



**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIEURO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

Keula Maria de Andrade Rodrigues

**A TOLERÂNCIA E O RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO DOCENTE E
DISCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO
DISTRITO FEDERAL: percepções da homossexualidade com ênfase
na homofobia no ambiente escolar**

BRASÍLIA-DF, SETEMBRO/2015

Keula Maria de Andrade Rodrigues

A TOLERÂNCIA E O RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: percepções da homossexualidade com ênfase na homofobia no ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Euro-Americano Unieuro, como requisito parcial do Curso de Mestrado em Ciência Política, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão

Coorientador: Prof. Dr. Henrique Smidt Simon

BRASÍLIA-DF, SETEMBRO/2015

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Beatriz Nascimento CRB1/0648

R696t RODRIGUES, Keula Maria de Andrade.
A Tolerância e o Reconhecimento na relação docente e discente em uma escola pública do Ensino Médio no Distrito Federal: percepções da homossexualidade com ênfase na homofobia no ambiente escolar / Keula Maria de Andrade Rodrigues – Brasília: Centro Universitário UNIEURO, 2015.
157 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência Política.
Centro Universitário UNIEURO.

1. Ciência Política 2. Direitos Humanos 3. Discriminação 4. Homossexualidade 5. Homofobia I. LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro (Orientador) II. SIMON, Henrique Smidt (Orientador) III. Título.

CDU 316.837:37.064.2(81)

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do Autor. (Artigo 184 do Código Penal Brasileiro, com a nova redação dada pela Lei n.8.635, de 16-03-1993).

Keula Maria de Andrade Rodrigues

A TOLERÂNCIA E O RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: percepções da homossexualidade com ênfase na homofobia no ambiente escolar

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão
(Orientador)

Prof. Dr. Henrique Smidt Simon
(Coorientador)

Prof. Dr. Carlos Federico Domínguez Ávila
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
(Examinador Externo)

Brasília-DF, setembro de 2015

Dedico este trabalho, às forças motrizes da natureza, aos meus pais: Simonides e Maria de Lourdes, e à minha filha, Suellen. Meus maiores afetos.

AGRADECIMENTOS

Considerando esta dissertação como resultado de uma caminhada que começou antes dos primeiros semestres do curso, agradeço a *priori* a todos (as): familiares, amigos (as), alunos (as) e colegas de trabalho que, de alguma forma, ao passarem pela minha vida, contribuíram para a minha formação humana, intelectual e conclusão desta etapa.

Aos meus pais, Simonides e Maria de Lourdes, veículo biológico, pelo qual foi possível a minha existência, e pela educação cristã, fundamentada na caridade e na fraternidade, que me transmitiram.

À minha filha, Suellen, meu *leitmotiv*, motivação maior e herdeira principal do meu legado.

Ao meu companheiro Izenelson, pela nossa dependência emocional cármica recíproca. Àquele que aprisiona o meu corpo, não a minha alma.

Às minhas irmãs Kênia e Kaline, aos meus cunhados Marcel e Alexandre, pelo incentivo. Às minhas queridas sobrinhas, Marcele (Marcelinda) e Marina (minha afilhada), pelo afeto recíproco, pelo prazer da convivência, ensino e aprendizado.

Ao meu afilhado Humberto Neto, pelas dicas preciosas e debates.

Às amigas Adriana Levino e Dora Sampaio; professora Marleide e prima Andrea, incentivadoras e praticantes do amor em ação (caridade).

Agradeço, em particular, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

Ao Celso Ricardo, pela indicação do mestrado e incentivo.

Ao Coutinho, primeiro companheiro de caminhada no mestrado, e, aos demais colegas de turma: Ana, Cláudio, Francisca, Jane, Lizandra, Luiz, Mara, Maria, Pedro, Sávia, Valdemar e Vera, pela parceria nas aulas, incentivos e debates provocativos; aos colegas das demais turmas das disciplinas cursadas, pelas gentilezas e atenção. Pela representação discente durante o percurso no mestrado, confiança e reconhecimento por parte de todos (as) colegas e professores (as).

Ao professor Renato Zerbini Ribeiro Leão, que assumiu a orientação desta pesquisa, sem restrições; bem como, a todos (as) professores (as) das disciplinas cursadas: Carlos Domínguez, Delmo Arguelles, Fernando Gaiger, Lídia Xavier,

Roberto Minadeo e Vicente Fonseca; aos professores (a) Henry, Rodolfo e Iolanda, pelos seminários. E, em especial, ao Professor Henrique Smidt Simon, meu primeiro orientador de Seminários I e II e Coorientador. Àquele que soube bem fazer a mediação mais adequada, dialetizando e intersubjetivando, transcendendo a inquietude e o desejo de busca pelo conhecimento, tornando insuportável a acomodação em movimento de transgressão, *sine qua non*, para a realização da pesquisa.

Agradeço a Carolina dos Santos, ex-secretária do Comitê de Ética, e, ao Lucas, Secretário do Mestrado, pelos préstimos.

À direção, docentes e discentes do Centro de Ensino Médio “X” em Ceilândia, pela colaboração e permissão de acesso à escola.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal via Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação – EAPE, pela liberação do afastamento para estudos.

Ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO, pela luta e mediação junto ao Governo em prol de conquistas à categoria de professores (as).

Ao Deputado Jean Wyllys e às deputadas Érika Kokay e Maria do Rosário pela inspiração em lutar pela defesa dos Direitos Humanos de Minorias Civis.

Ao curso de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário Unieuro, nas pessoas do seu corpo docente e dos seus funcionários. Mestrado este que representa um “Vestido AZUL”¹, em minha vida. Que para além de uma titulação,

¹ História da Menina do Vestido Azul: “Num bairro muito pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram velhas e maltratadas. Até um dia em que um professor penalizou-se com a menininha. Como uma garota tão bonita pode vir para a escola tão mal arrumada? Separou algum dinheiro de seu salário e, embora com dificuldade, lhe comprou um vestido novo. A garotinha ficou ainda mais bonita no seu vestidinho azul. Quando a mãe viu a menina naquele vestido azul, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquele traje novo, fosse tão suja para a escola. Por isso passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos, cortar e limpar suas unhas. Depois de uma semana, o pai falou: Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal ajeitar a casa? Nas horas vagas vou pintar as paredes, consertar a cerca e plantar um jardim. Em pouco tempo a casa da garotinha destacava-se na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, pela limpeza, pelo capricho de seus moradores com seus pequenos detalhes. Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram também arrumar suas casas, plantar flores, usar pintura, água e sabão, além de criatividade. Logo, o bairro estava todo transformado. Um homem que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente achou que eles bem que mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito e expôs suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários no bairro. A rua de lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. Tudo começou com um vestidinho azul. Não era a intenção daquele professor consertar a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez

tem ajudado a minimizar as dores de minha alma com o bálsamo do conhecimento. Sendo este último, em minha opinião, o melhor mecanismo para o alcance do objetivo maior de nossa existência terrena, que é a evolução moral e espiritual, em detrimento à beleza material do invólucro carnal.

Pela oportunidade e convivência com a turma de Seminário I da instituição, aos colegas: Heitor, Gilson, Márcio e Paulo, e, pelas aulas, considerações, generosidade, ousadia, franqueza e fraternidade do Prof. Nidi Bueno. Honnethiamos!

Ao professor de inglês, Marcelo, pela correção do *Abstract*.

Ao Professor Dr. Erisevelton Silva Lima, convidado como membro externo, pelas suas contribuições a Banca Examinadora.

Àqueles que me forneceram o novelo de Ariadne² para a saída do labirinto; a força, e os instrumentais necessários à sobrevivência ao ritual do formigueiro.

Agradeço ainda, às “utopias” que me perseguem e movem a minha dialética.

In memoriam à minha querida tia Maria Paulina (1929-2015), que no momento da finalização do texto dissertativo, desencarnou.

Ao passado, ao presente e ao vindouro...

Considerando o caráter subjetivo de um texto, este, expõe o modo de ser e de pensar da pesquisadora de forma autodeclarada, pública e explícita. Foi intencional, pois, segundo Osvaldo Montenegro³, “[...] não há mais segredo se a gente falar;/ cada um tem sua história, e, só quem viveu é que pode contar; / hoje eu sei, só quem tirou a fantasia aproveita o carnaval, apaga o que havia, e comemora o que há de novo no quintal,/ o amor troca de rosto, mas mudar não quer dizer que é o final [...]”.

E, finalmente, ao primevo alvo, ao leitor que se debruça neste texto.

Solidária, franca e fraternalmente!

A pesquisadora.

o que podia apenas a parte que lhe cabia. Qual será a parte de cada um de nós? Será que basta apontar os buracos da rua, reclamar dos erros do vizinho e cuidar apenas do portão para dentro? É difícil mudar o estado total das coisas. É difícil varrer toda a rua, mas é fácil varrer nossa calçada. É difícil modificar o bairro, mas podemos começar pela nossa casa, deixando-a mais bonita. É difícil reconstruir o planeta, mas é possível dar um vestido azul.” Disponível em: <<http://www.upf.br/download/a-menina-do-vestido-azul.PDF>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

²Fonte:<<http://www.infoescola.com/mitologia-grega/minotauro>>. Acesso em: 11 maio 2015.

³ Letra da música “Porta da alegria” de Osvaldo Montenegro. Disponível em: <<https://youtu.be/XrBWuEbZQEU>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

[...] O que é mesmo a minha neutralidade
senão a maneira cômoda, talvez,
mas hipócrita, de esconder minha
opção ou meu medo a injustiça?
'Lavar as mãos' em face da opressão
é reforçar o poder do opressor,
é optar por ele.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação investiga as percepções dos docentes e discentes no cotidiano escolar, destacando a ocorrência do fenômeno homofobia e suas manifestações motivadas pela orientação sexual. O objetivo primário é sondar as práticas pedagógicas direcionadas ao trato da homossexualidade no ambiente escolar, capazes de inibir ou reforçar a homofobia e o *bullying* institucional. A hipótese inicial é a de que o assunto, apesar de atual e relevante, é silenciado na escola. Os docentes e discentes, não o abordam, ou o ignoram por receio de fazer apologia ao tema da homossexualidade. Ademais, a ausência da disseminação de conceitos e de aprofundamento do tema também podem contribuir para o silenciamento com forte agravo à perpetuação da discriminação, violência, *bullying* e homofobia. A discussão está centrada nas relações intersubjetivas que se dão no ambiente escolar, onde professores e alunos são seus principais protagonistas. Ancorada na literatura de John Rawls e Axel Honneth, que trazem ao debate a questão da instabilidade institucional em uma sociedade sedimentada no pluralismo de indivíduos e a luta pelo reconhecimento. Igualmente, enveredou-se essa discussão pela legislação educacional brasileira, pautada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com destaque ao direito das minorias — os homossexuais. Para a análise empírica do fenômeno, utilizou-se abordagem exploratória de cunho quantitativo e qualitativo, como procedimento de coleta de dados. Foi feita pesquisa de campo utilizando questionário (*survey*) em uma escola de Ensino Médio no Distrito Federal, aplicados para docentes e discentes. Os resultados obtidos demonstraram a percepção dos docentes e discentes a respeito do tema da homossexualidade. Assim como, aspectos relacionados aos teóricos Rawls e Honneth, tolerância e reconhecimento respectivamente.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Discriminação. Homossexualidade. Homofobia.

ABSTRACT

This dissertation investigates the perceptions of teachers and students in school life, highlighting the occurrence of the phenomenon and its manifestations homophobia motivated by sexual orientation. The primary goal is to probe the pedagogical practices towards the homosexuality in the school environment, able to inhibit or enhance the institutional homophobia and bullying. The initial hypothesis is that the subject, although current and relevant, is silenced in school. Teachers and students, do not talk about it, or ignored it due to the fact they may be making apologies for the topic homosexuality. Moreover, the lack of dissemination of concepts and theme deepening may also contribute to the silencing about the topic with strong grievance to the perpetuation of discrimination, violence, bullying and homophobia. The discussion is focused on interpersonal relations that take place in the school environment where teachers and students are the main protagonists. Based on the literature of John Rawls and Axel Honneth, they bring to the debate the question of institutional instability in a society which is settled on the pluralism of individuals and the struggle for recognition. This discussion got into the Brazilian educational legislation, based on the principles of the Universal Declaration of Human Rights, especially the rights of minorities – homosexuals. For the empirical analysis of the phenomenon, we used the exploratory approach of quantitative and qualitative nature, as data collection procedure. Was done field research using a questionnaire (survey) in a high school in the Federal District, applied to teachers and students. The results showed the perception of teachers and students about the issue of homosexuality. As well as aspects related to Rawls theoretical and Honneth, tolerance and recognition respectively.

Keywords: Human Rights. Discrimination. Homosexuality. Homophobia.

LISTA DE SIGLAS

ACNUDH – Assembleia do Conselho de Direitos Humanos da ONU
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALGBTTTI – Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersex
CEM – Centro de Ensino Médio
CIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos
CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DHs – Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
GGB – Grupo Gay da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE – Pesquisa Nacional da Saúde do Estudante
PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPA – Plano Plurianual
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Presidência da República
RA – Região Administrativa
RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
SDHPR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
STF – Superior Tribunal de Justiça
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

- Figura 1:** Dados Socioculturais dos (as) Professores (as)
- Figura 2:** Dados Socioculturais dos (as) Alunos (as)
- Figura 3:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 1)
- Figura 4:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 2)
- Figura 5:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 3)
- Figura 6:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 4)
- Figura 7:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 5)
- Figura 8:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 6)
- Figura 9:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 7)
- Figura 10:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 8)
- Figura 11:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 9)
- Figura 12:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 10)
- Figura 13:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 11)
- Figura 14:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 12)
- Figura 15:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 13)
- Figura 16:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 14)
- Figura 17:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 15)
- Figura 18:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 16)
- Figura 19:** Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes (pergunta nº 17)
- Figura 20:** Gráficos do *survey*: discentes (pergunta nº 13B)
- Figura 21:** Gráficos do *survey*: discentes (pergunta nº 18)
- Figura 22:** Tabelas dos dados: preconceito x religião, docentes e discentes
- Figura 23:** Gráfico sobre percepções relacionadas à religião e ao preconceito
- Figura 24:** Tabela sobre percepções relacionadas ao preconceito aos ALGBTTTI
- Figura 25:** Gráfico sobre percepções relacionadas ao preconceito aos ALGBTTTI

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: O LIBERALISMO POLÍTICO E O ESTADO DE DIREITO	18
1.1 O LIBERALISMO POLÍTICO E SUA RELAÇÃO COM PROTEÇÃO DE MINORIAS	18
1.2 O ESTADO COMO GARANTIDOR DE LIBERDADES E IGUALDADES	22
1.3 A INTERSUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS	35
1.4 FILOSOFIA DO RECONHECIMENTO: AXEL HONNETH	39
1.5 PARADIGMA ATUAL DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	43
CAPÍTULO 2: A HOMOFOBIA E A DISCRIMINAÇÃO	48
2.1 O CONCEITO DE HOMOFOBIA.....	48
2.2 EDUCAÇÃO COMO APORTE À CIDADANIA	56
2.3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO	66
2.4 DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	69
2.5 EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	73
CAPÍTULO 3: PERCEPÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE COM ÊNFASE NA HOMOFOBIA: O CASO DE UM CENTRO DE ENSINO MÉDIO EM CEILÂNDIA ..	78
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	78
3.1.1 O percurso metodológico.....	78
3.1.2 A RA IX Ceilândia	79
3.1.3 O Centro de Ensino Médio "X"	81
3.1.4 No limiar da pesquisa de campo.....	83
3.1.5 O perfil sociocultural dos pesquisados: docentes e discentes	84
3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS	86
3.2.1 Resultados obtidos com os docentes	88
3.2.2 Resultados obtidos com os discentes	90
3.3 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS RESULTADOS	92
3.3.1 Percepções sobre o trato da homossexualidade no ambiente escolar.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.	117
APÊNDICES	127
ANEXO	157

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda elementos que caracterizam a homofobia institucional que ocorre no ambiente escolar. Profissionais de instituições públicas de serviços essenciais à população — saúde, segurança e educação —, ao permitirem que tal violência incida nesses espaços, potencializam a ocorrência da homofobia, que gera obstáculos em acesso aos serviços públicos e maculam o Estado Democrático de Direito. A área da educação delimita a discussão central.

Dentre os motivos que geram tal violência (racismo, classe social, etnia e outros), merece destaque neste debate o denominado *bullying* homofóbico, praticado pelos pares envolvidos no processo de construção de aprendizagem (docentes e discentes), intolerantes à homossexualidade. Para tanto, enveredou-se essa investigação às percepções nas relações intersubjetivas dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar. Nessa ótica ancora-se o objeto de estudo.

O tema em discussão se insere nos estudos da Ciência Política por tratar-se de um fenômeno de frequente ocorrência social e institucional, bem como das estruturas políticas que o cercam. Nesse sentido, apresenta elementos que se concentram na área de Direitos Humanos, Cidadania, e Estudos sobre Violência, tendo como linha de pesquisa os Direitos Humanos, Cíveis e Minorias. Linha de pesquisa essa que se perfila pela necessidade de afirmar estudos focados na garantia de direitos às minorias e no combate a toda e qualquer forma de discriminação por via da gestão de política pública.

Este estudo tem como fio condutor a seguinte indagação: Como é possível identificar, a partir do exemplo de uma escola pública do Ensino Médio no Distrito Federal, elementos que permitam a discussão dos principais problemas inerentes à homossexualidade no ambiente escolar?

A hipótese é a de que a homossexualidade, como condição humana, é silenciada na escola. A possibilidade de os docentes e de os discentes não a abordarem ou a ignorarem pode ocorrer em função do receio de serem vistos como apologéticos a ela.

Igualmente, acredita-se que a ausência da disseminação de conceitos e de aprofundamento ao tema, mediante debates, contribuem para o silenciamento, com forte agravo à perpetuação de discriminação, violência, *bullying* e homofobia no

ambiente escolar.

Como recorte teórico, utilizou-se o pensamento de John Rawls, buscando elementos em sua teoria do liberalismo político, que tem como fundamento as garantias da liberdade individual e as implicações no tocante à instabilidade institucional em uma sociedade diversa e plural. E Axel Honneth, no que diz respeito à luta pelo reconhecimento dos grupos minoritários em busca de vivenciar, na prática, as garantias desses direitos individuais. Dessa forma, enquanto o primeiro preocupa-se com a justiça, o segundo preocupa-se com a injustiça social.

Nessa linha de entendimento, buscou-se amparo na legislação brasileira, em particular, no que tange à área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB —, Lei nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em consonância com o que está positivado na Constituição Federal de 1988, sobre as garantias de igualdade e liberdade a todos (as) os (as) brasileiros (as). E, como recorte prático, investigou-se a percepção dos docentes e discentes no cotidiano de sala de aula, bem como o arbítrio de ambos no trato à homossexualidade. A pesquisa teve como caráter espacial o Centro de Ensino Médio “X” de Ceilândia, objeto de pesquisa empírico, escolhido para o estudo de caso.

A temática apresentada se justifica pela sua atualidade e necessidade de aprofundamento da discussão no campo das políticas públicas, já que a educação, sendo pública ou privada, é uma das funções básicas do Estado. Devendo este, não apenas promovê-la, mas exercer controle para o cumprimento de seu currículo e de políticas já definidas. Utilizou-se como perspectiva de análise o Plano Plurianual — PPA — (2004-2007) e o Programa Brasil Sem Homofobia, do Governo Federal, de 2004, como mecanismos garantidores de direitos a minorias civis.

Justifica-se ainda pela necessidade de reversão do quadro de violência praticada pela intolerância ao homossexual, como apontam dados do Grupo Gay da Bahia — GGB —, responsável pelas estatísticas de violência e homicídios contra homossexuais no Brasil, que “pelo menos 312 gays e travestis brasileiros foram assassinados em 2013, uma média de um homicídio a cada 28 horas”, quando iniciada a pesquisa. Interessante destacar que a referida entidade não governamental, ao realizar essa estatística, atribui como causa de 99% desses crimes a prática da homofobia.

O espaço escolar, responsável também pela formação cidadã e prática de direitos fundamentais do ser humano, como prevê a Constituição Federal/1988 e a

Lei nº 9394/96 (LDB), tem se apresentado como local de institucionalização de ocorrência desse tipo de violência, quando em ambiente educativo, teoricamente, deveria ser abolida.

Outrossim, de forma bastante explícita, estão presentes no dia a dia escolar declarações verbais ou agressões físicas entre alunos (as)/professores (as), professores (as)/professores (as) e alunos (as)/alunos (as) que se traduzem em homofobia/ *bullying* homofóbico. De acordo com as pesquisas Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana — RITLA (2008) e a Pesquisa Nacional da Saúde do Estudante — PeNSE (2009 e 2012), o Distrito Federal é identificado nas primeiras colocações em práticas do *bullying*, em suas diferentes nuances: étnicas, sociais e em relação à sexualidade.

A falta de discussão acerca da diversidade sexual, do ponto de vista desta análise, pode fazer com que o tema ganhe espaço no âmbito da violência. Nesse sentido, o tema silenciado reforça o modelo tradicional, baseado na visão secular filosófica religiosa e cultural de orientação sexual da superioridade masculina — heteronormatividade — modelo esse que legitima preconceito, intolerância e violência social e institucional, relacionado ao gênero e à diversidade sexual.

A pesquisa ora realizada teve como objetivo geral indicar possíveis percepções dos docentes e dos discentes no ambiente escolar, direcionadas ao trato da homossexualidade, que podem inibir ou reforçar a homofobia e o *bullying* institucional, subsidiando investigações futuras a respeito.

Os objetivos específicos consistiram em: 1) explorar o tema da homossexualidade no lócus escolar, sua relação entre teoria/prática, à luz do Estado de Direito, na visão político liberal, pela lente das teorias de John Rawls, e de Axel Honneth, quanto à tolerância e reconhecimento, bem como suas contraposições; 2) aprofundar estudos sobre a homossexualidade, a homofobia e o *bullying* em ambiente escolar, considerando a legislação educacional vigente e os acordos internacionais, os quais o Brasil é signatário, sobre direitos humanos; 3) investigar a percepção dos docentes e discentes, no que diz respeito às diferentes formas de lidar com a diversidade sexual, com destaque à homofobia.

Este estudo se ancora em abordagem exploratória, de cunho quantitativo/qualitativo. Optou-se para o alcance do objetivo geral o método do *estudo de caso*, tendo como técnica para a coleta de dados a aplicação de questionário objetivo (*survey*), contendo questões do tipo fechadas, em uma escola

de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, localizada na região administrativa de Ceilândia. Para a elaboração do *survey*, priorizaram-se perguntas que possibilitaram identificar a presença ou a ausência do preconceito com relação aos homossexuais no ambiente escolar, e de como alunos e professores lidam com o tema da orientação sexual.

Inicialmente, a escola a ser pesquisada seria o Centro de Ensino Fundamental “X” de Ceilândia, local de trabalho da pesquisadora, e também por, neste espaço, ter presenciado eventos de natureza discriminatória em relação à orientação sexual. Posteriormente foi considerado que, por se tratar do local de atuação da pesquisadora, haveria “contaminação” ao coletar os dados.

De forma que, optou-se por uma escola de Ensino Médio, na mesma região administrativa no Distrito Federal, Ceilândia, que protagoniza altos índices de violência. Após análise de aspectos socioculturais e obter o aceite da Direção da Escola, considerou-se que seria esta a mais adequada.

Quanto à escolha do procedimento metodológico, a opção por um estudo de caso se deu, em princípio, pelo fato de que esse tipo de metodologia atende ao objetivo geral da pesquisa, uma vez que não se pretende fazer generalizações acerca do tema, mas tão somente sondar como se dão as percepções dos docentes e discentes no enfrentamento à homofobia.

Elegeu-se uma escola, um grupo dentro do universo, para levantar e explorar essas percepções, evidenciando, na prática, tanto a tolerância de Rawls, quanto a luta pelo reconhecimento de Honneth. Desse modo, o estudo de caso foi o mecanismo para a análise exploratória, com o intuito de direcionar ações para o aprofundamento de estudos em relação à discriminação por orientação sexual no ambiente escolar.

A pesquisa, ao ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa —CONEP— da instituição, foi aprovada sob o Parecer de número 927.809, em 10/12/2014, com a exigência de nova submissão antes de finalizar o relatório dissertativo, tendo como justificativa do Comitê a sensibilidade inerente ao tema.

No capítulo I foi feita a revisão da literatura, trazendo à tona teorias formuladas pelos teóricos eleitos para esse debate. John Rawls, com o pensamento do liberalismo político, aborda a questão da estabilidade institucional em uma sociedade sedimentada no pluralismo de indivíduos, com as mais variadas concepções filosóficas, religiosas e metafísicas, tendo o Estado como garantidor dos

direitos individuais. E, em Axel Honneth, uma perspectiva crítica, que teoriza a *luta pelo reconhecimento*, enfatizando a ideia do indivíduo inserido no coletivo que, por seu meio, via intersubjetividade na relação de luta, impulsiona desenvolvimentos sociais, reconhecendo o outro como de igual importância.

O capítulo II traz a explanação do assunto da diversidade sexual, conceitos da homofobia/*bullying*, fazendo interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Programas do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), criados com base na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Tais normativas se apresentam como garantidores dos direitos civis das minorias e combativos em relação à discriminação.

O capítulo III apresenta os dados da pesquisa de campo — resultado da tabulação dos questionários aplicados — e articula o debate de forma mais específica, dialogando com as teorias que o fundamentam.

Nessa perspectiva, percebeu-se que a escola, como instância governamental promotora da cidadania, deve comprometer-se em combater todas as formas de discriminação que envolva, não apenas a qualidade da formação e da educação oferecida, mas todo o caminho futuro do estudante. Por conseguinte, o papel da mediação escola versus sociedade não pode ser de descumprimento das normas ou ordenado em segundo plano, mas de respeito, tanto às normas, quanto aos sujeitos.

Se a violência existe e persiste, maiores terão que ser os esforços para a construção de uma escola real, não ideal. Porém, deve ser de qualidade, sobretudo no trato em relação à diversidade de gênero e de orientação sexual, com vistas a superar o distanciamento entre a política pública do cidadão de direitos e a teoria/prática no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1

O LIBERALISMO POLÍTICO E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A felicidade do homem decorre, pois, da disciplina que este se impõe. Educação da vontade. Correção dos atos. Moderação da voz. Domínio dos impulsos. Ordem nas atividades e deveres, mantendo um alto padrão de respeito e moderação nas tarefas naturais. Recorda, assim, a expressão do Mestre Jesus: 'Eu não vim destruir a Lei, mas dar-lhe cumprimento'.

(Divaldo Franco)

Este capítulo tem como finalidade trazer uma abordagem das teorias que deram sustentação à pesquisa: o liberalismo político de John Rawls e a luta por reconhecimento de Axel Honneth, principais teóricos. Os enfoques principais são em relação à questão da instabilidade institucional em uma sociedade sedimentada no pluralismo de indivíduos com as mais variadas concepções filosóficas, religiosas e metafísicas; pluralidade essa que gera conflitos e fomenta violências. Nesse sentido, desencadeiam-se diversas interpretações no âmbito político e no social que regem os princípios da democracia, dos direitos individuais da pessoa humana e das relações intersubjetivas que acontecem no campo social e educacional.

1.1 O LIBERALISMO POLÍTICO E SUA RELAÇÃO COM PROTEÇÃO DE MINORIAS

Aborda-se, inicialmente, os princípios do liberalismo político, mediante o pensamento de John Rawls, sua teoria e suas principais proposições sobre as liberdades individuais. Ao mesmo tempo, faz-se uma contraposição com a gramática moral dos conflitos sociais da obra de Axel Honneth, a luta por reconhecimento.

Objetiva-se elencar referenciais teóricos e políticos que subsidiem o debate sobre a homofobia e *bullying*, liberdades e igualdades no ambiente escolar.

John Rawls (2011) apresenta os princípios do liberalismo político como forma de garantia das liberdades individuais e de fazer justiça. Para formular o que denominou de liberalismo político, partiu de uma variedade de ideias básicas e familiares que identificou implícitas na cultura pública política de uma sociedade democrática. Tais ideias são definidas da seguinte maneira:

[...] foram elaboradas de modo que resultem em uma família de concepções em cujos termos o liberalismo político pode ser formulado e compreendido. A primeira é a própria concepção de justiça política. A ela se seguem três outras ideias fundamentais: a concepção de sociedade como um sistema equitativo de cooperação ao longo do tempo e as duas ideias que a acompanham: a concepção política de pessoa como livre e igual e a concepção de uma sociedade bem-ordenada. (RAWLS, 2011:51).

Enquanto a visão de Rawls é por justiça centrada no indivíduo, Axel Honneth (2003) posiciona-se contra a injustiça em alcance desse indivíduo possuidor de direitos, lutando para tê-los reconhecidos na dimensão do coletivo.

Dessa forma, o sujeito (individualmente), no interagir intersubjetivo (interação coletiva), conseqüentemente, vê-se na necessidade de exercitar a tolerância⁴ para sobreviver às tensões e conflitos oriundos dessa convivência. Como diferencia Bobbio:

[...] Uma coisa é o problema da tolerância de crenças e opiniões diversas, que implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas; outra é o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação. (BOBBIO, 2004:187).

No que diz respeito aos dois aspectos relacionados à tolerância, há diferença entre as duas formas de intolerância, que se considera interessante o seu esclarecimento. Na primeira forma, sua derivação é oriunda da convicção de possuir a verdade, através de opiniões diversas calcadas em crenças de caráter religioso ou

⁴ O Conceito de tolerância que será utilizado para efeitos desse estudo será a definição apontada por Bobbio: “Quando se fala de tolerância nesse seu significado histórico predominante, o que se tem em mente é o problema da convivência das minorias étnicas, linguísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de “diferentes”, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes”. (BOBBIO, 2004:186).

diverso; e a segunda, é derivada de um preconceito ao diferente fisicamente (deficiente), ou materialmente (questões sociais), que por sua vez, segundo o autor, é “entendido como uma opinião ou conjunto de opiniões que são acolhidas de modo acrítico passivo pela tradição”. Sendo que esses ditames são aceitos sem discussão.

Bobbio ainda questiona:

Como são compatíveis, teórica e praticamente, duas verdades opostas? A questão que se deve pôr a si mesmo o defensor da tolerância em face dos diferentes é outra: como é possível demonstrar que o mal-estar diante de uma minoria ou diante do irregular, do anormal, mais precisamente do ‘diferente’, deriva de preconceitos inveterados, de formas irracionais, puramente emotivas, de julgar os homens e os eventos? (BOBBIO, 2004:187).

A diferença expressa no segundo caso por Bobbio reside no fato de que até mesmo em documentos oficiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição brasileira, de 1988, o que se deve combater não é a intolerância, mas a discriminação em todas as suas nuances, seja racial, étnica, de gênero, por orientação sexual, etc.

O ambiente escolar se apresenta como um dos espaços de convívio institucional entre os indivíduos, de local de produção da subjetividade e da intolerância ao diferente, ao diverso e ao plural. Por estar em constante desafio diante do aprender/ensinar, se vê engendrado “pelas tensões produzidas nas transformações sociais de um Brasil que ainda não é para todas e para todos” (POCAHY, 2012:19), porém que demonstra querer que “outras vozes e outros corpos definam o que é democracia, o que é educação, o que é política” (POCAHY, 2012:19).

Nessa perspectiva, e por força de prescrição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394⁵ de 20 de dezembro de 1996, a escola se apresenta, em nome do Estado, como garantidora das normas de convívio social já instituído na

⁵ “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais; Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Fonte: BRASIL, Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 fev. 2015.

Constituição Federal, que devem orientar todos os segmentos sociais e a formação do indivíduo cidadão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, entre outros documentos, são também instrumentos internos que norteiam essas ações educativas, dando suporte aos docentes à maneira como direcionar o trabalho pedagógico.

Ainda assim, PocaHy (2012) pondera que, “mesmo que uma norma porte em si a ideia de perenidade, sendo elaborada para manter-se estável, esta constante nunca é alcançada. Em algum momento a norma falha” (POCAHY, 2012:21).

Observa-se, então, que a falha se dá no tocante à dinâmica social do dia a dia, pois é nesse convívio e no interagir uns com os outros que, caminhando em velocidade maior que as próprias normas, e, por estar em constante análise e síntese de seus movimentos e ações (movimento dialético) ocorrem às tensões.

Para Honneth (2003:18), a forma de destensionar as relações conflitantes e desconstruir a lógica das experiências do desrespeito às pluralidades, “se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de reconhecimento”.

Por conseguinte, torna-se imperioso investigar como se dão as mudanças no âmbito da sexualidade. Se essa relação no binômio sujeito docente/sujeito discente no trato da homossexualidade, no ambiente escolar, é uma relação de poder; se as liberdades individuais são respeitadas; se existe um tratamento excludente em relação ao diferente da norma, aos Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersex – ALGBTTTI,⁷ ou se o trato é igualitário.

⁶ “Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais-constituem referencial de qualidade para a educação em todo o país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (PCNs, 1997:60) Um dos Objetivos Gerais dos PCNs está diretamente relacionado ao tema sobre minorias civis: [...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (PCNs, 1997:66). Fonte: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

⁷ O termo ALGBTTTI (Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros e Intersex), será utilizado para se referir ao termo homossexual, por ser mais abrangente e referir-se às categorias não heterossexuais mais usuais. Outras denominações também estão sendo utilizadas

O estudo que se delineia acerca da sexualidade, com ênfase na homofobia, elenca todas essas questões levando em conta o fato de que a homofobia e o *bullying* enquanto fenômenos sociais e impactantes no fomento à violência, tanto institucionais como sociais, merecem reflexões à luz de teorias políticas.

1.2 O ESTADO COMO GARANTIDOR DE LIBERDADES E IGUALDADES

O Estado deve, como instância maior de garantia das liberdades e igualdades, fomentar políticas públicas e exercer o papel de fiscalizador para que elas ocorram de forma a não violação de direitos dos cidadãos e das cidadãs. Nesse sentido, não somente regulamenta as normas, como também exige o seu cumprimento em todas as esferas institucionais.

No caso da positivação de uma constituição, parece tudo solucionado, bastando apenas que se cumpra a norma, sobretudo no caso brasileiro, onde a Constituição Federal de 1988 recebeu o Título de “Constituição Cidadã” (CARVALHO, 2013:7). Mas, será que o fato de o Estado promulgar uma constituição aprovada por representantes do povo é o suficiente para garantir a convivência social respeitosa e democrática?

Segundo Rawls, o caminho que o pensamento democrático tem percorrido ao longo dos dois últimos séculos, “deixa claro que ainda não há concordância em relação à forma como devem ser organizadas as instituições básicas de uma democracia constitucional” (RAWLS, 2011:4).

[...] se o que se quer é que correspondam a termos equitativos de cooperação entre cidadãos considerados como livres e iguais. Isso se evidencia nas ideias profundamente controvertidas sobre a melhor forma de expressar os valores da liberdade e da igualdade nos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, de modo que sejam satisfeitas as exigências tanto da liberdade como da igualdade. (RAWLS, 2011:4).

nas práticas sociais. Como a exemplo, a inclusão de 17 tipos de identidade de gênero, datada de 02 de março de 2015 pela rede social *facebook* a ser utilizado pelos seus milhões de usuários brasileiros. A lista se classifica, além de masculino e feminino, por: trans homem, trans mulher, travesti, transgênero, homem transexual, pessoa trans, mulher transexual, pessoa transexual, mulher (trans), homem (trans), neutro, sem gênero, cross gender, Mtf (homem que está em transição para o gênero feminino) e Ftm (mulher que está em transição para o gênero masculino). Fonte: Revista Fórum on-line <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/partir-de-hoje-facebook-permite-que-usuario-escolha-17-identidades-de-genero/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

A primeira questão que Rawls se impõe responder é sobre a “justiça como equidade”, segundo a qual o diferente gozaria também de sua igualdade e liberdade política, fazendo duas propostas:

[...] propondo primeiro, dois princípios de justiça que sirvam de orientação para a forma como as instituições básicas devem realizar os valores da liberdade e da igualdade e, em segundo lugar, especificando um ponto de vista a partir do qual esses princípios possam ser considerados mais apropriados do que outros princípios conhecidos de justiça à ideia de cidadãos democráticos, entendidos como pessoas livres e iguais. O que é preciso demonstrar é que, quando os cidadãos são concebidos desse modo, certa disposição das instituições sociais e políticas básicas é mais adequada à realização dos valores da liberdade e da igualdade. (RAWLS, 2011:5).

No que tange aos homossexuais, Rawls alude que as liberdades políticas devem ter seu valor equitativo garantido, de modo que os direitos e as liberdades deveriam ser iguais para todos e para todas. As instituições governamentais deveriam, para tanto, propiciar a todos os cidadãos e as cidadãs mecanismos polivalentes apropriados que lhes permitissem fazer uso de sua igualdade e liberdade. Sendo que uma variante igualitária, na concepção de Rawls, seria expressa por três elementos:

a) a garantia do valor equitativo das liberdades políticas, de modo que não se tornem puramente formais; b) a igualdade equitativa (e, de novo, não meramente formal) de oportunidades; e c) o denominado princípio da diferença, segundo o qual as desigualdades sociais e econômicas associadas a cargos e posições devem ser ajustadas de tal modo que, seja qual for o nível dessas desigualdades, grande ou pequeno, devem redundar no maior benefício possível para os membros menos privilegiados da sociedade. (RAWLS, 2011:7).

Para que o cidadão e a cidadã possam atingir o grau máximo de justiça igualitária, da forma que ela aduz em seu objetivo, ela deve se apresentar “como uma concepção de justiça que pode ser compartilhada pelos cidadãos e pelas cidadãs como a base de um acordo político refletido, bem informado e voluntário” (RAWLS, 2011:11). Sendo que para atingir esse objetivo a justiça não deve ser provida de doutrinas filosófico-religiosas conflitantes que os cidadãos e as cidadãs professam.

O Estado constitucional que todo cidadão pode endossar independe de qualquer que seja sua visão religiosa. Sendo que,

[...] desse modo, o liberalismo político está em busca de uma concepção política de justiça que, esperamos, possa conquistar o apoio de um consenso sobreposto de doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis em uma sociedade que seja regulada por tal concepção. (RAWLS, 2011:11).

Esta é, portanto, a dificuldade atual do liberalismo político: viabilizar uma sociedade democrática justa e estável, entre cidadãos que permanecem profundamente divididos pelas doutrinas religiosas, filosóficas e morais que professam.

Os indivíduos apresentam razoabilidade diante do pluralismo quando supõem que por parte dos demais também haverá reciprocidade diante de comportamentos desejáveis impostos pelas normas, onde todos são iguais. Ainda nesse entendimento, Rawls enfatiza que:

[...] o razoável é um componente da ideia de sociedade como um sistema de cooperação equitativa, e é parte da ideia de reciprocidade a suposição de que esses termos equitativos devem ser aqueles que são razoáveis e que todos aceitem. (RAWLS, 2011:58-59).

O comportamento dos indivíduos no mundo social, no qual, se encontram em situação de pessoas livres e iguais, seria considerado razoável, quando: todos pudessem endossar as decisões via consenso. De modo que, a condição da reciprocidade é considerada prevalente para que cada pessoa, juntamente com as demais, se beneficie em condição de cooperação.

Quando a reciprocidade não se manifesta, as questões oriundas da relação intersubjetiva (não resolvidas) — via consenso —, se interpõem no convívio direto entre os cidadãos e gera tensões que culminam em violências físicas e/ou simbólicas. O agir das pessoas não razoáveis, segundo Rawls (2011:59), pauta-se por aqueles comportamentos de violação dos termos de cooperação, sempre que as circunstâncias o permitir, segundo suas próprias conveniências, vontades e concepções ideológicas.

No contexto da formação do povo brasileiro, isso fica evidenciado quando as relações entre os grupos se dão de forma conflituosa, por força do pluralismo constituído entre os diferentes grupos; como bem descreve o antropólogo Darcy Ribeiro em sua obra “O povo brasileiro”:

[...] o povo nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as posições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático. (RIBEIRO, 1995:12).

Como destaca Ribeiro (1995), o povo brasileiro é marcado pela diversidade étnica e cultural, desde a sua formação inicial. Características plurais do povo europeu (colonizador), misturadas aos nativos (indígenas), posteriormente com a chegada do negro (africano) e suas mestiçagens, e ainda no século XIX, com a vinda dos imigrantes (italianos, japoneses e outros), dão as características da diversidade brasileira.

Dentro dessa perspectiva sociocultural, alude Ávila (2013:73) “que a população atual do continente latino-americano é resultado de intensa, persistente e, salvo melhor interpretação, virtuosa miscigenação”, dentre estes, o povo brasileiro. E, ainda segundo Ávila, baseado em Larraín (1996), 70% do total da população é mestiça, mesmo esse fenótipo não aparecendo claramente demonstrado nos censos nacionais de alguns países como o Brasil.

