016 mostra que o trabalho doméstico para as meninas começa cedo e à medida que elas crescem esse trabalho se intensifica. Meninas de 5 a 9 anos passam 30% mais tempo em atividades domésticas que os meninos, já na faixa etária de 10 a 14 anos elas passam 50% mais tempo nas atividades domésticas, somando 120 milhões de horas a mais que os meninos. (ONUBR, 2016)

Já o relatório Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça- 1995-2015, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgado em 2017, mostra que no Brasil “a jornada total média semanal das mulheres superava em 7,5 horas a dos homens (53,6 horas semanais a jornada média total das mulheres e 46,1 a dos homens).” (IPEA, 2017, p. 4). No que se refere aos trabalhos domésticos o mesmo estudo aponta que

Mais de 90% das mulheres declaram realizar atividades domésticas, proporção que se mantém quase inalterada ao longo do período (entre 94% e 91%); no caso dos homens, entre 1995 e 2015, passa de 46% para 53% a proporção dos que realizam afazeres domésticos. Quando analisado o número de horas semanais dedicadas a essas atividades, nos últimos vinte anos é possível perceber uma significativa redução na quantidade de horas dedicadas aos afazeres domésticos pelas mulheres (6 horas semanais), mas o tempo médio gasto pelos homens mantém-se estável. Não se pode dizer, portanto, que haja indícios de uma nova divisão das tarefas entre homens e mulheres nos domicílios. (IPEA, 2017, p. 4).

No Brasil o trabalho doméstico remunerado tem sido historicamente exercido por mulheres negras, herança do período escravocrata que possui reverberações até hoje no mercado de trabalho do Brasil. Mulheres negras ainda são maioria nesta função. Segundo Pinheiro e Madsen (2011, p. 54) “Esta ocupação é ainda mais importante para as mulheres negras, sendo responsável pelo emprego de 21,8% dessas trabalhadoras, frente a 12,6% das brancas”.

Ainda no Brasil, as mulheres negras também são aquelas que mais sofrem com a violência. O Atlas da Violência 2018 produzido pelo IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) aponta que:

[...]Desagregando-se a população feminina pela variável raça/cor, confirma-se um fenômeno já amplamente conhecido: considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%. (IPEA, 2018, p. 51).

As transformações advindas das lutas feministas foram muitas, mas quando as mulheres, sobretudo as mulheres brancas, lançaram-se ao mundo público as desigualdades de gênero e raça foram também se perpetuaram neste contexto. Para Werneck (2007) as mulheres negras sofrem as consequências da interseccionalidade<sup>10</sup> entre o racismo e o sexismo o que gera uma série de vulnerabilidades específicas nas vidas destas mulheres, necessitando de políticas públicas que levem em consideração a complexidade dessa realidade. Assim,

[...] para que as mulheres negras tenham suas demandas e necessidades atendidas, não são suficientes as políticas chamadas universais, ou seja, voltadas para grupos maiores, como por exemplo, as mulheres em geral ou a população negra. Ao contrário, a experiência brasileira e os dados apontam que as políticas universais para mulheres, por não considerar especificidades e desigualdades entre elas, têm privilegiado as mulheres brancas, especialmente aquelas residentes nos grandes centros urbanos. Dito de outra forma, a presença do racismo e outras desigualdades têm resultado no privilegiamento de um grupo minoritário de mulheres no acesso às conquistas da luta feminista. (WERNECK, 2007, p. 5).

No mercado de trabalho o sistema patriarcal relegou as mulheres as atividades tidas como menos importantes e/ou ligadas ao cuidado e assistência como as profissões de professora, secretária, enfermeiras e etc. O trabalho feminino fora do lar passou a ser visto como complementar a renda do marido, assim não seria necessário que as mulheres recebessem salários dignos. A discrepância salarial entre mulheres e homens é ainda hoje um fato inconteste.

---

<sup>10</sup> “Trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. Desse modo, é um conceito que ajuda a compreender a complexidade da situação de indivíduos e grupos, como também a desenhar soluções mais adequadas.” WERNECK (2007, p.3).

De acordo com os dados da Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil (2018) do IBGE, o rendimento médio mensal das mulheres no Brasil é de R\$ 1,764 enquanto o rendimento dos homens é de R\$ 2,306. O mesmo estudo do IBGE mostra que as mulheres estudam mais. Em 2016 na população de 25 anos ou mais, 23,5% das mulheres brancas e 10,7% das mulheres negras possuíam diploma universitário, contra 20,7% de homens brancos e 7% de homens pretos e pardos. Estes dados demonstram também que a interseccionalidade entre gênero e raça são fundamentais para as análises das condições de vida da população brasileira, sobretudo, das mulheres negras. (IBGE, 2018)

Embora as mulheres estudem mais elas não conseguem equiparar um salário equivalente aos seus anos de estudos, um dos grandes motivos para que isso aconteça é o fato de que as mulheres ainda são as mais responsabilizadas pelos afazeres domésticos e cuidados com as pessoas da família o que lhes obriga a procurar uma jornada de trabalho mais flexível/parcial e, portanto, com salários menores.

E ainda, quando se analisa a estrutura das empresas percebe-se que as mulheres também são minorias em cargos de decisão, 60,9% dos cargos gerenciais são ocupados por homens e apenas 39,1% destes são ocupados por mulheres. Em termos de participação nos espaços de decisão e representação política, em 2017 apenas 10,5% dos assentos da câmara dos deputados no Brasil eram ocupados por mulheres, a média mundial de mulheres nesses cargos também é baixa, 23,6%. Esses dados fazem com que o Brasil assumira 152ª posição entre os 190 países nos dados do Women in national parliaments: situation, o pior resultado entre os países sul-americanos. Além disso, apenas 16% das vagas no senado Brasileiro são ocupadas por mulheres. (IBGE, 2018)

No cenário mundial as coisas não são diferentes, além de poucas mulheres nas câmaras e parlamentos mundo a fora, ainda são poucas as mulheres que são líderes de governo de seus países. A esse respeito, Connell e Pearse (2015, p. 31) apontam que

Na política, as mulheres seguem sendo uma minoria. Todo ano uma “foto de família” é tirada nas reuniões do G20 em que líderes de governo, representantes dos bancos centrais e outras autoridades financeiras de cada país se encontram para discutir o sistema financeiro mundial. Em 2013, quatro mulheres estiveram entre os vinte líderes nacionais da foto, representando Alemanha, o Brasil, a Coreia do Sul e a Argentina. Esse desequilíbrio é normalmente ainda mais nítido. Nunca houve uma mulher chefe de governo na Rússia moderna, na China, na França, no Japão, no Egito, na Nigéria, na África do sul ou no México. Nos casos do Brasil, da Alemanha. Do reino unido, da Índia, da Indonésia e da Austrália, houve apenas uma em cada um desses países, ao longo de toda a sua história. Em 2013, estatísticas recentes da União Interparlamentar mostraram que os homens eram 79,1% dos membros dos parlamentos em todo o mundo.

As autoras reiteram que no mundo empresarial as mulheres também encontram dificuldades para alcançar cargos mais proeminentes, pois

O que vale para a política também vale para o mundo dos negócios. [...] Entre as quinhentas corporações gigantes internacionais listadas na “edição Global 500”, da revista *Fortune*, de 2013, apenas 22 tinham uma mulher como CEO. Em geral, esses números são apresentados para reforçar a percepção de que as mulheres são hoje 4,4% das mais poderosas lideranças de negócios no mundo. É mais ilustrativo dizermos que os homens compõem 95,6% dessa liderança. (CONNELL ; PEARSE, 2015, p. 32).

Em 2016, uma pesquisa realizada pelo Instituto Ethos, denominada Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas, mostrou o quanto o mercado empresarial no Brasil é desigual e excludente, sobretudo para as mulheres negras. Esta pesquisa apontou que

No grupo de empresas aqui analisado, entretanto, os negros, de ambos os sexos, têm participação de apenas 34,4% em todo o quadro de pessoal. E as mulheres negras têm condição ainda mais desfavorável, com 10,6%, ocupando 10,3% do nível funcional, 8,2% da supervisão e 1,6% da gerência. No quadro executivo, sua presença se reduz a 0,4%. São duas, entre 548 diretores, negros e não negros, de ambos os sexos. (INSTITUTO ETHOS, 2016, p.23).

Estes dados apontam para o fato de a inserção das mulheres no mercado de trabalho não ter se dado da mesma maneira para os vários grupos de mulheres. Historicamente mulheres negras têm sofrido as consequências da clivagem entre sexismo e racismo, o que cria condições objetivas nas vidas dessas mulheres. A inserção de mulheres brancas no mercado de trabalho se deu a partir da exploração do trabalho doméstico das mulheres negras. Nesse sentido, Pinheiro e Madsen (2011, p. 01) apontam

Para além da maior presença quantitativa, o trabalho doméstico exercido pelas mulheres negras é marcado por algumas particularidades. Um primeiro fato importante a se considerar é que a feminização do mundo do trabalho, observada ao longo das últimas décadas, tem se feito possível, em parte, devido ao fato de que mulheres negras assumiram as responsabilidades domésticas de mulheres brancas com maiores oportunidades educacionais e de renda, liberando-as para uma inserção no trabalho realizado no espaço público. A entrada de mulheres no mundo do trabalho, portanto, não só não altera a divisão sexual do trabalho, como também reforça uma divisão racial do trabalho doméstico.

Assim, é urgente a feitura e aplicação efetiva de políticas que assegurem as mulheres igualdade no acesso a vida pública, espaços de decisão e representatividade política. A tendência é que quanto mais mulheres tivermos nos espaços decisórios mais políticas serão pensadas por mulheres e para mulheres, levando em conta as vicissitudes que existem na vida cotidiana das mulheres pelo mundo.

Outro aspecto que demonstra as desigualdades nas relações de gênero é o acesso à educação. Ainda hoje no mundo muitas meninas e mulheres são impedidas de estudar. O relatório da ONU Background paper on attacks against girls seeking to access education, “mostra que em 70 países meninas, pais e professores defensores da igualdade de gênero na educação sofreram algum tipo de agressão entre 2009 e 2014.”(ONUBR, 2015). Um caso notório é o da paquistanesa Malala Yousafzai, em 2012 ela foi alvo de um ataque de tiros deferidos pelos terroristas do Talibã quando voltava da escola, um tiro acertou a sua cabeça. No Paquistão o Talibã proíbe que meninas frequentem as escolas. Malala sobreviveu e transformou-se num símbolo na luta pelo direito das mulheres a educação, ela ganhou o premio Nobel da Paz em 2014.

As mulheres também tem baixa representatividade nas carreiras científicas e tecnológicas, elas ainda são minoria nas áreas de engenharia, programação de computadores, analistas de sistemas e pesquisadoras nessas áreas. De acordo com o Censo da Educação Superior 2015 do INEP, as mulheres somavam 60% das pessoas que se graduaram no ensino superior naquele ano. No entanto, em cursos relacionados às ciências as mulheres representam 41% contra 59% de homens. Em cursos de engenharia civil a proporção de mulheres que se graduaram é ainda menor, 30,1% contra 69,9 de homens. No curso de Gestão de logística a proporção é de 32,1% de mulheres e 67,9% de homens. Mas ao olharmos as profissões ligadas ao cuidado, ensino ou assistência às proporções mudam completamente. No curso de Serviço social 91,8% das formandas são mulheres e apenas 8,2% são homens. Na graduação em Pedagogia 93,7% são mulheres e 6,3% são homens. No curso de licenciatura para a formação de professores de Biologia 73,0% são mulheres e 27,0% são homens. (INEP, 2018)

Isso se deve em grande parte ao processo de socialização que coloca a mulher como aquela que é mais afeita ao cuidado, não se estimula que meninas deseje por explorar o universo. Estimula-se que meninas aprendam a cuidar da casa, mas não a construí-las.

Mulheres ainda são alijadas do acesso à tecnologia e da produção de conhecimento. Segundo Connell e Pearse (2015, p. 30):

Enquanto os corpos das mulheres são elementos comuns das imagens que consumimos na internet, as mulheres têm bem menos chances de serem produtoras de conteúdo na rede. Em um questionário aplicado recentemente aos seus membros, a Wikipédia descobriu que menos de 15% das pessoas que escrevem para a enciclopédia on-line são mulheres. O acesso a internet também é desigual. Em 2013, a empresa multinacional de tecnologia Intel apontou que, no mundo, o número de mulheres com acesso a internet é 25% menor do que o de homens.

Todos estes fatos são consequências das construções sociais do patriarcado. O patriarcado é um sistema social de dominação e opressão que legitima o poder e a supremacia dos homens sobre as mulheres. Nesse sistema, aos homens é reservado todo o privilégio social e autoridade moral.

Enquanto dinâmica social, o patriarcado se estabelece e reverbera sobre toda a vida social e explica as condições sociais impostas as mulheres tanto na vida privada como na esfera pública.

Connell e Pearse (2015, p. 157) salientam que diversas autoras teorizaram sobre as estruturas que compõem o patriarcado e as relações de gênero

Quando a feminista britânica Juliet Mitchell publicou seu famoso artigo "*Women: the Longest Revolution*" (Mulheres: a Mais Longa Revolução) em 1966, ela defendeu que a opressão das mulheres envolve não apenas uma, mas quatro estruturas: produção, reprodução, socialização e sexualidade. Em *Theorizing patriarchy* (teorizando o patriarcado) (1990), a socióloga britânica Sylvia Walby distinguiu seis estruturas no patriarcado contemporâneo: trabalho remunerado, produção doméstica, cultura, sexualidade, violência e o Estado. A economista indiana Bina Agarwal (1997) sustenta que as relações de gênero são construídas internamente por quatro arenas de contestação inter-relacionadas: o lar/família, o mercado, a comunidade e o Estado.

Connell e Pearse (2015) estruturaram também um modelo para analisar as dimensões do gênero composto por quatro dimensões. Poder: que aponta para a estruturação de um poder generificado seja nas relações entre pais e filhas, maridos e esposas, nas organizações que em geral são dominadas por homens, e na burocracia; Produção: havendo um processo de divisão sexual do trabalho e um processo generificado de acumulação; Catexia: a generificação nas relações emocionais; Simbolismo: um sistema de valores, linguagem e representações generificados. Havendo, obviamente, uma interseção entre todas estas quatro dimensões.

#### 4.2. COMPREENDENDO CONCEITUALMENTE A SEXUALIDADE

Outro campo do conhecimento e da vivência cotidiana de cada um de nós é a sexualidade. Em geral, a sexualidade é atrelada a noção de genitalidade ou do ato sexual em si, e nada mais. Entretanto, a sexualidade está ligada a

muitos outros aspectos da vida. Característica de todo ser humano, a sexualidade diz respeito às formas de ser e existir no mundo, compreensão sobre o corpo, sobre o gênero, sobre orientação sexual, sobre lidar com emoções, com a descoberta de sensações, as satisfações dos desejos do corpo.

A sexualidade também está condicionada a questões sócio-culturais, uma vez que a vivência dos prazeres e desejos é muitas vezes regulada por normas e valores vigentes no seio de cada sociedade, sendo assim uma invenção social. Nessa ótica, Louro (2000b, p. 5) argumenta que

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa idéia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, 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 históricas. Os corpos ganham sentido socialmente.

Muitos foram os/as estudiosos/as que se debruçaram sobre os estudos da sexualidade o que desencadeou novas concepções sobre este conceito. Para Foucault (1988) apud Weissheimer (2015 p. 6)

[...] o termo sexualidade surgiu tardiamente, no início do século XIX. E o uso da palavra foi estabelecido como significado para fenômenos que envolvem o desenvolvimento de conhecimentos, tais como os mecanismos biológicos de reprodução ou sócio-comportamentais; a instauração de conjuntos de normas e regras (em parte tradicionais e em parte novas, que se apoiaram em instituições de cunho religioso, judiciário, pedagógico e médico); como também as mudanças nos modos pelos quais os indivíduos foram levados a dar sentido e valor à suas condutas, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos, e a reconhecerem-se como sujeitos de uma "sexualidade", numa intersubjetividade que se intercambiou em diversos campos do conhecimento (saberes e

normatividades), e que constituiu a experiência de boa parte dos indivíduos (FOUCAULT, 1988). Assim, o termo sexualidade, embora sinônimo de sexo (cópula), possui significado diferente, já que enquanto sexualidade entende-se um campo discursivo que toma o sexo como objeto de linguagem.

