



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

FRANCISCO CLÁUDIO GONÇALVES

HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

MOSSORÓ

2014

FRANCISCO CLÁUDIO GONÇALVES

HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PosEduc/FE/UERN, em nível de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

MOSSORÓ

2014

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Gonçalves, Francisco Cláudio.

Homofobia na escola: desvelando olhares, revelando vozes. / Francisco Cláudio Gonçalves. - Mossoró, RN, 2014.

131 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino médio - Dissertação. 2. Homofobia. 3. Atuação docente. I. Santos, Jean Mac Cole Tavares. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/ BC

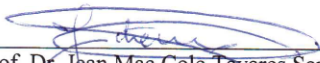
CDD 370

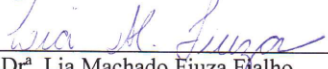
FRANCISCO CLÁUDIO GONÇALVES

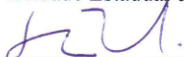
HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

DATA DE APROVAÇÃO: ____ / ____ / ____

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Prof.ª Dr.ª Lia Machado Fiuza Fjalho
Universidade Estadual do Ceará


Prof. Dr. Gilson Ricardo de Medeiros Pereira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos que de alguma forma vivem à margem da sociedade. Seja em razão de sua orientação sexual, ou quaisquer outras formas de preconceito e discriminação¹.

¹Neste trabalho, uma das preocupações foi com o uso de linguagem inclusiva de gênero. Porém, com o intuito de preservar a fluidez da leitura e evitar sobrecarga gráfica, optou-se pelo emprego do masculino genérico, quando não especificada a diferenciação de gênero.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e capacidade de discernimento.

À minha família, meu maior patrimônio.

Ao Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, pela oportunidade e orientação.

Ao Prof. Dr. Gilson Pereira, membro das Bancas de Qualificação e de Defesa da Dissertação, pelas primorosas contribuições.

Ao Prof. Dr. Jean Moscardi e à Profa. M.^a Márcia Betânia, pelos valorosos aportes.

Às Profas. Dras. Giovana Amorim e Lia Fiuza, membros da Banca Examinadora da dissertação, pela colaboração e disponibilidade.

Às Profas. Dras. Ana Lúcia, Maria Antônia, Conceição de Andrade e ao Prof. Dr. Ivonaldo Leite, pela acolhida e ensinamentos.

À Profa. Dra. Arilene Medeiros, pela oportunidade.

À Coordenação do PosEduc, pelo estímulo à vida acadêmica.

À Secretária do PosEduc, pela atenção.

Às Escolas de Ensino Médio, direções, coordenações pedagógicas e professores/as, pela acolhida e colaboração no trabalho de campo.

Aos meus/minhas alunos(as), pela deferência e incentivo.

Aos meus colegas de trabalho Alisson, Daliane, Gilciene, Lívio e Rejane, pelo apoio e compreensão.

À Theresa Zaranza, pelo compartilhamento das alegrias e frustrações, durante a nossa trajetória no PosEduc.

Ao Grupo Contexto, pelas contribuições e amizade.

A todos(as) que direta ou indiretamente me auxiliaram nesta jornada.

A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. Digamos, como Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan

LISTA DE TABELAS

Primeira etapa da pesquisa: gestores escolares e técnicos pedagógicos

| | |
|---|----|
| Tabela 01: colaboradores por gênero | 71 |
| Tabela 02: colaboradores por cargo/função | 71 |
| Tabela 03: colaboradores por estado civil | 71 |
| Tabela 04: colaboradores por religião | 71 |
| Tabela 05: colaboradores por nível de escolaridade | 71 |
| Tabela 06: estimativa de idade dos colaboradores | 72 |
| Tabela 07: tempo de atuação na educação | 72 |
| Tabela 08: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “A” | 73 |
| Tabela 09: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “B” | 75 |
| Tabela 10: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “C” | 75 |
| Tabela 11: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “D” | 77 |
| Tabela 12: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “E” | 77 |

Segunda etapa da pesquisa: corpo docente

| | |
|---|-----|
| Tabela 13: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “A” | 82 |
| Tabela 14: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “C” | 82 |
| Tabela 15: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “E” | 83 |
| Tabela 16: perfil do(a)s professores(as) participantes | 85 |
| Tabela 17: entrevista - primeira pergunta | 100 |
| Tabela 18: entrevista - segunda pergunta | 103 |
| Tabela 19: entrevista - terceira pergunta | 104 |
| Tabela 20: entrevista - quarta pergunta | 106 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 01: beijo na boca entre duas jovens do gênero feminino | 86 |
| Figura 02: possível situação de homofobia na escola | 90 |
| Figura 03: “beijaço” na boca entre homens durante uma “Parada Gay” | 92 |
| Figura 04: manifestação contrária a material educativo anti-homofobia | 95 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- ADI:** Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ADPF:** Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
- AIDS:** Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- CF:** Constituição Federal
- CID:** Classificação Internacional de Doença
- CNJ:** Conselho Nacional de Justiça
- CP:** Código Penal
- DSTs:** Doenças Sexualmente Transmissíveis
- ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FE:** Faculdade de Educação
- LGBT:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
- MEC:** Ministério da Educação e Cultura
- OMS:** Organização Mundial de Saúde
- ONG:** Organização Não-Governamental
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEC:** Proposta de Emenda à Constituição
- PGDE:** Programa Gênero e Diversidade na Escola
- PNEDH:** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático
- PNLEM:** Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
- POSEDUC:** Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGICH:** Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
- REGES:** Rede de Gênero e Educação em Sexualidade
- SECAD:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SPE: Saúde e Prevenção nas Escolas

STF: Supremo Tribunal Federal

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE: Universidade Estadual do Ceará

UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UnP: Universidade Potiguar

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Tema, problema, objetivos e metodologia da pesquisa | 19 |
| 1.2 Estado da arte sobre a homofobia no Brasil | 25 |
| PARTE I – CONTEXTO SIMBÓLICO-NORMATIVO | |
| 2 HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA | 33 |
| 2.1 A heteronormatividade institucionalizada | 33 |
| 2.2 Os direitos humanos enquanto garantias das liberdades individuais | 39 |
| 2.3 Políticas públicas para educação sexual no Brasil | 42 |
| 2.3.1 Na Constituição Federal de 1988 | 42 |
| 2.3.2 Nas diretrizes para uma política educacional em sexualidade | 42 |
| 2.3.3 Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 43 |
| 2.3.4 Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Cadernos de Temas Transversais | 44 |
| 2.3.5 As ações do Programa Brasil sem Homofobia e Gênero e Diversidade na Escola | 45 |
| 2.3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos | 47 |
| 2.4 Qualificação docente voltada à educação em sexualidade | 48 |
| 2.5 Faces da homofobia | 52 |
| 2.5.1 Tramas da discriminação e do preconceito homofóbicos | 58 |
| 2.5.2 A injúria homofóbica | 65 |
| PARTE II – CONTEXTO EMPÍRICO-REPRESENTACIONAL | |
| 3. A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO: AS ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO | 69 |
| 3.1 Primeira Etapa | 69 |
| 3.1.1 Representações preliminares sobre a sexualidade na escola | 69 |
| 3.2 Segunda Etapa | 84 |
| 3.2.1 Representação docente sobre a homofobia na escola | 84 |
| 3.2.1.1 Desvelando olhares | 86 |
| 3.2.1.2 Revelando vozes | 100 |
| 4 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES | 109 |
| REFERÊNCIAS | 116 |
| APÊNDICES | 122 |
| ANEXOS | 127 |

RESUMO

HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

Considerando a multiplicidade de preconceitos e discriminações praticados em nome da sexualidade, desrespeitando e ferindo a dignidade humana, neste estudo exploratório e qualitativo, investigamos práticas, conceitos e discursos docente frente à homofobia no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN. Para investigação à questão proposta, realizamos pesquisa de campo com gestores, técnicos pedagógicos e docentes, por meio de questionário, pranchas indutoras e entrevista semiestruturada, bem como procedemos a levantamento e análise bibliográfica. Entre os autores consultados, destacamos Foucault (1979, 1987 e 2009), Lionço e Diniz (2008 e 2009), Junqueira (2007 e 2009), Abramovay (2004), Louro (1997, 1999, 2001, 2004, 2007 e 2008), Moita Lopes (2003), dentre outros, cujas obras abordam a institucionalização da heterossexualidade; problematizam o preconceito e a discriminação homofóbicos; expõem a dimensão histórica e sociocultural da homofobia; entendem a escola como um dos espaços de constituição dos sujeitos. Mediante cruzamento dos dados empíricos com o referencial teórico identificamos atitudes de preconceito e discriminação homofóbicos na escola e analisamos como lidam o(a)s docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN frente a tais atitudes. Registramos que a homofobia é um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola. A abordagem preconceituosa e discriminatória em face daqueles(as) considerado(a)s não-heterossexuais e a (in)ação docente colaboram para a propagação da homofobia. Na escola, pratica-se a homofobia não apenas como forma de repressão, mas como uma relação de poder exercida nos detalhes, com caráter pedagógico de dizer a minoria sexual que a ela está reservado um lugar social específico: o da invisibilidade ou da ridicularização, nos moldes disciplinares propostos por Michel Foucault (1979, 2006 e 2009). Os registros sobre a homofobia documentos nesta pesquisa e em tantos outros estudos apontam para a necessidade de capacitação docente e para a urgência do debate sobre preconceito e discriminação homofóbicos, ações, talvez, aptas a combater as práticas homofóbicas na escola, fundadas na ignorância, no preconceito e na intolerância à diversidade sexual.

Palavras-chave: Ensino Médio. Homofobia. Atuação docente.

ABSTRACT

HOMOPHOBIA IN SCHOOL: UNVEILING LOOKS, REVEALING VOICES

Regarding the prejudice and discrimination practiced on the basis of sexual orientation that disrespect and hurt human dignity, we investigate some practices, concepts and teaching discourses in relation to homophobia in this exploratory qualitative study carried out in a public High School located in Mossoró/RN. Due to the proposed research question, we conducted a field research with school principals, pedagogical technical assistants and teachers by means of a questionnaire, inducing boards and semi-structured interviews, besides proceeding to a survey and literature review. Among the authors consulted, we cite Foucault (1979; 1987; 2009), Lionço and Diniz (2008; 2009), Junqueira (2007; 2009), Abramovay (2004), Louro (1997; 1999; 2001; 2004; 2007; 2008), Moita Lopes (2003), among others, whose works address the institutionalization of heterosexuality, problematize the homophobic prejudice and discrimination, expose the historical and socio-cultural dimension of homophobia and understand the school as one of the privileged spaces for subjects' constitution. Upon crossing the empirical data to the theoretical framework, we identified attitudes of homophobic prejudice and discrimination in that school and analyzed how teachers deal with such attitudes. We noted that homophobia is a type of violence that is little documented when having the school as reference. The discriminatory approach in regard to those considered as non-heterosexuals and the teaching (in) activity collaborate to spread homophobia. When in school, one practices homophobia not only as a way of repression, but as a relation of power exercised in details, so as to say to this sexual minority that they possess a specific social setting: that of the invisibility or ridicule, under the disciplinary patterns proposed by Michel Foucault (1979; 2006; 2009). The records on homophobia documented in this research and in many other studies indicate the need for teacher training and for the urgency of the debate about homophobic prejudice and discrimination, actions that may be able to oppose homophobic practices in school, founded in ignorance, prejudice and intolerance of sexual diversity.

Keywords: High School. Homophobia. Teaching performance.

1. INTRODUÇÃO

Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública. Trata-se de livro inacabado porque lhe falta resposta. Resposta esta que espero que alguém no mundo me dê².

Clarice Lispector

A discussão sobre preconceito e discriminação homofóbicos tem ganhado espaço em pesquisas e projetos de políticas públicas na área de educação. Entretanto, para a escola aceitar internamente a existência de casos de homofobia, parece-nos, inicialmente, situação delicada e muitas vezes silenciada, seja pelo preconceito, seja pela falta de qualificação técnico-profissional para lidar com a diversidade sexual.

Na pesquisa intitulada “Juventude e Sexualidade” (BRASIL, 2004), realizada pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas – UNESCO, em escolas de 14 (catorze) capitais brasileiras, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos responderam que não gostariam de ter um homossexual entre seus colegas de classe, 59,5 % (cinquenta e nove vírgula cinco por cento) dos professores admitiram não ter informações suficientes para lidar com a questão e número substancial disse preferir não abordar assuntos relativos à homossexualidade em sala de aula, reforçando a heterossexualidade e, via de consequência, silenciando ante as práticas homofóbicas. De acordo com a citada pesquisa, nas escolas brasileiras a educação sexual é abordada de forma holística nas disciplinas de Ciências, Biologia e Educação Física, associando-se, muitas vezes, o sexo às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez e, principalmente, centrada na heterossexualidade.

Para as pesquisadoras Lionço e Diniz (2009, p. 11), “a sexualidade não-heterossexual, em sua dimensão de superação da lógica reprodutiva e supostamente natural é um interdito, constituindo-se em um tabu”. Não é um tema muito discutido em sala de aula devido a concepções teóricas marcadas por uma moralidade hegemonicamente heteronormativa, que se desdobra em sérios prejuízos sociais e violação de direitos para muitos. Dito de outra maneira, reforça-se a heterossexualidade em detrimento das demais manifestações da sexualidade³, contribuindo-se para o preconceito homofóbico.

² LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998, p. 3.

³A sexualidade humana envolve questões afetivas, papéis esperados e desempenhados pelos sujeitos na sociedade e também comportamentos. De forma geral, apresenta quatro aspectos: gênero, papel sexual, identidade, e orientação sexual. O gênero corresponde ao sexo anatômico do indivíduo: feminino e masculino; a orientação sexual designa não só aspectos biológicos que justificam a atração sexual de uma pessoa por outra,

Segundo Louro (1997):

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, viviam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, p. 80).

Em conformidade com a citada autora, a negação de homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por sujeitá-los às “gozações” e aos “insultos” de colegas e até de professores, fazendo com que jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 67).

Esse contexto inicialmente esboçado nos chamou a atenção para a realização da presente pesquisa, tendo em vista que na Rede Pública de Ensino na Cidade de Mossoró/RN, mais especificamente na de Ensino Médio, desconhecemos a existência de programas voltados ao combate à discriminação motivada pela não aceitação de orientação sexual⁴ diversa do padrão heterossexual estabelecido, embora seja notório que explícita ou implicitamente o preceito homofóbico acontece na escola, a exemplo da família e da sociedade, como um todo.

Priorizou-se, ademais, o desenvolvimento do estudo na Rede Pública de Ensino, por sua abrangência na Cidade de Mossoró/RN, bem como pela heterogeneidade dos sujeitos imbricados na pesquisa e, ainda, por acreditarmos que a presente investigação pode contribuir para a discussão e desarticulação do preconceito homofóbico, sobretudo na escola.

A opção pelo Ensino Médio se justifica pela concentração de aluno(a)s na fase de adolescência, marcada, sobretudo, por modificações físicas e comportamentais, pelo desenvolvimento da personalidade e pela definição da identidade sexual, entendida esta como a forma que o indivíduo se concebe e reconhece sua sexualidade, emoções e desejo sentido

mas principalmente aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos da sexualidade; o papel sexual diz respeito a comportamento de gênero que a pessoa desempenha na sociedade, não se apresentando necessariamente relacionado à orientação sexual, tal como *a priori* pode parecer; a identidade sexual é a forma como o indivíduo se percebe e se concebe em relação ao gênero anatômico que possui.

⁴Identidade atribuída a alguém em função da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais, seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade) (RIOS, 2001, p. 49).

em relação ao outro: do mesmo sexo ou do sexo oposto; do mesmo sexo e do sexo oposto, simultaneamente.

De acordo com Lionço e Diniz (2009), nessa fase, muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, por não encontrar na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade.

Vale mensurar que a identidade sexual não se confunde com identidade de gênero. Enquanto a primeira se refere ao que cada pessoa pensa sobre si e sobre sua sexualidade, emoções e desejos em relação a outrem; a segunda se refere ao modo como cada indivíduo objetivamente se apresenta: homem ou mulher. Ou seja, a identidade sexual se caracteriza pela subjetividade, pela consciência que o indivíduo possui sobre si, quanto a sua orientação sexual. Já a identidade de gênero se constitui por intermédio de fatores biológicos e objetivos, que classificam os sujeitos nos gêneros masculino e feminino (LOURO, 1999).

Assim, do ponto de vista biológico, todos os seres humanos são sexuados. A sexualidade, porém, vai além da anatomia ou fisiologia. A resposta sexual de cada pessoa, como o corpo responde a estímulos sexuais, depende também da identidade e orientação sexual, da personalidade, do pensamento, dos sentimentos e das relações que estabelecem.

Reforçando, ainda, a pertinência da pesquisa na Cidade de Mossoró, trazemos à baila considerações acerca de seus aspectos legais e, para tanto, registramos que tramita na Câmara de Vereadores local o Projeto de Lei nº 13/2013, que dispõe sobre o dia municipal de combate à homofobia, enfatizando a importância de colocar o município no eixo dos debates sobre preconceito e discriminação motivados por orientação sexual, a fim de promover uma política de respeito aos direitos humanos e conscientização sobre a temática. O referido projeto propõe que no dia 17 de maio de cada ano sejam promovidas atividades nas escolas da Rede Pública de Ensino visando a desarticulação das práticas homofóbicas.

Como justificativa, o projeto de lei assevera que segundo pesquisas realizadas no ano de 2012, o número de assassinatos de homossexuais aumentou 27% (vinte e sete por cento) no Brasil, refletindo uma negação dos direitos dessa minoria. A proposta explica que a escolha pelo dia 17 de maio para a realização de atividades nas escolas acerca do tema é simbólica, posto que data de 17 de maio de 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu a homossexualidade como um estado mental, tal como a heterossexualidade, retirando-a do rol de enfermidades do catálogo das doenças mentais (Classificação Internacional de Doenças – CID), até então considerada um desvio ou transtorno sexual análogo à bestialidade, à pedofilia, à frigidez, à impotência, ao fetichismo, ao masoquismo e ao sadismo (CID 09,

código 302). No Brasil, em 1985, o Conselho Federal de Psicologia passou a não considerar a homossexualidade como doença, distúrbio ou perversão e, em 1999, editou a Resolução nº 001/1999, dispondo que “Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades” (RESOLUÇÃO Nº 001/1999, p. 2).

De acordo com Santos (2007), representante da ONG Sociedade Terra Viva, em entrevista concedida ao Jornal Gazeta do Oeste, o Município de Mossoró/RN registra considerável número de homicídios motivados tanto pela dúvida do indivíduo quanto a sua própria sexualidade (homofobia internalizada), quanto pelo preconceito homofóbico.

Na concepção do entrevistado, a homofobia é uma forma de preconceito motivada pela necessidade de reafirmação dos papéis tradicionais de gênero, tendo em vista que o indivíduo homossexual é alguém que falha no desempenho de seu papel perante a sociedade.

Em relação à homofobia internalizada, de acordo com Castañeda (2007):

A maioria dos homossexuais na sociedade atual, mesmo que eles se aceitem como tais carregam em si um conflito existencial permanente. A homofobia internalizada não tem fim: ela ressurgue sob diferentes formas ao longo do ciclo vital. Complica a percepção de que o homossexual tem de si mesmo e dos outros; colori todas as suas relações interpessoais, assim como o seu projeto de vida e sua visão de mundo. Constitui provavelmente a diferença subjetiva mais importante entre os homossexuais e os heterossexuais. (CASTAÑEDA, 2007, p. 143).

Em termos gerais, a homofobia se traduz na não aceitação, no medo e na repulsa à orientação não-heterossexual e provem de variados segmentos sociais, como a cultura, a família, a religião e a escola.

O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil, realizado pela Secretaria de Direitos Humanos – Órgão vinculado ao Poder Executivo Federal (Brasil, 2013), revelou que em 2012, no Estado do Rio Grande do Norte, foram registradas pelo poder público 73 (setenta e três) denúncias referentes a violações aos direitos humanos de homossexuais, sendo que os meses de janeiro e setembro registraram o maior número de denúncias, 09 (nove) no total, o que aponta um aumento de 231% (duzentos e trinta e um por cento) em relação ao ano de 2011, quando foram notificadas no estado 22 (vinte e duas) denúncias de crimes motivados por discriminação homofóbica.

Além dos efeitos malévolos que a homofobia produz internamente na vítima, constata-se que ela pode configurar infrações de natureza penal, como a difamação e a injúria, dentre outros crimes, ou pode se exteriorizar por meio de gestos e mímicas obscenas óbvias até as formas mais sutis e disfarçadas, como a falta de cordialidade, a antipatia no convívio social, a insinuação, a ironia ou o sarcasmo, disseminando a estigmatização e a segregação, formas

tanto ou mais perniciosas que os ataques diretos, pois dificulta a(o) ofendido(a) provar objetivamente que a sua honra foi violentada.

Toda essa efervescência de debates sobre o assunto, em âmbitos nacional, regional e local nos motivou a desenvolver o presente estudo, visando investigar como se lida com a homofobia no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, a partir da representação docente, tendo em vista que a discriminação homofóbica caracteriza não só uma conduta preconceituosa, mas também crime, a depender da forma como é exteriorizada.

Pretendemos, portanto, investigar as representações, saberes e atitudes adotados pelo(a) professor(a) na escola - em sala de aula ou fora dela, mas sempre no interior da escola – capazes de influenciar no reforço e/ou no combate à homofobia.

Os estudos embasados na Teoria das Representações Sociais⁵, inaugurada por Serge Moscovici, buscam compreender os fenômenos construídos e revelados pelas ideias comuns expressas nas relações cotidianas, o saber do senso comum. De acordo com Jodelet (1990), principal colaboradora de Moscovici, as representações sociais são modalidades do pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Constituem uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, elas designam uma forma de pensamento social (JODELET, 1990).

No presente estudo, de acordo com o pensamento de Jodelet (1990), empregamos a expressão “representações” para retratar as percepções, expectativas, explicações, tomadas de decisão e julgamentos construídos e mantidos pelo(a)s professore(a)s na escola, a partir de significações socialmente enraizadas e partilhadas, que orientam e justificam os procedimentos simbólicos utilizados para classificar os sujeitos em héteros e homoafetivos, de acordo com o comportamento social e corporal exteriorizados.

⁵A obra seminal de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, contém a matriz da Teoria das Representações Sociais. A Teoria surgiu em 1961, na França, causando espécie nos meios intelectuais pela novidade da proposta. Entretanto, de imediato não produziu desdobramentos visíveis. A perspectiva moscovicianiana permaneceu encerrada no Laboratório de Psicologia Social da *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament, Jean Claude Abric, no sul da França, até o início dos anos 1980, quando ressurgiu com expressiva aplicação nos estudos sociais. ARRUDA, Ângela. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/2002. In: [<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>]. Acesso: 05 jun.2013.

1.1 Temas, problema, objetivos e metodologia da pesquisa

A presente pesquisa tem como tema “homofobia na escola: desvelando olhares, revelando vozes”. De forma sintética, o problema levantado se constitui em investigar como se dá a abordagem e o enfrentamento à homofobia no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN.

Trazemos à baila essa questão por acreditarmos que embora constitua situação corriqueira nos informes midiáticos, nas conversas entre amigos e, em alguns casos, no próprio recinto familiar, as ações e discursos homofóbicos podem se materializar de forma velada na escola, por meio de gestos e repúdio tácito, bem como de maneira expressa, por intermédio de ações discriminatórias relativas à orientação sexual.

O objetivo geral do estudo é investigar práticas, conceitos e discursos⁶ do(a)s professores(as) do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, frente à homofobia na escola.

Para alcançar tal objetivo nos propomos especificamente a:

- identificar, na escola, possíveis ações que se apresentem como de preconceito e de discriminação homofóbicos;
- analisar estratégias e ações docentes frente ao preconceito e a discriminação homofóbicos detectados na escola.

Visando esclarecer o sentido empregado aos termos discriminação e preconceito, neste trabalho, apresentamos suas delimitações. Discriminar, em sentido amplo, significa distinguir, separar, diferenciar (LOURO, 1999). O ato de discriminar nem sempre é pejorativo, por vezes se discrimina para assegurar tratamento uniforme e atingir a igualdade concreta e efetiva - preceito aristotélico de que pessoas em situações diferentes dispensam atenção também diferente – é o que contempla a Constituição Federal de 1988⁷ ao destinar, por exemplo, percentual de cargos e empregos públicos a pessoas com deficiência.

Para o estudo em evidência, o conceito de discriminação se reveste de conotação pejorativa. Constitui negação de direitos advinda da não aceitação de orientação sexual divergente do padrão heterossexual estabelecido, sendo repudiada e passível de sanção pelo ordenamento jurídico vigente. Já o preconceito é a ideia preconcebida – positiva ou negativa –

⁶Chamaremos de discurso o conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva e permitam compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, impõem-se ao discurso, (FOUCAULT. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p.135 e 217).

⁷CF/88, art. 37, inciso VIII: a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

a partir da qual se reproduz um juízo valorativo sobre a pessoa ou circunstância, sem o devido conhecimento (CHAUÍ, 1997).

Enquanto no plano das ideias e da cogitação, o preconceito não é passível de sanção, pois se constitui em mero ato preparatório, impunível legalmente. Porém, quando essa ideia preconceituosa é exposta, veiculada ou divulgada na sociedade, torna-se reprovável e passível de uma reprimenda por parte do Estado. Vale mensurar que o preconceito condenável juridicamente se baseia em questão religiosa, de orientação sexual, de procedência étnica ou nacional.

Para investigação às questões propostas neste estudo, de caráter qualitativo e exploratório, utilizaremos os instrumentos de levantamento e análise bibliográfica, bem como coleta de dados *in loco*.

De acordo com Minayo (2009, p 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Em igual norte, assevera Richardson (1999, p. 80), que os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ainda de acordo com o autor, “podem contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”. No que tange à pesquisa bibliográfica, Gil (2006, p. 65) aponta que o seu desenvolvimento se dá a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

O estudo conceitual da homofobia e suas implicações se sedimenta em análise documental e em levantamento bibliográfico, realizado em obras de autores com reconhecida produção literária acerca do assunto. Dos títulos consultados sobre a homofobia, optamos por trabalhar com aqueles que relacionam homofobia e política pública; problematizam o preconceito e a discriminação decorrentes de orientação sexual; expõem a dimensão histórica e sociocultural da homofobia, na perspectiva da relação dominação e resistência, dentre os

quais destacamos: FOUCAULT⁸ (1979, 1987 e 2009); LIONÇO e DINIZ⁹ (2008 e 2009); JUNQUEIRA¹⁰ (2007 e 2009) e ABRAMOVAY¹¹ (2004).

Sobre a relação homofobia e educação, optamos por aqueles que entendem a escola como um dos espaços de constituição do sujeito e abordam a institucionalização da heterossexualidade e as relações de dominação e resistência que se estabelecem neste contexto, tais como: LOURO¹² (1997, 1999, 2001, 2004, 2007 e 2008) e MOITA LOPES¹³(2003), dentre outros. Estes referenciais teóricos balizam o nosso objeto de estudo.

Definido o marco teórico da pesquisa, passamos à investigação empírica que se insere numa perspectiva que a pesquisadora mexicana Rockwell (1986, p. 7) definiu como “processo de documentar o não documentado”.

A fase exploratória do trabalho de campo foi subsidiada por informações colhidas junto à 4ª Promotoria de Justiça da Comarca de Mossoró, a qual possui atribuições especializadas na defesa dos direitos relativos à educação, especialmente no acompanhamento da execução orçamentária; aplicação dos recursos vinculados e oriundos de outros entes públicos; no acompanhamento de questões envolvendo a compatibilidade, a adequação e a regularidade do quadro de profissionais da educação; na fiscalização da estrutura das escolas quanto à capacidade de atendimento de demandas e ao seu funcionamento e na efetivação do

⁸Nascido na cidade de Poitiers, França, é considerado um dos maiores filósofos ocidentais contemporâneos. Diplomado em psicologia e filosofia, ensinou filosofia em Universidades francesas e obteve a cátedra com o tema "história dos sistemas de pensamento" no Collège de France. A obra de Foucault interroga as formas do poder e o estatuto do saber moderno a partir dos problemas da loucura, da sexualidade e da penalidade.

⁹Débora Diniz é doutora em antropologia, professora adjunta da Universidade de Brasília e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero; Tatiana Lionço é doutora em psicologia e pesquisadora da Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero.

¹⁰Rogério Diniz Junqueira é doutor em sociologia das instituições jurídicas e políticas e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹¹Graduada em Sociologia - Université de Paris VIII (1975), graduação em Ciência da Educação - Université de Paris VIII (1975) e mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Doutora em Ciências da Educação - Université Lumière Lyon 2 França - École Doctorale EPIC - Education Psychologie Information et Communication e Pós-Doutoranda da CLACSO (Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, violências nas escolas, violência e juventude, juventude e políticas públicas, gangues e segregação social.

¹²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990. Suas pesquisas voltam-se para estudos *queer*, cinema e pedagogias da sexualidade.

¹³Professor Titular do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ e Pesquisador do CNPq. É PhD em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres. Atua na área de linguística aplicada, especificamente no campo das relações entre o discurso e as práticas sociais, com ênfase em estudos sobre os processos de construção das identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).

princípio da gestão democrática, encartado no art. 206, inciso VI¹⁴, da Constituição Federal e no art. 3º, inciso VIII¹⁵ da Lei 9.394/1996.

O citado órgão prioriza as seguintes ações nas escolas: criação e dinamização do conselho escolar; construção do projeto político-pedagógico; realização de atividades que estimulem a integração entre a escola, a família e a comunidade; criação de grêmios estudantis, planejamento e execução de atividades que estimulem a convivência democrática e o exercício da cidadania; acompanhamento da questão de disciplina dos alunos; na divulgação do direito à educação e na criação e manutenção de banco de dados, com informações que possam subsidiar a definição de estratégias de atuação.

Conhecida a distribuição do ensino médio da rede pública na Cidade de Mossoró, com o escopo de traçar o perfil das escolas onde membros do respectivo corpo docente participarão da fase seguinte da pesquisa, aplicou-se um formulário/questionário a técnicos pedagógicos e gestores de cinco escolas, aqui nominadas de “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. As escolas “A”, “C” e “E” estão localizadas no Bairro Nova Betânia; a escola “B”, no Bairro Doze Anos e a escola “C” no Bairro Santo Antônio. As cinco escolas, cujos nomes optamos por não divulgar como medida de cautela, ofertam o ensino médio e estão administrativamente vinculadas à Rede Estadual de Ensino.

A opção por questionar profissionais da gestão se justifica em virtude de tais profissionais manterem contato direto com os diversos segmentos da escola, como: professores(as), servidores(as), pais/responsáveis, aluno(a)s, etc.

Aos informantes da fase exploratória foi disponibilizado um formulário/questionário que devidamente preenchido e respondido por escrito foi entregue em mãos ao pesquisador na data estabelecida. No citado documento, o (a)s informantes/respondentes disponibilizaram dados pessoais, como: idade, gênero, nível de escolaridade, tempo de formação (graduação/pós-graduação), religião e estado civil e foram indagado (a)s acerca questões sobre sexualidade na escola.

Nesta etapa, o nosso objetivo se restringiu, a saber: 1) se existe(m) na escola disciplina(s) e/ou evento(s) programado(s), que aborde(m) o tema sexualidade; 2) Em qual (is) disciplina(s) e/ou evento(s), caso a resposta anterior seja positiva; 3) Como e por quem o tema é abordado, caso a resposta anterior aponte disciplina(s) e/ou evento(s) programado(s); 4) Que assunto(s) é (são) focado(s) ou demandado(s), caso a resposta anterior indique

¹⁴CF/88, art. 206, inciso VI: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

¹⁵CF/88, art. 3º, inciso VIII: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

pessoa(s) e/ou atividade(s) desenvolvida(s) na escola sobre sexualidade; 5) Solicitamos ao(s) informante(s) que relatasse(m) acontecimento(s) marcante(s) na escola, cuja motivação fosse a orientação sexual. Para garantir o anonimato do (a)s informantes/respondentes da fase exploratória, os seus nomes serão substituídos por personagens do cinema brasileiro.

Concluída a etapa exploratória nas cinco escolas visitadas, com um levantamento mais geral sobre educação e sexualidade, selecionamos as escolas “A”, “C” e “E” para a fase posterior da pesquisa, onde procedemos a entrevistas com professores atuantes no Ensino Médio.

Para seleção das escolas participantes da segunda etapa da pesquisa, estabelecemos quatro critérios: 1) as respostas do(a)s informante(s) da primeira etapa, cujo questionário apontasse indícios de desenvolvimento na escola de eventos relacionados à orientação sexual e à homofobia; 2) unidades escolares com estruturas distintas: escola “A” de grande porte, escola “C” de médio porte e escola “E” de pequeno porte; 3) facilidade geográfica de acesso e 4) maior receptividade a nossa proposta de trabalho.