Essa formação sedimentada na diversidade e no pluralismo acaba por colocar-se como obstáculo para a convivência social respeitosa, pela dificuldade de convivência dos indivíduos com as diferenças marcadamente constituídas pelos fatores socioculturais.

A convivência pacífica entre diferentes concepções ideológicas e filosóficas estaria, influenciada pela cultura construída ao longo dos anos, desde a sua gênese (colonial), pautada em um modelo tradicional, onde, no que diz respeito ao presente estudo, a “força reiterada de valores e ideias de que o ‘certo e o saudável’ em termos de sexo, é que cada pessoa tenha o seu senso de identidade e de desejo devidamente adequado à genitália que lhe foi destinada” (FACCHINI e SIMÕES, 2009:30-31), percebe-se a influência cultural norteando os padrões de comportamentos socialmente aceitos como “corretos”. Colocando dessa forma, os demais como desviantes e a mercê da discriminação e do preconceito.

Outro elemento que merece destaque no bojo da pluralidade sociocultural,

refere-se às discussões sobre a temática da sexualidade que se reveste de polêmica, devido aos valores morais e socioculturais “que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto” (ARAÚJO e CAMARGO, 2012:44), excluindo as minorias que não se encaixam em determinadas regras morais e sociais, convencionadas por uma cultura marcada pela heteronormatividade.⁸

Nessa perspectiva, a identidade adequada se apresenta como um fator cultural pautado na heteronormatividade, onde, obrigatoriamente, os ditados sociais convergem para direcionar um comportamento padronizado e desejado aos seres humanos, qual seja, a ideia de associar o sexo biológico às condutas e as identificações de gênero admitidas como normais. Para Facchini e Simões (2009)

[...] tem de existir uma conexão fundamental entre o sexo do corpo (macho ou fêmea), a identidade de gênero (a convicção de ser ‘masculino’ ou ‘feminina’, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e as fêmeas) e a orientação do desejo para o sexo oposto (machos desejam fêmeas, e vice-versa). (FACCHINI e SIMÕES, 2009:31).

Na tentativa de explicar as causas que motivam a orientação sexual e para explicá-las por correntes de diferentes ciências, até o momento existem algumas teorias biológicas, psicológicas e sociológicas⁹, mas com pouca comprovação, sem estudos conclusivos e sem poder afirmar que de fato a “orientação sexual seja algo que consolide e se fixe definitivamente em um determinado período da vida para todas as pessoas” (FACCHINI e SIMÕES, 2009:31), mas como algo que as dinâmicas sociais podem suplantar.

Direitos instituídos, por via dos instrumentos normativos, na prática social, não são sinônimos de garantia a todos os segmentos, vez que são negados às minorias civis, caso dos homossexuais. Nesse contexto, cada vez em número maior,

⁸Conceito de heteronormatividade: Sedgwick deu o pontapé inicial para a compreensão de que a ordem social contemporânea não difere de uma ordem sexual. Refere-se ao dualismo hetero/homo, priorizando a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória. Resumindo, uma ordem social a qual Michael Warner denominaria em 1991, de heteronormatividade, caracterizando-se como conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009:150).

⁹ Teorias: biológicas, psicológicas e sociológicas, ver cap. 2.

cidadãos e cidadãs recorrem ao Poder Judiciário pela inércia do Poder Executivo e do Poder Legislativo, para viabilizar em normativamente o que já prevê a CF 88.

Devido a Constituição pautar-se no modelo heterossexual, em seu art. 226, § 3º, sobre a união civil, mencionado apenas o modelo tradicional (macho e fêmea = prole), e, não fazer menção, à proibição de outro modelo (casal homoafetivo X prole), oportuniza uma interpretação a mercê do árbitro. Por não fazer menção, silencia, e ao silenciar, pode tornar legítimo o modelo homoafetivo.

A negação de direitos aos casais homoafetivos, pela sociedade e pelo Poder Legislativo¹⁰, criou a necessidade de apelação ao Superior Tribunal Federal-STF que, ao legitimar a união homoafetiva¹¹, instituiu jurisprudência, para mesmo sem alterar a norma constitucional, a CF 88 em seu Artigo 226, garantir direitos a esses casais. Dessa forma, no âmbito da Corte Suprema brasileira:

[...] As ações (ADIN) 4277 e a (ADPF) 132 buscaram a declaração de reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Pediu, também, que os mesmos direitos e deveres dos companheiros nas uniões estáveis fossem estendidos aos companheiros nas uniões entre pessoas do mesmo sexo. (STF, 2011).

Nesse exemplo de reconhecimento da união entre casais homoafetivos pelo Superior Tribunal Federa I— STF pode-se apontar a intervenção direta do Estado através do Poder Judiciário, que legitima direitos fundamentais de cidadãos e cidadãs, que na prática não eram considerados e reconhecidos como merecedores desses direitos. Os ministros foram unânimes em excluir qualquer impedimento ao reconhecimento da união das pessoas do mesmo sexo como unidade familiar.

¹⁰ O Poder Legislativo através do Projeto de Lei-PL 6583/2013 do Deputado Anderson Ferreira PR/PE, posiciona-se contrário ao casamento homoafetivo e faz proposta para alterar o Estatuto da Família. Propõe o seguinte em seus artigos 1º e 2º: Art. 1º “Esta Lei institui o Estatuto da Família e dispõe sobre os direitos da família, e as diretrizes das políticas públicas voltadas para valorização e apoio à entidade familiar. Art. 2º Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.” Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013>. Acesso em: 11 mar. 2015.

¹¹ [...] “Os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgarem a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, reconheceram a união estável para casais do mesmo sexo. As ações foram ajuizadas na Corte, respectivamente, pela Procuradoria-Geral da República e pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. O relator do caso, Ministro Ayres Britto, votou no sentido de dar interpretação conforme a Constituição Federal para excluir qualquer significado do artigo 1.723 do Código Civil que impeça o “reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo”, como entidade familiar.” (STF, notícias 2011) Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/porta/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

Para o ministro Ayres Britto, relator do caso, é excluído qualquer tipo de discriminação. Nos argumentos do Relator, o artigo 3º, inciso IV, da CF 88 veda qualquer discriminação em virtude de sexo, raça, cor e que, “nesse sentido, ninguém pode ser diminuído em função de sua preferência sexual” (STF, 2011).

Argumentou ainda que “o sexo das pessoas, salvo disposição contrária, não se presta para desigualação jurídica”, e, para concluir, observou ainda “que qualquer depreciação da união estável homoafetiva colide, portanto, com o inciso IV do art. 3º da CF 88”. Dessa forma, pratica-se uma concepção de justiça igualitária em conformidade com a teoria rawlseana e reconhecente baseada em Honneth (2003).

O liberalismo político de Rawls aspira a uma concepção política de justiça, sustentada por si própria, sendo que nessa linha de entendimento o autor não propõe nenhuma doutrina que já não esteja envolvida na própria concepção política. Em suas palavras, destaca a ação intersubjetiva dos sujeitos, onde:

[...] são os próprios cidadãos que, como parte do exercício de sua liberdade de pensamento e de consciência, voltando-se para suas doutrinas abrangentes, veem a concepção política como derivada de outros valores seus, ou congruente com eles, ou pelo menos não contraditória em relação a esses outros valores. (RAWLS, 2011:12).

Assim sendo, entende-se que a sociedade, uma vez funcionando de forma equitativa, especificando direitos e deveres, mas, sobretudo, garantindo direitos na prática, no âmbito das principais instituições da sociedade, estaria então praticando a equidade. O Poder Judiciário, através do STF, guardião da Constituição, exerce papel fundamental na prática da equidade.

A equidade na prática e a garantia de direitos às minorias civis têm percorrido caminho forjado na luta¹² dessas minorias, em fazer valer os seus direitos, já que posições contrárias existem.

Tais contradições são evidenciadas nos discursos de parlamentares, representantes legais no Congresso Nacional, na postura de alguns deputados que

¹² A Revolta de *Stonewall*, uma das mais recentes manifestações que marcou a luta de ALGBTTTI e que deu início ao dia que se comemora o “Dia do Orgulho Gay”, ocorreu no dia 27 de junho de 1969 nos EUA, quando dois detetives do Sexto Distrito de Manhattan invadiram o *Stonewall Inn*, um bar gay que era alvo de policiais por ser frequentado por pessoas tendencialmente jovens, não-brancas, *drag queens* e foragidos que vinham do outro lado da cidade. Mas nesta data os frequentadores cansados de discriminação resolveram reagir e enfrentaram as autoridades policiais e a rebelião prosseguiu noite adentro. A data atualmente é comemorada como bandeira de luta por Direitos a liberdade e igualdade perante o Estado. (FACCHINI & SIMÕES, 2009:46).

compõem bloco denominado de “fundamentalistas”,¹³ e que no exemplo acima, sobre a decisão do Judiciário em reconhecer a união homoafetiva, o Poder Legislativo demonstra controvérsias ao apresentar projeto¹⁴ restritivo em relação à decisão do Poder Judiciário.

Rawls, em sua teoria da justiça, toma como ponto de partida a ideia segundo a qual “a sociedade deve ser concebida como um sistema de cooperação”, que seja condizente com esse ideal de justiça, e para tanto, diz “que uma pessoa é alguém que é capaz de ser um cidadão, isto é, um membro normal e plenamente cooperativo da sociedade ao longo da vida inteira” (RAWLS, 2011:21-22). Tornar-se cidadão, nesse caso, para Rawls, implica guiar-se durante toda a vida por fatores culturais construídos e, portanto, passíveis de mudanças de significados.

Nessa perspectiva rawlseana, o liberalismo se apresenta como doutrina de caráter individual, que considera o Estado como sendo conjunto de indivíduos e o resultado da atividade deles e das relações por eles estabelecidas entre si, onde o indivíduo (cidadão) necessita relacionar-se coletivamente com os demais.

É na construção de significados intersubjetivos, nesse contato de sujeito/sujeito, que as doutrinas filosóficas entram em conflitos, fazendo com que direitos sejam desrespeitados. Desse modo, o Estado deve ser garantidor desses direitos individuais a todos e todas, inclusive os de minorias civis, impedindo que os indivíduos façam justiça por si mesmos, pois, agindo assim, alimentariam uma

¹³ Conceito de Fundamentalismo: “Doutrina que defende a fidelidade absoluta à interpretação literal dos textos religiosos; atitude de intransigência ou rigidez na obediência a determinados princípios ou regras.”
Fonte: Dicionário Aurélio online.<<http://www.dicionariodoaurelio.com/fundamentalismo>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

¹⁴ O Projeto de Lei nº 6583, de 2013 de autoria do deputado Anderson Ferreira PR/PE, preconiza o seguinte modelo e a justificativa para normatizar e dar outras providências ao artigo 226 da CF/88 sobre o Estatuto da Família. Segue texto do PL Art. 1º “Esta Lei institui o Estatuto da Família e dispõe sobre os direitos da família, e as diretrizes das políticas públicas voltadas para valorização e apoio à entidade familiar. Art. 2º Para os fins desta Lei define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. [...] A família é considerada o primeiro grupo humano organizado num sistema social, funcionando como uma espécie unidade-base da sociedade. Daí porque devemos conferir grande importância à família e às mudanças que a têm alterado a sua estrutura no decorrer do tempo. Não é por outra razão que a Constituição Federal dispensa atenção especial à família, em seu art. 226 da Constituição Federal, ao estabelecer que a família é base da sociedade e deve ter especial proteção do Estado. Conquanto a própria carta magna tenha previsto que o Estado deve proteger a família, o fato é que não há políticas públicas efetivas voltadas especialmente à valorização da família e ao enfrentamento das questões complexas a que estão submetidas às famílias num contexto contemporâneo. São diversas essas questões. Desde a grave epidemia das drogas, que dilacera os laços e a harmonia do ambiente familiar, à violência doméstica, à gravidez na adolescência, até mesmo à desconstrução do conceito de família, aspecto que aflige as famílias e repercute na dinâmica psicossocial do indivíduo”. Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005> Acesso em: 29 set. 2015

cadeia desenfreada e descontrolada de violência.

E, segundo Bobbio (2005:23), o problema com relação aos direitos do homem na atualidade, “não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” e que o problema seria de ordem “não filosófica, mas político”, pois:

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se tratam de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (BOBBIO, 2004:25).

A intervenção direta do Estado, via políticas públicas, para a garantia de direitos e conseqüentemente a garantia da sobrevivência de um Estado Democrático e de Direito, se torna imperativa para a não violação de Direitos da pessoa humana, em particular, às minorias civis.

Há uma concordância entre Rawls (2011:11) e Bobbio (2004:27). O primeiro aponta que o liberalismo político “está em busca de uma concepção política de justiça que, possa conquistar o apoio de um consenso” (entre diferentes concepções filosóficas), e o segundo nos aponta uma forma de justificar os valores sociais, como sendo a própria proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de dezembro de 1948, a grande prova histórica da importância do consenso para se conduzir uma democracia. Nas palavras de Bobbio:

[...] Não sei se se tem consciência de até que ponto a Declaração Universal representa um fato novo na história, na medida em que, pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na terra. Com essa declaração, um sistema de valores é – pela primeira vez na história – universal, não em princípio, mas de *fato*, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (Os valores de que foram portadoras todas as religiões, a cristã envolveu de *fato*, isto é, historicamente, até hoje, apenas uma parte da humanidade.) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004:27-28).

Nesse sentido, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, tem-se um modelo da positivação de direitos. Porém, o grande desafio está em colocá-los

em prática, ou seja, em fazer com que eles de fato e de direito sejam usufruídos pelos cidadãos e cidadãs. “A Declaração Universal é apenas o início de um longo processo” (BOBBIO, 2004:30), assim como afirmou (CARVALHO, 2013:199), “a Constituição de 1988 redigiu e aprovou a Constituição mais liberal e democrática que o país já teve” e que “os direitos políticos adquiriram amplitude nunca antes atingida”, mas que, no entanto, “a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo”. Para CARVALHO (2013), o caminho para o alcance da cidadania ainda é longo.

Dallari (2010:46) aquiesce que os direitos humanos, “entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros”. Dentre esses números estão as minorias civis, os homossexuais. E ainda nos adverte que grande parte dos dispositivos da CF 88 não contempla o exercício de cidadania a todos os segmentos sociais de uma sociedade muito heterogênea. Isso fica evidenciado quando afirma que:

[...] o texto da constituição de 1988 revela a existência de novos fatores de influência social que já não podem ser ignorados, mas revela também a permanência parcial de uma herança colonial negativa, preservando-se em pontos substanciais a dominação de elites conservadoras e reacionárias. É bem provável que o século XXI assista, já em suas primeiras décadas, à superação dessas contradições e à implantação de uma sociedade livre e justa para todos os brasileiros, apesar das resistências dos segmentos privilegiados. (DALLARI, 2010: 29-30)

Nessa linha de entendimento, Dallari (2010) afirma que a sociedade brasileira sinaliza mudança, ainda que sutil, no que se refere ao sentimento de solidariedade e, por que não dizer, de respeito ao outro. Nesse aspecto, para o autor:

[...] as camadas mais pobres da população estão adquirindo consciência de seus direitos e já conseguiram avançar muito no sentido de sua organização. A sociedade ultra individualista, criada pelos colonizadores europeus e acentuada no século XX pela interferência do capitalismo internacional, está cedendo lugar a uma nova sociedade de indivíduos associados, que começam a descobrir a importância da solidariedade. (DALLARI, 2010:47).

Não é por acaso que cada vez mais a sociedade civil se organiza mesmo em grupos minoritários, para fazer valer, na prática, as garantias de seus direitos e

liberdades, ainda que seja pela coerção, via judicial, onde em alguns casos recorre-se ao judiciário que tem, no “direito a função de determinar condutas, dando estabilidade e certo grau de certeza às relações sociais” (SIMON, 2013:210).

Apesar da positivação constitucional, ou seja, da existência da norma, e, do direito ser,

[...] encarado nessa perspectiva, como um conjunto de normas emanadas de uma autoridade legitimada a determinar as condutas obrigatórias, as proibidas e as livres. Seria com base nessas normas que os indivíduos deveriam pautar suas ações em sociedade, cabendo aos magistrados apenas dizer se as normas foram ou não violadas. As complexificações e transformações da sociedade liberal logo mostraram as insuficiências desse modelo. (SIMON, 2013:210).

A insuficiência desse modelo se dá exatamente pelo fato de que os indivíduos querem fazer valer, para além da norma, seus direitos à igualdade e liberdade, que se traduzem, na prática, em respeito à sua própria dignidade enquanto pessoa humana¹⁵.

A dificuldade neste caso em resolver as contendas reside no fato da dificuldade em superar um positivismo não reduzido à norma, que, segundo Simon, baseado em Kelsen, Ross e Hart, há que se entender que a gramática própria do direito é uma gramática de normas. Em suas palavras:

[...] Mas acrescentam que as normas não podem dar soluções precisas para responder sobre como agir e por que obedecer. A obediência é fruto simplesmente de uma prática social aceita, o que pode ser alterado a qualquer momento. O como agir depende de interpretações pessoais que estão sujeitas à revisão pelos responsáveis pela aplicação da norma, que não dispõem de um conjunto de ferramentas que os tornem agentes privilegiados do conhecimento jurídico. Não existe, de acordo com os positivistas do século XX, saber epistemológico ou metodológico capaz de direcionar a interpretação para uma única resposta correta. (SIMON, 2013:211).

¹⁵ Segundo a CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS de 22 de novembro de 1969, assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San José na Costa Rica para quem define o conceito de pessoa humana em “Para os efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano”. (CAPÍTULO I ENUMERAÇÃO DE DEVERES – Art.1º Obrigação de respeitardireitos.§2) Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/315848.doc>.

<<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=conven%c3%87%c3%83o%20americana%20sobre%20direitos%20humanos>>.

Acesso em: 09 mar. 2015..

As condutas sociais não se deixam pautar por uma única resposta correta aos diferentes modos de ser e de agir, de diferentes indivíduos. A escolha de qual modelo seguir é concebida de diferentes modos, por diferentes indivíduos, colocando o direito na posição de decidir a prática social, baseada em uma teoria moral, “que considere o pluralismo como condição pragmática das relações sociais, no sentido de permitir que os valores concretos sejam entendidos como formas de vida particulares.” (SIMON, 2013:211). Formas essas, tão particulares que não podem ser tuteladas somente pelo direito positivista. Mas, que buscam no direito uma resposta para a garantia de seus direitos.

A exigência que se coloca é a de que se faça justiça, promova a igualdade e permita a liberdade, que, segundo Freud (2011:40), “a exigência cultural seguinte é a da justiça, isto é, a garantia de que a ordem legal que de uma vez se colocou não será violada em prol de um indivíduo”. E Freud continua afirmando que o resultado final deve ser de um direito para todos, ou ao menos para todos que sejam capazes de viver em comunidade, sacrificando seus instintos, para que ninguém se torne vítima da força bruta do outro.

[...] boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas de grupo, culturais; é um dos problemas que concernem ao seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel. (FREUD, 2011:41).

Esse equilíbrio adequado, para o autor, se torna também algo perigoso, no sentido de que privar um instinto de satisfação “é algo que tem seus perigos; se não for compensado”, seja de forma econômica ou prazerosa, “podem-se esperar graves distúrbios” (FREUD, 2011:43), com graves prejuízos sociais, inclusive sendo a privação de instintos canalizada para o âmbito da violência e da desobediência às normas.

Segundo Rawls (2011:43), em uma diversidade de doutrinas abrangentes conflitantes e irreconciliáveis os conflitos tendem a manifestar-se e persistir. Sendo que, pela via do liberalismo político, defende o direito às liberdades individuais, tanto quanto Bobbio, quando se referem ao estado de natureza de Hobbes (2012), onde o litígio inicial era de “todos contra todos”; e, na atualidade, o litígio se processa entre as não minorias civis e as minorias civis, sendo o nosso objeto de estudo — os

homossexuais — que estão buscando uma resolução do problema, via reconhecimento, e não simplesmente via tolerância. E que segundo Habermas,

[...] os indivíduos socializados não conseguiriam afirmar-se na qualidade de sujeitos, se não encontrassem apoio nas condições de reconhecimento recíproco, articuladas nas tradições culturais e estabilizadas em ordens legítimas e vice-versa. (HABERMAS, 2012:111).

Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 inicia-se, segundo Bobbio, uma última fase “na qual a afirmação dos direitos é, ao mesmo tempo, universal e positiva” (BOBBIO, 2004:29). Sendo universal

[...] no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que o tenha violado. (BOBBIO, 2005:29-30).

Destarte, o Estado, ao elaborar sua Constituição e zelar para que ela seja garantidora dos Direitos de todos (as) os (as) cidadãos, não pode furtar-se ao fato de que os cidadãos decidem por eles próprios e individualmente, mas que lhe cabe a tarefa de legislar e judiciar em defesa de todos (as).

Ao gozarem do Direito de seu livre-arbítrio, os indivíduos decidem a maneira pela qual a concepção política pública, que todos endossam, se vincula as suas mais abrangentes visões. Sendo esses indivíduos, no caso brasileiro, respaldados pela Constituição considerada a mais liberal de todas que o Brasil já outorgou/promulgou. (CARVALHO, 2013).

Para Rawls, é importante que os indivíduos saibam lidar com as diferentes doutrinas filosóficas e morais que os demais indivíduos professam, pois a diversidade de doutrinas abrangentes “não é mera contingência histórica fadada a logo desaparecer, e sim um traço permanente da cultura pública da democracia” (RAWLS, 2011:43). Dessa forma, “a diversidade de doutrinas abrangentes que são conflitantes e irreconciliáveis, e, mais ainda, razoáveis, necessariamente vai se manifestar e persistir, se é que já não se manifesta”, (RAWLS, 2011:43).

Na teoria de Rawls, o liberalismo político, fundamenta-se a pesquisa, uma vez que a questão do *bullying* homofóbico, objeto de estudo deste trabalho, depende da equidade na prática, no cotidiano dos cidadãos, e do aprimoramento político da

convivência expressa nas relações intersubjetivas e consensuais.

1.3 A INTERSUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS

O modo de ser e de agir é único em cada sujeito. Cada um, desde o dia de seu nascimento, pauta suas ações segundo seus próprios valores constituídos e constituídos no seio familiar e no convívio social.

Os papéis que cada sujeito assume perante a sociedade tendem a seguir padrões constituídos historicamente e tendem a se reproduzir em maior ou em menor escala. A questão posta é quando esses padrões passam a distanciar daquele estabelecido e que já está instituído como o padrão a ser seguido por todos.

Louro (2008:24) define padrão como: “regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de portar. [...]”. Definir o pensar e o agir de cada indivíduo, estabelecendo um único padrão. Ainda segundo Louro (2008), a análise remete aos indivíduos em suas relações face a face.

Dessa forma, ao enveredar pela seara do modo de agir e pensar, o sujeito passa a ser encarado como dono de uma identidade, que é única em cada um dos sujeitos.

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo, ser contraditórias. (LOURO, 2008:24).

No que diz respeito aos avanços nos debates sobre diversidade sexual e de gênero, estão cotidianamente sendo interpelados por posturas conservadoras, como demonstra Seffner (2013), através da pesquisa da Fundação Perseu Abramo sobre a diversidade sexual e a homofobia no Brasil.

A pesquisa trata de identidades culturais, fortemente marcadas pela sexualidade (ALGBTTTI), e evidencia a operacionalização de deslocamentos de gênero e produção de perplexidades. Assim, “Tais perplexidades podem gerar situações de estigma e discriminação, movimentos de ‘cura’ ou de enquadramento

na lei e na ordem, para que a situação volte a uma suposta normalidade.” (SEFFNER, 2013:42).

As atitudes conservadoras da ordem estabelecida anseiam reduzir as práticas sociais ao âmbito do biológico ou a justificá-las a partir de argumentos religiosos, se pensados à luz da laicidade¹⁶ do Estado brasileiro.

No entanto, quando se pensa no papel do Estado na construção e desconstrução da discriminação às minorias civis, tem-se a instituição escolar como grande veículo para trilhar esse caminho, haja vista a relevância que ela tem em assumir a função de formadora de valores pautados pela não discriminação.

Nessa perspectiva, estudiosos a exemplo de Irineu e Froemming (2012) enaltecem essa ideia, quando expressam:

A escola não é um espaço que se diferencie dos outros constituintes da vida social, o que a distingue é sua capacidade de se diferenciar da igreja, da rua e da casa (família), por sua capacidade de promover a transformação social a partir da informação e do conhecimento atrelado à sua vinculação com a gestão da vida pública. A possibilidade de promover discussão para ampliação de conceitos que tangenciam a vida dos sujeitos, como o conceito de família, por exemplo, deve estar contido no ambiente escolar. Se não for a escola a promotora deste debate, dificilmente será a igreja, a promotora do entendimento de que família se dá pelo estabelecimento de vínculos afetivos e não meramente sanguíneos e parentais. E de que a própria lógica do parentesco está imbricada na heteronormatividade, dificultando assim o reconhecimento de casais do mesmo sexo ou mesmo casais heterossexuais sem filhos, famílias gestadas por mulheres, entre outras configurações com o mesmo valor social da “velha” família nuclear. (IRINEU e FROEMMING, 2012:57).

De fato, a escola não está apartada dos demais espaços de convivência social e, por não dever furtar-se a conviver de forma harmônica e respeitosa com todos e todas, há que adequar-se da melhor forma com as novas configurações familiares de diferentes orientações sexuais.

As transformações sociais pela sua dinâmica estão cada vez mais presentes no corpo discente, permeando suas condutas e as trazendo para o ambiente

¹⁶ “O Estado brasileiro é laico. O que caracteriza o Estado laico é a sua imparcialidade em relação às religiões. A laicidade do Estado não se contrapõe à religião, mas tem o dever de assegurar a pluralidade religiosa. A laicidade é a garantia de espaços democráticos onde se articulam as diferentes filosofias particulares em todos os âmbitos da esfera pública e a garantia da liberdade de consciência, de crença e de culto. Diz o **artigo 5º, Inciso VI**, (grifo nosso), da Constituição Federal de 1988: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”. Dessa forma, a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário.” (SDHPR, 2013).

escolar. Um exemplo é a recente história da cantora Daniela Mercury e sua união homoafetiva com a jornalista Malu Verçosa. Cada vez mais essa nova configuração familiar será representativa entre os docentes e os discentes, pois esse exemplo de convívio familiar poderá vir a ser no futuro (já acontece, na prática por parcela da população), o modelo de indivíduos, professores (as), alunos (as), que estarão na sociedade e conseqüentemente nas escolas. Talvez, não como “minorias”, mas como “maiorias”. Em sua autobiografia, Mercury conversa com sua neta Clarice, de quatro anos de idade, e diz:

Há alguns meses, estávamos em nossa casa, quando minha neta viu Malu me beijando na boca e me perguntou rindo: ‘Tia Malu é casada com vovó Dam Dam?’ ‘Eu disse: ‘Sim’. Então, ela perguntou: ‘Mas não é menino com menina?’ Eu disse: ‘É menino com menina, menino com menino ou menina com menina’. Ela então perguntou: ‘Menina com menina, pode?’ Eu disse: ‘Sim, querida. Pode!’ Ela deu uma grande risada e excitada com a novidade correu para o pai, meu filho Gabriel, e disse: ‘Papai, vovó disse que menina com menina pode’. E meu filho disse: ‘Claro que pode filha’, e sorriu para a descoberta e alegria da filha.

[...] Ana Isabel a nossa filha mais nova (adotada por Daniela antes da união homoafetiva com Malu), de três anos, disse sobre o casamento: ‘Minhas mães são princesas, no casamento estavam com roupas de princesa e eu também sou uma princesa’. (MERCURY e VERÇOSA, 2013:185-186).

E Mercury conclui:

É tão mais simples falar, apresentar e ensinar às crianças as múltiplas possibilidades de relações de amor entre pessoas. Porém parece que só há um modelo correto, por quê? Elas serão mais felizes que nós, aproveitando mais sua existência, quanto mais abertas formos à diversidade.

[...] Agora, eu e Malu queremos um pouco de tempo, um pouco de calma para curtir nossa paixão, para cuidar de nossas filhas e de nossas carreiras. Mas nunca vamos esquecer-nos de tudo que aconteceu. Queremos apenas uma alegre vida de casal. Bem, muitíssimo bem casadas. (MERCURY e VERÇOSA, 2013: 185-186).

Mercury declara ainda que “o Brasil foi testado e mostrou que é muito mais liberal do que pensei” (MERCURY, 2013:184). O exemplo do caso Mercury, que ganhou notoriedade na mídia brasileira e internacional, por tratar-se de artista famosa, explicita a discussão quanto à vigência da norma heterossexual em nossa sociedade.

A indagação que se nos impõe é: por quanto tempo a heteronormatividade ainda sobreviverá em uma sociedade dinâmica, que cada vez mais busca seus direitos fundamentais à liberdade e à igualdade.

Segundo Silva (2004:89), “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada é colocada em questão”. As interações são articuladas de modo que ocorra a internalização da não discriminação.

A questão da aceitação de minorias civis, pela parcela maior da sociedade (maiorias civis), vai muito além de simplesmente ser tolerado em sua pluralidade, que, segundo Arendt (2013:9), “a é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos”. Dada essa condição, os valores de cada um devem ser reconhecidos na sua dimensão maior, a humana.

O questionamento de Louro (2008:63), [...] “a tarefa mais urgente seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural”, remete a uma desconfiança entre o que é de fato o comportamento mais adequado a seguir. Seria o naturalmente aprendido, ou aquele que cada sujeito inclina-se a exercer?

A teoria feminista sobre gênero vislumbra na teoria *queer*¹⁷ a hipótese da construção social para o domínio da sexualidade que, segundo Santos (2004),

Não são apenas as formas pelas quais aparecemos, pensamos agimos como homem ou como mulher — nossa identidade de gênero — que são socialmente construídas, mas também as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade. Tal como ocorre com a identidade de gênero, a identidade sexual não é definida simplesmente pela biologia. Ela tampouco tem qualquer coisa de fixo, estável definitivo. A identidade sexual é também dependente da significação que lhe é dada: ela é tal como a identidade de gênero, uma construção social e cultural. (SANTOS, 2004:106).

No exemplo prático do cotidiano da família Mercury citado, observam-se transformações de padrões de comportamentos que cada vez ganham mais adesão por parte daqueles que até então se mantinham escondidos dentro de si mesmos, ou somente em seus espaços individualizados. Comportamentos que anteriormente se mantinham no âmbito do privado estão estampando os espaços públicos. Esses indivíduos diferentes da norma padrão passam a ocupar com maior visibilidade os espaços de convivência públicos, sendo a escola um deles.

¹⁷ “A teoria *queer* surge, em países como Estados Unidos e Inglaterra, como uma espécie de unificação dos estudos *gays* e lésbicos. Historicamente, o termo *queer* tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, ‘estranho’, ‘incomum’, ‘fora do normal’, ‘excêntrico’. O movimento homossexual, numa reação à histórica conotação negativa do termo, recupera-o, então, como uma forma positiva de auto identificação. Além disso, aproveitando-se do outro significado, o de ‘estranho’, o termo *queer* funciona como uma declaração política de que o objetivo da teoria *queer* é o de complicar a questão da identidade sexual e, indiretamente, também a questão da identidade cultural e social. Através da ‘estranheza’, quer-se perturbar a tranquilidade da ‘normalidade’.” (SANTOS, 2004:105).

Desse modo, o desafio passa a ser pautar a convivência não no liberalismo via tolerância, mas em fazer do conflito de padrões uma contradição possível para o reconhecimento de cada sujeito na sua individualidade, no qual a liberdade de escolha de cada um possa ser respeitada e reconhecida igualmente entre todos.

1.4 FILOSOFIA DO RECONHECIMENTO: AXEL HONNETH

É possível levar em consideração que a felicidade de cada indivíduo em relação a si mesmo tem grande impacto na diminuição da violência. Na medida em que ela aumenta, passa a ser um transtorno. Apesar da violência não ser um fenômeno novo, ao começar a sair dos níveis que a sociedade considera aceitável, gera preocupação.

Na teoria de Honneth (2003) é assentido que a causa de todos os conflitos sociais tem como fundo primário a luta pelo reconhecimento, em cujo contexto remete o que já dizia Hobbes:

A manifestação do valor que nos atribuímos mutuamente é o que em geral conhecemos por honra e desonra. Dar um grande valor a um homem significa honrá-lo, enquanto o baixo valor deve ser compreendido de acordo com a escala que cada homem estabelece para si próprio [...]. A estima pública de um homem, que é o valor que lhe é conferido pelo Estado, é o que denominamos ordinariamente dignidade. O Valor e conceito de homem é, como para todas as outras coisas, seu preço [...]. Falar com alguém com consideração, apresentar-se com humildade e decência, é honrar, pois constitui um sinal de medo de ofender. Falar-lhe asperamente, agir de modo obsceno, reprovável é desonra. (HOBBS, 2012:77-78).

As considerações hobbesianas citadas referem-se ao comportamento do soberano (Estado) em relação aos seus comandados (povo). Pode-se, dentro da perspectiva de Hobbes, moldando o comportamento do Estado, transpor o modelo para as relações povo/povo (sujeito/sujeito), com afetação positiva e direta na harmonia do Estado como um todo. A consequência seria o fortalecimento do soberano (Estado). Em outras palavras, há que salientar a importância de haver relações tolerantes entre os cidadãos para que o soberano (Estado) possa exercer seu poder, sem grandes conflitos e embates que culminem em violência civil.

Os conceitos de honra e desonra acerca da dignidade buscada pelo homem,

ainda que de forma implícita, devem ser aplicados pelos indivíduos, no formato de uns respeitando o direito à liberdade e a dignidade dos outros, em seus relacionamentos sociais.

Dessa forma, ainda recorrendo à ideia assentida em Hobbes, quando do uso do ditado de Sócrates, ao citá-lo, diz: “Quem governa uma nação, deve ler-se a si mesmo”. Acerca dessa expressão, explica Hobbes:

[...] esse ditado nos ensina que, tendo em vista a semelhança entre os pensamentos e as paixões de outro, que olha para si mesmo e considera o que faz quando pensa, opina, raciocina, espera, teme, etc., qualquer homem poderá ler e saber, por conseguinte, quais são os pensamentos e paixões dos demais homens em ocasiões parecidas. Refiro-me à similitude daquelas paixões que são as mesmas em todos os homens: desejo, temor, esperança, etc., e não à semelhança entre os objetos das paixões, que são as coisas desejadas, temidas, esperadas, etc. Por isso, a constituição individual e a educação particular variam de tal maneira e são tão fáceis de serem subtraídas de nosso conhecimento, que as características do coração humano, apagadas e encobertas como estão, pela dissimulação, pela falácia, pela ficção e pelas doutrinas errôneas, só se tornam legíveis para quem investiga os corações. Mesmo que, às vezes, descubramos os desígnios dos homens pelas suas ações, deixar de compará-los com nossos próprios desejos e notar todas as circunstâncias capazes de alterá-los equivale a tentar decifrar sem uma chave e a expor-nos ao erro, por excesso de confiança ou de desconfiança, segundo o homem que o leia seja bom ou mau. (HOBBS, 2012:16-17).

O governante deveria, então, estar sempre atento aos conflitos, mas sem esquecer-se de que também é sujeito do processo democrático e que pelas considerações de caráter subjetivo do homem que nos lembram do seu estado natural, podemos relacionar a ausência de violências à qualidade da relação social. Relação essa, que não se compõe somente pelos indivíduos entre si, mas também entre o Estado, seus interlocutores e o cidadão. Em não havendo concórdia entre os indivíduos, o estado geral de guerra seria sempre acionado. E mais uma vez o papel do Estado como mediador de conflitos de forma igualitária deve fazer-se presente.

Honneth (2003) mostra que não é possível para Hobbes conceber a passagem ao contrato social como um processo praticamente necessário, sob as próprias condições artificiais do estado de natureza. Através da leitura de Hegel, autor analisado por Honneth, pode-se perceber que:

Para qualquer um que parta da ficção metodológica de um estado de natureza entre os homens, coloca-se fundamentalmente o mesmo problema teórico: como os indivíduos, em uma situação social marcada por relações de concorrência recíproca, chegam a uma ideia de “direitos e deveres”

intersubjetivos? Para Hegel, as respostas que foram dadas a essa questão nas diversas tradições do direito natural possuem todas elas a mesma propriedade negativa: a “determinação do direito” é sempre trazida de alguma maneira, de fora, na medida em que o ato de fechar o contrato é posto ou como um preceito da prudência (Hobbes) ou como um postulado da moral (Kant, Fichte). É típico das soluções filosóficas dessa espécie que a passagem para o contrato social seja algo que incide “em mim”: é “o movimento de meu pensamento”, unicamente mediante o qual a necessidade da conclusão do contrato penetra a estrutura daquela situação que se chama de “estado de natureza”. Em contraposição a isso, Hegel gostaria então de mostrar que a realização do contrato social e, por conseguinte, o surgimento de relações jurídicas é um processo prático que procede com necessidade da própria situação social iniciativa; em certa medida, já não se trata mais de uma necessidade teórica, mas empírica, com a qual se chega ao fechamento do contrato no interior da estrutura daquela situação de concorrência recíproca. No entanto para torná-lo plausível, seria necessária uma descrição totalmente diferente do processo social que teria lugar sob as condições artificiais de um estado de natureza entre os homens: “O direito é a relação da pessoa em seu procedimento para com o outro, o elemento universal de seu ser livre ou a determinação, limitação de sua liberdade vazia. Essa relação ou limitação, eu não tenho que produzir do direito em geral, isto é, da relação que reconhece”. (HONNETH, 2003:84-85).

O enfoque nesse caso deve desprender-se dos teóricos tradicionais, fornecendo na última frase, como Hegel procura imaginar o quadro referencial dessa descrição, dando outra dimensão da ação no estado de natureza, a saber:

Sua linha de pensamento pode ser entendida do seguinte modo: se, em contraposição à tradição predominante, deve ser mostrado que os sujeitos, mesmo sob as condições sociais da concorrência hostil, alcançam uma solução jurídica do conflito como a formulada na ideia de contrato social, então a atenção teórica deve ser deslocada para aquelas relações sociais intersubjetivas através das quais um consenso normativo mínimo é previamente garantido desde o começo; pois apenas nessas relações pré-contratuais de reconhecimento recíprocos, ainda subjacentes às relações de concorrência social, pode estar ancorado o potencial moral, que depois se efetiva de forma positiva na disposição individual de limitar reciprocamente a própria esfera de liberdade. (HONNETH, 2003:85).

A dimensão da necessidade de reconhecimento do homem, antes do conflito, portanto, é necessária para a resolução do mesmo. Esse entendimento fica evidenciado em Honneth, quando expressa:

[...] ampliação categorial que abarca uma dimensão suplementar da vida social: entre as circunstâncias sociais que caracterizam o estado de natureza, deve ser contado necessariamente o fato de que os sujeitos precisam ter-se reconhecido mutuamente de alguma maneira antes de todo conflito. Por conseguinte, logo após a frase em que indicara o significado da “relação que reconhece”, segue a afirmação francamente programática: “No reconhecer o si cessa de ser esse singular; ele está juridicamente no reconhecer, isto é, não está mais em seu ser-aí imediato”. O reconhecimento é reconhecido como válido imediatamente, por seu ser,

mas precisamente esse ser é gerado a partir do conceito; é ser reconhecido. O homem é necessariamente reconhecido e é necessariamente reconhecente. Essa necessidade é a sua própria, não o nosso pensamento em oposição ao conteúdo. Como reconhecer, ele próprio é o movimento, e esse movimento supera justamente seu estado de natureza: ele é reconhecer. (HONNETH, 2003:85-86).

A interpretação, depois de fazer uma descrição alternativa do estado de natureza, é adotada em seu texto: [...] “a forma de uma exposição na qual o conflito em torno da tomada de posse unilateral é interpretado como uma luta por reconhecimento, e não como uma luta por autoafirmação”. (HONNETH, 2003:86).

O conceito é retomado de modo diferente em Hobbes, e, no caso em análise, em se tratando de minorias, faz-se imperioso no Estado Democrático de Direito a convivência pacífica, levando em conta uma sociedade plural, cada vez mais complexa e global.

No estado natural de Hobbes (todos contra todos), a guerra era naturalmente concebida, pois a igualdade natural estava no fato dela ser o fundamento da agressividade e da violência generalizada, sendo que na agressividade os homens seriam iguais de fato, quanto à sua disposição de cometerem violência uns com os outros. Cada um tendo direito a tudo, incluindo a vida dos outros (HOBBS, 2012).

Uma vez sendo superada a passagem do contrato artificial de Hobbes para um contrato formal, leis atuais (constituições), práticas de agressão ao outro, ainda que “ataque pela defesa”, não são mais admitidas. Seja pela coerção ou não, a convivência deve se pautar pelo modo pacífico de conviver, não mais “todos contra todos”, mas sim, todos por todos.