Existem sexualidades e práticas sexuais que são historicamente relegadas à marginalização e invisibilidade, essas práticas de invisibilidade estão ligadas as ações de aparelhos ideológicos, midiáticos, e regras tradicionalistas passadas de geração em geração a fim de que cada um de nós se conforme com estas regras sem questioná-las. Entretanto, a nossa sexualidade e identidades sexuais também são construídas por nós, mesmo que não as façamos como gostaríamos. Este aí é um jogo exercido sobre os corpos, sobretudo, com base em ideias e uma multiplicidade de discursos patriarcais que regulam as relações entre os gêneros. Aqui podemos agregar a análise o conceito Foucaultiano de “biopoder”. Louro (2014, p. 45) nos traz a perceptiva de que

O conceito foucaultiano de "biopoder", ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o "corpo-espécie" também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. Nelas é possível identificar estratégias e determinações que, de modo muito direto, instituíram lugares socialmente diferentes para os gêneros, ao tratarem, por exemplo, de "medidas de incentivo ao casamento e procriação". Aqui também se trata de um poder que é exercido sobre os corpos dos sujeitos, ainda que agora esses sejam observados de um modo mais coletivo — trata-se do "corpo-molar da população". As relações entre os gêneros continuam, sem dúvida, objeto de atenção, uma vez que distintas estratégias procuram intervir nos agrupamentos humanos, buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc.

Assim, se torna premente falarmos sobre as conexões que existem entre as identidades de gênero e as identidades sexuais. Essas relações dicotômicas entre homens e mulheres e que formam construídas socialmente, alicerçam as relações de poder que hierarquizam os gêneros, onde o poder é exercido de muitas maneiras, num enfrentamento contínuo.

Ações contínuas e contundentes levaram a construção de uma sexualidade feminina submissa e muitas vezes vista como um tabu. Ainda hoje muitas mulheres não praticam a masturbação, pois para estas há uma crença enraizada de que o corpo da mulher é sujo ou de que praticar a masturbação é algo pecaminoso. Historicamente, os discursos sobre a sexualidade feminina foram construídos para que a mulher não fosse protagonista da sua sexualidade, sem liberdade e direito ao prazer.

Federici (2017) argumenta que no período de transição do feudalismo ao capitalismo implementou-se uma guerra às mulheres e seus corpos e saberes. A caça às bruxas representa um momento fundamental para mudança da visão sobre a sexualidade, sobretudo, sobre a sexualidade feminina que passou a ser vista como voltada unicamente para a procriação.

No contexto de caça às bruxas, uma mulher que fosse sexualmente ativa poderia ser acusada de bruxaria e de manter relações sexuais com o demônio, ainda poderia ser acusada de causar impotência nos homens. Assim,

[...] uma mulher sexualmente ativa constituía um perigo público, uma ameaça à ordem social, já que subvertia o sentido de responsabilidade dos homens e sua capacidade de trabalho e de autocontrole. Para que as mulheres não arruinassem moralmente- ou, o que era mais importante, financeiramente- os homens, a sexualidade feminina tinha que ser exorcizada. Isso se alcançava por meio da tortura, da morte na fogueira, assim, como pelos interrogatórios meticulosos a que as bruxas foram submetidas, e que eram uma mistura de exorcismo sexual e estupro psicológico. (FEDERICI, 2017, p. 343)

Ainda segundo a autora “Para as mulheres, então, os séculos XVI e XVII inauguraram, de fato, uma era de repressão sexual.” (FEDERICI, 2017, p.344). Deste modo, um código patriarcal começou a se consolidar, fortemente atrelado ao momento de crescimento expoente do capitalismo. Aos homens foi reservado o direito de mandar em suas esposas e a estas cabiam às tarefas domésticas e de reprodução e cuidado com as crianças, ou seja, a grosso modo, as mulheres foram excluídas da esfera pública e incluídas de maneira subalternizada nas relações domésticas e nas relações sociais capitalistas.

A partir da expansão do Cristianismo as relações entre pessoas do mesmo sexo começaram a ser taxadas como pecaminosas. Ao longo dos séculos as relações amorosas/sexuais entre pessoas do mesmo sexo recebeu vários nomes: sadomia, pederastia a, a partir do século XIX, recebeu o nome de homossexualismo, que seria uma doença para a qual muitos tratamentos médicos foram criados para dar conta de curar aquele/a considerado/a homossexual. Nessa construção do que seria normal e o que seria patológico em relação a sexualidade, Weeks (2000, p. 45) aponta que

A sexologia tomou a si duas tarefas distintas ao final do século XIX. Em primeiro lugar, tentou definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, vistas como características distintas dos homens e das mulheres biológicos. Em segundo lugar, ao catalogar a infinita variedade de práticas sexuais, ela produziu uma hierarquia na qual o anormal e o normal poderiam ser distinguidos. Para a maioria dos pioneiros, os dois empreendimentos estavam intimamente ligados: a escolha do objeto heterossexual estava estreitamente ligada ao intercurso genital. Outras atividades sexuais ou eram aceitas como prazeres preliminares ou eram condenadas como aberrações.

Para Silvia Federici (2017) o desenvolvimento do capitalismo teve papel preponderante sobre a construção de uma visão negativa sobre a homossexualidade.

O papel de caça as bruxas no desenvolvimento do mundo burguês e, especificamente, no desenvolvimento da disciplina capitalista da sexualidade foi apagado da memória. Contudo, é possível estabelecer uma relação entre esse processo e alguns dos principais tabus da nossa época. É o caso da homossexualidade, que em muitas partes da Europa era plenamente aceita, inclusive durante o Renascimento, mas logo foi erradicada na época da caça às bruxas. A perseguição aos homossexuais foi tão feroz que sua memória ainda está sedimentada em nossa linguagem. *Faggot*<sup>11</sup> é um termo que remete ao fato de que os homossexuais eram, às vezes, usados para acender a fogueira onde as bruxas seriam queimadas, enquanto a palavra italiana *finocchio*<sup>12</sup> que significa

---

<sup>11</sup> Na América do Norte, a palavra *faggot* é uma das mais ofensivas para desqualificar os homossexuais. Na Inglaterra, o termo ainda conserva seu significado original: “feixe de lenha para fogo” (nota da autora, FEDERICI, 2017, p.354).

<sup>12</sup> *Finocchio* é uma gíria italiana de significado semelhante à expressão em inglês *faggot*. (nota da autora, FEDERICI, 2017, p.355).

erva-doce, se referia à prática de esparramar plantas aromáticas nas fogueiras para mascarar o fedor da carne ardente. (FEDERICI, 2017, p. 354).

A análise de Federici (2017) fundamenta-se que a caça às bruxas representou um momento de reestruturação da vida sexual, já adequando a sexualidade aos interesses capitalistas, pois, segundo a autora:

Os julgamentos por bruxaria fornecem uma lista informativa das formas de sexualidade que estavam proibidas, uma vez que eram “não produtivas”: a homossexualidade, o sexo entre jovens e velhos, o sexo entre pessoas de classes diferentes, o coito anal, o coito por trás (acreditava-se que levava a relações estéreis), a nudez e as danças. (FEDERICI, 2017, p. 350).

Assim, historicamente uma organização binária do sexo e do gênero foi sendo construída e naturalizada, trazendo subjacente a si mais um elemento: a heteronormatividade. Os corpos sexuados, generificados devem ser também heterossexuados, a heterossexualidade é mais um modelo da normalidade que nos é imposta.

A heterossexualidade compulsória nega e invisibiliza a homossexualidade, a bissexualidade, a assexualidade, a pansexualidade, enfim, todas as outras formas existentes de orientações sexuais. O processo de heterossexualização compulsória é constante e incisivo, reiterado por mecanismos normalizadores presentes nos espaços sociais e práticas educativas, num processo de convencer culturalmente as pessoas, através da família e da escola a assumir a heterossexualidade, o que define vários aspectos da vida social como, por exemplo, a divisão do trabalho. (SWAIN, 2010)

A heterossexualidade compulsória funciona como um mecanismo político que invisibiliza e marginaliza todos/as aqueles/as que não se encaixam nas expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade, bem como mantém uma hierarquização e legitima a inferiorização social dos indivíduos que desviam da norma. A visão da homossexualidade como doença foi referendada pela

ciência por muito tempo num discurso que trazia subjacente a si a ideia da superioridade heterossexual e

Paralelamente, no caso da homossexualidade foram criadas não somente características inferiores frente a uma posição não heterossexual, mas também mecanismos institucionais de afirmação de uma cidadania de segunda categoria, seja pelo silenciamento ou pela violência institucional, corroboradas na supremacia da heteronormatividade nas práticas sociais. (PRADO e MACHADO, 2008, p.73).

Outra questão que está atrelada a heterossexualidade compulsória e a construção dos papéis de gênero é a masculinidade hegemônica, ou seja, podemos dizer que existe uma hierarquia entre as masculinidades, mas existe aquela que servirá de parâmetro para todas as outras expressões masculinas a partir das práticas adotadas na sociedade. Nesse sentido, para os autores Connell e Messerschmidt (2013, p. 245)

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

Assim, a masculinidade hegemônica é o padrão a ser seguido e os homens que apresentam uma masculinidade que se afasta desse ideal serão aqueles que terão menos prestígio e poder dentro do sistema patriarcal. Nessa contenda, homens gays seriam aqueles que mais ferem esse ideal de masculinidade e sofrem as violências por serem a representação dessa negação, sobretudo, se forem gays “afeminados”. Muitos são os debates existentes hoje em relação à masculinidade hegemônica/tóxica, pois ela é apontada como causadora de violências, como repressiva e adoecedora e, em conjunto com outros fatores, acarreta problemas sociais como a homofobia e a misoginia, por exemplo.

## 5. ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo organizar os dados coletados por meio de entrevistas durante a pesquisa de campo. Apresento a análise acerca da percepção/visão do corpo docente sobre a vivência da sexualidade na escola, sobretudo, a vivência das sexualidades que não se enquadram na heteronormatividade, à luz das teorias e conceitos descritos em páginas anteriores. Em vistas de uma melhor organização, o capítulo denominado análise e sistematização dos dados coletados na pesquisa, foi dividido em cinco eixos de análise, a saber, 5.1] A compreensão das/dos professoras/res sobre o que é gênero; 5.2] Compreensão das/dos professoras/res sobre o que é sexualidade; 5.3] A percepção das/dos professoras/res sobre a homolesbotransfobia no ambiente escolar; 5.4] A prática pedagógica; 5.5] O papel da escola diante do debate sobre gênero e sexualidade e diante da inserção de da comunidade LGBT no ambiente escolar.

### 5.1 A COMPREENSÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE O QUE É GÊNERO

Neste eixo, apresento uma análise da compreensão das/dos professoras/res sobre o que é gênero e a vivência dos papéis de gênero dentro da escola. Elaborei o questionário de modo a obter informações que me auxiliassem na delimitação da definição. Uma das primeiras perguntas buscava obter a compreensão direta das/dos entrevistados sobre o que é gênero. Diante da pergunta “Para você o que é gênero?” as/os professoras/res responderam:

Três entrevistadas trouxeram em suas respostas uma visão biológica de gênero, isto é, o gênero como resultante das diferenças anatômicas do sexo.

*O que está ligado ao que seja masculino, feminino e suas variantes. (Entrevistada 2)*

*É... o gênero seria o estereótipo, a forma do homem e a forma da mulher. O corpo, as características físicas. (Entrevistada 6)*

*Gênero, conforme eu tinha falado anteriormente, seria justamente você nasce ou masculino ou feminino. (Entrevistada 7)*

Três entrevistadas trouxeram em suas respostas, mesmo que tangencialmente, uma concepção de gênero relacionada à formação da identidade de gênero e à expressão do gênero masculino e/ou feminino, e embora vinculada a uma ideia binária:

*Aí, olhe, vai me pegar, hein?! Gênero? Não é... se ele é do... Se é masculino ou feminino? Ou se ele transita pelos dois? Quando a gente fala é uma questão de gênero a gente tá falando se é uma questão de homem, de mulher, de menino ou menina, ou se o indivíduo ainda se sente... indeciso. Acho que é isso. (Entrevistada 1)*

*O Gênero hoje eu tenho percebido que ele vem sendo a questão de uma identidade, né? Como o que eu me identifico, de que forma eu vou me identificar, né? Seja com os traços mais femininos, os mais masculinos, seja com ambos ao mesmo tempo, é, eu tenho visto gênero mais como uma questão de identidade mesmo, não seria nem de escolha, seria de identidade. Algumas pessoas costumam dizer “ah, é uma questão de escolha!” Eu vejo muito mais como um viés de identidade, com o quê que eu me identifico, qual o viés que eu vou seguir de acordo com a minha identificação, com o que eu vou me sentir melhor, então pra mim gênero tem ido muito por essa vertente, né, da identidade. (Entrevistada 4)*

*A questão gênero a gente cresceu dentro de um país onde a gente tem muito definido o que é ser homem e do que é ser mulher, mas não tem definido tipo assim você tem um filho homem e ele precisa ser homem, você teve uma filha mulher ela precisa ser mulher...porque o que nós não temos em mente que o que importa dessa questão de gênero de cada um de se sentir, eu me sinto o que? Eu posso ter vindo num corpo de homem, mas eu posso me sentir mulher e vice-versa. Eu acho que essa questão gênero a gente ainda peca muito por conta da criação que a gente teve, né? Dos preconceitos, por que preconceitos? Porque a gente não conhece o assunto, a gente não domina e a gente opina, a gente formula hipóteses, a gente emite opiniões acerca do tema, do que se definiu enquanto gênero. Eu acho que uma questão de bem estar, de se conhecer enquanto gênero. Eu sou mulher, mas eu me reconheço enquanto mulher? Pra mim enquanto gênero... isso aí. (Entrevistada 5)*

Uma outra resposta mostra de modo mais direto uma confusão de entendimento entre o significado de gênero e de orientação sexual.

*Muito difícil definir a questão de gênero. A gente sabe que nos últimos anos esse debate tá bem acalorado, né? Você perguntou a questão da sexualidade, mas gênero [inaudível] entre o masculino e feminino eu tenho lésbica, eu tenho transgênero, bissexual, então é pensar diversidade. (Entrevistado 3)*

Nenhuma das respostas apontou para o gênero como resultante de processos socioculturais que impõem às pessoas comportamentos que seriam aceitáveis/permitidos a depender das diferenças sexuais percebidas. Neste sentido, Joan Scott (1995) *apud* Miranda (2014 p.77)

Joan Scott descreve gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças aceitas entre os sexos onde estão envolvidas as relações de poder. O conceito de gênero é agregado aos estudos sobre a mulher com o objetivo de relatar que as diferenças localizadas no campo biológico refletem no campo social, estabelecendo as desigualdades entre homens e mulheres.

Algumas falas mostram que na escola, assim como na sociedade em que ela está inserida, há uma vigilância maior sobre os corpos e a sexualidade das mulheres como pode ser visto nas respostas à pergunta “Em geral, quais comportamentos das meninas são mais repreendidos na escola?” Algumas respostas foram:

***Talvez uma certa vulgaridade nas palavras, nos atos também. Eu acho que é mais relativo a isso. (Entrevistada 2, grifo nosso.)***

*Quais comportamentos? Se eu for pensar em sexualidade é talvez as meninas na questão, em especial aqui na Bahia, se eu for pensar alguns ritmos musicais que inspiram muito aquelas danças que tem um ar de sexualidade muito forte, então, eu acho que a repreensão tá na questão do próprio corpo, se eu for pensar, como posso exemplificar isso? As meninas hoje há muito culto a questão do corpo, a questão da pouca roupa, então, há uma repreensão por isso e por parte de outras meninas, talvez que não curte esse ritmo musical, que não tem esse comportamento e pelos meninos em associar a questão do corpo, se eu for pensar, que a menina é puta, é baixo astral, nesse sentido. (Entrevistado 3, grifo nosso)*

**Primeiro a questão da roupa que a menina usa porque se ela usa algo mais decotado ela já é tida como uma menina que é fácil, promíscua até, como eles usam não é bem esse termo, eles usam algo mais pejorativo, mas a menina é atirada, a menina pega todos, ela fica com todos, se ela bota uma maquiagem então!** Vai muito do rótulo das meninas, da aparência que ela se faz na sala de aula e que às vezes aquilo ali é uma casca é uma defesa dela apenas, não é o verdadeiro, às vezes você vai lá e ali no fundo tem muita coisa pra ela redescobrir pra ela, mas ela prefere fingir que ela é ousada, que ela é atirada porque é mais fácil até justificar e muitas delas até nunca beijaram na boca, nunca tiveram uma relação sexual, ainda são virgens, acontece muito isso aqui. (Entrevistada 5, grifo nosso)

Para compreender a percepção sobre regras comportamentais diferenciadas por gênero, foi perguntado: “Na escola existem regras diferenciadas por gênero? Todas/os as/os entrevistados responderam que não existem tais regras, mas o entrevistado 3 respondeu:

*Se eu pensar que a escola reproduz uma ideologia machista, se eu pensar que a escola é composta pela sociedade, sim. **Eu acredito que sim. Sim no sentido de talvez nas roupas, eu pensar, por exemplo, os homens podem ficar sem camisa jogando bola ou em práticas esportivas e as meninas, por exemplo, top não pode ou não é recomendado.** Se eu pensar em vestimentas sim, há uma questão de discriminação. (grifo nosso)*

Desde muito tempo o sistema patriarcal impõe às mulheres regras rígidas controlando o comportamento desde a forma de se expressar até as roupas, como descrito no capítulo anterior.