O(a)s informantes da segunda etapa da pesquisa, a entrevista, foram indicados aleatoriamente e, após a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha de forma didática e resumida as informações gerais da pesquisa, bem como esclarecia ao informante sobre as condições de sua participação voluntária no estudo, informaram ao entrevistador sua idade, estado civil, religião, nível de escolaridade e tempo de atuação como professor no Ensino Médio.

Em seguida, falaram acerca de como lidam com as questões relacionadas à homofobia na escola, utilizando-se, para tanto, de entrevistas semiestruturadas e pranchas indutoras, a fim de possibilitar que o (a) entrevistado (a) descrevesse suas representações, conhecimentos e atitudes frente às práticas homofóbicas na escola.

A utilização de pranchas indutoras visou mitigar, inicialmente, a força da pressão de uma pergunta direta, deixando o (a) entrevistado (a) falar espontaneamente acerca de suas representações, percepções, expectativas, explicações, tomadas de decisão e julgamentos construídos sobre a homoafetividade e homofobia na escola, possibilitando desvelar possíveis aspectos mascarados ou omitidos quanto ao objeto de pesquisa¹⁶.

Na sequência, adotou-se a entrevista semiestruturada, na qual a ordem das questões podia ser modificada de acordo com o andamento da entrevista, propiciando ao entrevistador flexibilidade para explorar informações e ideias que esclareçam sobre o que pretende investigar, tornando as perguntas mais acuradas e as respostas mais fidedignas; e ao

¹⁶As declarações prestadas foram transcritas por meio mecânico e manual.

entrevistado descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a categorias fechadas.

Preleciona Queiroz (1983, p. 47) que na entrevista semiestruturada “o informante fala mais que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador”.

Para Minayo (2009, p.65), a entrevista pode fornecer informações secundárias e primárias ao pesquisador. As primeiras dizem respeito a fatos que poderiam ser conseguidos em outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos, dentre outros; e as segundas, constituem informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Discorrendo sobre a importância da interação social entre pesquisador e entrevistado na entrevista semiestruturada, Quivy e Campenhoudt (1992, p.193) ressaltam que nesta interação se instaura uma troca, durante a qual o entrevistado exprime suas percepções sobre um acontecimento ou situação, suas interpretações e experiências, ao passo que, por meio de perguntas abertas e das reações do entrevistado, o pesquisador facilita a expressão desse, evitando que se afaste dos objetivos almejados na investigação.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada apresenta singular relevância, pois privilegia a palavra do(a) informante acerca da representação/percepção que possui sobre o assunto, sem comprometer a objetividade da investigação, devido ao relativo grau de homogeneidade assegurado, além de propiciar análises mais sistemáticas e gerais das informações obtidas.

Vale mensurar que as entrevistas semiestruturadas também foram transcritas e disponibilizadas a(o) entrevistado(a), o(a) qual após o seu “ciente e de acordo”, visando captar com fidelidade sua fala. Na fase das entrevistas, o anonimato do(a)s informantes foi assegurado pela substituição de seus nomes por personagens da obra do escritor Machado de Assis¹⁷.

Tanto as pranchas indutoras quanto as entrevistas se mostraram adequadas ao que foi pretendido neste estudo, uma vez que o(a)s entrevistado(a)s demonstraram entusiasmo, interesse e desenvoltura para falar do assunto; lembraram de fatos e situações vividas por si ou presenciadas em colegas de profissão; expuseram o que pensam, conhecem e como agem diante da homofobia, bem como evidenciaram preocupação e impotência frente à homofobia,

¹⁷Contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, romancista, crítico e ensaísta, nasceu na Cidade do Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839 e morreu também na Cidade do Rio de Janeiro em 29 de setembro de 1908.

aspectos que pretendemos analisar na segunda parte do presente estudo, a partir do cruzamento com o referencial teórico sugerido.

1.2 Estado da arte sobre a homofobia no Brasil

A produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de investigar e fazer um aporte sobre o que foi produzido em determinado período e área de atuação. Isso é o que se convencionou denominar de estado do conhecimento ou estado da arte.

Neste estudo, o exercício investigativo da produção sobre a homofobia e suas implicações, incide sobre pesquisas realizadas no Brasil em período recente e visa selecionar uma amostra da produção de conhecimento discente nos Programas de Pós-Graduação *lato e stricto sensu* acerca do assunto, estabelecendo, sempre que possível, parâmetros comparativos entre as dissertações, teses, ensaios e artigos citados e o trabalho em foco.

Inicialmente, destacamos a dissertação de mestrado apresentada por Tavares (2006) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. No referido estudo, a pesquisadora investigou o posicionamento de formandos em Licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco sobre a homofobia em sala de aula. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Para o levantamento de dados sobre o que os formandos sabem e pensam a respeito da homossexualidade, primeiramente foi aplicado um questionário. Em seguida, por meio de entrevistas semiestruturadas, houve um aprofundamento das informações coletadas no questionário.

De acordo com a autora, os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram que a homofobia, entre os formandos, encontrava-se, na maioria das vezes, suavizada por um discurso de tolerância. Porém, em geral, suas atitudes perante manifestações de homofobia em sala de aula resultavam, por vezes involuntariamente, em ações de reforço à heteronormatividade.

Para ela, tal observação, ao longo do percurso teórico-analítico do estudo, ratificou a ideia de que a homofobia consiste numa manifestação de poder forjada pelas instituições dominantes, no caso, a Escola e a Universidade – para manterem a heterossexualidade como a única identidade sexual legítima.

O trabalho ora mencionado guarda pertinência com a nossa proposta de estudo em dois aspectos. Primeiramente, quanto ao tema, pois investigou a homofobia a partir da compreensão de formandos de licenciatura de uma universidade brasileira, durante a atuação

destes em sala de aula; em segundo lugar, no que concerne à metodologia adotada, consubstanciada na divisão da pesquisa de campo em duas fases distintas: uma de caráter exploratório (sondagem) e outra constituída de entrevista semiestruturada, realizada com os sujeitos informantes da primeira etapa. Contudo, difere de nossa proposta quanto aos atores pesquisados, no caso, professores atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na cidade de Mossoró/RN. Outra diferença, diz respeito ao recurso da observação, a qual não contemplamos visando mitigar possíveis juízos valorativos por parte do pesquisador.

Carvalho (2008), em dissertação de mestrado intitulada: “Inscrição Discursiva da Subjetividade Homoafetiva na G Magazine”, desenvolvida a partir das teorizações da Análise do Discurso francesa, com foco nas discussões foucaultianas, notadamente práticas discursivas que produzem sentidos acerca dos processos de subjetivação e da sexualidade, aduz que a revista “G Magazine” funciona como um espaço discursivo, em que os indivíduos na condição de homossexuais, elegem-na como lugar que lhes confere segurança para falar de si, do que lhes aflige, uma vez que o citado veículo de comunicação lhes sugere pertencimento a uma mesma formação discursiva – a de homoafetivos.

De acordo com a pesquisadora, a investigação das cartas selecionadas revelou que as formas de subjetivação de tais homoafetivos emergem do jogo das interdições, que se materializam no funcionamento da confissão. Para ela, os homoafetivos, cujas cartas foram investigadas, em um gesto de inscrição incessante de alternativas para ser sujeito de sua própria verdade e sexualidade, buscam do seu interlocutor um encaminhamento, um norte que possa orientá-los, na tentativa de livrar-se das formas de assujeitamento, de tentar se desvincular de certos estados de submissão, abrindo-se a outros modos de ser sujeito, como forma de resistência.

O trabalho em referência nos despertou a atenção pelo fato de a pesquisadora lidar com a homoafetividade enquanto construção social, bem como por desenvolver um trabalho de análise do discurso, buscando demonstrar a relação de pertencimento criada entre os homossexuais e o veículo de comunicação por eles eleito, como forma de fuga e resistência à dominação heterossexista. Embora não tenhamos a pretensão de desenvolver uma análise dos dados empíricos com esteio nas teorias de análise do discurso, o texto nos forneceu subsídios para a compreensão de como articular os dados empiricamente construídos com a teoria.

Em tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fernandes (2011) analisou as políticas públicas de combate à homofobia regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) durante as duas gestões do Governo Lula (2003-2006 e 2007-2010). Pela

observação participante e análise documental, o pesquisador produziu o material empírico que foi analisado por meio do diálogo teórico com a Antropologia e a História, principais disciplinas que guiaram o trabalho.

Metodologicamente, a tese foi produzida mediante a sistematização de um banco de dados de notícias e documentos oficiais sobre eventos acadêmicos e entrevistas com gestores e ativistas, registradas em um diário de campo, além de registro de conversas informais e outras situações em que estiveram presentes os sujeitos implicados no estudo.

O texto final se estruturou com base em seis eixos principais: história, estrutura, políticas públicas, atores, estratégias e tensões que possibilitaram, em conjunto, a reflexão sobre as diferentes perspectivas do campo de produção de políticas anti-homofobia na educação brasileira.

Para o autor, a pesquisa possibilitou perceber que a dinâmica de contextualização das políticas públicas de combate à homofobia envolve uma série de relações global-local em que os movimentos internacionais e nacionais fazem circular categorias e pautas políticas que vão sendo reinterpretadas localmente.

Em suas considerações, Fernandes (2011) relatou que o governo Lula assumiu o papel de indutor de políticas públicas de combate ao sexismo, ao racismo e à homofobia, como uma função de Estado, e que a política anti-homofobia durante a década de 2000 se constituiu em um campo de debates que envolveram disputas entre acadêmicos, ativistas e gestores.

O trabalho acima mencionado nos ajudou a refletir sobre as políticas anti-homofobia na educação brasileira por intermédio do “Programa Brasil Sem Homofobia” e do “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH”, lançados em 2004 e 2006, respectivamente, os quais propõem uma série de ações para a elaboração de diretrizes orientadoras dos sistemas de ensino na adoção de medidas que promovam o respeito à pessoa e a não-discriminação, decorrente de orientação sexual, para a superação da generalidade dualista – homem e mulher – das políticas públicas relativas à sexualidade, bem como tentar compreender como essas ações mais gerais são reinterpretadas e adaptadas a contextos locais.

Com o título “Travestis na Escola: Assujeitamento ou Resistência à Ordem Normativa”, partindo da narrativa de alunos, professores e gestores, Andrade (2012) analisou as experiências de jovens travestis em escolas da rede estadual de ensino do Ceará, com ênfase nos maus tratos por estas sofridos no ambiente escolar.

A pesquisa objetivou desvendar as resistências e assujeitamentos das jovens travestis na escola cearense e evidenciou o uso de táticas por elas utilizadas para burlar a disciplina e o

controle institucionalizados e produzirem linhas de fuga para o acesso e permanência no espaço escolar.

Ao longo do trabalho, num misto de autobiografia e etnografia, em que os relatos das entrevistadas se confundiam com o que foi vivido pela autora, ela questiona e reflete acerca de como as estudantes travestis se movem na ordem normativa da escola, como constroem sua experiência de ser jovem travesti na escola, quais as possibilidades de resistência diante desse ciclo de interdição e das práticas reguladoras do sexo existentes na instituição escolar.

Para realizar a investigação, de caráter etnográfico, foi feito um levantamento do número de travestis matriculadas em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará, o que orientou a escolha de três escolas para aplicação de questionários com alunos, professores e gestores. O resultado da pesquisa apontou que dos 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses, apenas 25 (vinte e cinco) declarou possuir jovens transgêneros matriculados em escolas estaduais.

Para a pesquisadora, a negação das travestis no espaço da sala de aula resulta no confinamento e na exclusão que lhes transformam em desviantes e indesejadas e tal ocorrência no ambiente escolar é normalmente tão intensa que impelem as travestis a abandonarem os estudos, sendo disseminada a ideia de que o abandono ocorreu por sua escolha, mas que esta justificativa constitui uma tentativa de mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária que induz.

Relata Andrade (2012) que a pesquisa ainda demonstrou que as travestis se sujeitam e resistem à discriminação homofóbica para sobreviver. Em alguns momentos, podem até sucumbir ao peso de forças adversas, mas em outros, conseguiram gozar das alegrias e da solidariedade, pois apesar da violência física e simbólica sofrida cotidianamente, no Ceará machista e homofóbico e na escola despreparada para acolher a diversidade, as travestis lutam por uma vida digna de ser vivida e têm conquistado novos espaços, produzido novos discursos e novas possibilidades de vivência, sobretudo por meio de estratégias de enfrentamento ao preconceito homofóbico.

Em suas considerações finais, alerta que falta aos professores e gestores uma formação que vá além do conteúdo das disciplinas e dê conta das questões de gênero não apenas para tratar da homossexualidade no currículo, mas principalmente lidar com as especificidades de cada pessoa.

O trabalho ora citado mostrou-se de notável relevância para a nossa pesquisa. Em primeiro lugar, porque discute discriminação e preconceito oriundos de orientação sexual, bem como os efeitos nefastos de tais práticas, a exemplo da evasão escolar, da exclusão, das

agressões físicas e psicológicas de que são vítimas as pessoas não enquadradas nos padrões institucionalizados, seja pela norma em si, seja pelas ações/omissões levadas a efeito pela escola; em segundo lugar, pela metodologia adotada, por meio da qual o trabalho de campo foi dividido em duas etapas, uma de cunho exploratório e outra de entrevista, etapas igualmente por nós adotada.

Entretanto, difere quanto aos sujeitos e amplitude da pesquisa. Enquanto a autora optou por trabalhar no contexto de todo o estado do Ceará, selecionamos escolas públicas de ensino médio sediadas na cidade de Mossoró. No seu estudo, Luma Andrade investigou a homofobia numa perspectiva mais abrangente, que envolveu diretores(as), supervisores(as), coordenadores(as), professores(as) e alunas travestis, todos oriundos de escolas públicas cearenses, além das experiências por ela vividas no ambiente escolar, enquanto travesti; ao passo que nos propomos a investigar como (re)agem os professores frente à homofobia na escola, não se cogitando de um aprofundamento conforme o fez a pesquisadora, a qual trouxe para o trabalho relatos e reflexões acerca da discriminação por ela vivida em função de sua orientação sexual, além de investigar diretamente a realidade de jovens travestis no âmbito escolar, situações que fogem ao nosso estudo.

Sequenciando a análise dos trabalhos acadêmicos, cujo tema fosse correlato ao nosso objeto de estudo e, considerando que para investigar as ações docentes diante das práticas homofóbicas na escola, faz-se conveniente averiguar como a sexualidade é trabalhada neste espaço, recorreremos à tese de doutorado intitulada “Sexualidade e Educação Sexual: Prática Docente em uma Escola Pública de Juazeiro do Norte/CE”, realizada por Quirino (2012), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na qual pesquisou as concepções de professores e alunos acerca do assunto.

Trata-se de um estudo do tipo etnográfico, adaptado à educação, tendo como objetivo geral investigar ações e relações dos(as) professores(as) e seu trabalho cotidiano na educação sexual de adolescentes do ensino fundamental e médio. Para tanto, o pesquisador elegeu os seguintes objetivos específicos: identificar a abordagem dos(as) professores(as) acerca da educação sexual no espaço escolar segundo a percepção dos(as) adolescentes; caracterizar os(as) adolescentes escolares do ponto de vista social e sexual; conhecer a percepção sobre sexualidade e educação sexual dos(as) professores(as); descrever o trabalho de educação sexual dos(as) professores(as) de uma escola pública de Juazeiro do Norte/CE; apreender os valores e as atitudes dos(as) professores(as) em relação à sexualidade de adolescentes no espaço escolar.

O estudo em referência foi dividido em duas categorias: gênero e orientação sexual. Por uma questão de pertinência temática, pautamo-nos na segunda categoria, a qual foi estudada pelo autor a partir de três eixos: relação sexual, fisiologia corporal e comportamento social.

O trabalho de campo foi desenvolvido de setembro de 2009 a fevereiro de 2010, por meio da aplicação de um questionário, respondido por sessenta e sete estudantes e de entrevista semiestruturada com sete professores(as), os quais tiveram suas aulas observadas.

Ao final do estudo, Quirino (2012) discorreu acerca da presença de valores morais e pessoais na atuação docente em sala de aula; relatou atitudes de silenciamento em relação ao preconceito a homossexuais e a manutenção das desigualdades de gênero. Constatou que mesmo sendo suscitadas por parte dos (as) estudantes, os (as) professores (as) se omitiram em realizar intervenções quanto às questões relativas à orientação sexual, concluindo que a abordagem da sexualidade se deu de forma sexista em ambiente generificado, que usa o silenciamento como forma de disciplinamento e controle da sexualidade, para a manutenção da ordem hegemônica, produzindo e reproduzindo os valores e as atitudes do modelo de sociedade patriarcal e machista. Asseverando, ademais, que o trabalho docente necessita de constante renovação para superar o modelo biomédico/científico na sexualidade e considerar as dimensões histórica, social, cultural e política do (a) aluno (a), qualquer que seja sua orientação sexual.

O presente trabalho nos aguçou a curiosidade de saber como os professores do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró desenvolvem o seu mister funcional no que respeita ao tema da sexualidade. Se são omissos ou não em relação ao preconceito e discriminação oriundos de orientação sexual, se e como atuam para combatê-los.

Outra importante contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa, principalmente no que tange às discussões no âmbito legal, encontramos na vastíssima obra do pesquisador e professor Luiz Mott, que há décadas desenvolve trabalhos sobre homossexualidade, homofobia e direitos humanos.

Apenas para ilustrar, destacamos o ensaio intitulado “Homoafetividade e Direitos Humanos” (MOTT, 2006), no qual o pesquisador analisa a união civil entre pessoas do mesmo gênero, discutindo as raízes do preconceito anti-homossexual e a luta pela cidadania de gays, lésbicas e transgêneros no Brasil, elencando as diferentes manifestações da homofobia no meio social para, na sequência, desconstruir as opiniões contrárias ao casamento homossexual, com evidências etho-históricas e sob a perspectiva dos direitos humanos.

Ainda sob o enfoque dos direitos humanos, mais precisamente do princípio da dignidade humana, em trabalho de monografia orientado pelo Professor Dr. Gilson Pereira (PosEduc/FE/UERN), Sousa (2012) analisa as questões relacionadas à diversidade sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e como a escola trabalha com a temática, principalmente no que tange à homossexualidade, realidade presente na sociedade e na escola, como parte desta.

Utilizando-se da pesquisa documental e bibliográfica, a pesquisadora analisa a orientação sexual proposta como tema transversal nos PCNs, considerando-a como uma manifestação cultural moldada por circunstâncias de tempo e lugar, salientando, ademais, que é também papel da escola romper com o silêncio acerca da homossexualidade e promover o respeito à pessoa, independentemente de ela corresponder ou não ao modelo heteronormativo vigente, almejando materializar o princípio da isonomia formalmente previsto no *caput*¹⁸ do art. 5º da Constituição Federal.

Dentre as leituras realizadas para pensar a pesquisa a que ora nos propomos, o trabalho produzido por Sousa (2012) nos propiciou refletir a educação sexual nos temas transversais dos PCNs, a partir do princípio da igualdade, um dos fundamentos da dignidade da pessoa humana e que independentemente de orientação sexual ou qualquer outra peculiaridade que nos diferencie, cabe à escola e a(o) professor(a) promover a tolerância e o respeito à diversidade, como formas de combate à opressão e à discriminação, bem como questionar se tais tarefas têm sido empreendidas por parte do(a) professor(a) ou tão somente mantidas no plano da abstração, sem nenhuma ou com inexpressiva concretização.

Considerando a multiplicidade de trabalhos realizados no Brasil relacionados ao tema por nós investigado, ante a impossibilidade de seu exaurimento, encerramos o nosso estado da arte com o primoroso artigo de Rogério Diniz Junqueira, intitulado “Educação e Homofobia: reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal”, publicado em 2009, p. 367-444, “Coleção Educação para Todos”, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO.

No citado artigo, o autor reflete sobre as potencialidades da diversidade sexual na formação educacional e preconiza a problematização da homofobia na escola como meio de proporcionar educação de qualidade.

¹⁸CF/88, art. 5º, *caput*: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

Após discutir o conceito de homofobia, observar seus vínculos com a heteronormatividade e outros fenômenos discriminatórios e analisar estratégias de negação adotadas pelos poderes públicos para se eximirem do enfrentamento à homofobia nas escolas, o autor critica as políticas de identidade, os postulados essencialistas binários e politicamente corretos, produtores de inclusão periférica, sempre vinculada a lógicas de domesticação, normalização e de subalternização.

Em seus considerandos, salienta que para romper a lógica binária e heterossexista vigentes, faz-se imprescindível um novo modelo de cidadania que respeite a diversidade sexual, em consonância com os postulados dos direitos humanos, visando à desestabilização do sexismo, da heteronormatividade e da homofobia, sobretudo nas escolas.

O trabalho ora referenciado nos propiciou significativas contribuições para pensar a homofobia, em sentido amplo. Primeiramente, pelo fato de o autor abordá-la a partir de reflexões sobre relações de poder, assinalando os indissociáveis vínculos entre a homofobia e os processos de construção de padrões relacionais, preconceitos e mecanismos discriminatórios relativos a questões de gênero e à dominação masculina.

Em segundo lugar, por abordar estratégias de negação das práticas homofóbicas, que vão da indiferença e desdém à violência psicológica e/ou física, respaldadas por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, decorrentes de posições tradicionais ou defendidas pela maioria.

E, por fim, em função de abordar questões relacionadas à diversidade sexual, considerando histórias, necessidades, reivindicações e especificidades individuais e coletivas, bem como circunstâncias sociais, políticas e históricas da produção da diferença; relações assimétricas que nortearam e norteiam sua produção e os conjuntos de representações sociais em circulação, situando questões relativas à sexualidade no campo dos direitos humanos, em um processo contínuo e inacabado, discutindo, ademais, a homofobia como violação de direitos humanos, visando ao respeito e o reconhecimento à diversidade sexual, não como ativismo, mas enquanto exercício de cidadania.

PARTE I – CONTEXTO SIMBÓLICO-NORMATIVO

No presente contexto, por meio de levantamento bibliográfico realizado na legislação e em autores com reconhecida produção literária acerca da homofobia e suas implicações, aborda-se a institucionalização da heterossexualidade, sobretudo na escola, e as relações de dominação e resistência que se estabelecem.

2 HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA

Se nascemos numa sociedade que nos ensina certos valores morais – justiça, igualdade, veracidade, generosidade, coragem, amizade, direito à felicidade – e, no entanto, impede a concretização deles porque está organizada e estruturada de modo a impedi-los, o reconhecimento da contradição entre o ideal e a realidade é o primeiro momento da liberdade e da vida ética como recusa da violência. O segundo momento é a busca das brechas pelas quais possa passar o possível, isto é, uma outra sociedade que concretize no real aquilo que a nossa propõe no ideal.¹⁹

Marilena Chauí

2.1 A heteronormatividade institucionalizada

A heteronormatividade se constitui na divisão dos seres humanos em duas categorias distintas, assimétricas e complementares: masculina e feminina. Em outras palavras, é a normatização do corpo a partir dessas categorias e se sustenta no corpo biológico e na afirmação da divisão natural desses corpos.

Cedo, meninos e meninas aprendem que são diferentes biologicamente e que a partilha da sexualidade só poderá ser unificada quando estiverem prontos para perpetuação da espécie.

Segundo Foster (2001, p. 19):

A heteronormatividade se constitui na reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que,

¹⁹Marilena Chauí, Convite à filosofia, 1999, p. 365.

por esse último termo, entende-se o imperativo inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais.

A normatização da heterossexualidade (heteronormatividade), inicia-se com a família, quando seleciona a cor da pintura do quango, os brinquedos e até as brincadeiras adequadas aos meninos e às meninas, sendo ratificada pelo Estado, pela Religião e posteriormente pela Escola. O primeiro, por meio da emissão documental (certidão de nascimento), o segundo pelos rituais religiosos e a terceira pela consolidação do discurso de gênero, presente nos livros didáticos e muitas vezes na postura docente.

A esse respeito, afirma Bento (2006, p. 87):

Antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando se é 'uma promessa', um devir há um conjunto de expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa.

Considerando a centralidade ocupada pelo livro didático nas escolas públicas do país, as pesquisadoras Lionço e Diniz (2009) realizaram a pesquisa intitulada "Qual a diversidade sexual nos livros didáticos brasileiros?", na qual analisaram sessenta e sete dos noventa e oito livros didáticos mais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), entre os anos de 2007 e 2008, chegando à conclusão de que há uma heterossexualidade compulsória nos livros didáticos brasileiros. Nesse sentido, discorrem as pesquisadoras:

Nossa sociedade é não apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa (Butler, 2003; Rios, 2007). Nos livros didáticos, o caráter heteronormativo das relações sociais está presente nos padrões de representação de gênero e de organizações familiares, nos discursos sobre afetos e também na ausência do tema da diversidade sexual. A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há *gays* nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Não existem corporificações para além do binarismo de gênero, por isso não se fala de homossexualidade, bissexualidade, transgêneros ou transexuais (Butler, 2003). O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia. (LIONÇO e DINIZ, 2009, p. 52).

A socióloga Berenice Bento (2006) alerta que longe de significar tão somente a delimitação biológica de gênero, a heteronormatividade se (re)constrói como instrumento de poder e dominação, a partir da negação e rejeição do diferente, como forma de perpetuação de um biopoder, (re)criado socialmente e (re)institucionalizado pelo Estado.

A história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção de um biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção-reprodução sexual. Neste processo, certos códigos naturalizam-se, outros, são ofuscados ou/e sistematicamente eliminados, posto às margens do humanamente aceitável. A heterossexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais. O corpo-sexuado e a suposta ideia da complementaridade natural, que ganha inteligibilidade através da heterossexualidade, é uma materialidade saturada de significado, não sendo uma matéria fixa, mas uma contínua e incessante materialização de possibilidades, intencionalmente organizada, condicionada e circunscrita pelas convenções históricas. [...]. A materialidade do corpo deve ser analisada como efeito de um poder e o sexo não é aquilo que alguém tem ou uma descrição estática. O sexo é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade. Há uma amarração, uma costura, ditada pelas normas, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação (BENTO, 2006, p. 87).

Na escola, diante do receio da perda de referência baseada no gênero, heteronormatividade se sedimenta em padrões socialmente estabelecidos e institucionalizados pelo Estado, através das normas que lhe dão concretude, ao delimitarem a operacionalização hierarquizada das ações humanas, alinhando as condutas individuais ao estereótipo do que se concebe como coisa de homem e coisa de mulher, silenciando ou rejeitando a homossexualidade e conseqüentemente reforçando a homofobia.

Para Junqueira (2009, p. 174-175 e 186):

[...] precisamos ser cada vez mais enfáticos ao afirmar que, por a heteronormatividade e as normas de gênero estarem na ordem das coisas, o peso da homofobia grava sobre os ombros de todos. Na escola, a homofobia deseduca e afeta a formação de todas as pessoas. O prejuízo é geral, embora alguns sejam chamados a pagar uma conta bem mais alta. No entanto, mesmo diante dessa situação de inegável gravidade, certas mentes bem-pensantes se arriscam a externar oposição à adoção de medidas educacionais antidiscriminatórias e promotoras da diversidade sexual. Nesses momentos, diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas podem ser acionadas por pessoas atentas a não fazerem nítidos discursos homofóbicos ou a não assumirem posturas francamente heterossexistas. Sem jamais externarem apaixonada hostilidade homofóbica, muitos se sentem bastante confortáveis por já demonstrarem certa destreza no uso litúrgico do politicamente correto. Para os analistas do discurso, a noção de negação pode carregar certa ambigüidade e relacionar-se à interdiscursividade e a universos polifônicos de enunciação. Afinal, até mesmo uma negação descritiva pode não apenas “descrever um estado de coisas”, mas também envolver contestação ou oposição a asserções anteriores (explícitas ou não), aproximando-se do que se costuma chamar de negação polêmica (MAINGUENEAU, 1989, p. 82-84), pois se dá em rejeição e em contradição em relação a um enunciado.

Contudo, chama-nos a atenção para a necessidade de se procurar não associar todo desinteresse, descuido, ignorância, inépcia ou incompetência à homofobia ou a outra forma de preconceito ou discriminação, pois insistir em ver homofobia em todas as situações

genericamente desfavoráveis a homossexuais e transgêneros comporta enfraquecer radicalmente o conceito.

É preciso ressaltar que os discursos e estudos acerca da homossexualidade tem ganhado visibilidade nas últimas décadas. Várias nações, inclusive latino-americanas, como a Argentina e o Uruguai, possuem legislação específica regulamentando os direitos dos homossexuais, principalmente no que tange ao casamento, constituição de família, divisão de bens e sanções a crimes, cuja motivação seja o preconceito homofóbico.

No caso do Brasil, por ocasião dos julgamentos simultâneos da Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)²⁰ nº 132 – Rio de Janeiro/RJ e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)²¹ nº 4277 – Distrito Federal/DF, ocorridos em 2011, o Supremo Tribunal Federal – STF reconheceu a inconstitucionalidade de distinção de tratamento legal às uniões estáveis constituídas por pessoas de mesmo sexo, possibilitando a partilha de bens e a adoção de filho(a)s por casais homossexuais.

Ainda no Brasil, em Sessão Plenária realizada em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Resolução nº 175/2013, proibindo aos Cartórios de Registro Civil de todo o país de recusar a celebração de casamento civil entre casais do mesmo sexo ou deixar de converter em casamento união estável homoafetiva.

Em Pernambuco, desde novembro de 2013, determina a Portaria estadual nº 4.818/2013²², sejam os casos de discriminação e violência, que tenham a homofobia como causa, identificados nos boletins de ocorrências. Essa iniciativa permite a inserção das notificações no sistema de informações policiais, aperfeiçoando as estatísticas e permitindo a adoção de ações e políticas públicas de enfrentamento à homofobia, além de possibilitar traçar o perfil das vítimas.

²⁰É um tipo de ação, ajuizada exclusivamente no STF, que tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público. Neste caso, diz-se que a ADPF é uma ação autônoma. Entretanto, esse tipo de ação também pode ter natureza equivalente às ADIs, podendo questionar a constitucionalidade de uma norma perante a Constituição Federal, mas tal norma deve ser municipal ou anterior à Constituição vigente (no caso, anterior à de 1988). A ADPF é disciplinada pela Lei Federal 9.882/99. Os legitimados para ajuizá-la são os mesmos da ADI. Não é cabível ADPF quando existir outro tipo de ação que possa ser proposto. (STF, GLOSSÁRIO JURÍDICO, 2014).

²¹Ação que tem por finalidade declarar que uma lei ou parte dela é inconstitucional, ou seja, contraria a Constituição Federal. A ADI é um dos instrumentos daquilo que os juristas chamam de “controle concentrado de constitucionalidade das leis”. Em outras palavras, é a contestação direta da própria norma em tese. Uma outra forma de controle concentrado é a Ação Declaratória de Constitucionalidade. O oposto disso seria o “controle difuso”, em que inconstitucionalidades das leis são questionadas indiretamente, por meio da análise de situações concretas. (STF, GLOSSÁRIO JURÍDICO, 2014).

²²A Portaria 4818, de 25/11/2013, estabelece que os boletins de ocorrência possuam campos contendo o nome social (pelo qual a pessoa é conhecida), orientação afetivo-sexual, identificação de gênero e motivação homofóbica.

Imperioso destacar que não existe no ordenamento penal brasileiro o crime de homofobia e que a competência legislativa em matéria penal e processual é privativa da União, que poderá autorizar os Estados-membros a legislar sobre questões específicas das citadas matérias, conforme disposto no art. 22, inciso I e parágrafo único²³, todos da Constituição Federal.

Nesse diapasão, como não existe autorização por parte da União aos Estados-membros para legislar sobre direito penal e processual, o que estabelece a Portaria pernambucana nº 4.818/2013 é mero procedimento²⁴ em matéria processual, cuja competência para sua instituição é concorrente da União, Estados-membros e Distrito Federal. Assim, no caso de Pernambuco, os crimes praticados em face homossexuais, motivados por preconceito e discriminação homofóbicos, passaram a ser contabilizados em cadastro próprio para efeitos estatísticos e possível desenvolvimento de políticas públicas direcionadas ao segmento, não como crime específico.

Ressalte-se, por oportuno, que a principal norma sancionadora dos ilícitos penais em vigência no país é Código Penal de 1940 e suas posteriores alterações, o qual não contempla um tipo penal denominado “homofobia”, podendo ela apenas constituir a motivação para a prática do delito em razão da orientação sexual da vítima.