Tal linha de pensamento leva a concluir que as normas já estão claramente pactuadas em formato de lei a ser seguida por todos. Parece-nos que a real dificuldade, é de fato, resolver as questões subjetivas e intersubjetivas relacionadas aos sujeitos, para avançar em real cumprimento do que já está positivado em papel (a lei).

Por um lado, tem-se que respeitar e incluir os mais diversos tipos de práticas sociais; por outro, como vislumbre de uma dinâmica social que privilegia o exercício da cidadania aos sujeitos de direitos, não se pode admitir que entre essas práticas sociais permaneçam as que reproduzem e alimentam a exclusão de determinados grupos considerados minoritários, os homossexuais.

Os indivíduos, mais que respeito propriamente dito, querem ser reconhecidos em suas vidas, tanto privada, quanto pública. Têm no Estado democrático de direito o veículo para esse reconhecimento de todos e todas como sujeitos iguais e livres em suas escolhas.

Há que ampliar a discussão pautada no paradigma liberal democrático de direito, onde o público e o privado se relacionem administrando os conflitos sem transformá-los em campo de batalha, reconhecendo cada um e cada uma, na sua individualidade e pluralidade.

O ambiente escolar ao promover uma mediação entre os conteúdos curriculares e a formação para o exercício da cidadania, consolidada na prática, o que se espera da contribuição sistemática das instituições de ensino.

Muito além de uma formação apenas para aquisição de títulos, é obrigação da educação enquanto dever constitucional, preparar para a convivência no Estado Democrático de Direito e a manutenção do mesmo para as gerações futuras.

1.5 PARADIGMA ATUAL DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O atual paradigma do Estado Democrático de Direito se apresenta com a finalidade da conciliação entre o respeito às garantias individuais e a possibilidade de participação no coletivo (público) pelo cidadão. Na relação entre o público e o privado, o primeiro se preocupa com a coletividade, e o segundo com a individualidade. E nesse modelo a questão se dá no âmbito da administração de conflitos.

Para Habermas, na relação interna entre direito e política na “ótica de sua função estabilizadora de expectativas, o direito apresenta-se como um sistema de direitos” (HABERMAS, 2012:170). Dessa forma, nos direitos fundamentais estão concretizados o direito a iguais liberdades subjetivas de ação, mas que, sendo direitos positivos, estão revestidos de ameaças de sanções. Assim destaca o teórico “Nesta medida, eles pressupõem o poder de sanção de uma organização, a qual dispõe de meios para o emprego legítimo da coerção, a fim de impor o respeito às normas jurídicas.” (HABERMAS, 2012:170). Uma vez que, não haja consenso, para resolver as contendas, a coerção estatal é acionada.

O Estado surge como mantenedor dessa ordem,

[...] porque os direitos têm que ser implantados, porque a comunidade de direito necessita de uma jurisdição organizada e de uma força para estabilizar a identidade, e porque a formação da vontade política cria programas que têm que ser implementados. (HABERMAS, 2012:171).

A relação entre liberalismo e democracia, segundo Bobbio (2005:7), é bastante complexa e não linear, onde se entende por liberalismo “uma determinada concepção de Estado, na qual o Estado tem poderes e funções limitadas” e que, dessa forma, se contrapõe ao Estado absoluto, mas também ao Estado denominado de Estado social. Afirma ainda que “um Estado liberal não é necessariamente democrático”:

Ao contrário, realiza-se historicamente em sociedades nas quais a participação no governo é bastante restrita, limitada às classes possuidoras. Um governo democrático não dá vida necessariamente a um Estado liberal; ao contrário, o Estado liberal clássico foi posto em crise pelo progressivo processo de democratização produzido pela gradual ampliação do sufrágio universal. (BOBBIO, 2005: 7-8).

No Estado Liberal, a liberdade era entendida como poder fazer tudo aquilo que não fosse proibido por um mínimo de leis. No Estado social há que pressupor a existência de leis sociais e coletivas que possibilitem o reconhecimento das diferenças materiais. O que antes era tido como igualdade meramente formal passa a ser entendido como algo com tendência material, equitativa e com segurança nas fruições privadas. A liberdade é entendida como as garantias acordadas pelas instituições para aquelas fruições.

A questão que se coloca quanto à garantia da liberdade, reside na sua característica subjetiva abstrata, pois quando se tem uma regra, sabe-se qual a conduta a ser seguida, bastando apenas segui-la. Mas quando o caso concreto é a própria liberdade, torna-se intrincado definir a regra. Conforme indica Habermas,

[...] a liberdade precisa encontrar uma resposta no interior do direito positivo, o contrato da sociedade faz prevalecer o princípio do direito, na medida em que liga a formação política da vontade do legislador a condições de um procedimento democrático, sob os quais os resultados que apareceram de acordo com o procedimento expressam *per se* a vontade consensual ou o consenso racional de todos os participantes. (HABERMAS, 2012: 127).

Dessa forma, a soberania do povo — o direito dos homens a iguais liberdades subjetivas —, pode “adquirir uma figura positiva através da autonomia política dos cidadãos” (HABERMAS, 2012: 127). Sendo que os/as cidadãos /cidadãs de forma autônoma buscariam pela garantia de reconhecimento de seus direitos.

O contratualismo moderno revirou a história do pensamento político, fazendo com que fosse possível a doutrina do Estado liberal, que por sua vez pauta-se no individualismo, condição para que haja o liberalismo.

Ainda na doutrina liberal, o princípio da liberdade implicava igual proteção formal, com a satisfação das expectativas, por via da delimitação de esferas da liberdade individual, por meio de garantias negativas, dando o direito a cada um ter a sua própria concepção de bem, e estabelecer o sentido de sua vida sem interferências externas. Para Potiguar,

Essa concepção de “liberdade dos modernos” estava fundamentada no ideal de uma liberdade do cidadão, pois dizia respeito a sua necessidade de participação na sociedade. Já a concepção republicana não garantia liberdade somente em relação à coação externa, mas à participação em uma práxis comum por meio de cujo exercício os cidadãos se tornam sujeitos politicamente responsáveis em uma comunidade de pessoas livres e iguais. (POTIGUAR, 2012:119).

Nesse caso há que lembrar o paradigma vigente, o qual Potiguar alude em suas “reinterpretações”, que o reconhecimento do outro como sujeito de igual valor social e dentro de uma visão intersubjetiva merece as mesmas garantias e possibilidades da proteção formal e legal. Em um Estado Democrático de Direito os sujeitos não podem receber tratamento diferente uns dos outros, e, sim, a rede de relações de tratamento deve levar em conta as diferenças plurais de cada um, sob o princípio da equidade.

Nessa perspectiva, um modelo de pensamento reflexivo acerca de como tornar na prática a garantia de liberdade versus igualdade, pode ser pensado na medida em que,

[...] a liberdade não se resume a ausência de constrangimentos externos à ação do agente. Ela é a possibilidade real de agir; do mesmo modo, a igualdade não deve ser interpretada como a homogeneização forçada, pois ela implica o reconhecimento de que todos possuem a igual liberdade de ser diferentes. (POTIGUAR, 2012:120).

Na atualidade, políticas governamentais¹⁸ são pautadas para garantir a liberdade e a igualdade, mas o que se vê na prática por parte da maioria são práticas de discriminação e preconceito contra as minorias¹⁹.

Para Wyllys (2014:137), as “não minorias civis” têm sido muito cruéis com os “grupos estigmatizados”, ao longo da história da humanidade.

[...] Muitas lutas foram necessárias para acabar com preconceitos. Por isso, assim como as mulheres, os negros, os judeus, os imigrantes (e, dentro da realidade brasileira, poderia acrescentar entre os grupos estigmatizados os nordestinos, os índios, os que praticam as religiões de matriz africana) e nós, homossexuais, estamos lutando para fazer valer nossos direitos e acabar com a discriminação. (WYLLYS, 2004:137).

O desabafo de Wyllys em prol do extermínio de preconceitos contra minorias civis coaduna-se com o do grande líder mundial Nelson Mandela (1918-2013) na luta contra o preconceito em sua célebre frase onde diz que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião, e que para odiar, as pessoas precisam aprender”, e, se aprendem a odiar, elas podem também aprender a amar.

Nessa lógica de compreensão, Wyllys assente que os movimentos sociais, atrelados à educação, têm promovido lutas de enfrentamento ao preconceito e conseguido ganhar visibilidade.

O momento hodierno é conformado por Bobbio como a Era dos Direitos, advertindo-nos que, “sem direitos do homem reconhecidos não há democracia”; sob pena de um retorno ao estado natural de guerra e conflitos, no qual, sem a democracia, não existiriam as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Para Bobbio, não é inútil lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos começa afirmando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os

¹⁸ “Programa Brasil Sem Homofobia do Governo Federal: O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”, é uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil. Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta. Fonte: 2004 Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação - Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH.”

¹⁹ Ver o **Grupo Gay da Bahia que** é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dessa minoria civil, os homossexuais, no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. Este é o grupo responsável por fazer a estatística de homicídios que acontecem diariamente no Brasil. Fonte: <<http://www.ggb.org.br/ggb.html>>. Acesso em: 16 set. 2014.

membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (BOBBIO, 2004).

A tolerância que é parte das “regras do jogo” da democracia assegura a liberdade religiosa e de manifestações de opinião e pensamento como um dos fundamentais direitos humanos. Se historicamente o tema da tolerância era a compatibilidade teórica e prática de verdades contrapostas, o tema hoje é o da convivência com o diferente, em especial minorias étnicas, linguísticas e nacionais, mas também, homossexuais, deficientes e loucos. (BOBBIO, 2004:186)

De fato, nessa linha de pensamento, a tolerância se coloca nos dias de hoje como uma das maiores armas capazes de vencer a guerra de “todos contra todos”, mesmo conjecturando que o estado de natureza de Hobbes já foi superado.

Os conceitos de homofobia, sua gênese e a dinâmica da ocorrência do fenômeno *bullying* merecem estudos à luz da teoria, mas também sob a ótica de uma análise da dinâmica social subjetiva e intersubjetiva, no intuito de, na melhor compreensão de tais conceitos, contribuir para a eliminação da intolerância ao diferente e pela primazia de um convívio pacífico e fraterno. No capítulo seguinte far-se-á essa abordagem.

Destarte, as leis já estão positivadas, necessita-se colocá-las em prática, formalizar a “práxis” almejada. Porém, com a junção sincronizada da teoria e prática, principalmente pautada na equidade, se conseguirá superar o estado de natureza e, enfim, garantir a liberdade e a igualdade a todos e a todas, com desdobramentos positivos para indivíduos e Estado em uma única equação.

CAPÍTULO 2

A HOMOFOBIA E A DISCRIMINAÇÃO

[...] Ainda que eu falasse a língua dos homens. E falasse a língua dos anjos. Sem amor, eu nada seria. É só o amor, é só o amor. Que conhece o que é verdade [...].

Renato Russo

Neste capítulo, direciona-se o olhar para os conceitos de diversidade sexual, homofobia e *Bullying*, à luz do Estado de Direito, numa perspectiva liberal. Dá-se enfoque às relações de caráter conflituoso, tensionadas no ambiente escolar, caracterizadas pelo fenômeno denominado *bullying* homofóbico, com afetação às minorias civis, em destaque às pessoas de orientação homossexual. Relações essas de caráter intersubjetivo, mas que na dinâmica do interagir social sofrem intervenções constantes na dimensão particular de cada sujeito. Podendo esses sujeitos ter no lócus escolar um aporte a sua cidadania.

2.1 O CONCEITO DE HOMOFOBIA

A homofobia caracterizada por atitudes de hostilidade ao homossexual, pelo fato de ser diferente da norma vigente, heteronormatividade, impulsiona atos de violência contra estes indivíduos rotulados de “diferentes” da maioria.

Nesse caso, a atitude de hostilidade contra os/as homossexuais, segundo Borrillo (2010), entre homens e mulheres, de forma arbitrária, que consiste em designar o outro como contrário, anormal ou inferior, conceitua-se como homofobia. Sendo assim, uma vez o sujeito considerado por sua diferença, é posicionado a distância, fora do universo dos humanos ditos normais pela norma padrão vigente. O homossexual é confinado, é apontado pela sociedade como “um bizarro, estranho ou extravagante”, destoante dos demais.

O conceito da homofobia, segundo Borrilo (2010), reside na ordem sexual a partir da qual as relações sociais entre os sexos masculino/feminino e as sexualidades são organizadas e explicadas sob a forma naturalizada.

A origem da justificativa social dos papéis atribuídos ao homem e à mulher encontra-se na naturalização da diferença entre os dois sexos: a ordem (chamada “natural”) dos sexos determina uma ordem social em que o feminino deve ser complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural. O sexismo define-se, desde então, como a ideologia organizada das relações entre os sexos, no âmago da qual o masculino caracteriza-se por sua vinculação ao universo exterior e político, enquanto o feminino reenvia à intimidade e a tudo o que se refere à vida doméstica. A dominação masculina identifica-se com essa forma específica de violência simbólica que se exerce, de maneira sutil e invisível, precisamente porque ela é apresentada pelo dominador e aceita pelo dominado como natural inevitável e necessária. O sexismo caracteriza-se por uma constante objetificação da mulher. (BORRILLO, 2010:30).

A normalidade sexual, nessa ordem, pelo sexismo, promove a hierarquização das sexualidades, colocando o feminino subordinado ao masculino, fundamentando dessa forma a homofobia. A estratégia política de construção da normalidade sexual estaria então ancorada na supremacia da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais.

Dessa forma, a heterossexualidade se posiciona como “o padrão”, fazendo com que qualquer outra forma diferente de sexualidade seja considerada errônea e marginalizada socialmente. As outras sexualidades passam a ser subordinadas ao padrão heterossexual.

Permeada pela lógica da dominação patriarcal que vem dominando pela estrutura sociocultural a civilização ocidental, misturada a traços particulares do capitalismo, e que perpassa as relações humanas, “[...] assim, a dominação dos homens sobre as mulheres se reproduz e é recriada em todos os níveis: nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais” (JARA H., 2013: 90-91). Esse padrão, ao influenciar na criação de ideias e imagens que reforçam o “padrão”, cria subjetividades e, [...] “gera estereótipos com conteúdo moral que julgam o adequado ou inadequado a este respeito na vida privada e na esfera pública” (JARA H., 2013: 91).

Nesse sentido, a dominação socialmente construída pelo patriarcalismo ao sobrepor o gênero masculino ao feminino, segundo Jara H. (2013:91), acaba por incidir em uma gama de sentimentos em nossas subjetividades e identidades. Sendo

fatores inconscientes:

[...] no mais íntimo de nós geram certezas e temores; imposições e repressões; exaltações e invisibilizações; atitudes de supremacia e de inferioridade; de mando e de obediência; de manipulação e de autocensura. São as pautas que orientam, moldam, empurram ou limitam nossos desejos e nossas intuições; nossas aspirações e nossas resignações; nossas percepções e nossas disposições; nossos prazeres e nossos sofrimentos, ou seja, nossos sentidos, sensações e sensualidades. Todo o campo de componentes subjetivos que formam as experiências que vivemos, pensamos e sentimos... e que nos propomos sistematizar. (JARA H. 2013:91)

O padrão considerado normal segue a ordem de que o modo saudável de viver a sexualidade é que “cada pessoa tenha o seu senso de identidade e de desejo devidamente adequado à genitália que lhe foi destinada” (FACCHINI e SIMÕES, 2009:30-31). Há, dessa forma, a necessidade de correspondência entre o sexo do corpo (macho ou fêmea) com a convicção de ser “masculino” ou “feminino” (identidade de gênero). Eis uma questão provocativa: Existe diferença entre sexo biológico e identidade de gênero?

Alguns conceitos à luz da ciência biológica e psicológica merecem destaque para melhor entendimento dentre as várias explicações existentes para a definição da orientação sexual, já que alguns fatores como o biológico e o psicológico são determinantes para que a tendência do sujeito recaia na homossexualidade. Fazem-se necessárias a oferta de,

[...] possibilidades imensas de reflexão aos que, por desinformação, presos entre paredes construídas de preconceitos, erguem barreiras de todos os gêneros, dificultando ou mesmo impedindo a plena expressão e a conquista da cidadania por parte da pessoa homossexual. (MARTINS, 2012: XXii).

Pautando-se por um dos papéis da escola, que é o de fomentar a discussão, a pesquisa e a ampliação de conhecimento, e a apropriação de conceitos para a formação de consciência sobre os mais variados temas de convívio social, é que conforme anunciado no Capítulo 1, segue breve explicação dentre os fatores mais usuais que podem esclarecer o que define a orientação sexual de um indivíduo.

O sexo biológico é o que biologicamente²⁰ o indivíduo nasce com ele e que

²⁰ O sexo biológico ou genético, resulta da constituição genética do zigoto, que nos indica qual é a constituição desde o ponto de vista das informações genéticas que traz do DNA do zigoto; entre a 6ª e 7ª semanas do desenvolvimento humano: as gônadas, que até então permaneciam indiferentes,

não pode ser definido por outra teoria que não seja pela lei natural de reprodução da espécie humana. Segundo Moreira (2012:1), este pode ser classificado em masculino, feminino e hermafrodita. Este último pode sofrer correção cirúrgica na sua biologia pela medicina, mas, civilmente o indivíduo somente pode ser masculino ou feminino. Moreira (2012: xxxi), ainda afirma que “o estudo da sexualidade humana sempre nos leva ao encontro de nossos próprios sentidos e significados de vida e nos remete à reflexão sobre o que temos feito da energia sexual”.

No exercício da sexualidade, através da energia sexual, insatisfações são geradas por parte dos sujeitos não identificados com o sexo de nascimento. Promovendo conflitos em nível individual e coletivo devido à impossibilidade de escolha do próprio sexo em sua formação biológica, seja por si mesmo, ou pela família, já que, a natureza é a única com essa capacidade. (MOREIRA, 2012).

Esse contexto que gera insatisfação pode ser tanto pela família, no momento do nascimento, que sonhava em ter um menino ou uma menina, quanto pelo próprio indivíduo durante o seu processo de desenvolvimento natural, tendo como ápice o período da adolescência, devido à sobreposição das características secundárias às primárias, respectivamente às modificações do corpo na puberdade, frente às características de macho ou fêmea ao nascer, impactando tanto no que tange a sua felicidade individual, como da sociedade a qual esse indivíduo é partícipe. (VANRELL, 2008).

Os fatores biológicos que explicam a homossexualidade atrelados à medicina, ao assumir papel de tratá-la e de diagnosticá-la, inserindo suas diferentes manifestações em seus manuais (CID- Código Internacional de Doenças)²¹ como sendo “distúrbios da sexualidade”; e que, segundo Moreira

começam a diferenciar-se em ovários ou testículos e, experimentalmente, o sexo do embrião já pode ser determinado através de cortes histológicos. Na 12ª semana essas diferenças já podem ser notadas do ponto de vista visual, não podendo, todavia esquecer-se que muito antes que estas modificações morfológicas apareçam a determinação primária do sexo já ocorreu. (VANRELL, 2008: 43-44)

²¹ Distúrbios da sexualidade são os comportamentos sexuais que não representam gênero sexual nem comportamento sexual sadio, constituindo-se naquilo que a medicina chama de distúrbios da sexualidade e que o CID-10 classifica entre os códigos F64 (transexualidade) e F65 (transtornos da preferência sexual). Sendo que a homossexualidade recebe erroneamente essa classificação de distúrbio, o que é fruto de uma visão que expressa conceitos antigos, quando a medicina ainda a classificava como doença. São considerados Transtornos da preferência sexual pela medicina, incluindo ‘parafilias’, que quando impedem o funcionamento sexual saudável, são classificadas, na CID-10, na classe F65, como transtorno da identidade sexual; F65. 0 Fetichismo; F65.1 Travestismo fetichista; F65.2 Exibicionismo; F65.3 Voyeurismo; F65.4 Pedofilia; F65.5 Sadomasoquismo; F65.6 Transtornos múltiplos da preferência sexual; F65.8 Outros transtornos da preferência sexual e F65.9 Transtorno da preferência sexual, não especificado. (MOREIRA, 2012:48-51 e OPAS-OMS, 2008:64-67).

[...] muito frequentemente vemos a homossexualidade receber erroneamente essa classificação de distúrbio, o que é fruto de uma visão que expressa conceitos antigos, quando a medicina ainda a classificava como doença. (MOREIRA, 2012: 48).

Essa última visão da homossexualidade como distúrbio faz com que preconceitos se propaguem e produza mais preconceitos, em cadeia alimentar à violência e homofobia; sendo que os distúrbios da sexualidade não são exclusividade da orientação homossexual, mas podem afetar também, tanto a heterossexualidade quanto a bissexualidade; dessa forma tornando-se imperioso o domínio do conhecimento de tais conceitos.

Outro fator a explicar os comportamentos da condição homossexual é através do sexo psicológico, entendido como o sexo que o indivíduo sente ou presume ter. Sendo que uma decisão do Conselho Federal de Psicologia²² – CFP decidiu em 1999 retirar de seu bojo o sufixo “ismo” e substituí-lo, trocando o termo “homossexualismo”, por “homossexualidade”, deixando dessa forma de ser a orientação homossexual considerada uma patologia por meio dos profissionais de saúde ao considerar a psicologia como tal.

Sendo traduzido no sentimento de masculinidade ou de feminilidade, e a aceitação do caráter feminino ou masculino. É em outras palavras também, a convicção que o indivíduo tem de ser “macho/fêmea”, e a satisfação íntima que sente em ter uma ou outra identidade. Segundo Vanrell,

[...] isso implica, no comportamento apropriado para o sexo morfológico que se tem, bem como na orientação ou direcionamento da libido para o sexo oposto. O sexo psicológico é a própria identidade sexual. A definição da identidade sexual subjetiva se encontra totalmente estabelecida por volta dos três anos de idade. O sexo psicológico resulta, como parece evidente, de dois grandes componentes: de um lado, o endógeno; de outro, o exógeno. O primeiro, o endógeno, decorre da tríade cromossômico-morfo-endócrina. O segundo, o exógeno, é constituído pelos fatores socioculturais do ambiente. (VANRELL, 2008:57).

Evidencia-se que o sexo psicológico não aparece de forma repentina, mas que é resultado de aprendizagem. Determinadas condutas são apreendidas, e obviamente, não é determinado nem pelos cromossomos sexuais nem por quaisquer outros fatores neuroendócrinos.

²² RESOLUÇÃO CFP N° 001/99 DE 22 DE MARÇO DE 1999 "Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual". Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

Portanto, sendo produto de construção social, a educação assume papel importante, principalmente a oriunda do lar, no ambiente em que a criança vivência primariamente, seu processo de formação pela forte influência dos fatores socioculturais, as roupas que usa, por exemplo, podem ser fatores determinantes do comportamento sexual.

Nos casos de intersexualidade, os pais e/ou os profissionais da área de saúde muitas vezes, por não saberem definir se o indivíduo pertence ao sexo masculino ou feminino (no momento do nascimento), uma vez que apresenta caracteres primários do sexo masculino (intersex), mas internamente possui caracteres também do feminino. (VANRELL, 2008).

Neste caso do intersex, se educarem o filho como uma menina, aprenderá a comportar-se como menina e desenvolverá a feminilidade. Se for o contrário, e os pais o educam como um varão, o menino se comportará como macho, defendendo a sua masculinidade. (VANRELL, 2008:57). Lembrando que, com o passar dos anos, o indivíduo pode fazer uma escolha contrária a que a medicina ou a família optou, gerando conflitos internos, familiares e sociais.

Com menor frequência, e ainda dentro do campo da psicologia, a vontade dos pais de ter um filho de determinado sexo faz com que a família, principalmente a mãe, quando ganha um bebê de sexo diferente do desejado, passe a vesti-lo e a tratá-lo como se fosse do sexo oposto. Já foi bastante usual em crianças do sexo masculino, que eram vestidas e tratadas como se fossem meninas.

O contrário também já ocorreu, em tempos de costumes e fatores socioculturais hostis. À época, mulheres optaram por vestirem-se e comportarem-se como homens. Tendo como exemplo clássico o da romancista Aurore Dupin²³, que optou por assumir o pseudônimo de George Sand e por usar vestes masculinas e ter comportamentos masculinos. Isso facilitou tanto editar suas novelas no século XIX, como frequentar tipografias e negociar com livreiros à época. (VANRELL, 2008:57)

Vanrell (op. cit.) conclui que, na prática, a identidade sexual depende mais do sexo assimilado do que do próprio sexo biológico. Ficando este último como grande influenciador, mas não como determinante, advogando que a identidade de

²³ Atualmente esse comportamento é denominado de *crossdressers*, que se assemelham a travestis clássicos ou fetichistas, mas com diferenças fundamentais. Ambos se vestem como o sexo oposto, mas diferentemente dos travestis, os *crossdressers*, em sua grande maioria são de homens heterossexuais casados, e se vestem dessa forma apenas para conseguirem sentir mais seu "lado feminino". (MOREIRA, 2012:42).

gênero pode ser escolhida.

Ainda segundo Vanrell (2008), alguns autores chamam a aceitação do papel masculino ou feminino de identidade genérica, ou seja, de gênero, e outros a preferem chamar de identidade sexual objetiva.

Após uma sequência vanrelliana de esclarecimentos sobre o processo biológico da formação da sexualidade humana, ainda vale aludir sobre a opinião de Varella, no assunto da sexualidade na biologia.

Na biologia moderna, o espaço para o velho debate genes versus ambiente está cada vez mais exíguo. O homem é resultado de uma interação complexa entre o programa genético contido no óvulo fecundado e o impacto que a experiência exerce sobre ele. Como disse o mestre Ernst Mayr, um dos grandes biólogos do século passado: “Não existe atividade, movimento ou comportamento que não seja influenciado por um programa genético”. (VARELLA, 2014:1).

A homossexualidade, segundo Varella, não pode ser considerada como “mera questão de escolha do indivíduo”; fazê-la dessa forma seria desconhecer cientificamente a natureza humana. (VARELLA, 2014:1). Entender a formação genético-biológica do ser humano se faz necessário para desfazer equívocos pautando a homossexualidade como simples questão de escolha, e que, portanto, pode ser tratada como patologia e obter-se uma cura.

E ainda segundo Moreira (2012),

É importante diferenciar todos esses gêneros, pois a confusão é frequente entre eles. Geralmente, quando se diz homossexual, em nossa sociedade, pelo senso comum, se englobam todas essas diferentes definições em um só vocábulo, o que não é somente falso, mas também inadequado. Muitas vezes, mesmo os indivíduos que vivenciam tais condições não conhecem as definições da própria orientação sexual, classificando-se como *gays lésbicas* ou bissexuais. Os travestis fetichistas são heterossexuais, por exemplo, e os transexuais podem ser heterossexuais (e a maioria o é, segundo os especialistas), homossexuais, bissexuais ou assexuais. Além disso, no caso da homossexualidade, é preciso separar a orientação sexual do comportamento sexual. Um indivíduo pode ter relações homossexuais sem que necessariamente seja homossexual. Sendo os casos mais comuns: 1. Experimentações homossexuais na adolescência; 2. Homossexualidade situacional; 3. Doença mental e 4. Compulsões sexuais. (MOREIRA, 2012: 44-45).

Em se tratando da homofobia, entende-se o quanto se faz importante conhecer a sexualidade do ponto de vista do desenvolvimento do ser humano quando da formação do sexo biológico que o acompanhará por toda a sua existência, desde o momento do seu nascimento até a sua morte.

As explicações do ponto de vista científico, amparadas pela ciência biológica, em muito ajudam a entender parte dos motivos que geram diferentes comportamentos relacionados à diversidade sexual, sendo de grande importância o seu conhecimento.

Dessa forma, o conhecimento passa a ser um fator preponderante no combate à homofobia, e, sendo a escola uma instituição representante do Estado, salienta-se Estado laico, cumpre o papel de promotora, tanto no que diz respeito à disseminação de conhecimentos (teoria), como à socialização (prática). E, ainda, agente de combate à intolerância, preconceito, discriminação e articuladora do convívio solidário e fraterno.

A minoria em destaque para efeitos desta discussão (dentre tantas em nossa sociedade, como o afrodescendente, o indígena, as mulheres) são os homossexuais. Estes últimos sofrem diariamente, conforme noticiado em jornais de grande circulação nacional²⁴, estatísticas²⁵ de organismos ligados à causa, do Disque 100, criado pelo Governo Federal, executado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Segundo Borrillo (2010:16), a homofobia pode se manifestar em forma de piadas e zoações, mas “[...] pode também assumir formas mais brutais, chegando até a vontade do extermínio [...]”. Dessa forma, as minorias civis, os ALGBTTTI, sofrem violências, tanto de forma objetiva, quanto de forma subjetiva.

A dificuldade do ser humano em conviver de forma pacífica com o diferente, com o plural, é a provocadora da violência aos homossexuais. Por estes últimos serem considerados (as) minorias civis, são estigmatizados (as), achincalhados (as) e vitimados (as) por cidadãos e/ou cidadãs intolerantes que os (as) agredem, chegando às vias do cometimento de homicídios. Entretanto, são amparados (as) pelas mesmas normas do Estado de Direito a que todos e todas são beneficiários.

Em um contexto de hostilidade e violência,

[...] não é surpreendente que os jovens homossexuais sejam atingidos, em particular, por depressão, hospitalização psiquiátrica, etc. [...] A aceitação da

²⁴Ver <<http://oglobo.globo.com/brasil/no-brasil-homofobia-matou-ao-menos-216-em-2014-14087682>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

²⁵ Devido ao fato da homofobia não ser considerada crime no Brasil, foram criadas algumas iniciativas de grupos organizados em defesa da causa ALGBTTI, e um deles noticia diariamente crimes com características homofóbicas, o Grupo Gay da Bahia – GGB, <<http://grupogaydabahia.com.br/2015/01/13/assassinodelgbtnobrasilrelatorio2014/>>, <<https://homofobi.amata.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 fev. 2015, e ainda o Disque 100 da SDHPR, sendo o último relatório divulgado em 27 de junho de 2013.<<http://www.sdh.gov.br/noticias/2013/junho/numero-de-denuncias-de-violencia-homofobica-cresceu-166-em-2012-diz-relatorio>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

própria homossexualidade é tão difícil que um número considerável de *gays* e *lésbicas* encontram-se em uma situação de isolamento e de angústia particularmente insuportável. (BORRILLO, 2010:102).

Mudar o quadro de hostilizações a esses sujeitos e lhes permitir o acesso à cidadania, necessita por parte do Estado de todo o seu aparato e o funcionamento pleno de suas instituições, em particular a educação como ápice. E neste caso, o aporte escolar centra-se no debate e na disseminação de conhecimentos pautados em cientificismo pertinentes ao assunto, como o caminho a ser percorrido e ao mesmo tempo, como “luz” para um convívio social fraterno.

2.2 EDUCAÇÃO COMO APORTE À CIDADANIA

Nos Estados modernos, caso brasileiro, um dos principais objetivos a serem alcançados pelos cidadãos e cidadãs dotados de direitos é o do alcance à cidadania.

Para efeitos desta pesquisa, o conceito de cidadania a ser adotado é o de Carvalho (2013), que define cidadania em três dimensões de direitos: civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei; os direitos políticos têm como instituição principal os partidos, um parlamento livre e representativo e os direitos sociais como garantidores da participação na riqueza coletiva, incluindo os direitos à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria, tendo como ideia central de base a justiça social. (CARVALHO, 2013:9-10).

O Estado já garante a todos e a todas igualdade e liberdade de escolha; diga-se no caso deste estudo, a liberdade de “orientação sexual”, explícito ainda na Declaração de Direitos Humanos (Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948). Conforme seu Art. II:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS, 1948).

A dificuldade estaria, então, em lidar com o igual, na sua diferença, imposta

pela norma vigente, “heteronormatividade”. Sendo que,

Culturalmente, os papéis sociais produzidos na sociedade revelam-se verdadeiras caricaturas, deturpando e discriminando as ações humanas, classificando-as e reduzindo-as a ações masculinas e ações femininas, desta forma empobrecendo-as e gerando preconceitos que impedem o crescimento das pessoas. Tais preconceitos resultam em restrição para os homens e mulheres desempenharem papéis mais igualitários e solidários. (GUIMARÃES, 2008: 39).

Dessa forma os estereótipos, além de reforçar papéis sociais, das massas, atingem o afetivo e o emocional dos indivíduos, com consequências para o coletivo.

A existência dos estereótipos sexistas na maior parte das sociedades contemporâneas é ainda constatada nas opiniões da maioria das pessoas, nas afirmativas e concepções tipo: “isto é de homem, isto é coisa de mulher, mulher forte, mulher-macho, homem não chora”, entre outras tantas. Estas expressões são construídas e reproduzidas no interior dos lares e na escola que continuará reforçando o desempenho dos papéis sociais. (GUIMARÃES, 2008:40).

Tanto a família quanto a escola, dentro das atribuições que cabem a cada uma delas, acabam por definir os papéis sexistas diferenciados e distintos para cada sexo, que reproduzirá esse comportamento como naturalizado.

No âmbito familiar, a criança aprende logo cedo que as relações de gênero são definidoras da divisão do trabalho e da valorização do mesmo. Percebe o pai como superior, enquanto a mãe, inferior e subalterna. Suas crenças, atitudes, impressões e sensações se fundem na própria concepção que faz de si mesma, que é resultado tanto do processo de socialização como de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2008:41).

No espaço escolar, lócus de construção de aprendizagens, que cumpre também o papel de ser a segunda casa de um indivíduo, perdendo em importância somente para a primeira, a família, tais práticas não deveriam ocorrer, pois

[...] é também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos. (ABRAMOVAY *et al.*, 2012:19).

Uma vez que se concebe a escola como espaço privilegiado e de relevância

sem par na formação de sujeitos, cidadãos e cidadãs para o mundo, a educação deve ser pensada de forma que haja a

[...] ampliação dos espaços onde os processos de ensino-aprendizagem se re/produzem e da forma como podemos pensar tensionamentos para a educação escolar – em um processo reflexivo sobre as teorias que cercam os modos de compreensão dos processos que definem sujeitos e subjetividades. A diáspora dos sujeitos “objetificados” ocupa a cena da educação, oferecendo possibilidades de revisitar paradigmas e epistemologias. Currículo, cultura e sociedade se tornam, assim, expressões indissociáveis. (POCAHY, 2012: 35).

O autor conforma a importância de atrelar o currículo escolar juntamente com a cultura na promoção da materialização de uma cultura social democrática, construída com base no respeito ao diferente.

Ainda que docentes e toda a comunidade escolar façam um esforço no sentido de praticar a cultura da não violência, por parte dos discentes, há toda uma movimentação de caráter prático que direciona a convivência entre escolares para a prática de conflitos físicos, verbais e simbólicos, caracterizando-se em um fenômeno denominado *bullying*, que segundo Fante e Pedra (2008):

[...] é uma palavra de origem inglesa adotada em muitos países para definir “o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão” (Tatum e Herbert,1999). É um termo utilizado na literatura psicológica anglo saxônica, nos estudos sobre o problema da violência escolar, para designar comportamentos agressivos e anti-sociais. O *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder, tornando possível a intimidação da vítima. (Lopes Neto e Saavedra, 2003)”. Trata-se de uma dinâmica psicossocial expansiva que envolve um número cada vez maior de crianças e adolescentes, meninos e meninas, à medida que muitas vítimas reproduzem a vitimização contra outro(s). (FANTE e PEDRA, 2008:33).

Trata-se de um problema “epidêmico, específico e destrutivo, motivo pelo qual deve ser considerada questão de saúde pública.” (FANTE e PEDRA, 2008:33). Devendo, portanto, ser feito esforços na adoção de estratégias conjuntas, por parte da sociedade civil, familiar e de autoridades governamentais.

Onde a escola,

[...] sendo uma instituição que é levada a reproduzir valores sociais e veicular padrões de comportamentos, educar acerca das leis e da cidadania, também, pode produzir ou reproduzir padrões de comportamento

masculino e feminino, culturalmente estereotipados, que se defrontam com uma sociedade cujas desigualdades de condições e de oportunidades entre homens e mulheres são historicamente multiplicadas. (GUIMARÃES, 2008:43).

E Guimarães, ainda descreve a escola brasileira ao tratar da questão da homofobia e do *bullying*, como sendo,

[...] um espaço de opressão, discriminação e preconceitos, representando um preocupante quadro de violência, ao qual estão submetidos jovens e adultos estudantes ou profissionais da educação pertencentes ao grupo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. Violência que não fica, apenas, no físico, mas no preconceito, na discriminação e no assédio moral, sobretudo, afetando, mas também as trajetórias educacionais e profissionais, privando estas pessoas dos direitos mais básicos, como o da cidadania, o da livre expressão e a inserção social, dentre outras. (GUIMARÃES, 2008:47).

Nesse sentido, pesquisas recentes como a de Abramovay (2009) evidenciam como o preconceito, no tocante à orientação sexual (homossexualidade), denominado homofobia, faz-se presente no ambiente escolar, no fenômeno bullying. Em suas palavras,

[...] o preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o diferente da norma. Nesse sentido, vale notar que a “norma”, na sociedade brasileira contemporânea, é personificada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e católico. Afastar-se dela, pois, não é algo, de rara ocorrência: ao contrário, como demonstra a categoria criada por uma aluna: “discriminação por gente”. Ainda ressalta-se que os variados preconceitos existentes na sociedade brasileira, como o racismo e a homofobia, se misturam, ou melhor, se entrelaçam. (ABRAMOVAY, 2009: 190-191).

Centrando a reflexão para o campo filosófico, à luz da Ciência Política, e ainda analisando os motivos e implicações que distanciam a legislação (teórica) da prática social cotidiana, impactando em sua real aplicabilidade e efeitos, o “cidadão” quer mais do que aquilo que está positivado. Dizer que ele tem liberdade e igualdade não é suficiente para a sua satisfação pessoal.

As ações dos indivíduos no mundo social são pautadas por leis, mas, no entendimento de Simon (2010), essas ações adquirem sentido somente quando há interação entre os sujeitos. Assim conforma o autor que

[...] só podemos compreender as diversas formas de interação humanas na medida em que somos capazes de agir dentro dos mais diversos contextos,

de acordo com as suas normas sociais, que os delimitam e os caracterizam como tais. (SIMON, 2010:77).

Nesse sentido, acredita-se que o convívio social escolar é um exemplo de local de aprendizado e prática do que está positivado nas leis. Não basta ensinar, há que sensibilizar os alunos, para um exercício interno de mudanças, pautado no diálogo, onde se coloca que “o meio universal para a compreensão do universo social é a linguagem” (SIMON, 2010:77). Linguagem esta que tanto pode afagar, como agredir.

Situações de diferentes tipos de violência são cultivadas no ambiente escolar: verbais, físicas ou simbólicas, transformando-se em motivo de grande preocupação para educadores e Estado, pois essas violências propagam-se nos diferentes meios sociais, e, em via de mão dupla se retroalimentam. Tanto as oriundas do meio externo, a escola; quanto partindo de dentro dela para o convívio externo a ela. Nesse movimento, conforma Zenaide (2008),

[...] a instrução é fator de desenvolvimento, entretanto, a educação para o respeito às liberdades fundamentais e aos direitos humanos é indispensável numa sociedade democrática, em que valores como a igualdade e a liberdade necessitam consubstanciarem-se em atitudes, valores, costumes e práticas pessoais, coletivas e concretas. (ZENAIDE, 2008:13).

Desta feita, para promover a educação em Direitos Humanos,

[...] como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano de toda pessoa, se informar, saber e conhecer seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU, de dezembro de 1994, promulgou-se a Década da Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período de 1995-2004. (ZENAIDE, 2008:13).

A Década da Educação em Direitos Humanos foi precedida pela assinatura do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), aprovado e ratificado em 16 de dezembro de 1966, entrando em vigor em três de janeiro de 1976, constituindo-se em um dos pilares essenciais da Carta Internacional de Direitos Humanos. (LEÃO, 2014). Suas normas estão pautadas à luz dos princípios da liberdade de determinação, da igualdade e da não discriminação.

Os Estados Partes do Pacto Internacional, dentre estes o Brasil, têm a obrigação de “adotar medidas direcionadas para a plena efetividade dos direitos

reconhecidos no PIDESC e a proibição de discriminação são obrigações de efeito imediato” (LEÃO, 2014: 263). Onde,

[...] o não cumprimento destas pode ser justiciável. Assim sendo, a existência de leis ou de práticas estatais que discriminem por razões como gênero, raça, incapacidade, orientação sexual ou nacionalidade, impondo barreiras ao desfrute dos DESC, constituem violações às obrigações de efeito imediato. Também, a falta de políticas ativas para a realização dos direitos ou a demora em derogar legislação ou práticas discriminatórias constituem violações dessa seara. (LEÃO, 2014:263).