Diante da pergunta “Na escola, em quais momentos deve haver a separação entre meninos e meninas?” Todas/os as/os docentes responderam que não deve haver separação, no entanto, algumas falas apontaram uma visão mais essencialista dos papéis de gênero, como a do entrevistado 3.

*Eu questiono um pouco essa pergunta, e por que deve haver separação entre meninos e meninas? Se nós pensarmos que estamos em pleno século vinte e um, porque devemos separar? [Inaudível] Eu acho que não deve, a não ser que seja uma coisa bem específica que eu nem saberia dizer ao caso agora, mas eu não vejo necessidade de separar meninos e meninas, seja em práticas esportivas, **agora claro que é óbvio que a gente sabe que isso é questão biológica, a força do homem, a força masculina é maior do que a feminina, mas***

**o professor sabendo ponderar nessa força, eu acredito que não deva separar.** (Entrevistado 3, grifo nosso)

Outra entrevistada apontou como muitas vezes meninos ou meninas que fogem do comportamento esperado são vistos

*Eu acho que hoje não deveria ter separação em momento nenhum porque eu acho que tudo hoje que é permitido para o menino fazer é para a menina, **agora vai depender muito da criação que cada um teve porque a gente tem meninos com comportamentos que você diz assim “Ave Maria, uma menina?!” como se as meninas fossem acomodadas, não realizassem esportes de alto impacto, nada que saísse mais daquele contexto dona de casa, né? E no caso dos meninos a mesma coisa, se ele gostar de uma modalidade esportiva mais voltada pro lado artístico, uma dança, uma ginástica, ele já é rotulado “ah, ele não é menino, ele é uma menina!”**, então, coisas...mas não deveria, não tem porque separar. Somos da raça humana, independente do gênero, da opção sexual de cada um. Eu acho que tudo que é permitido pra um deve ser para outro, mas não acontece assim, eu acho que a mulher ainda é muito sacrificada e tolhida em muitas situações que a sociedade nos impõe.* (Entrevistada 5, grifo nosso)

A utilização dos banheiros na escola foi uma questão trazida por duas entrevistadas. Diante da pergunta “Na escola, em quais momentos deve haver a separação entre meninos e meninas?”, a entrevistada 4 apontou a separação do uso dos banheiros para manter a privacidade

*Eu não vejo momentos de separação. **Eu acho que banheiro por uma questão de privacidade, apenas.** Mas em outros quesitos eu não vejo por que separá-los em nenhum dos outros momentos.* (Entrevistada 4, grifo nosso)

E outra entrevistada diante da pergunta “A resolução nº1 CNE/CP de 19/1/2018 define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Como você avalia esta medida?”, respondeu

*Acho uma medida importante, né?! Porque já diminui o conflito daquele aluno, se ele já vem fardado diferente, acho normal. **Agora, e o uso do banheiro? O uso do sanitário público é que fica meio complicado, sanitário que são separados, né, homens e mulheres, aí o sanitário fica complicado, mas o uso do nome social, tudo bem. Agora, sanitário...(risos)*** (Entrevistada 6, grifo nosso)

Nestas duas respostas podemos perceber que o banheiro ainda é visto como um espaço onde o gênero é vinculado a diferença biológica. A negação da utilização dos banheiros para pessoas transgênero e transsexuais também constitui-se como uma violência simbólica, pois nega que o indivíduo possa se expressar de acordo com a sua identidade de gênero e ter seus direitos garantidos.

Em 2015 ocorreu o julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 845779 – sobre o direito de transsexuais serem tratados socialmente de forma condizente com sua identidade de gênero. Este recurso diz respeito a reparação à uma transexual que teria sido constrangida pelo funcionário de um shopping center em Florianópolis (SC) ao tentar utilizar banheiro feminino. O julgamento foi interrompido em novembro do mesmo ano. No entanto, o relator do processo, ministro Luís Roberto Barroso, apontou que transsexuais e transgêneros são marginalizados e estigmatizados, assim

Do ponto de vista jurídico, o ministro apresentou três fundamentos que justificam o reconhecimento do direito fundamental dos transexuais a serem tratados socialmente de acordo com a sua identidade de gênero: dignidade como valor intrínseco de todo indivíduo; dignidade como autonomia de todo indivíduo; dever constitucional do estado democrático de proteger as minorias. (SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL, 2015)

O ministro Luís Roberto Barroso, ainda avaliou positivamente o recurso

Assim, o ministro avaliou que a mera presença de transexual feminino em áreas comuns de banheiro feminino, ainda que gere algum desconforto, não é comparável ao mal estar suportado pelo transexual feminino que tenha que ingressar num banheiro masculino. Por essas razões, no caso concreto, ele votou no sentido de dar provimento ao recurso extraordinário a fim de reformar o acórdão questionado, restabelecendo a sentença que condenou o shopping a indenizar a transexual em R\$ 15 mil, por danos morais. O ministro propôs a seguinte tese para a repercussão geral: “Os transexuais têm direito a serem tratados socialmente de acordo com a sua identidade de gênero, inclusive na utilização de banheiros de acesso público”. (SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL, 2015)

Muitas pessoas já reconhecem o direito ao nome social, mas em outras situações ainda mostram que têm dificuldades em avaliar o gênero para além das características biológicas, e a utilização dos banheiros sem marcas de

gênero é um exemplo disto. A negação da utilização dos banheiros para pessoas trans ou travestis é uma negação do direito de igualdade.

## 5.2 COMPREENSÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE SEXUALIDADE

Neste eixo apresento uma análise da compreensão das/dos professoras/res sobre o que é sexualidade e sobre a vivência da sexualidade dos/das estudantes na escola, sobretudo a sexualidade não heteronormativa. Diante da pergunta “Para você o que é sexualidade? Uma entrevistada trouxe uma percepção de sexualidade ligada ao corpo.

*Sexualidade **tudo que tem a ver com o corpo** da pessoa, meninos, meninas, o que tiver a ver com o corpo tem a ver com sexualidade. (Entrevistada 2, grifo nosso)*

Neste sentido é importante destacarmos a análise de Jeffrey Weeks (2001) *apud* Miranda (2014, p. 111) que “afirma que a sociedade pensa o corpo como verdade fundamental sobre a sexualidade”.

Outros dois entrevistados, embora não tenham trazido uma definição, trouxeram uma visão mais abrangente sobre a sexualidade.

*Sexualidade é nós trabalharmos as diferenças, é pensar na diversidade e diferenças [Inaudível] se eu for pensar sexualidade tá na questão de trabalhar masculino e feminino, mas que entre o masculino e o feminino nós temos diversos mundos, vamos dizer assim, **e também é nós trabalharmos a questão do corpo, temos também que trabalhar em especial nessa idade, nos jovens, é pensar que sexualidade tá muito mais do que essa questão do próprio corpo, é você pensar a questão do comportamento também.** (Entrevistado 3, grifo nosso)*

*Eu acho que inicialmente a sexualidade é você se descobrir e você nessa descoberta você se permitir dentro de quem você acha que você é enquanto pessoa, enquanto ser humano, por que quando a gente fala a sexualidade a gente não tá tratando do homem ou da mulher, **a gente esta tratando de que forma você incorpora essa sexualidade dentro de você, o cuidado com o seu corpo, o permitir que o outro...alguns temas que***

**possam permear o trabalho corporal, sexual.** Porque com os meninos do oitavo ano a gente trabalha corpo humano e a gente vê uma grande dificuldade do aluno, primeiro porque eles trocam o que é ser a sexualidade com o ato sexual em si, né? Ele não tem definido o que é ser a sexualidade e o que é ser homem, mulher, hétero, homossexual, é tudo muito confuso na cabeça dele. Não sei se me fiz entender, **mas é você tratar questões que envolvam o todo na questão do corpo, da mente pra você definir a sua sexualidade enquanto opção sexual, mais ou menos isso aí.** (Entrevistada 5, grifo nosso)

Novamente retomando a análise sobre sexualidade de Jeffrey Weeks (2001) *apud* Miranda (2014, p. 111) que

[...] Contudo, ele chama a atenção para que, embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, fixando as fronteiras do que é possível sexualmente, a sexualidade vai além do corpo, pois ela tem a ver com as fantasias, crenças e ideologias pensadas para o corpo físico. Assim, a sexualidade é um fenômeno histórico e social, que deve ser compreendida como um construto histórico.

Outras duas entrevistadas apontaram não saber definir o termo sexualidade, mas justificaram:

*É um termo muito abrangente, né? E que a gente precisa na verdade invés de defini-lo tentar compreender o que os adolescentes terminam trazendo pra gente sobre o que é sexualidade pra que a gente possa trabalhar em cima do que ele traz. Então, assim, eu não costumo definir, existem termos que eu não defino, busco deles, quando eles me dizem “eu acho que é isso, acho que é aquilo” eu vou trabalhar em cima dos achismos deles pra poder tentar construir juntos com eles um conceito que atenda ao que eles pensam, com a forma de eles pensarem de agirem em relação aquele conceito.* (Entrevistada 4)

*Pra mim é bem amplo essa questão da sexualidade porque, na realidade, a gente até sabe o que é que é, mas definir em palavras é meio complicado, né? É como também as pessoas se aceitam, antigamente a gente taxava simplesmente pelo o que hoje se chama de gênero, o masculino e o feminino e a sexualidade passava por aí, só que na realidade a gente percebe que hoje a sexualidade é bem mais do que isso, né. É questão de gosto, é questão de aceitação, é questão de um monte de coisa. Não sei definir com palavras não, acho que é um sentimento também a sexualidade.* (Entrevistada 7)

É comum que muitas pessoas não consigam definir o que é a sexualidade diante de todos os aspectos que a constituem. Corroborando com tal assertiva, Yano e Ribeiro (2011, p. 1316) apontam que

A sexualidade é um conceito abrangente, além do ato sexual e da reprodução, pois o indivíduo é um ser sexuado desde o nascimento até a morte. Cogitar a respeito da sexualidade implica pensá-la num contexto psíquico, histórico, cultural, étnico, religioso, político, ético, moral e educativo, porque todos esses elementos estão presentes na sexualidade humana.

Ainda sobre a pergunta “Para você o que é sexualidade?”, uma resposta trouxe um argumento da sexualidade como algo que não está ligada ao gênero

*É uma forma de se expressar relacionada, que esta relacionada ao sexo ou não, diante da sociedade. E uma maneira de se expressar não corresponde ao gênero do indivíduo não, é uma expressão que independe do gênero. (Entrevistada 1)*

E uma outra resposta foi mais evasiva, conceitualmente falando

*Relacionamento. Relacionamento entre as pessoas. (Entrevistada 6)*

Foi possível perceber que o entendimento das/dos entrevistadas/os sobre o que é sexualidade é limitado, o que acaba influenciando as suas práticas pedagógicas diante deste tema. A sexualidade, assim como o gênero, como foi visto no capítulo IV, também está ligada a construções socioculturais que impõem/modelam os comportamentos e em geral é pensada como a relação sexual em si, quando na verdade, ela também é uma construção social que impõe regras a forma como os indivíduos vivenciam o prazer, fazendo com que algumas formas de viver a sexualidade e algumas práticas sexuais sejam relegadas a marginalidade e/ou até mesmo vistas como pecado.

### 5.2.1 A vivência da sexualidade de crianças e adolescentes

Neste eixo trago a percepção das/dos docentes sobre a vivência da sexualidade de crianças na faixa de até nove anos de idade e adolescentes na faixa etária de até 17 anos. O objetivo dessa pergunta era analisar a percepção da vivência da sexualidade de crianças e adolescentes no cotidiano, dentro e/ou fora das escolas.

Diante da pergunta “Como você percebe a vivência da sexualidade em crianças de até 9 anos?”, a maior parte das/dos docentes apontaram que a vivência da sexualidade infantil está atrelada ao contexto sócio familiar no qual a criança está inserida.

***Acho que depende muito do contexto que essa criança vive. Então, por exemplo, eu dou aula em escolas do ensino fundamental I e a gente sabe que tem famílias que moram num cômodo só, que dormem juntos. Eu tenho alunos de seis anos que já falam muito claramente sobre sexo, até afirmam que já praticaram sexo. Então é uma realidade que quando a gente se depara estranha muito, né?. Eu acho que começa cada vez mais cedo essas questões ligadas a sexualidade mesmo e que começa cada vez mais cedo na vida das crianças mesmo. (Entrevistada 2, grifo nosso)***

*Eu tenho visto que a sexualidade nessas crianças ela tem crescido mais principalmente por conta da forma como os pais agem, né? Tem pais que vestem os filhos já, meninos de sete, oito anos já como um adulto, como um adolescente. Então, isso pra mim começa a despertar essa questão da sexualidade. [...] Então, eu tenho visto que para as crianças tem sido muito mais uma questão do seguir, né, um parâmetro de acordo com o que ela tá se identificando e não aquela coisa do já vim formado, né. Eu costumo dizer que hoje a gente tem muito a questão de modismos, principalmente nessa área e para as crianças é mais o que elas terminam seguindo, né, “ah, tá na moda”. **A forma como os meus pais trazem pra mim, é a forma como o meio social que eu convivo traz, eu vou agir da mesma maneira, né, porque eles terminam seguindo, até porque eles ainda estão em formação.** (Entrevistada 4, grifo nosso)*

*Eu convivo com algumas crianças a partir de 7 anos, 8, 9 até 10 anos. Assim, o ambiente que eu trato com elas é um*

*ambiente escolar, de bairro, comunitário, e, tipo assim, desses que eu observo eu acho que a influência do meio é muito grande em relação a eles, eles retratam na realidade muito o meio que eles vivem. Então, o que eles veem muitas vezes reproduzem em sala de aula, então, na realidade, tem hora que as coisas que eles fazem acho que eles não têm nem noção do que seja, mas como eles vêem, eles repetem. Então, tem horas que eles têm atitudes de adultos e simplesmente porque vê o pai, vê a mãe, muitas vezes o pai e a mãe não tem uma certa escolaridade, não tem um filtro pra poder passar pra eles, então, na realidade eu vejo hoje algumas situações de quebra dessa questão da criança, eles acabam se sexualizando, se é que eu posso dizer assim, muito cedo. Eles não deixam de ser inocentes por um lado, porque eles começam a reproduzir mesmo sem saber o que que é, mas eles começam a reproduzir.[...] (Entrevistada 7, grifo nosso)*

E uma outra entrevistada apontou também que além da influência dos pais há a influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias.

*Essa fase que eles chegam até nove é muito em cima de descobertas porque infelizmente os pais ainda são bloqueados pra tratar com as crianças a respeito da sua sexualidade como uma forma natural, né? Então, tudo é muito escondido, o filho não vê o pai e a mãe sem roupas, tomando banho junto com eles, deitados numa cama, não no momento em si do ato sexual, mas tudo que está relacionado a sexualidade dos pais, é como se eles não tivessem sexo ou não se permitissem e aí os filhos crescem achando que os pais são assexuados porque tudo é escondido. **Então, eles começam a querer descobrir sozinhos e hoje a mídia, a internet proporcionou isso ao menino porque ele tem um celular na mão e que ele pode acessar o assunto que ele quiser** e aí é o grande risco porque a informação vem errada pra ele por ele não ter uma maturidade aos nove anos pra ler, perceber e ter um discernimento acerca daquele tema que vai influenciar diretamente na sexualidade dele futuramente. (Entrevistada 5, grifo nosso)*

Estas respostas assemelham-se ao que Yano e Ribeiro (2011, p. 1316) apontam:

Contudo, muitas vezes, os adultos são inapropriados em relação à sexualidade infantil, são descuidados em relação a seus comportamentos sexuais. Tornam acessível à criança um ambiente erotizado. Desse modo, impõem um padrão de comportamento na ótica da sexualidade adulta. Ambientes muito erotizados podem gerar incômodos à criança e, num dado contexto, podem configurar uma forma de violência contra ela. Essa imposição dificulta a manifestação da sexualidade

infantil e ainda leva a criança a reproduzir o comportamento sexual adulto em suas próprias brincadeiras. Em consequência, as compreensões são construídas em função das interpretações de experiências impróprias à fase do desenvolvimento dela. As mensagens subliminares vão sendo registradas na mente da criança de forma mal elaborada.