Melhor exemplificando, rouba-se, furta-se e mata-se determinada pessoa em razão de ela ser homossexual. Nestes casos, os crimes praticados não deixam de ser roubo (CP, art. 157)²⁵, furto (CP, art. 155)²⁶ e homicídio (CP, art. 121)²⁷ e nem terão uma sanção diferenciada em razão de sua motivação. Contudo, levar-se-á em conta no procedimento criminal que o indivíduo ao praticar a conduta ilícita o fez motivado por preconceito e discriminação homofóbicos.

Para imprimir reprimendas mais severas aos crimes cuja motivação seja discriminação e preconceito de orientação sexual e identidade de gênero, encontra-se em discussão no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 122/2006, bem como a Proposta de Emenda à

²³CF/88, art. 22, inciso I, parágrafo único: Compete privativamente à União legislar sobre: [...], penal, processual, [...]. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

²⁴CF/88, art. 24, inciso XI: Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] procedimentos em matéria processual.

²⁵CP, art. 157: Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência a pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência: Pena - reclusão, de quatro a dez anos, e multa.

²⁶CP, art. 155 - Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel: Pena - reclusão, de um a quatro anos, e multa.

²⁷CP, art. 121. Matar alguém: Pena - reclusão, de seis a vinte anos.

Constituição – PEC²⁸ n° 111/2011, que visa a alterar o inciso IV do artigo 3° da Constituição Federal para incluir entre os “Objetivos Fundamentais da República Federativa do Brasil²⁹” a promoção do bem de todos, sem preconceitos relativos à identidade de gênero ou orientação sexual.

A pretendida alteração constitucional se alicerça no princípio da dignidade da pessoa humana³⁰, no repúdio à discriminação baseada no gênero e em estudos realizados nas últimas décadas, que denunciam a reiteração de episódios de homofobia e de violência de gênero no Brasil.

Tais conquistas, porém, não têm sido suficientes para evitar violação a direitos humanos e a negação de homossexuais, inclusive, na sala de aula, confinando-os a gozações e a insultos, fazendo com que só possam se reconhecer como desviantes indesejados ou ridículos.

De acordo com o projeto “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde” (2013, p. 7), coordenado pela Representação da UNESCO no Brasil, em colaboração com membros da Rede de Gênero e Educação em Sexualidade – REGES,

Apesar das grandes transformações sociais e comportamentais no campo da sexualidade e das relações de gênero observadas nas últimas décadas, a maioria das iniciativas escolares de educação em sexualidade, ainda hoje, concentra-se no discurso biologizante e científico do corpo, silenciando sobre questões importantes como o prazer, o desejo e a diversidade sexual. Muitas vezes, essas iniciativas acontecem dentro de um programa ou projeto estruturado em consonância com o plano pedagógico da escola. Outras vezes, ocorrem de forma aleatória, assistemática e pontual, dentro de um calendário de datas comemorativas, em eventos ou campanhas sobre saúde, ou como resposta a alguma situação na escola (namoro, gravidez na adolescência, violência de gênero, entre outras).

Experimenta-se avanços no campo jurídico para a desconstrução do modelo propagador de que apenas homens e mulheres, enquanto casal, sentem sentimentos verdadeiros e são os únicos capazes de constituir família. Em relação à escola, entretanto, diante da hegemonia heterossexual e de valores associados à presunção de uma ordem social assentada na heteronormatividade compulsoriamente estabelecida nos livros didáticos e nas normas que orientam a postura docente, pode-se dizer o mesmo?

²⁸Processo que garante a modificação de algumas partes da Constituição Federal, para adaptá-la às mudanças sociais.

²⁹CF/88, art. 3°, incisos: I-IV: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

³⁰Princípio basilar que norteia os demais princípios constitucionais, previsto no *caput* do art. 5° da CF/88.

Para tentar entender esse contexto de embate pelo respeito e reconhecimento à diversidade sexual, principalmente na escola, faz-se necessária uma breve digressão histórica acerca dos direitos humanos na legislação nacional e internacional, pretensão esboçada na sequência.

2.2 Os direitos humanos enquanto garantia das liberdades individuais

Os Direitos Humanos são resultado de uma longa história. Moraes (2003) descreve o Código de Hamurabi (1690 a.C), como sendo a primeira codificação a confirmar os direitos comuns dos homens, como a vida, a honra, a dignidade, entre outros. Entretanto, há entre os autores uma grande divergência acerca do surgimento de tais direitos. Alguns defendem que as primeiras manifestações desses direitos ocorreram na Babilônia, por volta do ano 2000 a.C. Outros, apontam como marco histórico a Grécia Antiga e a Roma Republicana. Há ainda quem o conceba como uma ideia enraizada na teologia cristã, do direito europeu medieval. (DIMOULIS e MARTINS, 2009, p. 21).

Oliveira (2009) afirma que os direitos humanos são ressalvas, restrições ou imposições ao poder político, escritas em declarações, dispositivos legais e mecanismos privados e públicos, realizados para fazer respeitar e concretizar as condições de vida que possibilitem a todos os seres humanos manter e desenvolver suas qualidades peculiares de dignidade e consciência, e permitir a satisfação de suas necessidades materiais e espirituais.

Para Benevides (1994), os direitos humanos são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. São aqueles que decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano e independem do reconhecimento formal dos poderes públicos, embora devam ser garantidos por esses poderes.

Assim, o conceito de direitos humanos está relacionado aos direitos e liberdades essenciais de todos os seres humanos, como liberdade de pensamento, de expressão e de igualdade perante a lei. Discorrendo a respeito da finalidade dos direitos humanos Cançado Trindade (2006, p. 31-32) destaca:

O Direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa dos interesses superiores, da realização da justiça. É o direito de proteção dos mais fracos e vulneráveis, cujos avanços em sua

evolução histórica se têm devido em grande parte à mobilização da sociedade civil contra todos os tipos de dominação, exclusão e repressão. Neste domínio de proteção, as normas jurídicas são interpretadas e aplicadas tendo sempre presentes as necessidades prementes de proteção das supostas vítimas. (CANÇADO TRINDADE, 2006, p. 31-32)

Como se percebe, os direitos humanos são conquistados em decorrência de reivindicações e debates políticos. Controvérsias à parte, é fato que têm por fundamento a garantia jurídica das liberdades individuais dentro de um Estado Democrático de Direito, no qual os poderes emanam do povo e são exercidos diretamente ou por meio de representantes legais, em conformidade com a Constituição e as leis vigentes.

Vale salientar que o termo em referência não é o único a ser empregado. Existe uma série de outros termos para designar esses direitos, tais como: “direitos fundamentais”, “liberdades individuais”, “direitos constitucionais”, “direitos públicos subjetivos”, “direitos da pessoa humana”, “direitos naturais”, “direitos subjetivos” (DIMOULIS e MARTINS, 2009, p. 45).

No Brasil, os direitos humanos estão previstos em todas as Constituições. Desde a imperial de 25 de março de 1824, artigo 179, incisos I a XXXV; até a atual, de 05 de outubro de 1988, a qual não apresenta sistematicidade com relação à garantia desses direitos, referenciados em diversas partes do texto constitucional. Contudo, a sede material de tais direitos situa-se no Título II, sob a rubrica “Dos direitos e garantias fundamentais”, que regulamenta os direitos individuais, a saber: direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade etc.; os direitos coletivos: direito de reunião e manifestação pacífica, sindicalização, cooperativismo, entre outros; os direitos sociais: educação, saúde, trabalho, previdência e outros; e os direitos políticos, como: o direito de votar e ser votado, a iniciativa popular, a liberdade de expressão, a participação no exercício governamental, assim como suas respectivas garantias.

De acordo com Moraes (2003), a Constituição é a Lei fundamental e suprema de um Estado. Ela contém as normas referentes à estruturação deste Estado, à formação dos poderes públicos, competências, forma de governo e mecanismos de aquisição e suspensão de direitos políticos, os quais encontram respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217-A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, e compõem a reunião de direitos individuais e sociais.

Nesse sentido, dispõem os artigos XXI e XXIV da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, p. 9-10):

Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos. Toda pessoa tem igual direito de acesso aos serviços públicos de seu país. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto. Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível. No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

Os direitos políticos constituem, nessa perspectiva, o direito de ser cidadão, enquanto sujeito de direitos civis, políticos e sociais. Diferem, portanto, do direito à cidadania, que se conforma na expressão concreta do exercício de tais direitos, por meio da participação direta ou indireta nas decisões políticas do Estado. A cidadania é, assim, uma via de mão dupla: do Estado para com o cidadão e do cidadão para com o Estado.

É nesta perspectiva de garantia de direitos, enquanto conquista cidadã, que abordamos preconceito e discriminação homofóbicos nas políticas públicas de educação, as quais constituem o ponto de partida entre o Estado e a sociedade.

Para Shiroma (2004, p.8) “é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor – para o Estado capitalista, por estarem a serviço das várias classes sociais”.

De acordo com Ball e Stevenson (2011) a política não pode ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais. Ela flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais e envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Discorre Azevedo (2004) que

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, contextualizadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade e do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a partir de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o universo de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e contextualização das políticas (AZEVEDO, 2004, p.14).

Conforme se infere, as políticas públicas são articuladas a partir da intervenção da sociedade, por meio de seus diversos segmentos e viabilizadas na interação com Estado. Assim, elas dão suporte ao Estado e atuam por intermédio dele, numa relação cíclica. Atentos a pertinência do enfoque destas políticas para abordagem da homofobia na escola, trazemos na sequência alguns marcos regulatórios institucionais.

2.3 Políticas públicas para educação sexual no Brasil

2.3.1 Na Constituição Federal de 1988

A atual Constituição Federal lançou a pedra fundamental das políticas públicas em educação em sexualidade no Brasil, sobretudo na perspectiva de direitos, entretanto, sem abordar questões relativas à orientação sexual.

Preveem os artigos 205 e 206 da citada norma:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] (BRASIL, 1988).

Como se vê, a Constituição Federal sedimenta sua política educacional nos princípios da igualdade, liberdade e pluralismo, mas não faz referência específica à diversidade de orientação sexual, nem aborda questões relacionadas à homofobia, embora a educação em sexualidade esteja presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho etc., tornando-se imprescindível a atuação do(a) professor(a) tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana.

2.3.2 Nas diretrizes para uma política educacional em sexualidade

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto publicou as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade. Este documento, embora de maneira geral, foi o primeiro, após a promulgação da Constituição, a abordar a importância da educação sexual

para o indivíduo “implementar (desenvolver) com eficiência seu roteiro existencial, construir a sua felicidade, vivenciar os valores da cidadania e elaborar as condições necessárias para a melhoria da qualidade de vida.” (BRASIL, 1994, p. 11).

No citado documento, os objetivos gerais da educação sexual no Brasil são:

[...] promover a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sociocultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana). Com estes objetivos a Educação em Sexualidade está indissociavelmente ligada ao desabrochar da vida humana individual, do desenvolvimento socioafetivo, da construção da pessoa, da história social, cultural e ética da sociedade (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Acrescenta, ademais, que a educação sexual é, prioritariamente, uma competência da família. Contudo, aduz que por imperativos culturais, a família não vem cumprindo este papel, pois a comunicação entre pais e filhos, no que diz respeito à sexualidade, é fluida, quando não ambígua ou ausente.

Nesse diapasão, defende que a escola é o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de programas em educação sexual porque, além da ação direta exercida sobre os educandos, indiretamente, incentiva a própria família a desempenhar o papel que de direito e dever lhe é destinado na educação. Contudo, o documento em referência carece de efetividade, pois não fornece subsídios capazes de nortear o(a) professor(a) na abordagem da temática na escola.

2.3.3 Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Na sequência, em dezembro de 1996, a Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada. O artigo 3º da Lei enumera os princípios basilares da educação, dentre os quais destacamos como sendo de maior pertinência ao tema: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – [...]; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1).

Em trabalho publicado em 2004, as pesquisadoras Vianna e Unbehaum, aduzem que na legislação brasileira de políticas públicas para educação as questões relativas à sexualidade apresentam a mesma linguagem para nomear os indivíduos de ambos os gêneros, com ênfase na forma masculina, sem qualquer preocupação com a diversidade sexual existente no ambiente escolar.

Todavia, atender a necessidades singulares é estar atento à diversidade, sendo atribuição do(a) professor(a) considerar a especificidade de cada pessoa, ao abordar temas relacionados à orientação sexual e seus desdobramentos em sala de aula e no interior da escola.

Diante de tal situação, que postura deve a escola adotar em relação à sexualidade de seu/suas alunos(a)? Como são abordadas as questões relativas à homofobia na escola? Estes questionamentos serão objeto de nossa investigação, em momento posterior do estudo.

2.3.4 Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Cadernos de Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), marco de inclusão da sexualidade na perspectiva do gênero como tema a ser abordado nas escolas³¹, trazem como inovação a proposta de transversalização de temas considerados relevantes para a sociedade nos conteúdos escolares. Entre os temas transversais propostos – ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo – está a educação em sexualidade, referida no documento como orientação sexual, voltada a contribuir para a superação de tabus e preconceitos no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL. MEC, 1997).

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis. [...] A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. (PCNs, 1997, p. 28).

Em igual norte, propõem os Cadernos de Temas Transversais a inclusão da orientação sexual na educação escolar. Para ambos instrumentos, a sexualidade é considerada como algo inerente à vida e à saúde, sendo entendida como um processo de intervenção pedagógica, que tem como objetivo a transmissão de informações e a problematização das questões a ela

³¹Segundo Altmann (2001), a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. Nos PCNs, a sexualidade é vista sob o ponto de vista biológico, atrelada às funções hormonais. A experimentação erótica, a curiosidade e o desejo são considerados comuns, quando a dois. A potencialidade erótica do corpo a partir da puberdade é concebida como centrada na região genital, enquanto que, à infância, só é admitido um caráter exploratório pré-genital. A dimensão histórica da sexualidade é pensada e construída em cima de algo naturalmente dado. Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura. “Corpo: matriz da sexualidade”. (ALTMANN, 2001. p. 580-1). Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf]. Acesso: 06 mar. 2014.

relacionadas, como posturas, crenças, tabus e valores, destacando a importância de se abordar a sexualidade a partir dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos e não somente do ponto de vista biológico.

De acordo com os citados documentos, a orientação sexual na escola precisa ser desenvolvida de forma continuada em todas as disciplinas, contribuindo para a construção de seres livres, capazes de desenvolver e exercer sua sexualidade com responsabilidade.

Dando continuidade a abordagem das políticas públicas em educação sexual no Brasil, merecem destaque algumas ações articuladas pelos Programas “Brasil sem Homofobia³²”, “Gênero e Diversidade na Escola³³” e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH³⁴, a seguir apresentadas.

2.3.5 As ações dos Programas: Brasil sem Homofobia e Gênero e Diversidade na Escola

Lançado em 2004, o Programa Brasil Sem Homofobia constitui um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença, incluindo em sua programação uma série de ações para a elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na adoção de medidas que promovam o respeito à pessoa e a não-discriminação, decorrente de orientação sexual.

Para compreensão do Programa é imprescindível que se defina o que seja homofobia e, para tanto, oportuna se mostra a reflexão de Borrillo (2010), segundo a qual a homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais, que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal, fora do universo comum dos humanos (LIONÇO & DINIZ, 2009, p. 15).

³²Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) e de Promoção da Cidadania Homossexual. Apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate a várias formas de violação dos direitos humanos de GLBT (UNESCO, 2013, p. 9).

³³O Programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE tem como objetivo a sensibilização de educadores da rede pública de ensino em questões relativas a desigualdades de gênero, diversidade sexual e raça/etnia, preparando profissionais da educação para lidar com esses temas de forma transversa no cotidiano das escolas (UNESCO, 2013, p. 10).

³⁴O PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos de que o Brasil é signatário. Resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada e se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando a proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (BRASIL, 2006, p.12-13).

Para Borrillo (2010),

O termo homofobia designa, assim, dois aspectos diferentes de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva que se manifesta em uma repulsa aos homossexuais e uma dimensão cultural, de natureza cognitiva, na qual não é o homossexual enquanto indivíduo que é objeto da repulsa, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Esta distinção permite compreender uma situação bastante difundida nas sociedades modernas, que consiste em tolerar e inclusive simpatizar com os membros do grupo estigmatizado, porém, considerando inaceitável qualquer política de igualdade (BORRILLO, 2010, p. 22).

Dentre os princípios citados no Programa, elenca-se a inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos nas políticas públicas, que conferem à educação posição de destaque no combate à homofobia e à discriminação, elegendo, para tanto, ações como: elaboração de diretrizes que orientem os sistemas de ensino na contextualização de atitudes que promovam o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; formação de equipes multidisciplinares para avaliação de aspectos discriminatórios por orientação sexual nos livros didáticos, tendo em vista a superação da homofobia em materiais educativos (filmes, vídeos e publicações); apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos; e disseminação de informações sobre direitos e promoção da autoestima homossexual [...] (CONSELHO, 2004, p. 11 e 22).

De um modo geral, o Programa nos chama a atenção para o fato de que enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não são respeitados ou reconhecidos por razões de ordem sexual, racial, étnica, etária, religiosa, de opinião política e filosófica, não se pode afirmar que a sociedade brasileira é justa, igualitária, democrática, tolerante e plural.

Na mesma linha do Programa Brasil sem Homofobia, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE) foi lançado 2006, com o objetivo de sensibilizar e qualificar o(a)s professore(a)s da rede pública de ensino para lidar com questões relativas a desigualdades de gênero e diversidade sexual, para romper com o ciclo de reprodução dessas desigualdades na escola, considerando-se não ser ela apenas um lugar de transmissão do conhecimento, mas um espaço privilegiado para a construção do respeito à diversidade humana e a promoção da solidariedade.

2.3.6 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Dando continuidade às políticas públicas estadocêntricas de combate à homofobia, ainda em 2006, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2006), com o objetivo de superar a generalidade dualista – homem e mulher – das políticas públicas relativas à sexualidade no Brasil.

Destaca o Plano que a educação em direitos humanos se estrutura na diversidade cultural, para garantia da cidadania, do acesso ao ensino e justiça social, constituindo em si mesma direito e meio indispensáveis para acesso a outros direitos (BRASIL, 2006).

O citado documento contém uma seção dedicada ao combate à discriminação por orientação sexual e busca sensibilizar a sociedade para a garantia do direito à liberdade e à igualdade, por intermédio de um plano de ações articuladas com a sociedade civil organizada, mediante consulta pública.

Além dos programas e plano já referidos, em maio de 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n° 1, estabelecendo as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos nas instituições brasileiras de educação básica e superior. Dispõe a resolução que a educação em direitos humanos, fundamentada na dignidade humana e igualdade de direitos, tem por finalidade uma formação ética, crítica e política, visando ao respeito à diversidade, seja sexual ou de qualquer outra ordem. Em resumo, o aludido documento propõe uma atuação preventiva do(a) professor(a) para mitigação do racismo, do sexismo e da homofobia na escola, dentre outras formas de discriminação.

Vale salientar que nos julgamentos da ADPF e da ADI já citadas, o STF, unanimemente, reconheceu a união homoafetiva (formada por pessoas do mesmo gênero), sob o argumento de que o artigo 3º, inciso IV³⁵ da Constituição Federal proíbe qualquer discriminação em virtude de sexo (gênero) e que, nesse sentido, o não reconhecimento da união homoafetiva iria de encontro a direitos fundamentais como igualdade, liberdade (da qual decorre a autonomia da vontade) e o princípio da dignidade da pessoa humana, todos previstos constitucionalmente.

Na ocasião, asseverou a citada Corte de Justiça que ninguém pode ser diminuído ou discriminado em função de sua orientação sexual, uma vez que a orientação sexual não se presta para desigualação jurídica.

³⁵CF/88, art. 3º, inciso IV: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...]; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em que pese o aumento expressivo das discussões temáticas sobre diversidade sexual, em diferentes contextos (sociedade, Poderes Constituídos³⁶), tendo como norte o combate à discriminação e à violência decorrentes de orientação sexual, as políticas públicas em educação sexual no Brasil carecem de execução, já que o reconhecimento de direitos em texto legal, por si só, não garante sua instrumentalização, sendo a qualificação profissional docente relevante para o enfrentamento a tais problemas na escola. Isto posto, apresentamos alguns considerandos acerca de como se dá ou não essa qualificação docente para lidar com a diversidade sexual e seus desdobramentos na escola.

2.4 Qualificações docente voltada à educação em sexualidade

A abordagem sobre educação em sexualidade quase sempre está presente na atuação do(a) professor(a) na escola. Contudo, apesar de pautada em expressões como diversidade, respeito à diferença e alteridade, essa atuação permanece atrelada a concepções biologizantes, permeada de pudores e tabus, acarretando a demarcação das posições dos sujeitos com base no gênero, bem como a criação de estereótipos, o que reflete o despreparo docente para lidar com o assunto, bem como dificulta o reconhecimento da homofobia na escola. Com maestria, destaca Marilena Chauí (1991) que no Brasil duas características principais se destacam quando se aborda a educação em sexualidade, a primeira representada pelo machismo³⁷ e racismo³⁸, e a segunda marcada pela reivindicação de direitos frente às dominações.

³⁶CF/88, art. 2º: São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

³⁷Sistema de *representações simbólicas*, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher. Enquanto sistema ideológico, oferece modelos de identidade tanto para o masculino como para o feminino. Através desses modelos normatizantes homens e mulheres “tornam-se” homens e mulheres, invalidando-se todos os outros modos de interpretação das situações, bem como todas as práticas que não correspondam aos padrões relacionais nele contidos. Constitui, assim, um sistema de *representações-dominação* que utiliza o argumento do sexo anatômico, reduzindo as relações entre homens e mulheres a sexos hierarquizados, divididos em polos dominante e dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos. (DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. Perspectivas, São Paulo, 3, p. 81-82, 1980).

³⁸Divisão dos seres humanos em raças, resultante de um processo de conteúdo meramente político-social. Desse pressuposto origina-se o racismo que, por sua vez, gera a discriminação e o preconceito segregacionista. 5. Fundamento do núcleo do pensamento do nacional-socialismo de que os judeus e os arianos formam raças distintas. Os primeiros seriam raça inferior, nefasta e infecta, características suficientes para justificar a segregação e o extermínio: inconciliabilidade com os padrões éticos e morais definidos na Carta Política do Brasil e do mundo contemporâneo, sob os quais se ergue e se harmoniza o estado democrático. Estigmas que por si só evidenciam crime de racismo. Concepção atentatória dos princípios nos quais se erige e se organiza a sociedade humana, baseada na respeitabilidade e dignidade do ser humano e de sua pacífica convivência no meio social. Condutas e evocações aéticas e imorais que implicam repulsiva ação estatal por se revestirem de densa intolerabilidade, de sorte a afrontar o ordenamento infraconstitucional e constitucional do País. A Constituição Federal de 1988 impôs aos agentes de delitos dessa natureza, pela gravidade e repulsividade da ofensa, a cláusula de imprescritibilidade, para que fique, *ad perpetuam rei memoriam*, verberado o repúdio e a abjeção da

Essa visão essencialista da sexualidade nos faz refletir acerca da inexistência ou ineficiência da qualificação acadêmica e profissional recebida pelos docentes para lidar com temas relacionados ao assunto, uma vez que esse despreparo acadêmico-profissional pode constituir um potente vetor de propagação da intolerância e preconceito homofóbicos na escola, fazendo com que, ao invés de incluir, o(a) professor(a) pratique a homofobia ou se desobrigue de abordar o tema:

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indignados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, “ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos.” De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz... (LOURO, 1997, p. 80-81).

Ao analisar dados da pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, discorre Abramovay (2004).

A pesquisa “Perfil dos Professores Brasileiros”, realizada pela UNESCO, em todas as unidades da federação brasileira, revelou que para 59,7% dos professores(as) é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais. Outra pesquisa, realizada pelo mesmo organismo em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, forneceu certo aprofundamento na compreensão do alcance da homofobia no ensino básico (fundamental e médio). Constatou-se, por exemplo, que o percentual de professores(as) que declara não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula pode chegar a 48%. O percentual de mestres que acreditam ser a homossexualidade uma doença ultrapassa os 20% em muitas capitais”. (ABRAMOVAY, 2004, p. 57).

Para a autora, o despreparo do(a) professor(a) para lidar com a diversidade de orientação sexual coloca a escola entre os órgãos que merecem atenção sobre a questão, notadamente quando o preconceito parte do(a)s professores(as) e se reproduz entre aluno(a)s, conforme revelou o citado estudo, pois ao serem interpelados sobre questões atinentes à orientação sexual, ¼ (um quarto) dos alunos participantes respondeu que não gostaria de ter um homossexual como colega de classe (ABRAMOVAY, 2004).

Segundo a pesquisadora, esse comportamento revela

[...] um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência a escola, a homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos

como homossexuais, sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência (ABROMOVAY, 2004, p. 277).

Discorrendo sobre a formação docente para lidar com a diversidade na escola, afirma Paraíso (2008) que quando as ações pedagógicas do(a)s professores(as) nos são reveladas ou quando nas entrevistas e conversas informais, eles demonstram constrangimento por não saber lidar com os temas lançados, tornam-se evidentes as seguintes práticas, tão comuns na educação:

[...] às professoras são atribuídas uma série de tarefas sem que a elas sejam dadas as condições mínimas necessárias para cumpri-las. A elas não são possibilitadas as teorias que problematizam os currículos, não lhes são fornecidos materiais que traduzam essas preocupações e o seu tempo é controlado, dificultando a busca da qualificação necessária para a crítica e a transformação do currículo. As políticas educacionais investem tempo e dinheiro na confecção de currículos escritos, mas pouco investem na formação e qualificação adequada das docentes, para que essas possam lançar aos currículos o olhar crítico imprescindível para questioná-lo, problematizá-lo e transformá-lo. (PARAÍSO, 2008, p. 2).

Tendo-se como norte a literatura em referência, vislumbra-se que a falta ou ineficácia da qualificação disponibilizada ao docente para lidar com a sexualidade na escola, pode ser um dos fatores de contribuição para reprodução da homofobia, legitimada por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade e da masculinidade, codificando as orientações sexuais tidas como normais, consentidas e corretas, fazendo com que aqueles que subvertem tais orientações sejam expostos a agressões e discriminações homofóbicas.

Louro (2004), afirma que:

A concepção binária do sexo, tomado como ‘dado’ que independe da cultura, impõe, portanto, limites à concepção de gênero e torna a heterossexualidade o destino inexorável, a forma compulsória de sexualidade. As descontinuidades, as transgressões e as subversões que essas três categorias (sexo-gênero-sexualidade) podem experimentar são empurradas para o terreno do incompreensível ou do patológico. Essa marcação simbólica ou física, pode ser indicada por uma aliança de ouro, por um véu, pela colocação de um *piercing*, por uma tatuagem, por uma musculação trabalhada, pela implantação de uma prótese... O que importa é que ela terá, além de efeitos simbólicos, expressão social e material. Ela poderá permitir que o sujeito seja reconhecido como pertencendo à determinada identidade; que seja incluído em ou excluído de determinados espaços, que seja acolhido ou recusado pelo grupo; que possa ou não usufruir de direitos, que seja em síntese, aprovado, tolerado ou rejeitado. (LOURO, 2004, p. 82-83).

Tecidas essas considerações, observa-se que o despreparo profissional docente para lidar com a temática da sexualidade, aliado a uma cultura machista, faz com que grande parte das expressões de preconceito e discriminação em torno da sexualidade na escola sejam

naturalizadas e até prestigiadas pela ordem posta, não sendo necessariamente entendidas como violências, mas como brincadeiras jocosas ou ridicularizantes, consideradas normais pela maioria em detrimento ao diferente.

A falta de uma educação em sexualidade para a diversidade, focalizada no respeito à orientação sexual de cada pessoa, acaba por produzir pessoas infelizes, cercadas de culpas por serem diferentes dos padrões heterossexuais estabelecidos institucional e culturalmente.

De acordo com Welzer-Lang (2001, p. 406),

Como grupo dominado, os homossexuais colocaram em evidência as condições de opressão: repressão em numerosos países... direitos distintos dos outros homens, dando a impressão de serem considerados como cidadãos de segunda ordem, agressões no espaço público, invisibilidade nos livros escolares contribuindo ao isolamento.

Para desarticulação da homofobia na escola, partilhamos do entendimento de Louro (1997), segundo o qual “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Assim sendo, a qualificação docente, ainda que através de cursos de curta duração, a instauração de práticas simples de subversão, questionamento e problematização das ordens de gênero hierarquicamente instauradas, podem, talvez, “contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica” (LOURO, 1997, p. 81) e “para desalojar as hierarquias” (LOURO, 1997, p. 124).

De acordo com Santos, *et al* (2008, p. 2)

Esse cenário alerta para o papel da Educação no combate à homofobia, por meio de ações que promovam a construção de uma sociedade justa e equânime e que garantam os direitos humanos, por intermédio da integração das Políticas Públicas para a Orientação Sexual. Contudo, a escola reflete o panorama de desconhecimento dessas políticas, o que dificulta o reconhecimento da homofobia presente no cotidiano e ressalta o despreparo de educadores para lidar com essa situação (SANTOS; BRUNS, 2000). Diversos fatores contribuem para esta lacuna na efetivação do/as educadores/as: qualificação deficitária; baixa remuneração; sobrecarga de trabalho; silenciamento diante de situações de violência pelo sentimento de incapacidade para a ação, decorrente da repressão sexual e da aceitação acrítica da heteronormatividade compulsória; e pela postura de não alteridade.

Diante de todo o exposto, defendemos que a qualificação docente, aliada à disposição para subverter a ordem heteronormativa imposta, pode transformar a escola ambiente fértil

para identificar, problematizar e combater as práticas homofóbicas³⁹, visando à construção de uma escola solidária. Nesse sentido, preleciona Moita Lopes (2003) que:

Se as escolas como instituições são lugares democráticos, é essencial o desenvolvimento da consciência crítica de como agimos nas práticas discursivas escolares [...]. Se considerarmos a relevância que os significados escolares têm na construção do tipo de pessoas que os alunos são e serão, um interesse pelas questões de sexualidade, lado a lado com outros traços de nossas identidades sociais, tem que ser considerado por quem quer que tenha algo a dizer sobre educação. Conforme Bruner (1996, p. 42) indica nessa mesma direção “um sistema educacional deve ajudar àqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro daquela cultura. Sem isso, eles tropeçam em seus esforços na procura do significado”. Em particular se o homoerotismo é omitido do currículo, é como se uma pessoa homoerótica olhasse em um espelho e não se visse. É, portanto, crucial que a questão das identidades sociais se torne uma parte central dos programas de formação de professores (MOITA LOPES, 2003, p.126-127).

2.5 Faces da Homofobia⁴⁰

O que o discurso convencionou denominar de homossexualidade se apresenta no decorrer da história da civilização numa relação de poder, ora criando, ora rompendo paradigmas, promovendo mudanças e reconfigurações nas interações sociais, oscilando entre a evidência e a clandestinidade, o direito e o crime, a cidadania e a subversão, por meio de forças que se encontram em constante movimento, em todos os espaços sociais, públicos ou privados, gerando tensões e resistências, como parte constitutiva do poder, que se (re)produz a cada instante, em todos os pontos.

Segundo Foucault, a análise dessa busca da verdade sobre o sexo, da formação de um certo tipo de saber sobre o sexo, deve ser feita sob o viés do poder, não um poder que funcione pelo direito, mas pela técnica; não pela lei, mas pela normalização; não pelo castigo, mas pelo controle. O poder é onipresente porque se produz a cada instante, em todos os pontos, em toda relação: ele está em toda parte não porque englobe tudo, mas porque provém de todos lugares, constituindo uma posição estratégica complexa presente em as sociedades. (FOUCAULT, 2009).

Para Foucault (1979), o poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, ele é exercido a partir de inúmeros pontos e em meio a

³⁹Para nós, são práticas homofóbicas atitudes comissivas e/ou omissivas que (re)produzem violência física e/ou psíquicas naqueles/as que destoam do sistema heterossexista vigente e afeta negativamente a convivência desses(as) no convívio social.

⁴⁰No presente trabalho, utilizamos o termo homofobia como aversão de indivíduos a pessoas que se relacionam com outras do mesmo gênero, bem como aversão a pessoas que exteriorizam comportamento destoante do padrão heterossexual, sejam elas do gênero masculino ou feminino.

relações desiguais e móveis. Essas relações de poder não se encontram em posição de exterioridade em relação a outras relações, mas lhe são imanentes.