E Leão, ainda adverte para o fato de que,

[...] se na contemporaneidade existe uma crise universal, esta não é simplesmente uma crise dos Estados ou dos seus valores, trata-se de uma crise do ser humano mesmo e que só ele poderá superar, pois ainda que muitos tenham se esquecido, foi o Estado criado pelo ser humano como forma de organização social e não o contrário. (LEÃO, 2014:261).

Em a crise sendo de ordem do ser humano, somente este poderá superá-la de fato, fazendo uso daquilo que já está positivado na Constituição em suas relações intersubjetivas diárias.

A formação de uma cultura cidadã pautada na efetivação da não discriminação, implica em viabilizar práticas escolares não sexistas e não homofóbicas, promovendo o respeito às diferenças, a liberdade e a igualdade, a fim de não incorrer em violação de direitos humanos, passível de recorrência tanto ao judiciário nacional, quanto internacional. (SEDH/PR, 2010).

A Organização das Nações Unidas, em sua última reunião de junho de 2015, em Genebra, na Suíça, recebeu da Assembleia do Comitê das Nações Unidas de Direitos Humanos – ACNUDH²⁶, recomendações a respeito da garantia de direitos a indivíduos com base em sua orientação sexual e identidade de gênero. O primeiro estudo sobre a questão foi feito há quatro anos, mas a organização destacou que embora tenha havido algum progresso, o quadro ainda continua caracterizado por violência generalizada contra a pessoa do ALGBTITI, motivo de grande preocupação por parte do organismo internacional, já que, tais acometimentos ocorrem no mundo inteiro.

²⁶ Trata-se do documento – A/HRC/29/23, sobre as leis discriminatórias e práticas de atos de violência contra indivíduos com base na sua orientação sexual (ALGBTITI). Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Pages/ListReports.aspx>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

O documento em seu capítulo V, 41-42, sobre seu posicionamento com relação à discriminação e violação de direitos sofridos pelo grupo “LGBT”, declara-se a respeito da seguinte forma:

Cap. V, 41-42: Discriminação:

41. O Comitê de Direitos Humanos e o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais têm repetidamente instado os Estados a tomarem medidas para erradicar a discriminação directa e indirecta contra todas as pessoas, incluindo LGBT e pessoas intersex. Os Estados têm a obrigação de garantir que as leis, políticas e programas implementados pelas autoridades estaduais não discriminem ninguém. Eles também têm a obrigação de combater as práticas discriminatórias, incluindo os de atores privados e devem tomar as medidas necessárias para prevenir, reduzir e eliminar as condições e atitudes que contribuem para a discriminação de forma subjetiva ou de fato. (A/HRC/29/23/, 2015:13).²⁷

42. A discriminação contra as pessoas LGBT é muitas vezes agravada por outros fatores de identidade tais como gênero, etnia, idade e religião, assim como fatores socioeconômicos como a pobreza e os conflitos armados. Essas múltiplas formas de discriminação podem ter efeitos a nível individual, mas também a nível social, e, às pessoas LGBT são proibidos o acesso a direitos básicos, tais como trabalho, saúde, educação e habitação. Estão vivendo na pobreza, privados de qualquer oportunidade econômica. Segundo estudos realizados em vários países, a taxa de pobreza, falta de moradia e a insegurança alimentar são mais elevadas entre as pessoas LGBT do que nas demais pessoas. O Banco Mundial tem documentado o impacto negativo da homofobia no crescimento económico e desenvolvimento. (A/HRC29/23/, 2015:13)²⁸

Dessa forma, o ACNUDH aclara o entendimento de que os países, de forma universalizada, deverão tomar medidas de combate à discriminação a essas pessoas, e, ainda sinaliza o quanto há impactos negativos, tanto do ponto de vista social, como econômico; que o prejuízo não é somente em nível de sujeito individualmente, mas em coletivo.

²⁷ 41. El Comité de Derechos Humanos y Derechos Económicos e Sociales y Culturales han instado reiteradamente a los Estados a que adopten medidas para erradicar la discriminación directa e indirecta contra todas las personas LGBT e intersexuales. Los Estados tienen la obligación de velar por que las leyes, políticas y programas aplicados por las autoridades estatales no discriminen a nadie. También tienen la obligación de combatir las prácticas discriminatorias, incluidas las de actores privados, y deben adoptar las medidas necesarias para prevenir, reducir y eliminar las condiciones y actitudes que contribuyan a una discriminación sustantiva o *de facto*. (A/HRC29/23/, 2015:13).

²⁸ 42. La discriminación contra las personas LGBT a menudo se ve exacerbada por otros factores de identidad, como el sexo, el origen étnico, la edad y la religión, así como por factores socioeconómicos como la pobreza y el conflicto armado. Esas múltiples formas de discriminación pueden tener efectos a nivel individual, pero también en el plano social, ya que las personas LGBT que ven vedado su acceso a derechos básicos como el trabajo, la salud, la educación y la vivienda viven en situaciones de pobreza, privadas de toda oportunidad económica. Según estudios realizados en varios países, las tasas de pobreza, la falta de un hogar y la inseguridad alimentaria son más elevadas entre las personas LGBT que en el resto de la comunidad. El Banco Mundial ha documentado las repercusiones negativas de la homofobia en el crecimiento económico y el desarrollo. (A/HRC29/23/, 2015:13).

O governo brasileiro, ao implantar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir de 2003, “conclama a sociedade e o poder público para a necessidade de se fortalecer o processo de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos” (ZENAIDE, 2008: 14), bem como fazer da educação um meio para a promoção da paz, e desconstrução da cultura à violência.

A temática dos Direitos Humanos na educação no Brasil, progressivamente, está sendo consubstanciada através do Plano Nacional de Educação – PNE e nos PCNs, tendo tido um aporte e grande impulso com a criação por parte do Governo Federal, no ano de 2004, o Programa Brasil sem Homofobia.

O referido programa governamental, desde a sua criação e gradual implemento de políticas voltadas ao público ALGBTTTI, tem apresentado resultados, seja no âmbito da visibilidade, ou no que diz respeito a políticas de controle de Doenças Sexualmente Transmissíveis.

No entanto, no que tange às políticas afirmativas que garantam direitos a essa minoria, como no combate a violência, por exemplo, o programa não tem sido eficaz, já que os índices de violência homofóbica²⁹, motivados pela orientação sexual, ainda persistem em grau elevado.

Em face ao contexto de alto grau de homicídios que ocorre no Brasil pela intolerância ao diferente da heteronorma, há impacto direto na violação de Direitos Humanos, com conseqüente perda do exercício de cidadania por parte de minorias civis.

Essa perda do exercício pleno de cidadania por indivíduos pertencentes a minorias civis faz com que os grupos sociais, ao se sentirem prejudicados, busquem mecanismos que garantam sua cidadania no formato de luta pelo reconhecimento de seus direitos.

Há que se considerar, também, que atitudes dessa natureza têm-se configurado em manifestações do próprio governo, mediante ações da Secretaria de Direitos Humanos, da Presidência da República, em favor da não discriminação.

²⁹ O último relatório oficial sobre índices de violência homofóbica da SDHPR é datado de 2012 e coloca o Distrito Federal em 1º lugar no ranking nacional de denúncias do Disque 100. Fonte: SDHPR, 2012 <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em: 01 mar. 2015. O grupo Gay da Bahia, responsável por estatísticas sobre violência a homossexuais, faz um acompanhamento diário (<https://homofobiamata.wordpress.com/>) de crimes por essa motivação, em seu relatório 2014, aponta para o aumento de tal violência. Fonte: <http://grupogaydabahia.com.br/2015/01/13/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2014>. Acesso em: 01 mar. 2015.

Em repúdio ao que considera retrocesso na legislação brasileira, por parte da Câmara Federal, a mencionada Secretaria evidencia insatisfação desse contexto quando versa em seu texto o seguinte:

NOTA DO CONSELHO NACIONAL LGBT SOBRE O PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO 234/2011 (QUE BUSCA SUSTAR A APLICAÇÃO DA RESOLUÇÃO 1/99 DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA)

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, reiterando a Nota Pública de 30/11/2012, vem externar sua preocupação com o Projeto de Decreto Legislativo 234/2011, de autoria do Deputado Federal João Campos (PSDB-GO), que busca sustar a aplicação de trechos a resolução 1/99 do Conselho Federal de Psicologia.

A homossexualidade em si é uma variação normal e positiva da orientação sexual humana, esse é um consenso de longa data das ciências comportamentais e sociais e profissões ligadas à saúde mental, segundo afirma a *American Psychological Association* em recente “resolução sobre respostas afirmativas e adequadas para a conversão de Orientação Sexual e esforços de mudança” (Bell, Weinberg e Hammersmith, 1981; Bullough, 1976; Ford & Beach 1951, Kinsey, Pomeroy, & Martin, 1948; Kinsey, Pomeroy, Martin e Gebhard, 1953). Desde 1974, a American Psychological Association (APA) se opôs ao estigma, ao preconceito, à discriminação e à violência com base na orientação sexual e assumiu um papel de liderança no apoio à igualdade de direitos das pessoas lésbicas, gays e bissexuais (APA, 2005). Em 1990, a Organização Mundial de Saúde tirou homossexualidade do seu rol de doenças ou transtornos. Desde 1973 a homossexualidade deixou de ser classificada como perversão ou distúrbio pela Associação Americana de Psiquiatria. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia adotou o mesmo procedimento, deixando de considerar a homossexualidade uma doença. No Brasil, em 1984, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) posicionou-se contra a discriminação e considerou a homossexualidade como algo não prejudicial à sociedade. Em 1985, a ABP foi seguida pelo Conselho Federal de Psicologia, que deixou de considerar a homossexualidade um desvio sexual e, em 1999, estabeleceu regras para a atuação dos psicólogos em relação às questões de orientação sexual, declarando que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão” e que os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e/ou cura da homossexualidade.

Como podemos perceber a resolução 01/99 do Conselho Federal de Psicologia apenas reitera posições científicas que vem sendo adotadas mundialmente. Ao querer interferir nas posições do CFP o parlamentar que propõe o projeto opta por um caminho perigoso, abrindo precedente para que a política ou para que convicções religiosas passem a definir o que ou quem é doente e o que ou quem é normal. A humanidade já viveu experiências assim em períodos totalitários e as tentativas de determinados segmentos em intervir na ciência, visando homogeneizar a população, foram extremamente traumáticas para a sociedade mundial. Portanto, qualquer tentativa de “curar” minorias nos traz a memória os períodos como a ditadura militar, o nazismo e a inquisição.

Ainda assim, é importante destacar que a Resolução 1/99 do Conselho Federal de Psicologia não visa cercear a atuação profissional de psicólogos e psicólogas, uma vez que não impede o atendimento, tampouco proíbe o

profissional de acolher o paciente que chega ao hospital, ao consultório, ao posto de saúde ou a qualquer outro espaço de atuação profissional. A Resolução visa evitar que pacientes sejam submetidos a uma terapia experimental, sem comprovação de efetividade científica e que agrava sentimentos de baixa autoestima, depressão e angústia, colocando em risco a vida do paciente.

O CNCD/LGBT entende a ação do Conselho Federal de Psicologia como um resguardar a atuação profissional cientificamente pautada e livre de interferências religiosas, estigmas e preconceitos sociais que não devem fazer parte da atuação de nenhum corpo profissional.

Visando resguardar os Direitos Humanos à vida, saúde, liberdade e privacidade da população LGBT brasileira, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT vem a público solicitar aos parlamentares brasileiros que rejeitem o PDC 234/2011. Brasília/DF, 06 de maio de 2013 cncd@sdh.gov.br. (SDHPR, 2013).

Assim sendo, o Executivo, ao posicionar-se de forma veemente em defesa da não discriminação e dos direitos individuais, sinaliza sua política pública em consonância com os Direitos civis da população declaradamente ALGBTTTI e conforma com o Conselho da ONU para os Direitos Humanos, que versa em sua última assembleia de quatro de maio de 2015, a preocupação com as chamadas ‘terapias de conversão’, popularmente designada no Brasil de “cura gay”.

52. Há uma preocupação crescente com as chamadas “terapias de conversão”, cujo objetivo é “curar” a atração homossexual. Este tipo de terapias é considerado antiético, anticientífico e ineficaz, e em alguns casos, equiparadas à tortura, o que permitiu com sucesso contestar sua legalidade e permitiu a proibição em vários países. (A / HRC29 / 23/2015:16)³⁰..

O Governo brasileiro, mais uma vez, coloca-se em consonância com o organismo internacional, através do posicionamento da SDHPR, citado anteriormente na nota de repúdio ao que considera retrocesso legislativo.

A política de combate à discriminação passa necessariamente por instituições educacionais. Nesse sentido, o Estado brasileiro possui as normativas necessárias para esse enfrentamento, e cumprimento as últimas recomendações da ACNUDH específicas à educação.

³⁰ 52. Hay una preocupación creciente por las llamadas "terapias de conversión" cuyo objetivo es "curar" la atracción homosexual. Este tipo de terapias se consideran poco éticas, poco científicas e ineficaces, y en algunos casos, equiparables a la tortura, lo cual ha permitido impugnar con éxito su legalidad y ha posibilitado su prohibición en varios países. (A/HRC29/23/, 2015:16).

2.3 POLÍTICA EDUCACIONAL DE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO

A escola, seguindo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB 9394/96 e, embasada no Plano Nacional de Educação — PNE, apresenta-se como a instituição a serviço do Estado para executar as políticas garantidoras de direitos, e formadora de cidadãos e de cidadãs.

Vale ressaltar que o governo, movido pelos altos índices de violência motivada pela orientação sexual — homofobia —, e ainda por pressão de organismos não governamentais e internacionais³¹, criou no ano de 2004 um programa de governo o — Brasil Sem Homofobia³² —, com o intuito de promover políticas de combate à discriminação ao grupo ALGBTTTI.

O órgão federal responsável pelo programa de políticas voltadas à educação é o Ministério da Educação — MEC, e tem na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — SECADI, responsável no âmbito do Ministério da Educação por gerir essa política pública e fazer com que seja de alcance nacional. Onde pauta-se por uma educação que: “[...] não pode se separar, nos debates, de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero, identidade de gênero e orientação sexual; [...]” (MEC/SECAD, 2009:2).

Pelo fato de que a sociedade brasileira, em seu processo de transformações³³ e mudanças, em uma democracia que almeja por cada vez mais a consolidação de direitos, igualdade e liberdades, cresce no Brasil a necessidade de políticas que promovam o enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Nessa perspectiva a escola é chamada a participar, pois,

³¹ Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

³² O Plano Plurianual - PPA 2004-2007 definiu, no âmbito do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas em efetivar este compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o Brasil Sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais. Para atingir tal objetivo, o Programa é constituído de diferentes ações voltadas para: a) apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; b) capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; c) disseminação de informações sobre direitos, de promoção da auto-estima homossexual; e d) incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB. Disponível em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 22 jul.2015.

³³ Ver: CANDAU, Maria Vera (org.), *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

[...] cada vez mais a homofobia é percebida como um grave problema social, e a escola é considerada um espaço decisivo para contribuir na construção de uma consciência crítica e no desenvolvimento de práticas pautadas pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. (MEC-SECAD, 2009:7).

Desta feita, reside a importância de se,

[...] promoverem ações que forneçam a profissionais da educação diretrizes, orientações pedagógicas e instrumento para consolidarmos uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Para isso, resulta igualmente indispensável estimular a produção e a difusão de estudos e pesquisas nestas áreas. (MEC-SECAD, 2009:7).

Os profissionais de todas as áreas de atuação devem estar em constante formação e discussão das dinâmicas sociais em constante mutação de paradigmas, atualizando-se e predispondo-se ao diálogo.

Sendo que, os profissionais que lidam com a educação devem ser os mais incansáveis na busca pela pesquisa e, sobretudo por colocar na prática os estudos já realizados.

Desse modo, segundo Carrara (2009:15), precisamos,

[...] ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. (CARRARA, 2009:15).

A diferença dessa forma, entendida como vital para a contribuição da fruição de novas ideias e novas dinâmicas sociais que aprimorem a condição humana no seu mais profundo âmago, ancora-se no subjetivo de cada um, em seu primeiro ato, que antecede o agir, a sensibilidade, dialetizada por meio da educação.

A educação é, ou pelo menos deveria ser, a preocupação de todos os Governos do mundo inteiro. Nesse sentido, um dos organismos internacionais preocupados com a educação, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura — UNESCO —, preconiza em suas orientações que o caminho para a construção da cidadania é, de fato, por via da educação. Evoca o que chama de utopia em “a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, ou seja, as três funções relevantes no processo educativo” (UNESCO, 2010:14).

Destarte, posiciona-se como fonte de desenvolvimento em seu Capítulo III, a saber:

[...] A política educacional deve ser suficientemente diversificada e concebida de tal modo que não se torne um fator suplementar de exclusão social; a socialização de cada indivíduo e o desenvolvimento pessoal não devem ser excludentes; a educação não pode, por si só, resolver os problemas desencadeados pela ruptura (quando se verifica tal ocorrência) do vínculo social; no entanto existe a expectativa de que ela contribua para o desenvolvimento do desejo de conviver [...]. (UNESCO, 2010:27-28).

Nesse sentido, garante um papel de promotora e garantidora de igualdade e oportunidades a todos (as), como preconiza a Constituição Federal. Nessa linha de entendimento, a presença do professor (a) em sala de aula assume um papel político, “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política” (FREIRE, 2014:96). E que, enquanto presença, não pode passar despercebida, nem ceder ao determinismo.

[...] Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não faltar à verdade. [...] Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos. (FREIRE, 2014:96-97).

Dessa forma, a escola assume papel emancipador de sujeitos históricos que são. E que, segundo Freire,

[...] O fato de me perceber no mundo, como o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas ‘objeto’, mas sujeito também da história. (FREIRE: 2014:53).

Tanto docentes e discentes, que ao assumirem-se como tal, movem o ciclo das relações sociais, de forma a torná-lo menos opressor e mais próximo da igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas.

No limiar da política para a educação brasileira estão os quatro pilares instituídos pela UNESCO, com o intuito de promover uma educação de qualidade e formadora de sujeitos autônomos. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente

ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- *Aprender a ser*, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010:31).

Esses pilares foram pensados para alicerçar uma educação pautada no respeito ao indivíduo e à pessoa humana, dentro dos ideais da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Uma vez que, colocados em prática, não somente promove o sujeito em sua integralidade, como cria mecanismo de combate à discriminação e ao preconceito no lócus escolar e social.

2.4 DISCRIMINAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente escolar, suscetível a todo tipo de ocorrências e, caracterizando-se por local de socialização, também está sujeito a discriminações em sua rotina.

Nesse sentido, atribui-se aos atores envolvidos nessa dinâmica, a exemplo os/as docentes, os/as discentes, bem como os demais sujeitos da comunidade escolar a responsabilidade e o compromisso em buscar mecanismos que promovam um clima de respeito aos direitos de seus pares.

Daí a relevância em suas ações, que desperte em seu público e alcance uma cultura que vislumbre um modelo de escola que prima pela função de, além de viabilizar o processo ensino-aprendizagem, contribuir para a socialização e formação humana, alicerçada na ética e nos valores da convivência pacífica.

Alguns estudos, como o de Sampaio (2014), apontam para a necessidade

de aprofundamento do debate e ampla discussão no que diz respeito à violência nas escolas e defesa da educação para a diversidade, conforme as premissas preconizadas pelos Direitos Humanos no Brasil.

Segundo Sampaio,

[...] a escola, é, por excelência, *lócus* de formação dos sujeitos, espaço que contribui e apresenta-se como cenário de possibilidades a mudanças e/ou de permanências dos contextos sociais. Em se tratando da relação entre a educação formal — aqui entendida como o processo de desenvolvimento e apreensão de saberes, de valores e de respeito entre os indivíduos —, e a sociedade; a escola tem um papel relevante na intervenção desses fenômenos, como esses estão imbricados e como um interfere no outro. (SAMPAIO, 2014:12).

E ainda conforma que, o que a diferencia em seu papel social como espaço privilegiado na construção de saberes, “é a forma como a escola interpreta esse processo de relações.” (SAMPAIO, 2014:12).

E que, ainda segundo Sampaio, em sua melhor interpretação de Bourdieu e Passeron (1975), por vezes a ação no ambiente escolar torna-se:

[...] instrumento de reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, perpetuando os valores sociais estabelecidos por um grupo que mantém o seu *status quo*. [...] entende-se que a escola atua como mecanismo promotor da ascensão e inclusão dos grupos sociais marginalizados pela discriminação das diferenças e pelas formas de preconceito. [...] Por outro lado, a escola pública como organismo estatal reflete e organiza o seu trabalho de acordo com as diretrizes, [...] que permita aos seus sujeitos o exercício pleno de sua cidadania, a partir de ações pedagógicas que vislumbram o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. (SAMPAIO, 2014:13).

Os esforços governamentais em combater a violência nas escolas têm sido divulgados em pesquisas para, uma vez detectados os gargalos e pontos frágeis relacionados aos estudantes, programar políticas e subsidiar os profissionais da educação para o enfrentamento da violência escolar.

Uma dessas pesquisas, a PeNSE (2012), será tomada como objeto de análise devido ao fato de seus resultados, no que se refere ao *bullying*, e por colocar o Distrito Federal como um dos estados brasileiros com o maior índice de tal ocorrência. A pesquisa foi organizada da seguinte forma:

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE 2012, com o objetivo de caracterizar o ambiente escolar e o espaço onde está inserida a escola que

abriga os alunos do 9º ano do ensino fundamental, objeto da pesquisa, aplicou um questionário para investigar questões relacionadas à estrutura da escola, dimensão, espaços, equipamentos, práticas, políticas e situações do entorno, e cujas informações pudessem ajudar a caracterizar a situação de exposição a fatores de risco e proteção dos escolares. Dentre as várias questões existentes, algumas foram selecionadas e serão apresentadas considerando o número de 3 153 314 escolares estimados. Vale ressaltar que as características levantadas se referem a uma amostra representativa do conjunto de escolas do Brasil que possuem 15 ou mais alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental em turmas regulares diurnas. (PeNSE, 2012:1).

Vários aspectos das instituições e de hábitos dos estudantes foram levantados na pesquisa tais como: estrutura de informação e comunicação, alimentos comercializados, estrutura para atividades físicas, aspectos socioeconômicos, escolaridade dos pais, número de residentes no domicílio, trabalho entre escolares, contexto familiar, falta às aulas, acompanhamento dos pais nas tarefas escolares, consumo de álcool ou drogas, saúde sexual e reprodutiva, violência e segurança; dentre outros temas, o *bullying*, objeto de interesse neste estudo. Os resultados da pesquisa se mostraram do seguinte modo para o assunto:

Os resultados da PeNSE 2012 demonstraram que 20,8% dos estudantes praticaram algum tipo de bullying (esculachar, zoar, mangar, intimidar ou caçoar) contra os colegas, levando-os a ficarem magoados, incomodados ou aborrecidos, nos últimos 30 dias anteriores à pesquisa. Foi observado que a prática de bullying era proporcionalmente maior entre os estudantes do sexo masculino (26,1%) do que do feminino (16,0%). (PeNSE, 2012:33).

A pesquisa contribui para a ampliação do conhecimento acerca da saúde e das características da população adolescente brasileira, fornecendo informações confiáveis para as instâncias do poder executivo, do poder legislativo, e demais agentes ligados ao setor, principalmente a educação.

Com a finalidade de orientar, avaliar e subsidiar ações pautadas na justiça e proteção que devem vigorar no espaço escolar.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE, primeira iniciativa nacional, que perguntou diretamente aos adolescentes sobre fatores de risco e proteção, constitui um importante instrumento para subsidiar com informações os gestores, dando sustentabilidade ao Sistema Nacional de Monitoramento da Saúde do Escolar e apoiando as políticas públicas de proteção a saúde dos adolescentes. (PeNSE, 2012:26).

Esse monitoramento realizado através de pesquisa permite identificar os

vários pontos de tensão existentes na dinâmica escolar, a relação entre as regras da instituição e o seu efetivo funcionamento; bem como os desejos dos discentes e as necessidades de intervenção pelos docentes e gestores, para que seja feita a mediação mais adequada.

A escola,

[...] constitui um importante espaço de encontro e convivência, onde se interpenetram diferentes valores, crenças e visões de mundo. Assim, o ambiente escolar não apenas constrói novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação, intimamente associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como 'diferentes da norma'. (ABRAMOVAY *et al.*, 2012:58).

Sendo que ao mesmo tempo em que as relações sociais aparecem de forma “conflitivas e repletas de contradições, mas, ao mesmo tempo, ricas em possibilidades de construção de laços de amizade e de novas formas de fratria” (ABRAMOVAY *et al.*, 2012:20). Dessa forma, há que aproveitar os momentos de tensão utilizando-se de diálogo para estabelecer a convivência escolar harmônica.

Abramovay *et al.* (2012: 50), nos adverte também quanto à banalização do termo *bullying* pelos meios de comunicação de massa, fazendo com que o termo apareça de forma generalizada nas falas dos atores envolvidos no contexto escolar, e sinaliza que apesar da popularização do termo, “ainda não se consubstanciam medidas para lidar com as várias manifestações de violências identificadas como *bullying*”. Sugere reflexão e análise do uso do conceito, pois,

[...] apesar de sua utilização indiscriminada, não contempla outras formas de violência que aparecem nas escolas, como as violências de estudantes contra professores, de professores contra estudantes, de pais contra professores, diretores e professores, entre outras. (ABRAMOVAY *et al.*, 2012:50).

Essa violência generalizada detectada nas pesquisas de Abramovay (2009 e 2012) tem sido combatida por políticas públicas, mencionado anteriormente, de acordo com os PCNs. No caso específico do Distrito Federal, está em ação o Currículo em Movimento da SEDF.

Sendo este currículo, baseado no Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos³⁴ — PNEHDH —, contempla em sua normativa as questões de gênero,

³⁴ O Eixo 5 do PNDH3 trata da educação e da cultura em Direitos Humanos e dialoga com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEHDH) como referência para a política nacional de

diversidade e combate a todas as formas de discriminação contra a pessoa humana. Em perspectiva solidária e valorativa das diferenças e das diversidades, assim como a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade de conteúdos, a vivência à globalidade e a sustentabilidade socioambiental.

2.5. EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A educação para os Direitos Humanos foi pensada com a finalidade de trazer para a seara da prática, o que foi positivado tanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quanto por documentos normativos vinculados à educação brasileira. Sendo que os Direitos Humanos são:

[...] aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. (SDHPR: 2013:11).

O Poder Legislativo em sua prerrogativa de formular as normas e o Executivo, ao colocá-las na prática, juntos garantem à educação uma prática baseada na democracia e em atitudes de não discriminação e de respeito aos direitos fundamentais.

A Educação em Direitos Humanos — EDH pode materializar-se como instrumento de transformação no mundo atual, cada vez mais pautado na objetificação e coisificação das pessoas. Lembrando que a educação, em si, já é um direito humano, garantido pela CF-88 em seus Artigos 205 e 214, onde o texto constitucional é claro ao dispor que, é dever da nação proporcionar educação a todos. Diga-se de qualidade.

Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República — SDHPR (2013),

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade

de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia. [...] As instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas. (SDHPR, 2013:11).

A preocupação com a formação de caráter subjetivo do indivíduo deve sobrepor-se em detrimento aos aspectos ligados a cognição, já que a garantia de boas relações sociais passa pelo respeito e pelo reconhecimento de direitos de si e do outro, ao assumir responsabilidades enquanto cidadãos e cidadãs.

Um aspecto importante defendido pelas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos é:

[...] o cotidiano do ambiente educacional – momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Essa atmosfera é propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos direitos humanos. (SDHPR, 2013:13).

Sendo assim, compreende-se o ambiente escolar não apenas como um recinto propriamente dito, mas como um contexto e local de construção e acontecimento de aprendizagens dialetizadas pelos atores envolvidos no processo. E, dessa forma, a intervenção da EDH é feita através de uma mediação pedagógica, pautada na pacificação e estabelecimento de uma ordem de valores saudáveis, tendo como prevaletentes a igualdade, o respeito, a solidariedade e o reconhecimento entre as pessoas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, versa o seguinte em seus artigos:

Art. 5º. O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:

III – Educação em Direitos Humanos como princípio nacional norteador.

Art. 13. IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

Art. 16. V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

Art. 16 XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

Art. 17. II d) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de

representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.(SDHPR, 2013:67).

A relação no ambiente escolar estaria dessa forma, pautada no modelo fenomenológico hegeliano, que na interpretação de Honneth (2003), em sua luta por reconhecimento, no momento de construção da aprendizagem, identifica-se:

[...] o elemento da autorrealização pessoal com o do reconhecimento intersubjetivo: o sujeito humano, assim se entende sua construção, não se limita a realizar-se a si mesmo na efetuação da produção, objetivando progressivamente suas capacidades individuais, senão que efetua, em unidade com isso, também um reconhecimento afetivo de todos os seus parceiros de interação, visto que ele os antecipa como co-sujeitos carentes. (HONNETH, 2003: 232).

Na interpretação de Hegel e Mead, reelaborada por Honneth (2003:227), “é uma luta por reconhecimento que, como força moral, promove desenvolvimentos e progressos na realidade da vida social do ser humano”. E não apenas, a força de normativas.

Em entrevista ao Instituto de Filosofia da Antiópiá, no ano de 2004, Honneth destaca a importância da ONU em subsidiar, orientar e ao mesmo tempo aplicar sanções aos países que cometem violação aos Direitos Humanos. Em suas palavras enaltece,

Minha idéia que hoje se assemelha ao pensamento de Habermas é que a única maneira de impor a justiça internacional é a expansão gradual dos direitos humanos através de uma ONU reforçada, uma Organização das Nações Unidas equipada com mecanismos de sanções mais fortes que atualmente, e que esta expansão gradual dos direitos humanos obrigue a comunidade internacional a promover uma redistribuição de si mesma. Entretanto, que determinadas reivindicações dos membros das sociedades subdesenvolvidas sejam realmente institucionalizadas como direitos, como direitos individuais e não apenas como uma ideia vazia de direitos. (HONNETH, 2004).³⁵

O caminho apontado por Honneth, necessariamente, passaria por

³⁵ La idea mía de entonces y de hoy en día que se asemeja creo a la de Habermas es que el único camino para imponer la justicia internacional es la expansión paulatina e los derechos humanos por medio de una ONU reforzada, unas Naciones Unidas equipadas con medios de sanción y coerción más fuertes que en la actualidad y que esta expansión paulatina de los derechos humanos obligue a la comunidad internacional a provocar ella misma una redistribución. En cuanto que determinadas pretensiones de los miembros de sociedades subdesarrolladas sean institucionalizadas realmente como derechos, como derechos individuales y no sólo como una idea vacía de los derechos. (HONNETH, 2004).

intervenção da ONU, na eficácia de suas deliberações e recomendações³⁶, a exemplo das últimas recomendações que dizem respeito às políticas públicas que garantam direitos aos ALGBTTTI.

Como resposta ao pensamento de Honneth com relação ao fortalecimento da ONU, segundo Carrillo (2015), o fato de uma transexual³⁷ ter sua candidatura aceita para o parlamento Venezuelano nas próximas eleições pode ser devido a esse protagonismo da ONU.

Dessa forma, tem-se no caso citado um exemplo de reconhecimento que ancorado nas deliberações da ONU, encontra-se dentro dos princípios da gramática moral de Honneth, com relação aos Direitos Humanos de minorias civis.

Das recomendações oriundas do documento da ACNUDH direcionadas aos Estados Nacionais, duas estão diretamente ligadas à educação.

f) Estabelecer as regras nacionais em matéria de não-discriminação na educação desenvolver programas contra o assédio moral e criar linhas de telefone e outros serviços de apoio aos jovens LGBT que mostram uma não-conformidade de gênero; e fornecer educação sexual abrangente adequado com base na idade. (A/HRC/29/23, 2015:21).³⁸

j) Financiar campanhas públicas de educação contra as atitudes homofóbicas e transfóbicas e combater a disseminação de imagens negativas e estereotipadas de LGBT nos meios de comunicação. (A/HRC/29/23, 2015:21).³⁹

As duas recomendações citadas, uma vez praticadas, possibilitam mudanças de atitudes que reconheçam a pessoa do ALGBTTTI, como merecedora de amparo legal e prático. Dessa forma, a homofobia e o *bullying* deixariam de aumentar os índices de violência com que essa população é diariamente acometida.

Segundo o relatório, os Estados devem combater essa violência

³⁶ Deliberações que ocorrerão na ACNUDH, 2015 - A/HRC/29/23, a respeito da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Disponível: <<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Pages/ListReports.aspx>> Acesso em: 05 ago. 2015.

³⁷ Ver reportagem completa: "Tamara Adrián será la primera candidata transgénero en la historia política Venezolana". Disponível em: <http://contrapunto.com/noticia/tamara-adrian-sera-la-primera-candidata-transgenero-a-diputada/> Acesso em: 03 ago. 2015.

³⁸ f) Establecer normas nacionales sobre la no discriminación en la educación; elaborar programas contra el acoso y crear líneas telefónicas y otros servicios de ayuda a las personas jóvenes LGBT y a las que muestran una disconformidad de género; y proporcionar una educación sexual integral adecuada en función de la edad. (A/HRC/29/23, 2015:21).

³⁹ j) Financiar campañas públicas de educación contra las actitudes homofóbicas y transfóbicas, y combatir la difusión de imágenes negativas y estereotípicas de las personas LGBT en los medios de comunicación. (A/HRC/29/23, 2015:21).

promulgando leis e verificando o seu cumprimento; as Instituições Nacionais de Direitos Humanos, no período de seus mandatos, também devem combater a violência e discriminação contra as pessoas ALGBTTTI, deliberando normas e certificando o seu cumprimento. Ficando para o Conselho de Direitos Humanos – ACNUDH, enquanto órgão intergovernamental, a tarefa de manter-se regularmente informado a respeito das violações de DHs, motivadas pela orientação sexual e identidade de gênero, assim como as respostas que os estados vão dando a este problema, monitorando, prestando contas aos seus membros e aplicando sanções. (A/HCN/29/23, 2015:24)

Dessa feita, a estrutura educacional deve, portanto, em sua organização, empreender a legitimação e o reconhecimento dos princípios da EDH em sua estrutura e funcionamento. Tendo como premissa o sujeito em suas relações sociais recíprocas.

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÕES DA HOMOSSEXUALIDADE COM ÊNFASE NA HOMOFOBIA: O CASO DE UM CENTRO DE ENSINO MÉDIO EM CEILÂNDIA

Qualquer argumentação filosófica que não tenha como preocupação principal abordar terapeuticamente o sofrimento humano é inútil.

(Epicuro, 341 a.C -270 a.C),

Este capítulo apresenta a pesquisa de campo – contexto do local pesquisado –, características das percepções dos docentes e dos discentes, descrição do método utilizado, resultado da tabulação dos questionários aplicados e segue o debate, de forma exploratória, dialogando na seara da educação.

As características do Estado liberal de John Rawls, que, ao se preocupar com a justiça no Estado Democrático de direito se mostra presente na percepção dos pesquisados, docentes e discentes. Por outro lado, a teoria de Axel Honneth, em a luta pelo reconhecimento, mais preocupada com a injustiça, também se manifesta fazendo o confronto entre as duas teorias, que surgem como lentes para a exploração do fenômeno investigado.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

3.1.1 O percurso metodológico

A escolha pelo procedimento de pesquisa, em *estudo de caso*, ocorreu depois de debruçar-se sobre a literatura para verificar a eficiência do método em questão. Em assim sendo, encontrou-se respaldo em produção com a

fundamentação científica que o reconhece em valor qualitativo para a investigação em Ciências Sociais.

De acordo com a definição de Gil (2009), tal procedimento configura-se em

[...] métodos, que há algumas décadas eram vistos apenas como alternativos, hoje constituem objeto de ensino sistemático na maioria dos programas de mestrado e doutorado nas áreas de ciências humanas e sociais. Com efeito, não se pode negar que os métodos qualitativos permitem a investigação dos fenômenos no seu estado real, possibilitam o conhecimento dos fatos a partir do ponto de vista dos próprios autores e contribuem para a apreensão da totalidade e dos processos de mudança. (GIL, 2009: xiii).

Como técnica em pesquisa exploratória e para,

[...], além disso, os estudos de caso mostram-se muito importantes para o pesquisador interessado em estudar o funcionamento de organizações, quer sejam empresas, escolas, órgãos públicos, igrejas, quer sindicatos, etc. Daí o interesse na utilização dos estudos de caso, sobretudo no campo das ciências aplicadas, como Administração de Empresas, Educação, Administração Pública, Serviço Social e Enfermagem. (GIL, 2009: xiii).

Em consonância com a literatura pertinente e ao analisar aspectos socioculturais relacionados à violência da região administrativa de Ceilândia, optou-se pelo estudo de caso em um Centro de Ensino Médio em Ceilândia.

3.1.2 A RA IX Ceilândia

A cidade de Ceilândia é a nona Região Administrativa do Distrito Federal, configura-se no segundo maior colégio eleitoral. Seu crescimento foi acelerado em grande medida pela força dos migrantes, principalmente de Estados da região Nordeste, que vislumbraram em Ceilândia a chance de encontrar moradia, trabalho e melhoria de vida. (PORTAL BRASIL. NET, 2015).

Seu surgimento se deu a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), realizada em 1971, pelo então Governo do DF, de onde se originou o nome Ceilândia. A cidade divide-se nos setores M, N, O, P e Q, dispostos em torno de dois eixos que se cruzam em ângulo de 90°. Complementa-se ainda por duas expansões

denominadas de Condomínios Por do Sol e Sol Nascente⁴⁰, sendo considerada a maior favela da América Latina com 78.912 habitantes; ultrapassou a favela da Rocinha no Rio de Janeiro, segundo dados do IBGE (2014). (PORTAL BRASIL. NETb, 2015).

A maioria dos habitantes de Ceilândia é de imigrantes que vieram de Goiás, Minas Gerais, da região Norte e, principalmente, da região Nordeste, fazendo da cidade um ponto de convergência e de difusão da cultura nordestina. Nessa configuração, encontra-se a Casa do Cantador, projetada por Oscar Niemeyer para sediar a Federação Nacional das Associações de Cantores, Repentistas e Poetas Cordelistas, que promovem encontros e festivais. A população da cidade marcou a história da organização comunitária no Distrito Federal, com a criação da combativa Associação dos Incansáveis Moradores da Ceilândia. (PORTAL BRASIL. NETc, 2015).

As quadras residenciais são compostas, além das habitações, de comércio local e templos. Os demais equipamentos urbanos são distribuídos em áreas especiais, que abrigam escolas, postos de saúde, delegacias e outros órgãos públicos e privados de atendimento à população. Aos domingos, o centro é ocupado por duas feiras, a Feira Central, espaço onde se encontram todos os tipos de produtos, e, a Feira do Rolo, que utiliza o sistema de trocas para negociar, desde eletrodoméstico a literatura de cordel. (PORTAL BRASIL. NETd, 2015).

Localizada a 24 (vinte e quatro) quilômetros do Plano Piloto, com acesso pela Via Estrutural e pela Estrada Parque Taguatinga - EPTG, Ceilândia possui uma área de 232 (duzentos e trinta e dois) quilômetros quadrados e seu traçado urbanístico é do arquiteto Ney Gabriel de Souza. Sua principal atração é a Barragem do Rio Descoberto, cujo acesso é feito pela Rodovia BR-070.

As principais festas destacam-se em o Aniversário da Cidade, em 27 de março, a Festa Colônia Nordestina que acontece na primeira semana de julho, São João do Cerrado, em agosto, e os jogos da Primavera no mês de setembro. (PORTAL BRASIL. NETe, 2015).

⁴⁰Fonte:<http://www.camaraempauta.com.br/portal/artigo/ver/id/5519/nome/Sol_Nascente_passa_a_Rocinha_e_se_torna_a_maior_favela_da_America_Latina/termo/comunidade/page/4>. Acesso em: 01 jun. 2015

A região administrativa de Ceilândia conforma em destaque no Distrito Federal tanto pela sua contribuição cultural como pelo alto índice em violência⁴¹, tornando-se campo fértil a pesquisas de diferentes nuances.

3.1.3 O Centro de Ensino Médio “X”

A escolha do local para pesquisa de campo foi feita de forma aleatória. Por tratar-se de um estudo de caso, sem intenção à generalização a todo o universo do Distrito Federal, levou-se em conta apenas e tão somente a sua localização em Ceilândia. A escola encontra-se na área de conurbação de Ceilândia com a maior favela da América Latina, Condomínio Sol Nascente⁴², local de grande incidência de violência.

A escola, denominada Centro de Ensino Médio “X”, atende alunos do setor P Norte, da Expansão do Setor “O”, do Setor de Chácaras, do Setor Habitacional Sol Nascente e dos Condomínios localizados nos arredores, totalizando 1611 (um mil, seiscentos e onze) alunos.