No entanto, as respostas das educadoras não trazem como de fato a criança vivencia a sexualidade, e de certa forma, apresenta as crianças de maneira assexualizada, como se a sexualidade fosse algo introjetado nos indivíduos pela sociedade, quando na verdade a sociedade impõe como os indivíduos devem viver a sexualidade. Neste sentido, Ferreira et al (2017, p. 165) descreve que a sexualidade

[...] Desde o nascimento tem lugar o desenvolvimento de uma intimidade saudável, que começa nos braços dos pais, com a resposta a estímulos, como a gestão de estados de excitação (dor e fome) e o estabelecimento de ciclos regulares de excitação e relaxamento, como por exemplo acordar e adormecer. Do desenvolvimento sexual da primeira infância faz parte a exploração sexual, um processo natural e saudável, revelado pelo interesse que as crianças demonstram pelas suas próprias “áreas íntimas”, assim com pelas de outros. É também na primeira infância que as crianças são expostas a normas sociais e adquirem no seio da família os limites dos comportamentos sexuais. Por volta dos 5-7 anos de idade começa a emergir uma maior necessidade de privacidade durante atos quotidianos, como o banho e vestir-se. Avoluma-se o interesse no significado do papel de género e aumenta o recurso à linguagem de cariz sexual. Não deve ser esquecido o crescente receio, inerente a esta idade, em fazer perguntas do âmbito da sexualidade, pelo que os pais devem ser proactivos na ES [educação sexual] dos seus filhos. Os pais são e devem ser os principais pivôs na ES, pois é no dia-a-dia que surgem oportunidades únicas para discutir estas questões.

As/os educadores diante da pergunta “Como você percebe a vivência da sexualidade dos/as adolescentes de até 17 anos?”. A maioria das respostas apontaram para a percepção da vivência da sexualidade com mais força a partir da adolescência. Três entrevistadas apontaram que adolescentes ainda não sabem o que é a sexualidade

***Aí, a expressão já começa a ser mais determinista. Eles já começam a expressar de fato aquilo que eles imaginam que eles são. Que eu acho que na verdade eles ainda não***

**sabem.** Como hoje a gente tem uma liberdade muito grande, eles tem, né, a mídia, a sociedade, supostamente a gente tem mais liberdade, então, eles conseguem transitar, vamos dizer assim, no universo masculino e no universo feminino, até pra descobrir a qual universo eles pertencem e alguns descobrem até que pertencem aos dois universos. (Entrevistada 1, grifo nosso)

Aí são **hormônios em ebulição**, eles afloram hormônios o tempo inteiro. **São coisas que eles não conseguem controlar**, o toque, o não se definir em quanto “eu gosto de”, hoje eles estão usando algo que pra mim enquanto professora há 27 anos de magistério é algo novo: “eu gosto de gente”. É algo que é novo pra gente, “eu gosto de gente” não importa se é sexo masculino ou feminino, se é homem se é mulher, eles gostam de gente. Então, **eu percebo que eles estão cada dia mais cedo chegando nesse...se colocando num lugar que às vezes eles não conhecem ainda, eles não tem uma apropriação, eles não tem um entendimento e eles vão por impulsos hormonais**, na maioria das vezes, seja ele hormônios masculinos ou femininos que eles não conseguem controlar ainda, né? Mas é uma fase que já aflora, não é contida quanto a dos nove [anos] algo que faça sempre escondido dos pais, eles já querem causar nesse sentido a sexualidade deles é mais a florada. (Entrevistada 5, grifo nosso)

Aí já é algo bem maior, né. A gente não vem mais com a questão de sexualidade por seguir o viés do outro. [...] **Porém hoje, a questão da sexualidade é algo muito gritante no meio dos adolescentes, né? A gente não sabe nem dizer se é uma questão de modismo porque muitos já trazem aquilo de forma muito mais intrínseca, muito mais forte, então eles terminam agindo de uma maneira até mesmo mais madura em relação a sexualidade a ponto até mesmo de nos assustar.** [...] (Entrevistada 4, grifo nosso)

Estas respostas apontam para a ideia de que para viver a sexualidade é preciso ter conhecimento sobre tal, ou maior vivência, assim, os adultos seriam portadores desse conhecimento necessário para viver a sexualidade. E a resposta da entrevistada 5, traz um caráter biológico para a vivência da sexualidade na adolescência, já que ela (a entrevistada) fala das questões hormonais. Neste sentido, Silva Jr, 2011, p. 227) aponta que

[...] ao atrelar a sexualidade a uma abordagem unicamente biológica, a escola acaba recusando o princípio de que determinantes psicológicos, sociais, históricos e culturais desencadeiam forte controle sobre ela e, também, sobre as maneiras de como os indivíduos dela se amoldam.

Dois entrevistados apontaram que a sexualidade das/dos adolescentes é influenciada pela mídia/ meios de comunicação.

*Aí já é mais fácil responder pra mim porque talvez eu tô mais nesse mundo nas minhas duas escolas em que eu trabalho e também as minhas vivências sociais, **mas eu percebo que a tv ela tem uma influência muito forte, a internet, na sexualidade**, os meninos hoje estão muito mais abertos a essa discussão. Por outro lado também, a gente percebe que há também muito preconceito por jovens que fogem dessa heteronormatividade, se eu pensar homem e mulher, então, há muito preconceito, mas também há mais liberdade em você se assumir. (Entrevistado 3, grifo nosso)*

*Acho que hoje está tudo mudado. **As pessoas tem mais acesso a informações, porém elas não aproveitam muito essas informações que tem acesso, porquê?** Acho que a questão da gravidez na adolescência, de doenças na adolescência também apesar de terem muita informação elas ainda acabam engravidando muito, no caso das meninas porque é pra quem a barra fica mais pesada mesmo. Eles são pais, elas são mães, mas a responsabilidade maior ainda é da menina porque é quem vai ficar mais responsável pelo filho, normalmente, né? (Entrevistada 2, grifo nosso)*

De fato há grande influência da mídia/meios de comunicação sobre a sexualidade dos indivíduos, independente da idade. Mas ter mais acesso a informação não quer dizer que os indivíduos saberão usa-la corretamente. A família e a escola deveriam ser os locais onde os indivíduos possam encontrar abertura para falar sobre a sexualidade, mas em geral isto não ocorre. Neste sentido, Sousa, Fernandes e Barroso (2006, p. 411)

O diálogo entre pais e adolescentes [...] é muito restrito. Não há abertura para conversar sobre questões pessoais, íntimas. A dificuldade em procurar os pais para esclarecer dúvidas sobre assuntos relacionados à sexualidade está vinculada ao sentimento de medo de sofrer represálias. Tabus e preconceitos impedem o indivíduo, de até mesmo, buscar aprender. Diante disso, o adolescente busca auxílio com outros adolescentes, visando à troca de idéias ou mesmo ao compartilhamento de medos.

Os preconceitos e tabus que muitos pais tem em relação a discussão sobre sexualidade dificulta o debate sobre o tema dentro das escolas, pois, como aponta Nogueira (2010, p. 18)

Existem pais que não aceitam a abordagem da sexualidade na escola devido as suas culturas, religiões, costumes, entre outros e não visualizam que a família mudou, não é mais a mesma, ocasionando grande preocupação entre os/as professores/as ao trabalhar o assunto, devido à diversidade de sujeitos em uma sala de aula.

No entanto, a escola não pode se omitir e não tratar sobre sexualidade. Novamente incorporando a análise de Nogueira (2010 p. 18)

A abordagem da sexualidade deve ser contínua, sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdades sexual, de gênero, de etnia/raça, de geração de classe, de religião, entre outros.

Silva Jr (2011, p. 224) aponta que a sexualidade deve ser sim pauta dentro das escolas, pois

A sexualidade, na contemporaneidade, torna a ter maior relevância e preocupação entre os/as educadores/as, pois, na proporção em que todos os estratos da sociedade se veem abalizados pela invocação a uma sexualidade consumista e narcisista, ou seja, assinalados pela procura individual de uma forma de prazer, esta marca surge em qualquer esfera que realmente se comprometa a educar, ou desvelar criticamente toda a cultura humana. Todavia, além de ser um assunto muito polêmico é, ainda, tabu no espaço escolar. A sexualidade está submersa numa cortina sombria, carregada de culpas, incertezas, incoerências, castigos e coerções. A instituição escolar desempenha às vezes uma nuance nebulosa e ríspida, às vezes um matiz multicolorido e fecundo no que tange à sexualidade humana.

A escola tem papel fundamental para acabar com os preconceitos ligados a sexualidade, deve ser um dos vetores de esclarecimento ao apontar que a sexualidade é uma construção histórica que molda a nossa visão sobre o sexo e identidades sexuais, normalizando algumas identidades e marginalizando outras.

### 5.3 A PERCEPÇÃO DAS/DOS PROFESSORAS/RES SOBRE HOMOLESBOTRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste eixo busco entender como as/os docentes percebem a homolesbotransfobia no ambiente escolar.

Os dados de pesquisas apresentados no capítulo III corroboram o fato das escolas serem ambientes muitas vezes hostis para estudantes LGBT. Sobre isso, as/os professoras/res foram indagadas/os com a seguinte pergunta: “Haveria uma cultura homolesbotransfobica na escola?” As/os entrevistadas/os disseram:

*Velada, sim. Eu tenho casos de famílias que já me procuraram...que eu não deveria, em determinada situação de um evento ter deixado um aluno se apresentar etc e tal, e eu questioneei porque não entendi, a escola é lugar de acolher, e escola é lugar de encaminhar, de esclarecer, todos tem os mesmos direitos. Sim, tem ainda uma restrição velada. (Entrevistada 1)*

*Não. Não acredito, eu acho que as pessoas hoje estão mais esclarecidas com relação a isso. Eu acho que não. (Entrevistada 2)*

*Não. Não vejo essa cultura não, ao contrário, existem escolas que hoje vem trabalhando muito essa questão, principalmente por ter aumentado muito o número de homossexuais dentro das escolas. Então, a gente já sabe que a maioria não vai ter apoio dentro de casa, eles precisam ter apoio em algum lugar, eles precisam ter orientação em algum lugar, algumas escolas terminam adotando essa postura de dar a orientação real pra eles, de como eles realmente podem estar seguindo a vida deles com a opção que eles fizeram, com a escolha, na verdade, que eles fizeram, já que em casa a gente sabe que a maioria não vai ter. [...] (Entrevistada 4)*

*Não. Não. (Entrevistada 6)*

*No ambiente onde eu convivo não, eu não vejo isso em nenhum dos dois lugares, nem a questão do fundamental I, nem na questão do ensino médio, pelo menos no ambiente que eu convivo, não. Pode acontecer, mas eu não conheço, todos os ambientes que eu conheço, porque eu também já andei em outras escolas, já ensinei em escola fundamental II, ninguém tinha essa postura, se existe, deve existir, né, toda regra tem a*

*sua exceção, mas eu, particularmente, nunca convivi. (Entrevistada 7)*

O que foi possível perceber, considerando respostas obtidas em outras perguntas em que as/os entrevistadas/os apontaram fatos que demonstram a existência da homolesbotransfobia na escola, é que essa violência está tão enraizada na cultura escolar que as/os entrevistadas/os não a percebem como um ato de violência, já que ao serem questionadas/os disseram que não há essa cultura na escola. Como por exemplo:

A entrevistada 4 respondeu que não vê essa cultura na escola, mas ao ser perguntada sobre “Em geral, quais comportamentos dos meninos são mais repreendidos na escola?”, ela respondeu:

*[...] **Eu costumo ver também aquelas pessoas que fazem a opção pela homossexualidade são reprimidas de forma muito mais dura, parece até mesmo que são um pouco vigiados, né, pra ter a certeza de que não tá acontecendo nada ali, que o outro possa vir a comentar, que um pai possa vir a reclamar, então, assim, eu acho que a repressão maior é justamente em relação a demonstrar o afeto pelo outro, então, eles terminam tendo uma repressão muito maior. (Entrevistada 4, grifo nosso)***

E quando a pergunta feita foi “A resolução nº1 CNE/CP de 19/1/2018 Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Como você avalia esta medida?” A mesma entrevistada respondeu:

*Eu apoio. Por sinal, já tive alunas nessa condição, que no início você na verdade você toma um pouco de impacto porque você chama pelo nome do registro, aí quando você visualiza não é, você fica procurando pela sala e não é, aí depois o aluno por uma questão até mesmo de vergonha ele vem até você quando a sua aula termina, aí ele diz “ó, sou eu, mas o meu nome não é mais esse, meu nome é tal” E aí pra mim não é que seja tão natural porque no primeiro momento você toma um impacto porque na sua chamada vem de uma forma e aí depois você se depara com uma pessoa completamente diferente aí ele vem e diz meu nome mudou, eu simplesmente vou lá na caderneta e mudo o nome. **Só que eu acho na verdade que esse nome já deveria vir na caderneta já modificado pra que a gente não passe por essa situação e nem o próprio aluno porque é uma questão de constrangimento pra ambos porque querendo ou não eu fico sem graça porque eu chamei de uma forma que não existe mais, né? Eu fico com vergonha***

***sem saber como ele se sentiu naquele momento em que eu chamei ele pelo outro nome pelo qual ele não se identifica mais, eu fico constrangida e imagino que a pessoa também fique constrangida e até mesmo com vergonha de ter que vir até você se explicar, dizer “ó, eu mudei de nome porque a minha opção também mudou”. Então, assim, eu acho que é uma questão de constrangimento, já deveria vim pra gente já com o nome modificado. Assim, se é uma questão de lei porque não vem já diretamente lá no ato da matrícula com o novo nome da pessoa, com aquele com o qual ela se identifica?*** (Entrevistada 4, grifo nosso)

A não utilização do nome social é uma questão bastante problemática dentro das escolas e caracteriza-se sim como uma violência simbólica contra travestis e transexuais, sobretudo. Como a professora disse, essa situação causa constrangimento e pode ser um elemento utilizado para desdenhar do/da estudante que utiliza seu nome social. Tudo isso caracteriza-se como uma negação do direito das pessoas LGBT e contribui para evasão escolar deste grupo. Diante desta perspectiva e incorporando a análise de Junqueira (2013, p. 484)

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços.

E mais, Franco (2017, p. 974) aponta que o acolhimento de sujeitos na escola não necessariamente leva a inclusão destes, haja vista que

[...] a inclusão é um processo para além do acolhimento. Prevê o acolhimento, mas o supera. As práticas de acolhimento confortam, mas nem sempre permitem a superação das condições e dos sentimentos de exclusão. No acolhimento há um movimento de fora para dentro: os outros recebem o excluído, confortam-no; no entanto é preciso mais que isso; é preciso formar neste sujeito as possibilidades de superação de suas necessidades; nas práticas de inclusão devolve-se ao sujeito suas possibilidades de ser sujeito autônomo, é um processo de formação e de desenvolvimento da consciência crítica [...]

A entrevistada 6 diante da pergunta “Haveria uma cultura homolesbotransfóbica na escola?”, respondeu que não, mas diante da

pergunta “Você percebe um tratamento diferenciado por parte dos/das alunos/as aos colegas que demonstram ou já declararam ter uma orientação sexual não heterossexual?”

*Sim, sim. Vejo isso. Vi isso num segundo ano, aquele [cita o nome do estudante], eu vejo. Eles tratam... não é agressividade, né? Querendo oprimir a pessoa, diminuir, limitar...só. (Entrevistada 6)*

Esta resposta da entrevistada coaduna com o que Miskolci (2010, p.81) apud Viganò e Laffin (2017, p. 111) aponta

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados.

A entrevistada 7 diante da pergunta “Haveria uma cultura homolesbotransfóbica na escola?”, respondeu que não, mas diante da pergunta “Em geral, quais comportamentos dos meninos são mais repreendidos na escola?” ela respondeu:

*Tem a questão da falta de consideração, assim, eu noto uma falta muito grande de coleguismo hoje em dia entre eles, a dificuldade de trabalhar em grupo hoje em dia na sala de aula tá grande. **Porque tá tão naquela coisa de “eu faço o que eu quero” que quando alguém não se encaixa naquilo que eu quero, não serve para trabalhar comigo. Apesar de hoje em dia a gente defender muito a questão das diferenças, eles não estão sabendo trabalhar com as diferenças, e aí quando tem alguém que não se encaixa naquilo que ele acha correto, eles muitas vezes perseguem, vem a falta de respeito, a falta de limite e de vez em quando até chega a agressão.[...]** (Entrevistada 7, grifo nosso)*

Ainda sobre a pergunta “Haveria uma cultura homolesbotransfóbica na escola?” o entrevistado 3 deu uma resposta ambígua:

***Uma cultura da escola? [pausa] Nas escolas que eu trabalho eu acho que não. Eu acho que isso tá muito menos comum hoje se eu pensar a escola enquanto corpo técnico e docente, mas se eu pensar que a escola é composta por alunos que vem de uma sociedade que ainda tem esse tipo de comportamento, sim. Isso mais por parte dos alunos. Mas só que a escola tem um papel de tentar contornar isso e apresentar novas possibilidades, apresentar a questão de ir contra esse preconceito, por que assim é muita falta de conhecimento, muita falta de informação, às vezes, e aí acho que a escola e os professores tem o dever de trabalhar isso. (Entrevistado 3, grifo nosso)***

Assim, a perspectiva do professor a “culpa” por comportamentos homolebotrasfóbicos é das/dos estudantes, e a escola tem o papel de coibir situações de preconceito contra LGBT, porém não percebe a cultura homolebotransfóbica do espaço escolar.