No presente trabalhos, com escopo em Foucault (2009; 1979), defendemos que não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos, mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito, individualmente, pois onde há poder há resistência e esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.⁴¹

Sustenta o filósofo que “para compreender o que são relações de poder talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações”. (FOUCAULT, 1979, p. 234). Assim, considerando que “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão” (FOUCAULT, 1979, p. 183), abordaremos as questões relativas à homofobia na escola e suas implicações, nessa relação de poder constituída por dominação e resistência. Antes, porém, far-se-á um apanhado histórico acerca da homossexualidade.

De acordo com Foucault (2009), “o homossexual” enquanto categoria, surgiu em 1870, com o artigo intitulado “As sensações sexuais contrárias⁴²”.

Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a construí-la (homossexualidade) como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e controles novos. É o início tanto do internamento dos homossexuais nos asilos quanto da determinação de curá-los. Antes eles eram percebidos como libidinosos e às vezes como delinquentes (...). A partir de então, todos serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual. (FOUCAULT, 2009, p. 232-233).

Aponta Borrillo (2010) que os elementos precursores de uma hostilidade contra a pessoa não-heterossexual têm origem na tradição judaico-cristã, pois, para o pensamento

⁴¹Foucault (2009, p. 89), compreende o poder como a multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e enfrentamentos incessantes as transformam, reforçam, invertem; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. Para o autor, as sexualidades múltiplas – as que aparecem com as idades (sexualidade da lactante ou da criança), as que se fixam em gostos ou práticas (sexualidade do invertido), do gerontófilo, do fetichista...), as que investem difusamente no relacionamento (médico-paciente, pedagogo-aluno, psiquiatra-louco), as que habitam os espaços definidos (sexualidade do lar, da escola, da prisão) – todas constituem o correlato de procedimentos precisos de poder. (FOUCAULT, 2009, p. 43).

⁴²Artigo de autoria do psiquiatra e neurologista alemão Carl Westphal (1833-1890), publicado em 1970 na Revista “Arquivo para a Psiquiatria Psiquiatra”. O artigo faz uma abordagem científica ao uranismo (relações sexuais entre pessoas com mesmo sexo anatômico) e à inversão sexual, analisando e descrevendo casos observados na medicina. Aliado a outras publicações de autores diversos, serviu de inspiração para publicação do tratado “A homossexualidade dos Homens e das Mulheres” (1914), de Magnus Hirschfeld, no qual ficou estabelecido definitivamente o termo “homossexual”, proposto inicialmente em 1869 por Karl-Maria Kertbeny.

pagão, as relações homoafetivas eram consideradas elemento constitutivo da vida do indivíduo.

Precedentes históricos registram relações homoeróticas já na Grécia antiga, onde eram aceitas, praticadas, valorizadas e tidas como “naturais” quando se davam entre um jovem e um homem mais velho, constituindo, inclusive, componente pedagógico da formação do cidadão grego. Contudo, ressalta não serem toleradas entre cidadãos livres e de mesma faixa etária (FOUCAULT, 2009).

Na Roma Clássica⁴³, a princípio, tais relações não sofriam restrições, mas posteriormente foram proibidas e sancionadas com pena de multa, exceto se existentes entre romanos livres e seus escravos, considerados propriedade à disposição de seus senhores. Estes deveriam desempenhar o papel sexual de ativos e aqueles (os escravos) de passivos. (FOUCAULT, 2009).

Sobre a homossexualidade nas Sociedades da Antiguidade Clássicas⁴⁴, destaca Chauí (1991, p. 23):

O jovem livre, do sexo masculino, considerado “passivo” pela pouca idade, e o escravo, considerado “passivo” por sua condição de dominado e por obrigação, faziam com que as relações homofílicas só fossem admitidas entre um homem livre adulto e um jovem livre ou um escravo, jovem ou adulto. O jovem, pela idade, podia ser livre e “passivo” sem desonra; o escravo, por sua condição desonrosa, só podia ser “passivo”, mas um homem livre adulto que se prestasse a uma relação homofílica no papel “passivo” era considerado imoral e indigno. Assim, era repudiada a hemofilia entre homens adultos livres, relação considerada imoral, ilegítima e infame, designada como contra a natureza.

Por volta do século II d.C., com o advento do Cristianismo, as relações homossexuais passaram a ser concebidas como pecado mortal para a doutrina católica, representando a negação da natureza divina do matrimônio e da perpetuação da espécie humana pela reprodução⁴⁵.

Durante a Idade Média, séculos V a XV⁴⁶, os suspeitos de práticas homossexuais eram caçados e queimados para a extinção dos demônios que pairavam sobre a terra. Em “*Born to*

⁴³A sociedade romana, apesar de não ser heterossexista, era, sim, agressivamente sexista e misógina (BORRILLO, 2010, p. 46).

⁴⁴Referimo-nos à Grécia e à Roma antigas, durante o longo período da História da Europa que se estende aproximadamente do século VIII a.C., com o surgimento da poesia grega de Homero, à queda do Império Romano do Ocidente no século V d.C., mais precisamente no ano 476. In: [http://www.sohistoria.com.br/ef2/grecia/]. Acesso: 14 mai. 2013.

⁴⁵Daí em diante, os homossexuais serão considerados como indivíduos extremamente perigosos, na medida em que se opõem ao que há de mais precioso na ordem da criação: a lei natural, expressão da vontade divina” (BORRILLO, 2010, p. 54).

⁴⁶Compreende o período que parte da queda do Império Romano, até o surgimento do movimento renascentista. Durante esse longo período, estabelece-se a complexa fusão de valores culturais romanos e germânicos, a

be gay: História da homossexualidade”, Willian Naphy (2006), faz uma abordagem das várias maneiras como a homossexualidade foi encarada por diversos povos e culturas em todo o mundo, inclusive, antes de Sodoma e Gomorra⁴⁷.

Segundo o autor:

No século V, Justiniano introduziu as primeiras leis de repressão à homossexualidade, que punia os praticantes com a castração, aparentemente como forma de ação política. No século VII principiou o ingresso dos muçulmanos na Europa, com valores equivalentes aos do judaísmo e do cristianismo, relativamente à homossexualidade, que o islamismo entendia como reprovável e punível com a morte. Na corte de Carlos Magno (séc. VIII), o poeta Alcuíno escreveu poesias homoeróticas. No mesmo período, S. Bonifácio e Hincmar de Remos condenavam a atividade sexual estéril, no entendimento de que a sexualidade voltava-se à reprodução. A igreja católica reprovava a homossexualidade, como mais uma dentre outras atividades sexuais, sendo as mais graves o adultério e o incesto. Passou a reprová-la com maior intensidade no século XII, época em que S. Anselmo reputava-a tão difundida, que ninguém dela se envergonhava (ao tempo, notabilizou-se a paixão de Ricardo I, Coração de Leão, da Inglaterra, por Felipe II, da França.): pelo Concílio de Latrão (1179), os padres homossexuais perderiam a sua condição clerical e seriam confinados em mosteiros, vitaliciamente, enquanto os leigos seriam excomungados. (NAPHY, 2006, p. 288).

Até o final do século XVIII, as práticas sexuais foram regidas por regras, normas e costumes que fixavam, cada qual à sua maneira, a linha divisória entre o lícito e o ilícito, sempre centradas nas relações matrimoniais: o dever conjugal, a capacidade de desempenhá-lo, a forma pela qual era cumprido, as exigências e as violências que as acompanhavam. O sexo era sobrecarregado de regras e recomendações. O ato sexual entre os casais legalmente unidos pelos laços do matrimônio era detalhadamente controlado pela confissão, segundo o ritual da Igreja Católica (FOUCAULT, 2009).

De acordo com Foucault (2009), ainda no século XVIII, a ciência passou a denominar as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo de “sexualidades periféricas”, manifestações avessas àquelas ditadas pelos códigos, submetendo os seus infratores, considerados pela lei e pela medicina portadores de “loucura moral”, “neurose genital”, “aberração de sentido genésico”, “degenerescência” “desequilíbrio psíquico”, as mais diversas sanções. Surge, assim, a categoria de criaturas denominadas de “homossexuais”, subclasse específica da humanidade.

formação do Império Bizantino, a expansão dos árabes e o surgimento das primeiras universidades. Disponível em [http://www.brasilecola.com/historiag/idade-media.htm]. Acesso: 1º jan. 2014.

⁴⁷Segundo o Antigo Testamento (Gênesis, 18-19), Sodoma e Gomorra, duas cidades situadas junto ao Mar Morto, sofreram o castigo divino de serem destruídas pelo fogo e pelo enxofre, provavelmente durante um terremoto, em razão do comportamento sexual perverso e aberrante de seus habitantes.

Destaca o autor que o século XIX foi marcado pela diminuição da repressão legal e pelo aumento das intervenções médicas aos homossexuais. De um lado, tem-se a mitigação das punições nos códigos legais e, de outro, o aumento da intervenção médica por meio de métodos de controle e assepsia, para a cura aos homossexuais, então considerados clinicamente como portadores de distúrbio psicossocial. É nesse contexto, que surge a figura clínica do homossexual, termo lançado por Karl-Maria Kertbeny⁴⁸ em 1869 e amplamente utilizado pela ciência.

Quanto ao surgimento do personagem homossexual, relata Foucault (2009):

Essa nova caça as sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e novas especificações dos indivíduos. A sodomia - a dos antigos direitos civil ou canônico - era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida: também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no final das contas, escapa à sua sexualidade. [...] A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 2009, p. 43-44).

Assevera Santos (2006) que durante o citado período o desvio da escolha do objeto sexual era visto meramente como um dos inúmeros sintomas patológicos exibidos por aqueles que invertiam seus papéis sexuais, adotando um estilo masculino ou feminino em contraposição ao que era estimado, natural e apropriado ao seu próprio sexo anatômico.

Ao longo do século XIX e algumas décadas do século XX, a medicina deteve a hegemonia sobre os discursos acerca da orientação sexual, pois, com a psiquiatrização do homossexual, a definição da homossexualidade enquanto patologia perdurou até 1960, data em que foi retirada do rol de distúrbios psiquiátricos listados no Catálogo Internacional de Doenças.

Durante o período citado, segundo Green e Polito (2004), cabia à medicina conceituar o que era “normal” e “anormal” quanto à sexualidade, possibilitando aos médicos diagnosticar clinicamente a homossexualidade. Tais prescrições rotulavam os homossexuais como passivos, ativos ou mistos e investigavam as causas para explicar a homossexualidade, fossem elas hereditárias, psicanalíticas, biotipológicas ou endocrinológicas.

⁴⁸Nascido na cidade de Viena em 1824, foi jornalista, tradutor, escritor e biógrafo. Em 1869 introduziu nova terminologia sobre a homossexualidade no mundo, tendo sido o inventor dos termos “homossexual” e “heterossexual”.

E é justamente no momento em que passam a ser coisa, um tipo passível de tratamento, que as sexualidades periféricas, como a homossexualidade, por exemplo, passam a compor um campo extremamente útil do saber, o que aproxima, sobremaneira, as relações de poder com o sexo e inscreve, no corpo de mulheres e homens, as marcas de comportamentos ligados à “perversidade”, à loucura, à monstruosidade e sedimenta nestes prazeres polimorfos a ideia de que são, todos eles, doenças do instinto sexual: anormalidades. E, assim, se infiltrando na estranheza destas práticas, o poder joga com o prazer na produção de técnicas de gerenciamento do corpo e de nosso sexo. É deste jogo que são produzidas as sutilezas de um poder que, através do prazer em exercer o controle, o questionamento, a fiscalização, a vigília se deixa inebriar pelo gozo que condena e persegue e, por isso, estimula-o a manifestar-se, a espetacularizar-se a todo tempo. (SIERRA, 2004, p. 96).

Segundo Louro (1999), nesse contexto de discursos científicos sobre a sexualidade surgem os termos homossexual e homossexualidade e se estabelece o binarismo heterossexualidade/homossexualidade, necessário para nomear o que era tido como referência, em oposição ao que era tido como prática desviante. Tem-se, assim, a legitimação do heterossexismo⁴⁹ e inferiorização dos indivíduos homossexuais.

Afirma Foucault (2009) que o incentivo ao discurso da sexualidade foi uma característica das sociedades modernas, que o transformou em negócio de Estado, em que todo corpo social foi convocado à permanente vigilância. Prevenir a devassidão e a homossexualidade se tornou um imperativo de moralidade, inclusive, para as ciências.

Para o autor, no transcorrer dos tempos, a homossexualidade se constituiu em instrumento de poder; não um poder estático, estabelecido, vertical, mas um poder que circula numa interação cíclica com os vários segmentos da sociedade. (FOUCAULT, 2009).

Esse poder,

nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 1989, p. 183). As forças exercidas pelo poder estão em toda parte, não porque englobem tudo e sim porque provêm de todos os lugares. Exercem-se a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. O poder não se dá, não se troca e nem se retorna, mas se exerce, existe em ação, assim como, não é, principalmente, manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. Ele pode ser analisado de duas formas: por meio do contrato/repressão, que é jurídico, cuja oposição ocorre entre o legítimo/ilegítimo; e, outro, dominação/repressão, em que a oposição acontece entre a luta e submissão, entretanto ao se constituir uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. A sexualidade nesse sentido é um dispositivo que perpassa o sistema moderno de poder (FOUCAULT, 2009, p. 89).

⁴⁹ O heterossexismo é a discriminação e a opressão baseada em uma distinção feita a propósito da orientação sexual. O heterossexismo é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade. O heterossexismo toma como dado que todo mundo é heterossexual (WELZER-LANG, 2001, p. 467).

Como se pode perceber, frutos de uma produção histórico-cultural, onde teorias foram/são criadas, defendidas e justificadas nas ciências e leis, durante muitos séculos a homossexualidade⁵⁰ é retratada da pior forma possível. Como produto dessa trajetória histórico-cultural, tem-se a homofobia, cuja abordagem na sequência se propõe, com especial enfoque na atuação do(a) professor(a) para lidar com o assunto na escola.

2.5.1 Tramas da discriminação e do preconceito homofóbicos

Homofobia é “a discriminação contra pessoas que mostram, ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). “É a atitude hostil que tem como foco homossexuais, homens ou mulheres, e consiste em designar o outro como inferior, contrário ou anormal, de modo que sua diferença o coloca fora do universo comum dos humanos”. (JUNQUEIRA, 2009, p.375).

Para Borrillo (2010), a complexidade da homofobia pode ser definida nos seguintes termos:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica de sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas. [...]. Ela desempenha um papel determinante no que diz respeito a uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquia das sexualidades, assim como confere à heterossexualidade um status superior, situando-a no patamar do que é natural, do evidente. Desta maneira, sexismo e homofobia aparecem como componentes necessários do regime binário das sexualidades. [...]. A homofobia acaba por tornar-se a guardiã das fronteiras sexuais (hétero/homo) e de gênero (masculino/feminino). Por isso os homossexuais não são as únicas vítimas da violência homofóbica, que também atinge a todos aqueles que não se enquadram na ordem clássica dos gêneros (BORRILLO, 2010, p. 15-16 e 34).

Partindo de tais conceituações, ousamos dizer que homofobia é a intolerância a homossexuais e aos que assim rotulamos, expressa por violência⁵¹ física, verbal e/ou psíquica. Trata-se de um fenômeno complexo e plural, possível de compreensão em três níveis

⁵⁰Para alguns estudiosos do assunto, deve-se optar pelo termo *homoafetividade* em substituição ao termo *homossexualidade*, porque o sufixo “-sexual” dá a entender que as relações entre pessoas do mesmo gênero se resumem apenas ao aspecto sexual, em detrimento aos aspectos político, social e psíquico. De igual modo, criticam o termo *homossexualismo*, por entenderem que o sufixo “-ismo” sugere que a orientação sexual homossexual é uma doença. Tecnicismo à parte, empregamos, aqui, os verbetes como sinônimos, como o fazem os autores por nós referenciados.

⁵¹Para este trabalho, considera-se violência toda ação verbal, física, psicológica e/ou negligencial que acarrete algum dano físico ou moral ao sujeito agredido.

fundacionais que conformam as culturas heteromoralizadoras e heteronormalizadoras: a) violência interpessoal (homofobia individual); b) violência das instituições (homofobia do Estado); e c) violência simbólica (cultura homofóbica). De acordo com Carvalho (2012).

O primeiro, da violência simbólica (cultura homofóbica), a partir da construção social de discursos de inferiorização da diversidade sexual e de orientação de gênero; o segundo, da violência das instituições (homofobia de Estado), com a criminalização e a patologização das identidades não-heterossexuais; o terceiro, da violência interpessoal (homofobia individual), no qual a tentativa de anulação da diversidade ocorre através de atos brutos de violência (violência real). (CARVALHO, 2012, p. 154).

Além dessa classificação, Borrillo (2010) faz a distinção entre uma homofobia geral e outra específica. Para ele, a homofobia geral é uma manifestação do sexismo, isto é, “a discriminação de pessoas em razão de seu gênero, baseada no machismo, na negação do feminino e na rejeição da homossexualidade”. Rejeita-se todo aquele que não corresponde à virilidade masculina, independe da sua verdadeira orientação sexual. Já a específica alude especialmente aos *gays* e às lésbicas.

O neologismo homofobia, formado por dois radicais gregos (*homo*: igual + *phobia*: medo) foi criado em 1972 pelo psicólogo norte-americano George Weinberg em seu livro “A Sociedade e o Homossexual Saudável”, para designar pessoas com aversão, desprezo, ódio ou medo de homossexuais e/ou da homossexualidade⁵². Ao longo das últimas décadas, esse conceito ganhou ressignificações, estendendo-se também a bissexuais, travestis e transexuais, desdobrando-se em termos como lesbofobia, bifobia e transfobia, ora para dar visibilidade a cada uma dessas identidades, ora para ressaltar processos e efeitos específicos contra pessoas que vivem uma sexualidade não heterossexual.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa conceitua a homofobia como a rejeição ou aversão ao homossexual e à homossexualidade. Em igual norte, a Organização das Nações Unidas (ONU) a define como aversão, ódio, medo, preconceito ou discriminação contra homens ou mulheres homossexuais e também pessoas trans e bissexuais e, ainda, como intolerância e desprezo destinados àqueles e àquelas que apresentam uma orientação ou identidade diferente à heterossexual.

⁵²Tal concepção é atualmente considerada insatisfatória, por alguns estudiosos do assunto, posto que se refere, preponderantemente, à atitude extrema de apreensão psicológica (fobia), ocultando outras formas de hostilidade que existem diante da homossexualidade, que não fóbicas, razão pela qual preferem a expressão “preconceito sexual”. Apesar da fragilidade terminológica, neste trabalho optamos por adotar o termo “homofobia” por questões práticas, já que é o termo adotado politicamente tanto institucionalmente quanto pelo movimento LGBT.

De acordo com Louro (1997 e 2001), a homofobia decorre da produção e reprodução discursiva das instâncias socializadoras, que (re)afirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória. Ressalta Ramires Neto (2006) que:

A homofobia é uma decorrência lógica e prática de relações desiguais entre os sexos, onde os transgressores de gênero (no caso aqui em tela, as práticas e identidades não convencionais, isto é, aquelas não estritamente heterossexuais) são vistas como uma forte associação entre o homossexual masculino (gay) e as características do sexo dominado, ou seja, ser afeminado assim como vincula a homossexual feminina (lésbica) a traços do sexo dominante, quer dizer, ser masculinizada (RAMIRES NETO, 2006, p. 45).

São diversas as discriminações praticadas em nome da sexualidade, desrespeitando e ferindo a dignidade do outro, constituindo, na maioria das vezes, para quem é vítima de tais atitudes, sofrimento e revolta. Quando se exterioriza na escola, a homofobia se reveste de maior gravidade, pois praticada em um ambiente destinado à promoção do conhecimento e da cidadania. A existência de uma gama de formas de discriminações e agressões homofóbicas para além de constituir crime ou ato infracional dissemina o ódio e a intolerância.

Nesse sentido, destaca Louro (1997) a necessidade de estarmos atentos ao processo de banalização de palavras e gestos homofóbicos no espaço legitimado da sala de aula, que dificulta a possibilidade de vivência e convivência com a diversidade sexual e acaba por confinar os homossexuais a gozações e insultos, fazendo com que passem a se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Desse modo, a homofobia não se restringe a designar comportamentos hostis a homossexuais. A exemplo do racismo e da xenofobia⁵³, constitui um referencial para identificar atitudes comissivas ou omissivas, reprodutoras de violência física e/ou psicológica em face daqueles/as que destoam do sistema heterossexista vigente, afetando negativamente a convivência em sociedade. É um fenômeno plural, que transcende a dimensão pessoal do medo e da rejeição ao homossexual. De acordo com Borrillo (2010, p. 22), “o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social”.

⁵³Significa aversão a pessoas ou coisas estrangeiras. O termo é de origem grega e se forma a partir das palavras “xénos” (estrangeiro) e “phóbos” (medo). A xenofobia pode se caracterizar como uma forma de preconceito ou como uma doença, um transtorno psiquiátrico. O preconceito xenofóbico se manifesta através de ações discriminatórias e ódio por indivíduos estrangeiros. Nem todas as formas de discriminação contra minorias étnicas podem ser consideradas xenofobia, pois podem configurar atitudes associadas a conflitos ideológicos, choque de culturas ou mesmo motivações políticas. Como doença, a xenofobia é um transtorno causado por um medo descontrolado do desconhecido, que se transforma em desequilíbrio. Disponível em: [http://www.significados.com.br/xenofobia/]. Acesso: 14 mar. 2013.

Segundo Louro (1997),

As transgressões de gênero parecem desempenhar um duplo papel: de um lado, ameaça o sistema e, por este motivo são punidas com uma forte carga de violência verbal e física; de outro, são a exceção que confirma a regra, pois transformadas em caricaturas, as transgressões constituem um não-lugar, isto é, uma posição de sujeito tão assombrada e depreciada que ninguém, em sã consciência, desejaria ocupar. Essa dupla função desempenhada pelas transgressões de gênero torna a homofobia um fenômeno endêmico e preocupante numa sociedade machista como a brasileira. (1997, p. 45).

Ressalta a autora (1997, p. 29) que a homofobia pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autêntico(a)s”, situações também materializadas através do preconceito e discriminação.

Ao discorrer sobre preconceito e discriminação Rios (2008) faz a seguinte distinção:

Por preconceito, designam-se as percepções mentais negativas em face de indivíduos e de grupos socialmente inferiorizados, bem como as representações conectadas a tais percepções. Já o termo discriminação designa a materialização, no plano das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos. O primeiro termo é usado largamente nos estudos acadêmicos, principalmente na psicologia e muitas vezes nas ciências sociais; o segundo, mais difundido no vocabulário jurídico. Tanto o preconceito quanto a discriminação operam e são produzidos em processos sociais que ocorrem tanto nas relações entre diferentes grupos sociais, quanto dentro de um mesmo grupo. (RIOS, 2008, p. 54).

No presente trabalho, optamos por adotar o conceito de discriminação presente na Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968, art. 1º), aprovada pelas Nações Unidas em 1965 e ratificada pelo Brasil em 1968 e na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979, art. 1º), aprovada pela ONU em 1979 e ratificada pelo Brasil em 1981.

As citadas normas definem discriminação como qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em situação de igualdade, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública. Desse modo, a discriminação pautada na orientação sexual não heterossexual constitui a materialização do preconceito homofóbico.

Segundo Rios (2008), a qualificação de uma relação social como discriminatória é a contrariedade ao direito, não havendo que se falar em discriminação lesiva se a diferenciação

de tratamento for considerada conforme o ordenamento jurídico⁵⁴. Assim, para que se qualifique uma discriminação como homofóbica, pelos menos dois aspectos devem convergir: contrariedade ao direito e violência – física e não-física.

Quanto ao primeiro tópico, revela-se necessário salientar a injustiça dos tratamentos discriminatórios homofóbicos. Como visto, ainda persistem posturas que pretendem legitimar tais discriminações. Com efeito, a teoria e a jurisprudência dos direitos humanos afirmam, de modo cada vez mais claro e firme, a ilicitude da discriminação por orientação sexual. [...]. A homofobia viola de modo intenso e permanente uma série de direitos básicos, reconhecidos tanto pelo direito internacional dos direitos humanos, quanto pelo direito constitucional. Ao lesionar uma gama tão ampla de bens jurídicos, a homofobia manifesta-se por meio de duas formas de violência: física e não-física. A violência física, mais visível e brutal, atinge diretamente a integridade corporal, quando não chega às raias do homicídio. A segunda forma de violência, não-física, mas não por isso menos grave e danosa, consiste no não-reconhecimento e na injúria. O não-reconhecimento, configurando uma espécie de ostracismo social, nega valor a um modo de ser ou de viver, criando condições para modos de tratamento degradante e insultuoso. Já a injúria, relacionada a esta exclusão da esfera de direitos e impedimento da autonomia social e possibilidade de interação, é uma das manifestações mais difusas e cotidianas da homofobia. (RIOS, 2008, p. 39).

Sem dúvida, nossa sociedade heterossexista está permeada por discriminação homofóbica, seja ela indireta ou não-proposital ou não-intencional, como a indiferença e a exclusão; seja ela direta ou proposital ou intencional, praticada de forma explícita na criação da lei, na aplicação do direito e nos atos de violência física e verbal, em suas mais variadas formas.

Sobre as formas de discriminação, esclarece Rios (2008) que:

Na forma explícita direta, tem-se a mais clara e manifesta hipótese: trata-se de diferenciação injusta explicitamente adotada. Uma manifestação homofóbica que ilustra essa situação são os cartazes espalhados por grupos neonazistas pregando o extermínio de homossexuais. (...). Na aplicação do direito, independentemente das intenções do instituidor da medida, a diferenciação ocorre de modo proposital na execução da medida. As advertências seguidas e averiguações policiais constantes, fundadas somente na orientação ou conduta sexuais lícitas são exemplos desta manifestação, uma vez que a autoridade policial vale-se de prerrogativa genérica do poder de polícia diante de todos investido, de modo especial e mais restritivo a determinado grupo, sem a presença de outra motivação que não a pertinência a um grupo discriminado. E, na terceira (elaboração da medida ou lei), a medida adota exigências que, aparentemente neutras, foram concebidas, de modo intencional, para causar prejuízo a certo indivíduo ou grupo. Pode-se citar, exemplificativamente, uma regra instituidora de uma exigência desnecessária de escolaridade superior num dado concurso público com o propósito de excluir pessoas negras, dado que os indicadores escolares variam substancialmente em prejuízo da população negra. Já na discriminação indireta, enfatiza-se a importância do contexto social e organizacional como efetiva raiz do preconceito e comportamentos discriminatórios. Ao invés de acentuar a dimensão volitiva individual, ela se volta para a dinâmica social da “normalidade”, privilegiando a heterossexualidade como fator decisivo na

⁵⁴Conjunto de normas de um Estado.

construção das instituições sociais, cuja dinâmica está na base do fenômeno discriminatório, nas suas facetas individual e coletiva. (RIOS, 2008, p. 40-42).

Por fim, o autor nos chama a atenção para o fato de que a discriminação como exteriorização do preconceito causa lesão a direitos humanos, independentemente da intenção. Seu enfrentamento requer, além da censura às manifestações intencionais, o cuidado diante de sua reprodução involuntária, pois mesmo onde e quando não há vontade de discriminar, distinções, exclusões, restrições e preferências injustas nascem, crescem e se reproduzem, dando força e vigor a estruturas sociais perpetuadoras de realidades discriminatórias e preconceituosas. (RIOS, 2008).

Fruto do senso comum, o preconceito é concebido no decorrer de toda a vida do indivíduo, passando por diversos segmentos, como família, escola, religião, dentre outros. É por meio destes segmentos socioculturais que selecionamos os comportamentos desejáveis e tidos como corretos pela sociedade e deixamos à margem aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos, seja pelo Estado, seja pelo senso comum. Desse modo, renegamos e vislumbramos como anormal o comportamento que foge aos estereótipos convencionais.

Para além de uma ideia, o preconceito pode se materializar por meio de comportamentos discriminatórios concebidos pelo senso comum. De acordo com Chauí (1997):

Senso comum é um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transmitidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los. O senso comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado em seu devido lugar. (CHAUÍ, 1997, p. 116).

Chauí (1997) defende que o senso comum se constitui na maneira de pensar e de sentir de uma sociedade e se caracteriza pelo subjetivismo, expresso através de sentimentos e opiniões individuais e de grupos, variando de acordo com as condições em que vivem os sujeitos, mas tomado como se fosse universal, isto é, verdadeiro em todos os tempos e lugares. É ajuizador, pois coisas, pessoas e situações são imediatamente avaliados e julgados em conformidade com o modo que cada um as percebe ou como o grupo ou a classe social as concebe. É heterogêneo ao diferenciar coisas, fatos e pessoas, percebendo-os como diversos entre si, contudo, sem indagar se são realmente diferentes ou se é apenas a aparência que os diferencia. E é, ainda, individualizador, à medida que cada fato, coisa ou pessoa é vista de forma isolada e autônoma, como se não tivesse história, passado e um contexto no qual faz sentido.

Ressalta a autora que o senso comum é sempre absoluto, consequência da maneira como se separa e se juntam as coisas, fatos, pessoas. Ele tende a reunir numa só ideia ou numa única opinião, coisas, pessoas e fatos que julga semelhantes, sem questionar se a semelhança não seria aparente. Desse modo, diferencia sem indagar sobre a diferença e reúne sem indagar sobre a semelhança, estabelecendo relações superficiais de causa e efeito entre as coisas, as pessoas e os fatos. (CHAUÍ, 1997).

Regidas pelo senso comum do certo/errado, aceitável/inaceitável, coisas de homem/coisas de mulher, as práticas homofóbicas acabam por ser fomentadas até pelo Estado, que legitima a heterossexualidade como a forma padrão desejável e legítima dos indivíduos vivenciarem a sua sexualidade. Todo esse aparato voltado à hegemonização da heterossexualidade gera homofobia.

Alerta Junqueira (2007) que é preciso considerar a existência de um vasto acervo legal voltado a estabelecer e a impor padrões e imposições normalizantes no que concerne ao corpo, ao gênero, à sexualidade e a tudo o que lhes diz respeito, direta ou indiretamente, fazendo com que a homofobia se exteriorize tanto no aspecto psicológico quanto na hostilidade e na violência contra pessoas homossexuais.

Dessa forma, estabelece-se um controle social a partir dos gêneros masculino e feminino, delimitadores do que é ser homem e do que é ser mulher. Quando o indivíduo de um ou de outro gênero apresenta comportamento destoante da regra, a maioria se encarrega de sancioná-lo com a merecida punição ao comportamento transgressor da perpetuação à norma heterossexual. Assim, a homofobia afeta qualquer pessoa, homossexual ou não, bastando, para tanto, que não se enquadre nos padrões do gênero a que pertence para se tornar possível vítima de preconceito homofóbico, como potencial homossexual.

De acordo com Heller (1985, p. 42), “os objetos e conteúdos de nossos preconceitos podem ser de natureza plenamente universal. Todavia, as motivações e as necessidades que o alimentam satisfazem sempre nossa própria particularidade individual”.

Para a autora, os preconceitos, quase sempre, são fruto das classes dominantes que “desejam manter a estrutura de uma coesão social que lhes beneficia e mobilizar em seu favor inclusive os homens que representam interesses diversos e até mesmo, em alguns casos, classes e camadas antagônicas”. (HELLER, 1985, p. 54).

Para Chauí (1997), o preconceito constitui obstáculo ao conhecimento e a transformação, pois se funda na ignorância e tem como traço marcante o conservadorismo, além de ser intrinsecamente contraditório, porque:

[...] ama o velho, mas deseja o novo; confia nas aparências, mas teme que tudo o que reluz não seja ouro; elogia a honestidade, mas inveja a riqueza; teme a sexualidade, mas ama a pornografia; afirma a igualdade entre os homens, mas é racista e sexista; desconfia da política, mas não cessa de repeti-la. (CHAUÍ, 1997, p. 118).

Do contexto acima, observa-se que a homofobia pode se manifestar de diversas formas. Uma delas é a injúria homofóbica, praticada na maioria das vezes em tom de brincadeiras jocosas, o que acarreta às suas vítimas sensação de inferioridade e impotência, diante da dificuldade na constituição da prova, razão pela qual se faz necessária uma abordagem mais pormenorizada deste tipo de violência verbal.

2.5.2 A injúria homofóbica

Das “infrações penais contra a honra⁵⁵”, tipificadas na Legislação Penal brasileira, a injúria se constitui na forma mais grave, por se exteriorizar através de juízo valorativo negativo, com a finalidade de ultrajar, depreciar e inferiorizar a honra alheia.

Segundo Aníbal Bruno (1976, p. 300), “injúria é a palavra ou gesto ultrajante com que o agente ofende o sentimento de dignidade da vítima”. Ela pode ser sofrida por qualquer pessoa física, constituindo crime se perpetrada por pessoa maior de dezoito anos e civilmente capaz ou ato infracional, quando levada a efeito por pessoa maior de doze anos e menor de dezoito anos.