As imediações e o portão da escola são frequentemente assediados por traficantes. O Batalhão Escolar da Polícia Militar do Distrito Federal faz rondas ostensivas na região, tendo inclusive adentrado na escola, com um efetivo de quarenta policiais para fazer varredura nas salas de aulas, em busca de ilícitudes, acompanhado da direção da escola, no dia em que se efetuou a coleta de dados juntos aos docentes.

No dia em referência, foram encontrados pequenos objetos caracterizados como armas brancas e pequena quantidade de drogas. Posteriormente à coleta,

⁴¹ Ver dados coletados junto a Secretaria de Segurança Pública do DF, em <<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/vista-como-regiao-mais-violenta-do-df-ceilandia-e-11-em-n-de-mortes.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

⁴² Está localizado a apenas alguns quilômetros do centro da capital do país, o Condomínio Sol Nascente, na Ceilândia, e, que foi considerado pelo IBGE como a maior favela da América Latina, ultrapassando a Rocinha e outras grandes comunidades carentes em Buenos Aires na Argentina e La Paz na Bolívia. As ocupações dos condomínios daquela região aumentaram desde 2010 segundo o IBGE quando somadas não passavam de 60 mil, hoje somadas entre si totalizam mais de 78.912 moradores contra os 69.161 localizados na Rocinha. Vivendo em condições de falta de saneamento básico e violência. Disponível em: <<http://www.soubrasil.com/brasil/a-maior-favela-da-america-latina-esta-em-brasbrasil/#sthash.59DA2NGQ.dpufhttp://>>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

noticiou-se que a polícia apreendeu um menor, usando camiseta de identificação da escola, portando cerca de um quilograma de maconha e cento e oitenta reais, em uma pracinha próxima ao local da pesquisa.

A escola tem funcionamento em três turnos (matutino, vespertino e noturno), oferta o Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries), na modalidade semestralidade, nos turnos matutino e vespertino; no turno noturno, a modalidade regular é o sistema anual.

Quando indagado sobre a participação da comunidade na dinâmica escolar, a professora, Supervisora Pedagógica da Escola, declarou que a participação dos familiares dos (as) alunos (as) é mínima, conforme expressa na Primeira Reunião Pedagógica no início do ano letivo, quando foram repassadas as informações referentes ao Regimento Interno e rotina da escola. O comparecimento dos responsáveis se deu ao quantitativo de apenas 40 (quarenta) representantes dos alunos, para um universo de 1.611 (um mil, seiscentos e onze) alunos, nos três turnos da escola⁴³.

Vale salientar que a Proposta Pedagógica da Escola traz em seu preâmbulo uma citação de Paulo Freire, que destaca o papel emancipador da educação,

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (...). É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...). Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Mimeo: PPP, 2014:4).

Ainda no documento supracitado, a escola explicita o seu compromisso com a educação de qualidade e a formação do sujeito como um todo, “[...], pois pela educação é que são criadas as condições para a cidadania”. (PPP, 2014:4).

Traz em sua justificativa o seguinte pensamento,

[...] segundo o perfil da comunidade escolar, identificou-se a necessidade de constituir-se um projeto político-pedagógico que chame toda a comunidade a assumir seu papel na construção da educação, juntamente com a criação de projetos desenvolvidos na escola e de uma visão que posicione o educando não como ser passivo, mas uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade, ou seja, o educando não deve ser apenas um espectador ou receptor do processo pedagógico, deve decidir e fazer

⁴³ Dados elaborados a partir de informações junto à Direção da Escola, por ocasião da pesquisa a campo.

opções, no seu processo de crescimento como indivíduo cidadão. (PPP, 2014:5).

A proposta do projeto pedagógico foi elaborada via discussões, envolvendo “todos os segmentos da escola [...]” (PPP, 2014:5), na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino oferecida e envolvimento da comunidade local no processo ensino-aprendizagem.

3.1.4 No limiar da pesquisa de campo

Considerando que a pesquisa teve início com a participação no processo seletivo para o ingresso no Curso de Mestrado em Ciência Política, na prova escrita, ao escolher a questão a ser respondida, foi feita opção por responder a indagação que remetia a obra de Norberto Bobbio —, A Era dos Direitos, em detrimento a outros autores referenciados.

Nesse contexto, quando questionado sobre a perspectiva da pesquisadora com relação aos Direitos Humanos no Brasil, foi respondido que o seu interesse por essa temática era oriundo de sua prática profissional, e ainda como pessoa que luta por um paradigma de sociedade que prima pela igualdade dos sujeitos de direito.

E, nessa perspectiva de luta, acredita-se ver os Direitos Humanos movendo-se de seu campo de posituação em direção ao campo da prática. E ainda que, nesse entendimento, é possível banir do convívio social a intolerância ao diferente da norma e eliminar todo tipo de discriminação.

Logo no início da disciplina Seminário I, assim que os demais colegas foram tomando conhecimento do tema, iniciou-se uma verdadeira especulação, debates acalorados e uma série de desconfortos. No momento em que os colegas apresentavam seus temas (objetos de pesquisa), ditos como “normais”, corria tudo de forma tranquila. Todavia, quando chegava o momento da pesquisadora apresentar seu tema de interesse que remete à homossexualidade, por diversas vezes havia a necessidade de intervenção do professor da disciplina para acalmar os ânimos da turma e para que a mesma conseguisse finalizar a sua apresentação de forma tolerante, já que “reconhecimento” era outra história.

Comentários de colegas “_ Nossa... você é tão feminina, esse tema não combina com você!” (Sic); “Tem certeza que fará sua pesquisa nesse tema, ainda dá tempo de mudar!” (Sic).

Em alguns dos trabalhos utilizados como fontes de pesquisa bibliográfica sobre o tema, dois deles⁴⁴, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, merecem destaque, pois apontam semelhanças aos comportamentos citados por parte do grupo de colegas de curso da pesquisadora. Mostram de forma prática como uma lésbica e uma travesti são estigmatizadas, e de como o cotidiano delas é marcado por violência e preconceito.

Dessa forma reforça o quanto a população de homossexuais sofrem discriminações e preconceitos. E ainda, demonstra como indivíduos, neste caso a pesquisadora, que mesmo não sendo parte objetiva do grupo ALGBTTTI, é também alcançada pelo preconceito, ao abordar o tema da diversidade de orientação sexual. Com clareza, evidencia-se a necessidade de debates sobre o assunto. Debates esses, que possibilitem uma mudança paradigmática, da simples tolerância, ao reconhecimento.

3.1.5 O perfil sociocultural dos pesquisados: docentes e discentes

Os questionários (*survey*) aplicados aos professores e alunos na escola pesquisada, foram quantificados em formato de gráficos e tabelas, tabulados em porcentagens para melhor fazer a análise do material coletado.

O universo pesquisado é composto por 93 (noventa e três) discentes da Terceira Série, sendo turmas do diurno e do noturno, e de 30 (trinta) docentes das seguintes disciplinas ministradas na escola: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, Artes, Geografia, História, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química e Física, totalizando um número de 123 (cento e vinte e três) pesquisados.

⁴⁴ A Dissertação de Mestrado de Grasiela Cristina Celich Dani, sob o tema Os conflitos homofóbicos na escola e a teoria do reconhecimento, defendida na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2011; e a Tese de Doutorado de Luma Nogueira de Andrade, sob o tema Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa, defendida na Universidade Federal do Ceará no ano de 2012.

Os docentes foram escolhidos utilizando-se do critério de número de presentes no momento da Coordenação Pedagógica⁴⁵, no dia da coleta de dados, previamente agendado junto à direção da escola, e ainda levaram-se em consideração aqueles que aceitaram responder ao questionário *survey* de livre e espontânea vontade.

A coleta foi realizada nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ao totalizar 30 (trinta) respondentes encerrou-se a coleta junto aos docentes.

O critério utilizado para a escolha dos discentes foi de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade da escola. Foram escolhidas turmas de Terceira Série e aproveitou-se, em algumas delas, horários vagos, devido à ausência de professor daquele horário. Feito dessa forma, para uma maior adequação da pesquisa junto à rotina da escola, no intuito de não interferência.

No que se refere aos aspectos socioculturais, os professores⁴⁶ se declararam em 11 (onze) do gênero masculino, 17 (dezesete) do gênero feminino e 2 (dois) não declararam; pós-graduados são 25 (vinte e cinco), não pós-graduados são 3 (três) e 2 (dois) não declararam; dos declarantes do gênero masculino 4 (quatro) são heterossexual, 1 (um) bissexual, nenhum homossexual e 6 (seis) não declararam; dos declarantes do gênero feminino 10 (dez) se declararam heterossexual, nenhum homossexual ou bissexual e 7 (sete) não declararam.

A idade entre o gênero masculino variou entre 25 a acima de 60, 3(três) não declararam e entre o gênero feminino a idade permaneceu entre 25 a 59 anos, sendo que 8 (oito) não declararam; que professam alguma religião 20 (vinte) declararam sim, 9 (nove) declararam não e 1 (um) não declarou; as religiões professadas por 7 (sete) foi a Católica, por 2 (dois) a Evangélica, por 4 (quatro) a Mórmon⁴⁷, por 1 (um) a Cristã sem especificação e 6 (seis) não declararam.

E, no tocante aos aspectos socioculturais do corpo discente, o quantitativo

⁴⁵ De acordo com a Lei Distrital nº 5.105, de 03 de maio de 2013, em seu Artigo 2º, inciso IX – coordenação pedagógica: o conjunto de atividades destinadas à qualificação, à formação continuada e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe [...]. Disponível em:

<http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_5105_3mai13.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

⁴⁶ Ver tabela: Apêndice VI figura 1 (um) Anexo.

⁴⁷ Os Mórmons são os seguidores de um movimento religioso restauracionista iniciado no século XIX nos EUA e liderado inicialmente por Joseph Smith Jr., definido pelos seus seguidores como primeiro profeta desta época. São normalmente identificados pela sua maior denominação, “A igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%B3rmon>>. Acesso em: 30 maio 2015.

de alunos⁴⁸ pesquisados se declarou em: 43(quarenta e três) do gênero masculino e 50 (cinquenta) do gênero feminino. Dos declarantes do gênero masculino, 26 (vinte e seis) são heterossexuais, 3 (três) homossexuais, nenhum bissexual e 14 (quatorze) não declararam; dos declarantes do gênero feminino: 39 (trinta e nove) se declararam heterossexuais, 4 (quatro) homossexual, 2 (duas) bissexuais e 5 (cinco) não declararam.

A idade entre o gênero masculino variou entre 15 a 18 anos, e, entre o gênero feminino, a idade permaneceu entre 15 a 20 anos; sendo que todos declararam a idade.

Os participantes da pesquisa que professam alguma religião: entre o gênero masculino 18 (dezoito) declararam sim, 22 (vinte e dois) não, 3 (três) não declararam; e, entre os de gênero feminino, 36 (trinta e seis) declararam sim, 14 (quatorze) declararam não. As religiões professadas pelo gênero masculino foram: Católica por 4 (quatro), Evangélica por 8 (oito), Cristã sem especificação por 2 (dois) e 4 (quatro) não declararam; as professadas pelo gênero feminino foram: Católica por 5 (cinco), evangélica por 19 (dezenove), Espírita por 1 (uma), Cristã sem especificação por 3 (três) e 8 (oito) não declararam.

3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Partindo para a análise quantitativa dos dados obteve-se os seguintes resultados pelo universo de pesquisados, docentes e discentes:

Tabela sobre percepções relacionadas ao preconceito aos ALGBTTTTI

Figura 24

Resposta	Alunos	Professores	Total	Frequência Relativa	Frequência Professores	Frequência Alunos
Sim	13	4	17	13,82%	3,25%	10,57%
Não	77	25	102	82,93%	20,33%	62,60%
Branco	3	1	4	3,25%	0,81%	2,44%
Total	93	30	123	100,00%	24,39%	75,61%

Fonte: elaboração própria

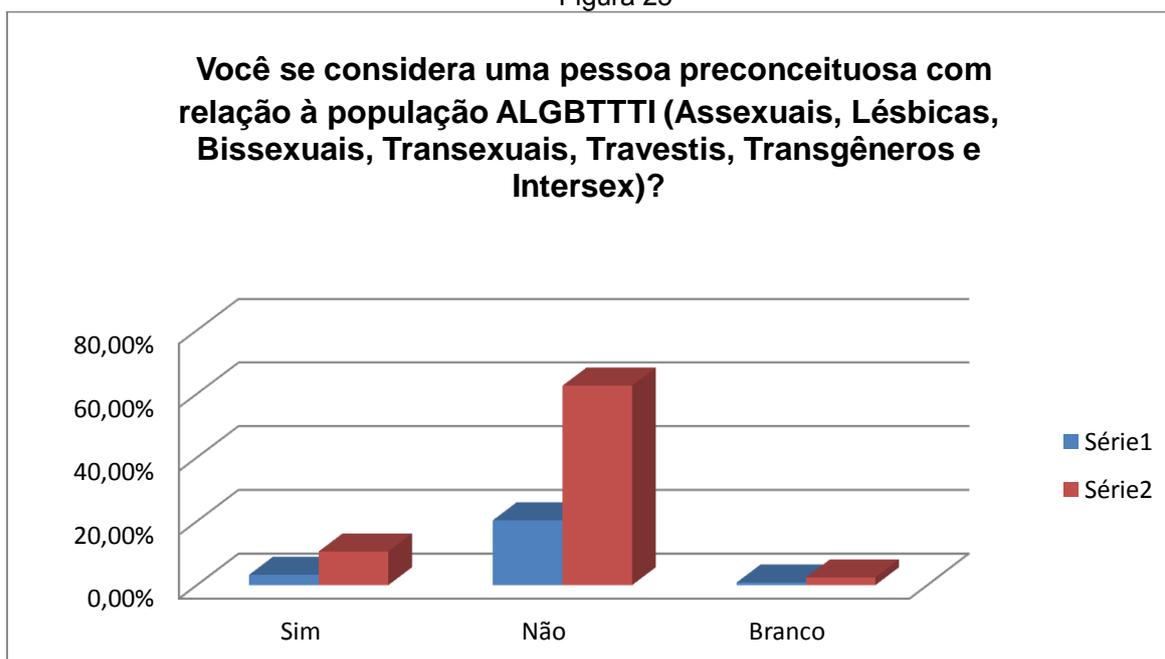
⁴⁸ Ver tabela: Apêndice VI, figura 2 (dois) anexo.

A tabela anterior mostra a frequência relativa entre docentes e discentes, quanto a considerarem-se preconceituosos (as), ou não, em relação à homossexualidade. Evidenciando-se neste caso, de forma quantitativa, considerarem-se, não preconceituosos.

A seguir, a referida Tabela está representada graficamente.

Gráfico sobre percepções relacionadas ao preconceito ao ALGBTTTI

Figura 25



Fonte: elaboração própria

Ao fazer o cruzamento das respostas de docentes e discentes e quantificá-las graficamente, evidenciou-se que a maioria do universo pesquisado posicionou-se sem nenhum tipo de preconceito com relação aos indivíduos diferentes da heteronorma, os ALGBTTTIs.

Fazendo a análise por frequência relativa, 82,93% do universo de docentes e discentes, responderam que não se consideram preconceituosos com relação à população ALGBTTTIs. Representando um total de 20,33% dos docentes e 62,60% dos discentes.

Os que se declararam preconceituosos com relação à população ALGBTTTIs totalizam 13,82%. O equivalente a 0,81% dos docentes e 2,44% dos discentes.

Os dados mencionados acima foram obtidos na coleta de dados através da

aplicação do questionário *survey* em anexo, ao universo dos pesquisados, docentes e discentes da escola “X”.

A seguir, analisar-se-ão todos os dados colhidos na pesquisa em campo com os docentes e discentes.

3.2.1. Resultados obtidos com os docentes

Inicialmente, questionou-se quanto à percepção dos docentes no que diz respeito ao debate sobre a homofobia junto à população brasileira como um todo, inclusive junto ao Congresso Nacional.

Perguntado se consideram importante o debate atual no Congresso Nacional e na sociedade civil sobre a homofobia, 93,33% respondeu sim, contra apenas 3,33% de não e 3,33% deixaram de responder.

Quanto em ser a favor de penas e de multas para quem discriminar um (a) homossexual, 83,33% respondeu sim, contra 13,33% de não e 3,33% deixaram de responder.

E, com relação ao posicionamento em achar correta a aprovação de uma lei específica que permita o casamento homoafetivo no código civil, 80,00% responderam sim, e, contra 20,00% de não. Nesse caso, não houve respostas em branco.

E, no tocante a criar lei específica que criminalize a homofobia, 60,00% consideraram corretos, 33,33% não acharam corretos, e, 6,67% deixaram de responder.

Ainda, com relação aos aspectos relacionados a mudanças no Código Civil, por projetos de leis, 73,33% aprovam a adoção de crianças por casais homoafetivos, contra 20,00% que se declararam contrários e 6,67% deixaram de responder.

Quando indagado sobre, se há concordância ao fato de os casais homoafetivos deveriam ser mais comedidos que os casais heterossexuais nas suas atitudes afetivas em ambiente público, 46,67% concordam que sim, contra a discordância de 40,00%, e ainda 13,33% deixaram de responder.

O preparo para discutir o assunto da homossexualidade de forma científica/imparcial em sala de aula é considerado suficiente por 56,67% dos

docentes, contra 36,67% de declarantes contrários e 6,67% deixaram de responder.

O envolvimento, de forma direta ou indireta, na ocorrência de algum tipo de conflito ou discussão relacionada à homossexualidade, no lócus escolar, no último ano letivo, se deu em percentual de 46,67%. No qual, 50,00% declararam não ter tido nenhum envolvimento em tais casos e 3,33% deixaram de responder.

Sendo que, dos 46,67% que declararam ter tido envolvimento de forma direta ou indireta em algum conflito relacionado à homossexualidade, 64,29% declararam ter sentido pena da vítima, 21,43% sentiu aversão à vítima e 14,29% sentiu indiferença à vítima.

Quanto às restrições em relação a um (a) aluno (a), professor (a) ou colega homossexual, 93,33% declararam não ter nenhuma restrição, 3,33% declararam ter restrição e 3,33% não declararam.

A homossexualidade não foi considerada uma patologia por 76,67% dos docentes, mas, foi considerada patologia por 20,00%. Sendo que, 3,33% não declararam.

O assunto da diversidade sexual foi considerado como tema que deve ser tratado em sala de aula por 80,00% dos docentes e que não deve ser tratado em sala de aula por 16,67% e 3,33% não declararam.

O tema da homofobia é objeto de conversas no ambiente escolar para 63,33% dos docentes, 36,67% não abordam o tema. Neste quesito, todo o universo pesquisado declarou.

Para 83,33% dos docentes, se a homofobia vier a ser criminalizada, as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei, 10,00% acham que não terão dificuldade em cumprir a lei e 6,67% não declararam.

No tocante a engajar-se em algum tipo de iniciativa ou projeto para combater a homofobia, 70,00% dos docentes declararam não ter interesse, 26,67% declararam interesse nessa iniciativa e 3,33% não declararam.

No que se refere a professar alguma religião, 66,67% declararam professar, 30,00% não professam e 3,33% não declararam. Dentre as religiões declaradas estão: Católica, Evangélica, Mórmon e Cristã, sem especificação de qual corrente.

Os resultados dos questionamentos feitos aos docentes, obtidos nas questões de 1 a 5 foram os seguintes:

- 1- 93,33% consideram importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade sobre a homofobia;

- 2- 83,33% são a favor de penas e multas para quem discriminar um (a) homossexual;
- 3- 80,00% acha correta a aprovação de uma lei que permita o casamento homoafetivo no código civil;
- 4- 60,00% acha correto criar uma lei que criminalize a homofobia;
- 5- 73,33% aprova a adoção de crianças por casais homoafetivos.

Diante dos resultados, percebe-se que há tolerância por parte dos docentes, no que concerne às questões gerais relacionadas ao tema, em especial aquelas que envolvem diretamente o aparato do Estado, no tocante à garantia de direitos a todos e todas, cidadãos e cidadãs.

Nesse sentido, percebe-se de forma latente uma das características do liberalismo político, presente nas percepções dos docentes, a tolerância, a convivência razoável via consenso, mesmo em meio a diferentes concepções de caráter subjetivo.

3.2.2 Resultados obtidos com os discentes

Assim, aos moldes dos docentes, foram feitos questionamentos com relação à percepção dos discentes, no que diz respeito ao debate sobre a homofobia, junto à população brasileira como um todo, inclusive em nível de Congresso Nacional. Os resultados obtidos foram os seguintes:

Perguntado se consideram importante o debate atual no Congresso Nacional e na sociedade civil sobre a homofobia, 76,34% responderam sim, contra apenas 20,43% de não e 3,23% deixaram de responder.

Quanto em ser a favor de penas e de multas para quem discriminar um (a) homossexual, 79,57% respondeu sim, contra 19,35% de não e 1,08% deixaram de responder.

No que diz respeito a achar correta a aprovação de lei específica que permita o casamento homoafetivo no Código Civil, 46,24% responderam sim, contra 52,69% de não e 1,08% não declararam.

Em relação a criar uma lei específica que criminalize a homofobia, 54,84%

consideraram corretos, 41,94% não acharam corretos e 3,23% deixaram de responder.

Ainda, com relação aos aspectos relacionados às mudanças no código civil por projetos de leis, 53,76% aprovam a adoção de crianças por casais homoafetivos, contra 44,09% que se declararam contrários e 2,15% deixaram de responder.

Quando perguntado se há concordância no fato de que os casais homoafetivos devem ser mais comedidos que os casais heterossexuais nas suas atitudes afetivas em ambiente público, 48,39% concordam que sim, contra a discordância de 46,24%, e ainda 5,38% deixaram de responder.

O preparo para discutir o assunto da homossexualidade de forma científica/imparcial em sala de aula é considerado suficiente por 64,52% dos docentes, contra 31,18% de declarantes contrários e 4,3% deixaram de responder.

A ocorrência em envolvimento, de forma direta ou indireta, em algum tipo de conflito ou discussão relacionada à homossexualidade, no lócus escolar, no último ano letivo se deu em percentual de 33,33%. No qual, 63,44% declararam não ter tido nenhum envolvimento em tais casos e 3,23% deixaram de responder.

Sendo que, dos 33,33% que declararam ter tido envolvimento de forma direta ou indireta em algum conflito relacionado à homossexualidade, 38,71% declararam ter sentido pena da vítima, 61,29% sentiu indiferença à vítima e nenhum aluno sentiu aversão à vítima.

E ainda, no que se refere a ter restrição em relação a um (a) aluno (a), professor (a) e/ou colega homossexual, 89,25% declarou não ter nenhuma restrição, 6,45% declarou ter restrição e 4,30% não declararam.

A homossexualidade não foi considerada uma patologia por 84,95% dos discentes, foi considerada patologia por 7,53% e 7,53% não declararam.

O assunto da diversidade sexual foi considerado como tema que deve ser tratado em sala de aula por 59,14% dos discentes, que não deve ser tratado em sala de aula por 36,56% e 4,30% não declararam.

O tema da homofobia é objeto de conversas no ambiente escolar para 34,41% dos discentes, 60,22% não abordam o tema e 5,38% não declarou. Quanto ao tema ser objeto de abordagem no ambiente familiar 29,03% declararam sim, 65,59% não e 5,38% não declararam.

Para 74,19% dos discentes, se a homofobia vier a ser criminalizada, as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei, 19,35% acham que não terão dificuldade

em cumprir a lei e 6,45% não declararam.

Os discentes declararam em 74,19% não ter interesse em se engajar em algum tipo de iniciativa ou projeto para combater a homofobia, 21,51% declararam interesse nessa iniciativa e 4,3% não declararam.

No que se refere a professar alguma religião, 58,06% declararam professar, 38,71% não professam e 3,23% não declararam. Dentre as religiões declaradas estão: Católica, Evangélica, Espírita, e Cristã, sem especificação de qual corrente.

Em relação a considerar-se uma pessoa preconceituosa, no tocante à população ALGBTTTI, 13,98% declararam que sim, 82,80% que não se consideram preconceituosos e 3,23 não declararam.

Os dados apresentados são o resultado da quantificação do questionário aplicado para docentes e discentes, sendo que os mesmos foram tabulados em percentagens, conforme gráficos e tabelas em anexo. Em seguida, far-se-á análise qualitativa dos referidos dados, de forma exploratória.

3.3 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS RESULTADOS

3.3.1 Percepções sobre o trato da homossexualidade no ambiente escolar

A partir desse ponto, os resultados foram analisados de forma a fazer um conectivo entre os resultados obtidos pela pesquisa de campo e a literatura que dá sustentação teórica ao trabalho ora realizado.

No que diz respeito aos docentes e discentes, considerarem-se preconceituosos com relação à população ALGBTTTI, 82,93% do universo pesquisado declarou-se não exercer preconceito em relação ao objeto de pesquisa. Sendo que o total que se declararam não preconceituosos (13,82%), equivale a 0,81% dos docentes e 2,44% dos discentes.

O dado estatístico apresentado demonstra que entre os docentes há menor preconceito, que em relação aos discentes. Neste caso, dado o alto índice de declaração ao não preconceito, a interação professores e alunos assume uma característica dos elementos fundamentais do liberalismo político sobre uma

concepção de justiça publicamente reconhecida. Rawls (2011:42) dá indicações de como deve ser a convivência consensual entre os indivíduos em sociedade, quando destaca “[...] uma sociedade na qual cada um aceita, e sabe que todos os demais também aceitam precisamente os mesmos princípios de justiça”, vive-se de forma razoavelmente em consenso, ou seja, de forma tolerante uns aos outros.

A relação docente e discente, sendo de caráter institucional, principalmente em escola pública, onde docentes e demais funcionários da instituição em seu exercício de trabalho estão como representantes do Estado, portanto, deve pautar-se por uma convivência harmoniosa, conforme enfatiza Rawls com relação à estrutura básica da sociedade,

[...] que se reconhece publicamente, e nisso se acredita com boas razões, que a estrutura básica dessa sociedade – isto é suas principais instituições políticas e sociais e a maneira como se articulam em um sistema único de cooperação, [...] que seus cidadãos têm um senso de justiça que normalmente é efetivo e, em virtude disso, em geral agem em conformidade com as instituições básicas da sociedade [...]. (RAWLS: 2011:42).

Dessa forma, agindo em conformidade com as normas já estabelecidas, há um ponto em comum, que para Rawls é chamado de um estabelecimento da justiça, e que “as demandas que os cidadãos fazem à sociedade” (RAWLS: 2011:42) são possíveis de serem arbitradas, devido a pontos em comum. E que, por este motivo, agem de forma a respeitar as normas.

O estabelecimento de um acordo entre os cidadãos, que professam diferentes doutrinas filosóficas religiosas e que, segundo Rawls (2011:44), em uma sociedade “unificada por uma variante razoável de utilitarismo, ou pelos liberais razoáveis de Kant ou de Mill”, necessitariam do poder estatal para se manter em funcionamento razoável de justiça e pela não violência, pois o poder normativo do Estado é que garante a coexistência da diversidade e da pluralidade entre os indivíduos. Ainda que pela via da coerção.

Sendo assim, os dados sócios culturais⁴⁹, coletados pela pesquisa, apresentam a pluralidade do grupo, no que se refere a gênero, orientação sexual, idade e se professam alguma religião ou não.

Neste caso, os dados também mostram que entre os alunos há incidência maior no aspecto da religiosidade, principalmente de orientação cristã evangélica.

⁴⁹ Ver dados em anexo, Apêndice VI: 136-137.

A fala espontânea dos alunos, numerados de 1 a 29, demonstra em primeiro lugar, uma vontade de tratar sobre o assunto, já que o modelo de pesquisa aplicado solicitou justificção de resposta em apenas duas, dentre as 18 (dezoito) questões perguntadas. Todos os alunos que se manifestaram por escrito tiveram suas falas relatadas com pequenas adaptações, sem mudar o sentido da fala, somente para tornar-se mais objetiva.

Em face dos resultados quantitativos representados nas figuras 18, 19, 21 e 22, tendo apresentado um resultado superior a 54%, percebe-se o sentimento de tolerância aos homossexuais. Sendo que, quanto a ser a favor da aprovação de Lei específica que permita o casamento homoafetivo, o índice declina para 46%.

Desse modo, a tolerância aos moldes do liberalismo político,

[...] mostra que o grande desafio atual é conseguir encontrar espaço institucional democrático tanto para as exigências de reconhecimento como para as reações negativas a ela. Alcançar esse objetivo significará necessariamente aprofundar a democracia, ao passo que fracassar significará nada menos do que fazer definhir ou mesmo ver desaparecer as institucionalidades democráticas. (NOBRE e WERLE, 2009:5-12).

A tolerância rawlseana, é hoje o cerne do desafio e do debate, colocando o espaço escolar como protagonista, tanto no que diz respeito à construção de conceitos sobre a diversidade sexual, como no enfrentando dos conflitos oriundos das diferentes concepções ideológicas. Sendo que, os conflitos são considerados por Honneth, necessários. Seriam eles os impulsionadores da dinâmica social, para chegar ao reconhecimento, superando a tolerância.

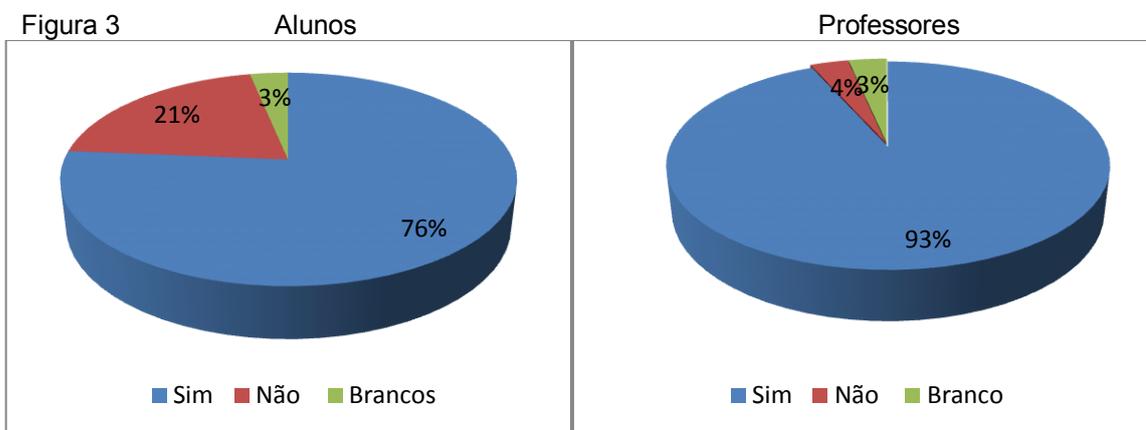
Segundo Nobre e Werle (2009: 5-12), “a tolerância só encontra seu lugar como uma cultura da tolerância presente na vida social cotidiana”. Pensado de outra forma, “a tolerância não pode ser considerada assunto de Estado senão ao risco da imposição de uma forma determinada de tolerância ao conjunto da sociedade”. Dessa forma, a tolerância, por si só, não regula as relações entre os indivíduos, de modo a garantir uma convivência salutar ou trazer o tema da homofobia para o centro do debate, de forma crítica que, gramaticalmente, chegue ao reconhecimento.

Dando prosseguimento, e, para melhor exploração dos dados coletados, optou-se por analisar as questões de 1 a 5, sobre a percepção dos aspectos gerais relacionados ao tema da homossexualidade, em bloco. Os questionamentos giram em torno de como o assunto é percebido em âmbito geral, e também em relação às

normas do Estado brasileiro.

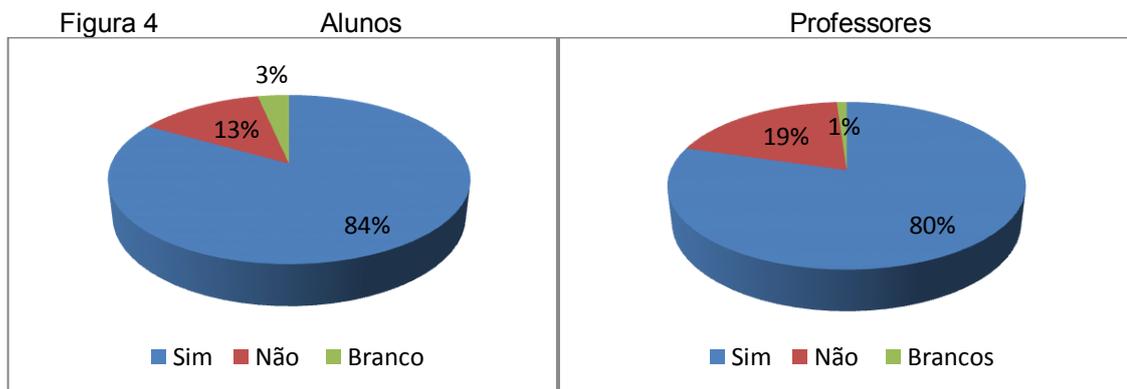
Os gráficos, a seguir, ilustram o resultado quantitativo e, na sequência, será feita a análise exploratória com base nos depoimentos espontâneos, de modo que os dados revelam o que se caracteriza em a tolerância, em a ausência do reconhecimento e, em contradições com relação aos resultados obtidos com a aplicação do Questionário *survey*, mediante as seguintes indagações:

- 1) Você considera importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade civil sobre a homofobia?



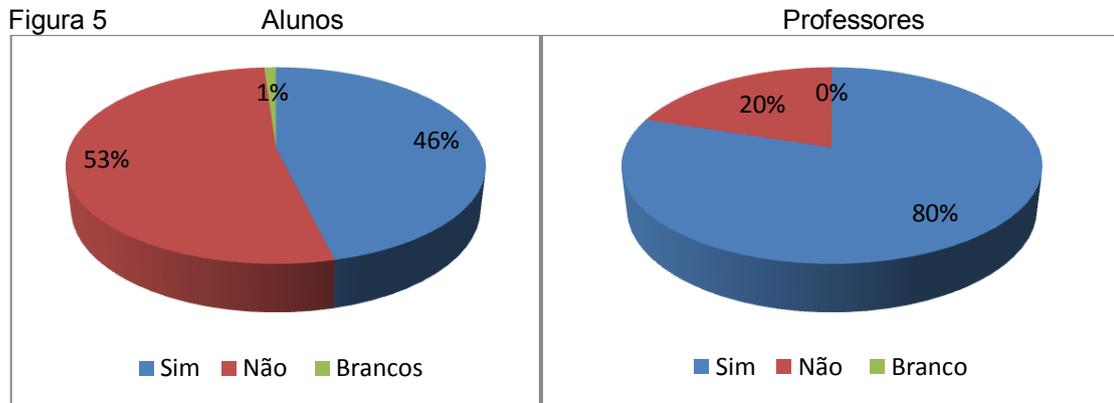
Fonte: Elaboração Própria

- 2) Você é a favor de penas e de multas para quem discriminar um (a) homossexual?



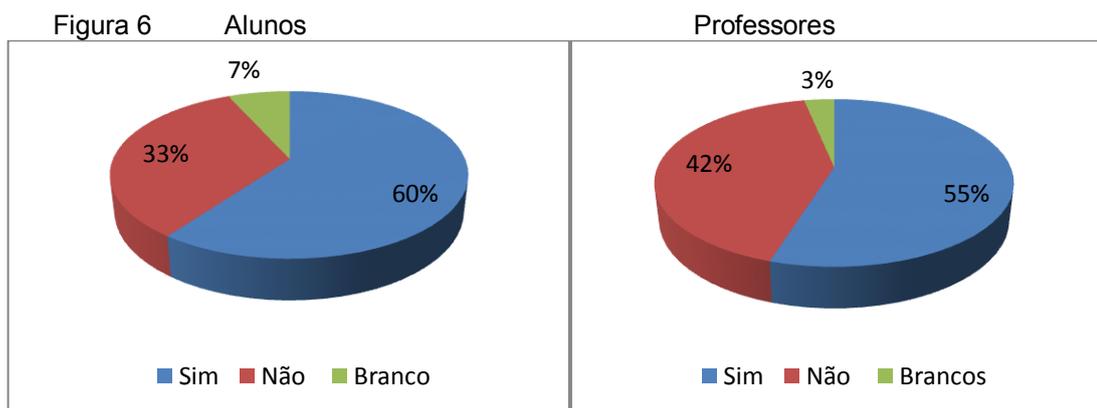
Fonte: Elaboração Própria

3) Você acha correta a aprovação de lei que permita o casamento homoafetivo no código civil?



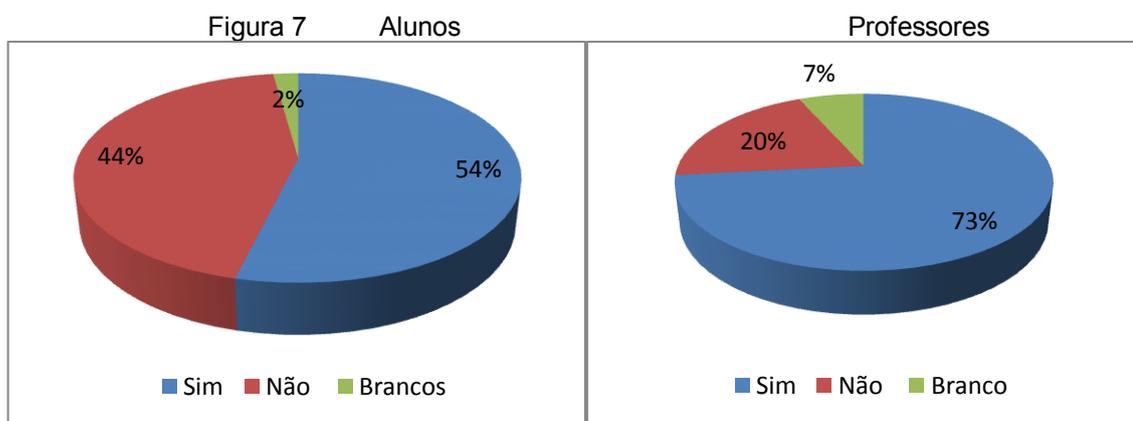
Fonte: Elaboração Própria

4) Você acha correto criar uma lei que criminalize a homofobia?



Fonte:Elaboração Própria

5) Você aprova a adoção de crianças por casais homoafetivos?



Fonte: Elaboração Própria

Os resultados sobre as percepções gerais mostram que 76% dos discentes, consideram importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade sobre a homofobia; 80% são a favor de penas e multas para quem discriminar um (a) homossexual; 46% concordam em criar uma lei que permita o casamento homoafetivo no código civil; 55% concordam em criar uma lei que criminalize a homofobia e 54% aprovam a adoção de crianças por casais homoafetivos.

Os resultados quantitativos mostram um alto grau de tolerância entre os discentes, no que diz respeito aos aspectos gerais no trato do tema.

Segundo Rawls (2011:123), os cidadãos tendo a faculdade moral de senso de justiça, “o que lhes possibilita entender, aplicar e agir de acordo com os princípios razoáveis de justiça”, isso impacta diretamente no agir do cidadão e os fazem “mutuamente reconhecidos” (Rawls, 2011:123), afetando inclusive as concepções que os cidadãos têm de si mesmo. Lembrando que o conceito de “reconhecidos” para Rawls (2011) é baseado na tolerância.

Essa percepção do agir, pautado pela tolerância, não é o ideal de agir para Honneth (2003), já que o autor partilhando de um conceito pautado na solidariedade e na ideia de uma luta por reconhecimento “socialmente efetiva aponta para uma etapa superior, em que os sujeitos devem receber confirmação intersubjetiva, como pessoas biograficamente individuadas” (HONNETH, 2003:154). Tendo Honneth pautado sua teoria em Hegel, encontrou em suas primeiras obras a ideia de relações solidárias. Sendo que,

[...] “Solidariedade” não é apenas um título possível para a relação intersubjetiva que Hegel tentou designar com o conceito de “intuição recíproca”; por si mesma, ela se apresenta como uma síntese dos dois modos precedentes de reconhecimento, porque ela partilha com o “direito” o ponto de vista cognitivo do tratamento igual universal, com o “amor”, o aspecto do vínculo emotivo e da assistência. (HONNETH, 2003:154).

Na interpretação de Honneth (2003), a solidariedade estaria em um grau bastante elevado da relação intersubjetiva, unindo em um só corpo, tanto o respeito, pela via da norma, quanto pelo amor ao outro, que se traduziria em reconhecimento.

Diante da análise de dados no que se refere às figuras de 1 a 5, torna-se evidente que pelo grau de respostas, em percentuais acima de 50%, aplicando-se a teoria de Rawls (2011), há tolerância. Sendo que, quanto à teoria de Honneth, dado ao caráter subjetivo da solidariedade e da necessidade de aferir valores de juízo,

não é possível apenas de forma quantitativa verificar se há, ou não, a solidariedade, que dentro desse escopo é condição para o reconhecimento.