A escola tem a obrigação de orientar tais estudantes para uma conduta mais respeitosa diante de outros/as estudantes que apresentam/assumem uma identidade de gênero e orientação sexual não hegemônicas. A escola tem obrigações com o público que ela recebe, afinal

A educação, especialmente a educação escolar, deve ser o instrumento por excelência da humanização dos homens [sic] em sua convivência social, uma vez que os sujeitos, imersos em sua prática e impregnados das diversas influências educacionais, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu próprio contexto cultural, requalificando a civilização, para condições que deveriam ser cada vez mais emancipatórias e humanizantes. (FRANCO, 2017, p. 973)

Através de algumas falas nas entrevistas foi possível também perceber como os mecanismos heterorreguladores são acionados no ambiente escolar e como estudantes que não se encaixam no comportamento heteronormativo são vistos/as e tratados. Diante da pergunta “E em relação aos/as professores/ras você percebe um tratamento diferenciado em relação a estes/estas mesmos/as alunos/as?”, o entrevistado 3 respondeu

*Eu acho que o tratamento não tá relacionado bem com a questão da opção sexual, mas talvez ao comportamento que aquele aluno ou aluna traz em sala ou na escola. Por exemplo, se eu tenho algum aluno ou aluna com opção sexual que foge*

*da heteronormatividade, mas ele é tranquilo dentro da sala de aula, se comporta como qualquer um outro aluno eu acho que não há uma diferenciação não, **mas se eu tenho um aluno que é gay ou é lésbica mas tem aquele comportamento mais chamativo, mais...como eu posso dizer, me expressar? Mais...que queira chamar atenção, aí você vê um tratamento até tentando ajudar ele “qual o intuito em você querer chamar atenção?” Às vezes tentar conversar com ele, porque assim, a sociedade ela condena esse tipo de comportamento, então, tenta até colocar ele, conversar com ele pra que ele mude o comportamento que ele pode se assumir enquanto homossexual mas ainda assim ele pode conquistar tudo o que ele queira mas com esse comportamento já é um pouco mais difícil. Eu acho que é mais no sentido de orientar aquele aluno.** (Entrevistado 3, grifo nosso)*

A entrevistada 4 diante da pergunta “Quais as maiores diferenças comportamentais entre meninos e meninas na escola?”, ela respondeu

***As meninas quando elas agem, principalmente em relação a escolha de gênero, o que a gente percebe é que às vezes parece que elas querem agredir com algumas ações, né, a questão do visual. Os meninos talvez seja algo mais comum até da gente vê a questão de um menino homossexual, mas assim, eles agem com muito mais naturalidade, as meninas não, elas agem de uma forma como se elas quisessem auto afirmar em relação a sua escolha, né? Então elas terminam sendo de uma forma muito mais gritante, eu gosto dizer a elas que costuma ser uma forma mais grosseira, que não há a necessidade daquilo ali, chega a vulgarizar a questão, né? Em relação as que não optam pela homossexualidade, algumas também terminam caindo pela questão do vulgarizar, da questão do...como é que eu posso dizer... da questão da valorização mesmo, né? Elas terminam banalizando a questão do seu corpo, a questão de ser vista como mulher objeto e elas acham isso muito bonito, então assim coisas que a gente não vê tanto nos meninos, os meninos eles já são bem menos em relação a isso aí. Ele quer pegar várias pra poder dizer ao coleguinha que eu sou o garanhão, eu peguei várias, eu sou o gostoso. Já as meninas não elas tem a questão da autoafirmação enquanto “ah, eu tô pegando vários, mas ao mesmo tempo meu corpo tá sendo objeto naquele momento”, enquanto aquelas que fazem a opção pela homossexualidade parece que é uma questão de autoafirmação mas pela agressão “eu vou agarrar, eu vou beijar, a forma como eu vou agir, a forma como eu vou falar eu tenho que deixar claro qual é a minha opção”. Então assim, é mais a questão da autoafirmação mesmo.**(Entrevistada 4, grifo nosso)*

A entrevistada 7 diante da pergunta “Você percebe um tratamento diferenciado por parte dos/das alunos/as aos colegas que demonstram ou já declararam ter uma orientação sexual não heterossexual?”

*Existe ainda como eu já disse, existe sim. Eles tentam, tipo assim tem hora que brincam, vão atrás, tem horas que ficam na perturbação quando eles percebem a orientação, tem horas que não deixa passar em branco. Depende muito do grupo, depende muito da sala, tem salas que não fazem isso, mas tem sala que se tiver um grupo que se acha, digamos no caso dos meninos, é por que as meninas, as meninas não fazem isso, pelo menos eu nunca vi essa diferenciação, **essa perseguição, eu não vejo, das meninas não, mas dos meninos sim, eu já acompanhei, esse ano mesmo por sinal teve até um caso aqui na escola no 1ºano F que [cita o nome do estudante] ele tem um jeito afeminado e aí os meninos caem matando. Ele diz que ele não é homo, arranjou até uma namorada agora no final do ano e os meninos ficam curtindo com a cara dele, “isso é de fachada”. É isso, quer dizer, persegue ele em relação a isso. Mas eu vejo isso mais por parte dos meninos do que das meninas.** (Entrevistada 7, grifo nosso)*

A mesma entrevistada diante da pergunta “Em geral, quais comportamentos dos meninos são mais repreendidos na escola, ela respondeu:

*[...] O coleguismo dele só surge quando é pra prejudicar uma pessoa ou uma situação, aí eles se juntam, mas quando é uma questão de respeito, de diferença, a grande maioria ainda não faz isso, eles ainda ficam apontando, **eles ainda perseguem, teve um caso mesmo aqui na escola de um grupo que se acha macho, digamos assim, e tinha um menino que eles acham afeminado, eles perseguiram o menino por causa disso. Então, eles não sabem aceitar a diferença aí só se juntam nessa hora de prejudicar.** (Entrevistada 7, grifo nosso)*

O que podemos perceber através dessas falas é que há de fato uma “pedagogia do armário” que quer impor um comportamento tido como “aceitável” , quando uma/um estudante não se encaixa no padrão comportamental heteronormativo será mal vista/o, retaliado ou perseguida/o. Dentro desse padrão, até é “aceitável” ser gay ou lésbica, mas não se deve “chamar a atenção”, ou seja, tem que está adequada/o às normas de gênero e da heteronormatividade. As falas das/dos entrevistadas/os já revela uma

cultura homolesbotransfóbica na escola, pois espera-se que as/os estudantes LGBT tenham/mantenhams-se no comportamento heteronormativo.

Neste sentido, para Junqueira (2013, p. 486) aponta que a “pedagogia do armário”

Em suma, a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão. E a escola, lugar do conhecimento, mantém-se em relação à sexualidade e ao gênero como lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha.

O que percebe-se então, é que dentro das escolas reproduzem-se noções essencialistas e preconceituosas, pois como descrevem Graupe e Lins (2018, p. 144)

[...] pode acontecer que comportamentos, gestos ou desejos não apresentem uma concordância com a expressão de gênero, pois é possível que um rapaz másculo não seja heterossexual, ser travesti não significa que a pessoa seja homossexual ou uma mulher considerada mais feminina poderá sentir-se atraída por outras mulheres, logo, não existe uma relação coerente entre a identidade de gênero e a identidade sexual.

Assim, é possível perceber como a escola disciplina as identidades sexuais e de gênero a partir de modelo binário e heteronormativo, o que acaba por colocar estudantes LGBT em situações discriminatórias e violentas que deslegitimam a vivência das identidades que estão fora dos padrões que a sociedade impõe.

#### 5.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Neste eixo apresento uma análise sobre a prática docente dos/das entrevistados/as. Para que possamos prosseguir, trago uma definição de Franco (2017, p. 971) sobre o que são práticas pedagógicas

[..] as práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões se mostram fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e a existência de um coletivo. Refiro-me ao fato de que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, as práticas pedagógicas e práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade.

Assim, as/os entrevistadas/os responderam à pergunta: “Você insere na sua prática pedagógica elementos que visem combater a homolesbotransfobia?”.

Duas entrevistadas responderam não à pergunta:

*Não. Porque na verdade o tema não aparece muito nas minhas aulas, sinceramente falando, não aparece muito, mas quando aparece cada um se posiciona, eu tento deixar que eles percebam que o problema maior hoje está na promiscuidade não na sexualidade em si, entende? Acho que a promiscuidade é uma coisa mais gritante. (Entrevistada 2)*

*Deixa eu ver se tenho algum? Que eu me lembre não. (Entrevistada 6)*

O Entrevistado 3 e a entrevistada 4 disseram abordar questões ligadas a gênero e sexualidade em assuntos específicos

*Se eu insiro? Infelizmente bem pouco, talvez menos do que o necessário. Eu sou da disciplina História, então, quando eu posso, um conteúdo chama mais pra essa questão e aí eu posso discutir isso, por exemplo, quando eu trabalho a revolução industrial...quando eu trabalho o papel feminino, eu tento trazer isso, o masculino a gente não traz porque a sociedade já pensa a partir do viés masculino. Mas pra eu pensar pra questão homossexual talvez só quando surge alguma notícia relacionado à morte ou a violência aí eu trago*

*isso pra eles discutirem ou quando um aluno chama a atenção ou algum comportamento, mas não faz parte do meu cronograma, não discuto muito isso não. (Entrevistado 3)*

Da mesma forma a entrevistada 4

*Em geografia tem um assunto que é população, então, quando a gente trata a população tem a parte de gênero porque a pirâmide etária ela separa por gêneros, porém apenas o masculino e o feminino, então, normalmente eu utilizo esse momento pra poder trabalhar com eles a questão de outros gêneros, deixar claro que no caso as pirâmides elas são feitas baseadas no gênero a partir do nascimento, já que a gente sabe que existem gêneros que irão surgir a partir do amadurecimento de cada um. Então, aí a gente, eu termino trabalhando justamente nesses momentos com eles nessas questões. Então, assim, é justamente nesse assunto que eu puxo mais porque é um assunto que só realmente só traz dois gêneros então termina até mesmo parecendo que é algo discriminatório, então, eu termino trazendo essa questão justamente pra esse assunto pra poder quebrar essa parte de a pirâmide só trabalhar com dois gêneros, não trabalhar os outros. (Entrevistada 4)*

Ainda sobre a pergunta “Você insere na sua prática pedagógica elementos que visem combater a homolesbotransfobia?”, três entrevistadas afirmaram que inserem elementos, mas não apontaram objetivamente que elementos seriam estes.

*O tempo todo, qualquer tipo de preconceito, tá. Eu tenho uma preocupação muito grande com a minha fala. Qualquer apresentação, por exemplo, se eu vou falar em determinada instituição, a roupa pra feira de ciências, a camisa da feira de ciências, eu nunca vou dizer “babylook para as meninas”, eu digo “olha, gente tem dois padrões de camisas, a mais curta e a mais cumprida, daí vocês escolhem” Mas nem sempre eu fui assim, foi a sociedade moderna e a abertura dessas discussões, e por eu ser da área de exatas, eu não tive dentro da universidade essas discussões. [...] Então, eu me políio o tempo todo pra que eu não gere nenhum...que eu permita nenhuma vertente dessa na sala de aula. Claro que é inevitável que elas surjam, mas eu não posso ser a geradora. (Entrevistada 1)*

*Ah, com certeza! Eu acho que enquanto professora de biologia, que não deveria ficar só voltado para nós, mas assim, sempre exaltando a espécie humana e não o gênero. Então, todo o trabalho que eu desenvolvo, seja com o fundamental ou seja com o ensino médio ou educação profissional, é voltado para o ser humano e não pras questões de gênero ou de opção*

*sexual, mas claro que as situações acontecem e a gente enquanto educador a gente precisa mediar isso aí, não deixar que aflorem a discriminação, os estereótipos, os preconceitos, a gente vai lutando a cada dia mas não é fácil, é uma tarefa árdua. (Entrevistada 5)*

*Eu sempre converso muitos com os alunos quando surge qualquer situação dessa, eu tento conversar porque na realidade, colocar assim, as pessoas tem que respeitar independentemente do que elas sejam, seja raça, seja escolha sexual, seja lá o que for primeiro vem o ser humano independentemente do que ela venha a ser depois, o resto é agregação a ela, não vai deixar de ser, digamos, uma boa pessoa, de boa índole porque, digamos, é homossexual. Então, não tem porque eu diferenciar uma pessoa dessa, porque em primeiro lugar ela é ser humano, o resto é rótulo que as pessoas colocam. Então, geralmente eu tento dar essa visão pra eles, respeite o ser humano independentemente de como ele leva a vida dele. Geralmente eu converso nessa direção. (Entrevistada 7)*

As entrevistadas embora tenham apontado que inserem em suas prática pedagógicas elementos para combater a homolesbotransfóbica, o fazem de maneira inconsistente, sem apontar quais elementos pedagógicos utilizam e deixando para abordar o tema quando o assunto aparece no contexto de alguma aula.

De modo geral, as respostas trazem subjacentes a ideia de que a prática pedagógica está quase que exclusivamente ligada ao currículo oficial de cada matéria. A prática pedagógica precisa ser pensada em articulação com a realidade social, não podendo estar solta/apartada das questões que afligem o seio social. Incorporando novamente a análise de Franco (2017, p. 971) sobre a relação entre prática pedagógica e a totalidade, a autora aponta que

Quando realço a categoria totalidade<sup>13</sup> como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, quero entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais,

---

<sup>13</sup> Em seguida no texto a autora insere uma citação de Lukács (1967, p. 240) para que entendamos qual o sentido que ela traz sobre totalidade. A saber a citação foi: “A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas [...] (FRANCO, 2017 p. 972)

sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola. Isto significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação, das mediações entre sociedade e sala de aula.

E para fundamentar a prática pedagógica em cada escola, Franco (2017, p. 972) aponta como fundamental o projeto político pedagógico da escola, pois

No projeto político pedagógico de uma escola, devem estar expressos as expectativas e intenções do grupo escola. Nesse projeto, amalgamam-se práticas pedagógicas circundantes; a cultura da comunidade, os conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento escolar e assim, surgem novas práticas que lhe darão sustentação. Tornar vivo a cada dia o projeto pedagógico é fundamental para a circulação de sentidos e envolvimento coletivo do grupo de professores e equipe pedagógica.

A prática docente necessita de uma intencionalidade que possam trazer contextos mais significativos de formação para todos/as estudantes, sobretudo para aqueles/as que são invisibilizados socialmente e por causa disso sofrem violências em seu cotidiano (tais como negros/as, mulheres e LGBT's). Em vários momentos as falas das/dos entrevistadas/os remetem-nos aos preconceitos que estudantes LGBT's sofrem dentro das escolas, daí a necessidade de práticas pedagógicas que deem conta de abordar as questões ligadas a gênero e sexualidade para além do conteúdo de cada matéria ou abordando apenas quando surge o assunto.

#### **5.4.1 A importância da formação continuada para a abordagem sobre gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas**

Neste eixo apresento a avaliação das/dos professoras/res sobre a falta de informações do corpo docente em relação aos temas gênero e sexualidade. E também trago a visão dos/as entrevistadas/dos sobre a necessidade de implantação de cursos voltados para os temas gênero e sexualidade.