O Código Penal brasileiro em vigor não estabelece o conceito de crime, deixando a critério dos teóricos tal incumbência. Para a maioria deles, não existe diferença entre crime (delito) e contravenção penal. Mediante um critério político criminal, cabe ao legislador, de acordo com a gravidade do fato em abstrato, sancionar determinada conduta ilícita com uma punição mais rigorosa (crime/delito) ou menos rigorosa (contravenção penal).

Na precisa conceituação de Zaffanoni (1996, p. 324)

Delito (crime) é uma conduta⁵⁶ humana individualizada mediante um dispositivo legal (tipo) que revela sua proibição (típica), que por não estar permitida por nenhum preceito jurídico (causa de justificação) é contrário ao ordenamento jurídico (antijurídica) e que, por ser exigível do autor que atuasse de outra maneira nessa circunstância, lhe é reprovável (culpável).

⁵⁵Tratam-se dos crimes de calúnia, injúria e difamação, tipificados, respectivamente, nos artigos 138, 139 e 140, do Capítulo V, do Código Penal brasileiro.

⁵⁶Qualquer comportamento humano comissivo (positivo) ou omissivo (negativo), podendo ser ainda dolosa (quando o agente quer ou assume o risco de produzir o resultado) ou culposa (quando o agente infringe o seu dever de cuidado, atuando com negligência, imprudência ou imperícia). GRECO, Rogério. Código Penal Comentado. 5 ed. Niterói/RJ: *Impetus*, 2011, p. 29).

O conceito de ato infracional, por sua vez, encontra amparo no artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), o qual dispõe: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. O Estatuto em referência, como regra, aplica-se a pessoas menores de 18 (dezoito) anos de idade, parâmetro consagrado pela Constituição Federal como sendo o início da imputabilidade penal⁵⁷.

Desse modo, à criança e ao adolescente, quando da prática de ato infracional, não se comina uma pena, mas uma “medida socioeducativa⁵⁸”, tendo em vista que o citado estatuto adotou o princípio da proteção integral, albergando ao Estado o dever de garantidor da pessoa em desenvolvimento, zelando pelo direito à vida, saúde, educação, convivência, lazer, liberdade, profissionalização e outros, para o seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Destarte, em se tratando da injúria, mormente levada a efeito na escola, são diversos os meios e formas pelos quais pode ser praticada. Constitui crime se perpetrada por adulto contra adulto, por adulto contra criança ou adolescente e ato infracional se praticada por adolescente contra criança, outro adolescente ou contra adulto, talvez a modalidade mais provável de ocorrer, considerando que a presente pesquisa se desenvolve no âmbito do ensino médio, que concentra considerável número de jovens com idade entre 12 e 18 anos, faixa etária concebida pelo ECA como adolescência (art. 2º e parágrafo único).

Com propriedade, assevera Hungria (1982, p.95-96):

Variadíssimos são os meios pelos quais se pode cometer a injúria. São, afinal, todos os meios de expressão do pensamento: a palavra oral, escrita, impressa ou reproduzida mecanicamente, o desenho, a imagem, a caricatura, a pintura, a escultura, a alegoria ou símbolo, gestos, sinais, atitudes, atos. [...]. Um caso interessante pode ser figurado: certo indivíduo, para vingar-se de um seu desafeto, ensina a um papagaio a insultá-lo. A solução deve ser idêntica à do caso do mandatário irresponsável: a palavra do papagaio é como se fora a própria palavra do seu dono. Até mesmo simples sons podem ser insultantes. Exemplos: imitar o uivo do cão, o ornejo do asno ou o ruído de gases intestinais, para vexar uma cantora ou um orador (HUNGRIA, 1982, p.95-96).

A injúria constitui, talvez, uma das manifestações mais difusas e cotidianas da homofobia na escola. Ilustrando sua naturalização, citamos a definição do verbete

⁵⁷Conjunto de condições pessoais que dão ao agente capacidade para lhe ser juridicamente imputada a prática de um fato punível. JESUS, Damásio E. de. Direito Penal: Parte Geral. 22. ed. São Paulo. Saraiva. 1999, p.467.

⁵⁸São medidas aplicáveis a adolescentes, autores de atos infracionais, na faixa etária entre 12 e 18 anos, podendo-se, excepcionalmente, estender sua aplicação a jovens com até 21 anos incompletos, conforme previsto no art. 2º do ECA. Estão previstas no art. 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Apesar de configurarem resposta à prática de um delito, apresentam um caráter predominantemente educativo e não punitivo. (BRASIL, ECA, 1990, p. 1).

“homossexualismo”, trazida pelo Dicionário Jurídico de Terminologia Jurídica, Termos e Expressões Latinas de Uso Forense, obra destinada a estudantes, juristas, jornalistas e professores, o qual define “homossexualismo” como “aberração do instinto sexual, de caráter psíquico, que consiste na prática ativa ou passiva de atos libidinosos entre pessoas do mesmo sexo”. (FELIPPE, 2002, p. 143).

Lima Lopes (2003), citando o livro “*Papier d’identité*” do escritor e filósofo francês Didier Eribon, apresenta-nos a injúria como impeditivo à autonomia social e possibilidade de interação, motivados pela negação de direitos fundamentais.

O que a injúria me diz é que sou alguém anormal ou inferior, alguém sobre quem o outro tem poder e, antes de tudo, o poder de me ofender. A injúria é, pois, o meio pelo qual se exprime a assimetria entre os indivíduos. [...]. Ela tem igualmente a força de um poder constituinte. Porque a personalidade, a identidade pessoal, a consciência mais íntima, é fabricada pela existência mesma desta hierarquia e pelo lugar que ocupamos nela e, pois, pelo olhar do outro, do 'dominante', e a faculdade que ele tem de inferiorizar-me, insultando-me, fazendo-me saber que ele pode me insultar, que sou uma pessoa insultável e insultável ao infinito. A injúria homofóbica inscreve-se em um contínuo que vai desde a palavra dita na rua que cada gay ou lésbica pode ouvir (veado sem-vergonha, sapata sem-vergonha) até as palavras que estão implicitamente escritas na porta de entrada da sala de casamentos da prefeitura: 'proibida a entrada de homossexuais' e, portanto, até as práticas profissionais dos juristas que inscrevem essa proibição no direito, e até os discursos de todos aqueles e aquelas que justificam essas discriminações nos artigos que apresentam como elaborações intelectuais (filosóficas, teológicas, antropológicas, psicanalíticas etc.) e que não passam de discursos pseudocientíficos destinados a perpetuar a ordem desigual, a reinstituí-la, seja invocando a natureza ou a cultura, a lei divina ou as leis de uma ordem simbólica imemorial. Todos estes discursos são atos, e atos de violência. (LIMA LOPES, 2003, p. 20-21).

Em artigo intitulado “Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual”, publicado em 2008, as pesquisadoras Lionço e Diniz alertam para o quanto a injúria homofóbica está presente nas relações sociais e naturalizada nos atos de linguagem. Segundo elas:

Isso aponta para um veredicto sobre alguém fora da norma, ou, segundo Didier Eribon, "é uma sentença quase definitiva, uma condenação perpétua, e com a qual vai ser preciso viver" (Eribon, 2008:28). A injúria é uma expressão discursiva característica da homofobia, explicitando a assimetria de poder resultante da depreciação da diversidade sexual. A noção de injúria como exemplificativa da dinâmica social homofóbica permite apreender que a sexualidade deixa de ser estritamente matéria da vida privada, tornando-se importante elemento da vida pública, qualificador do *status* social das pessoas. (LIONÇO e DINIZ, 2008, p. 10).

Como se vê, a homofobia é um tema que se torna frequente nas discussões e debates não só ligados à área da educação, mas na política, no direito, mídia e diversos outros segmentos da sociedade. De forma geral, ao serem expostas à vergonha e ridicularização, as

vítimas de homofobia tendem a se policiar, privar-se e autorregular seu comportamento, para não se sentirem, elas mesmas, provocadoras ou merecedoras de violência.

Para Junqueira (2007), a visão que prevalece acerca da homofobia se dá, em geral, a partir da manutenção da referência a um conjunto de emoções negativas. A tônica da “fobia” é concentrada em modelos explicativos centrados no indivíduo e não na reflexão, crítica e denúncia contra comportamentos e situações que poderiam ser criteriosamente abordados em outros campos, como: o cultural, o educacional, o político, o institucional, o jurídico, o sociológico, o antropológico. Assim, a homofobia é vista, *a priori*, como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos.

Forma sofisticada das concepções populares e cotidianas sobre a homossexualidade, as teorias homofóbicas, através de suas diferentes vertentes, propõem um modo de se olhar os gêneros e as sexualidades construindo um sistema de valores (a promoção da heterossexualidade monogâmica) e propondo um projeto político (a diferenciação, a cura, a segregação, ou a eliminação dos(as) homossexuais). As doutrinas heterossexistas permitem reforçar a dominação dos “normais” sobre os “anormais” e, da medicina à sexologia, passando pela psicanálise e pela antropologia, elas têm em comum essa formidável capacidade de produzir discursos sobre a homossexualidade, discursos que estão na origem da justificação das políticas discriminatórias (BORRILLO, 2010, p. 56).

A partir do exposto, trabalharemos, na sequência, a homofobia na escola, com especial enfoque nas representações, saberes e atitudes do(a)s professores(as) do ensino médio da rede pública na cidade de Mossoró/RN.

PARTE II – CONTEXTO EMPÍRICO-REPRESENTACIONAL

No presente contexto, procederemos à identificação e análise das representações, saberes e atitudes do(a)s professores(as) do ensino médio da rede pública na cidade de Mossoró/RN, frente às práticas homofóbicas na escola, a partir de investigação processada em duas etapas: a primeira realizada por meio de sondagem (questionário), aplicado a gestores e técnicos de cinco escolas; e a segunda, através de entrevistas feitas exclusivamente com professores atuantes no ensino médio de três, dentre as cinco escolas participantes da primeira etapa da pesquisa.

3. A CONSTITUIÇÃO DO ESTUDO: AS ETAPAS DA PESQUISA DE CAMPO

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença as inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade as descaracteriza*⁵⁹.

Boaventura de Souza Santos

3.1 Primeira etapa:

3.1.1 Representações preliminares sobre a sexualidade na escola

Desenvolver pesquisa empírica na escola é quase sempre um desafio, sobretudo quando se aborda temas polêmicos, como é o caso da homofobia. Enfrenta-se alguma resistência por parte dos sujeitos que se elege como colaboradores, diante do receio de juízos de valor negativos acerca de seus posicionamentos, falta de tempo e reduzido conhecimento teórico sobre o tema.

Nossa trajetória empírica para constituição desta pesquisa perdurou pelo período de aproximadamente oito meses, sendo realizada de junho de 2013 a fevereiro de 2014. Preliminarmente, procedemos a visitas *in loco* nas cinco escolas participantes da fase exploratória, oportunidade em que mantivemos o primeiro contato com as equipes gestoras

⁵⁹Boaventura de Souza Santos, *As tensões da modernidade*. Texto apresentado no Fórum Social Mundial, Porto Alegre, 2001.

destas escolas – direção e apoio pedagógico. Na ocasião, apresentamos de forma suscita o nosso objeto de estudo e solicitamos a colaboração dos órgãos citados em cada uma delas, no sentido de responder a um questionário mais abrangente e genérico sobre o assunto.

Neste primeiro encontro, a cada uma das cinco escolas foram disponibilizadas 10 (dez) cópias de um questionário/sondagem, para serem respondidos por membros da direção, coordenação, supervisão e técnicos pedagógicos, restando acordado entre pesquisador e direções que no prazo de 15 (quinze) dias seria realizada nova visita às escolas, oportunidade que o questionário devidamente respondido seria entregue ao pesquisador.

Decorrido o lapso temporal estipulado, no início de julho de 2013, comparecemos a cada uma das cinco escolas para recolhimento do questionário, apresentar os nossos primeiros agradecimentos e buscar estabelecer novas parcerias. Contudo, apenas escola “C” disponibilizou quatro exemplares devidamente respondidos e muito gentilmente se colocou a nossa disposição para posteriores intervenções internas.

De forma bastante cordial, as direções das quatro escolas remanescentes informaram não ter conseguido repassar o questionário as suas equipes em virtude de contingências internas e externas, como desencontros entre os membros da equipe, indisponibilidade de tempo e greve docente, comprometendo-se em apresentá-los devidamente respondidos no prazo de quinze dias.

Ao final da primeira quinzena de julho de 2013, conforme combinado, realizamos nova visita às quatro escolas. Neste ensejo, as escolas “A” e “E” nos apresentou nove exemplares devidamente respondidos por membros da direção e apoio técnico pedagógico, oportunizando-nos, ainda, contato pessoal com alguns docentes atuantes nestas escolas, interessados em nosso objeto de estudo. As outras duas escolas informaram novamente não ter respondido ao questionário por razões de ordem institucional, como a ocorrência de greve docente e falta de tempo dos membros de suas equipes, solicitando novo prazo para a entrega no final da primeira semana de agosto de 2013.

Por fim, com o término do prazo acordado, visitamos novamente as duas últimas escolas inadimplentes com o questionário, oportunidade em que recebemos da escola “B” o questionário respondido por uma professora – componente da equipe de apoio pedagógico, a qual salientou não ter sido possível a cooperação dos demais gestores da escola, diante da exiguidade de tempo. Já na escola “D”, a direção argumentou não ter sido possível responder ao documento em questão, requerendo um novo prazo para tal finalidade, ocasião em que frisamos não mais ser possível elater nem conceder novo prazo, em razão da qualificação do discente/pesquisador, prevista também para agosto de 2013, o que ensejou pedido da

coordenadora da escola no sentido de aguardar, *in loco*, enquanto ela respondia ao questionário, no que fora atendida pelo pesquisador. Recebido este único exemplar da escola “D”, foram reiterados os agradecimentos pertinentes e com esta visita encerramos a fase exploratória de nossa pesquisa de campo, a poucos dias de nossa qualificação no Mestrado em Educação da UERN.

Ao todo, participaram da fase exploratória da pesquisa 15 (quinze) colaboradores, sendo 05 (cinco) da Escola “A”, 01 (um) da Escola “B”, 04 (quatro) da Escola “C”, 01 (um) da Escola “D” e 04 (quatro) da Escola “E”, distribuídos nas tabelas abaixo, de acordo com gênero; cargo/função; estado civil; religião; nível de escolaridade, estimativas em anos, de idade e de atuação na educação.

Tabela 01: colaboradores por gênero:

| | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” | ESCOLA “C” | ESCOLA “D” | ESCOLA “E” | TOTAL |
|----------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Homens | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Mulheres | 5 | 1 | 3 | 1 | 4 | 14 |
| Total | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 15 |

Tabela 02: colaboradores por cargo/função:

| | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” | ESCOLA “C” | ESCOLA “D” | ESCOLA “E” | TOTAL |
|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Diretor(a) | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Vice-diretor(a) | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Supervisor(a) | 1 | - | 1 | - | 2 | 4 |
| Coordenador(a) | 1 | - | 1 | - | - | 2 |
| Inspetor(a) | - | - | - | - | 1 | 1 |
| Apoio pedagógico | 3 | 1 | - | 1 | 1 | 6 |
| Total | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 15 |

Tabela 03: colaboradores por estado civil:

| | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” | ESCOLA “C” | ESCOLA “D” | ESCOLA “E” | TOTAL |
|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Casado(a) | 3 | - | 4 | 1 | 3 | 11 |
| União estável | - | - | - | - | - | - |
| Solteiro | 2 | 1 | - | - | 1 | 4 |
| Divorciado(a) | - | - | - | - | - | - |
| Total | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 15 |

Tabela 04: colaboradores por religião:

| | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” | ESCOLA “C” | ESCOLA “D” | ESCOLA “E” | TOTAL |
|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Católica | 3 | 1 | 4 | 1 | 4 | 13 |
| Protestante | 2 | - | - | - | - | 2 |
| Total | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 15 |

Tabela 05: colaboradores por nível de escolaridade:

| | ESCOLA “A” | ESCOLA “B” | ESCOLA “C” | ESCOLA “D” | ESCOLA “E” | TOTAL |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Graduação | 2 | - | - | 1 | 2 | 5 |
| Especialização | 3 | 1 | 3 | - | 2 | 9 |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|----|
| Mestrado | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Doutorado | - | - | - | - | - | - |
| Total | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 15 |

Tabela 06: estimativa de idade dos colaboradores:

| Escola | 18-25 ANOS | 26-30 ANOS | 31-35 ANOS | 36-50 ANOS | 51-70 ANOS | TOTAL |
|--------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| “A” | - | - | - | 2 | 3 | 5 |
| “B” | - | - | - | 1 | - | 1 |
| “C” | - | - | - | 2 | 2 | 4 |
| “D” | - | - | - | - | 1 | 1 |
| “E” | - | - | - | 3 | 1 | 4 |
| Total | - | - | - | 8 | 7 | 15 |

Tabela 07: tempo de atuação na educação:

| Escola | 1-5 ANOS | 6-10 ANOS | 11-15 ANOS | 16-30 ANOS | +30 ANOS | TOTAL |
|--------|----------|-----------|------------|------------|----------|-------|
| “A” | - | - | - | 5 | - | 5 |
| “B” | - | - | - | 1 | - | 1 |
| “C” | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| “D” | - | - | - | - | 1 | 1 |
| “E” | - | - | - | 3 | 1 | 4 |
| Total | - | 1 | 1 | 10 | 3 | 15 |

Como esta primeira parte do formulário aplicado na fase exploratória da pesquisa objetivou traçar um perfil dos sujeitos participantes, procedemos inicialmente a questionamentos de ordem mais subjetiva, cujo resultado se expôs nas tabelas enumeradas de 01 (um) a 07 (sete). Estes sujeitos, como vimos, são predominantemente do gênero feminino, casados e católicos. A maioria tem entre trinta e seis e cinquenta anos de idade e atua na educação há mais de dezesseis anos, todos com experiência na gestão escolar, seja atuando na direção, supervisão e coordenação, seja atuando na equipe de apoio pedagógico.

Em seguida, estes responderam a cinco perguntas. Nesta oportunidade, buscamos conhecer as representações desses gestores e técnicos pedagógicos sobre a abordagem da sexualidade nas cinco escolas visitadas, para selecionar aquelas da segunda fase da pesquisa. Consideramos que tais representações são fundamentalmente sociais porque constituem mecanismos de ação e de captação real desses sujeitos não enquanto indivíduos isolados, mas como membros de um grupo definido por valores, tradições, saberes e crenças, possibilitando-nos identificar as condutas que norteiam a atuação desses atores na escola, no que tange ao objeto de suas representações.

Na ocasião, optamos por detalhar o mínimo possível nosso objeto de estudo e, assim sendo, nenhuma das questões formuladas apresentou relação direta com o tema homofobia, evitando influenciar nas respostas dos colaboradores para não comprometer a imparcialidade destes e, via de consequência, a imparcialidade da fase seguinte. Todavia, a coleta de dados em questionário nos possibilitou conhecer concepções destes sujeitos sobre a temática,

conforme abaixo reproduzido. Por medida de cautela, como já enunciado, os nomes do(a)s informantes desta fase da pesquisa serão substituídos por personagens do cinema brasileiro, garantindo-lhes o anonimato.

Tabela 08: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “A”

| PERGUNTAS/RESPOSTAS | | | | | |
|--------------------------------|--|---|--|---|---|
| Entrevistado(a) | Existem disciplinas e/ou eventos na escola que abordem o tema Sexualidade? | Caso positivo, quais são essas disciplinas e/ou eventos? | Como e por quem o tema é abordado na escola? | Que assuntos são mais enfocados ou demandados sobre o tema sexualidade? | Narre acontecimentos marcantes no cotidiano da escola cuja motivação tenha sido a sexualidade. |
| Dora ⁶⁰ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Educação Física, bem como em eventos como: palestras e seminários. | Por professores, apoio pedagógico e palestrantes convidados. | Gravidez na adolescência, aborto e puberdade. | Não lembra de nenhum acontecimento marcante sobre a temática, além dos já citados. |
| Carlota Joaquina ⁶¹ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Filosofia e Educação Física e também em eventos desenvolvidos pelos professores juntamente com o apoio pedagógico, através de palestras, filmes e outras atividades, incluindo oficinas. | Por professores, apoio pedagógico, alunos e comunidade em geral. O tema é abordado em sala de aula ou em salas de apoio. | Gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual contra à criança, aborto, sexualidade e gênero, métodos contraceptivos e namoro. | Participação em palestras, debates, aulas em que os alunos demonstram interesse e compreensão do assunto, influenciando na mudança do comportamento dos mesmos. |
| Olga ⁶² | Sim | Educação Física, palestras e projetos. | O tema é abordado em sala de aula por alguns professores. Também é abordado em palestras e projetos. | O uso de camisinha e outras formas de prevenção, virgindade, educação sexual, homossexualismo, gravidez na adolescência e machismo. | Cotidianamente enfrentamos problemas de relacionamentos e desentendimentos entre alunos pela imaturidade do adolescente não aceitar a escolha ⁶³ do outro na sua sexualidade e aí entra o nosso trabalho sobre valores humanos, no sentido de que as pessoas precisam se |

⁶⁰Central do Brasil (1998).

⁶¹Carlota Joaquina – A Princesa do Brasil (1995).

⁶²Olga (2004).

⁶³Mantivemos a expressão “escolha sexual” na perspectiva de não modificar as representações da informante. Contudo, consideramos inadequado o termo “escolha” por pressupor que ser homo ou hétero é sempre uma opção. Alternativas postas à disposição dos sujeitos que elegem uma delas para viver sua sexualidade.

| | | | | | |
|-----------------------|-----|---|---|--|---|
| | | | | | respeitar, independentemente de suas escolhas sexuais. |
| Alice ⁶⁴ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Filosofia e eventos desenvolvidos pela equipe de apoio pedagógico, através de palestras, filmes e outras atividades, incluindo oficinas. | O tema é abordado tanto em sala de aula, como também nas salas de apoio. O tema é abordado por professores, apoio pedagógico e envolve alunos e comunidade em geral. | Saúde reprodutiva, sexualidade e gênero, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual contra à criança e métodos contraceptivos. | Pelas orientações que os alunos recebem se tornam capazes de mudar a compreensão e o comportamento no que diz respeito à sexualidade. |
| Lavínia ⁶⁵ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Sociologia e Filosofia, bem como em palestras, além dos programas “Saúde na Escola ⁶⁶ ” e “Mais Educação ⁶⁷ ”. | Através de palestras realizadas por médicos e estudantes de medicina, como também por estudantes do curso de enfermagem. O tema ainda é abordado pelas professoras de | DSTs, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, fisiologia do sistema reprodutor humano e drogas. | Palestras na escola com médicos do “Programa Saúde na Escola”, “Projeto Sociedade e Saúde: um olhar sobre a gravidez na adolescência, formação da vida e instituição da família”. ⁶⁸ |

⁶⁴De Pernas Pro Ar (2010).

⁶⁵Eu Receberia as Piores Notícias dos Seus Lindos Lábios (2012).

⁶⁶O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, é uma política intersetorial da Saúde e da Educação. Consiste numa estratégia de integração entre saúde e educação para o desenvolvimento da cidadania e das políticas públicas brasileiras, tendo como base a articulação entre Escola e Rede Básica de Saúde. Disponível em [http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php]. Acesso: 25 ago. 2013.

⁶⁷O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. In: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115]. Acesso: 25 ago. 2013.

⁶⁸O projeto tem como objetivo principal desenvolver ações de promoção de saúde e prevenção, que permitam entre outros, melhoria do rendimento escolar, recuperação da autoestima e da autoconfiança e diminuição dos níveis de absenteísmo e repetência escolar. Profissionais de saúde em atuação nos núcleos de saúde, em conjunto com professores e direção da escola, funcionam como agentes multiplicadores de informações facilitando a adoção de estilos de vida saudáveis com repercussões positivas no rendimento escolar. Informações prestadas oralmente e reduzidas a termo: jul. 2013.

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | Sociologia e Filosofia, através de saraus e grafiteagem no muro externo da escola. | | |
|--|--|--|--|--|--|

Tabela 09: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “B”

| PERGUNTAS/RESPOSTAS | | | | | |
|---------------------|--|--|--|---|--|
| Entrevistado(a) | Existem disciplinas e/ou eventos na escola que abordem o tema Sexualidade? | Caso positivo, quais são essas disciplinas e/ou eventos? | Como e por quem o tema é abordado na escola? | Que assuntos são mais enfocados ou demandados sobre o tema sexualidade? | Narre acontecimentos marcantes no cotidiano da escola cuja motivação tenha sido a sexualidade. |
| Ci ⁶⁹ | Sim | A escola aborda o tema de forma interdisciplinar, em todas as disciplinas. | Por todos: corpo docente e apoio pedagógico. Por trabalharmos com adolescentes, faz-se necessário o esclarecimento desse tema. A nossa proposta pedagógica usa como método palestras, seminários e aulas teóricas. | Gravidez na adolescência. | Como nossa clientela é de adolescentes, todos os dias nos deparamos com meninas grávidas, muitas vezes por não colocar em prática os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. |

Tabela 10: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “C”

| PERGUNTAS/RESPOSTAS | | | | | |
|---------------------|--|--|--|---|--|
| Entrevistado(a) | Existem disciplinas e/ou eventos na escola que abordem o tema Sexualidade? | Caso positivo, quais são essas disciplinas e/ou eventos? | Como e por quem o tema é abordado na escola? | Que assuntos são mais enfocados ou demandados sobre o tema sexualidade? | Narre acontecimentos marcantes no cotidiano da escola cuja motivação tenha sido a sexualidade. |
| | | | | | |

⁶⁹Macunaíma (1969).

| | | | | | |
|-----------------------------|-----|---|---|--|--|
| Ricardo Terra ⁷⁰ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Ciências e Geografia. Também acontecem palestras de saúde na escola. | O tema é abordado nas disciplinas de Biologia e Ciências quando é estudado o corpo humano. Na disciplina de Geografia quando se estuda demografia, por exemplo. Contudo, deixamos claro que outras disciplinas podem abordar esse tema. Também realizamos palestras em parceria com outras instituições, como postos de saúde e estudantes de enfermagem e medicina das universidades – UnP e UERN. | Gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. | É muito comum nesta fase da adolescência brigas na escola entre alunos e alunas motivadas pela disputa por namorado e/ou namorada. |
| Dona Flor ⁷¹ | Sim | Na disciplina de Biologia e outras, dependendo da necessidade que é percebida. A escola ainda realiza palestras com profissionais da saúde. | Profissionais da área de saúde, professores e estagiários. | Gravidez na adolescência e DSTs. | Nada declarou. |
| Ângela ⁷² | Sim | Nas disciplinas de Biologia e Sociologia, através de projetos e palestras e no “Programa Mais Educação”, também desenvolvido no Ensino Médio. | O tema é abordado por professores das respectivas disciplinas (Biologia e Sociologia) e por convidados, como médicos e enfermeiros. | Gravidez na adolescência e DSTs. | Nada declarou. |
| Rosinha ⁷³ | Sim | Nas disciplinas de Biologia, Sociologia e outras, além de palestras e projetos. | Pelos professores, por médicos, assistentes sociais, enfermeiros, entre outros. | Gravidez na adolescência e DSTs. | Palestras orientadoras e motivacionais sobre sexualidade, para adolescentes. |

⁷⁰O Tempo e o Vento (2013).

⁷¹Dona Flor e Seus Dois Maridos (1976).

⁷²A Mulher de Todos (1969).

⁷³O Auto da Compadecida (2000).

Tabela 11: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “D”

| PERGUNTAS/RESPOSTAS | | | | | |
|-----------------------|--|--|--|---|---|
| Entrevistado(a) | Existem disciplinas e/ou eventos na escola que abordem o tema Sexualidade? | Caso positivo, quais são essas disciplinas e/ou eventos? | Como e por quem o tema é abordado na escola? | Que assuntos são mais enfocados ou demandados sobre o tema sexualidade? | Narre acontecimentos marcantes no cotidiano da escola cuja motivação tenha sido a sexualidade. |
| Clarice ⁷⁴ | Sim | Na disciplina de Biologia e em projetos, de forma interdisciplinar | Através de aulas, filmes e projetos. A abordagem é feita pelo professor da disciplina e/ou por profissionais da saúde. | DSTs, métodos contraceptivos e gravidez precoce. | Semana saúde na escola, na qual foi realizada uma palestra, oportunidade em que os alunos interagiram de forma bastante satisfatória. |

Tabela 12: representações da gestão sobre a abordagem da sexualidade na Escola “E”

| PERGUNTAS/RESPOSTAS | | | | | |
|------------------------|--|---|---|--|--|
| Entrevistado(a) | Existem disciplinas e/ou eventos na escola que abordem o tema Sexualidade? | Caso positivo, quais são essas disciplinas e/ou eventos? | Como e por quem o tema é abordado na escola? | Que assuntos são mais enfocados ou demandados sobre o tema sexualidade? | Narre acontecimentos marcantes no cotidiano da escola cuja motivação tenha sido a sexualidade. |
| Bibiana ⁷⁵ | Sim | Através de mostra cultural e do “Programa Saúde na Escola”, bem como de forma transversal, em sala de aula. | O tema é abordado através de palestras com profissionais da área da saúde, exposição cultural e discussão em sala de aula. | Namoro, relações sexuais e prevenção | Não lembra. |
| Armindia ⁷⁶ | Sim | Geralmente na disciplina de Biologia, mas procuramos desenvolver o tema em todas as disciplinas. | Por palestrantes, professores e monitores de sala de aula. | O uso de preservativo e doenças sexualmente transmissíveis | O namoro nos corredores da escola. |
| Pierina ⁷⁷ | Nada declarou | Nada declarou | Nada declarou | Nada declarou | Nada declarou |
| Marly ⁷⁸ | Sim | As disciplinas que mais abordam sobre a sexualidade são Biologia e Religião, porém, observamos que outras também abordam o assunto dependendo dos questionamentos ou situações do cotidiano | Conforme já mencionado, o tema é abordado através de projetos mais elaborados e também por professores através das demandas do dia-a-dia dos alunos, em | Prevenção às DSTs e AIDS, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e namoro. | “Semana Saúde na Escola”, palestras e oficinas. |

⁷⁴Sudoeste (2012).⁷⁵O Tempo e o Vento (2013).⁷⁶O Tempo e o Vento (2013).⁷⁷O Quatrilho (1995).⁷⁸O Pagador de Promessas (1962).

| | | | | | |
|--|--|---|-----------------------|--|--|
| | | na sala de aula. O tema também é trabalhado de forma mais consistente em projetos realizados por intermédio da Feira de Ciências, ⁷⁹ realizada na Escola, todo ano letivo. | seus questionamentos. | | |
|--|--|---|-----------------------|--|--|

Desse apanhado preliminar, infere-se que as representações destes colaboradores acerca da abordagem da sexualidade na escola evidenciam o pensamento do senso comum próprio das sociedades contemporâneas (JODELET, 1990), apontando para fatores de ordem biológica, como as doenças sexualmente transmissíveis, a prevenção, a puberdade, a virgindade, o namoro, a gravidez na adolescência e o aborto, temas recorrentes e discutidos principalmente nas disciplinas de Biologia, Filosofia e Educação Física. Dos 15 (quinze) profissionais questionados, apenas Carlota Joaquina, Alice e Olga destacaram a importância de se abordar na escola assuntos como violência decorrente de orientação sexual (homofobia), homossexualidade e machismo, como deflagradores de conflitos internos.

Conquanto sejam praticamente idênticas, reproduções recíprocas, as respostas de Carlota e Alice arguem a pertinência do enfoque da diversidade sexual na escola. De acordo com elas, “para que os alunos se tornem capazes de mudar a compreensão e o comportamento no que diz respeito à sexualidade”. Contudo, as colaboradoras não esclarecem a quem caberia tais mudanças: se aquele(a)s destoantes do padrão heteronormativo vigente, para que a este se adequem; se aquele(a)s intolerantes à diversidade sexual na escola, para que revejam seus conceitos e preconceitos e mudem seu posicionamento.

As representações de Olga giram em torno do direito individual de “escolha” socialmente construído. Apontam para a aceitação da diversidade sexual na escola como necessária, propondo o respeito ao outro independentemente de suas “escolhas sexuais”.

Partindo de tal premissa, precisamos ser solícitos com o indivíduo que foge à “normalidade” almejada, afinal de contas, todos têm o livre arbítrio para fazer suas escolhas.