A possibilidade, através da coleta de dados de aferir a presença ou a ausência do reconhecimento nos é dada pelas falas espontâneas de alguns alunos⁵⁰ e professores que se manifestaram no espaço do questionário *survey*, quando da sua aplicação, já que, de forma objetiva, na pesquisa, solicitou-se dos pesquisados apenas as respostas em formato objetivo.

Essa percepção fica evidente na fala espontânea de alguns alunos que relataram no próprio questionário *survey*, os seguintes depoimentos:

Aluno⁵¹ 1: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque existem preconceitos e opiniões formadas. O assunto da diversidade sexual não deve ser tratado em sala de aula porque influencia; cada um com seus hábitos e crenças. [...] (Sic.).

Aluno 2: Se a homofobia for crime as pessoas não vão cumprir a lei por causa do preconceito. O assunto da orientação sexual não deve ser discutido na escola, porque vem de cada um [...]. (Sic.)

Aluno 4: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque vai contra os princípios de Deus. Sou evangélico e dependendo do momento me considero preconceituoso sim. (Sic.)

Aluno 5: Se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei sim. Pois se um homossexual for dar uma cantada em um homofóbico, ele será espancado e até morto; o assunto da homossexualidade deve ser tratado na escola pra começar o respeito. Considero-me preconceituoso porque sempre fico com o pé a trás, não sou 100% a favor. (Sic.).

Aluno 24: Se a homofobia for criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei talvez porque o preconceito esteja fortemente inserido e também falha na aplicação de leis. (Sic.).

Aluno 25: Se a homofobia for criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque não vão aceitar o fato como algo normal. (Sic.).

Os alunos de N° 1, 2, 4, 5, 24 e 25 acreditam que as pessoas terão dificuldade em cumprir uma lei que criminalize a homofobia, mas, a fala do aluno de número 5 demonstra contradições em suas posições, o que evidencia falta de conhecimento sobre o tema e faz com que tenha posicionamento incoerente, ao

⁵⁰ Houve um número bastante grande de alunos e professores que se manifestaram subjetivamente sobre o assunto, no total de 29 alunos e 18 professores. Sendo que, em aspectos quantitativos de manifestação de fala, os alunos superaram os professores. As falas encontram-se transcritas na íntegra em anexos.

⁵¹ Optou-se por referir-se a todos os (as) alunos (as) no gênero masculino, com exceção da aluna que se declarou lésbica, pois o objetivo é relatar os dados da pesquisa sem identificar os alunos (as), preservando o bem-estar e a integridade de todos os (as) colaboradores.

mesmo tempo em que diz: “o assunto da homossexualidade deve ser tratado na escola pra começar o respeito”, ao final diz: “não sou 100% a favor”, complementando o início da fala inicial sobre a criminalização da homofobia.

Aluno 6: O assunto da diversidade deve ser tratado em sala de aula “porque deve ser melhor pra eles (homossexuais). Sou católica e não discrimino ninguém, mas porém não apoio o que os homossexuais fazem porque o ‘homem ficou para a mulher’ e não pra namorar entre si mesmo. (Sic.).

No depoimento do aluno N° 6, percebe-se contradição ao ser a favor de tratar o assunto em sala de aula, alegando que “deve ser melhor pra eles (homossexuais)”. E, ainda uma justificativa pautada em dogma religioso. Desse modo, percebe-se uma tolerância ao homossexual, mas, ao mesmo tempo, não reconhecimento de sua orientação sexual.

Aluno 7: “Considero que a lei terá dificuldade para ser cumprida porque qualquer tipo de relato contra o “homossexualismo⁵²” será lido como homofobia. Sou cristã evangélico, mas, não sou preconceituoso. (Sic.).

No depoimento do aluno número 7 o termo “homossexualismo” é utilizado em sua antiga denominação, com a utilização do sufixo *ismo*, que torna o termo uma patologia, quando atualmente o termo utilizado é homossexualidade. Percebe-se também a necessidade de nominar seu credo religioso e autodeclarar-se não preconceituoso.

Aluno 8: A lei pra tornar crime a homofobia já deveria ter sido criada a muito tempo. Concordo com a adoção de crianças por casais homoafetivos, pois eles são seres humanos da mesma forma e podem sim formar uma família até bem mais estruturada do que uma família hetero. Não acho que os casais homoafetivos devem se privar totalmente, mas respeitar e ser respeitado. O assunto da homossexualidade não é tratado no ambiente escolar, mas, poderia ser tratado para esclarecimento dos homofóbicos. Já me envolvi em discussão relacionada à homossexualidade, pois sou lésbica, tenho namorada, somos da mesma sala de aula e este ano até queriam nos mudar de turma, pois alguns professores estavam incomodados. Não tenho restrição a aluno/professor/colega pela sua homossexualidade, nunca, jamais. Não acho que a homossexualidade é doença, o doente é o homofóbico que não sabe respeitar as pessoas e suas vontades, todo ser tem direito de agir e se tornar o que quiser independente da sociedade. Acho que o tema da homofobia e da homossexualidade deve ser tratado em sala de aula e na família. Na escola pra todos os alunos homofóbicos aprenderem a se colocar no seu lugar. Tenho muita vontade de me engajar em campanhas, palestras e até mesmo peças teatrais. Minha família me aceita e sabe lidar com a situação, sei me colocar no meu lugar e

⁵² Utilização do termo “homossexualismo”, tratado como doença. Grifo nosso.

todos sabem me respeitar. As pessoas terão dificuldade em cumprir a lei se a homofobia virar crime, pois existem milhões de pessoas hipócritas que pensam que todos têm de viver em padrões da sociedade. Não tenho religião, acredito que para amar Deus não necessariamente tem que ter religião, não é necessário estar em uma igreja e sim amá-lo de verdade no próximo. Não tenho preconceito quanto à orientação sexual de ninguém, pois sou *gay*, e mesmo se não fosse saberia respeitar todos (Sic.).

A fala do aluno número 8 é a mais extensa de todas e, no momento da coleta de dados, foi perguntado à pesquisadora se não haveria um debate a respeito do tema, pois o discente demonstrou bastante interesse em falar e problematizar o assunto, perguntando se poderia escrever o que pensava a respeito e, ao obter sim como resposta, utilizou-se de todos os espaços existentes na folha do questionário *survey* para externar seu pensamento. Percebe-se neste caso em específico que, além da necessidade de espaço para o debate, o aluno em questão é parte interessada, dada a sua condição de orientação sexual diferente da norma. Demonstra também já ter sofrido preconceito e *bullying*.

Aluno 9: Considero a homossexualidade uma escolha e não uma doença, mas pra mim é errado. Acho que o assunto deve ser tratado em sala de aula para que todos possam entender que com certas restrições, a homossexualidade não é doença. Se a homofobia virar crime as pessoas vão ter dificuldade de seguir a lei porque existem pessoas que não aceitam por sentirem nojo e outras devido à religião. Sou evangélico e segundo a minha religião é errado, então prefiro não me envolver. Não tenho preconceito com essa população, mas só que devido eu achar errado, essa população deveria respeitar o espaço dos que acham errado e não ficarem se agarrando como se fosse a coisa mais normal do mundo. Tenho amigos *gays* e *lésbicas*, mas não faço o que eles fazem, exijo respeito. (Sic.).

A opinião do aluno número 9 demonstra uma tentativa de reconhecimento em sua fala inicial, “considero a homossexualidade uma escolha e não uma doença” para logo em seguida dizer: “pra mim é errado”. Ao final, pede respeito por parte dos homossexuais em relação aos heterossexuais, afirma não ter preconceito e termina dizendo que, “não faço o que eles fazem”. Porém, assume um viés religioso para justificar a sua preferência em não envolver-se com o tema, expressando-se de forma contraditória.

Aluno 10: O assunto da homossexualidade é tratado em todas as disciplinas, mas principalmente em filosofia ou quando os indivíduos fazem algo (ex: beijo). Esse assunto deve ser discutido porque muitas pessoas não entendem que na vida temos o livre arbítrio. Se acontecer alguma campanha para acabar com a homofobia eu participo. Sou evangélico, mas não tenho preconceito, pois tive um irmão bissexual e sua vida foi retirada

pelo simples fato dele somente querer ser feliz. (Sic.).

A opinião do aluno número 10 se apresenta como um exemplo do liberalismo de Rawls e do reconhecimento de Honneth na prática, pois o aluno se posiciona a favor do livre arbítrio e declara que professa uma doutrina religiosa. Mas que apesar de suas concepções religiosas, reconhece a importância de tratar do assunto em prol de uma convivência que culmine na não violência. Sendo que o aluno em questão já foi vítima da violência homofóbica em seu seio familiar.

Aluno **3**.:O assunto da diversidade de orientação sexual “não deve ser discutido em sala de aula porque pode ocorrer discussões, brigas etc...; sou católico e me considero preconceituoso sim.” (Sic.).

Aluno **11**: Se a homofobia for crime as pessoas não vão obedecer. Acho que se o assunto for tratado em sala de aula vai gerar muita confusão. Sou evangélico, e não me declaro ter preconceito. (Sic.)

Aluno **28**: O assunto não deve ser discutido em sala de aula porque gera polêmica e já se tornou cansativo (Sic.).

O aluno de Nº 3, igualmente os alunos Nº 11 e 28, acreditam que, ao tratar o assunto em sala de aula, ocorrerão polêmicas, brigas e confusões. Sendo que o aluno Nº 11 declara professar uma fé e não ser preconceituoso, mas demonstra desconfiança no judiciário, e que, ao declarar-se contra a abordagem do tema em sala de aula, demonstra tolerância ao assunto. Ou seja, para não fomentar conflitos, melhor silenciar.

Aluno **12**: O assunto da homossexualidade é tratado só em debates dependendo do tema. Se a homofobia virar crime as pessoas vão cumprir porque tudo que o sistema impõe normalmente o povo obedece. Esse assunto deve ser tratado em sala de aula porque tem muitas pessoas com dúvidas. Sou evangélico, e não me declaro ter preconceito. (Sic.).

O aluno de Nº 12, também declara professar uma doutrina religiosa, o não preconceito, e acredita no cumprimento de uma lei que coíba a homofobia por parte de cidadãos e cidadãs. Desse modo, apresenta características do liberalismo político, em face de uma convivência razoável e consensual, ao afirmar que “tudo que o sistema impõe normalmente o povo obedece”. Afirma também, que as pessoas têm dúvidas, e que desse modo o assunto deve ser tratado em sala de aula, demonstra que isso ajudaria as pessoas a serem tolerantes, aos moldes do liberalismo político.

Aluno **13**: Se a homofobia for crime as pessoas não terão dificuldade em cumprir porque lei é pra ser cumprida. (Sic.)

Aluno **14**: O assunto da diversidade deve ser tratado em sala de aula porque faz parte da realidade e está no meio da sociedade. (Sic.)

Aluno **15**: Se a homofobia virar crime muitos terão dificuldade em cumprir a lei porque tem muitas pessoas preconceituosas na nossa sociedade. O assunto deve ser tratado em sala de aula porque muitas pessoas não gostam de falar nesse assunto. (Sic.)

Os alunos de N° 13, 14 e 15, também demonstram tolerância ao tema, pelo fato do n° 13 acreditar que as pessoas não terão dificuldade em cumprir uma lei que criminalize a homofobia, e o N° 14, por considerar que o assunto, ao fazer parte da realidade social, deve ser tratado em sala de aula. Sendo que o aluno N° 15, apesar de achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei, concorda que o assunto deve ser tratado em sala de aula, devido a sua percepção de que as pessoas não gostam muito de abordar o tema da homossexualidade.

Aluno **16**: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque assim como todas as outras leis, muitas pessoas vão descumpri-la apesar das penalidades, e pode até piorar a situação, pois pessoas que já possuem esse preconceito podem achar que os homossexuais estão sendo tratados como superiores já que possuem uma lei específica para eles. (Sic.)

Aluno **17**: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque vivemos em uma sociedade machista. O assunto deve ser tratado na escola para tentar mudar a ideia machista da sociedade. (Sic.)

Aluno **20**: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque esse assunto ainda é um “tabu” em muitas famílias. Deve ser tratado em sala de aula sobre a diversidade de orientação sexual para diminuir o preconceito. (Sic.)

Aluno **21**: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque as pessoas não aceitam a homossexualidade. (Sic.)

Aluno **23**: Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque a homossexualidade é intolerante para algumas pessoas. O assunto deve ser tratado em sala de aula para que as pessoas abram mais a mente e que saibam respeitar a minoria. (Sic.)

Os alunos N° 16, 17, 20, 21 e 23 concordam que haverá dificuldade por parte das pessoas em cumprir uma lei que criminalize a homofobia. O primeiro por desacreditar no cumprimento de leis, e o segundo, por considerar a sociedade machista. Mas o segundo acrescenta que o assunto deve ser tratado para “tentar mudar a ideia machista da sociedade”, dessa forma praticar a tolerância. Os dois penúltimos atribuem o não cumprimento da lei, à formação cultural, familiar e social.

Sendo que o último refere-se à homossexualidade como “algo intolerante para algumas pessoas”, mas que o assunto deve ser tratado.

Aluno **18**: Acho que o assunto da homossexualidade não deve ser tratado em sala de aula, pois os alunos são “meio cabeças duras” e isso causaria conflitos. A homossexualidade não é uma doença, a homofobia sim é uma doença. Nós homossexuais não pedimos aceitação, pedimos somente respeito e admiração. (Sic.)

A fala do aluno nº 18 caracteriza-se como um desabafo, já que se autodeclara homossexual, porém, caracteriza-se como contraditória, ao conceituar os alunos (possivelmente colegas de sala), de “meio cabeças duras”, demonstrando que, ao mesmo tempo em que pede respeito e admiração (reconhecimento), pratica com os demais, o preconceito.

Aluno **19**: O assunto da diversidade de orientação sexual deve ser tratado na escola para melhor compreendermos o assunto. Sou bissexual e em casa esse assunto não é tratado, pois os meus pais são homofóbicos. (Sic.)

Da mesma forma o aluno de Nº 19, por ser parte objetiva (bissexual), acha que o assunto deve ser tratado na escola para sua melhor compreensão, e ainda, demonstra o desejo de eliminação da homofobia, principalmente em seu seio familiar.

Aluno **22**: O assunto da homossexualidade deve ser tratado em sala de aula porque os alunos tem que saber lidar com algumas situações constrangedoras, estranhas e saber conviver com os homossexuais. (Sic.).

Aluno **26**: O assunto da orientação sexual deve ser discutido em sala de aula porque precisamos ter a mente aberta. Deveria ter mais projetos escolares sobre o assunto. (Sic.).

Aluno **27**: O assunto da orientação sexual deve ser discutido em sala de aula para as pessoas terem certeza do que fazer (Sic.).

Aluno **29**: O assunto deve ser tratado na escola, pois é importante que se propicie o debate e a discussão sobre a homofobia. Vivemos na diversidade e todos os pensamentos filosóficos, religiosos e pessoais possam ser respeitados na sociedade. Hoje por falta de conhecimento, temos um grande conflito contra a diversidade. (Sic.).

As opiniões dos alunos de Nº 22, 26, 27 e 29, refletem as características do liberalismo político, pois os alunos consideram importante a discussão do tema da homossexualidade no ambiente escolar, devido à percepção de situações constrangedoras, e, também, na fala do aluno Nº 29, ao considerar o caráter diverso

e plural da sociedade brasileira que, na opinião dele, merece respeito.

Em seguida são analisadas as falas espontâneas dos docentes aos mesmos moldes em que foram feitas com as dos discentes anteriormente.

Professor⁵³ 1: Declarou que concorda que casais homoafetivos adotem crianças, desde que elas saibam e aprovelem a adoção por eles; que não tem restrição a nenhum aluno ou colega/professor, desde que ele trate a relação com respeito; acha que a homofobia não se trata de crime e por isso não pode ser considerada como tal e que o assunto da diversidade de orientação não deve ser discutido em sala de aula porque “é algo individual de cada um”. (Sic).

Professor 2: Declarou que todos os casais tem que serem mais comedidos em público; que a as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei se a homofobia vier a ser criminalizada por tratar-se de uma questão cultural; declarou que engajaria em algum projeto para combater a homofobia desde que por pessoas aptas e ainda declarou que se considera uma pessoa preconceituosa em partes. (Sic.)

Professor 17: Declarou que: “não há histórico de grandes conflitos quanto à homossexualidade na escola, que existem ‘tribos’ de diferentes correntes e que elas se respeitam entre si, e que casos isolados acontecem. No meu tempo de juventude o assunto era mais velado. O próprio ambiente escolar favorece para que haja a tolerância pacífica e para que os alunos tratem do assunto com naturalidade. No ano anterior os alunos homossexuais eram em número maior e nesse ano eles não são tão visíveis; mas quando há festas na escola, eles e vestem mais a vontade, mais coloridos e se mostram de forma muito alegre e animados, se expõem e mostram a que vieram, se destacando pelo seu jeito espontâneo/alegre e que atribuo ser um jeito próprio dos homossexuais.” (Sic.).

Nas falas espontâneas dos docentes acima, percebe-se tal qual nas declarações dos discentes, elementos do liberalismo político, ou seja, a tolerância. Ficando evidente nas declarações do nº 1 “que não tem restrição a nenhum aluno ou colega/professor, desde que ele trate a relação com *respeito*” (Sic.); o docente Nº 2 declarou-se desejoso de engajar-se em movimento de combate à homofobia, mas ao declarar que “se considera uma pessoa preconceituosa, em partes”. (Sic.), evidencia o não reconhecimento à pessoa do homossexual. A declaração do docente nº 17 é a que contém mais elementos da tolerância, pois menciona a existência de diferentes “tribos” na escola, mas que elas se respeitam, e coloca a importância da intervenção no ambiente escolar, “o próprio ambiente escolar favorece para que haja a tolerância pacífica e para que os alunos tratem do assunto com naturalidade” (Sic.). Este último declarou ainda ter observado que o número de

⁵³ Optou-se por referir-se a todos os (as) professores (as) no gênero masculino, pois o objetivo é relatar os dados da pesquisa sem identificar os professores (as) preservando o bem-estar e a integridade de todos os (as) colaboradores.

alunos (as) homossexuais na escola no ano de 2015 é menor, em comparação ao ano anterior, e que, sendo em menor proporção, torna-se menor sua visibilidade, demonstrando que este fator contribui para a convivência pacífica.

Professor **3**: Declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei em caso de criminalização da homofobia e citou o exemplo da discriminação racial que continua ocorrendo mesmo depois de uma lei. (Sic.)

Professor **4**: Declarou ter preconceito ao homossexual; declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei em caso de criminalização da homofobia dizendo: “basta fazer uma analogia com os direitos da mulher” e gostaria de engajar-se em algum movimento de combate ao preconceito “como forma de respeitar as demais orientações”. (Sic.)

Professor **8**: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei devido “a inoperância da lei, do judiciário” e que o assunto da diversidade deve ser discutido em sala de aula “para esclarecer os alunos de forma mais precisa”. (Sic.)

Professor **6**: Declarou que gostaria de engajar-se em algum movimento de combate a homofobia pois “é um tema atual que diz respeito a todos” e que gostaria de engajar-se em algum tipo de movimento como debate e discussão. (Sic.)

Os docentes de Nº 3, 4, 6 e 8, declararam que as pessoas terão dificuldade em cumprir lei específica que criminalize a homofobia, e atribuem isso ao fato de outras leis, como exemplo, a lei da ‘discriminação racial’ e em relação ‘aos direitos da mulher’, e ainda, devido à ‘inoperância do judiciário’. Os docentes de nº 4 e 6 desejam engajarem-se em movimento de combate ao preconceito, evidenciando tolerância, ou pelo menos desejo de viabilizá-la, na fala do Nº 4, “como forma de respeitar as demais orientações”. (Sic.), e no Nº 6, “é um tema atual que diz respeito a todos”. (Sic.). E, o docente de Nº 8 declarou que o assunto deve ser tratado em sala de aula “para esclarecer aos alunos de forma mais precisa”. (Sic.). Observa-se que, demonstrando a maneira mais precisa, tanto pode viabilizar a tolerância, quanto o reconhecimento, a depender da abordagem e condução do processo educativo.

Nesse caso, segundo Freire (2014:65), o respeito do “professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, não deve agravar com procedimentos inibidores”, exigindo [...] “o cultivo da humildade e tolerância”. E, ainda assim, questiona, “como ser educador, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (FREIRE, 2014:65). Portanto, Freire sinaliza a importância do respeito à pessoa do discente, que culmine em reconhecimento.

Professor **5**: Declarou que o tema da homofobia/homossexualidade não

deve ser tratado em sala de aula “para não reprimir o aluno que possa ser homossexual. (Sic.).

A declaração do professor de N° 5 coloca-se na contramão do pensamento de Freire (2014), ao ser contrário a abordagem do assunto da homofobia/homossexualidade em sala de aula. Justificando-se, que seria para não reprimir os alunos que se assumiram como homossexuais. Neste caso, demonstra não acreditar no papel de educador como sujeito de mediação da não discriminação.

Professor 7: Declarou que o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido em sala de aula “porque é um assunto do cotidiano”. (Sic.)

Professor 10: Declarou que o tema da diversidade de orientação sexual deve ser discutido “sim, da mesma forma que se discute outros temas polêmicos”. (Sic.)

Os docentes de N° 7 e 10 são a favor da discussão do tema da diversidade de orientação sexual em sala de aula, não sendo possível identificar se, pela via da simples tolerância de Rawls, ou pelo reconhecimento de Honneth.

Professor 9: Declarou ter lidado com uma situação de *bullying* devido a orientação sexual, que “achou uma injustiça”, e que atendeu o pedido do aluno e o transferiu de turma; declarou ainda que está envolvida em um projeto com a sua turma contra qualquer tipo de discriminação. (Sic.).

A declaração do docente de N° 9 é a que apresenta mais características de reconhecimento ao homossexual, pelo fato de ao presenciar uma situação de *bullying*, identificada como atrelada à orientação sexual, avaliou-a como sendo “uma injustiça”, e ainda afirma estar envolvido em um projeto contra qualquer tipo de discriminação. Identifica-se neste caso, a luta por reconhecimento de Honneth, uma vez que a preocupação neste caso não é com a justiça, como Rawls, mas com a injustiça honnethiana.

Professor 11: Declarou considerar-se uma pessoa preconceituosa com relação ao homossexual, mas está combatendo seus preconceitos; ter presenciado aluno em situação de *bullying* motivado pela orientação sexual e que além de pena da vítima sentiu indignação diante do preconceito; se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque todas as leis têm um certo grau de dificuldade na aplicabilidade; que o tema da diversidade de orientação sexual deve ser tratado em sala de aula porque “é um assunto extremamente sensível e fonte de muitos preconceitos” e que gostaria de engajar-se em algum tipo de movimento

para combater a homofobia, tais como marchas, encontros para debater a questão publicamente e etc. (Sic.)

Professor **13**: Declarou que gostaria de engajar-se em projetos educacionais para combater a homofobia. (Sic.)

As declarações dos docentes de N° 11 e 13 se assemelham pelo fato de desejarem engajar-se em algum movimento para combater a homofobia. Sendo que o docente de N° 11, ao apresentar-se declaradamente preconceituoso ao homossexual, a princípio seria considerado como intolerante, mas, na sequência de seu posicionamento, se diz em combate aos seus preconceitos, e, que ao presenciar situação de *bullying*, motivada pela orientação sexual, sentiu-se indignado, que é a favor da discussão do tema em sala de aula e gostaria de engajar-se em movimento de combate a homofobia, tal qual o docente de N° 13. Portanto, identificam-se principalmente no docente de N° 11, elementos da teoria honnethiana.

Professor **18**: “Não serei eu a dar essa aula (sobre a orientação sexual), outros mais jovens virão, não me sinto preparado para tal...” (Sic.)

A declaração do docente de n° 18 demonstra falta de conhecimento ao tema, ao pronunciar “não me sinto preparado para tal”, e uma recusa em preparar-se. Nesta declaração, não são identificadas características de nenhuma das duas teorias, mas também não é um pronunciamento de caráter neutro.

Professor **12**: Declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei no caso da homofobia ser criminalizada pois, “as leis atuais já não são cumpridas e nem fiscalizadas como deveriam; o assunto da diversidade de orientação deve ser tratado em sala de aula pois, “é importante o esclarecimento” (Sic.).

Professor **14**: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque “vivemos em uma sociedade muito discriminatória”. (Sic.)

Professor **15**: Declarou que todos os tipos de diversidade devem ser discutidos em sala de aula.

Professor **16**: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque, “em se tratando de criminalização, qual lei é cumprida no Brasil?”; e que gostaria de engajar-se em algum movimento de combate a homofobia com a finalidade de conscientização das pessoas. (Sic.)

Professor **17**: Declarou que: “não há histórico de grandes conflitos quanto a homossexualidade na escola, que existem ‘tribos’ de diferentes correntes e que elas se respeitam entre si, e que casos isolados acontecem. No meu tempo de juventude o assunto era mais velado. O próprio ambiente escolar

favorece para que haja a tolerância pacífica e para que os alunos tratem do assunto com naturalidade. No ano anterior os alunos homossexuais eram em número maior e nesse ano eles não são tão visíveis; mas quando há festas na escola, eles e vestem mais a vontade, mais coloridos e se mostram de forma muito alegre e animados, se expõem e mostram a que vieram, se destacando pelo seu jeito espontâneo/alegre e que atribuo ser um jeito próprio dos homossexuais.” (Sic.).

Nos relatos descritos, ficou evidenciada a presença das duas teorias em debate, emprestadas como lente para este estudo; porém, as características com maior incidência são as do liberalismo político rawlseano, em detrimento à luta por reconhecimento honnethiana.

Em face desses depoimentos dos docentes, depreende-se a importância em fomentar o debate no ambiente escolar sobre o tema em questão, haja vista ser a escola um espaço de construção de aprendizagens e ser o docente o condutor principal dos trabalhos realizados no ambiente escolar. É de extrema relevância participação também dos discentes nas tomadas de decisões; mas o docente, juntamente com gestores escolares, são aqueles que estão mais preparados para posicionarem-se na dianteira.

Nessa linha de compreensão, há necessidade de retomada dos princípios educacionais, postulados no Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, denominado “Currículo em Movimento”, que delinea as diretrizes coadunantes com uma prática educativa de respeito aos Direitos Humanos. Currículo este, que foi construído de forma coletiva pelos professores (as) da rede pública de ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2011 a 2013. Ressalta-se,

[...] a imprescindível participação de professores e professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal para a materialização deste documento, que é, então, resultado de um processo de construção coletiva, de fundamental importância no Projeto de Educação que se pretende para as escolas públicas de Ensino Médio do DF. (SEDF, 2013:9).

Pelo seu caráter de construção coletiva e por caracterizar-se como ainda em construção dentro de uma dinâmica social, denomina-se: Currículo em Movimento. Dessa forma a SEDF, pauta-se por construir uma identidade político-pedagógica de Ensino Médio, “bem como a colaborar para que, em uma relação dialética, a partir do Currículo”, (SEDF, 2013:9) possam ser produzidos conhecimentos nas escolas que contribuam para a formação de cidadãos e cidadãs protagonistas de uma história que possa colocar, em um passado bastante distante, o preconceito e toda

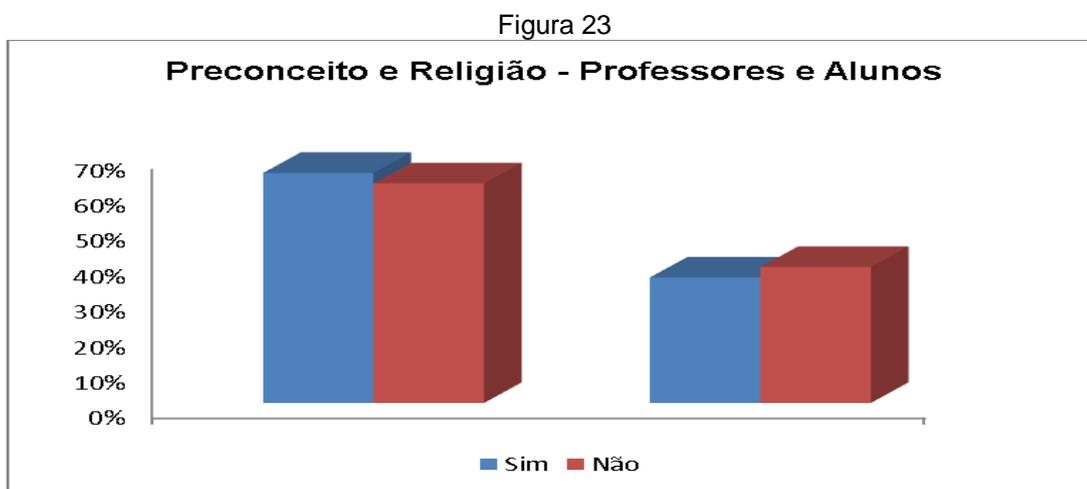
forma de discriminação ao diferente da “norma”, ou padrão social discriminatório.

Outro aspecto a ser considerado pela pesquisa, e que, é apontado por Rawls (2011), como um dos aspectos onde deve haver tolerância entre os indivíduos, é o religioso. Preconizado por Rawls a convivência razoável entre os cidadãos e cidadãs de diferentes correntes religiosas. Ressaltando-se a laicidade do Estado Brasileiro, que deve primar pelo exercício à liberdade de cultos e manifestações religiosas.

Dessa forma, os dados também foram tratados no que diz respeito à relação do preconceito ao ALGBTTTI relacionado à religião, se havia alguma relação causal dentre os docentes e discentes que declararam professar uma doutrina religiosa.

A abordagem do tema foi quantificada levando em consideração os docentes/discentes que declararam professar uma religião e ao mesmo tempo, em que se autodeclararam preconceituosos ao ALGBTTTI. Conforme demonstrado no gráfico que segue:

Gráfico sobre percepções relacionadas à religião e ao preconceito



Fonte: elaboração própria

As barras azuis nos mostram a porcentagem de alunos e professores que declararam preconceito. A primeira à porcentagem que declararam preconceituosos e segue alguma religião; já a segunda, a porcentagem dos que declararam preconceituosos, porém não seguem nenhuma religião.

As barras vermelhas nos mostram a porcentagem de alunos e professores que declararam não preconceituosos. A primeira a porcentagem dos que declararam não preconceituosos e segue alguma religião, a segunda a porcentagem da

população pesquisada que declararam não preconceituosos e não professam nenhuma religião.

Pelo resultado quantitativo do tratamento dos dados, relacionando à religião versus preconceito, com o objetivo de investigar se havia alguma relação causal entre professar doutrina religiosa e praticar/sentir o preconceito ao ALGBTTTI, constatou-se que, não há relação causal entre essas duas variáveis. Sendo que, do total do universo pesquisado, dentre os que declararam professar doutrina religiosa, e, ao mesmo tempo, declararam-se preconceituosos à minoria em questão, o percentual foi mínimo; diante dos que também se declararam preconceituosos, e não professam doutrina religiosa.

O resultado quantitativo demonstra contradições em relação às falas de docentes e discentes ao relacionarem a religião com algum tipo de preconceito ao homossexual, conforme demonstrado em análise dessas declarações de docentes e discentes anteriormente. Desse modo, evidencia-se quantitativamente a presença da tolerância de Rawls e qualitativamente a ausência do reconhecimento de Honneth.

Depreende-se em face desses depoimentos dos docentes e dos discentes a importância de fomentar discussão que privilegie indivíduos reconhecentes do outro, em sua essência e sua pluralidade no ambiente escolar, possibilitando a primazia tanto do direito, como do reconhecimento em bojo único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre teorias/práticas, no tocante aos Direitos Humanos fundamentais e sua positivação, o pensamento liberal rawlseano que articula liberdade e igualdade, contrapondo-se ao viés do pensamento honnethiano, que se baseia, não na igualdade simples, mas em igualdade na diferença alicerçado na luta por reconhecimento, o próximo passo da sociedade (via educação), e, talvez o mais difícil a ser executado, seja sair da “teoria”, frente às novas demandas sociais.

Pode se aferir que a escola e as instituições de convívio social, juntamente com as diferentes disciplinas do conhecimento, medicina, sociologia, psicologia, antropologia, filosofia e outras, desempenham importante papel para a construção de uma sociedade solidária e fraterna. Dessa forma, possibilitando que o Estado cumpra o seu papel de garantia da dignidade humana, protegendo seus valores, interesses e necessidades indispensáveis à integridade total, e em especial, os direitos de minorias civis.

Todas as normas e teorias existentes, assim como reflexões sobre direitos fundamentais, liberdades, igualdades e pluralidades perderiam seu sentido, se não houver a sensibilização e tomada de decisão dos profissionais envolvidos no processo educativo, transformando-as em práxis, para a eliminação de dicotomias.

Considera-se que a pesquisa ao discutir o tema da homofobia, contribui para a compreensão da complexidade que o cerca, e, do quanto o tema é carente de debates por docentes e discentes. As dúvidas que principalmente os discentes levantaram ao responder o *survey* e a vontade de falar sobre o tema, reforçam o quanto o tema ainda é silenciado na prática, e busca por espaços em sala de aula para o debate.

Em todas as turmas onde o questionário foi aplicado, os alunos mostraram-se, em sua maioria, bastante interessados em tratar do tema da homossexualidade. A maioria dos discentes se mostrou motivados ao tema. Quando explicado aos alunos (as), que eles apenas responderiam a um questionário, e que, naquele momento, o pretendido era apenas saber suas opiniões a respeito do tema, de forma objetiva/escrita, houve demonstração de decepção. Evidenciou-se que eles gostariam, de debater, ou de uma aula pautada em cientificismo e diálogo franco/aberto tratando do tema.

A hipótese inicial de que o assunto da homossexualidade é silenciado no ambiente escolar, foi parcialmente confirmada, pois, de acordo com as respostas dos discentes, quando perguntado se o assunto da homossexualidade era tratado na escola, 38% responderam que sim, contra 59% que não, e 3% não responderam.

Por outro lado, 80% dos docentes acham que o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido em sala de aula; assim como 63% dos docentes afirmaram que o tema da homofobia/homossexualidade é objeto de suas conversas no ambiente escolar. Porém, quanto aos docentes, a engajarem-se em algum projeto para combater a homofobia, 70% responderam não haver interesse em participar.

E ainda, infere-se que, diante dos docentes e dos discentes, respectivamente, 84% e 83% não se declaram preconceituosos com relação à população ALGBTTTI. Percebeu-se que, neste ambiente escolar, no referido caso explorado, há tolerância entre os atores docentes/discentes. Dessa forma, a hipótese inicial da pesquisa não é totalmente refutada, pois, apesar de um índice acima de 80% dos docentes e dos discentes não se declaram preconceituosos ao ALGBTTTI, o tema ainda não é debatido na mesma proporção.

Baseando-se na teoria do liberalismo político de Rawls, pode-se distinguir, pelas respostas dadas, tanto por docentes quanto por discentes, que há tolerância entre os pares, que há respeito, e, que não existem grandes conflitos nesta escola, relacionados à homofobia. Mesmo diante da não abordagem direta e pontual do assunto, pois no momento da coleta dos dados, a escola não desenvolvia nenhum projeto coletivo específico sobre o tema.

A convivência tolerante, segundo Honneth que se contrapõem a Rawls, se coloca em posição de reflexão, pois a situação ideal é que dentro da gramática moral dos conflitos sociais de Honneth, na existência dos conflitos, a situação que deve ser construída pelos pares, é a do reconhecimento, e não apenas a da tolerância.

O reconhecimento vai muito além de o simples tolerar, porque não se pode eliminar o outro. É de fato o estágio maior que o indivíduo pode alcançar: o de, ao reconhecer a sua própria importância, reconhecer também a importância do outro, e, dessa forma, permitir que o outro, ao intersubjetivar-se livremente, sem amarras, sem imposições ou pressões sociais, possa fazer suas escolhas.

A escola realizando um trabalho de conscientização, via sensibilização,

coloca-se como local ideal para que se faça uso da gramática de Honneth. Trata-se de, através da disseminação de conceitos relacionados ao tema e debates mediados por profissionais capacitados, fazer o enfrentamento, substituindo a violência com que o tema é influenciado, por uma convivência reconhecente, não apenas tolerante.

O subjetivo de cada indivíduo é o grande alvo a ser atingido, pois o reconhecimento somente acontece de dentro para fora, e não ao contrário. Uma vez incorporado pelos sujeitos, de forma subjetiva, feita a sensibilização interna, ocorrerá a autorrealização de Honneth. Agindo dessa forma, as relações intersubjetivas são qualitativas, e os conflitos que desembocam em violência tendem a diminuir, permanecendo apenas os conflitos mínimos, necessários para manter o movimento dialético social.

O espaço institucional democrático deve ser construído, de modo que se propague, tanto as exigências do reconhecimento, como as reações negativas que se interpõem a ele. Alcançar esse objetivo significaria, necessariamente, aprofundar o exercício da democracia, do mesmo modo que rumar ao fracasso significa contribuir para macular as instituições democráticas. No centro desse desafio se encontra a tolerância, traduzida em respeito, mas que deve transformar-se em reconhecimento.

E, nesse sentido, vislumbra-se uma prática social que privilegie o indivíduo respeitador da essência do outro enquanto pessoa humana em sua pluralidade. Mas também, que prima pelo reconhecimento do sujeito — cidadão, cidadã —, de direitos.

A Instituição escolar pesquisada também demonstra afinação com as diretrizes da educação, LDB/96, e ainda, com os pressupostos basilares do Currículo em Movimento da SEDF, ao colocar em seu PPP, objetivos relacionados à formação dos discentes para o exercício da cidadania, já que foram evidenciados aspectos de convivência tolerante. Houve relato de apenas um caso de *bullying* homofóbico, e que, nesse caso, a escola tomou as devidas providências, tendo inclusive transferido o aluno de turma, a pedido do mesmo.

Destarte, a pesquisa que é de cunho exploratório, por não fazer generalizações e valer-se de um caso, ou seja, de apenas uma escola, dado o pouco tempo para o seu desenvolvimento, apenas 24 meses, sinaliza que maiores estudos deverão ser realizados, contribuindo para reflexões à luz da Ciência Política e o repensar da prática pedagógica, chamando à atenção para as novas dinâmicas

socioculturais. Sendo essas últimas, delineadas por indivíduos cada vez mais exigentes com relação ao usufruto da sua liberdade e do direito de tomar suas próprias decisões, incluindo a orientação sexual.

Outrossim, a pesquisa também demonstra, na prática como é possível a partir de um modelo teórico, Rawls e Honneth, explorar um caso, situação em concreto. Diante da constatação teórico/prática das duas teorias no caso explorado, evidenciou-se, tanto a tolerância de Rawls, quanto o reconhecimento de Honneth.

Desse modo, a teoria de Rawls, ficou evidente na percepção de que, há tolerância entre docentes e discentes, bem como com relação ao trato da homossexualidade em âmbito social geral (respostas do *survey* às perguntas de 1 a 5). Porém, evidenciou-se que não há nenhum, ou muito pouco, reconhecimento em relação aos docentes e aos discentes no trato da homossexualidade no ambiente escolar. Fica evidente nas falas espontâneas, principalmente dos discentes, que são parte objetiva do tema (alunos de N^o: 8, 10, 18 e 19), que se autodeclararam de orientação homossexual ou bissexual.

A pesquisa, por via dos resultados alcançados, não se limitou apenas aos objetivos gerais e específicos elencados, foi muito além deles, pois oportunizou à pesquisadora uma vivência e um grande aprendizado acadêmico.

O que inicialmente pensava-se que seria a construção de uma dissertação para a obtenção de uma titulação, com fins de progressão de carreira na SEDF, foi muito mais que apenas isso. Foi um encontro consigo mesma, através das mediações dos professores (as), colegas e autores, promovendo um aumento de autoestima e a autorrealização, propagada por Honneth, sentindo-se reconhecida e reconhecendo no autor e em sua teoria, práticas já vivenciadas. Houve de fato e de direito, uma junção teórico/prática (práxis). Nesse sentido, houve uma reconstrução/releitura de si, mediada pelos orientadores e professores (as), evidenciando a importância da construção crítica, dialógica e dialética de aprendizagens.

Acredita-se não ser demasiado fazer uma analogia entre este trabalho, com a Revolução Francesa de 1789, em seus três pilares: liberdade, igualdade e fraternidade, que ao sintetizarem a fúria com que os franceses romperam com as forças que os oprimiam, de forma análoga, mas por motivações diferentes, tem-se neste trabalho uma discussão desses mesmos pilares. Podendo atribuir a liberdade e a igualdade à teoria de Rawls; e a fraternidade à teoria de Honneth, pois

igualmente à Revolução Francesa, pretendem-se mudanças. Neste caso, aos moldes de Honneth, mudanças não nas normas do Estado, mas na intersubjetividade dos sujeitos, que ao contrário da Revolução, deve ocorrer de forma pacífica, pela não violência.