Diante da pergunta “O corpo docente tem a formação adequada para lidar com as questões sobre gênero e sexualidade que se apresentam no dia a dia da escola?” Todas/os as professoras/res responderam que não

*Não, nenhuma. Eu acho que o ensino tá mudando, aliás tudo na nossa vida está mudando, tudo é mutável. Mas assim a gente não tem preparação nenhuma pra trabalhar com nada que é diferente, do que foge da regra. Então, por exemplo, a gente não tem orientação pra trabalhar orientação sexual, nada disso. A não ser que seja uma coisa mais ligada pra isso, orientação sexual, a gente sabe de casos que aconteceram aqui na escola também com relação a diversidade, né? Então a gente.. eu acho que preparação nenhuma a gente tem. É muito no ímpeto mesmo, acontece alguma coisa e como é que eu vou agir? É uma coisa muito de momento, mas que a gente não tem orientação nenhuma. (Entrevistada 2)*

*Não, não. Nós ainda não temos, ou seja, às vezes porque nós ainda achamos banal, não nos interessamos em trabalhar, ou seja até porque, talvez, essa necessidade ainda tá pequena ou a pessoa não se interessa. Eu, por exemplo, não tenho tantas leituras nessa questão de gênero e sexualidade, não. Já que eu trabalho com jovens eu faço até uma auto crítica, eu tô trabalhando com o público alvo que, em especial o ensino médio, que já tem essa questão aflorada, eu pensar em trabalhar mais isso, mas eu vejo que a maioria ainda não é capacitada não. (Entrevistada 3)*

*Não, não tem. E a maioria não corre atrás pra poder ter essa formação, acha que não é um problema da escola que é um problema que é de casa e que a escola não tem o porque participar dessa situação. Enquanto na realidade, ao meu ver, tudo aquilo que envolve o meu aluno a gente tem que saber sim, [...] eu preciso ter o domínio sim do assunto senão como é que eu vou dialogar com ele, como é que eu vou falar com ele? (Entrevistada 4)*

*Eu acho que não. A gente deveria ter, eu busco me especializar na minha área, porque é dentro da minha área biológica, mas no geral são poucos, né. A gente já teve aqui alguns cursos voltados, alguns eu fiz, mas começa e a coisa se perde. Quando é da sua área você sente a necessidade até pra ver você render bons frutos nisso aí, uma trajetória que sua profissão depende disso. Mas outros professores que poderiam tá trabalhando também essa temática, questões que envolvem a sexualidade fica a desejar. [...] (Entrevistada 5)*

*Não, não. Acho que talvez, no meu caso, falta uma leitura, falta assistir alguns seminários, palestra, falta uma formação mesmo que eu tenho dificuldade. (Entrevistada 6)*

*Não. Eu mesma não me acho, eu tento, na realidade a gente vai mais por intuição, vendo a questão do respeito, a questão do limite, a gente vai nessa direção. Mas eu não acho que a gente tenha não, acho que precisava de mais algo, tipo assim, já que é introduzido tudo isso, a gente tem que ter pelo menos uma palestra, pros professores, não é nem pros alunos. Uma palestra, alguma coisa assim que esclarecesse mais e que fosse mais objetivo porque não adianta andar em círculos, em círculos e não explicar a verdadeira informação. Eu acho que é assim. (Entrevistada 7)*

Uma das entrevistadas ainda levantou um ponto importante que é a responsabilidade da/do própria/o docente buscar também informações sobre temas que são socialmente relevantes

*Não. Até porque a gente não recebeu essa formação na academia, agora é uma demanda nova da sociedade atual, século XXI, não que ela não existisse antes, mas na verdade essa demanda começou a surgir e **aí cabe ao professor que deve se atualizar, buscar essa demanda para que possa corresponder ao público que a gente tem nas salas de aula.** (Entrevistada 1, grifo nosso)*

Nogueira (2010, p. 16) também aponta para a responsabilidade de cada docente de buscar aperfeiçoar-se

Justifica-se assim a importância do tratamento de questões relacionadas as relações de gênero e diversidade sexual durante o processo de ensino aprendizagem, pois a escola não pode mais simplesmente encaminhar ou marcar horário para tratar destas questões, cabe a ela se aprofundar em conhecimentos científicos historicamente construídos e através de discussões e reflexões oportunizar a mudança de atitudes a todos/as os/as sujeitos envolvidos na educação. **No entanto, percebe-se que o/a educador/a tem uma posição de fuga de sua responsabilidade, de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem especificamente com seus conteúdos disciplinares, como se a educação só se restringisse ao conteúdo específico de cada área do conhecimento.** (grifo nosso)

E as respostas à pergunta “Há a necessidade de implantar cursos de formação de professores(as) para lidar de maneira adequada com temas relacionados a orientação sexual e identidade de gênero?, também

demonstram que as/os docentes avaliam como importante a formação continuada em relação a estes temas.

*Não tenha dúvida. Além desses, pra o trato também cotidiano da cortesia, da gentileza e da abertura. [...] Então assim, é um trabalho árduo, eu sei que o professor tá cansado, tem que trabalhar três turnos pra ter uma vida digna, mas isso não isenta ele da reponsabilidade que eles tem com os alunos, ninguém puxou o professor pra dentro da sala de aula pelo braço, ele veio porque ele quis. Então, se ele escolheu essa profissão ele tem que arcar com as novas demandas e entre elas tá abordar essa questão da sexualidade de maneira tranquila, cadenciada, justa, solidária porque esses meninos estão aqui e precisam de nós. Ah, é responsabilidade da família? É responsabilidade da família! Mas muitos deles não tem família, independente da classe social. (Entrevistada 1)*

*Com certeza. Eu acho que seria um ponto de partida primordial. Porque a gente conseguiria...na verdade assim, acompanhar o que tá acontecendo por aí porque na verdade assim a gente sabe muito de notícias a gente sabe de coisas que são colocadas em internet, mas a vivência é diferente, quando a gente vive alguma coisa assim é totalmente diferente e cursos que tenham atualizações pra gente como relação a isso, com certeza seria maravilhoso. (Entrevistada 2)*

*Com certeza. Com certeza! Eu mesmo adoraria fazer um curso nessa temática porque já vejo a necessidade disso sim, da gente poder trabalhar. Mas sim, com certeza, acho que a escola, o governo do Estado deve tentar incentivar mais cursos nessa área. (entrevistado 3)*

*Sim, eu acho e eu acho cada vez mais urgente, a gente tem tido um número cada vez maior de alunos em sala e a maioria dos professores não sabe como lidar com essas situações, então, há uma necessidade de se ter esses cursos sim. (Entrevistado 4)*

*Sim, eu acho que sim, que precisa ter. (Entrevistada 6)*

*Eu acho que sim porque o preparo que a gente tem é conteúdistas, digamos assim, em termos de metodologia também não é lá essas coca-cola, e lidar com esse aspecto que vai envolver o aspecto psicológico também, que não é algo que a gente aprende. [...] Então, quando você tem um subsídio externo que vai te auxiliar também, porque também é ser humano e tem vivências como eu já disse que a gente não teve. Então, como é que você vai lidar com uma vivência que você não teve? Você precisa de mais informação. (Entrevistada 7)*

E diante da pergunta “O corpo docente tem a formação adequada para lidar com as questões sobre gênero e sexualidade que se apresentam no dia a dia da escola?” A entrevistada 5 respondeu

*[...] Acho que deveria ter uma formação continuada de nós professores, seja da educação básica, do ensino médio ou do ensino fundamental I e II, porque existe uma realidade, a gente vive com a clientela aluno e todo dia a gente vive umas situações que a gente não sabe como é que eu vou fazer, como é que eu vou resolver, como é que eu vou ajudar esse meu aluno. (Entrevistada 5, grifo nosso).*

A formação continuada do corpo docente é fundamental para que temas relevantes para a sociedade tais como o gênero e a sexualidade, possam ser tratados de maneira correta, sem preconceitos, achismos ou juízos de valor das/dos docentes e isso só pode ser superado a partir de uma formação direcionada para tais temas. Nesse sentido, Franco (2017, p. 976) avalia que

A boa formação pedagógica permite ao professor ser um bom “escutador” do outro e permite-lhe também tecer alternativas de práticas que podem produzir novos significados àqueles tão excluídos socialmente. O professor(a) atento pedagogicamente a seus alunos devem estar vigilantes às suas especificidades; reparando e lendo o significado em seus corpos, em suas perguntas em seus silêncios.

Para que a escola seja de fato acolhedora e inclusiva, sobretudo, para os grupos historicamente excluídos, tais como mulheres, negras/os e LGBTQI+, faz-se necessário que o corpo docente não só esteja incluído numa formação continuada, mas em condições mais dignas de trabalho e ascensão na carreira. Nessa perspectiva, novamente incorporando a análise da autora Franco (2017, p. 974)

Assim, decorre da epistemologia pedagógica que as escolas precisam de novas formas de organização; novos tempos para formação; a contínua prática de processos dialógicos e reflexivos; além de espaços para práticas coletivas, num ambiente em que o professor se sinta dignamente considerado em suas atividades e processos de profissionalização. Esta reflexividade e politicidade é a base da racionalidade pedagógica, racionalidade esta incompatível com a prática de uma educação neutra, meramente tecnicista e burocraticamente conduzida. O tecnicismo esmaga esta racionalidade!

E ainda complementa a autora,

Esse é o grande desafio para uma docência inclusiva: autonomia, conhecimento e empoderamento do próprio professor. **E é na conquista destas condições de trabalho docente que se inicia o processo de inclusão dos alunos.** Será preciso, que antes de tudo, o professor sinta-se incluído em condições adequadas de profissionalização, de vida e formação. (FRANCO, 2017, p. 968, grifo da autora).

E havendo cursos específicos sobre gênero e sexualidade o corpo docente seria inserido nos debates atuais sobre tais temas. Diante da pergunta “Em 2004 o Governo Federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, que entre suas diretrizes propunha promover “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”. Este programa ficou conhecido pejorativamente como “kit gay” e foi vetado em 2011. Qual a sua avaliação sobre esse programa?”, a maior parte das/dos docentes afirmaram não conhecer o programa ou apenas ter ouvido falar de maneira superficial

*Então, como eu não tenho conhecimento de causa, tá, o que eu já ouvi falar desse programa é muito superficial, na mídia, em propagandas, até em propagandas políticas, eu não me sinto a vontade pra emitir alguma opinião, eu não tenho conhecimento. Também eu não tive a oportunidade de ler nada a respeito, então eu me isento de responder. (Entrevistada 1)*

*Eu não ouvi falar do programa não, eu ouvi falar das repercussões do programa e do Kit Gay. Eu não sei se ele deveria ser implementado porque eu não tive acesso ao programa original, o que eu ouvi foram representações desse programa e representações negativas e aí eu não tenho opinião se deve ser implantado ou não eu não tive acesso, ressalto mais uma vez, ao programa, mas se o programa queria debater a questão da diversidade, quis trazer esse tema pra sala de aula, eu acho válido. Agora a gente tem só que ver que material é, mas eu acho válido a iniciativa. (Entrevistado 3)*

*Eu não ouvi falar, só na campanha do candidato a presidente. Aí eu não fui pesquisar, né? Antes eu não ouvi falar, só quando falou na campanha, mas eu não ouvi antes. (Entrevistada 6)*

*Eu cheguei a ouvir sobre ele, mas não busquei, sinceramente, não tive curiosidade de buscar mais informação. Então, na realidade, se for algo que traga benefícios no sentido de aceitação, acho que é válido. [...] Eu, sinceramente, não tomei*

*conhecimento, não tive curiosidade do que que se tratava, ouvi falar e tal, mas não fui buscar informação. (Entrevistada 7)*

Outras docentes apontaram o fato do programa ter tido seus objetivos distorcidos diante da opinião pública.

*Acho que houve uma distorção com relação ao nome desse programa. Então kit gay é o que ficou conhecido e divulgado como uma coisa como se estivesse estimulando as pessoas as se tornarem homossexuais e que na verdade a gente sabe que não é isso, porque as pessoas que são homossexuais elas tem uma certa orientação, a gente percebe que desde crianças, a gente percebe que tem pessoas que tem uma certa tendência homossexual e quanto mais ela se reconhecer pra ela é melhor porque é um conflito interno muito grande. (Entrevistada 2)*

*Eu acho que devia ser implementado sim, mas de uma outra forma porque o que ficou parecendo é que o Kit induzia as crianças a serem homossexuais (risos) e na verdade não é nada disso. Até porque quando foi criado, lançado infelizmente denominado kit gay, teve todo um estudo de anos, teorias, hipóteses, testes, tentativas e erro, então caiu na banalidade. Então a coisa teria, pra retornar mais estruturada, de uma outra forma, com uma responsabilidade maior e com certeza iria agregar positivamente e não de forma pejorativa como foi lançada ao vento, né. (Entrevistada 5)*

*Eu acho que ficou só no papel [interrupção] Eu acho que ele só ficou no papel em todos os sentidos, a gente não vê essa situação ser discutida, ser trabalhada. O kit gay terminou sendo utilizado por questões políticas apenas na última eleição. A forma também como ele tava sendo utilizado nas últimas eleições a verdade eu acredito que não era a forma correta pra ser vinculado nas escolas, até porque a questão da pedagogia não era aquela que tava ali, né? Houve ainda pessoas que disseram que aquilo ali era cartilha que era distribuída entre carreteiros por isso que tava de forma tão grosseira, não sei ao certo se realmente era aquela cartilha ou não que se ia pra sala, mas eu acho que toda aquela situação que foi posta de que seria tratada em escolas justamente para reduzir discriminação, violência. [...] (Entrevistada 4)*

O Programa Brasil sem Homofobia (Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual) foi lançado em 2004 pelo governo federal e em 2011 seria lançado o kit Escola sem Homofobia que mesmo antes do lançamento provocou polêmica entre os setores mais conservadores da nossa sociedade, que logo criaram o apelido “kit gay”. O kit “Escola sem Homofobia” é composto por vídeos e matérias de

orientação para professoras/res para que estas/estes possam saber contextualizar a abordagem do tema para cada faixa etária, através de brincadeiras, jogos e vídeos (BRASIL, 2004). A princípio o kit Escola sem Homofobia seria destinado apenas ao ensino médio, mas em 2011, diante das polêmicas, a então presidenta Dilma Rousseff vetou a utilização do material.

## 5.5 O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DO DEBATE SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE E DIANTE DA INSERÇÃO DA COMUNIDADE LGBT

Neste eixo apresento a compreensão das/dos entrevistadas/os em relação ao papel da escola diante da comunidade LGBT e sobre a inserção dos temas gênero e sexualidade nas escolas.

Diante da pergunta “O que a escola pode fazer para garantir os direitos humanos das pessoas LGBT dentro do ambiente escolar?” As respostas seguiram no sentido de apontar que para a escola garantir os direitos das pessoas LGBT, é necessária a instrumentalização do corpo docente

***Eu acho que o primeiro passo seria trabalhar com o seu corpo de professores, tá?! Porque os professores precisam entender quais são os direitos dessas pessoas, desses indivíduos, até nas coisas mais simples como no trato e daí fazer programas para as famílias, fazer programas para os alunos, não sei se palestras, palestras fazendo parte de um programa contínuo, não ações pontuais. É um trabalho árduo e contínuo. A sociedade se abriu e a escola tem que ir junto, é a base da sociedade. (Entrevistada 1, grifo nosso).***

Da mesma forma a entrevistada 5

*É proporcionar momentos como nós tivemos no novembro negro, né, esse ano e outros projetos de outras áreas, na área de linguagens, de ciências da natureza com a matemática que possam justamente debater **e trabalhar esses temas mas sempre com muito cuidado com muita cautela porque nós não somos profissionais no assunto, não temos propriedade nesse assunto, não dominamos** não somos doutores, pós doutores no assunto, mas que se faz necessário que a gente, até por trabalhar com adolescentes, esteja*

*preparado pra receber essa clientela. (Entrevistada 5, grifo nosso)*

Uma entrevistada apontou a necessidade de auxílios externos para subsidiar a atuação das escolas.

*Eu acho que de certa forma o que ela já faz na observação, quando surge algum foco de algum tipo de coisa, chama pra poder conversar se não der certo **buscar auxílio externo, se existir, que eu também não sei se existe, eu sei que tem auxílios judiciais, mas não sei se tem psicológicos que seria uma maneira também de ajudar.** [...] Acho que teria que ter um outro profissional hoje em dia voltado pra essa área aí, psicologia. Então, nesse caso, o que chamavam de SOE, que acho que tem outros nomes também, mas só me lembro agora desse SOE, deveria voltar pras escolas, seria um auxílio pro professor, seria um auxílio para o aluno e seria um auxílio pra direção. (Entrevistada 7, grifo nosso).*

Para a resolução dos problemas que se apresentam no cotidiano das escolas, a formação do corpo docente é fundamental, mas é preciso que as escolas tenham inserido em seus quadros funcionais outros profissionais que auxiliem as/os docentes e a gestão das escolas. Somente assim, será possível garantir a formação integral das/dos discentes. Nessa perspectiva, as autoras Bortolli e Volsi (2016, p. 03) a formação do ser social na escola, diante das complexidades do mundo atual, necessita do apoio de outros profissionais

Para que se possa enfrentar toda a complexidade do ser humano em desenvolvimento, absorvido pela atual conjuntura, necessita-se ampliar o quadro de profissionais da educação. Apresenta-se nesse momento, como contribuição às necessidades do trabalho que precisa ser desenvolvido nas escolas, a Equipe Multiprofissional, composta por Pedagogo, Assistente Social e Psicólogo, que tem como intuito auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e promover uma educação de qualidade.