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de *heteronormatividade*, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. São eles que estão plenamente qualificados para usufruir desses sistemas ou de seus serviços e

⁷⁹Espaço para apresentação de ideias criativas e inovadoras que poderão contribuir com o conhecimento, possibilitando a integração e a troca de experiências, aproximando, assim, estudantes e professores do ensino básico e promovendo a cultura científica, disseminando e popularizando a ciência e a experimentação como ferramentas de conhecimento. Informações prestadas oralmente e reduzidas a termo: jul. 2013.

para receber os benefícios do Estado. Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. Ainda que se reconheça tudo isso, a atitude mais frequente é a desatenção ou a conformação. (LOURO, p. 90, *In*. JUNQUEIRA, 2009).

Embora bem intencionada em suas colocações, em momento algum a colaboradora suscita a homossexualidade como condição humana, mas como escolha pessoal que deve ser respeitada, ainda que dela se discorde. Os demais colaboradores perquiridos alicerçam suas representações na dimensão biológica - saúde sexual e reprodutiva - centrada na divisão dos seres humanos em duas categorias distintas, assimétricas e complementares: masculina e feminina, sustentada na heterossexualidade compulsória.

É importante notar que, embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, “ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos.” De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 1997, p. 80-81).

Nesta fase preliminar, a baixa visibilidade da diversidade sexual na escola nos pareceu funcionar como meio de disciplinamento e controle da sexualidade, mantendo-se a heterossexualidade hegemônica, com a reprodução do modelo delimitador do comportamento esperado do homem e da mulher, permitindo que os sujeitos se reconheçam ou não nesse modelo.

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido uma depuração – bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que se tenha codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. É quase certo ter havido aí toda uma economia restritiva. Ela se integra nessa política da língua e da palavra – espontânea por um lado e deliberada por outro – que acompanhou as redistribuições sociais da época clássica (FOUCAULT, 2009, p. 21-22).

Cumprido salientar que nossa intenção não é culpabilizar nossos informantes pelo inexpressivo enfoque das questões relacionadas à temática, mas realçar a necessidade de lidar com a diversidade sexual na escola, como forma de expressão da sexualidade humana

construída na dinâmica das relações sociais e não apenas como assunto especializado das ciências biológicas, como se fosse um traço circunscrito ao corpo anatômico e separado das relações de gênero. Ainda que as preocupações com a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e com a gravidez na adolescência sejam legítimas, pensamos que não se pode olvidar das questões atinentes à diversidade sexual na escola. Nesse diapasão, pondera Louro (1997) sobre as relações de dominação e resistência que se estabelecem na construção da diferença na escola:

Diferença, distinções, desigualdades. [...]. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus incícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p.57).

Esta fase exploratória da pesquisa demonstra, *a priori*, que a produção discursiva no ensino médio sobre a temática da sexualidade ainda é revestida de muita polêmica, conflitos, tensões e disputas devido à multiplicidade de visões e construções, marcadas pelos afetos e sentimentos individuais, bem como pela história, ciência e cultura, assentando-se no modelo heterossexista de socialização, fruto de uma sociedade heteronormativa que atualiza e fiscaliza preconceitos, no sentido de manter intacta a hegemonia da heterossexualidade (LOURO, 2004). Essas tensões se atrelam a dinâmicas de produção e atualização de hierarquias e processos de (des)legitimação, (des)qualificação, inclusão e exclusão de sujeitos, saberes, modos de ver, práticas e agendas políticas e educacionais, conforme salientam (LIONÇO; DINIZ, 2009, p.163).

Para Moita Lopes (2003),

Se as escolas como instituições são lugares democráticos, é essencial o desenvolvimento da consciência crítica de como agimos nas práticas discursivas escolares [...]. Se considerarmos a relevância que os significados escolares têm na construção do tipo de pessoas que os alunos são e serão, um interesse pelas questões de sexualidade, lado a lado com outros traços de nossas identidades sociais, tem que ser considerado por quem quer que tenha algo a dizer sobre educação. Conforme Bruner (1996, p. 42) indica nessa mesma direção “um sistema educacional deve ajudar àqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro daquela cultura. Sem isso, eles tropeçam em seus esforços na procura do significado”. Em particular se o homoerotismo é omitido do currículo, é como se

uma pessoa homoerótica olhasse em um espelho e não se visse. (MOITA LOPES, 2003, p.126-7).

Tecidas estas premissas, observa-se que as respostas aos questionários apontam indícios de que as escolas pouco desenvolvem atividades ou programas específicos que abordem a sexualidade em seu aspecto social, pois quando a discutem optam por fazê-lo nas disciplinas ligadas à Saúde e à Biologia, com preponderância de temas como doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, aparecendo timidamente nesta fase da pesquisa questões relacionadas à homossexualidade e à homofobia.

Concluída esta etapa, com um levantamento mais geral sobre educação e sexualidade, com escopo nas respostas apresentadas pelos gestores e técnicos pedagógicos das cinco escolas visitadas, cuja análise procedemos acima, selecionamos as escolas “A”, “C” e “E”, apresentadas na sequência, para se proceder à segunda fase da pesquisa, que consiste em investigar, identificar e analisar as práticas, conceitos e discursos⁸⁰ do(a)s professores(as) do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, frente à homofobia na escola.

A Escola Estadual “A”⁸¹ é uma instituição de Ensino Médio e Médio Integrado, localizada na Rua Dr. João Marcelino, s/n, Nova Betânia, na Cidade de Mossoró/RN. Criada pelo Ato Estadual nº 7.681/79, funciona nos turnos matutino e vespertino. Sua construção data do ano de 1979, entrando em funcionamento em 1980. Possui uma área total de 2.388.612 m², tendo um total de 511.072m² de área construída. É dividida em 4 blocos, sendo: 3 (três) blocos de salas de aula e 1 (um) bloco administrativo, os quais estão subdivididos em 24 (vinte e quatro) salas de aula, 01 (uma) sala de televisão e vídeo, salas para diretoria, secretaria, arquivo, professores, biblioteca, laboratório de informática, depósito, almoxarifado, cozinha, Grêmios Estudantil, mecanografia, coordenação pedagógica, Departamento de Educação Física, cantina, artes, laboratório de Química, laboratório de Física, laboratório de Biologia, 06 (seis) banheiros e um auditório. A Escola conta com 03 (três) supervisores, 01 (um) coordenador, 06 (seis) auxiliares de secretaria, dentre os quais 01 (um) deles desempenha as atribuições de secretário geral, 01 (um) diretor e 01 (um) vice-diretor e 29 (vinte e nove) professores, assim distribuídos:

⁸⁰Chamaremos de discurso o conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva e permitam compreender o jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, impõem-se ao discurso, (FOUCAULT. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986, p.135 e 217).

⁸¹Informações prestadas pela direção da Escola. Visita *in loco*: 04 jun. 2013.

Tabela 13: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “A”

| DISCIPLINAS | MATUTINO | VESPERTINO |
|-------------------|----------|------------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 02 | 01 |
| MATEMÁTICA | 02 | 01 |
| HISTÓRIA | 01 | 01 |
| GEOGRAFIA | 01 | 01 |
| QUÍMICA | 02 | 01 |
| FÍSICA | 02 | 01 |
| BIOLOGIA | 01 | 01 |
| LÍNGUA INGLESA | 01 | 01 |
| LÍNGUA ESPANHOLA | 01 | 01 |
| SOCIOLOGIA | 01 | 01 |
| FILOSOFIA | 01 | 00 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 02 | 01 |
| ARTES | 01 | 00 |

Neste ano de 2014, estão matriculados e frequentando regularmente o Ensino Médio da Escola “A” 887 (oitocentos e oitenta e sete) alunos, sendo 687 (seiscentos e oitenta e sete) no turno matutino e 200 (duzentos) no vespertino.

A Escola “C”⁸² foi fundada em 15 de outubro de 1972. Está localizada na Rua Duodécimo Rosado, nº 984, Nova Betânia, Mossoró/RN e tem como meta a formação discente em um contexto ético e moral, objetivando construir atitudes pautadas na prática da democracia e na formação cidadã, através do exercício educacional da instituição. Sua estrutura física comporta 20 (vinte) salas de aula, sala de direção, sala de secretaria, cantina e 08 (oito) banheiros. A gestão e apoio administrativo se compõe de 01 (um) diretor, 01 (um) vice-diretor, 01 (um) supervisor, 02 (dois) coordenadores e 06 (seis) técnicos de secretaria. O corpo docente em exercício no ensino médio da escola se compõe de 36 (trinta e seis) professores, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, da seguinte forma:

Tabela 14: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “C”

| DISCIPLINAS | MATUTINO | VESPERTINO |
|-------------------|----------|------------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 03 | 02 |
| MATEMÁTICA | 03 | 02 |
| HISTÓRIA | 02 | 01 |
| GEOGRAFIA | 02 | 01 |
| QUÍMICA | 02 | 01 |
| FÍSICA | 01 | 01 |
| BIOLOGIA | 02 | 01 |

⁸²Informações prestadas pela direção da Escola. Visita *in loco*: 18 jun. 2013.

| | | |
|------------------|----|----|
| LÍNGUA INGLESA | 01 | 01 |
| LÍNGUA ESPANHOLA | 01 | 01 |
| SOCIOLOGIA | 03 | 01 |
| FILOSOFIA | 01 | 00 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 02 | 01 |

A Escola “C” registra neste ano um total de 812 (oitocentos e doze) alunos matriculados, sendo que 522 (quinhentos e vinte e dois) frequentam o turno matutino e 290 (duzentos e noventa) frequentam o turno vespertino.

A Escola “E”⁸³ está localizada na Rua José Andrade Nunes, s/n, Nova Betânia, Mossoró/RN. Sua fundação data de 1986. Ela tem estrutura física composta por 07 (sete) salas de aulas, 01 (uma) biblioteca informatizada, com livros disponíveis para estudos e trabalhos em casa, equipamentos de multimídia, além de periódicos atualizados, 01 (uma) sala de informática equipada com 09 (nove) computadores, 01 (uma) secretária, 01 (um) ambiente de assistência social, 01 (um) arquivo, banheiros específicos para alunos e para professores, pátio coberto, sala dos professores e supervisão, sala de escrituração e informática, sala para o Programa Mais Educação, *hall* de bebedouros, cozinha com área de escape, depósito de gêneros alimentícios e depósito de material de expediente. Na gestão, atuam a diretora e a vice-diretora, 02 (dois) supervisores, 01 (um) coordenador, além de 21 (vinte e um) auxiliares/técnicos de secretaria. O corpo docente atuante no ensino médio, nos três turnos, é composto por 26 (vinte e seis) professores, sendo:

Tabela 15: corpo docente atuante no Ensino Médio da Escola “E”

| DISCIPLINAS | MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO |
|--------------------------------|----------|------------|---------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 01 | 01 | 01 |
| MATEMÁTICA | 01 | 01 | 01 |
| HISTÓRIA ⁸⁴ | 01 | 01 | 01 |
| GEOGRAFIA ⁸⁵ | 01 | 01 | 01 |
| QUÍMICA ⁸⁶ | 01 | 01 | 01 |
| FÍSICA ⁸⁷ | 01 | 01 | 01 |
| BIOLOGIA | 01 | 01 | 01 |
| LÍNGUA INGLESA ⁸⁸ | 01 | 01 | 01 |
| LÍNGUA ESPANHOLA ⁸⁹ | 01 | 01 | 01 |

⁸³Informações prestadas pela direção da Escola. Visita *in loco*: 12 jun. 2013.

⁸⁴Professor leciona a mesma disciplina nesta escola em turnos distintos.

⁸⁵Idem.

⁸⁶Idem.

⁸⁷Idem.

⁸⁸Idem.

⁸⁹Idem.

| | | | |
|--------------------------|----|----|----|
| SOCIOLOGIA ⁹⁰ | 01 | 01 | 01 |
| FILOSOFIA ⁹¹ | 01 | 00 | 01 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 02 | 00 | 00 |

Em 2014, foram matriculados na Escola “E” 507 (quinhentos e sete) alunos, divididos entre os turnos citados. As três escolas visitadas recebem alunos provenientes das camadas sociais populares da Cidade de Mossoró/RN, oriundos de diferentes bairros. No entorno das citadas escolas há considerável número de estabelecimentos comerciais de pequeno, médio e grande porte, lanchonetes, clínicas médicas, farmácias e postos de combustíveis.

3.2 Segunda etapa:

3.2.1 Representação docente sobre a homofobia na escola

Após uma jornada de quase dois anos, com escopo nos esclarecimentos das questões teórico-conceituais trabalhadas nesta pesquisa e em nossa investigação empírica, é chegado o momento de analisar como atuam o(a)s professores(as) do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, frente à homofobia na escola.

A presente etapa da pesquisa foi realizada entre 04 de abril e 23 de maio do corrente ano. Neste período de aproximadamente 40 (quarenta) dias, mantivemos contato pessoal com seis professores, distribuídos igualmente entre as três escolas selecionadas. A aproximação com estes docentes ocorreu na Sala de Professores das escolas em que lecionam e foi mediada pelas respectivas direções, as quais conhecíamos da fase exploratória do estudo.

Para facilitar a análise das representações de cada um dos docentes arguidos acerca da homofobia na escola, lançamos abaixo conciso perfil destes, considerando dados como gênero, idade, estado civil, religião, nível de escolaridade e tempo de atuação como professor(a) do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN. Por precaução, manteremos o sigilo pessoal dos informantes, substituindo seus nomes por personagens da obra do escritor Machado de Assis, consoante explanado no recorte metodológico.

⁹⁰Idem.

⁹¹Idem.

Tabela 16: perfil do(a)s professores(as) participantes

| ESCOLA | PROF(A). | IDADE | ESTADO CIVIL | RELIGIÃO | NÍVEL DE ESCOLARIDADE | ATUAÇÃO NO ENS. MÉDIO (EM ANOS) |
|--------|----------------------|-------|---------------|-------------|-----------------------|---------------------------------|
| A | CAMILO ⁹² | 24 | Casado | Protestante | Mestrado | 03 |
| | CAPITU ⁹³ | 45 | União estável | Católica | Especialização | 13 |
| C | HELENA ⁹⁴ | 36 | Casada | Católica | Especialização | 11 |
| | RUBIÃO ⁹⁵ | 37 | Casado | Católica | Graduação | 13 |
| E | SOFIA ⁹⁶ | 40 | Casada | Católica | Especialização | 14 |
| | VILELA ⁹⁷ | 31 | Casado | Católica | Graduação | 08 |

Feitas as devidas apresentações, procedemos individualmente à exposição de nosso objeto de estudo aos docentes participantes da pesquisa, os quais de forma livre e consciente se dispuseram a conosco colaborar. Alguns, após breve hesitação.

Em seguida, utilizamos quatro pranchas indutoras, nas quais retratamos manifestações de afeto entre homoafetivos feminino e masculino, em espaços privado e público; fizemos remissão a indícios de homofobia na escola e de uma provável campanha contrária à divulgação de material educativo anti-homofobia.

As figuras contidas nas pranchas foram obtidas em sítios localizados na *internet* e em seguida enumeradas de 1 a 4. Apresentadas uma a uma aos seis docentes aleatoriamente selecionados, solicitamos que falassem sobre as cenas ilustradas, buscando identificar práticas, conceitos e representações docentes frente à homofobia no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN.

Durante a apresentação das pranchas, com o intuito de provocar os nossos informantes para o objeto da pesquisa, fizemos intervenções do tipo: você já se deparou na sala de aula e/ou no interior da escola onde trabalha com situação análoga às constantes nas ilustrações? Caso negativo, como você agiria caso se deparasse com situação similar a cada uma das ilustrações apresentadas nas imagens, seja na sua sala de aula, seja fora dela, mas no interior da escola onde leciona? O que você pensa sobre os comportamentos ilustrados nas imagens?

⁹²A Cartomante (1884).

⁹³Dom Casmurro (1899).

⁹⁴Helena (1876).

⁹⁵Quincas Borba (1892).

⁹⁶Quincas Borba (1892).

⁹⁷A Cartomante (1884).

A opção pela utilização de pranchas mitigou a pressão inicial de uma pergunta direta, deixando o(a) entrevistado(a) falar espontaneamente acerca de suas representações, percepções, expectativas, explicações, tomadas de decisão e julgamentos construídos sobre a homoafetividade e homofobia na escola, possibilitando desvelar possíveis aspectos mascarados ou omitidos quanto ao objeto de pesquisa⁹⁸.

3.2.1.1 Desvelando olhares

A segunda etapa da pesquisa está dividida em duas fases. Nesta, composta de representações docentes por excelência – uma vez que os sujeitos da fase exploratória ocupavam cargos técnicos e de gestão –, por meio de estímulo visual propiciado por pranchas indutoras, pretende-se identificar e analisar como o(a)s docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, veem, pensam e agem diante da homofobia na escola. Por questões didáticas, optamos por apresentar separadamente cada prancha indutora e na sequência analisar as manifestações docentes diante da situação nela retratada.

A prancha “1”, conforme ilustração abaixo, retrata um beijo entre duas jovens do gênero feminino, em ambiente privado - provavelmente um bar. Na ocasião, as jovens são abordadas pelo garçom que questiona: “Por vocês não se beijam em outro lugar?” Ao que respondem: “porque preferimos na boca”.



Figura 01⁹⁹

Os primeiros colaboradores desta etapa da pesquisa foram os professores Camilo e Rubião. Camilo é casado, protestante, possui mestrado e leciona a disciplina de Química na

⁹⁸As declarações prestadas foram transcritas por meio mecânico e manual.

⁹⁹In: [<http://experienciahomossexual.files.wordpress.com/2012/07/heteronorma.jpg>]. Acesso: 12 abr. 2014.

Escola “A”, há aproximadamente três anos. O professor Rubião também é casado, católico, possui graduação e leciona a disciplina de Geografia na Escola “C”, há aproximadamente treze anos. As intervenções junto aos nominados docentes ocorreram em datas e turnos diferentes e estes não foram informados em quais outras escolas procedemos com a pesquisa, além daquela em que lecionam; quem foram os outros informantes e qual o teor do posicionamento destes diante do tema. Vale ressaltar que adotamos o mesmo procedimento em relação a cada um dos sujeitos participantes desta segunda fase do estudo.

Na oportunidade, pedimos aos citados professores que discorresse livremente sobre a cena acima ilustrada, ao que ponderaram:

Não concordo com esse tipo de comportamento. Essa prática homem com homem, mulher com mulher. Sou de uma religião que acredita na família tradicional. Porém, sou contra o preconceito que outros têm de não querer está no local em que se encontra um casal de homossexual. Se isso acontecesse em sala de aula não seria de acordo, mas também não iria me pronunciar. Se fosse um casal heterossexual me pronunciaria sem problema, reagiria naturalmente e o casal aceitaria a repreensão do professor; já se fosse um casal homossexual e eu me pronunciasse talvez alegasse que o professor é preconceituoso. (Camilo, Escola “A”, intervenção: 08 mar. 2014).

Não me sentiria confortável, seria uma cena que me incomodaria muito, pois foge à realidade dos meus princípios e da minha religião. (Rubião, Escola “C”, intervenção: 09 mai. 2014).

Como se pode observar, as ponderações dos professores Camilo e Rubião são calcadas no modelo heteronormativo, culturalmente apregoadado pela tradição cristã e são permeadas por crenças, valores e atitudes opressivas reguladas por mecanismos discriminatório bastante amplos e até contraditórios.

Primeiramente, argumentam os professores serem contrário às relações homoafetivas sob o fundamento de irem de encontro aos seus preceitos religiosos e morais¹⁰⁰, que pregam a família tradicional, constituída por homem/mulher com a finalidade de procriação. Contudo, dizem-se contrário ao preconceito homofóbico. No entanto, o professor Camilo afirma que caso se deparasse em sala de aula com um beijo homoafetivo não iria se pronunciar para não ser rotulado de preconceituoso, o que não aconteceria caso se manifestasse em situação análoga diante de um casal heterossexual; já o professor Rubião assevera que se sentiria desconfortável diante da cena por questões de foro íntimo e religiosas.

As representações dos citados professores acerca da ilustração apresentada revelam uma posição preconceituosa em relação àquele/a que não corresponde ao padrão

¹⁰⁰Segundo Foucault (2001), por moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação proposta aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos proscritivos diversos, como podem ser a família, as instituições, igreja etc. (FOUCAULT, 2001, p. 26).

heterossexual e às regras implícitas e explícitas estabelecidas cultural e institucionalmente para esse padrão, ainda que o façam inconscientemente.

A esse respeito discorre Junqueira (2009):

A homofobia, nesse sentido, transcende tanto aspectos de ordem psicológica, quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero. (JUNQUEIRA, 2009, p.375)

As ponderações dos professores Camilo e Rubião diante da prancha “1” apresentam um controle rígido e autoritário sobre a sexualidade, calcado em instituições sociais, como o casamento, a heterossexualidade, a vida familiar e principalmente a religião cristã. Contudo, é preciso mensurar que o cristianismo não é de todo responsável pelas proibições e interdições relativas às sexualidades, conforme constata (FOUCAULT, 2009).

De acordo com o citado autor, preceitos morais sexuais tão difundidos pelo cristianismo, como a monogamia, o sexo com fins reprodutivos e a desqualificação do prazer como algo maléfico, já existiam no Mundo Romano¹⁰¹ antes mesmo do surgimento da religião cristã (FOUCAULT, 2009, p. 64). Assim, o cristianismo não trouxe ao mundo ocidental uma moral original e exclusiva, mas um novo arsenal de técnicas de poder e de produção de verdades que fortaleceram uma moral sexual já existente.

Arremata o filósofo francês que desse modo o real papel do cristianismo na história da sexualidade não foi de interdição e recusa, mas de pôr em ação de um mecanismo de saber. “De saber dos indivíduos; de saber sobre os indivíduos; e também de saber dos indivíduos sobre eles próprios e em relação a eles próprios” (FOUCAULT, 2009, p. 72).

Diante da ilustração da Prancha “1”, Helena, professora de Língua Espanhola na Escola “C”, disse que “não é uma cena que não gostaria de ver ou presenciar, mesmo não tendo nada contra”. (Intervenção: 04 mar. 2014). Sofia, professora de História na Escola “E”, ressaltou que “apesar de ser contra, agiria normalmente porque já não é mais novidade”. (Intervenção: 16 mar. 2014). Vilela, professor de Língua Portuguesa também na escola “E”,

¹⁰¹Surgido provavelmente no século V a.C., após os romanos se libertarem do domínio dos reis etruscos e adotarem um novo tipo de governança: A República. Em cinco séculos de conquistas Roma se transformou na capital de um imenso território, dando origem ao gigantesco Império Romano, que se estendia desde a península itálica até o leste da África. Disponível em [http://pt.slideshare.net/TetyanaNascimento/o-mundo-romano-tetyana]. Acesso: 12 jun. 2014.

argumentou: “acho que iria olhar e achar estranho essa cena e não queria que ninguém da minha família tivesse que vê-la. Sei que não vai ter como evitar isso, mas só o tempo para aceitar de forma natural” (intervenção: 22 mai. 2014).

As representações de Helena, Sofia e Vilela se assemelham e demonstram indícios de preconceito e resistências que se expressam de diversas maneiras, principalmente através do machismo patriarcal cultivado na sociedade brasileira, seja por meio de convicções pessoais, seja em função da parca formação acadêmica recebida para lidar com questões referentes à homofobia na escola. Em outras palavras, seus posicionamentos são construídos a partir do senso comum, sob o crivo da vigilância e do controle institucional que delimitam as condutas pertinentes e adequadas em relação à orientação sexual.

Dentre os professores interpelados sobre a situação ilustrada na prancha “1”, apenas Capitu, professora de Geografia, na Escola “A”, descreveu a cena sem esboçar constrangimento, asseverando, ademais, que a atitude do garçom ao proceder a abordagem afigurou-se inconveniente, tendo em vista que o texto constante da gravura mostra que as jovens não compreenderam ou ironicamente demonstraram não entender a irresignação do garçom diante da cena. Vejamos:

Inconveniente o garçom. Elas estão na delas e nem perguntaram nada a ele sobre isso (o beijo) e ele se sente incomodado por estar acontecendo tal prática. Elas também não entendem a pergunta do garçom que questiona o ambiente onde acontece o ato e não onde as jovens escolhem o local do beijo. (Capitu, Escola “A”, intervenção: 02 mai. 2014).

Essa primeira intervenção junto aos seis professores, deixa-nos a impressão de que a homofobia está escamoteada, silenciada e invisível na escola.

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. (LOURO, 2001, p. 26).

A prancha “2” simula uma possível situação de homofobia na escola. Nela, um aluno cabisbaixo e acossado a um recanto de armário é hostilizado por três colegas, enquanto um outro lhe puxa a camisa. Apresentamos a cena a cada um dos seis professores que não raro apresentaram discursos evasivos, demonstrando o quanto à esquiva ao enfrentamento do tema tem garantido a manutenção da escola como instituição normatizadora da sexualidade heterossexual e por consequência silenciado diante das práticas homofóbicas.



Figura 02¹⁰²

Interpelado, o professor Camilo classificou a cena como ridícula, afirmando que os alunos não devem hostilizar o colega em razão de sua opção sexual, pois foi o jeito que ele escolheu para viver. Aduziu o professor que caso se deparasse com situação análoga na escola onde trabalha somente interviria se fosse solicitado pela possível vítima, uma vez que ela optou por viver daquela forma, pois não acredita que a homossexualidade decorra de fatores genéticos e sim de opção, conforme reproduzimos na íntegra.

Ridículo, não se pode fazer isso. É a maneira que ele escolheu de viver, pois não será eu e nem outra pessoa que irá determinar o que ele deve escolher. Caso me perguntasse se está certa ou errada quanto a sua prática. Com relação ao comportamento dos demais alunos, só me pronunciaria se solicitado, pois eu acredito que isso (homossexualidade) não é genética e sim escolha de viver desse jeito. (Camilo, Escola “A”, intervenção: 08 mar. 2014).

O professor Rubião, posicionando-se de forma negligenciadora, argumentou que a cena apenas apresenta “um grupo de alunos apontando outro colega, provavelmente pelos trejeitos deste” (Rubião, Escola “C”, intervenção: 09 mai. 2014). Para Rubião, o suposto ato de hostilização decorre das características e maneiras de agir do aluno, pois este estimula

¹⁰²In: [<http://rodrigomagalhaes.com/wp-content/uploads/2014/01/homofobia.jpg>]. Acesso: 12 jun. 2014.

atitudes homofóbicas ao apresentar comportamento considerado próprio ao universo do gênero oposto.

A professora Sofia afirmou que “interviria tanto em sala de aula quanto fora dela para conscientizar os demais alunos a não agirem daquela forma, pois a opção sexual do colega não implicaria no seu desempenho escolar e muito menos no seu caráter”. (Intervenção: 16 mar. 2014). Em igual norte, declarou o professor Vilela que “interviria no caso concreto, buscando argumentar que todos são iguais, independente de escolha sexual”. (Intervenção: 22 mai. 2014). Já a professora Helena incisivamente declarou: “adotaria as medidas necessárias como levar o caso à direção ou tomaria outras providências, pois não admito qualquer tipo de discriminação na minha sala de aula ou nos corredores das escolas” (Escola “C”, intervenção: 04 mar. 2014). Por fim, a professora Capitu descreve a cena “como espécie de julgamento humilhante ou *bullying*¹⁰³, que pode desencadear doença, medo ou raiva”. (Capitu, Escola “A”, intervenção: 02 mai. 2014).

Nestes relatos, à exceção da professora Capitu, preocupada com as consequências patológicas e sociais passíveis de serem desencadeadas pela homofobia na escola, a tônica docente sobre a homossexualidade gira em torno de sua vivência decorrer de escolha, opção, mitigando-se os efeitos da violência gerada por preconceito ao indivíduo homossexual ou assim rotulado em função de seu comportamento social. A desinformação sobre o tema, aliada a questões de ordem subjetiva, alicerça a concepção da homossexualidade enquanto escolha, doença ou pecado e não enquanto um estado mental tal qual a heterossexualidade.

A maioria dos interlocutores lança mão de arremedos de justificativas, racionalizações evasivas, técnicas de fuga ou desvio para negar a existência de homofobia na escola ou busca minimizar as implicações psicológicas, físicas e morais desta. Assim, a tônica das representações gira em torno de artifícios retóricos justificantes da não adoção de medidas de reconhecimento da diversidade sexual e de enfrentamento à homofobia nas escolas. Em outras palavras, prega-se um discurso apaziguador e banalizante das representações estigmatizadoras do outro, em função de sua orientação sexual desviante do padrão heteronormativo, gerando a este não apenas ambiente desfavorável, mas que também propaga implicitamente a homofobia.

¹⁰³Termo originário da língua inglesa que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de defesa, sendo praticado dentro de uma relação desigual de forças ou poder. O *bullying* se divide em duas categorias: a) direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) indireto, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão de ameaças ou mesmo a concretização da violência, seja física, verbal e/ou psicológica. Disponível em [http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm]. Acesso: 10 jun. 2014.

Esse jogo entre o normal e o anormal, o certo e o errado faz operar a separação, a exclusão e a intolerância, reforçando a naturalização da heterossexualidade em detrimento a outras formas de vivência da sexualidade. Para Louro (1999):

A escola é sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 1999, p. 30).

Nesse sentido, ao que nos parece os valores e modelos de conduta (re)produzidos na escola e transmitidos pelos(as) professores(as), seja através de conteúdos formais ou mesmo na inteiração informal entre si, embora tentem neutralizar a homofobia ao subestimar seus efeitos, reproduzem preconceito e discriminação, os quais se revestem de maior gravidade, por serem legitimados no espaço privilegiado da escola e difundido coletivamente entre todos que a compõem.

A prancha “3”, colacionada na sequência, causou grande impacto e reprovação à maioria dos interlocutores da atual fase da pesquisa. Trata-se de um “beijaço” coletivo entre homens durante uma das edições do evento denominado “Parada Gay¹⁰⁴”, realizado anualmente e em datas diversas em várias cidades, tanto no Brasil quanto no exterior.



Figura 03¹⁰⁵

¹⁰⁴Refere-se a uma série de ações afirmativas do Movimento LGBT, que visam expurgar o sentimento de vergonha sentido por muitos de seus pares e combater o comportamento homofóbico de grupos que afirmam ser doentio, imoral e vergonhoso tal orientação sexual.

¹⁰⁵[http://surgiu.com.br/imagem/noticias/t8/33143/imagem_1905121337436789_g.jpg]. Acesso: 12 jun. 2014.

Mais uma vez, o primeiro interlocutor a se manifestar sobre a cena reproduzida na prancha “3” foi o professor Camilo, o qual mostrando-se constrangido declarou:

Falando socialmente, é algo bom para eles se socializarem, para perderem o medo. Contudo, jamais iria sequer olhar porque é contra o que eu penso. Se fosse olhar um desfile de abertura de jogos, um show tudo bem. “Caso eu olhasse seria contra minha metodologia de vida e o meu modo de pensar.” Eu não deixaria um filho meu olhar. (Camilo, Escola “A”, intervenção: 08 mar. 2014).

A professora Capitu se disse perplexa, porque não faz parte de nossa cultura o beijo entre homens e além do mais nunca participou de uma marcha gay. Talvez se morasse em países onde os homens se cumprimentam com um beijo achasse natural, mas aqui não Brasil ficaria surpresa por não está acostumada a ver isso.

Estou perplexa com a cena, pois nunca fui a uma marcha gay. Mesmo sabendo que em algumas culturas e em alguns países os homens se cumprimentam assim, ainda que não sejam gays. Dependendo se eu morasse lá (nestes países) eu agiria com naturalidade, mas como eu moro aqui (Brasil) não vejo esse cumprimentar, embora saiba que posso ver esse tipo de coisa, ou mais do que isso. Mas como é um ambiente que eu não sou acostumada a ver isso vou ficar perplexa por não está em minha rotina. (Capitu, Escola “A”, intervenção: 02 mai. 2014).

Conforme se depreende dos recortes abaixo, os professores Helena e Rubião expressam pontos de vista bastante semelhantes ao descrever a situação retratada e argumentam que no caso concreto se manteriam imparciais. O primeiro por causa de sua religião; a segunda, por razões de foro íntimo. Contudo, ambos aduzem que não têm preconceito homofóbico.

A ilustração retrata um movimento gay. Eles (gays) estão se expressando, mostrando sua sexualidade. Diante de uma situação dessas, ficaria imparcial por conta da minha religião não permitir tais manifestações. Mesmo assim não tenho preconceito. (Helena, Escola “C”, intervenção: 04 mar. 2014).

Pelo que estou vendo é um protesto de homossexuais e seus simpatizantes. Uma situação que muito me incomodaria, mas não tomaria nenhuma atitude, por não ser preconceituoso. (Rubião, Escola “C”, intervenção: 09 mai. 2014).