Percebe-se que o tema da “orientação sexual” ainda carece de muitos estudos e debates, tanto no âmbito da teoria, quanto da prática, e que os teóricos eleitos para este debate, John Rawls e Axel Honneth, ao emprestarem suas lentes (teorias) à pesquisa, contribuíram para tornar evidentes a teoria e a prática, respectivamente, pela tolerância e o reconhecimento no ambiente escolar explorado.

Este trabalho, ao relatar uma pesquisa sobre um tema considerado “sensível”, o faz baseado em teóricos da Ciência Política, com cientificismo, sem fazer apologia ao tema. Porém, não de forma neutra, pois a neutralidade não ajuda na promoção de atitudes não discriminatórias. Sendo que, se este trabalho for classificado como apologético, será à cidadania e ao reconhecimento da pessoa humana.

A forma de abordagem do tema está em conformidade com as últimas recomendações da ACNUDH, apresentadas aos membros do Conselho de Direitos Humanos da ONU, na última reunião de junho/2015 em Genebra. Já que duas das recomendações estão intimamente ligadas à educação, a primeira pede estabelecimento de normas pelos Estados Nacionais em matéria da não discriminação através de programas educacionais anti-*bullying* e inclusão da educação integral da sexualidade apropriada para a idade; e a segunda, que também se refere à educação, diz respeito à educação pública com iniciativa governamental para combater atitudes homofóbicas/transfóbicas e representações negativas/ estereotipadas das pessoas ALGBTTTI nos meios de comunicação.

Ademais, o meio acadêmico local de instrumentalização de pesquisas em pós-graduação, sem violar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, deve também, assumir o papel de, ao orientar pesquisas, fazê-lo de forma a privilegiar a subjetividade dos sujeitos pesquisadores (as), por via de movimento que favoreça mudanças internas, de modo a subsidiá-los (as) para, após a conclusão do curso, aplicá-las e replicá-las na prática, em benefício de um convívio social crítico e integralizado da pessoa humana.

Conclui-se, na expectativa de juntar pela via da educação, a teoria e a prática (práxis), na construção de uma sociedade permeada pelos Direitos

Humanos, reconhecendo o direito à liberdade do outro, em exercer o seu livre arbítrio, movimentando o espiral dialético para a eliminação do antagonismo entre a violência e a não violência, entre a teoria e a prática, e, entre a tolerância e o reconhecimento.

O modelo de relatório da pesquisa, portanto, o texto dissertativo apresentado como síntese, não é, senão, nova tese para o reinício do movimento dialético.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. [\(Coord.\). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEI, MEC, 2012.](#)

_____. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. In: _____. (coord.); CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Patrícia Pinto. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, 2009. 496 p.

_____.; CUNHA, A. L. *Discriminação uma face da violência nas escolas*. Artigo pdf. jun. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Discrimina%C3%A7%C3%A3o_uma%20face%20da%20viol%C3%Aancia%20nas%20escolas%20Linha%20Direta%20Junho%202009.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

A/HRC/29/23. *Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General*. Consejo de Derechos Humanos. 29º período de sesiones. Temas 2 y 8 de la agenda. Original: inglês, 04 maio 2015. Em: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Pages/ListReports.aspx>. Acesso em: 05 ago. 2015.

[ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. *Liberalismo Político, Constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Brasília-Brasil: UnB, 2006.](#)

ALVES, Maria Dolores Fortes. *Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2009.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Tese (Doutorado em Educação). *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2012.

ARAÚJO, R. Pereira de.; CAMARGO, Flávio Pereira. Artigo: *Gênero Diversidade Sexual e Currículo: um diálogo possível e necessário*. In: IRINEU, Bruna Andrade e FROEMMING, Cecilia Nunes. (orgs.). *Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia* - Palmas, 2012. pdf.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. [tradução de Roberto Raposo; revisão de Adriano Correa]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ÁVILA, Carlos F. Domínguez. Paz, Democracia e Desenvolvimento na América Latina: Apontamentos para um debate. In: PAULINO, Luís Antonio e PIRES, Marcos Cordeiro. *Diálogos Sino – Latino-Americanos*. São Paulo: LCTE, 2013.

BAHIA, A. G. M. F. e PEREIRA, G. P. Direito Fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre,

plural e democrático. *Artigo. Educ. rev.* n. 39, Curitiba. jan/abr. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. [trad. Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BIROLI, Flávia e MIGUEL, Luis Felipe (orgs.). *Teoria Política e feminismo: abordagens brasileiras*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2012.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. [tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. *Liberalismo e Democracia*. [tradução de Marco Aurélio Nogueira]. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

BRASIL. *Constituição do Brasil: Da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional, Promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº. 1/92 a 70/2012 e pelas emendas constitucionais de revisão nº. 1 a 6/94. Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e Publicações – SEEP – Brasília-DF.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar – PeNSE, 2012*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. PDF. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264436>>. Acesso em: 12 nov. 2014

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2014

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. *Educação Para Todos. Coleção, Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Mulheres lésbicas e bissexuais: Direitos, saúde e participação social*. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *PNDH-3 Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Diversidade Religiosa e direitos humanos*. 3. ed. Brasília: União Planetária, 2013.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça-STF. *Supremo Reconhece União Homoafetiva*. Brasília: Notícias STF, 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRITTO, Ayres. Superior Tribunal de Justiça. *Supremo Reconhece União Homoafetiva*. Brasília: Notícias STF, 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>>. Acesso em: 09 mar. 2015.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. [tradução de Álvaro Lorencini]. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CARRILLO, José Luis. *Tamara Adrián será la primera candidata transgénero en la historia política Venezolana*. Artigo In: Contrapunto#.com – Donde Los Opuestos Se Unen. Online. Disponível em: <<http://contrapunto.com/noticia/tamara-adrian-sera-la-primera-candidata-transgenero-a-diputada/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CRUZ, Amadeu Roselli. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. *Artigo. Educ. rev.* n. 39 Curitiba jan/abr. 2011.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa M. Godoy et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Brasília: SDHPR, 2010. p. 29-49.

DANI, Grasiela Cristine Celich. *Os conflitos homofóbicos na escola e a teoria do reconhecimento*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2010. pdf. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagens/001095/100590por.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento das Escolas Públicas do DF: Ensino Médio*. 2013. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/5-ensino->

[medio.pdf](#)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

DOVER, Kenneth James. *A homossexualidade na Grécia antiga*. [tradução de Luís Sérgio Krausz]. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

FACCHINI, R.; SIMÕES, J.A. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

FANTE, Cleo.; PEDRA, José Augusto. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP; Versus, 2005.

FEITOSA, Maria L. A. et al. (orgs.). *Direitos Humanos de Solidariedade: Avanços e impasses*. Curitiba, PR: Appris, 2013.

FÓRUM, Revista on-line. *A partir de hoje Facebook permite que usuário escolha 17 identidade de gênero*.< <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/partir-de-hoje-facebook-permite-que-usuario-escolha-17-identidades-de-genero/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2011.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

GENTIL, Adriano S. *Grito Silenciado: retrato de implementação de política pública interrompida em escolas do Distrito Federal para pessoas com orientação sexual diferente do dominante*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Euro-Americano; Unieuro. Brasília: 2012.

GENTLE, I. M.; ZENAIDE, M. N. T.; GUIMARÃES, Valéria M. G. (orgs.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

GIL, A. C. *Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. S. V. e PESSANHA, J. F. O bullying e a mudança de paradigmas: a forma como construir o "cidadão do futuro". *Rev. Derecho y Cambio Social*. 1-25. jan.

2014.

GUIMARÃES, Valéria M. G. Educação Não Sexista e Não Homofóbica – Um Caminho de Múltiplas Mãos na Construção de um projeto Educativo. In: GENTLE, Ivanilda M.; ZENAIDE, Maria de Nazaré T.; GUIMARÃES, Valéria M. G. (orgs). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008:38-51.

HABERMAS, Jurgen. *Direito e democracia: entre a facticidade e validade*. [tradução de Flávio Beno Siebeneichler]. Vol. 1. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HOBBS, Thomas. *Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil*. [tradução de Rosina D'Angina; consultor jurídico Thélío de Magalhães]. – 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. [tradução de Luís Repa]. São Paulo, 2003.

_____. *Reconocimiento y Justicia*. Entrevista a Francisco Cortés Rodas. Instituto de Filosofia da Universidade de Antioquia. Alemanha, 2004. Ficha Técnica: Edición: Mauricio Arboleda; Traducción del alemán: Anja Maria Mackeldey; Subtítulos: Mauricio Arboleda; Dirección y realización: Francisco Cortés Rodas; Realização: Instituto de Filosofia – Departamento de audiovisuales em 23 de outubro de 2004; Transcrição: Keula Maria de Andrade Rodrigues. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cz5nTMp-7zo>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

IRINEU, Bruna A.; FROEMMING, Cecilia N. Homofobia e Sexismo no ambiente escolar: desafios e possibilidades político-pedagógicos da extensão universitária para o Serviço Social. In: _____. (orgs.). *Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia*. Palmas, 2012.

JARA H. Oscar. *A Sistematização de Experiências: prática e teórica para outros mundos possíveis*. [Tradução de Luciana Graffé e Sílvia Pinevro; colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach]. Brasília-DF: CONTAG, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Homofobia nas Escolas*. vol.. 32, Brasília, 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/Homofobia-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

LEÃO, Renato Z. R. Os Indivíduos ante o Comité de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU. In: XAVIER, Lídia de Oliveira; AVILA, Carlos F. D.; FONSECA, Vicente. (orgs.). *Direitos Humanos, Cidadania e Violência no Brasil: estudos interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2014. Vol. 2.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOBO, C. E. N. C. *Sexo para principiantes: a história da relação homem/mulher da idade das cavernas à era dos motéis*. São Paulo, Ática, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, Laura. Admirável mundo novo. In: MOREIRA, Andrei. *Homossexualidade: Sob a Ótica do Espírito Imortal*. Belo Horizonte, MG: AME, 2012. p. XXI-XXV.

MEDEIROS, Jorge Luiz Ribeiro de. *A Constitucionalidade do Casamento Homossexual*. São Paulo, LTr, 2008.

MERCURY, Daniela e VERÇOSA, Malu. *Daniela e Malu: uma história de amor*. Rio de Janeiro: LeYa, 2013.

MIDDELTON-MOZ, Jane e ZAWADSKI, Mary Lee. *Bullying: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos*. [tradução de Roberto Cataldo Costa]. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Rev. Sociologias*. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

MOREIRA, Andrei. *Homossexualidade: Sob a Ótica do Espírito Imortal*. Belo Horizonte, MG: AME, 2012.

MOREIRA, Dirceu. *Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

NOBRE, Marcos; WERLE, Denílson Luis. *Dossiê Tolerância*. Apresentação. Novos estud. CEBRAP, São Paulo, n.84, 512 2009. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002009000200001&lng=en&nrm=iso>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000200001>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

OLIVEIRA, José Rômulo Gondim. A Política Nacional de Educação para a Diversidade. In: GENTLE, Ivanilda Matias, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (orgs). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 19-28.

OPAS-OMS. *CID 10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. Psiquiatria e Neurologia. São Paulo: EDUSP, 2008.

POCAHY, Fernando Altair. Gênero e Sexualidade na Escola: desafios para a educação como prática reflexiva de liberdade. In IRINEU, B. A.; FROEMMING, Cecilia Nunes. (orgs.) *Gênero, Sexualidade e Direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia*. Palmas, 2012. pdf.

POTIGUAR, Alex. *Liberdade de expressão e o discurso do ódio: A luta pelo reconhecimento da igualdade como direito à diferença*. Brasília: Consulex, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia. Brasília, DF: Mimeo, 2014.

RAWLS, John. *O liberalismo Político*. [tradução de Álvaro de Vita]. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

REVISTA Brasileira de Ciência Política. *Religião e política*. UnB, Instituto de Ciência Política. Nº 14, Brasília, maio/agosto de 2014.

REVISTA Eco Debate: *Cidadania & Meio Ambiente*. *PeNSE 2012*: Síntese de informações da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012. Publicado em junho 21, 2013. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/2013/06/21/pense-2012-sintese-de-informacoes-da-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar-2012/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. *Ao leitor sem medo: Hobbes escrevendo contra o seu tempo*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SAMPAIO, Maria das Dores. *Política pública educacional como promotora do reconhecimento da diversidade: análise do curso "Gênero e Diversidade na Escola"*. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Euro-Americano; Unieuro. Brasília-Brasil: 2014.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons – apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educ. Pesquisa* Vol.39, n.1. São Paulo jan./mar.2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220113000100010>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SEÑAS. *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología. [Tradução: Eduardo Brandão, Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins, 2010.

SILVA, A. G. F. da. *Hegel & a Educação*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Rosa M. G.; DIAS, Adelaide A.; FERREIRA, Lúcia de Fátima G. (orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). Brasília, 2010.

SIMON, Henrique Smidt. Constitucionalismo e abertura constitucional: o debate Habermas-Gadamer e as limitações da tradição como modelo para pensar o direito. *Revista: Direito, Estado e Sociedade* n. 36 p.74-101 jan./jun. 2010. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. *Epistemologia e limites da racionalidade jurídica: um estudo da teoria da proporcionalidade*. Curitiba: CRV, 2013.

SIQUEIRA, Carlos. *Diálogos da liberdade*. São Paulo: Quanta Consultoria e Projetos Ltda., 2009.

SOUZA, Hamilton Octávio de (coord.). *Educadores que desafiaram dogmas: Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro*. São Paulo: Caros Amigos, 2011.

TORRES, C. Alberto. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRINDADE, Antônio Augusto Cansado e BARROS Leal, César (orgs.). *Igualdade e não discriminação*. III Curso brasileiro interdisciplinar em Direitos Humanos. Fortaleza: IBDH/IIDH/SALADI, 2014.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC/RIO/005. dez/2000. Versão on-line em português. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/documentos/direitos-humanos/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

VALE, Luiza E. L. Ribeiro do.; MATTOS, Maria J. V. Marinho de (orgs.). *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro-RJ: Wak, 2011.

VANRELL, J.P. *Sexologia Forense: Homossexualidade X Homoafetividade*. Leme: JH Mizuno, 2008.

VARELLA, Dráuzio. *Homossexualidade: a imposição sexual*. Artigo-Blog. Disponível em: <<http://drauzioarella.com.br/sexualidade/a-imposicao-sexual/>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

VEIGA-Neto, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

VENTURINI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (orgs.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

WEFFORT, C. Francisco. (org.). *Os Clássicos da Política*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2005.

WYLLYS, Jean. *Tempo bom, tempo ruim: identidades, políticas e afetos*. São Paulo: Paralela, 2014.

XAVIER, Lídia de Oliveira; AVILA, Carlos F. D.; FONSECA, Vicente. (orgs.). *Direitos Humanos, Cidadania e Violência no Brasil: estudos interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2013.

ZENAIDE, Maria de Nazaré T. Introdução. In: GENTLE, Ivanilda M.: _____. GUIMARÃES, Valéria M. G. (orgs.). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p.13-16.

Sites:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2009/comentarios.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2014

<<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/indexphp/relacoesinternacionais/artic/viewFile/2325/2068>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

<<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2405>>. Acesso em: 15 set. 2014.

<<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/relatorio-aponta-312-homossexuais-brasileiros-assassinados-em-2013/>>. Acesso em: 15 set. 2014.

<<http://www.ggb.org.br/ggb.html> >. Acesso em: 16 set. 2014.

<<http://drauziovarella.com.br/sexualidade/a-imposicao-sexual/>> Acesso em: 12 dez. 2014.

<<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>> Acesso em: 27 abr. 2014.

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013>. Acesso em: 11 mar. 2014.

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>> Acesso em: 11 mar. 2014.

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a13v33n119.pdf>> Acesso em 13 jan. 2015.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2015.

<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2015.

<http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm>. Acesso em: 26 abr. 2015.

<<http://www.frasesfamosas.com.br/frases-de/epicuro/?page=3#start-content>> Acesso em: 23 maio 2015.

<http://www.camaraempauta.com.br/portal/artigo/ver/id/5519/nome/Sol_Nascente_passa_a_Rocinha_e_se_torna_a_maior_favela_da_America_Latina/termo/comunidade/page/4>. Acesso em: 01 jun. 2015.

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010133002009000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 jun. 2015.

<file:///C:/Users/User/Downloads/Discrimina%C3%A7%C3%A3o_uma%20face%20da%20viol%C3%Aancia%20nas%20escolas%20Linha%20Direta%20Junho%202009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

<<http://www.ecodebate.com.br/2013/06/21/pense-2012-sintese-de-informacoes-da-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar-2012>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

<<http://globotv.globo.com/rede-globo/dftv-1a-edicao/v/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-bullying-em-escolas-no-df/2787133/>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

<<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/notas-publicas/nota-publica-016>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

<<http://www.soubrasil.com/brasil/a-maior-favela-da-america-latina-esta-em-brasbrasil/#sthash.59DA2NGQ.dpufhttp://>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

<<http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14584&chapterid=11041>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

<<http://contrapunto.com/noticia/tamara-adrian-sera-la-primera-candidata-transgenero-a-diputada/>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

<<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/vista-como-regiao-mais-violenta-do-df-ceilandia-e-11-em-n-de-mortes.html>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia em Ciência Política Keula Maria de Andrade Rodrigues (Matrícula: CP13020N1C1), sob a orientação do Prof. Dr. Renato Leão Zerbini e coorientação do Prof. Dr. Henrique Smidt Simon, professores do Centro Universitário Unieuro. Estou ciente do tema e dos objetivos desse estudo, bem como dos procedimentos nele envolvidos, das normas éticas que me foram asseguradas a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

(Assinatura)

Brasília-DF, _____ de _____ 2015.

Contatos: Pesquisadora responsável: Keula Maria de Andrade Rodrigues
E-mail: keulabsb@hotmail.com

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO JUNTO COM O
ASSENTIMENTO

Título do Projeto: Da teoria a prática em escola pública no Distrito Federal relacionada à diversidade sexual: a homofobia

Instituição da pesquisadora: Centro Universitário UniEuro

Pesquisador responsável: Keula Maria de Andrade Rodrigues

Orientador: Professor Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão

Coorientador: Professor Dr. Henrique Smidt Simon

Endereço Institucional: Av. das Nações, Trecho 0, Conjunto 5

CEP: 70.200-001 Brasília-DF

Telefone: (61) 3445-5717

E-mail: cep@unieuro.com.br

Telefone: (61) 82219438

E-mail: keulabsb@hotmail.com

Seu filho está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. Antes de decidir se autoriza a participação dele (a), é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com ele (a), e não é preciso decidir imediatamente. Caso não entenda algumas palavras pode pedir explicações mais detalhadas. As informações sobre a pesquisa encontram-se a seguir. Este Termo de Consentimento e Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável, e a outra será fornecida a vocês.

O objetivo específico deste estudo é analisar as práticas pedagógicas direcionadas ao trato da homossexualidade no ambiente escolar que podem coibir ou reforçar a homofobia e o bullying. Seu filho está sendo convidado a participar por fazer parte da escola como sujeito de aprendizagem e convívio social. A participação na pesquisa consiste apenas em responder um questionário com questões relativas ao assunto principal, não havendo nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo. Não serão feitas gravações, filmagens, imagens ou fotos. A pesquisa será realizada dentro da sala de aula com a presença da

pesquisadora e do professor que estiver em sala no momento da realização da pesquisa.

Este estudo não possui riscos ou algum tipo de dano à saúde do aluno (a). inerentes ao procedimento que possa gerar algum tipo de constrangimento. A participação nesta pesquisa poderá ajudar em conhecimento sobre o assunto e contribuir na diminuição da violência (bullying) entre os alunos (as)/professores (as). A participação é voluntária. Não haverá nenhum problema para seu (sua) filho (a) se não quiser participar, que poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos ele (a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

As informações colhidas na pesquisa serão manuseadas somente pela pesquisadora que garante a manutenção do sigilo e da confidencialidade. Os resultados poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, sem revelar o nome dos participantes, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Brasília, __ de _____ de 2015.

Consentimento

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente que ele/ela faça parte deste estudo.

Responsável pelo (a) participante

Assentimento

Eu, _____, RG _____, (se já tiver o documento), fui esclarecido (a) dos objetivos e procedimentos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Fui informado (a) que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento e que tenho liberdade de abandonar a pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo para mim. O meu/a minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu/da minha responsável, já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. Os pesquisadores/as pesquisadoras me deram a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante aluno (a)

Pesquisador (a) responsável

Pesquisador (a) assistente

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, você e seus responsáveis podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do UNIEURO, que aprovou esta pesquisa, localizado na Unidade ASA SUL, Av. das Nações, Trecho 0, Conjunto 5 - Brasília-DF, CEP 70.200-001- telefone 3445-5717, e-mail cep@unieuro.com.br

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto “Entre a teoria e a prática em escola pública no Distrito Federal relacionada à diversidade sexual com ênfase na homofobia”, sob a responsabilidade do Professor Dr. Renato Leão Zerbini e da pesquisadora Keula Maria de Andrade Rodrigues.

O objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas direcionadas ao trato da homossexualidade no ambiente escolar que podem coibir ou reforçar a homofobia e o bullying. A referida pesquisa justifica-se pela necessidade de abolir as práticas de violência praticadas no interior das escolas, tendo a homofobia como o motivo de algumas delas.

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhes asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão (no caso da aplicação de um questionário) que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

A sua participação consiste em responder um questionário (survey) sobre as relações no ambiente escolar envolvendo a homofobia. O tempo estimado para a realização da pesquisa será de apenas um encontro de até uma hora aula para alunos (as) e, no horário da coordenação pedagógica para professores, sendo que no dia anterior à pesquisa os alunos (as) levarão o termo de esclarecimento aos seus responsáveis legais, como pré-requisitos para que os menores de idade possam participar.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Centro Universitário UniEuro podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador.

Este projeto possui o benefício de estudar e analisar o fenômeno da homofobia para uma vez evidenciando a sua incidência buscar formas de abolir o *bullying* homofóbico. O estudo não apresenta riscos aos pesquisados.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, favor entrar

em contato pelo telefone (61) 3445-5717 Professor Dr. Renato Leão Zerbini ou Professora Dra. Gleisse Ribeiro Alves, Coordenadora do CEP no Centro Universitário UniEuro, no horário de 14h às 17h.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UNIEURO, número do protocolo _____. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos também pelo telefone: (61) 3445-5717.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o voluntário da pesquisa.

Nome / assinatura do pesquisado

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ___ de _____ de _____.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO SURVEY PARA PROFESSORES (AS)

O questionário que ora está sendo aplicado faz parte do processo de coleta de dados de uma pesquisa *Strictu Senso* em Ciência Política, do Centro Universitário Unieuro – Brasília-DF, pela mestrandia Keula Maria de Andrade Rodrigues, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Leão Zerbini e coorientação do Prof. Dr. Henrique Smidt Simon. A pesquisa foi submetida ao CEP-UNIEURO (Comitê de Ética em Pesquisa), e obedece aos parâmetros do CONEP – Resolução CNS 466/12.

Solicitamos que as respostas possam representar alto grau de **fidedignidade** por parte do colaborador para melhor validação dos dados obtidos. Ressaltamos que, a pesquisa não tem caráter ideológico, não há necessidade de identificação **nominal**; e que não acarretará nenhum risco a sua saúde física ou mental, podendo este desistir a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Obrigada.

Local de aplicação do questionário: Ceilândia-DF Pesquisado: Professor

Modalidade: Ensino Médio

1 – Pesquisado: Professor/ Disciplina: _____

2 – Pós-graduado (a): () Sim () Não

3 – Grau/ Título: _____

4 – Idade: _____

5 – Gênero: () Masculino () Feminino

6 – Orientação Sexual: _____

Marque apenas uma das opções de resposta às perguntas que se seguem:

1) Você considera importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade sobre a homofobia?	(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não
2)) Você é a favor de penas e multas para quem discriminar um (a) homossexual?	(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não
3) Você acha correta a aprovação de lei que permita o casamento homoafetivo no código civil?	(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não

4) Você acha correto criar uma lei que criminalize a homofobia?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5) Você aprova a adoção de crianças por casais homoafetivos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6) Você concorda que os casais homoafetivos devem ser mais comedidos que os casais heterossexuais nas suas atitudes afetivas em ambiente público?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7) Você se considera preparado para discutir o assunto da homossexualidade cientificamente/imparcialmente em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8) Você envolveu-se de forma direta ou indireta em algum tipo de conflito ou discussão relacionados à homossexualidade, em seu ambiente escolar nesse último ano letivo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9) Em caso afirmativo, qual o seu sentimento em relação ao fato ocorrido?	<input type="checkbox"/> pena da vítima <input type="checkbox"/> aversão a vítima <input type="checkbox"/> indiferença
10) Você tem algum tipo de restrição em relação a um(a) aluno(a)/professor(a) ou colega homossexual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11) Você considera a homossexualidade uma doença?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12) Em sua opinião, o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido/tratado em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13) O tema homofobia/homossexualidade é objeto de suas conversas no ambiente escolar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14) Se a homofobia vier a ser criminalizada, você acha que as pessoas terão dificuldades em cumprir a lei?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
15) Você gostaria de engajar-se em algum tipo de iniciativa ou projeto para combater a homofobia? Em caso afirmativo, qual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
16) Você professa alguma religião? Em caso afirmativo, qual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
17) Você se considera uma pessoa preconceituosa com relação à população ALGBTITI (Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

APÊNDICE V
QUESTIONÁRIO SURVEY PARA ALUNOS (AS)

O questionário que ora está sendo aplicado faz parte do processo de coleta de dados de uma pesquisa *Strictu Senso* em Ciência Política, do Centro Universitário Unieuro – Brasília-DF, pela mestrandia Keula Maria de Andrade Rodrigues, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Leão Zerbini e coorientação do Prof. Dr. Henrique Smidt Simon. A pesquisa foi submetida ao CEP-UNIEURO (Comitê de Ética em Pesquisa), e obedece aos parâmetros do CONEP – Resolução CNS 466/12.

Solicitamos que as respostas possam representar alto grau de **fidedignidade** por parte do colaborador para melhor validação dos dados obtidos. Ressaltamos que, a pesquisa não tem caráter ideológico, não há necessidade de identificação **nominal**; e que não acarretará nenhum risco a sua saúde física ou mental, podendo este desistir a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Obrigada.

Pesquisado: Aluno

Modalidade: Ensino Médio

1 – Idade: _____

2– Gênero: () Masculino () Feminino

3–

Sexual: _____

Orientação

Marque apenas uma das opções de resposta às perguntas que se seguem:

1) Você considera importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade sobre a homofobia?	() Sim () Não
2)) Você é a favor de penas e multas para quem discriminar um (a) homossexual?	() Sim () Não
3) Você acha correta a aprovação de lei que permita o casamento homoafetivo no código civil?	() Sim () Não
4) Você acha correto criar uma lei que criminalize a homofobia?	() Sim () Não
5) Você aprova a adoção de crianças por casais homoafetivos?	() Sim () Não

6) Você concorda que os casais homoafetivos devem ser mais comedidos que os casais heterossexuais nas suas atitudes afetivas em ambiente público?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7) Você se considera preparado para discutir o assunto da homossexualidade cientificamente/imparcialmente em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8) Você envolveu-se de forma direta ou indireta em algum tipo de conflito ou discussão relacionados à homossexualidade, em seu ambiente escolar nesse último ano letivo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9) Em caso afirmativo, qual o seu sentimento em relação ao fato ocorrido?	<input type="checkbox"/> pena da vítima <input type="checkbox"/> aversão a vítima <input type="checkbox"/> indiferença
10) Você tem algum tipo de restrição em relação a um(a) aluno(a)/professor(a) ou colega homossexual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11) Você considera a homossexualidade uma doença?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12) Em sua opinião, o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido/tratado em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13.A) O tema homofobia/homossexualidade é objeto de suas conversas no ambiente escolar? 13.B) O Tema homofobia/homossexualidade é tratado em sua casa com seus familiares?	A. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não B. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14) Se a homofobia vier a ser criminalizada, você acha que as pessoas terão dificuldades em cumprir a lei?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
15) Você gostaria de engajar-se em algum tipo de iniciativa ou projeto para combater a homofobia? Em caso afirmativo, qual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
16) Você professa alguma religião? Em caso afirmativo, qual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
17) Você se considera uma pessoa preconceituosa com relação à população ALGBTTI (Assexuais, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
18) O assunto da homossexualidade é tratado no ambiente escolar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

APÊNDICE VI

Tabelas dos Dados Socioculturais: docentes x discentes

Dados Socioculturais dos (as) Professores (as)

Figura 1:

DADOS SOCIOCULTURAIS DOS PROFESSORES (AS)		
1) GÊNERO		
Masculino	11	
Feminino	17	
Não declarado	2	
1.1)PÓS GRADUADO (A)		
Sim	25	
Não	3	
Não declarado	2	
2) ORIENTAÇÃO SEXUAL		
	Masculino	Feminino
Heterossexual	4	10
Homossexual	0	0
Bissexual	1	0
Não declarou	6	7
3) IDADE		
	Homens	Mulheres
25 a 29 anos	2	1
30 a 39 anos	2	2
40 a 49 anos	1	5
50 a 59 anos	2	1
Acima de 60 anos	1	0
Não declarou	3	8
4) RELIGIÃO: Professa alguma?		
Sim	20	
Não	9	
Não declarou	1	
5) RELIGIÃO: Qual?		
Católica	7	
Evangélica	2	
Mórmon	1	
Cristã sem especificação	4	
Não declarou	6	
QUANTITATIVO	30	

Fonte: elaboração própria

Dados Socioculturais dos (as) Alunos (as)

Figura 2:

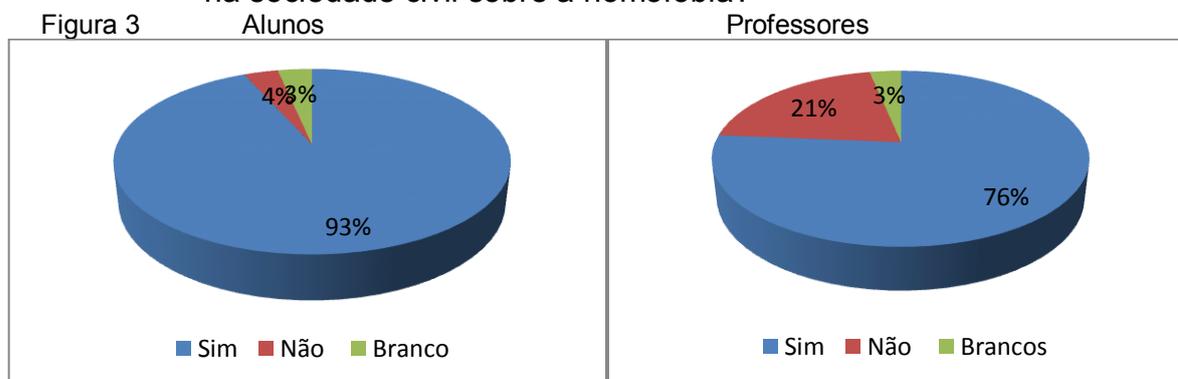
DADOS SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS (AS)		
1) GÊNERO		
Masculino	43	
Feminino	50	
2) ORIENTAÇÃO SEXUAL		
	Masculino	Feminino
Heterossexual	26	39
Homossexual	3	4
Bissexual	0	2
Não declarou	14	5
3) IDADE		
	Homens	Mulheres
15 anos	1	1
16 anos	5	1
17 anos	26	32
18 anos	11	11
19 anos	0	3
20 anos	0	2
4) RELIGIÃO: Professa alguma?		
	Homens	Mulheres
Sim	18	36
Não	22	14
Não declarou	3	0
5) RELIGIÃO: Qual?		
	Homens	Mulheres
Católica	4	5
Evangélica	8	19
Espírita	0	1
Cristã sem especificação	2	3
Não declarou	4	8

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE VII

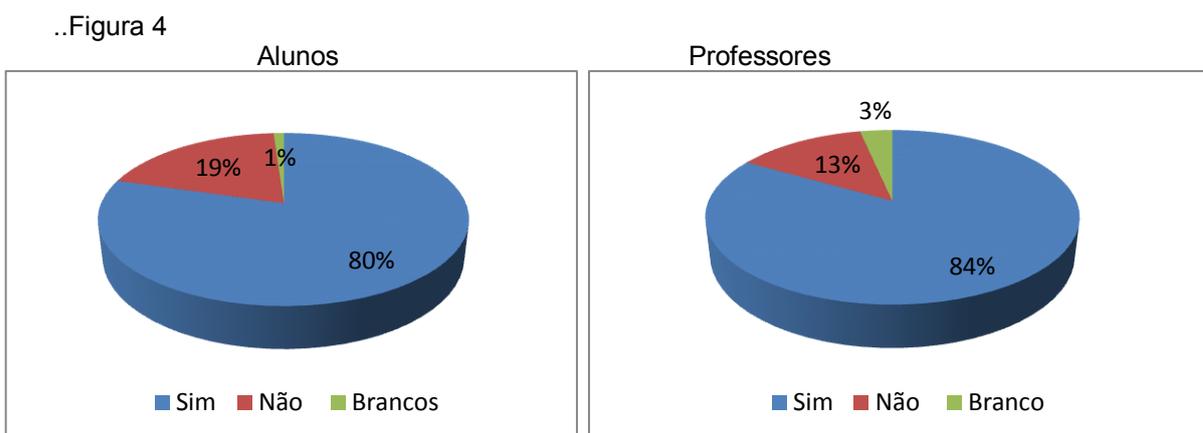
Gráficos dos *surveys*: docentes x discentes

1) Você considera importante o atual debate no Congresso Nacional e na sociedade civil sobre a homofobia?



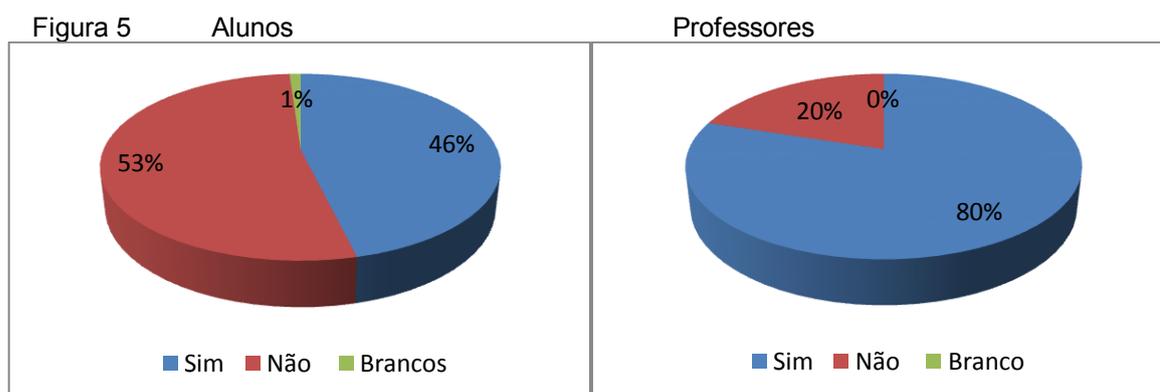
Fonte: Elaboração Própria

2) Você é a favor de penas e multas para quem discriminar um (a) homossexual?



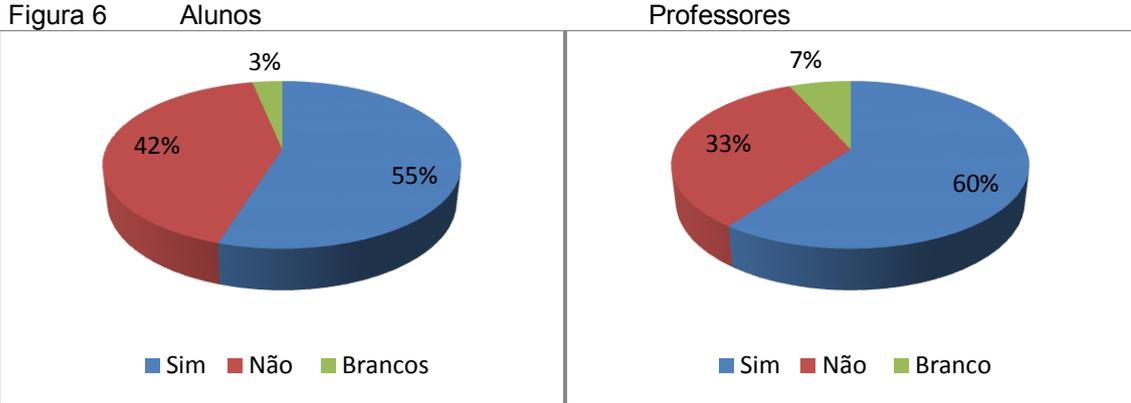
Fonte: Elaboração Própria

3) Você acha correta a aprovação de lei que permita o casamento homoafetivo no código civil?



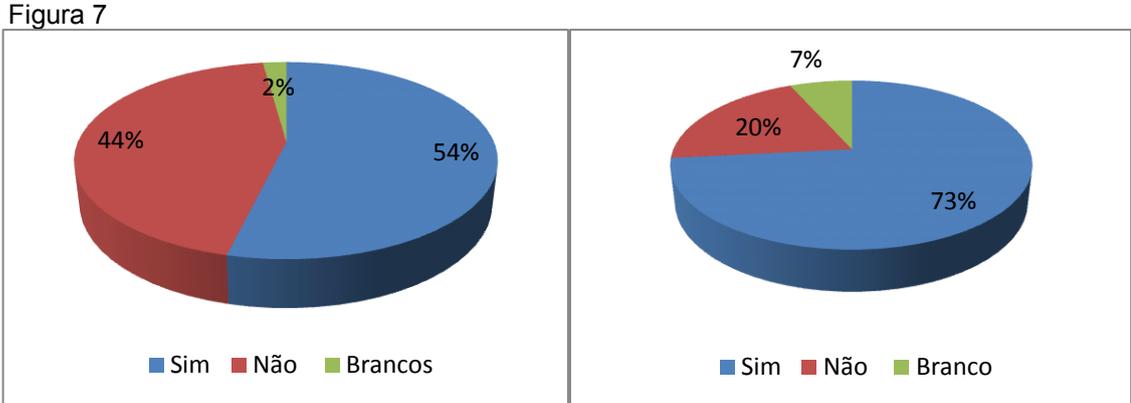
Fonte: Elaboração Própria

4) Você acha correto criar uma lei que criminalize a homofobia?



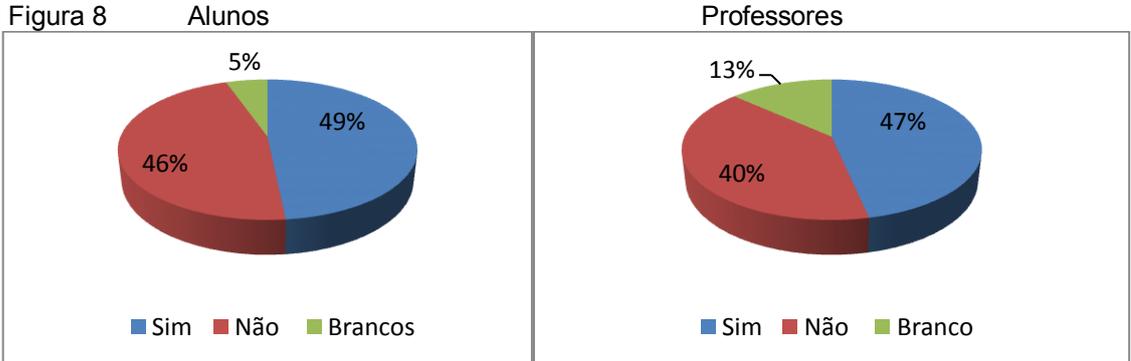
Fonte:Elaboração Própria

5) Você aprova a adoção de crianças por casais homoafetivos?



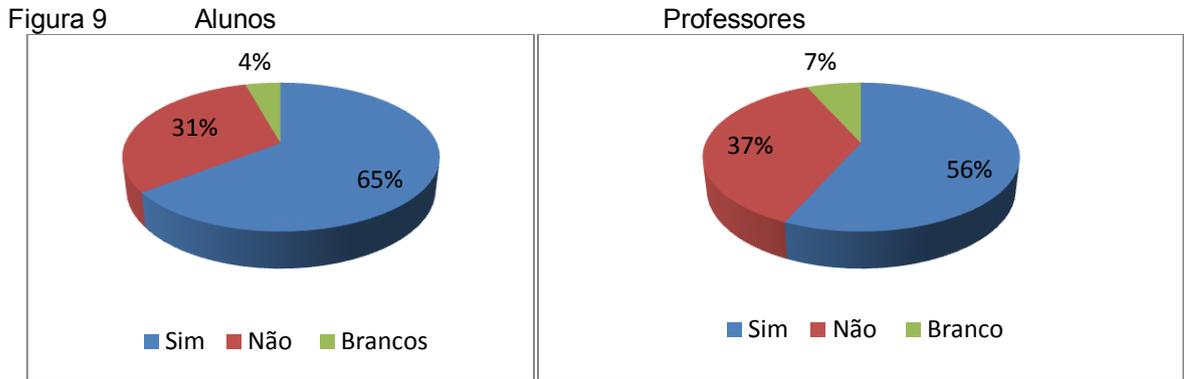
Fonte:Elaboração Própria

6) Você concorda que os casais homoafetivos devem ser mais comedidos que os casais heterossexuais nas suas atitudes afetivas em ambiente público?



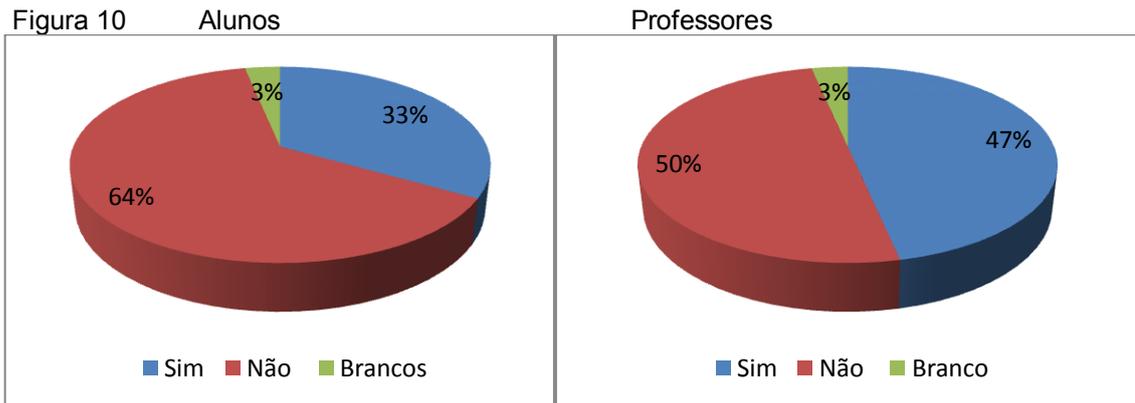
Fonte: Elaboração Própria

7) Você se considera preparado para discutir o assunto da homossexualidade cientificamente/imparcialmente em sala de aula?



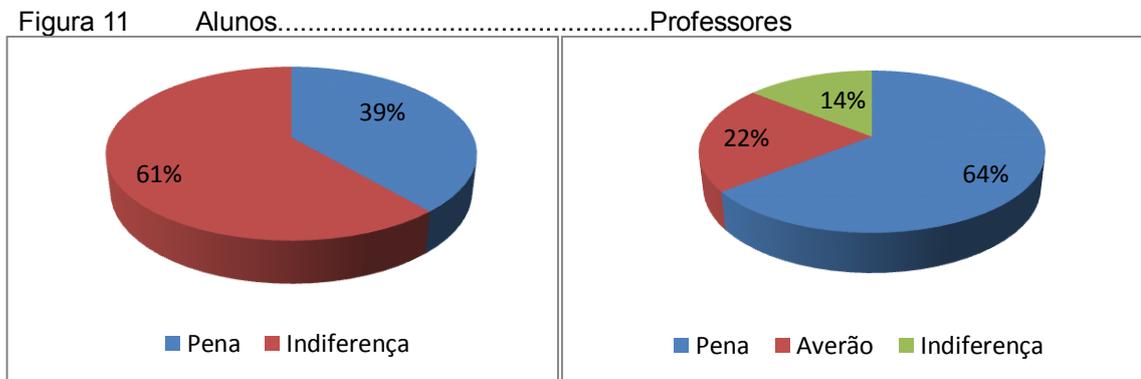
Fonte: Elaboração Própria

8) Você envolveu-se de forma direta ou indireta em algum tipo de conflito ou discussão relacionados à homofobia em seu ambiente escolar nesse último ano letivo?



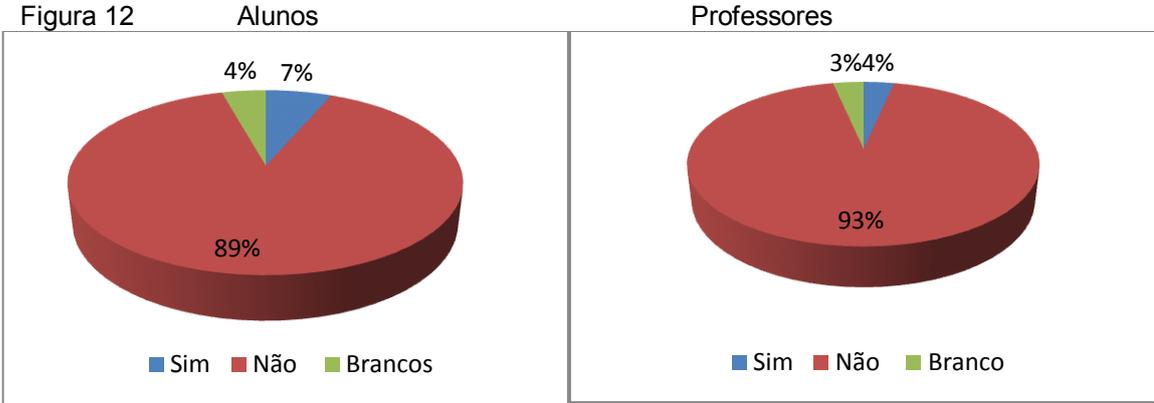
Fonte: Elaboração Própria

9) Em caso afirmativo, qual o seu sentimento em relação ao fato ocorrido?



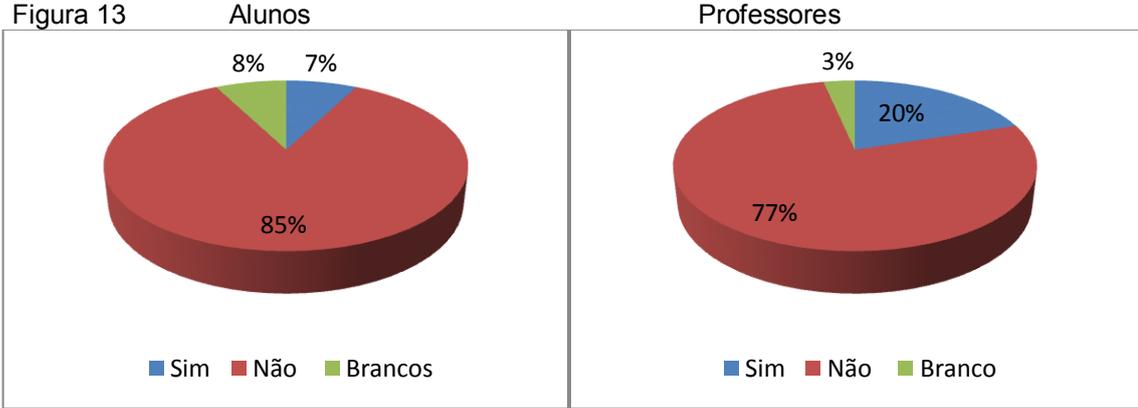
Fonte: Elaboração Própria

10) Você tem algum tipo de restrição em relação a um (a) aluno (a)/ professor (a) ou colega homossexual?



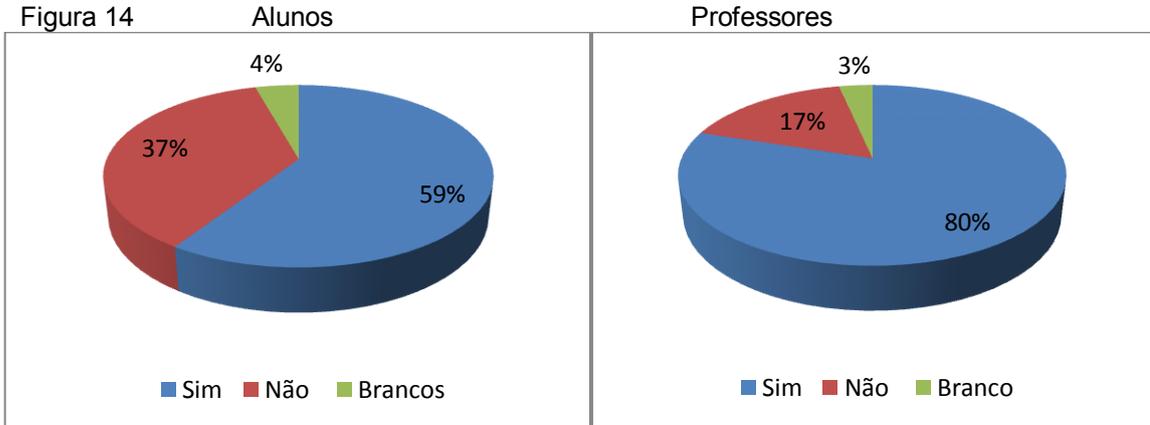
Fonte: Elaboração Própria

11) Você considera a homossexualidade uma doença?



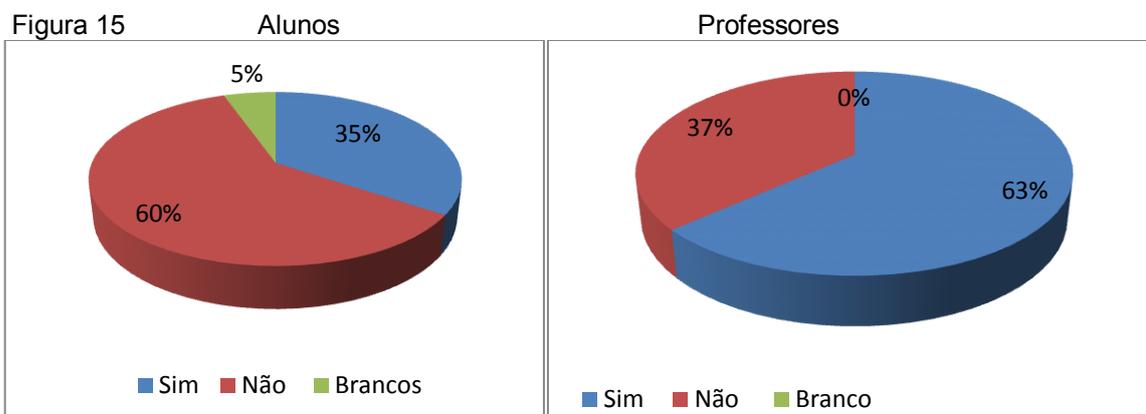
Fonte: Elaboração Própria

12) Em sua opinião, o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido em sala de aula?



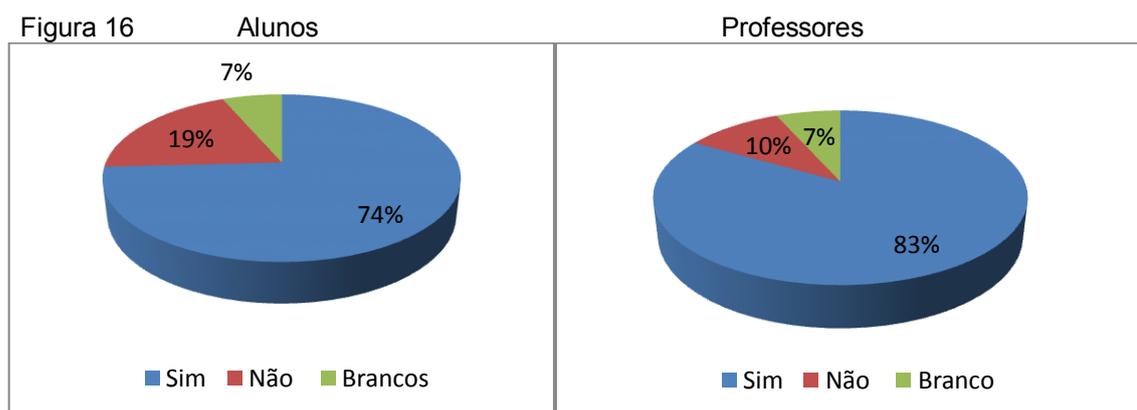
Fonte: Elaboração Própria

13) O tema homofobia/homossexualidade é objeto de suas conversas no ambiente escolar?



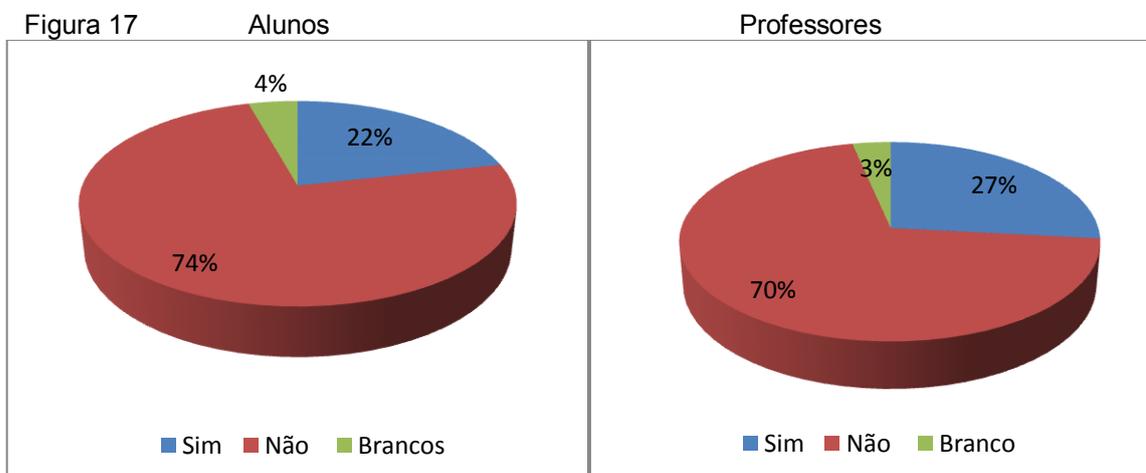
Fonte: Elaboração Própria

14) Se a homofobia vier a ser criminalizada, você acha que as pessoas terão dificuldades em cumprir a lei?



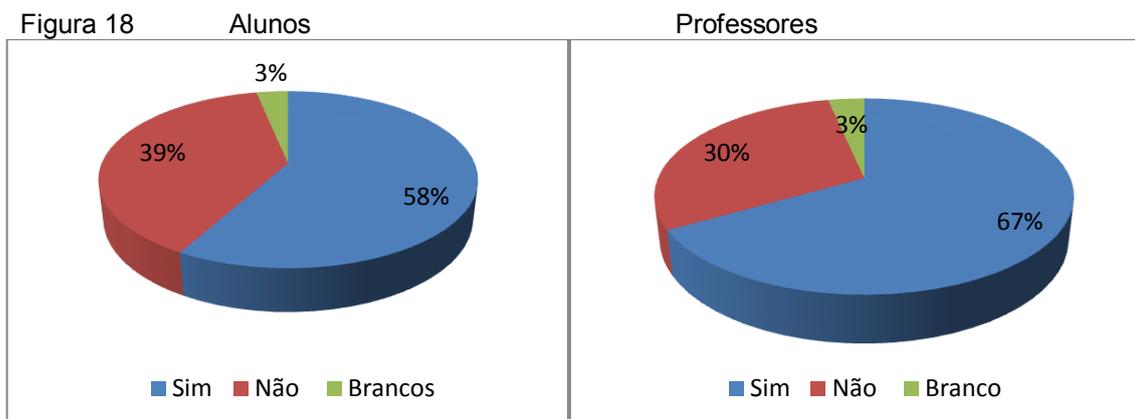
Fonte: Elaboração Própria

15) Você gostaria de engajar-se em algum tipo de iniciativa ou projeto para combater a homofobia?



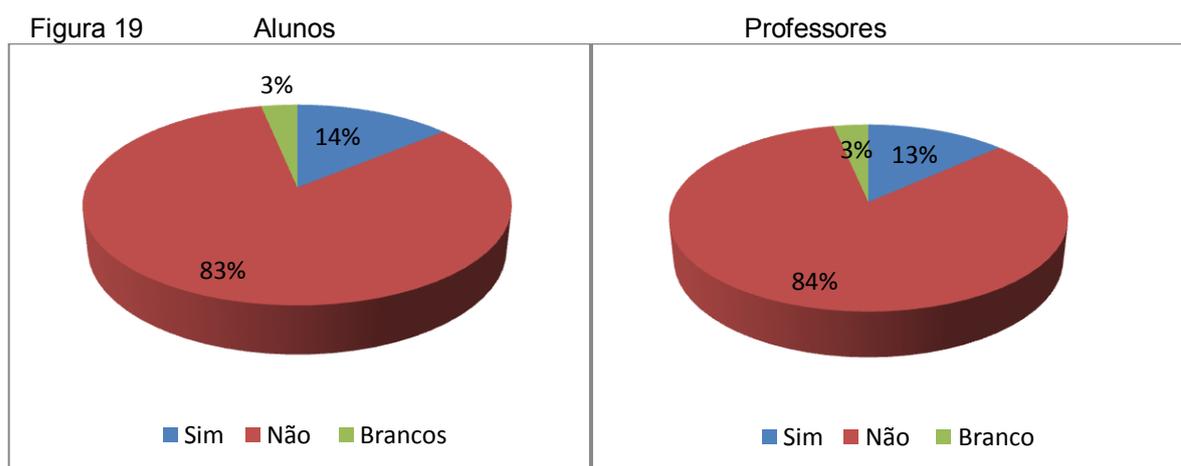
Fonte: Elaboração Própria

16) Você professa alguma religião?



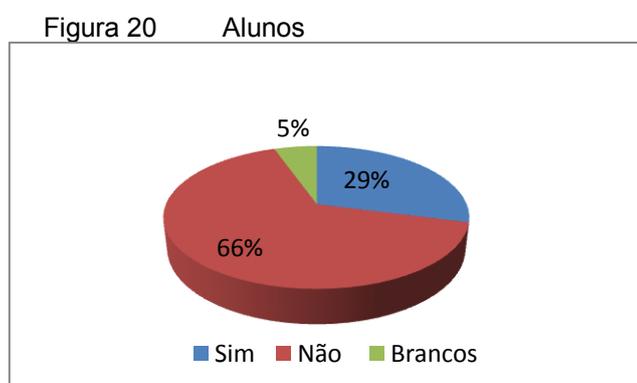
Fonte: Elaboração Própria

17) Você se considera uma pessoa preconceituosa com relação à população ALGBTTTI (Assexuados, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersex)?



Fonte: Elaboração Própria

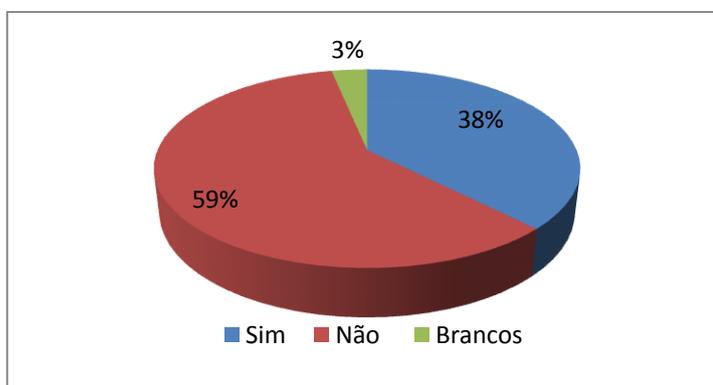
13B) O tema homofobia/homossexualidade é objeto de suas conversas em sua casa com seus familiares?



Fonte: elaboração própria

18)O assunto da homossexualidade é tratado no ambiente escolar?

Figura 21 Alunos



Fonte: elaboração própria

APÊNDICE VIII

Tabelas dos dados: preconceito X religião, docentes e discentes

Figura 22

1.

Professores			
Preconceito	Religião		Total
	Sim	Não	
Sim	2	2	4
Não	18	7	25
Total	20	9	29

3. Com numeração geral

Alunos e Professores			
Preconceito	Religião		Total
	Sim	Não	
Sim	11	6	17
Não	63	39	102
Total	74	45	119

2.

Alunos			
Preconceito	Religião		Total
	Sim	Não	
Sim	9	4	13
Não	45	32	77
Total	54	36	90

3.1 Em porcentagem

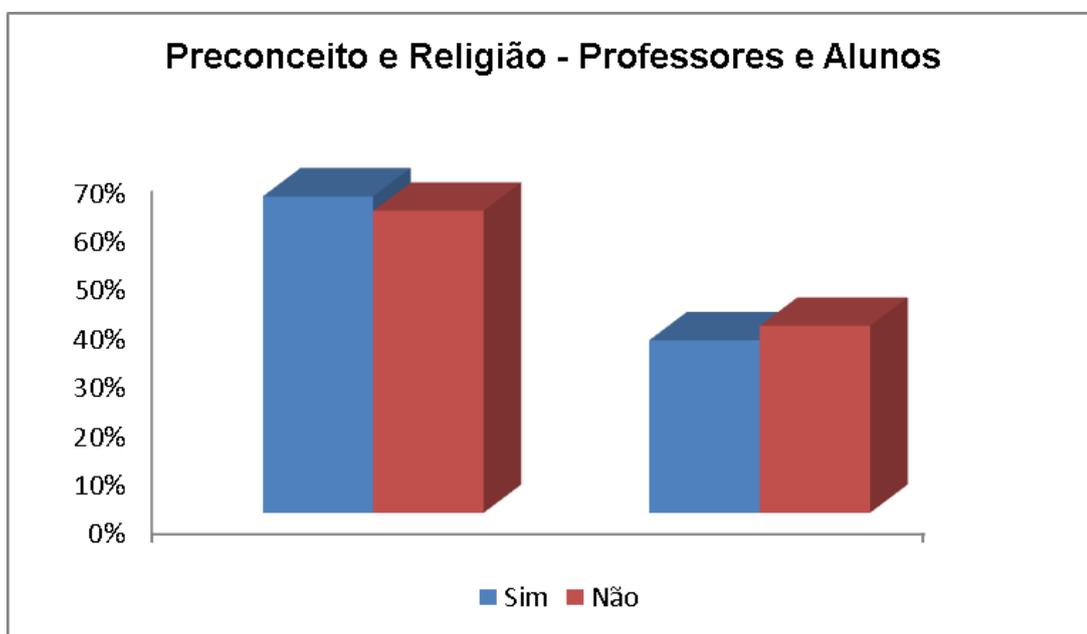
Alunos e Professores			
Preconceito	Religião		Total
	Sim	Não	
Sim	65%	35%	100%
Não	62%	38%	100%

Fonte: Elaboração Própria

APÊNDICE IX

Gráfico sobre percepções relacionadas à religião e ao preconceito

Figura 23



Fonte: elaboração própria

APÊNDICE X

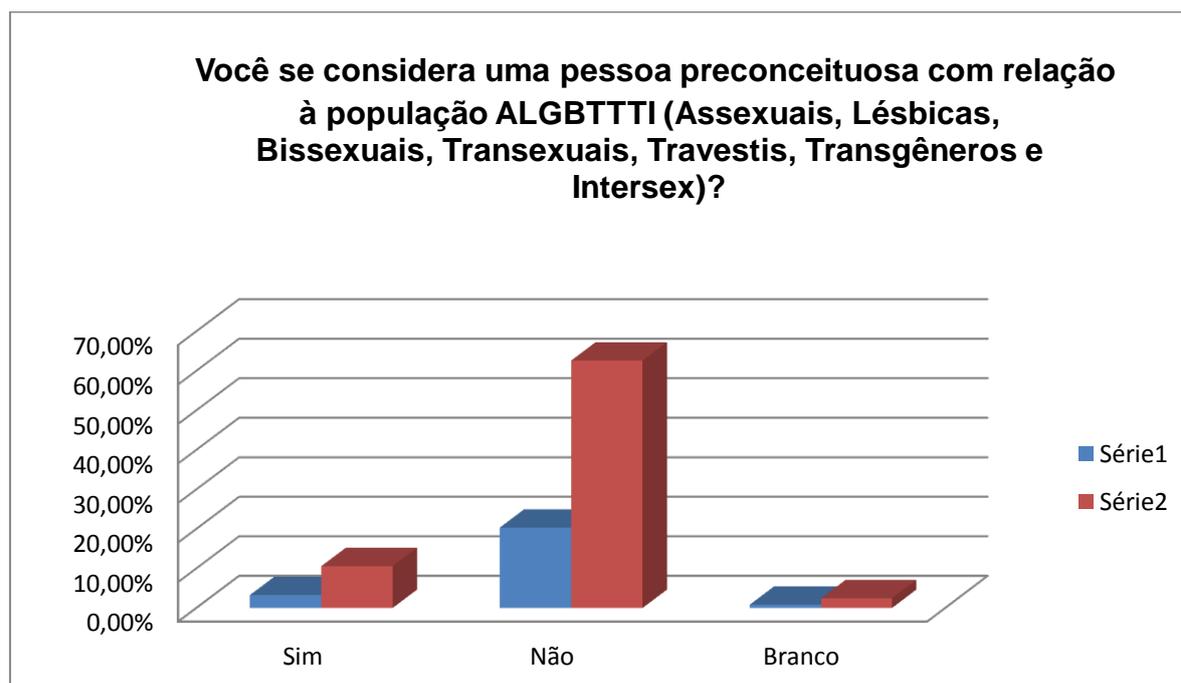
Tabela sobre percepções relacionadas ao preconceito aos ALGBTTTI

Figura 24

Resposta	Alunos	Professores	Total	Frequência Relativa	Frequência Professores	Frequência Alunos
Sim	13	4	17	13,82%	3,25%	10,57%
Não	77	25	102	82,93%	20,33%	62,60%
Branco	3	1	4	3,25%	0,81%	2,44%
Total	93	30	123	100,00%	24,39%	75,61%

Gráfico sobre percepções relacionadas ao preconceito aos ALGBTTTI

Figura 25



Fonte: elaboração própria

APÊNDICE XI

Declarações espontâneas dos professores coletados junto ao questionário *survey*

Professor⁵⁴ 1: Declarou que concorda que casais homoafetivos adotem crianças, desde que elas saibam e aprovelem a adoção por eles; que não tem restrição a nenhum aluno ou colega/professor, desde que ele trate a relação com respeito; acha que a homofobia não se trata de crime e por isso não pode ser considerada como tal e que o assunto da diversidade de orientação não deve ser discutido em sala de aula porque “é algo individual de cada um”. (Sic).

Professor 2: Declarou que todos os casais tem que serem mais comedidos em público; que a as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei se a homofobia vier a ser criminalizada por tratar-se de uma questão cultural; declarou que engajaria em algum projeto para combater a homofobia desde que por pessoas aptas e ainda declarou que se considera uma pessoa preconceituosa em partes. (Sic.)

Professor 3: Declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei em caso de criminalização da homofobia e citou o exemplo da discriminação racial que continua ocorrendo mesmo depois de uma lei. (Sic.)

Professor 4: Declarou ter preconceito ao homossexual; declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei em caso de criminalização da homofobia dizendo: “basta fazer uma analogia com os direitos da mulher” e gostaria de engajar-se em algum movimento de combate ao preconceito “como forma de respeitar as demais orientações”. (Sic.)

Professor 5: Declarou que o tema da homofobia/homossexualidade não deve ser tratado em sala de aula “para não reprimir o aluno que possa ser homossexual”; (Sic.).

⁵⁴ Optou-se por referir-se a todos os (as) professores (as) no gênero masculino, pois o objetivo é relatar os dados da pesquisa sem identificar os professores (as) preservando o bem-estar e a integridade de todos os (as) colaboradores.

Professor 6: Declarou que gostaria de engajar-se em algum movimento de combate a homofobia pois “é um tema atual que diz respeito a todos” e que gostaria de engajar-se em algum tipo de movimento como debate e discussão. (Sic.)

Professor 7: Declarou que o assunto da diversidade de orientação sexual deve ser discutido em sala de aula “porque é um assunto do cotidiano”. (Sic.)

Professor 8: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei devido “a inoperância da lei, do judiciário” e que o assunto da diversidade deve ser discutido em sala de aula “para esclarecer os alunos de forma mais precisa”. (Sic.).

Professor 9: Declarou ter lidado com uma situação de *bullying* devido a orientação sexual, que “achou uma injustiça”, e que atendeu o pedido do aluno em o transferiu de turma; declarou ainda que está envolvida em um projeto com a sua turma contra qualquer tipo de discriminação. (Sic.).

Professor 10: Declarou que o tema da diversidade de orientação sexual deve ser discutido “sim, da mesma forma que se discute outros temas polêmicos”. (Sic.).

Professor 11: Declarou considerar-se uma pessoa preconceituosa com relação ao homossexual, mas está combatendo seus preconceitos; ter presenciado aluno em situação de *bullying* motivado pela orientação sexual e que além de pena da vítima sentiu indignação diante do preconceito; se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque “todas as leis têm um certo grau de dificuldade na aplicabilidade; que o tema da diversidade de orientação sexual deve ser tratado em sala de aula porque “é um assunto extremamente sensível e fonte de muitos preconceitos” e que gostaria de engajar-se em algum tipo de movimento para combater a homofobia, tais como marchas, encontros para debater a questão publicamente e etc. (Sic.)

Professor 12: Declarou achar que as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei no caso da homofobia ser criminalizada, pois, “as leis atuais já não são cumpridas e nem fiscalizadas como deveriam”; o assunto da diversidade de orientação deve ser

tratado em sala de aula pois, “é importante o esclarecimento” (Sic.).

Professor 13: Declarou que gostaria de engajar-se em projetos educacionais para combater a homofobia. (Sic.)

Professor 14: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque “vivemos em uma sociedade muito discriminatória”. (Sic.)

Professor 15: Declarou que todos os tipos de diversidade devem ser discutidos em sala de aula.

Professor 16: Declarou que se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque, “em se tratando de criminalização, qual lei é cumprida no Brasil?”; e que gostaria de engajar-se em algum movimento de combate a homofobia com a finalidade de conscientização das pessoas. (Sic.).

Professor 17: Declarou que: “não há histórico de grandes conflitos quanto a homossexualidade na escola, que existem ‘tribos’ de diferentes correntes e que elas se respeitam entre si, e que casos isolados acontecem. No meu tempo de juventude o assunto era mais velado. O próprio ambiente escolar favorece para que haja a tolerância pacífica e para que os alunos tratem do assunto com naturalidade. No ano anterior os alunos homossexuais eram em número maior e nesse ano eles não são tão visíveis; mas quando há festas na escola, eles e vestem mais a vontade, mais coloridos e se mostram de forma muito alegre e animados, se expõem e mostram a que vieram, se destacando pelo seu jeito espontâneo/alegre e que atribuo ser um jeito próprio dos homossexuais.” (Sic.).

Professor 18: “Não serei eu a dar essa aula (sobre a orientação sexual), outros mais jovens virão, não me sinto preparado para tal...” (Sic.).

APÊNDICE XII

Declarações espontâneas dos alunos coletados junto ao questionário *survey*

Aluno⁵⁵ 1: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque existe preconceitos e opiniões formadas. O assunto da diversidade sexual não deve ser tratado em sala de aula porque influencia; cada um com seus hábitos e crenças. Sou evangélico e me considero preconceituoso aos homossexuais.” (Sic.).

Aluno 2: “Se a homofobia for crime as pessoas não vão cumprir a lei por causa do preconceito. O assunto da orientação sexual não deve ser discutido na escola, porque vem de cada um. Sou cristã evangélico e me considero preconceituoso sim.” (Sic.).

Aluno 3.: O assunto da diversidade de orientação sexual não deve ser discutido em sala de aula porque pode ocorrer discussões, brigas etc...; sou católico e me considero preconceituosa sim.” (Sic.).

Aluno 4: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque vai contra os princípios de Deus. Sou evangélico e dependendo do momento me considero preconceituosos sim.” (Sic.)

Aluno 5: “Se a homofobia vier a ser criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei sim. Pois se um homossexual for dar uma cantada em um homofóbico, ele será espancado e até morto. O assunto da homossexualidade deve ser tratado na escola para começar o respeito. Me considero preconceituoso porque sempre fico com o pé a trás, não sou 100% a favor.” (Sic.).

Aluno 6: O assunto da diversidade deve ser tratado em sala de aula porque deve ser melhor pra eles (homossexuais). Sou católica e não discrimino ninguém, mas porém não apoio o que os homossexuais fazem porque o ‘homem ficou para a mulher e não pra namorar entre si mesmo.” (Sic.).

⁵⁵ Optou-se por referir-se a todos os (as) alunos (as) no gênero masculino, com exceção da aluna que se declarou lésbica, pois o objetivo é relatar os dados da pesquisa sem identificar os alunos (as) preservando o bem-estar e a integridade de todos os (as) colaboradores.

Aluno 7: “Considero que a lei terá dificuldade para ser cumprida porque qualquer tipo de relato contra o “homossexualismo⁵⁶” será lidado como homofobia. Sou cristã evangélica, mas, não sou preconceituosa.” (Sic.).

Aluno 8: A lei pra tornar crime a homofobia já deveria ter sido criada a muito tempo. Concordo com a adoção de crianças por casais homoafetivos, pois eles são seres humanos da mesma forma e podem sim formar uma família até bem mais estruturada do que uma família hetero. Não acho que os casais homoafetivos devam se privar totalmente, mas respeitar e ser respeitado. O assunto da homossexualidade não é tratado no ambiente escolar, mas poderia ser tratado para esclarecimento dos homofóbicos. Já me envolvi em discussão relacionada a homossexualidade, pois sou lésbica, tenho namorada, somos da mesma sala de aula e este ano até queriam nos mudar de turma, pois alguns professores estavam incomodados. Não tenho restrição a aluno/professor/colega pela sua homossexualidade, nunca, jamais. Não acho que a homossexualidade é doença, o doente é o homofóbico que não sabe respeitar as pessoas e suas vontades, todo ser tem direito de agir e se tornar o que quiser independente da sociedade. Acho que o tema da homofobia e da homossexualidade deve ser tratado em sala de aula e na família. Na escola pra todos os alunos homofóbicos aprenderem a se colocar no seu lugar. Tenho muita vontade de me engajar em campanhas, palestras e até mesmo peças teatrais. Minha família me aceita e sabe lidar com a situação, sei me colocar no meu lugar e todos sabem me respeitar. As pessoas terão dificuldade em cumprir a lei se a homofobia virar crime, pois existem milhões de pessoas hipócritas que pensam que todos têm de viver em padrões da sociedade. Não tenho religião, acredito que para amar Deus não necessariamente tem que ter religião, não é necessário estar em uma igreja e sim amá-lo de verdade no próximo. Não tenho preconceito quanto a orientação sexual de ninguém, pois sou lésbica, e mesmo se não fosse saberia respeitar todos” (Sic.).

Aluno 9: “Considero a homossexualidade uma escolha e não uma doença, mas para mim é errado. Acho que o assunto deve ser tratado em sala de aula para que todos possam entender que com certas restrições, a homossexualidade não é doença. Se

⁵⁶ Utilização do termo “homossexualismo”, tratado como doença. Grifo nosso.

a homofobia virar crime as pessoas vão ter dificuldade de seguir a lei porque existem pessoas que não aceitam por sentirem nojo e outras devido à religião. Sou evangélico e segundo a minha religião é errado, então prefiro não me envolver. Não tenho preconceito com essa população, mas só que devido eu achar errado, essa população deveria respeitar o espaço dos que acham errado e não ficarem se agarrando como se fosse a coisa mais normal do mundo. Tenho amigos “gays e lésbicas, mas não faço o que eles fazem, exijo respeito.” (Sic.).

Aluno 10: “O assunto da homossexualidade é tratado em todas as disciplinas, mas principalmente em filosofia ou quando os indivíduos fazem algo (ex: beijo). Esse assunto deve ser discutido porque muitas pessoas não entendem que na vida temos o livre arbítrio. Se acontecer alguma campanha para acabar com a homofobia eu participo. Sou evangélico, mas não tenho preconceito, pois tive um irmão bissexual e sua vida foi retirada pelo simples fato dele somente querer ser feliz.” (Sic.).

Aluno 11: “Se a homofobia for crime as pessoas não vão obedecer. Acho que se o assunto for tratado em sala de aula vai gerar muita confusão. Sou evangélico, e não me declaro ter preconceito.” (Sic.).

Aluno 12: “O assunto da homossexualidade é tratado só em debates dependendo do tema. Se a homofobia virar crime as pessoas vão cumprir porque tudo que o sistema impõe normalmente o povo obedece. Esse assunto deve ser tratado em sala de aula porque tem muitas pessoas com dúvidas. Sou evangélico, e não me declaro ter preconceito.” (Sic.).

Aluno 13: “Se a homofobia for crime as pessoas não terão dificuldade em cumprir porque lei é pra ser cumprida”. (Sic.)

Aluno 14: “O assunto da diversidade deve ser tratado em sala de aula porque faz parte da realidade e está no meio da sociedade”. (Sic.)

Aluno 15: “Se a homofobia virar crime muitos terão dificuldade em cumprir a lei porque tem muitas pessoas preconceituosas na nossa sociedade. O assunto deve ser tratado em sala de aula porque muitas pessoas não gostam de falar nesse

assunto” (Sic.)

Aluno 16: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque assim como todas as outras leis, muitas pessoas vão descumpri-la apesar das penalidades, e pode até piorar a situação, pois pessoas que já possuem esse preconceito podem achar que os homossexuais estão sendo tratados como superiores já que possuem uma lei específica para eles”. (Sic.)

Aluno 17: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque vivemos em uma sociedade machista. O assunto deve ser tratado na escola para tentar mudar a ideia machista da sociedade”. (Sic.).

Aluno 18: “Acho que o assunto da homossexualidade não deve ser tratado em sala de aula, pois os alunos são “meio cabeças duras” e isso causaria conflitos. A homossexualidade não é uma doença, a homofobia sim é uma doença. Nós homossexuais não pedimos aceitação, pedimos somente respeito e admiração”. (Sic.)

Aluno 19: “O assunto da diversidade de orientação sexual deve ser tratado na escola para melhor compreendermos o assunto. Sou bissexual e em casa esse assunto não é tratado, pois os meus pais são homofóbicos”. (Sic.)

Aluno 20: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque esse assunto ainda é um “tabu” em muitas famílias. Deve ser tratado em sala de aula sobre a diversidade de orientação sexual para diminuir o preconceito”. (Sic.)

Aluno 21: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque as pessoas não aceitam a homossexualidade”. (Sic.).

Aluno 22: “O assunto da homossexualidade deve ser tratado em sala de aula porque os alunos tem que saber lidar com algumas situações constrangedoras, estranhas e saber conviver com os homossexuais”. (Sic.).

Aluno 23: “Se a homofobia virar crime as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque a homossexualidade é intolerante para algumas pessoas. O assunto deve

ser tratado em sala de aula para que as pessoas abram mais a mente e que saibam respeitar a minoria”. (Sic.).

Aluno 24: “Se a homofobia for criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei talvez porque o preconceito esteja fortemente inserido e também falha na aplicação de leis”. (Sic.).

Aluno 25: “Se a homofobia for criminalizada as pessoas terão dificuldade em cumprir a lei porque não vão aceitar o fato como algo normal”. (Sic.).

Aluno 26: “O assunto da orientação sexual deve ser discutido em sala de aula porque precisamos ter a mente aberta, deveria ter mais projetos escolares sobre o assunto”. (Sic.).

Aluno 27: “O assunto da orientação sexual deve ser discutido em sala de aula para as pessoas terem certeza do que fazer”. (Sic.).

Aluno 28: “O assunto não deve ser discutido em sala de aula porque gera polêmica e já se tornou cansativo” (Sic.).

Aluno 29: “O assunto deve ser tratado na escola, pois é importante que se propicie o debate e a discussão sobre a homofobia. Vivemos na diversidade e todos os pensamentos filosóficos, religiosos e pessoais possam ser respeitados na sociedade. Hoje por falta de conhecimento, temos um grande conflito contra a diversidade” (Sic.).

ANEXO – COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS



CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO AMERICANA - UNIEURO

Eu, Keula Maria de Andrade Rodrigues, aluna do Curso de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário UNIEURO, matrícula nº. CP13020N1C1 **DECLARO** que estou **ciente** de que a falta de autenticidade em qualquer trabalho acadêmico fere as normas de ética acadêmica previstas no Estatuto Geral desta instituição e no Regimento do Curso de Mestrado em Ciência Política, bem como estou **ciente** de que a violação de direito autoral, nos seus aspectos material e imaterial, é fato tipificado penalmente pelo Art. 184 do Código Penal vigente e cuja proteção encontra-se albergada pela Lei 9.610/1998, de modo que a violação da ética acadêmica enseja reprovação direta e sumária do aluno que deixar de apresentar, em qualquer fase do curso, trabalho acadêmico autoral e autêntico, sujeitando-o, ainda, a processo acadêmico disciplinar. Diante disso, **COMPROMETO-ME** a apresentar, ao longo de todo o mestrado, apenas trabalhos dotados de autoria e originalidade.

Brasília, 11 de setembro de 2015.

Aluna: Keula Maria de Andrade Rodrigues
Matrícula: CP13020