Diante da pergunta “Como a escola pode inserir de maneira significativa e contextualizada a discussão sobre sexualidade?” Todas/os as/os entrevistados disseram que o melhor momento para inserir este debate é durante as aulas e levando também em consideração o que as/os estudantes trazem a respeito do tema, tal como responderam o entrevistado 3 e a entrevistada 4:

*Eu acho que cada professor em cada área pode debater, trazer essas questões, seja professor de biologia quando trata a questão do corpo humano, seja o professor de história quando está tratando historicamente esses movimentos sociais, essa luta por liberdade, eu pensar que a década de 70, na década de 60 em que eu tive movimentos fortes sobre essa questão da liberdade sexual. Eu pensar as diferentes disciplinas trabalhando sobre os diversos pontos de vista esse tema. Como também nós podemos fazer projetos integradores na escola pra eu pensar essa diversidade. (Entrevistado 3)*

*Acho que em debates, em mesas redondas, em palestras, em seminários porque são momentos aonde a gente termina construindo na verdade o conhecimento junto com os alunos, não é algo que já vem formado pra ser imposto de cima pra baixo, algo que vai ser construído todo mundo junto ali construindo e eu acho principalmente que quando vem uma pessoa de fora ajuda ainda mais não fica aquela coisa professor aluno que às vezes termina limitando o aluno em algumas questões de fala, comportamento naquele momento. [...] Então assim, eu acho que são momentos de construção, não vejo daquela forma é...sala de aula, professor/aluno formando esse tipo de conhecimento. Eu acho que é algo que deve ser construído até porque é algo que não é tão recente na prática mas na teoria pra se trabalhar, pra se conceituar, ao meu ver é algo muito novo , até porque vem surgindo novo conceitos dentro de toda essa situação e que às vezes eles dominam mais do que a gente, às vezes eles vem com uma situação que a gente ainda não ouviu nem falar. Assim, esse ano, no início do ano eu fui pega com o poliamor, eu disse “o que é isso?” Eu não sabia o que era, o aluno foi me explicar o que era o poliamor. Eu disse: Nossa, isso existe? Ele “oxe, professora, é tão comum!” Então, assim, a gente também tem que aprender com o aluno, então, eu acho que essa troca valoriza o conhecimento dele, valoriza o local onde ele se encontra dentro da instituição e, ao mesmo tempo, também enriquece a gente por que a gente termina tendo um conhecimento às vezes de fora dos muros da escola que não chegam até a gente e que eles terminam trazendo. [...] (Entrevistada 4)*

Segundo Silva Jr (2011, p. 225) sobre a questão da sexualidade “O Ministério da Educação o preceitua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para que todas as escolas possam ter acesso e possibilidades de se envolverem com o tema.”. Mas o autor aponta que isso não significa que o tema seja tratado adequadamente nas escolas, pois

Percebe-se, superficialmente, com isso, que a abertura do tema no ambiente escolar está aplainada. Entretanto isso não é

verdade, porque o assunto permanece aramado de coerção, dúvidas, enigmas, temores, inquietações e, por que não dizer, provocações, nos debates com professores/as e demais profissionais da educação, mas, sobretudo, com crianças e adolescentes no espaço escolar. É certo que a sociedade brasileira por muito tempo permaneceu praticamente imóvel perante uma demanda social tão importante quanto esta: sexualidade. Diversas crianças e adolescentes continuam a aprender e a ensinar umas às outras sobre temas entendidos como tabus, dentre eles masturbação, virgindade, primeira relação sexual, métodos contraceptivos e homossexualidade. O fato é que as escolas oferecem certos obstáculos em inserir tópicos concernentes à educação sexual e essa relutância é intensificada na quase totalidade das instituições quando a problemática invade o território da homossexualidade. (SILVA JR, 2011, p. 225).

Diante da pergunta “A escola potencializa as desigualdades nas relações de gênero?”. As/os entrevistados responderam de maneiras diversas

A entrevistada 1 apontou que depende de como a escola aborda tais temas

*Depende da escola, tá?! Depende do espaço que a gente tem. Aquela escola onde nós não conseguimos ter projetos e que o conteúdo é pelo conteúdo, as desigualdades ficam marcadas. Mas nas escolas que a gente trabalha essas questões desde o início, não. A gente consegue minimizar, não que a gente vá acabar, mas a gente minimiza. Por exemplo, eu tô numa escola em que a gente acabou de desenvolver um projeto que é um curta metragem em que essas questões são arduamente trabalhadas para que elas não venham à tona ou pra que elas sejam entendidas, porque na verdade às vezes o sujeito nem se vê parte da situação. (Entrevistada 1)*

Outras respostas apontaram que a escola potencializa as diferenças entre os gêneros por motivos diversos. A entrevistada 4 apontou a recriminação a casais que estão fora, sobretudo, do padrão heteronormativo

*Sim!*

[Pergunto: “como isso acontece?”]

*Justamente reprimindo, há uma repressão, até porque, assim, em alguns casos até a própria família pede porque não aceita, ah, ele se declarou pra família enquanto homossexual e a família não aceita, então a família recorre logo à escola porque normalmente é um colega e pede que troque de sala, ameaça trocar o aluno de escola “ah, eu vou trocar porque é uma questão de influência”, ou seja, é uma questão do não aceitar e aí as escolas, principalmente as particulares, se veem um*

*pouco numa situação complicada porque não podem fazer essa mudança porque a família tá pedindo se não é uma questão de discriminação, mas ao mesmo tempo tem que atender uma necessidade da família, então tem que se chamar os alunos, conversar com eles pedir que eles se sentem pelo menos separados em sala pra que a gente tente evitar o confronto com a família. Então, a gente termina tendo essas questões porque a família termina trazendo isso pra gente. Às vezes o casal é hétero, mas família não aceita uma das partes por questões sociais, por questões étnicas, por questões ideológicas[...] e as vezes até mesmo culpa a escola por estar sendo permissiva, por estar permitindo, enquanto, na verdade, não se tem nem como fazer esse controle. Então, as escolas elas terminam ficando numa situação complicada porque ela não pode agir de uma maneira se não vai ser acusada de discriminação, mas ao mesmo tempo elas não podem fechar os olhos porque a família tá ali pressionando, então, a gente termina tendo os dois lados. (Entrevistada 4)*

A entrevistada 5 apontou que as escolas muitas vezes seguem caminhos contraditórios

*Eu acho que a gente não deve, mas às vezes a gente peca, peca pela falta ou peca pelo excesso. Na falta quando a gente faz de conta que não existe e no excesso quando a gente dá uma ênfase só naquela vertente e você rotula de tal forma que você não ajuda esclarecendo. Mas você diz assim “tem esse caminho aqui e aquele, você escolhe ou um ou outro” mas se ele tiver dentro, no meio do percurso ele vai estagnar ali nesse caminho, não avança. (Entrevistada 5)*

A entrevistada 6 apontou claramente que há essa potencialização das diferenças entre os gêneros

*Acho que sim. Não sei responder o porquê. Será que potencializa? Acho que sim, porque na própria educação física a gente vê os meninos utilizando a quadra, jogando, fazendo campeonato e a gente não vê isso em relação às meninas, né, nesse sentido de utilizar o espaço público. (Entrevistada 6)*

Ainda diante da pergunta “A escola potencializa as desigualdades nas relações de gênero?” Duas professoras apontaram que não.

A entrevistada 7 disse que não, mas pontuou que muitas vezes as/os discentes trazem questões que as/os docentes não sabem como abordar.

***Eu não vejo assim não. Eu não vejo nenhum professor diferenciar, tipo colocar meninos e meninas, por exemplo, muito pelo contrário, a maioria tenta justamente juntar. Muitas vezes eu vejo na escola a reprodução sempre, eles vivem em comunidade, eu vejo sempre essa reprodução, da onde vive é o que eles vão trazer. Muitas vezes quando você senta pra conversar com algum deles, no caso do adolescente e no caso de criança também, é incrível como eles gostam de ser ouvidos. [...] Porque acaba que quando eles encontram essa porta aberta eles entram, então muitas vezes é um desabafo, eles acabam se desabafando com o professor nesse sentido de mostrar a vivência dele e aí é que você passa a entender também certas atitudes que ele toma e também é uma maneira que você tem de aconselhar, dentro da nossa vivência que também é restrita porque muitas vezes o pessoal fica falando mais... professor é educador também, tem a questão da vivência. Tem vivências que você não viveu e que você não vai poder passar pro seu aluno, mas quando ele se abre você vai buscar a informação, que aí você vai buscar a informação você pode auxiliar ele também.*** (Entrevistada 7, grifo nosso)

Neste relato fica evidente a necessidade de uma formação adequada sobre o tema gênero, pois, como a entrevistada disse, muitas vezes a/o docente não tem a vivência (o conhecimento) sendo necessário ir atrás das informações adequadas.

A entrevistada 2 disse que não:

*Não. Nas escolas que eu faço parte, não.* (Entrevistada 2)

O entrevistado 3 disse que não, mas ao mesmo tempo aponta que a escola contribui quando não aborda tais questões sobre gênero.

***Potencializar eu acho que não, mas também ela não ajuda ou não ajuda o necessário quando ela deixa de trabalhar essas questões.*** (Entrevistado 3, grifo nosso)

A autora Daniela Auad, em seu livro “Educar meninos e meninas. Relações de Gênero na escola” (2016) nos instiga a pensar na questão colocar meninos e meninas no mesmo espaço escolar, não necessariamente contribui para a não potencialização das diferenças, pois mesmo juntos meninos e meninas podem passar pelo “aprendizado da separação”. Obviamente, a

autora não quer escolas separadas por gênero, como já ocorreu no Brasil, mas aponta que

[...] Apenas a escola mista não garante o questionamento a esse respeito. Ao contrário, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades. (AUAD, 2016, p. 55)

A autora defende a inserção de debates sobre o masculino e o feminino dentro da escola e na sociedade e sobre qual caminho seguir, a coeducação:

Defendo, portanto, a implementação de uma política de coeducação. [a coeducação] como uma política pública propositiva e implementadora de modos de pensar e transformar as relações de gênero na escola. (AUAD, 2016, p. 55)

E ainda complementa:

É possível afirmar que *não há educação para a democracia sem coeducação*. A escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino. (AUAD, 2016, p. 56)

Assim, as práticas pedagógicas devem está pautadas no sentido de sistematicamente guiar conscientemente suas ações para desconstruir as desigualdades das relações de gênero. (AUAD, 2016)

Ainda nesse sentido da separação foi feita a seguinte pergunta” Na escola, em quais momentos deve haver a separação entre meninas e meninos?” Todas/os as/os entrevistadas/os apontaram que não deve haver separação e apontaram o porquê.

*Nenhum. Em nenhum momento. Se a gente quer uma sociedade igualitária a gente tem que começar pela escola. (Entrevistada 1)*

*Separação, não vejo assim muito uma separação não. Eu prefiro acreditar que é melhor trabalhar integralmente, uma junção. [...] (Entrevistada 2)*

*Eu acho que hoje não deveria ter separação em momento nenhum porque eu acho que tudo hoje que é permitido para o menino fazer é para a menina, [...] então, coisas...mas não deveria, não tem porque separar. Somos da raça humana, independente do gênero, da opção sexual de cada um. Eu acho que tudo que é permitido pra um deve ser para outro, mas não acontece assim, eu acho que eu a mulher ainda é muito sacrificada e tolhida em muitas situações que a sociedade nos impõe. (Entrevistada 5)*

*Acho que nenhum. Nenhum momento, nem na educação física, né?! Não, nenhum momento. (Entrevistada 6)*

*Na escola eu acho que não deva ter essa separação, não. Eu tanto um como o outro tem capacidade de fazer as mesmas coisas apesar das pessoas venderem a ideia de quem tem essa diferença. Eu acho que tem diferença de papel na sociedade, isso sim, mesmo assim isso tem modificado porque hoje em dia você vê que a grande maioria dos relacionamentos busca parceria, não mais aquela “eu sou provedor” e não quer dizer que uma casa vai deixar de ser menos estruturada porque só tem um provedor ou seja ele mulher ou seja ele homem. A sociedade sim cria essa diferença entre homem e mulher, mas eu acho que na escola não tem por quê. Porque na realidade, na vida em certos ambientes a gente vai buscar justamente a igualdade. Então, onde é que se cria essa base para igualdade? Eu acho que é justamente na escola. (Entrevistada 7)*

Outras duas respostas já foram problematizadas no eixo anterior: “A compreensão das/dos professoras/res sobre gênero”

Tais foram as respostas:

*Eu questiono um pouco essa pergunta, e porque deve haver separação entre meninos e meninas? Se nos pensarmos que estamos em pleno século XXI, porque devemos separar? [Inaudível] Eu acho que não deve a não ser que seja uma coisa bem específica que eu nem saberia dizer ao caso agora, mas eu não vejo necessidade de separar meninos e meninas, seja em práticas esportivas, **agora claro que é obvio que a gente sabe que isso é questão biológica, a força do homem, a força masculina é maior do que a feminina, mas o professor sabendo ponderar nessa força, eu acredito que não deva separar.** (Entrevistado 3, grifo nosso)*

Bem como a resposta da entrevistada 4

*Eu não vejo momentos de separação. **Eu acho que banheiro por uma questão de privacidade apenas,** mas em outros*

*quesitos eu não vejo porque separá-los em nenhum dos outros momentos. (Entrevistada 4, grifo nosso)*

Assim, para desconstruir as desigualdades entre os gêneros na escola e, conseqüentemente, na sociedade é preciso que a educação seja plural e democrática. Auad (2016) ao esboçar a visão da autora Maria Victoria Benevides sobre a diferença entre “educação para a democracia” e “educação democrática”.

A educação democrática corresponde ao processo educacional permeado por regras democráticas -igualdade diante das normas e do uso da palavra- durante seu desenvolvimento. A educação para (e na) democracia, de maior profundidade e abrangência, ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos. Trata-se de educação que motiva o desenvolvimento da dignidade e fomenta a solidariedade. A educação para a democracia consiste ainda na cidadania ativa, ou seja, na formação para a participação efetiva na vida pública, como governante ou cidadão comum. (AUAD, 2016, p. 54).

Desta forma, seguindo o pensamento da autora, as escolas mistas precisam de fato fomentar a mudança de paradigmas em todas as suas rotinas, desde conteúdos abordados em salas de aula, até a forma como meninas e meninos são separados na hora das brincadeiras no pátio. (AUAD, 2016).

A escola deve se preparar para uma educação não sexista e que não coadune mais com práticas excludentes e discriminatórias.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra as pessoas LGBT no Brasil é uma realidade alarmante em função dos altos índices de homicídios contra esta população. De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB) em 2018 ocorreram “420 LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil em 2018 vítimas da homolesbotransfobia: 320 homicídios (76%) e 100 suicídios (24%)”. (GGB, 2018, p. 01).

As escolas brasileiras muitas vezes também são ambientes hostis para pessoas LGBT. Retornando os dados apresentados no capítulo III desta monografia, entre os/as estudantes LGBT 60,2% afirmaram se sentir inseguros/as na instituição educacional no último ano por causa de sua orientação sexual e 42,8% se sentiam inseguros/as por causa da maneira como expressavam o gênero. (ABGLT, 2016)

Diante de destes dados torna-se fundamental a elaboração de pesquisas acadêmicas que nos ajude a compreender como as escolas, através de suas/seus professoras/res compreendem as temáticas ligadas ao gênero e a sexualidade, para que assim possam mudar suas práticas pedagógicas e contribuir para com a construção de uma sociedade mais equânime.

Um dos objetivos dessa pesquisa era detectar se ou como professoras/res percebem a LGBTfobia no ambiente escolar. Quanto a este objetivo foi perceptível que a maioria das/dos professoras/res entrevistadas/os não percebe a existência da LGBTfobia dentro das escolas, pois quando indagadas/os sobre a existência uma cultura homolesbotransfobica nas escolas, dizem não haver, tão pouco conseguem reconhecer as práticas discriminatórias. No entanto, ao responderem a outras perguntas acabam por apontar a existência dessa violência como, por exemplo, na não utilização do nome social, nas reiteradas humilhações e perseguições que alguns estudantes submetem suas/seus colegas LGBT, na ausência da abordagem do tema gênero e sexualidade por algumas/ns docentes. Estes e outros exemplos apontam para uma violência institucional que se utiliza de mecanismos

heterorreguladores para impor a permanência de estudantes LGBT “dentro do armário”

Outro objetivo desta pesquisa era identificar a intervenção e/ou mediação dos/das professores/as no enfrentamento aos preconceitos e discriminação por sexualidade na escola. Quanto a isto, contactou-se que a maior parte das/dos docentes entrevistados não insere ou insere de maneira pontual/fragmentada em sua prática pedagógica elementos para combater a homolesbotransforbia em suas aulas.