As representações dos professores Sofia e Vilela, ambos da escola “E”, diante da prancha “3”, coadunam-se. A primeira argumenta “que não aceita a situação descrita na imagem. Na realidade nem saberia como agir, pois se sente contraditória” (Sofia, Escola “E”, intervenção: 16 mar. 2014). O professor Vilela, por sua vez, asseverou “que não concorda com o que é feito, no caso, o “beijaço” homoafetivo, mas reagiria normalmente” (Vilela, Escola “E”, intervenção: 22 mai.2014).

Diante da situação retratada na prancha “3”, cinco dos seis interlocutores assumem uma atitude de distanciamento e, por consequência, de cumplicidade passiva com as práticas homofóbicas, pois se omitem ao debate por seus próprios preconceitos, que atuam como mecanismo de manutenção da heterossexualidade e de legitimação da inferiorização da homoafetividade.¹⁰⁶

Seus relatos, à exceção da professora Helena, suscitam, quando muito uma abstrata tolerância, sob o fundamento da imparcialidade. Enquanto isso, a discriminação em função da orientação sexual nos afigura continuar uma constante nas escolas mossoroenses, configurando situações muito similares àquelas estudadas por TAVARES (2006), CARVALHO (2008), ANDRADE (2012) e QUIRINO (2012), suscitadas em nosso estado da arte. Ao que nos afigura, falar sobre a homofobia em nossas escolas incomoda, causa reações de surpresa, horror, vergonha, risos, desconfiança e desdém.

De acordo com Borrillo (2010), a homofobia age na escola como elemento necessário à manutenção do sistema que regula comportamentos, gostos e vestimentas dos sujeitos, por meio da indiferença e restrições de direitos, dentre outras formas de discriminação, fazendo com que àqueles(as) não enquadrados nesta lógica padronizante a ela se adequem ou arquem com a possibilidade de sofrer variadas formas de hostilização, motivadas pelos “desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao “gênero correspondente”” (BORRILLO, 2010, p. 26).

Segundo Louro (2007), isso acontece porque a escola brasileira se estrutura a partir de um conjunto de valores, normas e crenças que reduzem ao “estranho”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “inferior”, “contagioso” etc., os sujeitos que se afastam do que é considerado normal e valorizado, atuando, assim, como instituição fundamental para a manutenção do regime que sustenta a heterossexualidade como relação superior (LOURO 2007).

Retomando a análise das pranchas, na gravura “4”, uma pessoa do gênero masculino segura uma faixa com o seguinte enunciado: “As escolas precisam de segurança, não de *kitgay*”.

¹⁰⁶Homoafetividade é um termo que abarca quaisquer relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo, desconstruindo a polaridade entre homossexualidade e heterossexualidade. LOPES, D. Desafios dos estudos gays, lésbicos e transgêneros. In: Comunicação, mídia e consumo, v. 1, nº 1, 2004.



Figura 04¹⁰⁷

O popular e pejorativamente denominado “kit gay”, cuida-se de material educativo anti-homofobia, produzido em 2011 pelo Ministério da Educação em parceria com entidades ligadas aos direitos LGBTs e constitui uma das ações do Projeto Escola sem Homofobia¹⁰⁸. O referido *kit* é destinado ao Ensino Médio de todo o país e se compõe de um caderno; uma série de seis boletins (Boleshs); três audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz, com a finalidade de divulgar o projeto para a escola; e cartas de apresentação do projeto para o(a) gestor(a) e educadores(as) da escola.

O caderno Escola sem Homofobia traz conteúdos teóricos, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para o(a) educador(a) trabalhar o tema da homofobia em sala de aula, a partir da reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia na escola.

Os seis boletins (Boleshs) abordam assuntos relacionados ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia e trazem conteúdos que contribuem para a compreensão da sexualidade como construção histórica e cultural; para saber diferenciar sexualidade e sexo; para reconhecer quando valores pessoais contribuem ou não para a manutenção dos mecanismos da discriminação a partir da reprodução dos estereótipos; para agir de modo

¹⁰⁷In: [http://resistenciaicristaj.files.wordpress.com/2011/04/ogaaajl8bky9-nn3jpd4y8zpr-_upxzuiV2hhdcPuidb7d_bkcmuWdmtuomci7hds-ytdbqk2qelzerwerqktwjdV4am1t1ue2yqlgoe2pW2hifyem9k8wx4.jpg]. Acesso em 12 abr. 2014.

¹⁰⁸Apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), o Projeto Escola sem Homofobia tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do Programa Brasil sem Homofobia, através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. O Projeto foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education – GALE; a organização não governamental Pathfinder do Brasil; a ECOS – Comunicação em Sexualidade; a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram amplamente discutidas e acompanhadas de perto pelo MEC/SECAD. Disponível em [http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf]. Acesso: 13 jun. 2014.

solidário em relação às pessoas independente de sua orientação sexual, raça, religião, condição e classe social, deficiência (física, motora, intelectual, sensorial) e para perceber e corrigir situações de agressão velada e aberta em relação a pessoas LGBT.

Os três audiovisuais (DVDs) constituem a parte mais polêmica do *kit*. O primeiro deles, nominado “Boneca na Mochila” (versão em Libras), promove a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, através de situações que, se não aconteceram em alguma escola, com certeza já foram vivenciadas por famílias no mesmo contexto ou em outros. Ao longo do audiovisual, são apresentados momentos que revelam o quanto de preconceito existe em relação às pessoas não heterossexuais.

Baseado em história verídica, o vídeo mostra um motorista de táxi que conduz uma mulher aflita chamada a comparecer à escola onde seu filho estuda, apenas porque o flagraram com uma boneca na mochila. Durante o caminho, casualmente, o rádio do táxi está sintonizando um programa sobre homossexualidade que, além de noticiar o fato que se passa na escola onde estuda o menino em questão, promove um debate com especialistas em educação e em psicologia, a respeito do assunto.

O segundo vídeo, denominado “Medo de quê? ”, promove uma reflexão crítica sobre como as expectativas que a sociedade tem em relação ao gênero influenciam a vivência de cada pessoa com seus desejos, mostrando o cotidiano de personagens comuns na vida real. O formato em desenho animado, sem falas, facilita sua exibição para pessoas de diferentes contextos culturais, independentemente do nível de alfabetização dos/das espectadores(as).

Marcelo, personagem principal do filme, é um garoto que, como tantos outros, tem sonhos, desejos e planos. Seus pais, seu amigo João e a comunidade onde vive mostram expectativas em relação a ele que não são diferentes das que a sociedade tem a respeito dos meninos. Porém, nem sempre os desejos de Marcelo correspondem ao que as pessoas esperam dele. Essa questão gera medo, tanto em Marcelo quanto nas pessoas que o cercam. Em geral, as pessoas têm medo daquilo que não conhecem bem. Assim, muitas vezes alimentam preconceitos que se manifestam nas mais variadas formas de discriminação. A homofobia é uma delas.

O último filme do *kit* é “Torpedo”, que reúne três histórias que acontecem no ambiente escolar: “Torpedo”; “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”. A primeira história, “Torpedo” (animação com fatos), apresenta questões sobre a lesbianidade através da história do início do namoro entre duas garotas que estudam na mesma escola: Ana Paula e Vanessa.

Ana Paula estava na aula de informática quando deparou toda a turma vendo na *internet* fotos dela e de Vanessa numa festa, que haviam sido divulgadas por alguém para a escola toda. A partir daí, as duas se questionam sobre como as pessoas irão reagir a isso e sobre que atitude devem tomar. Após algumas especulações, decidem se encontrar no pátio na hora do intervalo. Lá, assertivamente, assumem sua relação afetiva num abraço carinhoso assistido por todos.

A segunda história, “Encontrando Bianca”, por meio de uma narrativa ficcional em primeira pessoa, em tom confessional e sem autocomiseração, José Ricardo/Bianca revela a descoberta e a busca de sua identidade de travesti, os dilemas de sua convivência dentro da escola: sua tendência a se aproximar e se identificar com o universo das meninas; as primeiras vezes em que, em sua casa, se vestiu de mulher; a primeira vez em que foi para a escola com as unhas pintadas, cada vez assumindo mais, na escola, sua identidade de travesti; a dificuldade de ser chamada pelo nome (Bianca) com o qual se identifica; os problemas por não conseguir utilizar, sem constrangimentos, tanto o banheiro feminino quanto o masculino; as ameaças e agressões de um lado e os poucos apoios de outro.

A última, “Probabilidade”, narra a história de Leonardo, Carla, Mateus e Rafael. Leonardo namora Carla e fica triste quando sua família muda de cidade. Na nova escola, Leonardo é bem recebido por Mateus, que se torna um grande amigo. Mas Leonardo só compreende por que a galera faz comentários homofóbicos a respeito dele e de Mateus quando este lhe diz ser gay. Um dia, Mateus convida Leonardo para a festa de despedida de um primo, Rafael, que também está de mudança. Durante a festa, Leonardo conversa com Rafael e, depois da despedida, fica refletindo sobre a atração sexual que sentiu pelo novo amigo (Rafael) que partia. Inicialmente, sente-se confuso, porque também se sente atraído por mulheres, mas fica aliviado quando começa a aceitar sua bissexualidade.

Acerca da gravura constante na prancha “4”, convergem as opiniões emitidas pelos professores Camilo, Rubião, Sofia e Vilela, razão pela qual as agrupamos em um único bloco, cuja transcrição apresentamos na íntegra.

Eu acho esse kit totalmente fora de necessidade e contraditório. Têm uns pesquisadores que são homossexuais e dizem que isso é genético. A pessoa nasce com isso, então para que kit gay, se já vai ser gay? Isso é influenciar. Se observarmos um menino que cresce em um ambiente que só há a presença de mulheres ele tende a ficar mais feminino. Mas eu acho que a escola deve trabalhar em cima disso para que não aconteçam rejeições por parte dos colegas. (Camilo, Escola “A”, intervenção: 08 mar. 2014).

Eu acho que as pessoas de dentro da escola não aceitam a abordagem dessa turma (homoafetivos). Eu sou contra esse tipo de abordagem (sobre a homoafetividade). Penso que esse assunto deveria ser trabalhado de outras maneiras, pois não estamos

preparados para abordar esses temas de homossexualidade e homofobia na escola. (Rubião, Escola “C”, intervenção: 09 mai. 2014).

Esse kit gay não funciona e ninguém muda sexualidade de ninguém. (Sofia, Escola “E”, intervenção: 16 mar. 2014).

Concordo com os dizeres presentes na faixa. Não acho que dá para mudar opção sexual de ninguém. (Vilela, Escola “E”, intervenção: 22 mai. 2014).

Os professores foram taxativos ao declarar que concordam com a assertiva constante na faixa exposta na prancha “4”, sob o fundamento de que não se muda a sexualidade de ninguém e desse modo o denominado kit gay não funciona. Interessante notar que os citados professores em momento algum se reportam ao material educativo anti-homofobia como uma possibilidade para trabalhar a diversidade sexual na escola, enxergando-o como obsoleto por não ser capaz de enquadrar no padrão heterossexual os cidadãos indesejáveis e exóticos que não se enquadram nesse padrão.

Desse modo, os depoimentos acima mostram que os professores, pautando-se em valores correntes da sociedade brasileira, que hierarquiza e relega grupos sociais à exclusão e à violência por razões culturais, sociais e/ou de conduta individual, discriminam os homossexuais ou aqueles(as) que aparentem ser homossexuais. Assim, ao invés de incluírem, praticam a homofobia, seja pelo silenciamento, seja pela ignorância, desobrigando-se de lidar com o tema. A esse respeito preleciona Louro (1997):

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos da escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indignados/as sobre a questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, “ou então, nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos.” De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. (LOURO, 1997, p. 80-81).

As professoras Capitu e Helena, embora com algumas particularidades, apresentam opiniões semelhantes acerca da gravura em questão. Para a primeira, precisa-se aprender a conviver com a diversidade sexual, pois esta existe e se apresenta de variadas formas na escola; já a segunda aduz que é inaceitável discriminar pejorativamente alguém em função de sua orientação sexual.

As escolas precisam se adaptar a esse tipo de situação (a homossexualidade), porque o preconceito existe. Falar é fácil, difícil é conviver sabendo que isso acontece no seu meio, principalmente na escola onde a gente não pode dizer: vou ensinar a tais filhos ou a tais alunos que é cheio desse tipo de escolha. Nossa sociedade é formada

por vários tipos de situações, como pessoas que são (homossexuais) e fogem e pessoas que são (homossexuais) e encaram; pessoas que se escondem; pessoas que não se aceitam, que não aceitam o outro. Em todo caso, se você não aceita essas práticas irá praticar violência. (Capitu, Escola “A”, intervenção: 02 mai. 2014).

O kit gay vem mostrar que a opção sexual de uma pessoa não quer dizer que ela tenha de ser discriminada. Enquanto professora eu não aceitaria qualquer tipo de discriminação baseada na opção sexual. (Helena, Escola “C”, intervenção: 04 mar. 2014).

Como se pode perceber dos depoimentos das professoras Capitu e Helena, não há uma abordagem sistemática na escola sobre a homofobia. Esta, quando feita, dá-se de forma individual e marcadamente empírica. Entre os motivos ensejadores dessa omissão docente está a falta de compreensão sobre a homossexualidade, de preparo para lidar com o tema, o preconceito contra a pessoa homossexual ou que pelas roupas ou forma de se comportar fornecem indicadores da homossexualidade, além da alegada falta de materiais didáticos, embora, em sua maioria, os interlocutores desta fase da pesquisa sequer tenham demonstrado disposição para conhecer novas propostas de trabalho relacionadas ao tema, a exemplo do Projeto Escola sem Homofobia, por nós acima suscitado.

Para Abramovay *et al.* (2009) nesses casos,

A homofobia aparece exatamente como uma forma de evitar a ruptura da equação sexo = gênero = sexualidade legítima. Exigem-se, para a continuidade das convenções binárias de gênero, ações positivas que reavaliem e cultivem a oposição-complementaridade dos sexos como norma. O surgimento de práticas preconceituosas coincide com a instabilidade criada pela não adequação total aos padrões tradicionais de gênero. [...]. As estigmatizações passam necessariamente por um aprendizado do lugar social dos grupos considerados hierarquicamente inferiores. A homofobia, ou as diversas práticas de violência contra homossexuais nas escolas, é um poder exercido nos detalhes, nos moldes disciplinares propostos por Michel Foucault (1992; 2006). Esse poder não é caracterizado pela simples proibição ou possibilidade de dizer não. Mais que isso, ele organiza um discurso verdadeiro sobre a realidade. [...]. Nesse sentido, a homofobia não deve ser compreendida somente como uma violência repressiva. Ela parece ter um caráter pedagógico de dizer que a essa minoria sexual está reservado um lugar social específico: “dentro do armário”. (ABRAMOVAY *ET AL*, 2009, p. 198-100).

Após as ponderações iniciais docentes, cuja análise procedemos, de forma complementar e considerando as mesmas circunstâncias de data e local, realizamos entrevistas com os nominados professores, as quais abaixo reproduzimos e igualmente analisamos.

3.2.1.2 Revelando vozes

Nesta fase da pesquisa, adotamos a entrevista semiestruturada aberta, propiciando ao entrevistador flexibilidade para explorar informações e ideias que esclareçam sobre o tema investigado e ao entrevistado descrever o que considera significativo, usando seus próprios critérios e palavras. Por razões didáticas, as tabelas seguintes reproduzem as respostas apresentadas pelo(a)s docentes às quatro perguntas por nós formuladas acerca da homofobia na escola, seguindo-se a cada grupo de respostas as nossas respectivas análises.

Tabela 17: Como você trabalha a diversidade sexual e de que forma expõe ou tenta responder o porquê de determinada pessoa apresentar comportamento destoante do padrão heterossexual?

| ESCOLAS | DOCENTES | RESPOSTAS |
|---------|----------|--|
| A | CAMILO | A teoria (diversidade sexual), segundo a Religião “seria obra do diabo”, pois uma criança nasce pura. É o meio quem influencia na sua escolha sexual. (Entrevista: 08 mar. 2014). |
| | CAPITU | Nasci com um dom, pois consigo compreender e englobar as pessoas e suas diferenças. Sou religiosa e tenho minha postura sobre o tema. Contudo, prefiro não expressá-la. (Entrevista: 02 mai. 2014). |
| C | HELENA | Diferentemente de outros professores mais velhos, eu explico a todos os alunos que cada um tenha respeito pelo outro. Muitas vezes, eu peço ao aluno que relate sobre sua vida desde a infância. Diante disso, recorde de um momento em aula em que discutíamos sobre o homossexualismo e em seguida comecei a conversar com um aluno homossexual e tive a curiosidade de perguntar se sua opção era desde criança ou ele veio perceber na adolescência. Ele me respondeu que desde sua infância já tinha identificada sua opção sexual e relembrou que quando criança a sua mãe comprava carinhos e ele gostava mesmo era brincar com as bonecas de sua irmã. (Entrevista: 04 mar. 2014). |
| | RUBIÃO | Sinceramente, eu só abordo esse tema se for provocado. Dificilmente eu irei abordá-lo. Contudo, dentro da Escola existe grupos a favor dos homossexuais |
| E | SOFIA | De forma natural. Procuro esclarecer que todas as pessoas são diferentes e têm direito de escolha. (Entrevista: 16 mar. 2014). |
| | VILELA | Trato normalmente, fugindo ao máximo do preconceito e comparações, pois todos são iguais. (Entrevista: 22 mai. 2014). |

A este primeiro questionamento, as respostas apresentadas variaram da intolerância, como é o caso do professor Camilo – para quem a homossexualidade “é coisa do diabo”, “impureza” - e nestes termos seria sua explanação em sala de aula, argumentos que não passam de uma ficção, uma preferência pessoal, sendo a religião usada como meio para encobrir seu preconceito homofóbico.

Estranhamento e discordância, conforme esboçou o professor Rubião, assumindo uma posição de distanciamento e assim de cumplicidade passiva com a violência contra jovens tidos como homossexuais. “Normalidade/naturalidade”, consoante aduziram Capitu, Helena,

Sofia e Vilela, em tom politicamente correto, entretanto vazio, pois mensuram uma igualdade abstrata, formal, sem apresentar sequer indícios de como procuram concretizar essa tão referenciada igualdade para desarticular a homofobia na escola, embora questionados a respeito.

Chamou-nos a atenção, neste ponto, a arguição da professora Helena, a qual suscitou que, por curiosidade, questionou um aluno homossexual se a “opção sexual” dele se manifestou na infância ou na adolescência, pois, constatou-se que mesmo recorrendo a um alegado respeito para com a diversidade sexual na escola, o(a) aluno(a) homossexual foi objeto de curiosidade da professora, que queria saber em que fase da vida esse “optou” por ser homossexual. Ao que nos afigurou, a professora não conhece ou não se dá conta de que a homossexualidade, assim como a heterossexualidade, constitui um estado mental e não uma “opção”. A docente, com o devido respeito, parte do senso comum e sua curiosidade é tão banal quanto a de qualquer popular que desconhecendo determinado assunto sobre ele empiricamente constrói suas conclusões.

Destarte, percebe-se que a homofobia é um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola. A abordagem preconceituosa, as discriminações contra o(a)s jovens tido(a)s como homossexuais e as ações do(a)s professores(as) na escola colaboram ativamente para a propagação da violência homofóbica. De acordo com Abramovay *et al.* (2009), são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam e ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. Tais preconceitos e discriminações homofóbicos são legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como normal e consentida, naturalizando e até prestigiando essas formas de violências, não necessariamente entendidas como tais. (ABRAMOVAY *ET AL*, 2009).

Essa gama de representações se coaduna com o modelo predominantemente heterossexual e, conseqüentemente, com a percepção da homossexualidade como “anormal”, pois mesmo entre os(as) professores(as) que disseram trabalhar “normalmente” a diversidade sexual na escola, nota-se variadas manifestações de repulsa à homossexualidade e a reprodução do modelo heteronormativo vigente na sociedade.

Embora se declarem não preconceituosos e abertos às diferentes formas de manifestação da sexualidade, buscam tão somente se resguardar frente aos colegas de profissão, a(o)s aluno(a)s e no que se refere as suas próprias incertezas e pouca disposição

para conhecer sobre o assunto, tendo em vista ser mais confortável e evita repercussões e dissensos, reproduzir as convencionais e inquestionáveis ações praticadas no meio social em que vivem, quando o assunto diz respeito à sexualidade.

Discorrendo sobre o assunto, assevera Louro (1997):

A sexualidade que é geralmente apresentada na escola está em estrita articulação com a família e a reprodução. O casamento constitui a moldura social adequada para seu 'pleno exercício' e os filhos, a consequência ou a benção desse ato. Dentro desse quadro, as práticas sexuais não produtivas ou não são consideradas, deixando de ser observadas, ou são cercadas de receios e medos. [...]. Nesse contexto que centraliza a reprodução, o(a)s homossexuais ficam fora da discussão [...]. A homossexualidade é virtualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada. (LOURO, 1997, p. 41).

Nesse sentido, concordamos com Silva Júnior (2010), ao argumentar que embora de maneira tênue, a homofobia é acatada e doutrinada entre professores(as), alunos(as) e demais segmentos da escola, permeando o dia-a-dia de todos nós. Ela é atravessada por acepções curriculares e diretrizes pedagógicas, fazendo-se presente também nos livros didáticos, ainda que de forma mitigada pelo PNL (Programa Nacional do Livro Didático). Corporifica-se, no momento da chamada, através de brincadeiras e piadas - superficialmente inocentes e até utilizadas como recursos didáticos. Além de estar presente nos *e-mail*, postagens virtuais e bilhetes aparentemente desrespeitosos, bem como nas carteiras, quadros e portas de banheiros, sendo também impulsionadora de muitas confusões na escola, tanto durante o recreio como durante ou no término da aula, impregnando de intimidações, escárnio e afrontas a rotina de todos, principalmente daqueles(as) não enquadrados no modelo de orientação sexual dominante.

Conforme salienta Junqueira (2009, p. 21) a construção da masculinidade, dentro desse quadro das normas de gênero e da heteronormatividade, configura-se em um processo dotado de altas doses de cerceamento, fazendo com que a parte dominante (o elemento masculino) seja ironicamente dominada por sua própria dominação. Pondera, ainda, o autor que em qualquer circunstância a homofobia é fator de sofrimento e injustiça. Afinal, inseridos(as) em um cenário de *stress*, intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, adolescentes e jovens estudantes rotulado(a)s não-heterossexuais são compelido(a)s a apresentarem comportamento escolar irrepreensível, para, quem sabe, serem tratado(a)s como iguais (JUNQUEIRA, 2009, p. 25-26).

Tabela 18: O que você entende por homofobia?

| ESCOLAS | DOCENTES | RESPOSTAS |
|---------|----------|--|
| A | CAMILO | É a discriminação que a sociedade faz aos homossexuais. (Entrevista: 08 mar. 2014). |
| | CAPITU | Aversão à pessoa do mesmo sexo. (Entrevista: 02 de mai. 2014). |
| C | HELENA | Homofobia é discriminação. A não aceitação da escolha sexual diferente. (Entrevista: 04 de mar. 2014). |
| | RUBIÃO | São comportamentos contrários ao relacionamento de pessoas do mesmo sexo. (Entrevista: 09 de mai. 2014). |
| E | SOFIA | Aversão aos homossexuais. (Entrevista: 16 mar. 2014). |
| | VILELA | Aversão a uma pessoa que gosta de outra do mesmo sexo. (Entrevista: 22 mai. 2014). |

Por se cuidar de uma pergunta mais direta e objetiva, as respostas do(a)s seis professores(as) guardam compatibilidade entre si. Todos(as) descreveram a homofobia como repulsa às relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo biológico; aversão a pessoas não enquadradas no padrão heterossexual, bem como manifestação do preconceito heterossexista da discriminação anti-homossexual. Todavia, aparentam não esboçar maiores preocupações com as consequências que tais sentimentos e atitudes podem acarretar aos destinatários, a exemplo da inferiorização e ridicularização públicas, dentre outras formas de violência, sejam físicas ou simbólicas, como se o preconceito e a disseminação constituíssem um ônus, um preço a ser pago que todo(a)s aqueles(as) que “optaram” vivenciar sua sexualidade de forma destoante do padrão cultural heterossexista vigente.

Nesse sentido, pode-se inferir que as ações docentes estão alinhadas à cultura heterossexista e homofóbica, igualmente difundida em outros segmentos da sociedade brasileira, pois tomam por base a premissa que todo(a)s deveriam ser heterossexuais. O(a)s que não correspondem a esse padrão sexual que suportem as consequências sociais, como a inferiorização e discriminação.

Como aponta Junqueira (2007):

É preciso, então, considerar a existência de um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a impor padrões e imposições normalizantes no que concerne a corpo, gênero, sexualidade e a tudo o que lhes diz respeito, direta ou indiretamente. A homofobia, nesse sentido, transcende tanto aspectos de ordem psicológica quanto a hostilidade e a violência contra pessoas homossexuais (gays e lésbicas), bissexuais, transgêneros (especialmente travestis e transexuais) etc. Ela, inclusive, diz respeito a valores, mecanismos de exclusão, disposições e estruturas hierarquizantes, relações de poder, sistemas de crenças e de representação, padrões relacionais e identitários, todos eles voltados a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo-gênero-sexualidade, centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero (JUNQUEIRA, 2007, p. 9).

Para o autor, essa íntima relação entre homofobia e normas de gênero tanto se traduz em noções, crenças, valores, expectativas, quanto em atitudes, edificação de hierarquias opressivas e mecanismos reguladores discriminatórios, como pode comportar drásticas consequências às pessoas que ousam descumprir os preceitos socialmente impostos em relação ao que significa ser homem e ser mulher (JUNQUEIRA, 2007).

Assim, a noção de homofobia pode ser estendida para se referir a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas (homossexuais ou não), cujas *performances*¹⁰⁹ e/ou expressões de gênero, como gostos, estilos, comportamentos etc., não se enquadram nos modelos hegemônicos impostos por tais normas, assumindo-se uma implícita não aceitação por estes tipos determinados de comportamentos.

Como aduz Junqueira (2007), lado de numerosos discursos que não salvaguardam sequer vagas enunciações acerca do princípio da igualdade, não são poucos os que, dentro e fora da escola, sentem-se legitimados a adotar, de maneira ostensiva, posições homofóbicas, amparadas em uma maior aceitação de expressões de preconceito e discriminação contra os transgridem ou aparentemente transgridem as regras do gênero e do sexo biológico.

Tabela 19: Especificamente sobre a homofobia, você conhece algum trabalho, projeto, plano de ação/orientação em desenvolvimento, já desenvolvido ou que será construído nesta ou em outra(s) escola(s), direcionado a docentes, a aluno(a)s ou a ambos? Cite-o(s).

| ESCOLAS | DOCENTES | RESPOSTAS |
|---------|----------|--|
| A | CAMILO | Não tenho conhecimento sobre tal plano. (Entrevista: 08 de mar. 2014). |
| | CAPITU | Já solicitei esse tipo de projeto, porém, não fui atendida. No momento não conheço nenhum projeto em desenvolvimento nesta escola ou em outra. (Entrevista: 02 de mai. 2014). |
| C | HELENA | Não existe. (Entrevista: 04 de mar. 2014). |
| | RUBIÃO | Não conheço. (Entrevista: 09 de mai. 2014). |
| E | SOFIA | Não conheço. Mas há uns quatro anos participei de um projeto de formação ministrado pelo Estado para se trabalhar esse assunto com os alunos. Foram uns três encontros, mas infelizmente não lembro o nome do projeto. (Entrevista: 16 mar. 2014). |
| | VILELA | Desconheço e não tenho nenhuma formação a respeito. (Entrevista: 22 mai. 2014). |

As respostas a este questionamento mostram que o(a)s professores(as) entrevistado(a)s não desenvolvem atividades e/ou projetos programáticos que versem sobre o tema homofobia

¹⁰⁹Performances de gênero são “ficções sociais prevalentes, coativas, sedimentadas [que geram] um conjunto de estilos corporais que aparecem como uma organização natural [...] dos corpos em sexos, em uma relação binária e complementar” (BENTO, 2003, s.p.). Vide: BUTLER, 1998, 1999, 2002, p. 323-339; e 2003, p. 48, 59, 168, 192-201.

na escola e pressupõem que as escolas de Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN não têm trabalhado o tema homofobia de forma planejada em sala de aula, nem sido capazes de desconstruir preconceitos e promover a socialização da diversidade sexual.

De acordo com o(a)s aludido(a)s professores(as), não há uma diretriz pedagógica nas escolas que lhes orientem a como lidar com a homofobia. Assim, trabalhar ou não o tema em sala de aula depende da iniciativa pessoal e pontual de cada docente. De mais a mais, o(a)s professores(as) não têm conhecimento das diversas políticas públicas, programas e projetos relacionados ao tema, os quais foram por nós discutidos na primeira parte desta pesquisa.

Parcela considerável do(a)s docentes parece não estar disposta a conhecer, pesquisar e estudar iniciativas estatais, como o “Programas Brasil sem Homofobia”, e o “Projeto Escola Sem Homofóbica”, possíveis de serem desenvolvidas na escola. Quando muito, argumentam ter solicitado, como disse a professora Capitu, ou ter participado, como o fez a professora Sofia, de algum curso sobre o assunto, sem conferir maior relevância ao tema.

Durante a entrevista, não são raros os pontos de fuga e enunciações vazias que demonstram o quanto o silêncio e à esquiva ao enfrentamento da homofobia têm garantido a manutenção da escola como instituição normatizadora da cultura heterossexual, numa tentativa de impor a heterossexualidade como superior ou como a única forma de sexualidade legítima. Em relação à homossexualidade, as pessoas são remetidas para os terrenos da anormalidade e da antinaturalidade, servindo as humilhações para reproduzir ordens morais e sociais em que homossexuais não são considerados sujeitos dignos.

Ressaltamos, por oportuno, que a homofobia na escola não pode ser compreendida somente como forma de repressão, mas como uma relação de poder exercida nos detalhes, nos moldes disciplinares propostos por Michel Foucault (2006), pois têm um caráter pedagógico de dizer a essa minoria sexual que a ela está reservado um lugar social específico: o da invisibilidade. Assim, os sujeitos homossexuais até podem ser aceitos desde que não exteriorizem a homossexualidade.

Neste sentido sinaliza Mott (2000) que:

A desaprovação moral de homossexuais faz com que sejam relegados a uma espécie de vida clandestina, já que não devem pertencer a qualquer lugar público – logo, não podem ter direitos. Os únicos homossexuais pensados como dignos de respeito são aqueles que se enquadram bem aos padrões de gênero e escondem qualquer comportamento que poderia ser identificado como gay. Quando pessoas se comportam de maneira esperada para o gênero oposto, considera-se que estão fazendo algo moralmente errado. Atribui-se, assim, aos próprios homossexuais as causas da violência e a responsabilidade por seus desajustes e sofrimentos. Como em qualquer desaprovação de caráter moral, não são somente os produtos da ação ou as ações julgadas errôneas, mas o agente é desaprovado. Mesmo quando são vítimas da violência, homossexuais são tratados como réus (MOTT, 2000, p. 145).

Tabela 20: Como você encara as mudanças ocorridas na legislação brasileira para possibilitar o casamento, a constituição de família e adoção de filhos por casais homoafetivos?

| ESCOLAS | DOCENTES | RESPOSTAS |
|---------|----------|---|
| A | CAMILO | Não me importo com tal legislação. Porém, não quero que venham a afetar o meu pensamento. Não tirando o meu direito de opinar sobre tal assunto, tudo ótimo. (Entrevista: 08 mar. 2014). |
| | CAPITU | Essas mudanças vieram tarde. Por causa desse entardecer, veio a proliferação da violência e da discriminação. Contudo, acho que a adoção é perigosa para a criança que vai ser moldada naquele meio, pois ela (a adoção por casais homoafetivos) poderá causar algum distúrbio na formação da criança. (Entrevista: 02 mai. 2014). |
| C | HELENA | Uma situação complexa. Particularmente, sou católica e minha religião não permite. Não está de acordo com os meus princípios o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Acho que a união estável já seria o bastante. Porém, em relação à adoção por casais homoafetivos, já me contradigo um pouco, pois sou a favor. Até conheço três casais na rua onde moro que conseguiram adotar. (Entrevista: 04 mar. 2014). |
| | RUBIÃO | Olha, de uma certa forma isso me incomoda. Até entendo, mais não aceito. Já em relação à adoção sou a favor sim. (Entrevista: 09 mai. 2014). |
| E | SOFIA | Fico meio indecisa, porque para mim a família é formada por homem e mulher. Acho estranho. Não queria que isso existisse, essa união entre pessoas do mesmo sexo. Com relação à adoção, tenho um pouco de receio. Na realidade, não concordo. (Entrevista: 16 mar. 2014). |
| | VILELA | Encaro como inovação, que tem de ser natural. Ideologicamente sou contra a tudo isso, porque sigo um princípio religioso que me determina ser contra. (Entrevista: 22 mai. 2014). |

Nesta quarta e última pergunta, considerando ser dever do(a) professor(a) no seu mister profissional se pautar por argumentos de razão e não por concepções particulares, sejam religiosas, políticas ou morais; ser a homossexualidade um estado mental, tal qual a heterossexualidade; considerando, ainda, que as relações homoafetivas e a adoção por casais homoafetivos são lícitas e relativas à vida privada, arguimos aos seis professores sobre tais situações, sendo suas respostas carregadas de contradições e negação de direitos humanos.

O professor Camilo disse ser indiferente às mudanças de interpretação constitucional, desde que estas não interfiram na sua liberdade de expressão. Na concepção do referido professor, reconhecer igualdade de direitos às minorias sexuais implica na possibilidade de tolhimento aos seus direitos, como se houvesse um sistema de compensação legal passível de lhe acarretar prejuízo ao facultar ao não-heterossexual os mesmos direitos que lhes são facultados, protagonizando a repressão e a imposição moral dominante, como se fosse a única legítima.

Em posição moderada, se comparada à do professor Camilo, os professores Rubião e Vilela argumentam serem contrários à união homoafetiva. Embasados em valores do padrão heterossexual, apontam a homossexualidade como refratária à moral e aos bons costumes,

merecendo descrédito e rejeição. Contudo, imotivadamente ressalta Rubião ser favorável à adoção por casais homossexuais, o que sinaliza uma contradição, visto que vislumbra a união homoafetiva como uma afronta aos valores e preceitos culturais e religiosos definidores do sujeito homossexual como anormal e inaceitável, mas ao mesmo tempo sugere uma abertura para pensar a diferença.

A respeito, pondera Barroso (2011) que na democracia também são legítimas as concepções religiosas, dogmáticas e ideológicas fechadas, pois nos limites da Constituição e das leis, todos têm o direito de participar do debate público e de expressar os seus pontos de vista, porém, sentimentos e escolhas pessoais não devem se traduzir em desrespeito, intolerância e violência de qualquer tipo para com o outro, o diferente, o não-heterossexual.

Para a professora Capitu, as mudanças anunciadas são necessárias até para combater a violência homofóbica, no entanto a adoção por casais homoafetivos constitui um perigo para criança, pois poderá trazer distúrbios a sua formação. Observa-se que, na percepção da professora, além dos possíveis problemas de relacionamento social a que estaria exposta a criança, pela orientação sexual de seus adotantes, há, na orientação sexual destes, uma certa promiscuidade capaz de interferir na sexualidade da criança.

Ao promover a defesa do modelo tradicional de família, formada por homem e mulher, as professoras Helena e Sofia negam a organização familiar homoafetiva, como se o reconhecimento desta prejudicasse as uniões convencionais e, assim sendo, deveriam os homossexuais estar impedidos de constituir família, ou no máximo, como argumentou a professora Helena, ser-lhes possibilitada a união estável, como se “não fossem merecedores de igual respeito, que o seu universo afetivo e jurídico fosse de 'menos-valia', menos correto, menos digno”. (BARROSO, 2011, p. 119).

De certa forma, os(as) professores(as) procuram justificar suas posições frente às situações arguidas na questão quatro, com base nos fundamentos de violação aos padrões de normalidade moral e da incompatibilidade com os valores cristãos. Nenhum deles sustentável racionalmente, conforme preleciona Barroso (2011).

Para o autor, o primeiro fundamento é falho porque, mesmo sem enveredar por teorias filosóficas, o que é “normal” e “moral” depende da época, do lugar e do contexto social, político, econômico etc.

O que cabe discutir aqui – e rejeitar – é a imposição autoritária da moral dominante à minoria, sobretudo quando a conduta desta não afeta terceiros. Em uma sociedade democrática e pluralista, deve-se reconhecer a legitimidade de identidades alternativas ao padrão majoritário. O estabelecimento de *standards* de moralidade já justificou, ao longo da história, variadas formas de exclusão social e política,

valendo-se do discurso médico, religioso ou da repressão direta do poder. Não há razão para se reproduzir o erro. Não reconhecer a um indivíduo a possibilidade de viver sua orientação sexual em todos os seus desdobramentos é privá-lo de uma das dimensões que dão sentido a sua existência. Seria, na verdade, uma forma comissiva de embaraçar o exercício da liberdade e o desenvolvimento da personalidade de um número expressivo de pessoas, depreciando a qualidade dos seus projetos de vida e dos seus afetos. (BARROSO, 2011, p. 122).

De acordo com Barroso (2011), o segundo fundamento também não se sustenta, podendo até ter importância no debate que se instaure no interior das confissões religiosas, mas não pode prevalecer no espaço público de um Estado laico¹¹⁰. Ousamos dizer que a alegada incompatibilidade das relações homoafetivas com os valores cristãos sequer podem servir de parâmetro a explicar atitudes e ações hostis àqueles(as) rotulados não-heterossexuais, pois tais valores se baseiam na compreensão, na tolerância e no acolhimento e não no preconceito, na discriminação e na negação do(a) outro(a) por ser ou parecer diferente.

¹¹⁰O Estado brasileiro foi caracterizado como *laico*, palavra que, conforme o dicionário Aurélio, é sinônimo de *leigo* e antônimo de *clérigo* (sacerdote católico), pessoa que faz parte da própria estrutura da Igreja. Neste conceito, *Estado leigo* (sem religião oficial) se difere de *Estado religioso*, no qual a religião faz parte da própria constituição do Estado. São exemplos de Estados religiosos o Vaticano, os Estados islâmicos e as vizinhas Argentina e Bolívia, em cujas constituições dispõem, respectivamente: “Art. 2. *El Gobierno Federal sostiene el culto Católico Apostólico Romano*” – “Art. 3. *Religion Oficial – El Estado reconoce y sostiene la religion Católica Apostólica y Romana. Garantiza el ejercicio público de todo otro culto. Las relaciones con la Iglesia Católica se regirán mediante concordados y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede*. De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro deve dispensar tratamento igualitário a todas as crenças religiosas, incluindo a não crença (ateísmo), sem adotar nenhuma delas como sua religião oficial. In: [<http://www.amperj.org.br/artigos/view.asp?ID=99>]. Acesso: 20 jun. 2014.

4 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES

A discussão sobre preconceito e discriminação homofóbicos tem ganhado espaço em pesquisas e projetos de políticas públicas na área de educação. Entretanto, estudos apontam que, nas escolas brasileiras, a educação sexual é abordada de forma holística, principalmente nas disciplinas de Ciências, Biologia e Educação Física, associando-se, muitas vezes, o sexo às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez e, principalmente, centrada na heterossexualidade.

Este panorama nos chamou a atenção para a realização da presente pesquisa, tendo em vista que, no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN, desconhecíamos a existência de trabalhos voltados à pesquisa sobre o enfrentamento ao preconceito e discriminação motivados pela não aceitação de orientação sexual diversa do padrão heterossexual estabelecido.

A opção pelo Ensino Médio foi justificada pela concentração de aluno(a)s na adolescência, fase em que muito(a)s começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo gênero e se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade, tendendo a omiti-la, por não encontrar na escola e/ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas e angústias sobre sua condição sexual.

Diante da efervescência de debates sobre o assunto em âmbitos nacional, regional e local, neste trabalho, investigamos as representações, saberes e atitudes adotados pelo(a)s professores(as) atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, capazes influenciar no reforço e/ou no combate à homofobia na escola. Para tanto, propusemo-nos especificamente a identificar, na escola, possíveis ações denotadoras de preconceito e discriminação homofóbicos e analisar estratégias e ações docentes frente ao preconceito e à discriminação homofóbicos detectados na escola.

Para investigar as questões propostas neste estudo, de caráter qualitativo e exploratório, utilizamos os instrumentos de levantamento e análise bibliográfica, bem como coleta de dados *in loco*. Dentre os textos e teóricos consultados sobre a homofobia, optamos por aqueles que relacionam homofobia e política pública; problematizam o preconceito e a discriminação decorrentes de orientação sexual e expõem a dimensão histórica e sociocultural da homofobia. Sobre a relação homofobia e educação, optamos por aqueles que entendem a escola como um dos espaços de constituição do sujeito e abordam a institucionalização da heterossexualidade e as relações de dominação e resistência que se estabelecem neste contexto.

O conhecimento da distribuição do Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN e, desse modo, a seleção das escolas para a realização das fases exploratória e de entrevistas foram capitaneados por informações colhidas junto à Promotoria de Justiça com atuação na área de educação da Comarca de Mossoró/RN.

Na primeira etapa da pesquisa, a exploratória, aplicou-se um formulário/questionário a técnicos pedagógicos e gestores de cinco escolas, nominadas de “A”, “B”, “C”, “D” e “E”, localizadas em diferentes bairros da Cidade de Mossoró/RN. Nesta etapa, de forma generalizada, restringimo-nos a saber como a temática da sexualidade é trabalhada no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN.

A opção por questionar profissionais da gestão se justificou pelo contato direto destes profissionais com os diversos segmentos da escola, como: professores(as), servidores(as), pais/responsáveis, aluno(a)s, etc. O anonimato do(a)s informantes desta etapa da pesquisa foi assegurado pela substituição de seus nomes por personagens do cinema brasileiro.

Concluída a etapa exploratória, elegemos as escolas “A”, “C” e “E” para a etapa posterior da pesquisa, a entrevista, com base em quatro critérios: 1) respostas do(a)s informante(s) da primeira etapa, cujo questionário apontou indícios de desenvolvimento na escola de eventos relacionados à orientação sexual e à homofobia; 2) unidades escolares com estruturas distintas: escola “A” de grande porte, escola “C” de médio porte e escola “E” de pequeno porte; 3) facilidade geográfica de acesso e 4) maior receptividade a nossa proposta de trabalho.

O(a)s informantes da segunda etapa da pesquisa, professores(as) atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN, foram arguidos acerca de como lidam com as questões relacionadas à homofobia na escola, utilizando-se, para tanto, de entrevistas semiestruturadas e pranchas indutoras. Tanto as pranchas quanto as entrevistas se mostraram adequadas ao que foi pretendido neste estudo, uma vez que o(a)s entrevistado(a)s demonstraram entusiasmo, interesse e desenvoltura para falar do assunto; lembraram de fatos e situações vividas por si ou presenciadas em colegas de profissão; expuseram o que pensam, conhecem e como agem diante da homofobia, bem como evidenciaram preocupação e impotência frente à homofobia na escola. Nesta etapa, o anonimato do(a)s informantes foi assegurado pela substituição de seus nomes por personagens da obra de Machado de Assis.

No estado da arte, expusemos pesquisas recentes realizadas em Programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* no Brasil sobre a homofobia na escola e suas implicações, estabelecendo, sempre que possível, parâmetros comparativos entre essas pesquisas e o trabalho em foco.

Concluída a fase introdutória do presente estudo, na sequência, Parte I, denominada “Contexto Simbólico-Normativo”, fizemos uma incursão teórico-legal sobre o preconceito e a discriminação homofóbicos, sobretudo na escola, abordando-se, ademais, a institucionalização da heterossexualidade e as relações de dominação e resistência daí decorrentes.

Na Parte II, intitulada “Contexto Empírico-Representacional”, procedemos à identificação e análise dos achados da pesquisa. Na etapa exploratória participaram, ao todo, 15 (quinze) colaboradores, entre diretores(as), supervisores(as), técnico(a)s pedagógico(a)s e coordenadores(as), sendo 05 (cinco) da Escola “A”, 01 (um) da Escola “B”, 04 (quatro) da Escola “C”, 01 (um) da Escola “D” e 04 (quatro) da Escola “E”. Os sujeitos desta etapa foram predominantemente do gênero feminino, casados e católicos. A maioria deles(as) tinha entre trinta e seis e cinquenta anos de idade e atuavam na educação há mais de dezesseis anos, todo(a)s com experiência na gestão escolar.

Na versão destes colaboradores, as atividades desenvolvidas na escola sobre a temática da sexualidade são orientadas por fatores de ordem biológica, como doenças sexualmente transmissíveis, prevenção, puberdade, virgindade, namoro, gravidez na adolescência e aborto, temas recorrentes e discutidos principalmente nas disciplinas de Biologia, Filosofia e Educação Física.

Dentre o(a)s 15 (quinze) profissionais questionado(a)s apenas três destacaram a importância de abordar na escola assuntos como homofobia, homossexualidade e machismo, buscando respeitar o outro independentemente de suas “escolhas” (orientações) sexuais. Nesta fase preliminar, a baixa visibilidade da diversidade sexual na escola nos pareceu funcionar como meio de disciplinamento e controle da sexualidade, com a reprodução do modelo heterossexual vigente, delimitador do comportamento esperado dos gêneros masculino e feminino.

A priori, a produção discursiva no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN sobre a temática da sexualidade é revestida de muita polêmica, conflitos, tensões e disputas, devido à multiplicidade de visões, construções individuais, história e cultura heteronormativa, que atualizam e fiscalizam preconceitos, no sentido de manter intacta a hegemonia heterossexual.

Concluída a etapa exploratória, com um levantamento mais geral sobre educação e sexualidade, investigamos, nas Escolas “A”, “C” e “E”, as práticas, conceitos e discursos de seis professores(as), dois por cada escola, atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, frente à homofobia.

Nesta etapa da pesquisa, utilizando-se de representações como “normal” e “anormal”, “certo” e “errado”, a maioria do(a)s docentes interpelado(a)s justificou sua rejeição à não-heterossexualidade com base em preceitos religiosos e regras morais individuais calcadas no senso comum, ora banalizando as práticas homofóbicas na escola, ora minimizando suas consequências, em nítido reforço à naturalização da heterossexualidade e em detrimento a outras formas de vivência da sexualidade, disseminando implícita ou explicitamente a homofobia na escola por meio de seus atos e ações.

Observou-se, ademais, que, quando muito, o(a)s professores(as) suscitam uma abstrata tolerância frente à homofobia, sob o fundamento de serem imparciais, omitindo-se ao debate da diversidade de orientação sexual na escola por seus próprios preconceitos, que atuam como mecanismo de manutenção da heterossexualidade e de legitimação da inferiorização da homoafetividade. Falar sobre a homofobia em nossas escolas incomoda, causa reações de surpresa, horror, vergonha, risos, desconfiança e desdém, sendo preferível silenciá-la e/ou ignorá-la, desobrigando-se de lidar com o problema.

Entre os motivos ensejadores dessa inação docente estão a falta de compreensão sobre a homossexualidade; de conhecimento para lidar com o tema; o preconceito contra homossexuais ou aqueles(as) que pelas roupas ou forma de se comportar fornecem indicadores da homossexualidade; além da alegada falta de materiais didáticos, embora, em sua maioria, o(a)s docentes interpelado(a)s sequer demonstraram disposição para conhecer novas propostas de trabalho relacionadas ao tema, a exemplo do Projeto Escola sem Homofobia, por nós suscitado durante as entrevistas.

Registramos em nossas pesquisas *in loco* que a homofobia é um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola. A abordagem preconceituosa, as discriminações contra o(a)s jovens tido(a)s como homossexuais e as (in)ações do(a)s professores(as) colaboram ativamente para a propagação da violência homofóbica na escola.

Embora se declarem não preconceituoso(a)s e aberto(a)s às diferentes formas de manifestação da sexualidade, em tom politicamente correto, buscaram o(a)s docentes se resguardar frente aos colegas de profissão e a(o)s aluno(a)s no que se refere às suas próprias incertezas, poucos conhecimentos e pouca disposição para enfrentar a homofobia na escola, tendo em vista ser mais confortável reproduzir as convencionais e inquestionáveis ações perpetradas no meio social em que vivem, evitando repercussões e dissensos.

São diversos os preconceitos e discriminações legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da heterossexualidade, codificando como normal e consentida à vivência heterossexual,

desrespeitando e ferindo a dignidade do outro não inserido neste padrão. Assim, as ações docentes se mantêm alinhadas à cultura heterossexista e homofóbica, igualmente difundidas em tantos outros segmentos da sociedade brasileira, pois tomam por base a premissa que todo(a)s deveriam ser heterossexuais. O(a)s que não correspondem a esse padrão que suportem as consequências sociais de sua condição sexual, como a invisibilidade, o preconceito e a discriminação.

Pratica-se a homofobia na escola não apenas como forma de repressão, mas como uma relação de poder exercida nos detalhes, nos moldes disciplinares propostos por Michel Foucault (1979, 2006 e 2009), pois tem um caráter pedagógico de dizer a minoria sexual que a ela está reservado um lugar social específico: o da invisibilidade ou da ridicularização. Desse modo, os sujeitos homossexuais até podem ser aceitos, desde que não exteriorizem sua condição de homossexual.

Os registros sobre a homofobia documentados nesta pesquisa e em tantos outros estudos demonstraram ser urgente o debate sobre preconceito e discriminação homofóbicos na escola e apontam a necessidade de capacitação docente para a abordagem da diversidade sexual como forma de expressão da sexualidade humana, construída na dinâmica das relações sociais, visando o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos das minorias sexuais e das múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade, atitudes capazes de combater ou pelo menos mitigar esta prática tão nefasta denominada homofobia, fundada na ignorância, no preconceito e na intolerância.

Por ora, conquanto afirmemos a igualdade todos, independentemente de orientação sexual, mantemo-nos homofóbicos e sexistas. Parafraseando Cazusa e Arnaldo Brandão em “O Tempo não Para”, composição transcrita na íntegra, considerando sua pertinência e adequação à realidade provisoriamente constatada, também provisoriamente concluímos este trabalho com a sensação de que lidamos com a homofobia na escola repetindo os mesmos discursos e práticas do passado, imersos em um museu de grandes novidades.

*Disparo contra o sol
Sou forte, sou por acaso
Minha metralhadora cheia de mágoas
Eu sou um cara
Cansado de correr
Na direção contrária
Sem pódio de chegada ou beijo de namorada
Eu sou mais um cara*

*Mas se você achar
Que eu 'tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não para*

*Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta*

*A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para*

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para*

*Eu não tenho data 'pra' comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando agulha num palheiro*

*Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro*

*A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para*

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para*

*Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta*

*A tua piscina 'tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não para*

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para¹¹¹.*

Cazuza/Arnaldo Brandão

¹¹¹ In: <http://www.acervocazuza.com/discografia.html>. Acesso: 20 jun. 2014.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.). CASTRO, Mary, *et al.* **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. *In:* [<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>]. Acesso em: 16 mai. 2013.

_____. (Org.). CUNHA, Anna Lúcia. *Et al.* **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p. *In:* [http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf]. Acesso em: 16 jun. 2014.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travesti na Escola: Assujeitamento e/ou Resistência à Ordem Normativa**. Tese (Doutorado). Ciências Humanas/Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza/CE, 2012.

AZEVEDO, Janete de Lins. **A Educação como Política Pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, Luiz Roberto. **Diferentes, mas iguais: o reconhecimento jurídico das relações homoafetivas no Brasil**. Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 17 – jan./jun. 2011. *In:* [http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-17/RBDC-17-105-Artigo_Luis_Roberto_Barroso_%28Diferentes_mas_iguais_o_reconhecimento_juridico_das_relacoes_homoafetivas_no_Brasil%29.pdf]. Acesso em 20 jun. 2014.

BENEVIDES, Maria Victória. **Cidadania e Justiça**. *In revista da FDE. São Paulo, 1994.*

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BLOG DO POMBA. **Pernambuco: Portaria registra homofobia como motivação em BOs**. *In:* [<http://www.andrepomba.com.br/?p=2774>]. Acesso em: 12 mai. 2014.

BORILLO, D. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **ADI nº 4.277 e ADPF nº 132**. STF. Brasília, 2011. *In:* [<http://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20627236/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4277-df-stf>]. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados. Brasília, 1990. *In:* [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm]. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB n. 9.394/96). Brasília, 1996. *In:* [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm]. Acesso em: 15 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais - Brasília: MEC/SEPESPE, 1994.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. MEC/SEF. Brasília, 1997. *In:* [<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>]. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. **PEC – Proposta de Emenda à Constituição, n° 111 de 2011**. *In:* http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=103136. Acesso: 10 mar. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **PLC – Projeto de Lei da Câmara, n° 122 de 2006**. *In:* [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=79604]. Data de acesso: 10 mar. 2013.

_____. **Projeto de Lei n° 13/2013**. Câmara Municipal de Vereadores. Mossoró/RN: Imprensa Oficial, 2013.

_____. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2013. *In:* [<http://www.sedh.gov.br/brasilsem/relatorio-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-o-ano-de-2011/RELATORIO%20VIOLENCIA%20HOMOFOBICA%20ANO%202012.pdf>]. Acesso: 11 jul. 2013.

_____. **Resolução n° 175**. CNJ. Brasília, 2013. *In:* [http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/resolu%C3%A7%C3%A3o_n_175.pdf]. Acesso em: 22 mai. 2013.

_____. **Resolução CFP n° 001/1999**. Brasília, 1999. *In:* [http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf]. Acesso: 11 mai. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48. VI.

BRUNO, Aníbal. **Crimes contra a pessoa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Apresentação do livro de Flávia Piovesan**. **PIOVESAN, Flávia**. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 7 ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

CARVALHO, Ana Maria de. **Inscrição Discursiva da Subjetividade Homoafetiva na G Magazine**. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2008.

CARVALHO, Salo. **Três hipóteses e uma provocação sobre homofobia e ciências criminais**: queer(ing) criminology. In: *Boletim do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais*, v. 238, 2012.

CASTAÑEDA, Marina. **A experiência homossexual**: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Senso comum e transparência**. In: LERNER, Júlio (ed.). *O Preconceito*. São Paulo: Imesp, 1997.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DIMOULIS, Dimitri. MARTINS, Leonardo. **Teoria Geral dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. rev. ataul. e ampl., São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

ECOS. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. In: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>. Acesso: 13 de jun. 2014.

FELIPPE, Donaldo J. **Dicionário Jurídico**: Terminologia Jurídica, Termos e Expressões Latinas de Uso Forense. 15 ed. Campinas: Millennium, 2002.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. Tese (Doutorado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2011.

FOSTER, David W. **Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latino-americana**. *Letras: literatura e autoritarismo*, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque).

_____. **Sexualidade e Poder** In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987, 11ª edição.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GAZETA DO OESTE. **Parada Gay terá como tema crimes de homofobia**. Ano: 2007. *In*: [http://www.mineiropt.com.br/noticias-22932#.UTyOJNaG2a4]. Acesso: 10 mar. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2006.

GREEN, James; POLITO, R. **Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)**. Rio de Janeiro: José Olímpio; (Baú de Histórias), 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa, 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUNGRIA, Néelson; FRAGOSO, Heleno. **Comentários ao Código Penal**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1982. v. 6.

JODELET, Denise. **Représentation sociale: phénomène, concept et théorie**. *In*: MOSCOVICI, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JUNQUEIRA, Rogério D. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Bagoas, Natal/RN, 2007.

_____. "Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal". *In* JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, 367-444 p.

LIMA LOPES, José Reinaldo. **O direito a reconhecimento para gays e lésbicas**. in Francisco Loyola de Souza e outros, *A Justiça e os direitos de gays e lésbicas: jurisprudência comentada*, Porto Alegre, Sulina, 2003.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. (Organizadoras). **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed: UnB, 2009. 196 p.

_____. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Rev. psicol. Polít.* Vol.8 no.16 São Paulo dez. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. *Educação em Revista*. 2007, n.46, p. 201-218.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiars do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p.89.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Org. Suely Ferreira Deslandes. 28 ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MOTT, Luiz. **Homoafetividade e Direitos Humanos**. Revista Estudos Feministas, v. 7, p. 509-521, Florianópolis/SC, 2006.

_____. **Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias?** In: Seminário Gênero & Cidadania: Tolerância e Distribuição de Justiça (Palestra proferida). Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, Unicamp, 2000.

NAPHY, William. **Born To Be Gay**: história da homossexualidade. 70 ed. Lisboa: 2006.

OLIVEIRA, Erival da Silva, **Direito Constitucional – Direitos Humanos**, São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009 (Elementos de Direito, v.12). In: [http://www.ambitoJuridico.com.br/site/index.php?=9524]. Acesso em 12 dez. 2012.

ONU: 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. In: [http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf]. Acesso em 10 mar.2013.

PARAISO, Marlucey. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: **21ª Reunião Anual da ANPED**. Programa e resumos, 1998, p. 177.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Verificações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.

QUIRINO, Glauberto da Silva. **Sexualidade e Educação Sexual: Prática Docente em uma Escola Pública de Juazeiro do Norte/CE**, Tese (Doutorado). Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2012.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Trad. De João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Portugal: Grandiva, 1992.

RAMIRES NETO, L. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo Atlas, 1999.

RIOS, Roger Raupp. **Direito da anti-discriminação**. Porto Alegre. Editora Livraria do Advogado. 2008.

ROCKWELL, E. **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, Claudiene. *et al.* **Diversidade sexual na escola e a homofobia: a capacitação de professores como estratégia de Intervenção**. Anais, ISSN, 2008. In: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST5/Santos-Ramos-Timm-Cabral-Lobo_05.pdf]. Acesso em: 23 mai. 2013.

SHIROMA, Oto, Eneida; MORAES, Célia, Maria; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SIERRA, Jamil Cabral. **Homossexuais, Insubmissos e Alteridades em Transe: Representações da Homocultura na Mídia e a Diferença no Jogo dos Dispositivos Contemporâneos de Normalização**. 2004.

SILVA JÚNIOR, José Alves da. **Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do Ensino Médio sobre a homossexualidade**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo/SP, 2010.

SOUSA, Maria Elinte Gomes de. **A diversidade sexual no ambiente escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais: estudo a partir do princípio da dignidade da pessoa humana**. Monografia (Especialização). Departamento de Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2012.

TAVARES, Liliana Barros. **Deixem que Digam, que Pensem, que Falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE**. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2006.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2013, 53 p.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil:1988-2002**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n.121, 2004.

WELZER-LANG, D. **A Construção do Masculino: Dominação das Mulheres e Homofobia**. Rev. Estud. Fem. vol. 9, n. 2, Florianópolis: 2001.

ZAFFARONI, E. R. **Manual de derecho penal: parte general**. Buenos Aires: Ediar, 1996.

APÊNDICES

**HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada **HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES**, trata-se de uma dissertação de mestrado em desenvolvimento pelo mestrando Francisco Cláudio Gonçalves, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PosEduc/UERN. São objetivos da pesquisa:

Geral

Investigar práticas, conceitos e discursos do(a)s professores(as) atuantes no Ensino Médio da Rede Pública na Cidade de Mossoró/RN, frente à homofobia na escola.

Específicos

- * identificar, na escola, possíveis ações que se apresentem como de preconceito e de discriminação homofóbicos;
- * analisar estratégias e ações docentes frente ao preconceito e a discriminação homofóbicos detectados na escola.

Informamos que será garantido seu anonimato, bem como assegurada sua privacidade e o direito de autonomia referente à liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como o direito de desistir da mesma e que não será efetuada nenhuma forma de gratificação da sua participação. Ressaltamos que os dados serão coletados por meio de questionário na fase exploratória e por meio de pranchas indutoras e entrevista semiestruturada na segunda fase da pesquisa. As informações farão parte da dissertação de mestrado do subscritor deste termo, podendo ser divulgadas em eventos científicos, periódicos e outros tantos, a nível nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do(a) senhor(a) será mantido em sigilo. Sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado (a) a fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver de qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá qualquer dano. O pesquisador estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários, em ambas etapas da pesquisa.

Apesar deste estudo não oferecer benefício imediato aos participantes, contribuirá com informações relevantes a discentes e ao público em geral, sobre questões atinentes ao enfrentamento à homofobia no Ensino Médio da Pública na Cidade de Mossoró/RN e ficará

disponível fisicamente na Biblioteca Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a partir de sua conclusão final, prevista para o mês de agosto de 2014. Diante do exposto, agradecemos a contribuição do(a) senhor(a) na realização desta pesquisa.

Eu, _____, concordo em participar desta pesquisa, declarando que cedo os direitos do material coletado, que fui devidamente esclarecido(a), estando ciente dos objetivos da pesquisa, com a liberdade de retirar o consentimento sem que isso me traga qualquer prejuízo.

Mossoró/RN, ____/____/_____

Francisco Cláudio Gonçalves
Pesquisador responsável

Participante da Pesquisa

HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

PESQUISA DE CAMPO

Primeira etapa: sondagem/questionário

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: técnicos pedagógicos e gestores escolares

Data de Aplicação: ____/____/____

Escola:

Endereço:

Idade do(a) respondente: _____ gênero: () masculino () feminino

Escolaridade: () graduação; () especialização; () mestrado; () doutorado.

Tempo de formado(a), em anos:

Tempo de atuação na educação, em anos:

Cargo/função:

Estado civil: () solteiro(a); () casado(a); () união estável, () outro.

Religião: () não () sim. Qual?

01) Existe(m) disciplina(s) e/ou evento(s) na escola que abordem a temática da sexualidade?

() sim () não

02) Caso positivo, qual(is) é(são) esse(a)s disciplina(s) e/ou evento(s)?

03) Como e por quem a temática acima referida é abordada na escola?

04) Que assunto(s) é(são) mais focado(s) ou demandado(s) sobre a temática da “sexualidade”?

05) Narre acontecimento(s) marcante(s) no dia-a-dia da escola cuja motivação tenha sido a “sexualidade”.

HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

PESQUISA DE CAMPO

Segunda etapa – Parte II: entrevista semiestruturada

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN

Data de realização: ____/____/____

Escola:

Endereço:

Idade do(a) respondente:

Gênero: () masculino () feminino

Escolaridade: () graduação; () especialização; () mestrado; () Doutorado.

Tempo de aproximado de atuação no Ensino Médio, em anos:

Disciplina lecionada:

Estado Civil: () solteiro(a); () casado(a); () união estável.

Religião: () não () sim. Qual?

01) Como você trabalha a diversidade sexual e de que forma expõe ou tenta responder o porquê de determinada pessoa apresentar comportamento destoante do padrão heterossexual?

02) O que você entende por homofobia?

03) Especificamente sobre a homofobia, você conhece algum trabalho, projeto, plano de ação/orientação em desenvolvimento, já desenvolvido ou que será construído nesta ou em outra(s) escola(s), direcionado a docentes, a aluno(a)s ou a ambos? Cite-o(s).

04) Como você vislumbra as mudanças ocorridas na legislação brasileira para possibilitar o casamento, a constituição de família e adoção de filhos por casais homoafetivos?

ANEXOS

HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

PESQUISA DE CAMPO

Segunda etapa – Parte I: prancha indutora I

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN

Data de apresentação: ____/____/____

Beijo na boca entre duas jovens do gênero feminino



Figura 01¹¹²

¹¹² Fonte: [<http://experienciahomossexual.files.wordpress.com/2012/07/heteronorma.jpg>]. Acesso: 12 abr. 2014.

HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

PESQUISA DE CAMPO

Segunda etapa – Parte I: prancha indutora II

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN

Data de apresentação: ____/____/____

Possível situação de homofobia na escola



Figura 2¹¹³

¹¹³ Fonte: [<http://rodrigomagalhaes.com/wp-content/uploads/2014/01/homofobia.jpg>]. Acesso: 12 abr. 2014.

HOMOFOBIA NA ESCOLA: DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES

PESQUISA DE CAMPO

Segunda etapa – Parte I: prancha indutora III

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN

Data de apresentação: ____/____/____

“Beijaço” na boca entre homens durante uma “Parada Gay”



Figura 3¹¹⁴

¹¹⁴Fonte: [http://surgiu.com.br/imagem/noticias/t8/33143/imagem_1905121337436789_g.jpg]. Acesso: 12 abr. 2014.

**HOMOFOBIA NA ESCOLA:
DESVELANDO OLHARES, REVELANDO VOZES**

PESQUISA DE CAMPO

Segunda etapa – Parte I: prancha indutora IV

Projeto de Pesquisa: Mestrado – PosEduc/FE/UERN

Público alvo: docentes atuantes no Ensino Médio da Rede Pública da Cidade de Mossoró/RN

Data de apresentação: ____/____/____

Manifestação contrária a material educativo anti-homofobia



Figura 4¹¹⁵

¹¹⁵Fonte: [http://resistenciaj.files.wordpress.com/2011/04/ogaaajl8bky9-nn3jpd4y8zpr-upxzuiy2hhdcuidb7d_bkcmuwdmtuomci7hds-ytdbqk2qelzerwerqktwjd4am1t1ue2yqlgoeene2pw2hifyem9k8wx4.jpg]. Acesso: 12 abr. 2014.