Todos as/os entrevistadas/dos afirmaram contundentemente que o corpo docente não está preparado para abordar as questões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar e apontaram que há a falta de formação continuada para as/os docentes em relação às temáticas ligadas a gênero e sexualidade. Além disso, havendo estes cursos de aperfeiçoamento, as/os docentes poderiam estar mais inseridos nas discussões que sugerem a introdução do tema da diversidade sexual da escola, pois as/os entrevistadas/os em sua maioria disseram desconhecer o projeto Escola Sem Homofobia, tendo ouvido falar sobre tal apenas de maneira superficial e/o sem um devido aprofundamento. A implantação de uma formação continuada para o corpo docente, bem como uma prática pedagógica intencionalmente comprometida colaborarão com o fim de quaisquer discriminações e preconceitos dentro da escola e, conseqüentemente, no mundo.

A falta da inserção da/do corpo docente em cursos de aperfeiçoamento sobre gênero e sexualidade seria fundamenta para alargar a compreensão sobre tais temas, pois as/os entrevistadas/dos demonstraram ter uma compreensão superficial sobre gênero e sexualidade, bem como em alguns momentos confundem conceitualmente o que é identidade de gênero e orientação sexual, aliás, nas entrevistas a maioria das/dos docentes usou a expressão “opção sexual” que não é adequada, já que ninguém escolhe a sua orientação sexual.

Os resultados desta pesquisa apontam que o espaço escolar ainda potencializa as diferenças nas relações de gênero e sexualidade e que a violência contra estudantes LGBT é um fato dentro da escola, pois estas/estes

estudantes passam por ridicularizações, perseguições por vivenciarem suas sexualidades. Além disso, há dentro das escolas mecanismos que reforçam o padrão heteronormativo e uma tendência ao silenciamento e restrição de direitos das pessoas LGBT, como, por exemplo, na efetivação da garantia do direito a utilização do nome social.

O colégio *lócus* desta pesquisa ainda carece de ações mais concretas em relação à abordagem sobre temas tais como gênero, orientação sexual, sexualidade, o lugar subalterno imposto às mulheres pela sociedade patriarcal, masculinidade tóxica, violência institucional contra pessoas LGBT, heterossexualidade compulsória etc. As ações desenvolvidas no colégio ainda são muito pontuais e fragmentadas, o que contribui para a perpetuação do preconceito contra pessoas LGBT dentro do espaço escolar.

É de suma importância salientar que durante a feitura desta monografia, mais precisamente em junho de 2019, o Superior Tribunal Federal (STF) tipificou a homofobia como crime, assemelhando-a ao crime de racismo ( Lei 7716/89), ou seja, casos de agressões a pessoas LGBT será qualificado como crime de racismo até que haja uma legislação específica. Este é um passo importante para a sociedade brasileira e que abre espaço para a inserção de debates sobre gênero e educação sexual dentro das escolas.

A escola é um espaço de socialização importante e deve ser pensado como *lócus* das transformações sociais que nos encaminhe a uma sociedade que seja de fato igualitária e sem preconceitos. E isso só poderá acontecer se o corpo docente, bem como outros setores das escolas, estejam capacitados para abordar de maneira fundamentada os temas sobre gênero, sexualidade e diversidade para que suas prática pedagógicas sejam não sexistas e que contribuam para uma nova socialização que poderá ajudar a diminuir a violência e preconceitos em relação a pessoas LGBT dentro da escola e fora dela.

## REFERÊNCIAS

- ABGLT- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. *A diferença e a diversidade na educação*. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.
- AGÊNCIA BRASIL. STF tem maioria a favor da criminalização da homofobia, 2019.
- AGÊNCIA SENADO. Projeto que criminaliza homofobia será arquivado, 2015.
- ANDRE, Marli E. D. A. Prática Pedagógica. Etnografia da Prática Escolar. Papirus editora, 2013.
- AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2016.
- BENEVIDES, Bruna G; NOGUEIRA, Sayonara N. B.. Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018. ANTRA/IBTE, 2019.
- BORTOLLI, Morgana Clara Rosa; VOLSI, Maria Eunice França. *Equipe multiprofissional no ambiente escolar: perspectivas e contribuições para o desenvolvimento dos alunos*. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE artigos, volume 1, Governo do Paraná, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. 2004. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, Conselho Nacional de Combate à Discriminação.
- BRASIL. 2011. Caderno Escola sem homofobia.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO. Guacira Lopes (org). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Ensaio sobre a heteronormatividade modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. In: Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau – vol. 11, n. 2, p.634-655 ago./nov. 2016.

CARDOSO, C. P., SILVA, Z. P. Pedagogias Feministas no combate ao Racismo e às desigualdades de Gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, A.A; PASSOS, E.S; RODRIGUES, A. Gênero e diversidade na gestão educacional. Salvador: Edufba, 2011.

CONNEL, Raewyn, PEARSE, Rebecca. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMID, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando o conceito. In: Estudos Feministas, Florianópolis, UFCS, 2013.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031.

FÁBIO, André Cabette. A trajetória e as conquistas do movimento LGBT brasileiro. In: Nexo Jornal, 2017.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa. Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Ed. Elefante, 2017.

FERNANDES, Marcella. *Os 13 projetos de lei prioritários sobre direitos LGBT que estão parados no Congresso*, 2018.

FERREIRA, Carla et al . Estudo PaSeFi: o que ensinam os pais sobre sexualidade aos seus filhos. Nascer e Crescer, Porto , v. 26, n. 3, p. 164-170, set. 2017 .

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b. p. 17-35.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *Sexualidade e Gênero*. In GIDDENS, Anthony. Sociologia. 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GRAUPE, Mareli Eliane; LINS, Cleci Terezinha Lima de. *Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar*. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 141-156, mar. 2018. ISSN 1984-6444
- GRIGOROWITSCH, Tamara. *O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George h. Mead*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
- GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *Mortes violentas de LGBT no Brasil relatório 2017*.
- GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *População LGBT morta no Brasil. #relatório GGB*, 2018.
- HISTÓRICO DO COLÉGIO. Disponível em:  
<http://costaesilvasalvador.blogspot.com/2011/04/historia-do-colegio-santa-bernadete.html>.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica n.38, Brasília 2018.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos*. Brasília: IPEA, 2017.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.
- INSTITUTO ETHOS. *Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas*. São Paulo: Instituto Ethos, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015*. 2. ed. – Brasília :INEP, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do armário. A normatividade em ação*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. *Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário*. In: SILVA, Fabiane Ferreira da, JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas

escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª edição. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira L. *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO. Guacira Lopes (org). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

MARAUX, Amélia. *Ante Projeto de Lei "Escola Sem partido" (...)*. V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MELLO, Elena Maria Billig (orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.*

MINAYO, Maria Cecília (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA. *Relatório de Violência LGBTfóbica*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), 2014.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana . *Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador ; Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.*

MISKOLCI, Richard. Um aprendizado pela diferença. In: *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Autêntica, 2010.

MORAIS, P. Et al. *Polêmicas/lgbtfobia no Brasil: fatos, números e polêmicas*, 2018.

MOVIMENTO ESCOA SEM PARTIDO. *Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar*, 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). *Em 70 países meninas sofreram agressões por querer estudar*, 2015.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). *Trabalho doméstico ocupa 40% mais tempo das meninas no mundo*, 2016.

NOGUEIRA Daniela Macias. *Gênero e sexualidade na educação*. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 2010.

OLIVEIRA, A.L.A.R.M.; OLIVEIRA, G.G.S. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*. volume 22, número 1, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional<sup>1</sup> In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017b. p. 35-48.

PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. *As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da câmara federal: uma análise do discurso a partir dos projetos —escola sem partido*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiania 2017.

PINHEIRO, L; MADSEN, N. *As mulheres negras no trabalho doméstico remunerado*. In: *Revistas Desafios do desenvolvimento*. Brasília, IPEA, vol 70, 2011.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. *Preconceito contra homossexualidades*. A hierarquia da invisibilidade (col. Preconceitos – v. 6). São Paulo: Cortez editora, 2008

REIS, T; EGGERT, E. *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros*. *Educação & Sociedade*, 38(138):9-26, 2017.

SARDENBERG, M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. In: *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Governo do Estado cria Núcleos Regionais de Educação*, Bahia, 2015.

SILVA JR, Jonas Alves da. *Sexualidade e educação: um diálogo necessário*. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 218-238, jul.-dez. 2011.

SILVA, Luan Layzon Souza; JUNIOR, Francisco Francinete Leite. Homofobia na escola: problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. In: *Cadernos de gênero e diversidade*. Vol 02, N. 02 - Jul. - Dez., 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Quem escondeu o currículo oculto*. In *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte Autêntica, 1999.

- SOUSA, Leilane Barbosa de; FERNANDES, Janaína Francisca Pinto; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Acta paul. enferm.*, São Paulo , v. 19, n. 4, p. 408-413, Dec. 2006 .
- SOUZA, R. A. Et al. *Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível*. In *Psicol. pesq.* vol.11 no.2 Juiz de Fora dez. 2017.
- SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Pedido de vista suspende julgamento que discute tratamento social dos transexuais*, 2015.
- SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa*, 2019.
- SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: A Heterossexualidade compulsória e o continuum lesbiânico. In: *Bagoas : revista de estudos gays / Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes*. Natal: EDUFRN, 2010.
- TEZANI, Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação texto. In: *Revista Linhas*, v. 5, n. 1, 2004.
- VANIN, Iole Macedo; RODRIGUES, Alexnaldo. Reflexões sobre a gestão educacional não discriminatória. In: COSTA, A.A; PASSOS, E.S; RODRIGUES, A. *Gênero e diversidade na gestão educacional*. Salvador: Edufba, 2011.
- VIGANO Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar*. *Revista Café com Sociologia*, V.6, n. 1. p. 107-123, jan./abr. 2017.
- WEEKS, Jefferey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO. Guacira Lopes (org). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WEISSHEIMER, Felipe Salvador. A sexualidade moderna e o “imperativo fálico”: Algumas reflexões sobre a emergência do “gozo genitalizado”. *Revista Feminismos* Vol.3, N.2 e 3, Maio - Dez. 2015.
- WERNECK, Jurema. *Construindo a Equidade: Estratégia para Implementação de Políticas Públicas para a Superação das Desigualdades de Gênero e Raça para as Mulheres Negras*. RJ: Crioula, 2007.
- YANO. Karen Murakami; RIBEIRO, Moneda Oliveira. O desenvolvimento da sexualidade de crianças em situação de risco. *Rev Esc Enferm USP* 2011.

**APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS/OS PROFESSORAS/RES****UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

- Para você o que é sexualidade?
  
- Para você o que é Gênero?
  
- Como você percebe a vivência da sexualidade em crianças de até 9 anos?
  
- Como você percebe a vivência da sexualidade dos/as adolescentes de até 17 anos?
  
- Quais as maiores diferenças comportamentais entre meninos e meninas na escola?
  
- Em geral, quais comportamentos dos meninos são mais repreendidos na escola?
  
- Em geral, quais comportamentos das meninas são mais repreendidos na escola?
  
- A escola potencializa as desigualdades nas relações de gênero?
  
- Na escola existem regras diferenciadas por gênero?
  
- Na escola, em quais momentos deve haver a separação entre meninas e meninos?
  
- Meninas e meninos se movimentam, se agrupam e circulam de maneira diferente no ambiente escolar?

- Quais as situações de conflitos mais comuns que ocorrem na escola devido as questões ligadas a sexualidade?
- Você insere na sua prática pedagógica elementos que visem combater a homolesbotransfobia?
- Você percebe um tratamento diferenciado por parte dos/das alunos/as aos colegas que demonstram ou já declararam ter uma orientação sexual diferente da heterossexual?
- E em relação aos/as professores/as você percebe um tratamento diferenciado em relação a estes/estas mesmos/as alunos/as? E você como trata?
- Você percebe um tratamento diferenciado tanto do corpo discente como do corpo docente com relação a professores(as) demonstram ou já declararam ter uma orientação sexual diferente da heterossexual?
- Haveria uma cultura homolesbotransfóbica nas escolas?
- A resolução nº1 CNE/CP de 19/1/2018 define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Como você avalia esta medida?
- Qual a sua avaliação sobre a inserção do tema diversidade sexual nas escolas?
- Em 2004 o Governo Federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, que entre suas diretrizes propunha promover “valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual”. Este programa ficou conhecido pejorativamente como “Kit Gay” e foi vetado em 2011. Você já ouviu falar? Qual a sua avaliação sobre esse programa? Você acha que devia implantado e por quê?
- Como a escola pode inserir de maneira significativa e contextualizada a discussão sobre sexualidade?
- O que ensinar sobre gênero e sexualidade no ensino fundamental?
- O que ensinar sobre gênero e sexualidade no ensino médio?
- O corpo docente tem a formação adequada para lidar com as questões sobre gênero e sexualidade que se apresentam no dia a dia da escola?

- O que a escola pode fazer para garantir os direitos humanos das pessoas LGBT dentro do ambiente escolar?
- Há a necessidade de implantar cursos de formação de professores(as) para lidar de maneira adequada com temas relacionados a orientação sexual e identidade de gênero?

**APÊNDICE B:****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.E O TERMO  
DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.****UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB****DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa “A importância do debate sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola para a construção de uma nova sociabilidade em relação aos gêneros”, desenvolvida no âmbito da monografia da Especialização em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades na formação de Educadoras/es/UNEB. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

**TÍTULO:** “A importância do debate sobre gênero, sexualidade e diversidade na escola para a construção de uma nova sociabilidade em relação aos gêneros”.

**OBJETIVOS:**

**GERAL:** Analisar a percepção/visão do corpo docente sobre a vivência da sexualidade na escola, sobretudo, a vivência das sexualidades que não se enquadram na heteronormatividade.

**ESPECÍFICOS:**

- Identificar as concepções de sexualidade das/dos professoras/res.
- Identificar a intervenção e/ou mediação dos/das professores/as no enfrentamento aos preconceitos e discriminação por sexualidade na escola.
- Detectar se ou como professoras/res percebem a LGBTQfobia no ambiente escolar.
- Verificar qual a avaliação destes/destas professores/as sobre os debates que sugerem a inserção no currículo do tema diversidade sexual na escola.

- Verificar se a falta de formação continuada docente sobre temáticas ligadas a gênero e sexualidade contribui para a reprodução do preconceito e da LGBTQIfobia.

**ESPAÇO:** Colégio Estadual Presidente Costa e Silva

**SUJEITOS:** Professores/as da Educação básica dos ciclos Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino médio, dos turnos matutino e vespertino do colégio *locus* da pesquisa.

### **FASES DA PESQUISA:**

**Fase I – Estudo exploratório** – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

**Fase II – Pesquisa de Campo** - Realização de entrevistas semi-estruturada. As entrevistas serão gravadas em áudio e anotadas em diário de campo, para posteriormente ser feita a transcrição. Os áudios não serão divulgados e nem publicizados, somente uso e análise posterior. Todos/as os/as participantes terão seus nomes preservados e utilizado nomes fictícios.

#### **I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:**

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá informações sobre violência, gênero e sexualidade, podendo causar constrangimentos durante a entrevista ou com a publicização dos dados, mesmo diante da absoluta confidencialidade dos nomes e não identificação dos sujeitos envolvidos.

#### **II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:**

- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre gênero, educação e enfrentamento da violência no espaço escolar;
- Possíveis contribuições para a resignificação de práticas docentes desprendidas de marcadores de gênero, levando a desconstrução de estereótipos de gênero;

#### **III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa**

- A pesquisa será desenvolvida no período de novembro a dezembro de 2018, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até agosto de 2019;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde os sujeitos da pesquisa se encontram, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

#### **IV. Contato dos pesquisadores**

- Miliana Vieira Alves de São Pedro. (71) 9 9247-5335
- Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – Campus I. Fone: (71) 3117-2336.  
Professora orientadora – Cláudia Pons Cardoso – professora Dra UNEB – Colegiado de Pedagogia/Campus I/DEDC

### **Consentimento Pós-Infomação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Salvador (BA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pós-Graduanda

\_\_\_\_\_  
Professora Orientadora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE**

Eu,....., responsável  
pelo instituição .....  
estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) MILIANA VIEIRA ALVES DE SÃO  
PEDRO a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado

A IMPORTÂNCIA DO DEBATE SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE NA  
ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE EM RELAÇÃO  
AOS GÊNEROS. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a  
pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 e  
estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do  
presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem  
estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura  
necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Declaro saber que  
esta instituição será citada nominalmente na pesquisa.

....., .....de.....de 20.....

.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional