

Universidade de São Paulo

Faculdade de Educação

LIANE KELEN RIZZATO

**Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e
homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos
da prática docente**

VERSÃO REVISADA

São Paulo

2013

LIANE KELEN RIZZATO

**Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e
homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos
da prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profª. Dra. Cláudia Vianna

VERSÃO REVISADA

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Rizzato, Liane Kelen
R627p Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente / Liane Kelen Rizzato; orientação Cláudia Vianna. São Paulo: s.n., 2013.

278 p. tabs.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação 2. Formação de professores/as 3. Homofobia 4. Relações de gênero 5. Sexualidade 6. Escola I. Vianna, Cláudia, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Liane Kelen Rizzato

Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Vianna

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof.(a) Dr.(a) _____

Instituição _____

Assinatura _____

À minha mãe, Elizabeth, pela luta mais linda.

Ao meu tio Reinaldo, pela presença constante.

*Ao meu amor, Henrique, pela cumplicidade
com que divide a vida comigo.*

AGRADECIMENTOS

Ufa! Enfim, toda a dedicação e todo o esforço deram o fruto tão esperado: seja bem-vinda, querida dissertação de mestrado! Confesso ter levado um grande susto ao olhar para trás e notar que se passaram três anos desde o ingresso no curso de mestrado. E neste momento em que sou invadida por tantos sentimentos, certamente a satisfação, a alegria e a imensa gratidão são os mais fortes e incisivos.

Sou grata a tantas pessoas e a tantas situações, que chego a sentir receio de esquecer-me injustamente de alguém. Por isso decidi escrever os agradecimentos como um exercício de catarse: sem ordem de prioridade ou relevância, seguindo apenas a irregularidade desconexa da minha emoção.

Agradeço ao que há de divino dentro de mim, onde sempre encontrei fé, coragem e força para perseverar. Como aprendi com avó Albina, Deus está em tudo o que a gente faz por amor e com amor. Obrigada, minha querida avozinha, por ser a estrela que guia minha vida e por ter me dado o melhor dos presentes: a fé.

À minha querida Clau – Profa. Cláudia Vianna –, agradeço a orientação sempre sábia e acertada no processo de pesquisa: aprendi e aprendo muito com você. Muito obrigada por me guiar, desde os tempos de iniciação científica, nesse percurso em que me lancei para me constituir pesquisadora. Sou imensamente grata por você me ensinar tanto sobre a vida – acadêmica ou não –, pelo companheirismo, pela confiança, pela acolhida, pela empatia e por ser para mim muito mais do que uma orientadora, mas amiga e companheira. Minha admiração e meu carinho por você são eternos. Obrigada, ainda, por me propiciar o contato com o querido Celso Ferretti, a quem tanto admiro e com quem tanto aprendo.

Ao Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), coordenado pelas Profas. Dras. Cláudia Vianna e Marília Pinto de Carvalho, agradeço a oportunidade de socializar saberes e experiências intelectuais. Ao Orientagênero, extensão do EdGES formada pelos/as orientandos/as da Profa. Cláudia, muito obrigada pelo respeito, pela generosidade e pela parceria de sempre. Agradeço a presença em algum momento desse percurso – ainda que *online* – e a ajuda de cada um/a. Marcelo, Paulinho, Karina, Cláudio, Sandra, Bete, Edna, Osmar, Ana Paula, Tatiana, Cris, Carol, Maria José, Lula, Dani, Karen, Hamilton, Paulo Falcão, Natália, Fabíola e Adriano: é uma alegria fazer parte de um grupo especial assim. Agradeço também ao Lula a preciosa ajuda em transformar meu resumo em *abstract*, à Natália a força na transcrição das entrevistas e ao Marcelo o incentivo e a disponibilização de

documentos referentes ao programa federal *Brasil sem Homofobia*. Aos/Às imprescindíveis e inesquecíveis professoras e professores que participaram deste estudo, doando seu tempo e me emprestando seus percursos profissionais e suas histórias de vida, que me traziam pessoas, educadores/as, pais, mães, alunos, alunas, jovens, escolas, famílias, desafios: foi um grande prazer conhecê-los/as. Agradeço a confiança e a presteza de cada um/a de vocês diante das necessidades da minha pesquisa.

Às ONGs ECOS - Comunicação em Sexualidade e CORSA, nas pessoas da Silvia e do Lula, respectivamente, sou grata pela imediata disposição em participar da pesquisa, pelas informações, pelo suporte prestado e pela amizade.

Agradeço à Faculdade de Educação da USP, representada pelos/as funcionários/as da portaria, da seção de pós-graduação, da biblioteca, da secretaria do EDA, do apoio acadêmico, da tesouraria e dos tantos departamentos e funções. Agradeço também aos/às queridos/as professores/as, em especial às professoras Marília Pinto de Carvalho, Marília Pontes Sposito, Mônica Appezzato Pinazza e Denise Trento Rebello de Souza, os ensinamentos divididos comigo durante as disciplinas cursadas, a atenção sempre disponibilizada, os questionamentos incisivos e as tantas reflexões sobre o projeto de pesquisa.

À área de pesquisa em Sociologia da Educação, agradeço o incentivo à minha participação em congressos e seminários. As apresentações e discussões sobre o meu trabalho realizadas nesses eventos muito contribuíram para a qualidade teórica e analítica que pretendi imprimir a esta dissertação. E à querida Marla sou grata pela amizade recente – fruto da participação na Anpedinha –, já tão sincera e desinteressada.

Às professoras Belmira A. de Barros Oliveira Bueno e Célia Regina Rossi, agradeço a leitura atenta e criteriosa do relatório de qualificação, assim como as tão necessárias contribuições oferecidas por vocês. Obrigada pela confiança, pelo incentivo e pela compreensão da minha decisão por finalizar este trabalho como uma dissertação de mestrado.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) o apoio e o incentivo concedidos por meio de bolsas de estudos, permitindo que eu me dedicasse durante um ano exclusivamente ao curso de mestrado.

À Elisa, agradeço a revisão dos escritos resultantes da pesquisa: tanto do relatório de qualificação, quanto da dissertação. Sua leitura dedicada dos textos tornou-os mais leves, *limpos* e certamente melhores. E conhecê-la foi um prazer.

Gostaria de agradecer à minha querida família: tios Zé, Marcos, Toninho, Gê; tias Cidinha, Sônia, Joceli; primas Michele, Jaque, Gabi, Ivete, Juliana, Layla; primos Ivan, Diego, Victor, Cléber, Paulo, Éder e Rafa. A presença de vocês em minha vida me faz sentir protegida, amada e querida. Peço desculpas pelas tantas ausências e agradeço a torcida. Às pequenas Manu e Bia e ao pequeno Iago, agradeço por me fazerem uma tia tão feliz. A singeleza de vocês me mostra a cada dia que é possível viver um mundo sem preconceitos.

Agradeço em especial à minha Tia Teresa e às minhas primas Bele e Cinthia – educadoras comprometidas, dedicadas e apaixonadas pela educação –, que têm sido minhas referências e meu ponto de chegada no caminho para me formar educadora.

À Bele sou grata pelo carinho e por ser infinitamente única para mim: a irmã que escolhi. À minha mãe Elizabeth, que lutou por mim desde sempre, acreditou que eu fosse capaz e orou, nos momentos de crise, para que o mestrado terminasse logo, sou grata por me ensinar que, na vida, o importante é lutar e ser feliz. Ao meu tio Rê, agradeço o companheirismo desde os tempos de menina. As caminhadas, as conversas no sofá, os cuidados com nossos amados animais sempre me deram novo fôlego para retomar o ritmo de estudo.

Ao Rike, meu companheiro para a vida toda, sou grata pelos gestos de amor, pela ternura com que tratou e trata todos os meus dilemas e desafios, pelo chazinho em meio à tarde de estudos, por preparar o almoço no domingo para *agilizar* o tempo de estudo, por abrir mão de passeios, viagens e reuniões com amigos/as porque “preferia ficar comigo, ainda que eu estivesse estudando”. Seu apoio e sua compreensão incondicionais foram decisivos para que eu percorresse o *estar mestranda* com mais leveza e tranquilidade.

Agradeço também a todos/as da família Bueno da Silva e Sturion, que me adotaram como sobrinha, prima, neta... e que, torcendo sempre, tentavam compreender porque eu estudava tanto. Em especial, à avó Gela, ao Lu, à Dani, à Flávia, ao Fábio e, mais recentemente, à Aline.

Aos/Às amigos/as queridos/as Lis e Gil, Fer e Sha, Marcelão e Ká, Mari e Jorge, Jé e Flávio, Sá, Elaine Cristina e Giba, Ci e Thiago, Aline e Douglas, Afonso e Alê, Fer e Elaine, agradeço a compreensão e a torcida. Saber que sentiam minha falta nas ausências – mesmo que tentassem me poupar das cobranças para estarmos juntos – me impulsionava a seguir adiante e produzir. Um agradecimento especial à amiga de longa data Lis, pela ajuda na transcrição das entrevistas; por trazer para o *time* o Amílcar e a Tataína e, juntos, me socorrerem em meio aos prazos e metas; e, como se não bastasse, por discutir comigo suas percepções sobre os rumos da pesquisa.

À Secretária de Educação de Jundiaí, nas pessoas da Diretora Janete Marini e do Secretário da Educação Francisco Carbonari, agradeço a permissão de meu afastamento do cargo de professora para cursar o primeiro ano do mestrado, bem como o apoio na participação de eventos ligados à pesquisa quando eu já atuava como diretora de uma escola de educação infantil da rede. À Ana Teresa Gavião, com quem tive a honra de discutir educação, serei eternamente grata por emprestar-me tanto encantamento pelas crianças pequenas. Às diretoras e coordenadoras do grupo de estudos sobre a primeira infância: viver o curso de mestrado e a direção de escola sem vocês não teria o mesmo gosto.

À equipe da EMEB Profa. Hilda Maria Alves Paschoalotto e a toda a comunidade escolar: viver a construção de uma escola de qualidade ao lado de vocês é um prazer. À Juliana, que dividiu comigo o conflituoso processo de aprender a ser diretora de escola e de, ao mesmo tempo, aprender a ser pesquisadora, agradeço a parceria e a cumplicidade. Aos meus pequenos e às minhas pequenas, sou grata pelos sorrisos, pelos abraços espontâneos que quase me levam ao chão, pelo carinho e por dizerem, às 10h, “Liane, você está linda hoje!”, ainda que eu tivesse acordado às 2h para estudar. Vocês me cativam a buscar qualidade na educação – sempre e apesar de tudo.

Enfim, agradeço de coração a todos aqueles e todas aquelas que contribuíram de alguma forma para a fase vivida na construção deste trabalho, mas que, por falhas em meu processo de catarse, não foram mencionados/as aqui.

Das utopias

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana

RESUMO

RIZZATO, Liane Kelen. *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente*. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O objetivo desta dissertação é compreender as percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia, bem como o modo como eles/as lidam com tais temáticas na prática docente. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que teve como sujeitos de pesquisa professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo que participaram de um curso intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, oferecido em 2007 por meio da parceria entre duas ONGs e financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), em conformidade com a política de formação continuada em gênero e sexualidade. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa empírica consistiram em análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas em profundidade. No exame do material obtido, foram fundamentais as reflexões teóricas sobre formação docente, relações de gênero, sexualidade, homofobia e, em especial, sobre o conceito de experiência social. Por meio da perspectiva pós-estruturalista, o estudo da homofobia – intrinsecamente relacionada ao gênero e à sexualidade – estruturou a discussão sobre os processos distintivos que organizam uma espécie de *vigilância de gênero* e agem como forças normativas na constituição das identidades docentes. As contradições e dissonâncias apresentadas nos discursos dos/as professores/as entrevistados/as evidenciaram que a construção da experiência social em homofobia por eles/as vivenciada tem a mesma dinâmica de produção-reprodução-resistência apresentada pela escola no que tange às relações gênero e sexualidade. No contexto analisado, a combinação de várias lógicas de ação e de vivências múltiplas das relações sociais levou os/as professores/as à manutenção do preconceito por identidade de gênero e por orientação sexual. Por outro lado, a empatia do/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece com orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se fatores-chave para a superação de preconceitos e estereótipos relativos ao tema, com transgressões significativas dos padrões heteronormativos para pensar a sexualidade.

Palavras-chave: Educação; formação de professores/as; homofobia; relações de gênero; sexualidade; escola.

ABSTRACT

RIZZATO, Liane Kelen. *Teachers' perceptions about gender, sexuality and homophobia: reflecting on continuous teacher training in the view of practice accounts*. 2013. 278 p. Dissertation (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2013.

The purpose of this dissertation is to understand the perceptions of male and female teachers about gender, sexuality and homophobia, as well as the way they deal with such themes in their teaching practice. It is an investigation of qualitative nature whose research subjects were teachers from public schools in the State of São Paulo who participated in a training course called *Living together with Sexual Diversity in the School*, conducted in 2007 through the partnership between two NGOs and funded by the Ministry of Education (MEC) and by the Special Secretariat of Human Rights (SEDH), in compliance with the policy for ongoing teacher training in gender and sexuality. The theoretical and methodological tools utilized in the empirical research consisted of documental analyses, questionnaires and in-depth interviews. When examining the materials collected, emphasis was given to the theoretical elaborations on teacher training, gender relations, sexuality, homophobia and, especially, on the concept of social experience. Assuming a post-structuralist perspective, the study of homophobia – closely knitted with gender and sexuality – served as the framework to discuss distinctive processes which organize a sort of *gender surveillance* and act as normative forces upon the institution of teaching identities. The contradictions and dissonances found in the speeches of both male and female teachers provide evidence that the construction of the social experience in the homophobia they deal with shows the same dynamics of production-reproductions-resistance revealed by the school in regard of gender relations and sexuality in general. In the context analyzed here, the combination of several logics of action and multiple existences of social relations made teachers keep their prejudice based on gender identity and sexual orientation. On the other hand, both male and female teachers' empathy towards a student who acknowledges him/herself as being non-heterosexual and, especially, the inclusion of such empathic experience in his/her view of sexual diversity turned out to be a key factor in overcoming prejudices and stereotypes associated with this theme, resulting in significant transgressions of the heteronormative patterns usually adopted for sexuality.

Keywords: Education; teacher training; homophobia; gender relations; sexuality; school.

LISTA DE SIGLAS

- ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS
- AIDS – *Acquired Immune Deficiency Syndrome*
- CIPD – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
- CCR – Comissão de Cidadania e Reprodução
- CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor
- DNA – *Deoxyribonucleic Acid*
- DST – Doenças sexualmente transmissíveis
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- GTPOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual
- HIV – *Human Immunodeficiency Virus*
- HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização não governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PROSARE – Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (refere-se à SECAD após o acréscimo, em 2011, do termo *Inclusão*)
- SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
- UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<hr/>	
1. GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA: CRUZANDO CONCEITOS	24
<hr/>	
1.1. Gênero, sexualidade e homofobia: o que isso tem a ver com educação?	41
1.2. O conceito de experiência na prática docente: a formação de professores/as e os desafios da diversidade	70
2. CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PESQUISA: EM BUSCA DE PERGUNTAS	85
<hr/>	
2.1. Sobre o curso de formação docente continuada <i>Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola</i>	86
2.2. Sobre os sujeitos da pesquisa: definição da abordagem metodológica	95
2.3. Entre questionários e entrevistas: a coleta do material empírico	98
3. UM CURSO, DIVERSOS/AS PROFESSORES/AS E A HOMOFOBIA NA ESCOLA	106
<hr/>	
3.1. Perfil dos/as professores/as pesquisados/as	108
3.2. Diferentes significados da experiência social construída em gênero e sexualidade	118
4. AS CONTINUIDADES NA MANUTENÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E IDENTIDADE SEXUAL DURANTE A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL EM HOMOFOBIA	121
<hr/>	
4.1. Construindo a experiência: características sociais e percepção sobre homofobia na escola	125
4.2. Considerações sobre o curso e reflexões sobre formação docente continuada	167
4.3. Trabalho com a temática da diversidade sexual na escola	172
4.4. Pensando a manutenção de preconceitos e estereótipos durante a experiência social	180

5. AS SUPERAÇÕES NA MANUTENÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DURANTE A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL EM HOMOFOBIA	183
5.1. Construindo a experiência: características sociais e percepção sobre homofobia na escola	189
5.2. Considerações sobre o curso e reflexões sobre formação docente continuada	218
5.3. Trabalho com a temática da diversidade sexual na escola	224
5.4. Pensando a superação dos preconceitos e estereótipos durante a experiência social	236
6. INTERSECÇÕES ENTRE OS GRUPOS DE PROFESSORES/AS: POR QUE MAIS CONTINUIDADES? POR QUE MAIS SUPERAÇÕES?	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
REFERÊNCIAS	259
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	269
APÊNDICES	272

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela relação entre gênero, sexualidade e educação desencadeou-se ainda na época da graduação em pedagogia, já que professores/as de diversas áreas faziam referência ao tema, ainda que sem aprofundá-lo. No 6º semestre do curso, mais precisamente no ano de 2006, inscrevi-me na disciplina optativa *Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero*, ministrada pela Profa. Dra. Cláudia Vianna, a fim de aproximar-me do campo teórico dos estudos de gênero. Nessa disciplina, desenvolvi um projeto de estágio intitulado *Brinquedos infantis e as relações de gênero*, e, como estagiária inserida na realidade de uma escola da rede pública de São Paulo, tive a oportunidade de exercitar o olhar para as relações de gênero nesse espaço e questionar algumas práticas tão naturalizadas entre educadores/as. Na ocasião, já havia iniciado minha carreira como docente na rede pública municipal de ensino de Jundiaí, pois minha formação em nível médio técnico, categoria Normal, possibilitava a atuação como professora. O dia a dia do trabalho pedagógico na escola instigou ainda mais meu olhar para as questões de gênero e contribuiu para legitimar minhas inquietações e questionamentos.

Desafiada pelo campo de estudos e na ânsia de aprofundar as reflexões sobre a temática, propus-me a desenvolver um projeto de pesquisa de iniciação científica – *O estado da arte das pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação formal: pesquisa de dados nas bases CAPES e BAMP*, sob supervisão da Profa. Dra. Flávia Schilling –, projeto este vinculado a outro mais amplo e financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), intitulado *Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais*. Nessa mesma oportunidade, em 2007, também participei como integrante da equipe de pesquisa de tal projeto coordenado por Flávia Schilling, Cláudia Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Fátima Salum Moreira, o qual buscou analisar a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e sexualidade entre 1990 e 2006. Envolvida com tais trabalhos, pude entrar em contato com artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado brasileiras que tratavam da articulação entre gênero e educação formal. Foram encontrados 1.213 títulos que analisam a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero, mulheres e sexualidade entre 1990 e 2006 (VIANNA et al., 2011). A partir de então, tornou-se perceptível a grande lacuna no estudo de gênero na educação, especificamente na formação de professores/as.

Ampliando as possibilidades de discussão sobre gênero, incomodava-me o fato de não encontrar, em meu local de trabalho, interlocutores/as com os/as quais pudesse partilhar minhas percepções e inquietações relacionadas às relações de gênero na escola. Arrisquei-me a abrir diálogo com supervisores/as, diretores/as de ensino e até mesmo com secretários/as da educação, mas a total ignorância sobre o assunto era uma constante. Questionava-me frequentemente: por que não encontro possibilidades de diálogo sobre gênero na escola?

Era somente no âmbito universitário que conseguia discutir as questões que tanto tomavam espaço em minhas reflexões sobre educação. A participação no Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) foi essencial para meu envolvimento com a temática e para o aprofundamento teórico e conceitual dentro da teoria de gênero. Realizei leituras de textos acadêmicos de autores/as fundantes dentro da referida teoria, bem como de trabalhos do próprio grupo, e descobri um espaço de interlocução capaz de acolher e estimular o processo que eu vivenciava.

A partir das lacunas encontradas em estudos acadêmicos e também no trabalho pedagógico na escola, busquei conhecer o que estava sendo proposto dentro das políticas públicas de educação em gênero e sexualidade, especialmente no que dizia respeito à formação de professores/as. A ânsia era por entender o silenciamento da temática entre os/as professores/as. Foi essencial para esse empreendimento a participação, entre 2007 e 2009, como integrante da equipe de pesquisa do projeto financiado pelo CNPq *Relações de gênero e sexualidades nas políticas públicas de educação: um exame da produção acadêmica no Brasil - 1995 a 2005*, sob coordenação da Profa. Dra. Cláudia Vianna. Nessa pesquisa, entrei em contato com produções acadêmicas que propunham o cruzamento entre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação, e pude notar a defasagem na inclusão da perspectiva de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras mais amplas, ainda que os trabalhos sinalizassem progressivas mudanças no período entre o final dos anos de 1990 e meados dos anos 2000.

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) já constatavam a baixa visibilidade das questões de gênero na educação até por volta dos anos 2000 e afirmam que, desde então, tal discussão foi ganhando visibilidade. É possível verificar, a partir desse período, a existência de políticas formuladas para responder especificamente às desigualdades de gênero e sexualidade identificadas no sistema educacional brasileiro.

Partindo da discussão realizada por Nina Madsen (2008), pode-se afirmar que a introdução de gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras deu-se por dois

movimentos diferentes. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2003), a discussão foi introduzida nos currículos partindo do Ministério da Educação, órgão localizado no centro do sistema educacional, por meio de suas definições legais para a educação. A influência de órgãos internacionais sobre o governo federal é característica desse período. Alguns documentos internacionais contribuíram para essa discussão no país, como a *Declaração Mundial sobre Educação para todos* (Tailândia, 1990), o *Relatório Delors* (França, 1996), os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM* (Estados Unidos, 2000), o projeto *Educação para Todos – EPT* (Senegal, 2000), a *Declaração de Havana* (Cuba, 2002) e a *Declaração de Buenos Aires* (Argentina, 2007). Todos esses documentos foram assinados pelo Brasil, que assumiu esforços em relação às desigualdades de oportunidade baseadas em desigualdades de gênero e às diferentes formas de discriminação desencadeadoras de desigualdade de direitos. Também houve a tentativa de centralizar o currículo por meio da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997) e do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998), documentos estes que inovam ao propor o tratamento das questões de gênero e sexualidade na escola.

Durante o governo de Lula (de 2003 a 2010), pode-se dizer que se introduziu a temática de gênero e sexualidade na educação partindo das *beiradas* e visualizando as escolas como as extremidades finais do sistema educacional. Nesse processo, os movimentos sociais e suas demandas ganharam voz, e houve a formulação de planos e programas que abarcavam a diversidade sexual e as questões de gênero. O movimento feminista e o movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), assim como suas demandas coletivas, ganharam espaço dentro da elaboração e da execução de projetos e programas federais que visam ao alcance do respeito à diversidade sexual e da equidade de gênero (VIANNA, 2011). Sob o referido governo, uma importante estrutura institucional passou a incorporar as questões de igualdade de gênero e diversidade sexual em suas secretarias e em vários programas. Em 2003, nasce a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM); em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação (MEC); em 2005, inclui-se um grupo de trabalho sobre discriminação por orientação sexual no Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD); em 2006, elabora-se o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) e instaura-se a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06).

Nesses termos, a partir de 2003, secretarias e programas passam a focalizar as questões de igualdade de gênero e diversidade sexual. Com a formação da SECAD no âmbito do MEC,

em abril de 2004, amplia-se a tentativa de incluir a temática da diversidade sexual e das relações de gênero nos sistemas públicos de educação, “considerando o compromisso deste Ministério de desenvolver unidades em sua estrutura para o tratamento das questões de educação em direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 82). Aos poucos, as demandas de parcelas excluídas da sociedade vão traduzindo-se em políticas públicas e a SECAD vai articulando as propostas de ação para a educação presentes em programas e planos intersetoriais com as propostas do próprio MEC.

Isso acontece com as propostas de educação inclusiva e não sexista elaboradas no *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (PNPM) de 2004, formulado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres. O item B desse documento é referente a uma proposta de educação que tenha como um de seus objetivos incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal. A SECAD também atua na articulação das intenções educativas presentes no *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*, programa vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) que nasceu em 2004 e tem caráter interministerial. No que se refere à educação, o item V do documento faz menção ao direito à educação, à promoção de valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual.

Em uma articulação entre o programa *Brasil sem Homofobia* e o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, o MEC, por meio da SECAD, passa a apoiar e a disponibilizar verbas para a formação docente continuada, visando promover o combate à homofobia a partir da discussão sobre igualdade de gênero e diversidade sexual. A principal proposta dessa articulação é fornecer subsídios para transformar as práticas pedagógicas de ensino em recursos metodológicos que ajudem a romper com qualquer forma de preconceito na comunidade escolar. A intenção é de que o docente entre em contato com temáticas e discussões que possibilitem e incentivem a reflexão e o reconhecimento das diferenças e da pluralidade das identidades, e que permitam repensar comportamentos naturalizados e reconhecer estereótipos preconceituosos a fim de que ele/a, sensibilizado/a com temáticas que envolvam as relações de gênero e a sexualidade, possa lidar e atuar com seus/suas alunos/as de uma maneira mais pluralista.

A partir de 2005, uma parceria entre a SEDH e o MEC resultou na liberação de recursos financeiros para editais de formação continuada de professores/as na rede pública de ensino de todo o país. A proposta era o desenvolvimento de cursos nas temáticas *Cidadania e Diversidade Sexual* (edital de 2005) e *Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual* (edital de

2006), sendo que ambos os editais abriam a possibilidade de apresentação de projetos por instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos. Desde 2007, os editais abertos circunscrevem as universidades como únicas participantes possíveis e não preveem mais a inclusão de ONGs (Organizações não governamentais) no processo de seleção de projetos de formação. A partir disso, centralizam-se as iniciativas de formação docente continuada no desenvolvimento do curso de modalidade à distância *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), que aborda as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade étnico-racial, tem caráter semipresencial e faz uso de plataforma digital para seu desenvolvimento. Esse curso é fruto de uma articulação entre diversos ministérios do governo federal brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Ministério da Educação), o British Council (órgão do Reino Unido atuante nas áreas de direitos humanos, educação e cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Em 2009, esse curso sofreu alterações em sua estrutura e em seu conteúdo, passando a contar com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com sua articulação a diversas universidades brasileiras que se interessaram em oferecer a experiência de formação continuada aos/às professores/as. Nesses termos, pode-se afirmar que as iniciativas de formação docente continuada em gênero e sexualidade deram-se principalmente por dois eixos: projetos de formação formulados por ONGs e GDE.

Apesar do aumento considerável de políticas de formação docente em gênero e diversidade sexual, ainda há pouca análise em torno da questão. Zulmira Borges e Dagmar E. Meyer (2008); Cláudia M. Ribeiro e Ila Maria Silva de Souza (2008); Anderson Ferrari e Elizabete Franco (2010) empreenderam pesquisas sobre essas experiências de formação continuada.

Um levantamento organizado por Cláudia Vianna (2012) mostra que outros trabalhos de pesquisa propuseram a análise de iniciativas de políticas públicas que, de alguma maneira, abarcavam formação docente: Eliana T. Quartiero (2009), Elaine B. F. Dulac (2009), Ivan Luis dos Santos (2009b), Alexandre J. Rossi (2010) e Marcelo Daniliauskas (2011) centraram suas análises no programa *Brasil sem Homofobia*; Carlos A. A. Caldas (2007), Maria C. T. Koerich (2007), Dirce M. Grösz (2008) e Maria Mostafa (2009) desenvolveram suas pesquisas sobre o curso GDE; Luciene N. Santos (2008), Angelo C. Esperança (2009) e Daniele V. Santos (2009) trabalharam com a capacitação de multiplicadores/as em gênero e políticas públicas.

O estudo dos discursos e das concepções docentes sobre sexualidade também começou a fazer-se presente nas pesquisas sobre educação no Brasil. Arnaldo Martinez de Bacco Junior

(2009) trabalhou, em sua dissertação de mestrado, com o olhar sobre sexualidade apresentado pela fala dos/as professores/as; Dulcilene Pereira Jardim (2009) realizou pesquisa de mestrado enfocando a opinião dos/as professores/as sobre quando e como se deve começar a orientação sexual na escola; Sirlene Mota Pereira da Silva (2009) desenvolveu um estudo sobre as representações de sexualidade da mulher professora e as práticas decorrentes a partir disso; Lindamara da Silva França (2008) pesquisou a concepção de professores/as sobre educação sexual; Santina Célia Bordini (2009) trabalhou, em sua dissertação de mestrado, com os discursos sobre sexualidade apresentados por professores/as.

Ainda que alguns/as pesquisadores/as tenham-se dedicado a estabelecer o cruzamento entre gênero, sexualidade e formação docente, ainda é escasso o número de pesquisas sobre a introdução dessas temáticas na formação continuada docente sob o viés da homofobia. Há um pequeno número de estudos que verifica a postura e as ações dos/as professores/as após a participação nos cursos de formação continuada voltados à temática, e não foi encontrado nenhum trabalho que buscasse esse objetivo com foco na homofobia. O fato é que pouco se sabe sobre como esses/as professores/as foram sensibilizados/as no interior das temáticas de gênero, sexualidade e homofobia.

Todo esse contexto social, político e acadêmico contribuiu para a formulação de minha pesquisa, cujo foco esteve nos/as professores/as atingidos/as diretamente pela política de formação continuada em gênero e sexualidade, participantes de um curso de mesma temática. Ao entrar em contato com a produção científica sobre o tema, percebi uma grande lacuna quanto ao estudo das ações dos/as professores/as após a participação em cursos desse tipo, no que concerne às suas percepções e construções da experiência social sobre gênero, sexualidade e homofobia.

O uso do conceito *experiência social* ganha maior legitimidade neste trabalho pela abrangência alcançada em detrimento de outros conceitos, como *experiência docente* ou *experiência educativa*. Entendo que a experiência social, nessas temáticas, é construída pelo/a professor/a em todas as esferas de sua vida e que tal construção se dá em consonância com sua atuação como educador/a.

Feitas tais considerações, é importante mencionar que a pesquisa de mestrado que deu origem a este texto articulou-se a uma investigação mais ampla denominada *Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação: exame de sua concretização em escolas públicas do Estado de São Paulo*, coordenada pela Profa. Dra. Cláudia Vianna e partilhada pelas bolsistas de iniciação científica Natália da Cruz e Jaqueline de Souza Silva. Teve por objetivo o estudo sobre as percepções de professores/as em relação às questões de

gênero, sexualidade e homofobia, e sobre o modo como lidam com essas temáticas em sua prática como educadores/as. Para tanto, a pesquisa desdobrou-se em duas etapas: no primeiro momento, foram levantadas informações a respeito da formação docente continuada propriamente dita realizada em 2007 na cidade de São Paulo; em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadores/as que participaram do curso, o que teve como propósito compreender qual era a visão deles/as a respeito das questões de gênero, sexualidade e homofobia e como lidam com situações ligadas a essas questões que emergem na escola. A partir dessas conversas com professores/as, foram verificados os impedimentos e/ou motivações para a mudança das práticas docentes a partir do processo de sensibilização por eles/as vivenciado.

As informações apresentadas pelos/as professores/as entrevistados/as embasaram a análise da experiência social construída por eles/as quanto aos aspectos que incluem gênero, sexualidade e homofobia, assim como a identificação das instâncias e dos discursos que influenciaram e influenciam essa construção. Tal objetivo configurou-se como central ao longo do trabalho e estruturou os objetivos específicos elencados a seguir:

- Aprender os significados que os/as professores/as constroem sobre gênero, sexualidade e homofobia a partir da sensibilização na temática e compreender quais elementos influenciam essa construção;
- Sistematizar o relato dos/as professores/as sobre o modo como lidam com as situações que envolvem as questões de gênero e sexualidade na escola;
- Compreender os diferentes motivos que levam o/a professor/a a incluir ou não em sua prática as temáticas de gênero, sexualidade e homofobia;
- Perceber qual é o papel da participação no curso para o trabalho do/a professor/a com as temáticas de gênero, sexualidade e homofobia na escola e levantar pontos positivos e negativos sobre a formação docente realizada.

A dissertação está subdividida em seis capítulos e, apesar de a subversão ao que é formal agradar-me consideravelmente, a estrutura do texto segue um formato acadêmico *tradicional*.

O primeiro capítulo apresenta a problematização dos conceitos de gênero, sexualidade e homofobia a partir de seu caráter social e histórico e de suas possíveis relações com as noções de corpo e sexo. Com base na perspectiva pós-estruturalista, o estudo da homofobia – intrinsecamente relacionada às relações de gênero e sexualidade – estruturou a reflexão sobre

os processos distintivos que organizam uma espécie de *vigilância de gênero* e agem como forças normativas na constituição das identidades. Nessa parte do trabalho está o corpo da discussão sistematizada por meio dos referenciais teóricos sobre os quais a pesquisa se pautou. Parti da definição de gênero para entender sexualidade e homofobia; tendo em vista a conexão entre tais conceitos, embasei a reflexão a respeito da escola no seguinte questionamento: de que modo essas noções se relacionam com o universo da educação? Assim, foram tecidas algumas considerações sobre a história da relação entre a escola e as temáticas de gênero, sexualidade e homofobia, bem como sobre o lugar (ou não lugar) da instituição escolar no tratamento dessas temáticas junto a crianças e jovens. Ainda nesse capítulo, por meio do conceito de experiência social, busquei estabelecer uma articulação entre a discussão realizada e os desafios impostos à prática docente e, conseqüentemente, à formação de professores/as.

O segundo capítulo dedica-se à exposição da pesquisa empírica, retratando as reflexões, os percalços e as escolhas teóricas e metodológicas atreladas ao processo investigativo. Nele se apresenta o modo como de deu a aproximação ao contexto de análise – o curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* – e aos sujeitos da pesquisa, bem como a definição da abordagem metodológica. Há, ainda, a descrição da coleta do material empírico e uma reflexão sobre os principais instrumentos utilizados: questionários e entrevistas. Busquei construir, nessa parte do texto, um relato que incluísse os erros, os acertos e as necessárias interrupções ocorridas durante o processo de pesquisa, as quais possibilitaram duvidar do inquestionável e retomar o trabalho sob nova perspectiva.

Entre o terceiro e o sexto capítulo são delineadas algumas possibilidades de análise do material coletado no campo. O intuito foi trabalhar com os discursos dos/as professores/as de modo a relacioná-los ao conceito de experiência social em gênero e sexualidade e vinculá-los à percepção sobre homofobia na escola. No capítulo 3, a partir do perfil dos/as entrevistados/as e dos relatos por eles/as apresentados, propus-me a discutir os diferentes significados da experiência social construída pelos/as professores/as em gênero e sexualidade: se esses significados apontam para uma continuidade na manutenção de preconceitos e estereótipos durante a construção da experiência social em homofobia, ou para uma superação no que tange a tais preconceitos e estereótipos. O capítulo 4 aborda a discussão em torno das continuidades apresentadas pelos/as professores/as na manutenção de preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual durante a construção da experiência social em homofobia. Já o capítulo 5 trata das superações conquistadas na manutenção de preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual durante a construção da experiência social em

homofobia. Em ambas as reflexões, as características sociais de cada professor/a apareceram como potencializadoras ou inibidoras da superação de seus preconceitos, sendo possível visualizar que o grande diferencial para a construção de uma experiência social em diversidade sexual com mais superações pode ser a existência de um vínculo com os/as alunos/as baseado no envolvimento e na empatia. Nesse sentido, no capítulo 6 apresento as intersecções entre os dois grupos de professores/as no sentido de discutir as seguintes questões: por que mais continuidades?; por que mais superações?

Ao longo desse trabalho analítico, parti de algumas hipóteses que nortearam o primeiro olhar para o material empírico. A primeira delas foi a ideia de que há uma estrutura social e uma complexa rede de relações que forjam a realidade social do sujeito e que influenciam seu modo de ver o mundo e a si próprio. Portanto, o sujeito não é criador autônomo de si mesmo nem de seu universo social, embora seja capaz de reconstruir realidades e de repensar a si próprio. Professoras e professores estão inseridos nesse contexto e utilizam-se desse repertório para socializarem-se em gênero e sexualidade, levando muito do senso comum para sua vivência e, conseqüentemente, para o trabalho como educador/a na escola. A segunda hipótese parte do princípio de que quando professores/as participam de uma formação continuada que os/as convida a reverem suas percepções de gênero e sexualidade e a repensarem preconceitos e posturas homofóbicas, muitas coisas entram em jogo: orientação religiosa, vivência pessoal, capacidade de empatia e flexibilidade, visão de educação, entre outras. Há padrões a perseguir que são estabelecidos socialmente e permeiam todas as relações da sociedade; portanto, quando se tenta desconstruí-los, abalam-se *certezas* e *convicções* do sujeito.

Tais hipóteses puderam ser encadeadas à análise do material empírico e às reflexões teóricas, possibilitando que se delineassem algumas considerações a respeito da formação docente para a diversidade de orientação sexual e de gênero. Nesse sentido, a busca do presente trabalho, mais especificamente do capítulo relativo às considerações finais, não foi por respostas definitivas, mas por oferecer alguma contribuição para o debate sobre formação de professores/as e diversidade sexual e de gênero na escola. O fato é que não há consenso quanto aos desdobramentos de reflexões sobre gênero e sexualidade realizadas por professores/as. E tampouco se pode dizer que rever conceitos de gênero e sexualidade garante a inserção de tais temáticas e da reflexão sobre homofobia na prática educativa desses/as educadores/as. Pensar gênero e sexualidade como constructos sociais exige o exercício do estranhamento e da desnaturalização de tantas verdades, costumes e práticas, que somente um olhar cuidadoso para cada um/a dos/as professores/as dará pistas da especificidade do

processo vivenciado por ele/a. Desse modo, trabalhar com a conceituação científica sobre gênero, sexualidade e homofobia abre caminhos de pensamento e novas possibilidades de reflexão.

1. GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA:

CRUZANDO CONCEITOS

Eu, que entendo o corpo. E suas cruéis exigências. Sempre conheci o corpo. O seu vórtice estonteante. O corpo grave. (Clarice Lispector)

O conceito de gênero teve e ainda tem diversas utilizações dentro do campo científico. Ele foi usado como sinônimo de mulheres; associado à política do feminismo; empregado pelos estudos feministas nos anos 1980, a fim de que esse campo ganhasse legitimidade; reclamado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres dizia respeito também aos homens; manejado a fim de designar as relações sociais entre os sexos como construções sociais. Para Joan Scott (1995), tais usos do termo são meramente descritivos, já que não têm poder analítico e são incapazes de inserir questionamentos e/ou mudanças nos paradigmas históricos existentes: ficam circunscritos às áreas que envolvem diretamente as relações entre os sexos. A autora considera que, ao longo da história, estudiosas feministas têm abordado a análise do gênero a partir de, resumidamente, três posições teóricas: a primeira busca estudar as origens do patriarcado (teóricas do patriarcado); outra busca assumir compromissos com as críticas feministas (feministas marxistas); e a terceira trabalha na explicação de como o sujeito produz e reproduz sua identidade de gênero (feministas pós-estruturalistas).

Scott (1995, p. 85) vai além das convencionais abordagens do conceito e propõe o entendimento de gênero como uma categoria analítica, como uma “forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais”. Para ela, gênero sugere a necessidade da articulação entre sujeito individual e organização social na busca pelo significado, o que implica o abandono do uso da causalidade geral e universal. Faz-se necessário levar em consideração o contexto social específico em que as relações de gênero são construídas, pois estas se configuram como constructos históricos e sociais. A autora salienta a presença e a influência decisiva de quatro aspectos nas construções de gênero. O primeiro deles diz respeito aos símbolos sociais disponíveis que reiteram estereótipos do que é ser feminino e masculino, evocando representações simbólicas. O segundo refere-se aos conceitos normativos que apresentam a binaridade fixa como produto do consenso social. Nessa lógica, um único significado para o homem e para a mulher, para o feminino e para o masculino, é declarado como possível, descartando qualquer alternativa. Outro aspecto está ligado às instituições e à organização social e implica uma concepção política: o gênero é construído no parentesco, na economia e na política. O último aspecto refere-se à subjetividade, ao fato de haver a

construção de uma identidade de gênero pelo sujeito, construção esta que se relaciona a atividades, a organizações e a representações sociais. Para a autora, esses elementos estão interligados e são inseparáveis, mas operam de forma independente em matéria de tempo. Ela enfatiza que os significados, os símbolos, as normas e as concepções que permeiam os espaços e as relações entre as pessoas forjam as identidades tanto individuais quanto coletivas. Nesses termos, Scott (1995) apresenta o conceito de agência humana como uma tentativa de construir uma identidade.

A autora ressalta que, para entendermos gênero como categoria analítica, é preciso considerar o poder como mecanismo difuso e permeado discursivamente nas estruturas e relações sociais, conforme visão foucaultiana. Ela afirma que o poder é articulado dentro e/ou por meio do campo gênero e que “os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social”. Dessa forma, “o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” e as “definições normativas de gênero” (p. 88) são reproduzidas e incorporadas nas diferentes culturas, naturalizando-se e legitimando-se. A partir desse raciocínio, gênero é entendido como um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e como um primeiro modo de “dar significado às relações de poder” (p. 86); além disso, configura-se como categoria de análise do caráter histórico e cultural de diferentes significados masculinos e femininos presentes na sociedade.

Em outra oportunidade, Joan Scott (1994, p. 12) define gênero como “o saber a respeito das diferenças sexuais”, entendendo saber também na perspectiva foucaultiana: um saber que é sempre relativo e que nasce de uma disputa política. Para a autora, é no seio desse saber que as relações de poder são construídas socialmente, estabelecendo quem será subordinado/a e quem será dominado/a. E, nesse sentido, saber significa mais que ideias; inclui práticas cotidianas, espaços coletivos, estruturas de pensamento e tudo o que circunda e influi na vida social. O conceito de gênero extrapola o indivíduo e abarca instituições, ações sociais e a estrutura social em si (SCOTT, 1995).

A teorização de Scott (1994) torna possível a afirmação de que diversas esferas da sociedade dão espaço para a construção das hierarquias de gênero, assim como para a legitimação das mesmas. Entretanto, ela sugere uma observação mais cuidadosa dos processos pelos quais isso se dá. Para ela, o significado de cada organização contribui para o melhor entendimento de como elas funcionam, já que cada instituição tem seus mecanismos de controle e, em contrapartida, de resistência na busca pela construção dos comportamentos desejáveis. A autora pontua algumas características que o significado assume socialmente:

volátil, variável e politicamente construído. Daí ser possível dizer que os conceitos são instáveis e estão constantemente abertos à disputa e a redefinições. Um exemplo é a convicção social de que homem não chora: como a proibição do choro para os homens não é uma convenção definida naturalmente, mas sim construída socialmente, ela precisa ser constantemente vigiada e reforçada para que se estabeleça e se legitime. Portanto, os significados de gênero não são fixos e imutáveis na cultura, mas estão em um fluxo dinâmico de construção, reconstrução, revisão, implementação e desconstrução, e é a esse jogo de forças que politicamente se volta a atenção, pois a ânsia é por deter o poder sobre o significado.

O conceito de gênero estabelece uma relação de reciprocidade com a sociedade, já que é capaz de construir e legitimar as relações sociais: delimita a diferença sexual como um fenômeno social, não natural e inalterável. Por isso, ele pode ser definido como “a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1994, p. 13). Não no sentido de estabelecer padrões fixos e imutáveis para o feminino e o masculino, nem de fixar características físicas na definição dessa diferença ou de se apoiar em explicações totalizantes e em categorias essencialistas de análise, mas com a finalidade de estabelecer significados para as diferenças corporais. Usado de maneira analítica, tal conceito auxilia na compreensão das várias formas de interação social entre os sujeitos.

As relações entre as pessoas são entendidas socialmente em termos generificados, o que influencia a construção das estruturas e relações hierárquicas da sociedade, bem como a percepção sobre o corpo e sua diferenciação valorativa. Nesse sentido, Scott (1998) sinaliza que o desafio está em historicizar as definições de homem/mulher. O modo como a diferença sexual é organizada socialmente também atrai a atenção de outros/as autores/as de diversas áreas. Estes/as, assim como Scott, trabalham com o conceito de gênero e fazem aproximações aos campos de estudo a que se dedicam. Vejamos o que alguns/as deles/as pensam a esse respeito.

Manuel Castells (1999, p. 169-170) busca refletir sobre o peso do patriarcado na construção do significado da diferença sexual e afirma que o patriarcalismo

caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura [...]. É essencial, porém, tanto do ponto de vista analítico quanto político, não esquecer o enraizamento do patriarcalismo na estrutura familiar e na reprodução sócio biológica da espécie, contextualizados histórica e culturalmente.

Robert Connell [Raewyn]¹ (1995) argumenta que, sendo o patriarcado uma estrutura histórica, sua extinção também se dará por meio de um processo histórico. Para ela, não há como pensá-lo como “uma dicotomia intemporal de homens dominando as mulheres” (p. 203), e é por meio de pressões sociais que se encontra a possibilidade de transformação dessa estrutura. Ao tratar das masculinidades, Connell distancia-se de análises universalistas e sugere a existência de hierarquias entre as diferentes masculinidades e feminilidades, já que ambas são múltiplas. De acordo com o pensamento dessa autora, não há o masculino como a única forma de ser homem ou o feminino como a única forma de ser mulher: no interior de cada categoria existem as tentativas de rupturas, de transgressões e de reconstrução pelo sujeito. Nesse sentido, são as incertezas que movem a historicidade do gênero. Nas palavras de Connell (1995, p. 189), falar em

estruturas de relações de gênero significa enfatizar que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres. Significa enfatizar que o gênero é uma estrutura ampla, englobando a economia e o estado, assim como a família e a sexualidade, tendo, na verdade, uma importante dimensão internacional. O gênero é também uma estrutura complexa, muito mais complexa do que as dicotomias dos ‘papéis de sexo’ ou a biologia reprodutiva sugeririam.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Jeffrey Weeks (2010) entende gênero como uma categoria analítica, como uma relação de poder e, nesse sentido, como algo que influi na vivência sexual dos sujeitos, diferenciando-os entre feminino e masculino.

A partir dessas considerações, gênero é entendido no presente trabalho como um conceito relacional que remete à construção social das diferenças percebidas entre os sexos. Ele é aqui pensado por mim como um modo de entender a atuação do poder no controle de sujeitos e instituições, e, portanto, como uma categoria de análise da realidade, afinal, as construções identitárias são permeadas por padrões de gênero, assim como a relação entre igualdade, desigualdade e a produção das políticas públicas.

Connell (1995) e Linda Nicholson (2000) dialogam com a conceituação de gênero de Joan Scott (1995) e afirmam que a organização da igualdade e da desigualdade, bem como a definição de padrões para os comportamentos, está permeada pelo gênero. Concordando com

¹ Cientista social australiana que passou por uma mudança de sexo e teve seu nome alterado de Robert Connell para Raewyn Connell. A referência a Robert Connell na citação justifica-se por ser esta a autoria indicada no texto consultado, que foi publicado antes da adoção do novo nome.

Scott, elas consideram que o gênero não se refere apenas às relações entre as pessoas, mas é uma construção social que está impregnada nas instituições. Nesse sentido, merecem destaque os conceitos, significados, códigos linguísticos e a organização da representação, pois são mecanismos importantes na construção e, principalmente, na implementação do gênero.

Para Scott (1995), deve-se conceder atenção especial às relações de poder implícitas na linguagem, no comportamento dos sujeitos e nas instituições, pois estas influem discursivamente nos processos identitários dos sujeitos. O discurso é visto por essa autora como instrumento de ordenação do mundo, sendo por ela conceituado como “uma estrutura histórica, social e institucionalmente específica de enunciados, termos, categorias e crenças” (SCOTT, 1992, p. 86). Ele está presente nas organizações, nas instituições e nas relações, e influi na construção dos significados sociais e sobre os princípios organizadores da ação política. Scott ressalta, ainda, a importância de distinguir os diferentes processos implicados na construção dos significados sociais, pois a subjetivação e a criação do sujeito é algo mais complexo do que a simples dominação. De acordo com ela, é possível que haja dominação mesmo na subjetividade e na criação, mas isso não se configura como uma reação de causa e efeito. Pode-se dizer, por exemplo, que existe uma subjetividade determinada para as mulheres, em contextos específicos da história, da cultura e da política, mas que é possível criar meios de resistência e questionamento da realidade dada. A criação da subjetividade é, assim, entendida e visualizada como processo identitário.

Segundo a autora, há um esforço parcialmente racional por parte do sujeito e do coletivo a fim de construir um conjunto de relações sociais que esteja baseado na linguagem e que permita a constante reinterpretação, a resistência e “o jogo da invenção metafórica e da imaginação” (SCOTT, 1995, p. 86). É nesse sentido que se fala em subjetivação. Scott (1998, p. 123) também destaca a necessidade de nos perguntarmos “como as relações entre os sexos foram construídas em um momento histórico, por que razão, com que conceitos de relação de forças e em que contexto político”.

A construção da identidade é um processo complexo que inclui muitas interfaces. Cada vez mais se fala em multiplicidade de identidades. Autores/as como a já mencionada Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000), Sirlene M. Pinheiro da Silva (2009), Antônio Flávio Pierucci (1999) e Guacira Lopes Louro (1992) manifestam-se contrários/as ao universalismo no interior das categorias: não há o homem ou a mulher, mas mulheres e homens que constroem suas identidades como sujeitos coletivos. Pensar desse modo impõe considerar a instabilidade, a indefinição e a transitoriedade das identidades dos sujeitos, identidades estas

que são vividas sob tensões e conflitos e que precisam ser cuidadosamente analisadas nos significados que lhes são socialmente atribuídos.

Para Weeks (2010, p. 76), “as lealdades conflitantes colocadas pela identidade são reais”; portanto, quando o sujeito adota determinada identidade, negocia continuamente os riscos da vida diária vinculados a ela e revê posturas e comportamentos adotados anteriormente. Essa construção, que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, corrobora a ideia de que o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é provisório e extremamente flexível.

Michel Foucault (2010, p. 105), por sua vez, faz uma discussão sobre a dinâmica social entre poder e resistência e afirma: “Onde há poder, há resistência”. O autor discursa sobre os mecanismos normativos de controle que estão presentes na sociedade e que influem nas construções identitárias dos sujeitos. A partir daí, ele fala de um poder difuso, intrínseco às relações sociais e ao funcionamento das instituições, e traça uma relação entre o discurso e a produção do poder:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Debbie Epstein e Richard Johnson (2000) partem da teoria discursiva presente no pensamento de Foucault para inserir a ideia de formação discursiva como um conjunto de estratégias que se combinam com diferentes histórias, segundo relações de força particulares. A formação discursiva funciona na presença de antagonismos e enfrentamentos entre as estratégias, e é nesse embate entre as estratégias discursivas que o poder se concretiza e os significados são formados. Scott (1994, p. 21) concorda com essa ideia quando pontua que “oposições fixas escondem a heterogeneidade de cada categoria e a extensão da interdependência de termos apresentados como em oposição”.

Na discussão proposta por Epstein e Johnson (2000), o discurso funciona na estreita relação entre conhecimento, poder e identidade: as formas de conhecimento e poder situam o sujeito em um contexto e o pressionam para que assuma determinada identidade. Os autores ressaltam que a identidade sexual do sujeito constrói-se em consonância com a identidade sexual coletiva: histórias tradicionais de determinada sociedade, que normalmente são de domínio de todo o grupo, ajudam a definir e a regular os comportamentos. São os chamados mitos, lendas ou *casos* que constroem a identidade coletiva de um grupo e influem na construção das identidades sexuais. Epstein e Johnson (2000, p. 131) enfatizam, ainda, que “a

identidade se solidifica mediante a ação no mundo, em colaboração ou conflito com os outros e com rituais estabelecidos socialmente”.

Judith Butler (2010, p. 161) entende que a transformação da criança (ser neutro) em *ele* ou *ela* de acordo com o órgão sexual ocorre por meio da linguagem, pois é pela nomeação que a garota ou o garoto são introduzidos no “domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero”. A autora afirma que o tornar-se garoto ou garota não se encerra na nomeação, mas tal informação fundante é reafirmada por várias instâncias sociais e reiterada no sentido de reforçar ou até de contestar o efeito naturalizado. “A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (p. 161). Butler (2003) também pontua que o discurso dominante forja identidades e, por isso, a formação da identidade não é totalmente passível de escolha e nem é absolutamente determinada pela sociedade. De acordo com a autora, o sujeito assume um processo ativo de construção de sua identidade diante do que está dado socialmente, e a presença da “performatividade de gênero” e das “políticas sexuais” (BUTLER, 2009, p. 322-323) pode impor padrões identitários aos sujeitos sem que estes tenham a possibilidade de escolha.

Neste trabalho, a partir da perspectiva pós-estruturalista, entendo sujeito como parte de uma rede relacional complexa e contraditória que seleciona modos de ser, estar e agir no mundo, mas que tem condições de criar sua identidade e recriá-la a partir do que está posto, transgredindo e desafiando a norma, ainda que com limitações.

Com base na discussão até aqui realizada, é possível afirmar que o gênero é estruturante na construção das identidades, influenciando diretamente na significação do corpo e, em consonância, no significado social atribuído ao sexo. Nesse sentido, as palavras de Clarice Lispector em relação ao corpo – *Eu, que entendo o corpo. E suas cruéis exigências* – sugerem um corpo que significa e que importa. Um corpo com seu *vórtice estonteante*, um *corpo grave*: intenso, vivo, importante, sério, doloroso, penoso... Um corpo que tem a ver com sexo, com gênero, com relações de poder.

A partir disso, entendo sexo como “algo que possa ser subsumido pelo gênero” (NICHOLSON, 2000, p. 9) e que não se configura como uma coisa independente do gênero. Para Linda Nicholson (2000, p. 10), “o corpo é sempre visto através de uma interpretação social”, já que a sociedade restringe os modos como ele pode ou não aparecer. A autora destaca que a concepção de que o sexo é o provedor do lugar em que o gênero é construído implica “obstáculos à verdadeira compreensão de diferenças em relação a quem pode ser considerado homem ou mulher” (p. 13). Pensar a relação entre sexo e gênero nesses termos é algo intitulado pela autora como *fundacionalismo biológico*, o qual contribui para traçar

generalizações equivocadas de aspectos específicos e contextuais da identidade e do comportamento humano para todas as sociedades, independentemente de localização, contexto social, crenças ou outras variáveis. Esse movimento acaba por desconsiderar a intersecção entre as diferenças de gênero e as de raça, etnia, classe social, entre outras.

Nicholson (2000, p. 15) reconhece a existência das “diferenças no sentido e na importância atribuídos ao corpo”, mas afirma que não é possível estabelecermos “um único conjunto de critérios constitutivos da ‘identidade sexual’” a partir do qual se possa universalizar comportamentos e fazer afirmações do tipo: *toda mulher gosta de joias*, ou *todo homossexual é intelectualizado*. Para a autora, “o corpo não desaparece; ele se torna uma variável historicamente específica cujos sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes em contextos históricos variáveis” (p. 36). Ela chama a atenção para a significação moral e política atribuída à diferença física e para o risco de usar essa significação a fim de “explicar divisões básicas na população humana” (p. 18) ou até mesmo justificar exclusões. Nicholson (2000, p. 34) ressalta que, “enquanto procuramos o que é socialmente compartilhado, precisamos ao mesmo tempo procurar os lugares onde esses padrões falham”.

Scott (1998) sugere que o corpo tem uma história. Nesse sentido, é fato que temos um corpo, mas “o uso do corpo, a ideia do corpo, o conceito do corpo, o status do corpo, isto depende do contexto social e histórico” (p. 124). Butler (2010) caminha na mesma direção ao defender a possibilidade de construção do corpo pelo sujeito, de reconstrução de sua própria natureza por ele mesmo. Para ela, o corpo tem uma história e faz parte do discurso que a sociedade cria em torno dele, não estando atado ao determinismo biológico; o corpo pode ser o mesmo, mas o comportamento do sujeito com ele é o que muda. A autora fala sobre a materialidade dos corpos e afirma que o corpo “é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável”; é o que qualifica “para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural”, ainda que a materialização de determinado sexo diga respeito “centralmente à regulação de práticas identificatórias” (p. 155-156).

Connell (1995, p. 200) sugere que “há diferentes formas de usar, sentir e mostrar os corpos masculinos”, possibilidade esta que se estende também aos corpos femininos: a *re-corporificação*. Trata-se de uma oportunidade de o sujeito rever o significado atribuído socialmente ao próprio corpo e ajustá-lo à identidade de gênero e à orientação do desejo sexual vivenciado por ele.

Por sua vez, Jeffrey Weeks (2010, p. 40) compreende que “o sentido e o peso que atribuímos ao corpo são modelados em situações concretas” marcadas por diferenciações de

gênero, raça, classe social e geração. O autor ressalta a intrínseca relação entre identidade e percepção social do sexo, enunciando três possibilidades. A primeira seria o que ele chama de *absolutista*, a partir da qual se entende o sexo como algo perigoso que deve estar sob controle autoritário e rígido. A segunda é classificada como *libertária*, pois o desejo sexual é percebido como benigno e há uma forte tendência à liberdade sexual, opondo-se a norma vigente. A terceira possibilidade de percepção do sexo é intitulada *liberal* e configura-se como um balanço entre os outros dois extremos, pois considera arriscado o excesso tanto do autoritarismo moral quanto da liberdade, e não define o sexo por meio do binarismo bom ou ruim.

A esse respeito, Foucault (2010) sugere que, nos últimos séculos, “o sexo foi colocado em discurso” de forma intensa, o que levou à produção de um “saber sobre o sexo”. Ele nega a hipótese repressiva a respeito do sexo, pois afirma que foi colocando a sexualidade em destaque que o controle sobre os comportamentos estruturou-se; foi por meio da produção de *conhecimento* sobre a sexualidade e sobre os limites e possibilidades do corpo que o controle sobre o sujeito sexual tornou-se possível. A inserção do sexo no discurso supõe, de acordo com o autor, a produção discursiva, a produção de poder e a produção de saber, instâncias estas que se organizaram a fim de construir uma verdade sobre o sexo e sobre a sexualidade. Foucault (2010) apresenta duas modalidades de produção da verdade sobre o sexo e seus prazeres: os procedimentos da confissão e a discursividade científica. Com base nessa ideia, ele aponta para as infindáveis classificações dos tipos de sexualidade e discursiva sobre os diferentes modos utilizados para controlá-las.

A partir do século XVIII, o corpo começa a ser pensado como algo a “ser cuidado, protegido, cultivado, preservado de todos os perigos e de todos os contatos, isolado dos outros para que mantivesse seu valor diferencial” (FOUCAULT, 2010, p. 135). Ao se assumir um corpo específico, assumiu-se também uma sexualidade específica e, a partir daí, uma tecnologia de controle desse corpo e da sexualidade foi instaurada a fim de mantê-los sob vigilância. Segundo Foucault (2010, p. 159), o corpo é submetido a um micropoder que visa controlar os indivíduos e todo o corpo social, já que “o sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie”. O autor entende o sexo como um *ideal regulatório*, pois, além de ser norma, é parte de uma prática regulatória. É nesse sentido que se pode falar em produção de corpos, pois o poder disposto por tal prática regulatória demarca e diferencia os corpos controlados por ela. Nesses termos, é possível entender que a sexualidade como constructo social parte de uma definição e de uma percepção específicas do corpo, dialogando com os padrões de gênero vigentes na definição de comportamentos e vivências sexuais.

Gênero e sexualidade, como construções sociais, encontram-se totalmente interligados, pois as identidades de gênero e os estereótipos construídos socialmente a partir delas influem na vivência sexual dos sujeitos, ao passo que esta última altera padrões de gênero. O que se estabelece entre esses dois conceitos distintos é uma relação de interdependência e reciprocidade. As normas de gênero apresentam-se em consonância com os padrões sexuais socialmente aceitos e, por isso, pode-se dizer que gênero e sexualidade são centrais para o modo como o poder atua na sociedade moderna. Assim como os códigos de gênero, a percepção sobre o corpo e as identidades sexuais é construída no processo de definição e autodefinição elaborado individual e coletivamente pelos sujeitos. Na maioria das vezes, uma transgressão de gênero atravessa também fronteiras ligadas aos padrões sexuais de determinada sociedade: o binarismo e o determinismo biológico estruturam a percepção social em torno de ambos os conceitos.

Jeffrey Weeks (2010) traça uma reflexão em torno da “complexidade das forças que modelam as atitudes e o comportamento sexual” e destaca classe, gênero e raça como forças que “abrem caminho para o desenvolvimento de identidades sexuais diferenciadas” (p. 61), como eixos interdependentes e “estruturas de dominação e subordinação no mundo da sexualidade” (p. 54). O gênero faz uma intersecção com categorizações por classe e raça na construção dessa dimensão social. O autor sugere que a sexualidade é gestada no seio da preocupação com nossa subjetividade – a referência de identidade que possuímos – e com a sociedade – as condições de vida da população como um todo.

A sexualidade, tal como a conhecemos na sociedade ocidental, é um constructo social sistematicamente naturalizado nas relações sociais e fortemente implicado em crenças, ideologias e na imaginação dos sujeitos, exercendo papel central sobre como o poder atua na sociedade. Dessa forma, conforme já apontado, trata-se de uma questão que não se restringe ao campo individual, mas que ganha notoriedade coletiva e política. Para Weeks (2010, p. 42-43), “nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais [...] têm sido modelados no interior das relações definidas de poder”; além disso, “os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, pode e deve ser”. De acordo com esse autor, “tudo o que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas” (p. 80), e os saberes a seu respeito configuram-se como construções sociais fundamentadas em discursos religiosos e de especialistas de diferentes áreas, principalmente médica e psicológica. Ademais, pode-se afirmar que “o modelo dominante da

sexualidade é o masculino” (p. 41), já que a hierarquia sexual reinventa a hierarquia de gênero. Ainda de acordo com Weeks (2010, p. 50), há uma “plena correspondência entre o corpo e a identidade de gênero socialmente aceitável”. Para ele, o poder atua na sociedade por meio de “mecanismos complexos e superpostos – e muitas vezes contraditórios – que produzem dominação e oposições, subordinação e resistências” (p. 54).

Foucault (2010, p. 116-117) compreende a sexualidade como um dispositivo histórico, como uma

grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Afirma ele que “o dispositivo da sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (p. 117). O poder não é definido pelo autor como algo negativo e baseado na proibição, mas como algo que age positivamente, determinando o que e como o sujeito deve viver. É o que ele chama de biopoder, sendo que a sexualidade encontra-se no centro do funcionamento desse mecanismo, pois o sexo oferece tanto o controle sobre o sujeito individual quanto sobre o comportamento coletivo. Nesse processo, sujeitos passam a ser classificados segundo características sexuais predefinidas e são colocados em “posições de sujeito” dentro do complexo “poder-saber”. Foucault (2010, p. 115-116) argumenta que as estratégias de controle de saber e poder a respeito do sexo voltaram-se historicamente para a “histerização do corpo da mulher”, a “pedagogização do sexo da criança”, a “socialização das condutas de procriação”, a “psiquiatrização do prazer perverso”. Dessa forma, pode-se dizer que “os mecanismos de poder se dirigem ao corpo e à vida” (p. 160) e que o saber sobre a sexualidade ganha *status* de verdade.

O autor define a sexualidade como *aparato histórico* que é parte de uma rede complexa de regulação social e atua sobre os corpos, modelando-os, restringindo-os e policiando os comportamentos individuais e coletivos. Nesse sentido, ele nega o essencialismo sexual e pontua que o processo de descoberta da *verdade* sobre a sexualidade pelos especialistas e pela ciência é reflexo de uma nova organização do poder em que o sujeito deve ser distinguido por sua identidade, a qual é capaz de expressar a verdade sobre o corpo. É neste movimento que se construiu, para Foucault (2010), a história da sexualidade: veiculando-se discursos que a definem como um campo de conhecimento e delimitam os modos como se vivencia e se pensa

esse corpo. O autor afirma que a burguesia, como classe social, a partir da metade do século XVIII, comprometeu-se com a construção de uma sexualidade específica que se referisse a um corpo determinado, “um corpo de classe”, e buscou “a autosssexualização do seu próprio corpo, encarnação do sexo em seu corpo próprio, endogamia do sexo e do corpo” (p. 136).

A razão de ser do *dispositivo da sexualidade* é a proliferação, a invenção e a penetração nos corpos, definindo-os, moldando-os e controlando as populações de forma abrangente e total. Portanto, é por meio de uma rede de poder invisível e consistente, que se utiliza principalmente do discurso, que o saber sobre o sexo e sobre a sexualidade é construído, dirigindo-se ao controle sutil do corpo e da vida das pessoas. A noção de sexo forma-se no seio desse processo e configura-se como “significado único e significante universal do dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT, 2010, p. 168).

Ao discutir a construção de uma norma social, Judith Butler (2010) afirma que a sexualidade é um efeito sedimentado de uma “prática reiterativa ou ritual” e por isso adquire seu efeito naturalizado. Entendendo performatividade como “a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p. 154), a autora pontua que “a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios” (p. 170). Entretanto, a instabilidade dessa construção inspira possibilidades de revisão do processo e de desconstrução, sendo esta última compreendida por Butler sob a ótica de Jacques Derrida (1973), ou seja, como processo implicado em desfazer um sistema de pensamento dominante, mas não em destruí-lo em sua estrutura: trata-se de resistir à tirania do discurso hegemônico utilizando como meio o próprio discurso em busca de reconstruções cambiantes. Esse autor valoriza os grandes sistemas de pensamento e, ao mesmo tempo, dá espaço para a possibilidade de subversão dos mesmos. Para ele, desconstruir os sistemas de pensamento em espaços críticos modifica a forma de existência desses sistemas e abre a perspectiva de que eles sobrevivam em outro formato (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004).

Scott (1994) afirma que a constante disputa pelo domínio do significado implica questionar e introduzir novos questionamentos, contrastes e oposições, revitalizando os processos conflitivos que o produzem. A autora ressalta que esse é o movimento da desconstrução de conceitos, representações, estereótipos e qualquer outra construção social implícita no discurso e nas normas.

Entende-se que a ideia construída socialmente em torno da sexualidade é sustentada e mantida pelos processos de socialização realizados nos diferentes ambientes e por meio dos discursos veiculados. No senso comum, há uma forte resistência a contestações, mudanças ou

transgressões sociais, e são frequentes e comuns argumentações do tipo: *sempre foi assim, é assim que deve ser*. Nesse processo, firmou-se um saber sobre a sexualidade em que qualquer expressão que fuja aos padrões heterossexuais e *naturais* é considerada anormal (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2010; WEEKS, 2010). Tal saber institui também muitas regras morais que, na sociedade ocidental, são a base para a compreensão da sexualidade: existem expressões sexuais que se adéquam às normas de gênero e outras que as desconstroem, definindo o que é permitido e o que é proibido (FOUCAULT, 2010).

É possível dizer que a diferença sexual foi historicamente justificada em termos de dominação e controle das mulheres. A definição de mulher é construída a partir da definição do que é ser homem; portanto, é em uma forte polaridade com o masculino que se constrói o feminino. Isso influi de maneira incisiva no modo como a sexualidade é entendida, pois a mulher é vista como alguém que não é um homem. Ainda, qualquer sujeito que não se encaixe nessa polaridade e binaridade *homem ou mulher* acaba por ser negado em sua sexualidade e identidade de gênero. Butler (2010, p. 153) pontua que “a diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”, o que também não significa dizer que o discurso causa a diferença sexual.

Em referência aos/às autores/as citados/as, a sexualidade é entendida aqui como um constructo social que atua na constituição da subjetividade e da identidade social de sujeitos, instituições e espaços. Nesse sentido, atribui-se aos múltiplos discursos sobre o sexo a produção das verdades e das normas sexuais socialmente estabelecidas e historicamente condicionadas em determinados tempo e espaço. Trata-se de uma sexualidade que é heteronormativa, que faz uso das normas de gênero em suas estratégias de controle sobre o sujeito individual e sobre os quadros coletivos, e que é socialmente aprendida e difundida, tal como afirmam Epstein e Johnson (2000, p. 183):

Os processos de aprendizagem das sexualidades se desenvolvem com a exposição diante de si mesmo e dos demais, das ‘histórias sexuais’ próprias. Algumas dessas histórias estão em consonância com o discurso dominante; outras o contradizem, tanto porque reagem contra os esquemas discursivos dominantes, como porque se baseiam em outros que estão surgindo.

Esses autores sinalizam a presença, no ideário social, do entendimento da identidade como sendo inata ao sujeito e de caráter essencialista e inalterável. Ainda está distante do senso comum a compreensão da identidade como uma construção do sujeito por meio de processos complexos baseados na dialogicidade e em condições sociais postas que não são

passíveis de eleição, conforme discussão aqui realizada. É interessante notar que a dialogicidade entre identidade coletiva e identidade individual, como parte desse processo, provoca contradições e entraves. A identidade sexual coletiva reproduzida na maioria das esferas sociais configura-se como de matriz heterossexual. A identidade homossexual também é construída nesse processo dialógico, mas ainda é vista pela maioria das esferas sociais como disfunção ou defeito de personalidade. Assim sendo, na construção da orientação do desejo homossexual, o único diálogo possível é com a identidade coletiva heteronormativa, já que não há outra disponível e menos ainda uma que atribua legitimidade a esse tipo de experiência. Longe de ser uma relação de causa e efeito, a construção da identidade homossexual é uma vivência extremamente complexa que carrega o fantasma da reprovação pública. Uma vez que se constituir como sujeito implica o reconhecimento dos outros e de si mesmo, tal como já discutido, a construção da identidade homossexual torna-se um desafio repleto de medos, dores e assombramentos. Nesse mecanismo, a identidade individual não se constrói somente na relação com o outro coletivo, mas também com o outro individual: vê-se a formação de *guetos* de acordo com a orientação sexual (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

A construção das identidades é baseada em processos distintivos que agem como forças normativas e utilizam-se do princípio da seletividade e do exercício do silenciamento. Assim, o sujeito chega a tornar-se *eu* quando se distingue do *outro* e é capaz de autonear-se a partir do lugar ocupado pelo outro. A homossexualidade inscreve-se nessa dinâmica, afinal, de que modo alguém se identifica como homossexual senão pela contraposição ao heterossexual cumpridor da norma de gênero?

O sujeito marca o limite de sua identidade por meio do contraste com o diferente, que se configura como uma fronteira sinalizando aquilo que ele não é ou que não deve ser de acordo com as normas sociais. São indicadas “posições de sujeito legítimas” diferenciadas para meninos e meninas; define-se o que é adequado e normal, quais posturas e comportamentos devem ser negados e qual deve ser a “identidade referência”: o homem branco heterossexual de classe média urbana. É a partir desta que as demais identidades vão-se formando e diferenciando do padrão, constituindo-se como “o outro” (LOURO, 1992, p. 233-234). Louro ressalta as marcas que a veiculação das representações dos diferentes grupos sociais inscrevem nos sujeitos, nas instituições, nos processos discursivos e culturais em geral. Para ela, até mesmo o corpo somente ganha sentido e tem suas características diferenciadas e identificadas por meio da cultura.

Ao tratar das identidades sexuais, Jeffrey Weeks (2010, p. 64-65) observa que a “heterossexualidade como uma instituição é, ela própria, um fenômeno historicamente

cambiante” e sugere que a história da homossexualidade pode ajudar a compreender a construção da heterossexualidade e da sexualidade como um todo. Isso porque, apesar de as práticas homossexuais já existir historicamente como comportamento social, antes do século XIX, o/a homossexual não existia, não havia uma definição de um lugar para esse sujeito. Segundo o autor, foi nas sociedades industrializadas ocidentais que a categoria homossexual e a identidade a ela associada desenvolveram-se: é possível verificar, na história da humanidade, profundas transformações do significado atribuído ao ato de ocupar o lugar de homossexual. Pode-se dizer que, atualmente, a “história da homossexualidade é uma história de identidades” (p. 69), já que a pluralidade de modos de viver a sexualidade contribui para multiplicar os modos de ser gay ou lésbica, por exemplo. Weeks (2010, p. 70-71) examina mais detalhadamente a questão das identidades sexuais em um contexto amplo e traça possibilidades diferentes de processos constitutivos da identidade: a “identidade como destino”, a “identidade como resistência” e a “identidade como escolha”.

A diversidade sexual está posta socialmente como um desafio às normas sexuais e de gênero, sendo muitas vezes vista pelo senso comum como imoralidade, como sinal de decadência moral. Weeks (2010) sinaliza o risco de associarmos a ideia de decadência moral com a de decadência social e, baseados em tal raciocínio, excluirmos de maneira radical – e, por vezes, violenta – os sujeitos que se distanciam das normas sexuais e de gênero estabelecidas socialmente. O que vemos atualmente é um “reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual” (p. 79); entretanto, isso nem sempre reflete uma aceitação positiva da diversidade, e menos ainda uma tranquilidade diante da crescente complexidade social: a diversidade tem servido de sustentação aos movimentos em prol da retomada dos mais absolutistas e rígidos valores sociais.

A argumentação utilizada por Nicholson (2000) para discutir os estereótipos de cada gênero como construções sociais e históricas contextualizadas em determinados tempo e espaço pode ser resgatada aqui para pensarmos a homofobia. É possível afirmar que a posição social da pessoa em face da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade ou da travestilidade é uma questão política que surge do lugar que ela ocupa na história e na cultura, refletindo o contexto do qual ela emerge como sujeito.

Pode-se falar na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que o normal é a heterossexualidade e em que o desvio – aquilo que foge à regra, o anormal – é a homossexualidade. A homofobia enquadra-se nessa lógica, que faz parte da estrutura social, mas não convém tomá-la como uma reação ou um comportamento individual, pois sua origem é coletiva e está alicerçada em signos e normas sociais. Ela aparece intrinsecamente

relacionada ao campo das relações de gênero e da sexualidade, já que se configura como “a discriminação de pessoas que mostram, ou a quem se atribuem algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas a outro gênero” e organiza uma espécie de “vigilância de gênero” em que “a virilidade deve estruturar-se não só em função da negação do feminino, como também da exclusão da homossexualidade” (BORRILLO, 2001, p. 27).

A homofobia é definida por Daniel Borrillo (2001, p. 24) como “uma forma de violência contra homossexuais que se caracteriza pelo sentimento de medo, aversão e repulsa [...], uma verdadeira manifestação emotiva de tipo fóbico”. Assim, ela atua como organizadora das subjetividades e da ordem social, pois é negando o desviante que os heterossexuais afirmam-se como tal. O medo e a aversão aos homossexuais atuam como reguladores dos papéis sociais e garantem a manutenção dos padrões de normalidade para os comportamentos femininos e masculinos.

Nesse sentido, o desvio à norma de gênero provoca uma ruptura com o sistema binário e com a compreensão de que o corpo feminino e o masculino são as fontes desse binarismo. Nicholson (2000, p. 21) faz referência a essas ideias e pontua como consequência a construção da concepção de “um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado”. A autora aponta para a importância atribuída ao corpo como significante essencial na construção da identidade. Em decorrência disso, ela ressalta a existência de uma enorme dificuldade em imaginar socialmente transgressões nas identidades de gênero ou nas orientações sexuais definidas culturalmente: “o modo como o corpo é lido pode estar relacionado às diferenças no sentido do que é ser homem ou mulher” (p. 30).

Scott (1995, p. 92) compreende que “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro”. Isso, assim como a hierarquia das sexualidades, as normas de gênero e a percepção social sobre o sexo, leva-nos à intersecção entre gênero e homofobia, já que a diversidade sexual coloca tais *certezas* em risco. A binaridade entre feminino e masculino estrutura as relações de gênero hierarquizadas em que o primeiro submete-se ao segundo. Seguindo esse raciocínio, a manutenção da ordem social prevê uma referência fixa e imutável ao significado da oposição entre feminino e masculino, que se impõe como algo natural e, por vezes, divino. Para Scott (2000) a noção de individualidade é necessariamente estabelecida em uma relação de contraste: há um tipo específico de sujeito considerado como ideal e, a partir dessa abstração, os indivíduos que não possuem as

características prefixadas são excluídos. Uma vez que as generalizações estão fortemente presentes na sociedade, como explicar aqueles/as que se desviam da norma?

Butler (2010) entende que a construção de gênero atua por meio de mecanismos excludentes, não apenas se opondo ao inumano, mas também anulando e silenciando qualquer articulação cultural entre os próprios sujeitos. Porém, ainda assim, a autora afirma a possibilidade de ocorrer a “desidentificação com aquelas normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada” (p. 156). Esses processos surgem como facilitadores na recontextualização da importância e da relevância atribuída a alguns corpos em detrimento de outros, uma recontextualização que permite rever a posição hierárquica em que os corpos são colocados.

Em diálogo com as conceituações apresentadas, compreendo homofobia como o sentimento negativo em relação ao sujeito desviante da norma heterossexual e em relação à categoria sexual a que tal sujeito vincula-se (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, travestilidade, lesbianidade, entre tantas outras possíveis). Nesses termos, o uso do conceito termina por englobar todas as *fobias* relacionadas à diversidade sexual, bem como a estrutura reguladora e excludente fixada nas instituições sociais a partir disso.

Gênero, sexualidade e homofobia são conceitos que, apesar de não terem o mesmo significado, são interdependentes: um é utilizado para explicar o outro. Desse modo, a busca pela visualização das relações de gênero é perpassada pela discussão sobre sexualidade e homofobia; a busca pelo entendimento da sexualidade está permeada da discussão sobre gênero e homofobia; e a busca pelo esclarecimento do que é homofobia necessariamente é atravessada pela discussão sobre gênero e sexualidade.

Uma visão utópica, mas possível, prevê que o gênero possa ser “redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça” (SCOTT, 1995, p. 93). Entretanto, uma alteração na ordem das relações de gênero implica lutas políticas protagonizadas por atores sociais e significados sociais com vistas ao controle das relações. Tais mudanças são definidas e delimitadas em tempos e espaços específicos, diferindo-se em função destes.

Connell (1995) trata da importância de recompor os elementos de gênero e defende a ideia de que todos os símbolos e práticas ligadas a determinado gênero estejam disponíveis para todas as pessoas. A autora entende a política de gênero como algo complexo e que envolve ao menos três esferas, sendo que a busca pela justiça social passa, necessariamente, por todas elas. De acordo com esse raciocínio, as relações de poder são construídas a partir da hierarquia de gênero, e, por isso, faz-se necessário contestar a maior predominância dos

homens em cargos de poder e em profissões mais lucrativas, assim como acabar com a violência contra a mulher. Segundo Connell (1995), nas relações econômicas, também hierarquizadas a partir do gênero, a necessidade reside na equiparação da renda e no acesso à educação. Na estrutura das relações sociais, o desafio está em “construir as relações tendo como base a reciprocidade e não a hierarquia” (p. 200), pondo fim à homofobia.

É preciso ter claro que o processo que define alguns como sujeitos normalizados e outros como marginalizados enaltece a heteronormatividade e fortalece a manifestação da homofobia como organizadora da demarcação de fronteiras nas identidades desses sujeitos. Mas, apesar de todas essas concepções estruturarem a realidade, a vida e a ordem social, isso não significa a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais: há espaço para o questionamento da realidade dada. O sujeito é capaz de reconstruir a realidade na interação com o outro e na interação com a própria realidade que se apresenta, e isso se deve ao “paradoxo da socialização” (DUBET; MARTUCCELLI, 1998, p. 347), já que o ator social não se reduz às suas aprendizagens sociais, mas constrói uma subjetivação a partir delas.

Assim, questionar as possibilidades da relação entre a educação para a diversidade e as desigualdades de gênero e sexuais é de grande importância. Essa foi uma das apostas da presente dissertação: acreditar ser possível a construção de aparatos educativos que rompam com a heteronormatividade e com a homofobia como organizadoras da demarcação de fronteiras nas identidades dos sujeitos.

1.1. Gênero, sexualidade e homofobia: o que isso tem a ver com educação?

*Se tudo se tornou duvidoso, então pelo menos a
dúvida é certa e real.
(Hannah Arendt)*

Se compreendemos a educação como ação socializadora, é possível afirmar que ela implica o desenvolvimento, no sujeito, de modos desejáveis de ser, pensar e agir (PETERS, 1979). A escola, como instituição de socialização, trabalha para esse desenvolvimento desejável utilizando estratégias normalizadoras (FOUCAULT, 2010) e, por vezes, reiterando a naturalização de situações construídas e determinadas em contextos sociais específicos (BOURDIEU, 1998). Na sociedade ocidental, essa instituição atua como transmissora do legado científico acumulado, bem como da lógica de pensamento judaico-cristã e de significados culturais tidos como importantes. Porém, além de fabricar atores sociais, a escola

também participa na formação de sujeitos capazes de construir sua própria experiência social e abre espaço para reconstruções e resistências (DUBET; MARTUCCELLI, 1998).

Yara Sayão (1997, p. 113) ressalta que, apesar de seu caráter reprodutor, um dos papéis da escola é “ampliar o conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade”. Nesse sentido, tal instituição pode propiciar o contato com outros modos de pensar, com a diversidade, de modo geral. Em vez de somente reproduzir o contexto social, a escola tem força para resistir e produzir novos contextos. O contato com a diversidade permite a eleição, pelo sujeito, de seus próprios valores e, em decorrência, o desenvolvimento de atitudes coerentes na construção de sua identidade como sujeito social.

A escola tem a força para reproduzir sistemas de pensamento já existentes, produzir outros e também para resistir a determinados sistemas, propondo mudanças nas relações e na estrutura da sociedade. Como qualquer instituição social, ela estabelece permanente diálogo com o contexto social em que está inserida, sofrendo pressões por parte deste, mas também sinalizando para ele as demandas sociais.

A realidade escolar é muitas vezes comparada à realidade de seu entorno. Tal raciocínio configura-se como algo do tipo: se há violência na sociedade, isso vai se refletir na escola; se há preconceito na sociedade, isso vai se reproduzir na escola; se há diferenças culturais, isso vai se espelhar na escola; e assim por diante. Faz-se necessária, entretanto, uma reflexão mais cuidadosa. Se as características e os fenômenos apresentados pela sociedade em que a escola está inserida exercem, de alguma maneira, influência sobre seu dia a dia, isso não ocorre necessariamente como uma relação de causa e efeito. O contexto social, assim como o histórico, é um importante aspecto que influi no modo como a escola funcionará e na postura assumida pela instituição diante de situações específicas. Cada período histórico apresenta diferentes maneiras sociais de ver, entender os fenômenos e posicionar-se diante deles. Certos comportamentos, porém, foram tão disseminados pela educação formal e não formal que se tornaram *naturais*, praticamente a-históricos, e encontram-se impregnados no contexto social.

Assim como outras instituições sociais, a escola tem em sua essência o papel de legitimar a ordem social e regular comportamentos e relações, acabando por reproduzir as estruturas de pensamento socialmente dadas. Ela se configura como espaço público no qual estão inseridos diferentes aspectos da cultura, como valores, tipos de estrutura familiar, crenças, atitudes, identidades de gênero e distintas orientações sexuais. A diversidade está presente na escola e, por isso, esta se torna um ambiente cultural em que encontramos tensões, contradições e conflitos. Os diversos discursos que circulam na sociedade em que essa

instituição está inserida travam jogos de poder na disputa por legitimidade dentro desse espaço.

Desse modo, a escola recebe pressão de diferentes esferas para que insira, em seu dia a dia, discussões acerca de temáticas como meio ambiente, consumo consciente, diversidade racial, diversidade de credos e religiões, entre outras que podem ser definidas regionalmente, como a educação para o turismo. Entendê-la como espaço público implica pensar questões relativas à busca pela igualdade de direitos e oportunidades em que se fazem presentes a laicidade, a pluralidade e a diversidade. Além disso, enquanto espaço público, a escola consequentemente se configura como um espaço político, o que implica visualizarmos o ensino como um lugar *não neutro*, como uma atividade política que é capaz de silenciar algumas práticas e reafirmar outras (WOODS, 1999). Esse constante jogo de forças atuante nas práticas e vivências escolares está presente nas construções identitárias dos sujeitos – professores/as, alunos/as, equipe e comunidade escolar –, bem como na estrutura da própria instituição, em uma agonística permanente entre controle e resistência. Pode-se pensar, portanto, que a escola reinventa o fenômeno social e oferece uma reinterpretação singular, com especificidade em sua manifestação (AQUINO, 1997; EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

As construções sociais de gênero configuram-se como uma das instâncias que permeiam esses jogos de forças presentes no ambiente escolar. Cada decisão pública e, consequentemente, política está pautada em um “interesse discursivamente produzido, relativo e contextualizado” (SCOTT, 1994, p. 16-17) que contribui para a definição das normas, do que será considerado politicamente correto. O discurso do senso comum e as tensões da política expressam-se com grande força no currículo escolar, contribuindo para a reprodução do discurso dominante, de estereótipos de gênero e de padrões de comportamento para cada sexo.

Faz-se necessário, ainda, retomar as experiências de resistência dos diferentes sujeitos que corroboram para alterar a estrutura da escola no que tange às relações de gênero. Como exemplo, Epstein e Johnson (2000) tratam da questão da obrigatoriedade do uso do uniforme em um colégio feminino e da customização da vestimenta escolar por parte das alunas para torná-la menos parecida com um uniforme, fazendo uso, inclusive, de bolsas e acessórios. A dinâmica é a seguinte: o uniforme é usado por elas, porém, de maneira reinventada. Cumpre-se a norma, ainda que esta seja continuamente recriada. É possível perceber, nesse sentido, a forte tensão entre o que se espera das alunas e as inversões produzidas por elas: as referências culturais populares são o material utilizado pelas garotas para transgredir as regras relativas ao uso do uniforme na escola.

Epstein e Johnson (2000, p. 27) também afirmam que “o conhecimento e o poder como discurso constroem as identidades sociais”, sendo que o discurso acaba por se constituir como “um meio de poder presente em todo o espaço social”. De acordo com essa ideia, a escola é importante para a produção de identidades de gênero, pois se configura como espaço onde se produzem identidades coletivas e individuais que são condicionadas socialmente, mas que também sofrem disputas de poder e enfrentam limitações contextuais. Tal como já afirmado aqui, essa instituição lida com diversas questões e conflitos que não são gerados em seu espaço, mas, ao mesmo tempo, gera muitos significados relacionados a gênero que contribuem para a formação de preconceitos e estereótipos sociais negativos. Isso pode ser notado nos significados atribuídos a determinados comportamentos de garotas na escola, nos quais se resgatam estereótipos socialmente vinculados à dicotomia entre as imagens de mulher: ou se é *puta*, ou se é *virgem e pura*, por exemplo.

Tais autores sinalizam a existência de identidades coletivas de controle e resistência sempre em tensão na escola: o processo constante de distanciar-se da esfera individual de decisões e de construção identitária, e aproximar-se da esfera coletiva de produção de significados e identidades. No campo individual, é possível repetir o que aparece no coletivo e torná-lo norma, mas também se pode customizar o discurso dominante, burlá-lo e ressignificá-lo.

Ainda que a escola tenha outros muitos planos para a produção cultural, as relações de controle e resistência se inscrevem em todas as outras relações sociais da educação e, conseqüentemente, na construção das identidades que se baseiam na escola. (EPSTEIN; JOHNSON, 2000, p. 128).

Tanto o controle como a resistência são individuais e coletivos, ou seja, existem identidades coletivas de controle e de resistência, e estas se constroem relacionando-se com identidades individuais e também com outras identidades coletivas. A maioria dos comportamentos protagonizados pelos sujeitos na escola retrata a busca pela construção de suas identidades individuais e coletivas, sempre visando à aceitação do grupo (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

É possível perceber que, apesar de suas limitações, a escola tem sido vista por diversas esferas sociais como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e pluralista. Apesar de atuar na reprodução de estereótipos de gênero e de práticas ligadas à heteronormatividade, ela tem-se configurado como um espaço para a mudança de mentalidade e para a construção de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos. O questionamento de práticas e discursos é a palavra de ordem nesse

processo. A dúvida sobre o que está posto apresenta-se como possibilidade de desconstrução/reconstrução. Nas palavras de Hannah Arendt (2007, p. 292): “Se tudo se tornou duvidoso, então pelo menos a dúvida é certa e real”. E a escola é o espaço da dúvida no qual se gestam discursos transgressores das normas de gênero e dos padrões sexuais, discursos estes que permitem descolar-se de estereótipos e aproximar-se da pluralidade nas vivências das relações de gênero e das orientações sexuais. Mediante processos identitários construídos coletivamente, pode-se dizer que a escola desenvolveu uma cultura sexual institucionalizada, ainda que via mecanismos informais. No caso do gênero e da sexualidade, parece haver uma espécie de manual para o comportamento dentro da escola. O que aqui denomino *cultura sexual da escola* baseia-se, entre outras coisas, nas fases de desenvolvimento da criança e do adolescente. Isso porque as escolas organizam-se sistematicamente em torno das relações entre adultos e crianças, mas também em torno do que consideram ser o desenvolvimento da maturidade. De acordo com Epstein e Johnson (2000), tal compreensão de desenvolvimento está fundada em fases bem delimitadas, que definem as possibilidades de vivência afetiva, estética e sexual para cada faixa etária: após completarem 11 anos de idade, por exemplo, as meninas podem usar maquiagem, ou sapatos de salto alto após os 15 anos.

A sexualidade, nesse sentido, é indissociável das relações sociais e, por conseguinte, das relações escolares, já que a identidade dos sujeitos vai sendo forjada dentro desses padrões. Como a sexualidade faz-se presente na escola para além do sexo, ela está naquilo que carrega das relações de gênero: na homofobia e no sexismo. Pode-se dizer que ela é implícita às relações de poder presentes na escola, influenciando nos padrões delimitados para as relações pessoais e de amizade (grupos formados apenas por meninas e grupos formados apenas por meninos); nos jogos e brincadeiras entre os/as alunos/as (meninas brincam de boneca e meninos brincam de carrinho); nas fofocas realizadas entre professores/as e entre alunos/as (sobre a menina masculinizada, sobre o menino afeminado, sobre a professora transexual); nas condutas de punição e orientação (quando os meninos recebem punições mais severas do que as meninas, quando um beijo entre dois meninos resulta em suspensão e um beijo entre um menino e uma menina, não); nas fantasias (incentivo aos meninos para fantasias sobre aventuras e trabalho, incentivo às meninas para fantasias sobre casamento e maternidade); no discurso veiculado (meninos são bons em matemática e têm cadernos pouco organizados, meninas são esforçadas e têm cadernos caprichados; a vivência sexual normal é a que envolve homem e mulher); e, enfim, na estrutura escolar como um todo.

Epstein e Johnson (2000) sugerem que a cultura sexual forma-se na oposição entre tradicionalismos morais e radicalismos sexuais: ora apresenta avanços em termos de equidade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual, ora continua a reproduzir padrões heterossexistas de vivência da sexualidade. Na escola, ela se produz a partir da relação entre a vivência cotidiana e a cultura sexual expressa nas representações públicas do sexual. Segundo os autores, que veem a escola como instância geradora de identidades sexuais e de cultura sexual, esse processo, considerado nas estratégias discursivas e nos significados gerados a partir delas, influi na vivência da sexualidade na escola, assim como na formação das identidades sexuais de professores/as, alunos/as e todos/as os/as envolvidos/as na prática educativa.

De acordo com essa linha de raciocínio, tal espaço configura-se como importante para a construção da identidade do sujeito e para sua atribuição de sentidos e significados à vivência e à expressão da sexualidade (LOURO, 2010; AQUINO, 1997). É certo que a socialização escolar disponibiliza padrões para definir as experiências sexuais que cada um vivencia, padrões estes que são utilizados na construção da autoimagem do sujeito. Daí a preocupação com a reconstrução do ambiente escolar nos termos das relações sociais: fala-se muito do respeito à diversidade sociocultural no ambiente escolar e da necessidade de os grupos sociais historicamente marginalizados e desprovidos de seus direitos políticos ganharem visibilidade nesse espaço. Entretanto, a escola ainda tem sua prática baseada na matriz heteronormativa, a qual, aliada aos discursos naturalizados sobre sexualidade, acaba por promover a exclusão de sujeitos que não seguem os padrões sexuais e de gênero socialmente estabelecidos (BENEVIDES, 2001).

A sexualidade aparece nas relações entre alunos/as e professores/as cercada de estratégias de controle e resistência. Do ponto de vista dos jogos de poder, podem ser visualizadas várias maneiras de controlar e de resistir por parte de alunos/as e professores/as. O/a professor/a não é sempre quem controla e o/a aluno/a não é sempre quem resiste. Isso mostra que nem o controle e nem a resistência são monolíticos, pois há um controle que incide sobre o campo individual, mas também há um controle que incide sobre o campo coletivo.

Vera Paiva (2008) critica a forte influência das teorias psicológicas do desenvolvimento e da personalidade no tratamento da sexualidade no ambiente escolar. Segundo a autora, essas teorias são muito utilizadas por educadores/as na escola para interpretar atitudes de jovens e crianças. Como exemplo disso, pode-se mencionar a explicação para os comportamentos dos/as jovens baseada na “natureza do sexo e seus hormônios” (p. 643) da fase característica

denominada adolescência. No senso comum, fala-se do adolescente como um sujeito guiado pela ebulição hormonal própria desse período da vida, mas, como qualquer outro estereótipo, tal ideia pode ser questionada, pois os discursos forjam as identidades dos sujeitos e são definidos a partir delas. Marcello Bernardi (1985) argumenta que a cultura sexual da escola atua para a castração sexual dos/as alunos/as e para a dessexualização dos/as professores/as e funcionários/as. O autor ressalta que o instrumento primário da escola quando esta se propõe a pensar a sexualidade é a repressão, já que no ambiente escolar visa-se controlar a expressão da sexualidade, castrar e *dessexualizar o indivíduo*. Ele sugere, ainda, que esse sistema conta principalmente com duas estratégias: a técnica da biologização da sexualidade e a medida de torná-la angelical. Em um primeiro momento, apresenta-se aos alunos/as a sexualidade humana em comparação às funções reprodutivas animais e vegetais, com ausência de qualquer referência sobre a dimensão do prazer; em seguida, a criança e/ou o adolescente recebe uma grande quantidade de conselhos e regras para alertar sobre os perigos que a sexualidade pode trazer. Bernardi (1985) denomina esse processo realizado pela escola de *educação sexual castradora*. Para ele, a situação vivenciada pelo/a professor/a também é de repressão, porém no sentido de total dessexualização:

O educador deve manter-se acima de qualquer suspeita, portanto espoliado de propensões eróticas. Deve ser macroscopicamente casto. [...] não basta que o educador tenha eliminado a própria sexualidade. Espera-se dele que sufoque também a sexualidade dos educandos. (BERNARDI, 1985, p. 23-24).

Nesse sentido, o autor nos apresenta alguns elementos que contribuem para a visualização da cultura sexual da escola no Brasil na década de 1980. Ainda que possamos falar em mecanismos internos de resistência na escola capazes de possibilitar a produção de culturas sexuais mais abrangentes e de abarcar a diversidade, esses elementos sobre os quais fala Bernardi podem ser visualizados ainda hoje nessas instituições.

Assim, a cultura sexual da escola assume a tendência de sufocar e negar, a todo momento, a existência da sexualidade. Nesse viés, é interessante notar que, ao mesmo tempo em que os/as alunos/as fantasiam em torno da sexualidade dos/as professores/as e demonstram ânsia em saber sobre as esferas sexuais e afetivas de suas vidas, eles/as dessexualizam esses sujeitos. Para os/as alunos/as, o/a professor/a não tem sexo nem raça, tampouco gênero. Em geral, tal sujeito é colocado em posição de neutralidade diante dos marcadores sociais (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

No entanto, apesar da tendência à negação, a sexualidade faz parte do processo identitário e não fica para o lado de fora da escola. De acordo com Guacira Lopes Louro (2010, p. 81), “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”. No que diz respeito ao esforço de repressão e de dessexualização que a escola desempenha, Epstein e Johnson (2000) afirmam que alguns/as alunos/as sexualizam-se como parte desse processo. A exacerbação da sexualidade é apresentada como estratégia de resistência diante de tal cultura da escola: exagera-se nos estereótipos sexuais presentes nas brincadeiras, na convivência e também na construção das identidades, processo ativamente protagonizado pelo sujeito. “Aos indivíduos míticos, sobretudo às meninas, pode-se obrigá-los a assumir a sexualidade negada (inclusive reprimida) que está presente/ausente em toda a escola” (p. 134). Para os autores, um sujeito específico encarna a sexualização para servir de contraponto: o *mal*, o comportamento negativo, é personificado e fica estabilizado na pessoa.

É interessante notar que a cultura sexual presente na escola ressalta os feitos sexuais dos meninos como extremamente positivos para a construção de sua identidade sexual, ao passo que, no caso das meninas, a identidade sexual deve ser construída com base nas estratégias de defesa em relação ao desejo masculino. Assim, simultaneamente ao esforço para a repressão sexual dos/as aluno/as, há a afirmação da sexualidade masculina como possível e desejável, bem como o exercício de invisibilizar a sexualidade feminina, o que é contraditório. Esse processo revela a hierarquia presente em relação aos padrões heterossexuais e o estereótipo de que o desejo sexual é inato à personalidade masculina e não passível de controle.

Epstein e Johnson (2000, p. 14) afirmam que “as culturas sexuais dos alunos se articulam em oposição à escola e a seus regimes sexuais manifestos e ocultos”. Os autores fazem uma descrição ímpar dos mecanismos de controle e dos consequentes mecanismos de resistência tensionados no dia a dia da escola pesquisada por eles: a tentativa de controle da maquiagem aparece na proibição de seu uso na escola, e a resistência a isso está no fato de as alunas ainda assim se maquiarem. Outro exemplo diz respeito ao uso do uniforme escolar: seu controle aparece na obrigação de utilizá-lo diariamente, e a resistência a tal controle está na customização dos uniformes pelas alunas, conforme exposto anteriormente.

Nesse tensionamento permanente de forças, o controle e a resistência fazem parte de um processo de construção da cultura sexual coletiva de cada escola. Além disso, a resistência configura-se também como uma possibilidade para que o sujeito construa e forme sua própria identidade. Ao resistir, ele forja seu lugar social, assumindo-se como ator da própria vida. Conforme afirmam Epstein e Johnson (2000, p. 131), “a identidade se constrói mediante a

ação no mundo em colaboração ou conflito com os outros e com os rituais sociais estabelecidos”. Os autores salientam a importância do reconhecimento dos outros em relação à construção identitária do sujeito e também do reconhecimento do próprio sujeito diante de sua identidade e das representações que faz dela. Nesse sentido, “a identidade sempre se representa [...] e nos produzimos mediante o que nos permitimos pensar” (p. 131); por isso, não há como unificar identidades, ainda que se tenham as mesmas condições sociais de produção, já que cada uma delas “é sempre complexa, composta e plural” (p. 33). É importante ressaltar também que “tanto as identidades individuais como as coletivas se constroem por meio de processos de autonarração e de autoimagem, particularmente com o contar e recontar a si mesmo e aos demais as versões do passado, do presente e do futuro” (p. 130).

A fofoca também cria identidades coletivas e exerce controle sobre os comportamentos e as identidades sexuais, tal como apontam Epstein e Johnson (2000). Pode-se dizer que, na escola, as identidades coletivas vão demarcando os processos de dessexualização, masculinização e feminização das identidades. Além das normas e dos padrões criados e estabelecidos por histórias, lendas, mitos ou fofocas, o humor atua como técnica reguladora para a organização sexual da escola. As brincadeiras estruturam a representação das identidades masculinas e femininas, bem como delimitam os comportamentos sexuais aceitáveis dentro daquele espaço. Esse movimento demonstra a força que a matriz heterossexual exerce sobre a organização da escola e a total ausência do discurso do desejo e do prazer em sua estrutura institucional. A estratégia de tornar visível o que é aceito e atribuir invisibilidade ao que não é aceito, com base em um modelo predefinido, é a mais usada nesse contexto. A partir disso, o desejo sexual é ativamente excluído do espaço escolar e reafirma-se “o discurso ausente de desejo” (p. 190): a vivência da sexualidade e o prazer sexual são vistos como algo que corrompe.

A relação entre escola e sexualidade sempre foi e ainda é um tema polêmico na sociedade ocidental e um divisor de opiniões entre leigos/as, especialistas em educação, psicólogos/as, pais e mães de alunos/as. Há quem diga que a escola deve desenvolver um trabalho em educação sexual, ao passo que alguns/as afirmam a necessidade de educar em sexualidade e outros/as defendem a neutralidade da escola em relação à temática. A divergência de opiniões é grande e as histórias culturais de cada país ou localidade criam contextos diferentes para a educação sexual. É importante ressaltar que a expressão das sexualidades depende do contexto social mais geral: local de moradia, convivência familiar, classe social, profissão, entre outros aspectos. Em países ou regiões onde a religião exerce

forte influência, é difícil separar a sexualidade dos princípios da família e da moral religiosa, por exemplo.

Entre autores/as e pesquisadores/as que tratam do tema, a situação não é diferente. Alguns/as sugerem a incompatibilidade entre o caráter regulador e disciplinador da escola, que ensina para a vida em coletividade, e a temática da sexualidade, que supõe a individualização das experiências e traz à tona sensações e sentimentos desafiadores. Psicólogos/as afirmam que a dificuldade apresentada pela escola em trabalhar com a questão da sexualidade está na incompatibilidade entre, de um lado, razão e cultura (escola), e, de outro, sentimentos e pulsões (sexualidade) (SOUZA PINTO, 1997; GUIRADO, 1997). Outros/as autores/as entendem que a escola pode colaborar com a educação sexual e acreditam na possibilidade de esse trabalho modificar o patamar do tratamento da sexualidade na sociedade, aproximando vontade individual e projeto de vida e pontuando limites sem anular a expressividade sexual. Nesse sentido, a educação sexual também envolveria os adultos de referência da criança e do adolescente (ALBERTINI, 1997; SOUZA, 1997).

É possível dizer que, já no início do século XX, havia quem se dedicasse ao estudo da sexualidade e da educação sexual: médicos, educadores e sacerdotes já produziam algumas obras sobre a temática e divulgavam seus estudos a partir disso. Como exemplos, podemos citar o autor Antonio Austregésilo, o médico José de Albuquerque e o padre Álvaro Negromonte (CARRARA, 1997; RIBEIRO, 2004).

Michel Bozon (2004, p. 66) nota que “a educação sexual na juventude é uma invenção contemporânea” e que os ensinamentos informais sobre sexualidade recebidos pelos adolescentes de seus pares provocavam, já no início do século XX, uma inquietação nos adultos ocidentais, pois estes os consideravam insuficientes e mal-orientados. O fato é que somos educados/as sexualmente desde nossa gestação e os lugares e meios que ganham destaque na educação sexual são a família, a mídia e a escola. Segundo o autor, o primeiro deles tende a restringir o acesso às informações sobre sexualidade; o segundo, a exacerbar e potencializar representações sexuais, e o último, a negar a sexualidade em todas as suas expressões.

Historicamente, a escola impôs-se como um dos lugares da educação sexual, tendo surgido, a partir disso, uma literatura especializada e um ensino específico sobre o tema. Ainda assim, pode-se afirmar que a “educação sexual sempre existe, mesmo que se dê por omissão ou repressão” (EGYPTO, 2009, p. 342).

Estima-se que a temática da sexualidade tenha iniciado formalmente sua aproximação com a escola na França, aproximadamente na segunda metade do século XVIII. Na ocasião, o

que se desenvolvia era uma educação antisssexual, a fim de distanciar a criança das questões sexuais e preservar sua inocência infantil. No final do século XIX, a preocupação da educação sexual estava nas doenças sexualmente transmissíveis, na degenerescência da raça e nos abortos realizados clandestinamente. Acompanhando os acontecimentos históricos do país e do mundo, a educação sexual na França, no início do século XX, pautava-se na importância do vínculo entre instinto sexual e reprodução humana, pontuando a função da sexualidade como ação reprodutora da espécie e meio de transmitir a vida. Em 1920, surgem no país a proibição do aborto e a propaganda dos anticoncepcionais; em 1973, a educação sexual passa a fazer parte dos currículos das escolas francesas (BARROSO; BRUSCHINI, 1982; SAYÃO, 1997).

Apesar de a França ser considerada o primeiro país a discutir educação sexual no contexto escolar, a Suécia é apontada como pioneira na sistematização e na organização da temática nas escolas e em outras instituições: tem a educação sexual recomendada em 1942 e declarada como obrigatória pelo governo em 1956, dezessete anos antes da França. Além disso, a Suécia foi o primeiro país a realizar conferências públicas sobre as funções sexuais (1770) e, em 1938, seu governo aprovou o livre acesso aos métodos contraceptivos e o direito ao aborto, conforme reivindicações da população (RIBEIRO, 1990).

No Brasil, o tema da sexualidade começa a aproximar-se da escola apenas no início do século XX, sob influência das correntes médico-higienistas e da busca pelo combate à masturbação e às doenças sexualmente transmissíveis, assim como pelo preparo da mulher para o papel de esposa e mãe. Na década de 1920, alguns segmentos sociais – entre eles, o movimento feminista – reivindicavam a educação sexual com ênfase na proteção à infância e à maternidade. Em 1928, foi aprovado no congresso um programa de educação sexual para as escolas brasileiras. Tem-se a referência de uma experiência do professor Stawarski, do Colégio Batista no Rio de Janeiro, que, em 1930, desenvolveu um trabalho de educação sexual apresentando a teoria da evolução das espécies como uma das explicações da vida. Essa iniciativa foi duramente reprimida, provocando inclusive a demissão do professor. Entre as décadas de 1930 e 1960, houve um movimento fortemente repressivo por parte da Igreja Católica ao tema da sexualidade e, por conseguinte, à proposta da educação sexual (RIBEIRO, 1990).

Um livro de Sebastião M. Barroso, datado da década de 1950, apresenta alguns apontamentos sobre o desenvolvimento da educação sexual na escola primária:

A professora ou o professor passará diariamente uma revista no corpo do aluno, observando as condições de asseio e higiene, da cabeça aos pés e indagando como eles se praticam no lar da criança. Por essa ocasião, os órgãos genitais serão também indagados e, se necessário, examinados em gabinete reservado. Dentre os cuidados aconselhados para os cabelos, a boca, a pele, figurarão os relativos aos órgãos pudendos. Uma ou outra vez, no recreio, no meio de uma lição, a um pretexto qualquer, por exemplo, no estudo da gramática, ao se tratar do gênero masculino e feminino das palavras, será abordada a questão dos sexos de modo rudimentar. No estudo da História Natural, as oportunidades são particularmente favoráveis a propósito da reprodução dos vegetais e dos animais, a propósito das duas leis do instinto de conservação e da perpetuação da espécie, etc. [...] aos alunos masculinos que pela idade ou por precoce desenvolvimento se aproximam da puberdade ou já nela devem ter entrado, o médico escolar poderá fazer palestras instrutivas e dará conselhos higiênicos sobre os vícios do sexualismo e a prevenção das doenças venéreas. Das meninas, nessa idade, se encarregará a professora ou, de preferência, a guardiã da saúde. (BARROSO, 1950, p. 32-33).

Fica explícita, nesse excerto, a orientação para uma prática higienista da educação sexual. É também interessante notar a diferenciação entre a educação sexual oferecida para os *alunos masculinos* e para as *meninas*. A eles, fornece-se orientação quanto à atividade sexual e à sua masculinidade, ao passo que, a elas, ensina-se a guardar a saúde, a preservar-se.

A década de 1960, anterior ao período ditatorial vivido no Brasil em sua fase mais restritiva, foi marcada por iniciativas em educação sexual nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, certamente influenciadas pela literatura presente sobre o tema. Ainda que fossem iniciativas pontuais e, por vezes, isoladas, elas movimentaram a temática dentro das escolas em que eram realizadas e projetaram a educação sexual planejada como uma possibilidade plausível às instituições escolares, o que representa grande avanço. Entre 1963 e 1966, foi desenvolvido um programa de educação sexual em um colégio de Minas Gerais; a partir de 1964, passou-se a ministrar o ensino de educação sexual em todas as séries/anos do Colégio Pedro de Alcântara, no Rio de Janeiro; em 1968, também no Rio de Janeiro, os colégios André Maurois, Infante Dom Henrique e Orlando Rouças incluíram o tema em seus currículos.

Em São Paulo, nessa mesma época, encontram-se algumas iniciativas em educação sexual concentradas basicamente nos ginásios vocacionais, nos ginásios pluricurriculares e nos colégios de aplicação. Sayão (1997) pontua que a educação sexual no Estado de São Paulo mudou seu objetivo principal a partir de 1960. Segundo a autora, os trabalhos nessa área já não consideravam apenas informações sobre os aspectos biofisiológicos da sexualidade, mas enfocavam a normatização de condutas por meio da formação de valores e comportamentos. A metodologia mais empregada para o desenvolvimento desse trabalho era

a formação de grupos de alunos/as que elencavam temas e escolhiam sobre o que conversar, sempre acompanhados do orientador e de professores/as que auxiliavam na articulação do tema aos demais conteúdos.

Entre 1960 e 1970, o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência Escolar ministrava aulas de orientação sexual para as meninas da 4ª série/5º ano. Concomitantemente a esse trabalho, educadores/as sanitários/as e professores/as informavam as mães sobre as questões próprias da puberdade. Apesar dos bons resultados, essa iniciativa foi interrompida pela Secretaria da Educação por motivos de ordem política. Entre 1963 e 1968, os/as professores/as da área de ciências do Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, vinculado à Faculdade de Filosofia da USP, desenvolveram atividades com alunos/as e pais na área de sexualidade. De 1961 a 1968, os ginásios vocacionais de São Paulo, assim como o Colégio Estadual Pluricurricular Experimental (GEPE), tiveram a educação sexual presente em seus currículos de ensino.

A partir disso, pode-se notar que as políticas brasileiras no campo da educação sexual remontam à década de 1960, quando tivemos, no país, as primeiras experiências fundadas em políticas públicas e não mais em iniciativas individuais. Em esfera federal, o Brasil vivenciou, em 1968, a aprovação do projeto de lei da deputada Júlia Steimbuck, que tornou a educação sexual obrigatória em todas as escolas brasileiras. Em contraposição, a Comissão Nacional de Moral e Civismo, refletindo a força das classes conservadoras do país durante a Ditadura Militar, elaborou um parecer contrário à decisão, sob a alegação de que era necessário defender a inocência, a pureza e a castidade das crianças.

Nota-se que o contexto político e social influenciou diretamente o desenvolvimento de trabalhos sobre sexualidade na educação, já que o Brasil vivenciou um período de forte repressão social a partir da instauração do regime ditatorial, com o Golpe Militar de 1964. Houve o fechamento dos ginásios vocacionais e experimentais, interrompendo todas as iniciativas voltadas à educação sexual nas escolas do país. Autores/as como Yara Sayão (1997), Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva (2004) afirmam que, nessa época, houve um sensível retrocesso no desenvolvimento da educação sexual: instalou-se no país um clima de moralismo, puritanismo e medo. Apesar das repressões, na década de 1970, o movimento feminista passou a fazer reivindicações de políticas públicas para educação sexual, cobrando programas de saúde da mulher, programas de prevenção de DST (Doenças sexualmente transmissíveis) /AIDS (*Acquired Immune Deficiency Syndrome*) e programas visando à saúde do/a adolescente (PIROTTA et al., 2007).

A partir de 1975, inicia-se no Brasil um lento processo de transição rumo à democracia, com a abertura política gradual. É possível notar reflexos disso no campo da educação, pois reaparece no país a possibilidade de haver educação sexual nas escolas, o que foi desencadeado, em grande medida, pelas campanhas do movimento feminista para o controle da natalidade. A educação sexual passa então a ser citada em programas de educação para saúde e em documentos oficiais, como os Guias Curriculares Nacionais para o 1º Grau e o Conselho Federal de Educação, de 1974.

No entanto, de 1975 a 1979, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo impediu a oficialização da educação sexual nas escolas, atribuindo-a como responsabilidade unicamente da família. Em contrapartida, entre 1978 e 1980, ocorreram congressos sobre educação sexual na capital paulista e aumentou o interesse pelo tema no meio educacional. Tal descontinuidade das ações demonstra uma grande tensão em torno do trabalho com a temática na escola, com avanços e retrocessos contínuos em decorrência, principalmente, do contexto político e social do país.

Em 1979, ainda em São Paulo, a Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa com jovens de 15 a 17 anos a fim de avaliar seus valores sobre sexualidade. Dessa pesquisa resultou a publicação de dois livros que se tornaram referências para os trabalhos na área: *Educação sexual: debate aberto* e *Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola*, ambos de autoria de Carmem Barroso e Cristina Bruschini. O segundo livro apresenta a proposta de falar diretamente aos profissionais que trabalham com jovens e desejam desenvolver ações em educação sexual. Ele discute as temáticas da sexualidade *deixadas de fora* – por exemplo, masturbação, aborto, homossexualidade – e ganha legitimidade ao apresentar dados de pesquisa realizada com jovens sobre o assunto. Essa iniciativa documenta e fortalece a retomada da discussão sobre sexualidade dentro da escola.

Desde 1980, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não mais proíbe discussões e ações em educação sexual na escola, ainda que as condições de trabalho precárias e a mudança político-administrativa no referido órgão façam com que o trabalho com a temática seja desativado (PIROTTA et al., 2007). Apesar disso, pode-se dizer que, a partir dessa época, houve maior veiculação e divulgação de temáticas ligadas à sexualidade, o que movimentou e intensificou o debate sobre a viabilidade da educação sexual nas escolas do país, de maneira geral. Tal período foi marcado pela intensificação da cobrança por democracia e direitos civis e sociais por parte dos movimentos coletivos do país. Nesse contexto, o surgimento da AIDS, o aumento dos casos de gravidez na adolescência e a gradual abertura política despertaram vários colégios particulares para o trabalho com educação

sexual. A maior parte dessas iniciativas deu-se de forma ocasional, no formato de encontros, palestras e debates com médicos ou psicólogos. É interessante notar que o debate proposto não ficava limitado aos conteúdos de reprodução humana vinculados à disciplina de ciências, mas havia a formação de grupos de alunos/as para discutir diversas questões em torno da sexualidade, sempre sob a coordenação de um/a professor/a (SAYÃO, 1997).

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, e principalmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, os princípios democráticos vão sendo aos poucos retomados no contexto político e social do país. É possível visualizar avanços nas políticas públicas com a ampliação dos direitos sociais, apesar dos limites impostos e das incoerências. Por exemplo, a Lei nº 8.069, de 1990, que institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, ao mesmo tempo em que representa um avanço nas políticas públicas para infância e juventude, provoca um retrocesso em relação à educação sexual, pois não afirma os direitos sexuais e reprodutivos dos/as adolescentes e desconsidera o viés sexual da formação da identidade dos/as jovens, assumindo uma posição de protecionismo diante deles/as. Entretanto, a partir de 1988, o aumento nos casos de gravidez na adolescência, de abortos por adolescentes e de infecção pelo HIV (*Human Immunodeficiency Virus*) e por outras doenças sexualmente transmissíveis potencializa a preocupação com a sexualidade de crianças e adolescentes; principalmente a partir disso, começa-se a problematizar as práticas sexuais dos/as adolescentes sob a ótica do desvio. Passam a ser criadas, então, novas estratégias a fim de melhorar a coesão moral da sociedade, e a escola ganha papel central nesse processo, em suas possibilidades de trabalho com a educação sexual (PIROTTA et al., 2007).

A partir da abertura política, vivencia-se no Brasil um período de cobrança e reivindicação social em prol de direitos civis e democráticos. Em 1989, acontecem as primeiras eleições diretas para Presidente da República e a participação social aumenta gradualmente nas mais diversas esferas sociais.

Em 1989, Paulo Freire ²assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Durante sua gestão, é implantado o trabalho de orientação sexual nas escolas de 1º grau e, posteriormente, de educação infantil. Na ocasião, os/as professores/as cursavam uma formação inicial sobre a temática e eram semanalmente acompanhados em suas atividades, recebendo orientações sobre suas estratégias e intervenções junto aos alunos/as. Em 1990,

² Educador e filósofo brasileiro com atuação na temática da educação popular. É considerado Patrono da Educação Brasileira.

Porto Alegre cria um projeto similar de educação sexual na escola, baseando-se no trabalho desenvolvido em São Paulo. Em 1991, outras redes municipais de ensino, como Belo Horizonte, Santos, Florianópolis, Campo Grande, Goiânia e Recife, também incluem a orientação sexual nas escolas.

É justamente nesse período que a discussão sobre sexualidade amplia-se na sociedade brasileira e que, como decorrência, são criadas instituições não governamentais para trabalhar com a temática. Entre tais instituições, estão a ECOS - Comunicação em Sexualidade, a ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS), o SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia, o GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual), entre outras. Essas organizações passam a investir principalmente na produção de material sobre o tema, na atuação junto a jovens e na formação de profissionais da educação e da saúde para trabalhar com orientação sexual e prevenção de DST/AIDS (SAYÃO, 1997).

As iniciativas de formação docente continuada para o trabalho com sexualidade na escola propostas pelas secretarias municipais de educação tiveram, na grande maioria das vezes, o apoio e a parceria de ONGs. A experiência da cidade de São Paulo citada anteriormente, por exemplo, contou com o GTPOS para proporcionar formação em educação sexual aos professores/as. Como resultado, ao final de 1992, participaram da experiência em orientação sexual cerca de 12.000 alunos/as da rede de ensino paulistana. Tal ação atraiu a atenção de outras regiões do país e definiu um modo de implantar o trabalho com o que denominava-se de orientação sexual nas escolas. A rede municipal de educação de Belo Horizonte institucionalizou, a partir de 1993, a discussão sobre educação sexual e investiu no desenvolvimento de cursos de formação docente continuada em parceria com o GTPOS e financiados pelo Ministério da Saúde, além de estruturar a organização de espaços de discussão: *Encontro Internacional de Sexualidade e Cidadania*, em 1995; *Seminário Estratégico: Sexualidade na Escola*, em 1996; e a publicação, em 1997, do *Caderno de Sexualidade* (uma coletânea de artigos produzidos por profissionais da Rede Municipal de Ensino).

Pode-se dizer que, nas décadas de 1980 e 1990, foram desenvolvidas algumas políticas de promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero que buscaram dialogar com as práticas de educação sexual na escola. Tal trabalho intensificou-se principalmente a partir dos anos 1990, devido ao crescente aumento nos números de adolescentes grávidas e de casos de infecção pela AIDS. Kátia Machado Pirotta et al. (2007) afirmam que, apesar de sua importância, essas iniciativas ainda deixavam em segundo plano os direitos sexuais e

reprodutivos, concentrando-se nos campos da saúde, do trabalho, da renda e da seguridade social.

Com a *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento* (CIPD) realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas) na cidade do Cairo em 1994, os direitos sexuais e reprodutivos tornaram-se efetivamente pauta de discussão na formulação de políticas públicas e documentos oficiais de 179 países que assumiram o acordo, entre eles o Brasil. O conceito de direitos sexuais permite distinguir entre sexo e reprodução, trazendo à cena questões sobre sexualidade, inclusive sobre as possibilidades da sexualidade não heterossexual. Como um conceito localizado no mesmo arsenal dos direitos humanos, prevê o direito de viver a sexualidade com prazer, liberdade individual e respeito nas relações interpessoais. Os direitos reprodutivos implicam a liberdade de cada pessoa na decisão de ter ou não filhos/as, incluindo a livre escolha do modo, do momento e da quantidade de vezes que o fará. Tais direitos implicam, ainda, o poder de casar-se de maneira livre e com o consentimento das duas pessoas envolvidas.

Essa discussão – que foi ampliada na *IV Conferência Mundial sobre a Mulher*, realizada na cidade de Pequim (Beijing), em 1995 – representa um grande avanço na luta pela cidadania e pelos direitos humanos e ambientais. Cabe ressaltar o importante papel da sociedade civil organizada que tem buscado garantir a continuidade dessas discussões e o cumprimento dos acordos firmados por meio da formulação das políticas públicas. No campo da educação brasileira, há alguns avanços que sinalizam frutos dessa mudança de paradigma para pensar a sexualidade. A presença do tema da orientação sexual nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) é um marco para o trabalho com sexualidade na escola, pois, ainda que o documento não tenha caráter de diretriz curricular, ele foi e ainda é amplamente discutido no campo da educação. Apesar de suas limitações no tratamento da educação em sexualidade, ele contribui como incitador da discussão entre educadores/as em torno da temática. Também o *Referencial Nacional para a Educação infantil* (BRASIL, 1998) apresenta em seu texto discussões sobre gênero e sexualidade infantil, sendo amplamente utilizado como material de estudo pelos/as professores/as.

É fato que, principalmente a partir de 2000, as escolas brasileiras, de maneira geral, passaram a reconhecer a importância da educação sexual e abriram-se para a questão, trazendo à tona o trabalho com valores e sentimentos associados a essa temática de maneira mais contundente e a nível federal. Isso se deu devido a todo o histórico já apresentado aqui, às reflexões empreendidas sobre a importância de a escola não se abster de abrir espaços de

discussão sobre sexualidade e gênero, à pressão de movimentos sociais e às políticas públicas educacionais.

É possível sugerir que os trabalhos com sexualidade realizados na escola tiveram e têm diferentes abordagens e denominações. Como exposto, na história da educação sexual, os enfoques variaram desde os de caráter informativo, biologizante e repressivo às manifestações da sexualidade, até os que tinham como objetivo o controle da natalidade e os que, mais recentemente, buscam associar a ideia de prazer à sexualidade, relacionando-a à questão do gênero.

Antonio Carlos Egypto (2009) faz uma diferenciação entre *educação sexual* e *orientação sexual na escola*, ambos os termos utilizados para denominar o trabalho da escola com o tema da sexualidade. O autor considera que *orientação sexual na escola* é o melhor termo para designar o processo pedagógico planejado e sistematizado que cabe às instituições educacionais na discussão das temáticas ligadas à sexualidade, e afirma que *educação sexual*, por ser utilizado de maneira genérica e por representar as ações de outros atores sociais além da escola, não é capaz de representar a intencionalidade do trabalho da instituição nesse viés.

Todavia, o termo *orientação sexual na escola* pode ser facilmente confundido com a expressão *orientação do desejo sexual*, e, na opinião de Sérgio Carrara (2009), a denominação mais coerente para a intervenção escolar nas discussões sobre sexualidade é *educação em sexualidade*, já que esse termo é capaz de abarcar reflexões sobre direitos sexuais e reprodutivos, bem como sobre discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero. Para o autor, o termo *educação sexual* carrega a ideia de uma discussão sobre sexualidade de caráter biológico, com foco na veiculação de informações sobre o ato sexual em si, na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de gravidez na adolescência. Tratar-se-ia, assim, de uma discussão de viés marcadamente heterossexista e incapaz de agregar a questão do gênero ou de questionar a inequidade social em prol de práticas sexuais e afetivas mais igualitárias.

Jimena Furlani (2009, p. 320) discute as possibilidades políticas, conceituais e didáticas do trabalho com sexualidade na escola e ressalta que “essa educação sexual poderia começar por se apresentar perturbadora das ‘verdades’ que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero”.

Apesar do reconhecimento da legitimidade do trabalho com gênero e sexualidade, ainda imperam nas escolas intervenções pontuais sobre o tema, abordando principalmente sua vertente informativa e não reflexiva. Assim, embora existam propostas inovadoras, a

tendência permanece a mesma: informações sobre o funcionamento biológico do corpo e prevenção de DST/AIDS. O foco também recai sobre o trinômio corpo/saúde/doença, o que acaba por excluir aspectos sociais, culturais e históricos. Além de negar a manifestação da sexualidade, a escola tende a cercar o assunto com tabus e preconceitos. Tal discussão entra no espaço escolar, em geral, quando professores/as assumem-na como parte da pauta educativa, ainda que as ações restrinjam-se a posicionamentos específicos. Desse modo, de maneira geral, assuntos como aborto, diversidade sexual, prazer, orientação sexual, direitos sexuais e reprodutivos ainda ficam do lado de fora da escola.

Epstein e Johnson (2000) criticam as práticas de educação sexual atuais e afirmam que elas ficam sempre em torno dos seguintes eixos: biologia reprodutora, perigo de gravidez e risco de infecção por doenças sexualmente transmissíveis. Os autores afirmam ser bem pouco provável que, nesses aspectos, possa-se evitar o (hetero)sexismo. Enquanto a educação sexual pauta-se em crenças morais, o foco está no perigo, na prevenção e na denúncia, e a dimensão do prazer fica esquecida. Assim, a ênfase recai sobre os riscos e perigos oferecidos pela relação sexual, e, com isso, moraliza-se a sexualidade como uma prática pecaminosa, arriscada e frequentemente associada às drogas e a aspectos negativos do comportamento humano. Para os autores, tal tipo de educação sexual *mal educa*. Nesse sentido, os discursos públicos e políticos sobre sexualidade e sobre escola articulam-se às construções que a instituição faz em torno da temática e influem ativamente na definição do que vai ser discutido e de como isso vai ser feito.

Historicamente, os argumentos mais utilizados na inserção do tema no contexto escolar foram as estatísticas referentes ao número de adolescentes grávidas, de abortos realizados e de casos de adolescentes infectados/as por DST/AIDS. Tal vinculação da sexualidade a riscos e perigos acaba por restringir a discussão à prevenção e a informações práticas, e um dos caminhos para desconstruir essa tendência é integrar os campos da saúde e da educação. Uma ação que caminha nesse sentido é o *Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas* (SPE), experiência que se assemelha às demais ações voltadas a esses espaços: seu foco é a prevenção de DST/AIDS, mas, em segundo plano, fala-se em gênero, diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos. Apesar de o projeto não propor discussões mais amplas que abarquem outros aspectos da sexualidade, ele é, ainda assim, uma proposta significativa, na medida em que busca criar uma articulação entre os campos da saúde e da educação no tratamento da temática (PIROTTA et al., 2007).

Dentro do quadro teórico e da discussão pretendida neste trabalho, uma proposta de reflexão sobre a temática da sexualidade implica, necessariamente, a reunião de diversos

pontos de vista, levando a pluralidade para o centro e situando seu fundamento nos direitos de cidadania. Discutir sexualidade na escola significa acolher a realidade de crianças e jovens, incluindo suas experiências, sentimentos, emoções, percepções e frustrações, bem como tratar a complexidade da sexualidade como algo constituinte da identidade do sujeito e parte importante de sua vivência social e afetiva, algo inerente à vida do ser humano e que pode trazer prazeres, alegrias e também responsabilidades. Nesse sentido, a questão ética revela-se na alteridade: abrir-se ao diferente e permitir sua vida e sua palavra.

Esses apontamentos são muito importantes para pensarmos a prática da educação em sexualidade na escola – termo aqui adotado conforme conceituação elaborada por Carrara –, pois buscar o respeito às diferenças não significa tirá-las de cena, mas auxiliar os/as alunos/as a conviverem com elas. É evidente que o desejo de saber sobre a sexualidade nasce da articulação com o meio e com a cultura em que o sujeito está inserido, o que proporciona a construção de sua própria sexualidade.

Nesse sentido, entendo que a sociedade ocidental construiu um saber sobre a sexualidade, ou, mais especificamente, diferentes saberes sobre o sexo. A medicina e a psicologia apresentaram a sexualidade sob o viés do natural, do socialmente aceito, e determinaram a heterossexualidade como normalidade, instituindo como natural apenas a relação sexual entre homem e mulher que visa à reprodução da espécie. Pode-se afirmar que as concepções religiosas fortemente presentes no ideário de cientistas e psicólogos contribuíram de maneira incisiva para demarcar como vivência sexual natural e legítima apenas a relação heterossexual para fins de reprodução. Diante disso, o comportamento homossexual ganhou o título de *homossexualismo*, termo fortemente associado à ideia de doença: um transtorno hormonal, para a medicina; uma perversão moral, para a psicologia (FOUCAULT, 2010).

Butler (2010) discorre sobre o exercício de controle e afirmação da heteronormatividade ao qual as instituições sociais se dedicam. Conforme discussão apresentada aqui, pode-se entender que a escola atua na reprodução do saber sobre o sexo e sobre a sexualidade, veiculando estratégias de poder e controle sobre os corpos e as vidas de estudantes e professores/as. Ela o faz em um viés estritamente heterossexual, e, ao utilizar suas próprias formações discursivas sobre a temática, corrobora para a naturalização da heterossexualidade (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). Exemplos disso são a difusão, por parte da escola, da ideia de que a sexualidade é um assunto privado e a defesa de que os pais têm autoridade para decidir sobre a sexualidade dos/as filhos/as.

É possível afirmar, porém, que a instituição escolar desempenha papel contraditório ou, no mínimo, ambíguo nesse processo, já que, ao mesmo tempo em que reproduz as normas, apresenta-se como espaço privilegiado para transgressões de comportamentos e para o questionamento da lógica sexual e de gênero. Conforme já discutido, a escola atua na construção de corpos e mentes, e, como as configurações sociais de educação seguem a matriz heteronormativa, pode-se dizer que as relações estabelecidas nesse espaço são reguladas pela homofobia: estratégia mantenedora da heterossexualidade compulsória. Os discursos veiculados e a vigilância constante sobre os comportamentos desencadeiam um processo de invisibilização e silenciamento da homossexualidade. O princípio fundante de tal processo é a heterossexualidade presumida, que coloca o homem heterossexual em posição hierárquica superior dentro do padrão sexual. Desse modo, o estabelecimento de uma *identidade fronteira* incide sobre a formação de perfis sociais, econômicos e educacionais, perpetuando a exclusão e legitimando a discriminação e a violência.

As manifestações sexistas e homofóbicas no espaço escolar seguem uma espécie de lógica: a figura que encarna a transgressão da norma assume a posição de vítima e ré, simultaneamente. Ela é necessária para que o contraponto seja estabelecido e as identidades tidas como positivas e adequadas sejam geradas, mas não é bem-vinda, já que destoam da normalidade e transgride as regras sociais (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). Assim, os sujeitos homossexuais são perseguidos estritamente pelo que são – pessoas homossexuais – e também pela ameaça que representam à normalidade – a diferença traz riscos à ordem social. É o comparecimento da “lógica da homosociabilidade homofóbica” que “produz, reproduz e alimenta mecanismos de violência contra estudantes mulheres, LGBT, e os que destoam da expressão de gênero convencional” (JUNQUEIRA, 2009, p. 22).

A homofobia estabelece relação direta com a visão que uma pessoa ou um grupo tem sobre a sexualidade. O modo como a sexualidade é entendida determina e condiciona a maneira como se compreende a diversidade sexual e, mais pontualmente, como os/as homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros são vistos/as. Isso também tem estreita relação com a forma como a sexualidade é entendida socialmente fora da escola (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

Não se pode dizer que as reações homofóbicas constantes na sociedade configuram-se da mesma maneira no ambiente escolar, pois a especificidade deste torna isso impossível. Com suas regras próprias, com seu modo de estruturar as relações e tratar as diferentes questões em jogo, as escolas produzem uma manifestação singular de um mesmo fenômeno, sendo que cada uma delas reinventa essa manifestação à sua maneira. Faz-se necessário um

recurso também singular para a compreensão desse fenômeno que ganha o adjetivo de *escolar*, assim como é importante encontrar meios coerentes para lidar com ele. É no contexto específico da escola, com todas as suas especificidades, que as expressões de homofobia presentes no seio das relações escolares precisam ser enfrentadas. É a partir do fazer escolar que, pouco a pouco, a homofobia vai sendo reconhecida como um problema e vai-se tornando assunto para estranhamentos e debates na educação (VIANNA; DINIZ, 2008; JUNQUEIRA, 2009).

Apesar de o fenômeno homofóbico ser reapresentado no ambiente escolar de maneira singular, o ideário social orienta os comportamentos, inclusive dentro desse espaço. Além disso, também a cultura sexual da escola ajuda a definir as vivências e representações sexuais e de gênero a que crianças e jovens têm acesso (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). É relevante dizer que a homofobia tem estreita ligação com o conceito de gênero, pois a não aceitação do/a homossexual está baseada em sua recusa do padrão de gênero imposto socialmente (BORRILLO, 2001).

Essa reflexão leva-nos a pensar que, caso não haja questionamentos das construções sociais de gênero e sexualidade, todas essas concepções estarão implicadas no ensino, de modo que o/a professor/a, os/as alunos/as e, enfim, todos/as os/as envolvidos/as na prática pedagógica as levarão para o dia a dia da escola como algo natural e legítimo. Trata-se de ideias que estão implícitas nas decisões, nas escolhas e nas relações de todos/as na escola, produzindo desigualdades, disparidades e preconceitos, mas que não são reconhecidas como passíveis de mudança, o que fortalece a visualização da homofobia como ação do indivíduo e a compreensão das práticas homofóbicas como acontecimentos localizados e isolados. O preconceito, entendido como um sistema social e não apenas como algo intrínseco ao sujeito, orienta decisões, escolhas, comportamentos e atitudes, mas, ainda assim, procura-se a homofobia nas pessoas, enquanto as estruturas sociais e institucionais atuam com sua poderosa força homofóbica.

A pesquisa sobre preconceito realizada em 2008 pela Fundação Perseu Abramo em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, intitulada *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*, apresenta alguns dados interessantes. Foram entrevistados/as 2.014 brasileiros/as com mais de 16 anos sobre várias questões a respeito da diversidade sexual. Desse montante, 24% dizem não gostar de encontrar transexuais; 22% afirmam que não gostam de encontrar travestis; 20% não gostam de encontrar lésbicas; 19% não gostam de encontrar gays; e 19% não gostam de encontrar bissexuais. Nas entrevistas da pesquisa, eram apresentadas algumas frases e o/a entrevistado/a

deveria concordar ou não com elas. 64% concordam com a frase “casais de gays ou de lésbicas não deveriam andar abraçados ou ficar se beijando em lugares públicos”; 47% concordam com a afirmação de que “casais de gays ou de lésbicas não deveriam criar filhos”; 37% concordam que “a homossexualidade é safadeza e falta de caráter”; e 34% estão de acordo com a opinião de que “os gays são os principais culpados pelo fato de a AIDS estar se espalhando pelo mundo”. A mesma pesquisa demonstra que 92% dos/as entrevistados/as concordam que “Deus fez o homem e a mulher [com sexos diferentes] para que cumpram seu papel e tenham filhos”, e 66% concordam que a “homossexualidade é um pecado contra as leis de Deus”. Outra questão apresentada pelos resultados da pesquisa é o não reconhecimento do próprio preconceito e da atribuição de preconceitos aos outros. Indagados sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: 93% acreditam que existe preconceito contra travestis; 91%, contra transexuais; 92%, contra gays; 92%, contra lésbicas; e 90%, contra bissexuais. Mas, quando questionados se são preconceituosos, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis; 28%, contra transexuais; 27%, contra lésbicas e bissexuais; e 26%, contra gays (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2009).

A partir desses dados, pode-se argumentar que, apesar dos avanços e do fato de o discurso recorrente estar voltado para o *politicamente correto*, a intolerância com a diversidade sexual ainda se apresenta em graus bastante elevados. A sociedade ocidental, como um todo, está assistindo ao ganho progressivo de visibilidade das diversas orientações sexuais dos sujeitos: vivências sexuais que ficavam escondidas estão à mostra. Mas, como bem pontua Louro (1992), esse ganho de visibilidade tem efeitos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que alguns setores sociais avançam na aceitação da diversidade sexual, setores mais conservadores se fortalecem e organizam seus ataques a alvos mais *visíveis* e vulneráveis, manifestando sua intolerância, por vezes, com violência. As fronteiras na vivência da sexualidade vêm sendo atravessadas, e pode-se dizer que alguns sujeitos vivem exatamente na fronteira, assumindo-a como papel social. Daí a ineficiência do binarismo na análise de tais questões.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) em 501 escolas públicas do país e divulgada em junho de 2009 revelou dados preocupantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro. De acordo com os resultados, o preconceito relativo a diferenças de gênero, que se refere às identidades de gênero *desviantes* dos padrões preestabelecidos socialmente, atinge o percentual de 93,5%, ficando entre os mais altos. Já o preconceito por orientação sexual chega ao percentual de 87,3%. Percebeu-se, em todos os

públicos-alvo da pesquisa, uma predisposição em manter menor proximidade em relação a determinados grupos sociais. No que concerne aos homossexuais, esse índice de distância social atinge 98,5%. Segundo os dados da pesquisa, 17,4% é o índice de alunos/as que já sofreram práticas discriminatórias por serem homossexuais (FIPE, 2009).

Essa realidade também se faz presente nos livros didáticos: um exame de 67 dos 98 livros didáticos mais distribuídos nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio nos anos de 2007 e 2008 mostra a ausência de conteúdos e de imagens diretamente relacionadas à diversidade sexual nas concepções de família (VIANNA; RAMIRES, 2009).

A partir dos dados apresentados, pode-se concluir que as configurações heterossexistas influenciam e definem as relações entre os sujeitos, assim como suas trajetórias escolares. As concepções curriculares, as cotidianidades escolares e as diferenças inerentes aos processos de socialização de meninas e meninos levam a homofobia para a estrutura do sistema educacional e servem de alimento para sua manutenção. As relações de gênero permeiam todo esse processo, já que são intrínsecas às relações de poder estabelecidas entre os sujeitos e estão presentes institucionalmente nas regras e no funcionamento da escola. Epstein e Johnson (2000) afirmam que a intensidade e a fúria dos pânicos morais que cercam a sexualidade e a educação limitam, em grande medida, as possibilidades de ação com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária em termos de gênero e sexualidade. Mas, como a escola não é apenas reprodução, há movimentações nos padrões e nas relações que geram a reestruturação das percepções do mundo social pelos sujeitos e relativizam as referências rígidas e absolutas que condicionam comportamentos preconceituosos (JUNQUEIRA, 2009).

Diante da importância da escola na atribuição de sentidos relacionados a gênero e sexualidade, é possível entender que o alcance da qualidade na educação passa pela discussão sobre diversidade de gênero e de orientação sexual. E, ainda que tenha ocorrido a disponibilização aos/às professores/as de parâmetros e referenciais educacionais que contêm orientação sexual e equidade de gênero como temas a serem trabalhados transversalmente nas escolas, não houve uma apropriação sistemática por tais profissionais, tampouco a incorporação universal desse trabalho na prática pedagógica. Marcelo Daniliauskas (2011) destaca a pouca relevância atribuída à temática da diversidade sexual e de gênero nos PCN e denuncia a postura discriminatória desse documento em relação às homossexualidades, notada a partir do silenciamento em relação ao tema. Apesar de estar presente em introduções e justificativas, a temática não aparece nas propostas de trabalho para os diferentes níveis de ensino. Também o *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), importante documento para garantia de ações na área educacional, não se dispôs a ampliar o debate e a garantir

avanços no que diz respeito à discussão sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas (VIANNA, UNBEHAUN, 2006).

Dado o contexto, a questão da homofobia e da diversidade sexual começa a ganhar visibilidade dentro da educação brasileira principalmente – e quase que somente – a partir de 2003, quando é possível registrar avanços na agenda de gênero, sexualidade e educação. Sob o governo de Lula, compõe-se uma importante estrutura institucional voltada para o tema, e as questões de igualdade de gênero e diversidade sexual passam a ser tratadas nas secretarias e em vários programas.³ Esses ganhos são frutos de uma pressão dos movimentos sociais e de forças vindas da sociedade organizada, cobrando do governo espaços de diálogo e ações efetivas em direção à equiparação dos direitos de parcelas marginalizadas da sociedade.

Nesse sentido, em 2004, é formulado o programa *Brasil sem Homofobia*, que tem como objetivo principal combater a violência e a discriminação contra a população LGBT. Entre as frentes de trabalho desse programa está a intervenção com ações na educação. Ainda em 2004, é realizada a *I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres* e elaborado o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, que também apresenta propostas de intervenções efetivas na área da educação. O PNE (Plano Nacional de Educação) 2011-2020 - Projeto de Lei nº 8.035/2010 aprovado pela Câmara dos Deputados em 13 de Junho de 2012 -, documento que servirá de diretriz para as políticas educacionais durante a próxima década, apresenta, na meta 3 de seu anexo *Metas e Estratégias*, uma estratégia que sinaliza a seguinte necessidade: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2011). A SECAD, que em 2011 teve seu nome alterado para SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), incorporando o termo *Inclusão* em sua sigla, é a secretaria do MEC responsável por coordenar a interlocução dos programas de diferentes ministérios em prol de uma educação para a diversidade. Ela trabalha para a interlocução das temáticas de gênero e diversidade sexual numa ótica de direitos humanos, unindo os objetivos das duas iniciativas citadas em ações para a educação.

Nesse processo, o foco volta-se prioritariamente para a formação continuada de professores/as em relação às questões de gênero, sexualidade e homofobia. O objetivo dessas

³ Cf. p. 16-18 desta dissertação.

ações junto aos/às professores/as é a incorporação das perspectivas de gênero, raça, etnia e orientação sexual no campo educacional formal e informal.

É possível afirmar que as políticas públicas que visam equalizar desigualdades e superar preconceitos relativos a gênero e diversidade sexual têm apontado o/a professor/a como um canal possível para a mudança. Isso porque, em decorrência da legitimidade que possuem para intervir e problematizar situações e atitudes no espaço escolar, esses/as profissionais vem sendo vistos como figuras-chave diante dos preconceitos vividos pelos/as alunos/as na escola. Assim, as políticas educacionais têm valorizado a formação dos/as profissionais da educação para que estejam preparados/as para trabalhar pela cidadania, pela diversidade e pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero.

Ainda que se entenda a formação docente inicial nas temáticas referentes à educação em sexualidade e gênero como sendo central para transformações no cotidiano da escola, há que se reconhecer a relevância das iniciativas do governo federal em oferecer cursos de formação continuada para professores/as interessados/as no tema. A partir do programa *Brasil sem Homofobia*, algumas ações de formação continuada de professores/as em gênero e sexualidade foram realizadas, envolvendo organizações não governamentais, universidades e órgãos públicos. Uma parceria entre o referido programa e o I *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* desencadeou, entre 2005 e 2007, várias outras experiências similares realizadas a partir de editais de contratação e disponibilização de recursos. Entre elas, estão o seminário *Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*, realizado em 2005; o programa *Educação para a Diversidade e Cidadania*, também realizado em 2005; o programa *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual*, realizado em 2005 e 2006; e o projeto *Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas*, realizado em 2006 e 2007.

A partir de tais iniciativas, muitas ONGs consolidaram seu trabalho nesse campo. O SOS CORPO - Instituto Feminista para a Democracia (Recife), a ABIA (Rio de Janeiro), a ECOS - Comunicação em Sexualidade (São Paulo), o CORSA (São Paulo) e o GTPOS (São Paulo) são algumas dessas organizações que solidificaram suas experiências na formação de professores/as para orientação sexual, na produção de materiais (filmes, documentários, livros, informativos etc.) e no trabalho de prevenção a DST/AIDS, podendo, assim, disponibilizar para os/as professores/as todo o conhecimento e a vivência acumulados sobre a temática em anos de trabalho e militância. Muitas dessas organizações não governamentais estabeleceram parcerias com redes públicas de ensino e desenvolveram trabalhos junto a educadores/as, alunos/as e escolas.

De 2007 em diante, as ações financiadas pelo governo federal foram centralizadas no desenvolvimento do curso de formação continuada *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), que é desenvolvido por universidades públicas e trabalha com as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial. Concomitantemente a essa iniciativa, desenvolveu-se, em 2008, a *Rede de Educação para a Diversidade* (Rede), e teve início o projeto *Educação e Gravidez na Adolescência*, realizado a partir de 2006 e ainda em atividade nos dias atuais. Tais iniciativas possuem caráter interministerial e buscam a intersecção entre diferentes áreas de atuação social, mas a maioria centra-se em ações voltadas para a educação em formação continuada de professores/as.

Pode-se dizer que as ações de formação docente continuada que tratam especificamente da diversidade sexual e da equidade de gênero funcionaram por meio de dois vértices: realização por ONGs e realização por universidades. Os cursos oferecidos entre 2005 e 2007 e financiados pelo governo federal foram realizados basicamente por meio de parcerias entre ONGs e rede pública de ensino, ao passo que aqueles oferecidos a partir de editais lançados em 2007 foram realizados apenas por meio de parcerias entre universidades públicas e rede pública de ensino.

O investimento em políticas educacionais de formação de professores/as para a diversidade corrobora a ideia que vem sendo discutida neste trabalho: a de que a escola tem tudo a ver com gênero, sexualidade e homofobia. A tamanha relevância dessa instituição sugere que novos padrões de aprendizado e de convivência no espaço escolar poderiam subverter e abalar “valores, crenças, representações e práticas associadas a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36). De acordo com Rogério Junqueira (2009), uma educação que forneça recursos simbólicos para lidar com a diferença é capaz de oferecer diretrizes mais conscientes aos comportamentos de crianças e jovens.

As diferenças têm definido posições sociais dentro da escola e propiciado vivências escolares díspares entre alunos/as, professores/as e comunidade escolar. No Brasil, todos/as têm direito ao acesso à educação básica, porém, a permanência na escola é vivida de acordo com a diferença apresentada e com o significado que tal marcador social carrega. Segundo Scott (2005), a igualdade, como conceito social, deve ser tratada não como entidade eterna, mas como efeito de processos políticos e sociais complexos e suscetíveis a transformações.

A autora também apresenta igualdade e diferença como dois conceitos interdependentes e não excludentemente binários (SCOTT, 1992). Segundo ela, a igualdade não elimina a diferença e a diferença não exclui a igualdade; pelo contrário, é a partir da igualdade que se

busca a diferença. Haveria, então, um paradoxo na relação entre igualdade e diferença: se a segunda for totalmente ignorada, corre-se o risco de cair na neutralidade, ao passo que, se as atenções centram-se apenas nela, é possível que a característica de desvio seja acentuada, no sentido de algo que foge à regra. Assim, assevera Scott (1992, p. 93): “Tanto centrar-se nela como ignorar a diferença correm o risco de recriá-la”. A tendência é essencializar a diferença, naturalizando a desigualdade social, já que a ideia da igualdade como oposta à diferença gera a produção de construções dicotômicas que influem nas decisões políticas. “A noção política da igualdade inclui e depende de um reconhecimento da existência da diferença” (p. 100). Para a autora, mesmo quando uma categoria como o feminino busca a igualdade com o masculino, é possível visualizar a diversidade de identidades presentes no interior de tal categoria. Em outros termos, a diferença está posta mesmo na busca por igualdade, pois a pluralidade é inerente a qualquer grupo de pessoas, a qualquer categoria.

Ainda de acordo com Scott (2005), o caminho é rejeitar a oposição binária entre igualdade e diferença, insistindo na diversidade – nas diferenças inerentes aos grupos, às categorias, aos significados – e tendo em vista que a construção dos significados da diferença é relativa a contextos específicos. Em suma, “a igualdade requer o reconhecimento e a inclusão das diferenças [...], uma igualdade que se apoie nas diferenças [...] que confundem, desorganizam e tornam ambíguo o significado de qualquer oposição binária fixa” (p. 104). A autora faz uma crítica profunda ao destaque dado à universalização das diferenças e defende a busca por uma igualdade apoiada na manutenção da diversidade, já que igualdade e diferença são “conceitos interdependentes que estão necessariamente em tensão” (p. 14). “A igualdade não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (p. 15).

Nesse sentido, o fato de alguém pertencer a um grupo desvalorizado e marginalizado, por exemplo, anula o olhar para o indivíduo e a percepção plena de sua individualidade. Exclusões são, dessa forma, legitimadas por diferenças na identidade dos grupos dentro da escola, pois, culturalmente, estes são definidos e diferenciados entre si. Afirmo Scott (2005, p. 19): “O elevado senso de identificação que surge com a redução de um indivíduo a uma categoria é, ao mesmo tempo, devastador e embriagador”. Podemos tomar como exemplo disso os homossexuais cuja identidade é simplificada em uma mera categorização: *ele é gay*. Nessa atitude, o indivíduo é reduzido a uma categoria em que não é possível visualizar todas as suas características, mas apenas o pertencimento a uma identidade de grupo. Ele não faz parte do grupo de homossexuais; *ele é gay*. Identidades coletivas são formas de organização social necessárias à constituição identitária dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, podem limitar

a expressão de suas próprias identidades. Em decorrência disso, indivíduos não são percebidos como tais devido à sua pertença a um grupo com identidade fortemente definida. A partir daí, atos discriminatórios podem ser vistos como efeitos de uma estrutura social que motiva o indivíduo a cometê-los, e o poder de discriminar passa a ser compreendido fora do campo da motivação individual consciente.

Quando um grupo reivindica igualdade e direitos, ele corre o risco de aceitar as identidades de grupo sobre as quais a discriminação está alicerçada: ao repudiá-las, ele pode evocá-las e reconhecê-las como legítimas. Os homossexuais, por exemplo, ao reivindicarem direitos, correm o risco de exacerbar estereótipos sociais na busca de autoafirmação e reconhecimento. Como o discurso sobre a identidade do sujeito sugere que, para conquistar direitos coletivos, é preciso ser de determinada maneira, ele então acaba por assumir a identidade preestabelecida, correspondendo às expectativas sociais. Nesses termos, Scott (2005, p. 22) pontua que a “tensão entre identidade de grupo e identidade individual não pode ser resolvida; ela é uma consequência das formas pelas quais a diferença é utilizada para organizar a vida social”.

Como a sexualidade está presente na constituição identitária de sujeitos heterossexuais, de sujeitos com orientação não heterossexual e até mesmo de quem se autorreconhece como assexual, não levar para o ambiente escolar as discussões sobre essa temática é o mesmo que negar as plurais identidades de gênero e de orientação sexual e insistir em um padrão dicotômico feminino/masculino hoje claramente considerado insuficiente por muitos/as pesquisadores/as (BUTLER, 2009; ERIBON, 2008; FAUSTO-STERLING, 2000). Dentro desse contexto, fornecer aos profissionais da educação diretrizes e recursos para lidar com a diferença, seja ela qual for, poderá contribuir para a construção de espaços educativos mais acolhedores, livres e democráticos.

Assim, coloca-se a incerteza quanto à significação, para a própria experiência docente, dessas iniciativas de formação continuada em gênero e diversidade sexual. Como elas repercutem na construção da experiência social dos sujeitos docentes em relação às questões de gênero, sexualidade e homofobia?

1.2. O conceito de experiência na prática docente: a formação de professores/as e os desafios da diversidade

Já tentei olhar bem de perto o rosto de uma pessoa – uma bilheteria de cinema. Para saber do segredo de sua vida. Inútil. A outra pessoa é um enigma.

(Clarice Lispector)

A tensão entre igualdade e diferença impõe-se como uma constante no dia a dia escolar e, por isso, o/a professor/a está cotidianamente diante da questão. Tal realidade cria demandas imprescindíveis para as políticas públicas educacionais, uma vez que, conforme já discutido, a escola é um importante contexto de construção identitária para os sujeitos. Trata-se de demandas educacionais que refletem a realidade da sociedade e com ela dialogam na definição de prioridades para o ensino. A diversidade presente em tal espaço apresenta desafios cotidianos a todas as pessoas envolvidas no processo educativo, especialmente aos/às professores/as que, diante do desafio de ensinar, percebem a dificuldade de saber sobre cada aluno/a – afinal, nas palavras de Clarice Lispector, *a outra pessoa é um enigma*.

A necessidade de olhar para as relações de gênero e para a sexualidade, em sua vivência e diversidade, coloca-se como uma importante demanda educacional e tem sido alvo de programas e políticas públicas nos últimos quinze anos. Como já dito, a partir de 1990, o Brasil passou a inserir mais enfaticamente a discussão sobre gênero e sexualidade nos documentos oficiais e a assinar documentos internacionais que tratavam da questão, comprometendo-se a assumir esforços pela não discriminação por identidade de gênero ou por orientação sexual (sexismo, misoginia, homofobia), e buscando a equidade e a equiparação de direitos entre todos/as na sociedade. Esse movimento reflete-se na educação, pois, em 1997, a temática é inserida formalmente nos currículos de educação básica.

Tem-se proposto às escolas uma inovação relativa à questão do gênero no sentido de trabalhar para a desnaturalização das práticas sociais ligadas ao feminino e ao masculino, bem como para a construção de um saber sobre a sexualidade que se descole da biologia e leve em conta seu caráter de prática social, inclusive com a possibilidade da orientação não heterossexual, do não desejo e da assexualidade⁴. Os/as professores/as estão sendo

⁴ Termo refere-se à expressão sexual – ou autoidentificação - de pessoas que não sentem atração e/ou desejo sexual.

convidados/as a repensar suas ideias e práticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade na escola, a *olhar bem de perto*, tal como sugere Lispector. Espera-se que os/as profissionais da educação tenham uma postura plural e de acolhimento à diversidade, qualquer que seja a natureza desta; espera-se também que eles/as estejam atentos às oportunidades de problematização das relações de gênero e da sexualidade durante o trabalho com os conteúdos escolares e na convivência dentro da escola. O fato é que professores/as fazem parte de uma sociedade que, conforme apontam estudos de gênero,⁵ tem sua estrutura baseada no patriarcado; portanto, suas crenças, saberes e práticas estão permeados por esse modo de pensar as relações. As construções sociais de gênero e sexualidade encontram-se enredadas no ensino, já que o/a professor/a, os/as alunos/as e os/as envolvidos/as na prática pedagógica levam-nas para o dia a dia da escola como algo natural e legítimo. Tal como discutido aqui, trata-se de ideias que estão implícitas nas decisões, nas escolhas e nas relações de todos/as na escola, produzindo desigualdades, disparidades e preconceitos. A suspeita de que um/a aluno/a é homossexual certamente provocará mudanças no modo como todos/as o/a percebem e o/a tratam. Assim, um menino com traços femininos e uma menina com traços masculinos podem ser cruelmente rotulados no ambiente escolar e sofrer preconceito. Entendendo o “ensino como ofício moral” e compreendendo que “os propósitos dos docentes motivam aquilo que eles fazem” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 44), o juízo discricionário do/a professor/a adquire muita importância nesse contexto, já que ele é um dos sujeitos capazes de questionar tais padrões e normas tão fortemente presentes no espaço escolar.

Entretanto, como o trabalho com a temática de sexualidade e gênero na escola supõe, historicamente, o domínio de conhecimentos científicos e específicos sobre o assunto, a maioria dos/as professores/as não se sente apta para tratar do assunto. Difundiu-se então a ideia de que o tratamento dessa questão envolve conceitos científicos, médicos e psicológicos, e de que há pessoas específicas para fazê-lo. Diante disso, os/as professores/as perdem a legitimidade de atuação, uma vez que não são especialistas no assunto. Os conteúdos referentes ao viés biológico são ressaltados em detrimento dos referentes à vivência da sexualidade pelo sujeito em sua condição de ser social. Esse aspecto, somado ao desafio do

⁵ Cf. CASTELLS, 1999; GRÖSZ, 2008; DINIS; CAVALCANTI, 2008.

trabalho com o tema, torna-se uma barreira para o desenvolvimento de ações no ambiente escolar.

Outro fator que pode ser apontado como impedimento para tais iniciativas está relacionado com a cultura escolar, pois esta se configura como um elemento de forte influência sobre as vivências em gênero e sexualidade dentro desse contexto. A tendência à repressão da sexualidade e à dessexualização de indivíduos e de espaços inviabiliza a discussão; enquanto isso, a homofobia presente na estrutura da instituição e no seio de suas relações utiliza-se de mecanismos próprios para cumprir seu objetivo: marcar a diferença sexual e de gênero e manter a norma heterossexual hierarquizada no masculino como posição superior. Conforme discutido, a homofobia institucionalizada na escola atua na manutenção da norma sexual e de gênero imposta socialmente.

Nesse contexto, a sensibilização de professores/as e da comunidade escolar, de maneira geral, para a diversidade presente na escola torna-se uma prioridade, e algumas políticas públicas educacionais têm buscado responder a essa demanda. A demarcação da diferença cotidianamente na escola, em vez de ser parte de um processo de diferenciação e exclusão, pode tornar-se uma experiência de valorização da diversidade. Quando se atenta para a busca por igualdade de gênero e por respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, fica evidente a importância da participação ativa dos/as educadores/as e o preparo destes/as para tanto. Ainda que não seja o único caminho possível, a contribuição desses atores na discussão da sexualidade como constructo social, na reflexão sobre as relações de gênero e na revisão de crenças e posturas vinculadas à temática faz-se extremamente necessária.

O fato é que professores/as estão inseridos/as em uma instituição que têm lógicas de ação específicas e, como sujeitos do processo de construção da experiência social, demonstram estabelecer uma forte relação entre a postura pessoal que assumem diante da vida e sua postura como educadores/as. Isso evidencia uma faceta do ensino da qual a técnica não dá conta, pois, já que se trata de uma atividade relacional em que professores/as e alunos/as inserem-se integralmente, o conteúdo acadêmico não resolve todas as questões. Nesse sentido, pode-se dizer que o sujeito envolve todas as suas dimensões em qualquer ação realizada. No caso dos/as professores/as, é possível afirmar que o ensino põe em jogo a experiência construída por eles/as e não apenas seus conhecimentos técnicos sobre a docência (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). António Nóvoa (2009, p. 212, tradução minha) assevera “que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

O conceito de experiência vem sendo usado há muito tempo para pensar a sociologia e a educação, adquirindo diferentes ênfases e significados ao longo do desenvolvimento das teorias sociológicas e educacionais. Em 1963, Edward Thompson publica a obra *Formação da classe trabalhadora inglesa*, em que discute a noção de experiência como *ser social*, como composta pelas realidades vividas na vida social. Já no início do século XX, John Dewey emprega o termo para fazer referência ao conceito de experiência educativa: algo que proporcione o desenvolvimento do sujeito, o crescimento e a ampliação de sua experiência anterior. Teresa de Lauretis, em 1984, trabalhou com o conceito de experiência como sendo o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres vivos. Por sua vez, Denise Riley, em sua obra de 1988, utiliza o termo para se referir aos vestígios de dominação social na identidade dos sujeitos. Esses são alguns dos significados atribuídos à experiência no campo da sociologia e da educação, e, segundo Scott (1999, p. 47), tal conceito foi e ainda é muito utilizado para “essencializar a identidade e reificar o sujeito”.

Em meados da década de 1990, François Dubet (1994) passa a recorrer à noção de experiência para ampliar a discussão sociológica clássica de ação social e fazer referência às condutas que não são redutíveis a papéis sociais, nem a ações movidas somente por interesses. O autor argumenta que a experiência social é construída e põe em evidência três características essenciais desse processo de construção. Ele pontua a primeira característica afirmando que os princípios culturais e sociais que organizam as condutas são heterogêneos. Nesse sentido, a identidade social passa a configurar-se como um trabalho e não como um ser. “O papel [social] é vivido como o produto da ‘personalidade’ definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa” (p. 16). Para Dubet (1994), é quando a sociedade deixa de ser homogênea que a construção das experiências sociais se impõe.

A segunda característica traz a ideia de que os indivíduos mantêm uma distância subjetiva em relação ao sistema, pois “a pluralidade da experiência gera uma distância e um desprendimento” (p. 17). Cada sujeito é autor de sua própria experiência, ainda que os elementos em que esta se assenta não pertençam a ele, uma vez que são definidos socialmente. A atitude de tomar distância do sistema pode ser desencadeada pela heterogeneidade das lógicas de ação que se cruzam na experiência social do sujeito. Não é possível aderir a papéis ou valores que não tenham coerência interna em si. Desse modo, a autenticidade pode ser conquistada na medida em que a distância crítica e a reflexividade dos atores fazem parte da construção social de sua experiência. A terceira característica sugere que, em lugar de olhar para o sujeito como ser alienado, adote-se a noção de construção da

experiência coletiva. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a dominação social, além de não ser capaz de unificar a experiência social dos sujeitos, contribui para sua dispersão. A própria estrutura da experiência social, com as condutas mais ambíguas e menos organizadas, dificulta o processo de torná-la rotina e fazê-la instalar-se socialmente.

Dubet (1994) afirma que a experiência social não significa a mera reprodução de códigos e normas sociais pelo sujeito, mas configura-se como a combinação de várias lógicas de ação. Essa heterogeneidade é parte das condições de construção da experiência social, e é justamente por não haver uma unidade que ela é capaz de gerar uma ação dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância deles em relação a si mesmos. A experiência social define-se por meio de duas categorias que se configuram como formas de construção da realidade e que são, simultaneamente, contraditórias e interdependentes. Ao mesmo tempo em que ela pode ser visualizada como uma representação do vivido, uma maneira de sentir e de descobrir sua subjetividade pessoal, ela também é entendida como “uma maneira de construir o real, de o verificar, de o experimentar” (p. 94). Como representação do real, a experiência social evoca significados ambivalentes: é, concomitantemente, a “manifestação do ser único em sua história individual” e a retomada da “consciência individual pela sociedade”. Sendo assim, “a experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão” e não se configura como uma simples “maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações” (p. 94).

Pode-se dizer que a atividade do ensino tem um componente técnico, que se refere aos conteúdos a serem ensinados e ao modo como isso será feito (currículo e didática), e também um componente menos preciso, de outra ordem, que implica as intenções morais e o caráter emocional da experiência social (WOODS, 1999). Por esse motivo, as ações dos/as professores/as no ensino podem ser racionais e não racionais: racionais no planejamento de suas ações e na reflexão das intervenções; não racionais na medida em que eles/as estão condicionados por crenças e valores pessoais, por convicções e vivências anteriores, assim como pela condição de trabalho a que estão expostos/as (DAY, 2001).

Scott (1999) retoma o conceito de experiência para afirmar que a construção da experiência social pelo sujeito está imersa nos significados estabelecidos, mas não é determinada por uma ordem fixa de significados. A autora faz uma discussão sobre os sistemas de significado, definindo-os como “os modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência”. Ela ressalta que “sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado” (SCOTT, 1995, p. 82). A experiência, ainda de

acordo com Scott, “não é vista como circunstâncias objetivas que condicionam a identidade” (SCOTT, 1994, p. 18), mas se traduz por ideias organizadas, por conceitos culturais que possuem eles próprios uma história. Para falar da experiência, faz-se necessário colocá-la dentro de um contexto de linguagem, de mentalidade, de discurso. Segundo essa linha de raciocínio, é preciso voltar a atenção para “os processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências” (SCOTT, 1999, p. 27).

Scott (1994) entende que a identidade e a experiência são construídas por meio de jogos de poder e saber: um processo implicado politicamente na sociedade e que não se concretiza em nenhum momento da existência do sujeito, já que tudo isso funciona dentro de um fluxo dinâmico e interminável. Por isso, a afirmação de que “as identidades mudam ao longo do tempo e em relação a diferentes contextos” (p. 19) ganha notoriedade e legitimidade. A busca é por compreender o processo de construção das categorias de identidade existentes, assim como dos significados subjetivos e coletivos dos sujeitos, sejam estes homens ou mulheres. Ela destaca que “identidades e experiências são [...] fenômenos variáveis, organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares” (p. 18). Concordando com Epstein e Johnson (2000), Scott (1994, p. 20) diz que “[...] o significado se expressa através de contrastes explícitos ou implícitos, via uma diferenciação interna”, e que, “embora alguns pares de oposições pareçam ser recorrentes em certas culturas, seus significados específicos se expressam por meio de novas combinações de contrastes e oposições”.

Ainda conforme Joan Scott (1999), os sujeitos são constituídos por meio da experiência, o que não significa dizer que um sujeito tem experiência ou é experiente em algum sentido. A autora pensa a experiência como algo que se busca explicar, “aquilo sobre o qual se produz conhecimento” (p. 27); dessa forma, ela historiciza o próprio conceito, assim como as identidades produzidas a partir da construção da experiência. Para ela, “o que conta como experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político” (p. 48). E, no que concerne à identidade, Scott (1994, p. 18) afirma que esta “não é uma percepção objetivamente determinada do eu, definida por necessidades e interesses”, mas uma construção contínua situada em um movimento político específico e em um momento histórico particular. Ela entende que “sujeitos têm agenciamento”, explicitando não a plena autonomia do sujeito, mas seu agenciamento criado a partir de situações e posições dadas socialmente. A esse respeito, Scott (1995, p. 86) define agência humana como

a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem

conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação.

Na mesma direção de Scott, Dubet (1994) ressalta que o ator nunca está totalmente socializado, pois “a ação não tem unidade, não é redutível a um programa único”. Para ele, “existe na experiência social alguma coisa de inacabado e de opaco, porque não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema”, e, portanto, “não há socialização total” (p. 95). Segundo Dubet (1994), os indivíduos são hoje forçados a construir sua própria ação, uma vez que esta não é totalmente definida pelos papéis sociais e pelas maneiras de exercê-los. Desse modo, eles devem produzir, por si próprios, o sentido de sua ação, de suas motivações e de suas identidades, já que a sociedade é cada vez mais fluida e móvel, não sendo possível programar a totalidade dos comportamentos. Durante algum tempo, “o papel social dava origem a uma personagem, quer dizer, à fusão dos códigos culturais e da personalidade” (p. 96-97).

No que concerne aos/às professores/as, o papel social atribuído a eles/as constituía, até pouco tempo, a identidade dos que ensinavam em um caráter de homogeneidade. De acordo com Dubet (1994, p. 97), “o professor era verdadeiramente um professor, cuja subjetividade era formada ao mesmo tempo pelas representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais”. Como já não há definição clara e concisa dos papéis sociais, e como a sociedade não é homogênea nas identidades que apresenta, atualmente, professores/as não se veem como personagens que cumprem o papel social descrito, mas salientam suas experiências como indivíduos. A ênfase está muito mais na distância a que eles/as se posicionam de seus papéis sociais do que na adesão total a esses padrões.

É interessante mencionar a análise feita por Dubet (1994) sobre as lógicas de ação nas quais a experiência do/a professor/a flutua. O autor sugere que professores/as se assumem como membros de uma organização que fixa condutas, falam desse lugar, em termos de estatuto, mas também vivem a profissão de educadores/as como um ensaio da personalidade: dissociam-se dos padrões instituídos e utilizam critérios de referência e reconhecimento que lhes proporcionam uma experiência mais íntima do que privada. Como a escola atual não legitima os papéis sociais instituídos aos professores/as na ordem do estatuto e os/as alunos/as não demonstram atitudes e expectativas coerentes com sua definição, processa-se uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. O fato é que

mesmo “a dominação mais absoluta não consegue reduzir a experiência dos atores aos papéis impostos” (p. 99), de modo que o que se vê é a formação social de subjetividades próprias.

O autor afirma que professores/as definem seu trabalho como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispersos, pois, ainda que as regras burocráticas os/as prendam, a experiência construída por cada um/a é única. Para ele, isso acontece porque a sociedade não está mais estruturada em sentidos homogêneos, mas, ao contrário, as condutas são organizadas por lógicas e princípios de ação heterogêneos. Dubet (1994) apresenta o exemplo do discurso proferido por professores/as: enquanto os outros significam a profissão destes dentro das categorias das ciências humanas, o ofício é vivido pelos sujeitos como uma significação pessoal da “expressão do indivíduo”. Segundo ele, “o discurso científico é tomado pelos atores como uma maneira de organizarem as representações de si mediante o duplo processo de ‘objetivação’ e de ‘ancoragem’ que os molda nas categorias do conhecimento espontâneo e de expressão de si” (p. 104-105). O autor enfatiza que, para se conhecer a experiência construída pelo sujeito, é necessário atentar para seu discurso, pois este traz à tona as categorias sociais daquela.

No processo de construção da experiência social, o sujeito demonstra a necessidade de estabelecer uma constante reciprocidade com o outro. Em sua contínua busca por atribuir sentido à experiência, “os atores sociais passam o tempo a explicarem o que fazem, porque o fazem, a justificarem-se” (p. 105), demonstrando uma necessidade de explicar suas práticas. O trabalho reflexivo está implicado em todo esse processo de construção da experiência social, já que

os atores não vivem na adesão imediata e no testemunho puro, pois que reconstróem sempre uma distância em relação a eles próprios. O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis. (DUBET, 1994, p. 106).

Nesse sentido, diz-se que “a experiência social é crítica” e que “quanto mais nos afastamos da ação considerada como um papel, quanto mais nos voltamos para experiências sociais, para condutas estruturadas por lógicas diversas, mais podemos considerar que esta refletividade é grande” (p. 106-107).

Dubet (1994, p. 107) define experiência como “uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema”. De acordo com esse raciocínio, “o ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua refletividade”. O autor recorre a Weber para definir três grandes princípios da sociologia da experiência. O primeiro diz

respeito à falta de unidade na ação social, já que, para ele, não existe unidade no sistema social e nem na lógica de ação, mas sim uma “pluralidade não hierárquica”. A partir do “reconhecimento da pluralidade dos valores e das rupturas de ação”, desencadeia-se no sujeito uma “necessidade de ser livre”. Assim, é no campo da falta de racionalidade total e de unidade social que se inscreve a experiência social. O segundo princípio encontra-se na afirmação de que “a ação social é definida pelas relações sociais” e não somente “pelas orientações normativas e culturais dos atores” (p. 109-110). Segundo esse princípio, a ação social configura-se como uma orientação subjetiva e também como uma relação, e é nessa articulação entre as duas dimensões que a lógica de ação constitui-se. Para Dubet (1994, 111-112), “as lógicas elementares que estruturam a experiência não são pois apenas orientações normativas, elas são também definidas por relações sociais”. Ao conceder sentido a qualquer ação, o sujeito atribui um estatuto ao outro, em termos de relações sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que “a ordem social não resulta nem da coação pura, nem do contrato, nem da ordenação das funções, nem do mercado”, mas das relações sociais definidas em termos de legitimidade. A experiência social entendida como uma combinatória de lógicas de ação constitui o terceiro princípio apontado pelo autor, sendo a noção de lógica entendida por ele como parte do sistema social em que os sujeitos estão inseridos, influenciando neles e na construção de suas experiências. Esse princípio sugere que em cada experiência social estão implicadas diferentes lógicas de ação; que o ator social combina e articula essas lógicas na construção da experiência; que esse mesmo ator sintetiza e catalisa a heterogeneidade das lógicas de ação tanto no plano individual, quanto no coletivo. Dubet (1994) ressalta que as experiências sociais são primeiramente individuais, mas são também definidas pelos coletivos que traçam caminhos comuns.

Tal noção de experiência social diz respeito à “combinação subjetiva, realizada pelos indivíduos, de vários tipos de ação”, e não se configura como uma “noção propriamente subjetiva”, nem como “uma vivência totalmente flutuante e sem relação com o sistema social”. Segundo o autor, é preciso lembrar que “cada uma das lógicas de ação que se combinam na experiência social se inscreve, ela própria, numa certa ‘objetividade’ do sistema social”, sendo objetividade entendida como os elementos simples que são dados ao ator, que “preexistem a ele ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação” (p. 139).

A construção da experiência social configura-se, pois, como um processo tensionado entre a integração às lógicas de ação postas, a estratégia de rompimento e reorganização dessas lógicas, e a subjetivação do sujeito. Nesse sentido, utilizo o conceito de experiência

social para pensar nas construções sociais sobre gênero e sexualidade elaboradas por professores/as, pois considero e enfatizo a intersecção entre a esfera pessoal e profissional desses sujeitos nas vivências e na significação de suas práticas docentes.

Entrando na questão da subjetividade e recorrendo a Dubet (1994) para seguir com a reflexão realizada até aqui, pode-se entendê-la como “uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao logos”. A subjetividade dos atores estabelece íntima relação com a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, mas não pode, em nenhuma instância, ser reduzida ao vivido. De acordo com os apontamentos de Dubet, “o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos [...] é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um drama”. Para ele, a subjetividade não é somente uma questão individual, pois diferentes desenhos e movimentos sociais contribuem para que os sujeitos possam desprender-se das categorias sociais que os definem, construindo sua experiência social a partir de outros padrões. Ainda que seja possível dizer que “o desejo de ser autor da própria vida é mais um projeto ético que uma realização”, a liberdade sentida pelos atores reflete-se em angústia, indecisão e inquietação quanto às consequências das opções. Essa tensão entre o que é subjetivo, individual, e o que é social produz muitas reflexões. Dubet (1994, p. 101) entende que “a experiência mais pessoal não se desfaz das categorias sociais do seu testemunho”, e destaca a dialética constante entre lógicas de ação do sistema social e subjetivação do sujeito. Para o autor,

quando nos afastamos do mundo da tradição e do caráter, tido por automático, das consultas, os autores não deixam também de se explicar, de se justificar, e não só quando para tal têm tempo ou vagar; basta que a questão lhes seja posta pelo investigador ou por qualquer outra pessoa. Será ainda preciso lembrar a este respeito que os fatos mais objetivos, quer dizer, aqueles que se constroem a fim de os analisar segundo métodos objetivos, são também o produto de uma atividade subjetiva. (DUBET, 1994, p. 101).

Diante do movimento de diversificação das lógicas de ação do sistema social, torna-se ainda maior a exigência da individualização e da subjetivação dos sujeitos. Essa realidade incita a que se considere “cada indivíduo como um intelectual, como um ator capaz de dominar conscientemente, pelo menos em certa medida, a sua relação com o mundo” (p. 107). A partir dessa construção da experiência social, o sujeito ganha elementos mais consistentes para dialogar com as diferentes lógicas de ação. Dubet (1994, p. 107) faz uma afirmação interessante nesse sentido, pontuando a criticidade presente na experiência social e ressaltando que “é nos movimentos sociais que esta crítica é mais nítida, quando os atores se

apóiam na sua experiência para contestarem uma organização social ou, mais exatamente, a dominação de que ela resulta”.

A partir da discussão apresentada, é possível pensar a educação como uma atividade relacional em que o processo de construção da experiência social – no caso, de professores/as e aluno/as – permeia todas as ações, as decisões e os processos identitários. As relações de gênero e as questões acerca da sexualidade estão imbricadas nesse processo e influem nas lógicas de ação socialmente fornecidas, assim como na subjetivação dos sujeitos. Conforme tal reflexão, a escola configura-se como um importante espaço/agente de socialização, influenciando na experiência construída pelos sujeitos e possibilitando conflitos e confrontos necessários à contestação e à mudança. Scott (1995, p. 86) sinaliza que, “para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações”, pois ambos são essenciais para uma melhor compreensão da formação de processos identitários e da construção da experiência social pelos sujeitos. Nas palavras da autora, “devemos nos perguntar mais seguidamente sobre como as coisas passaram para descobrir porque elas se passaram”. Nesse sentido, ganha importância a compreensão dos processos identitários vividos por professores/as; no caso do presente trabalho, tais processos importam especificamente no que tange à experiência social construída por eles/as a respeito de gênero, sexualidade e homofobia em intersecção com suas experiências como educadores/as.

É importante lembrar que os/as professores/as vêm construindo sua experiência social sobre sexualidade e relações de gênero desde a infância, já que são sujeitos inseridos na sociedade. Entretanto, tais experiências inscrevem-se em registros múltiplos e não superpostos, e, por isso, entende-se que a socialização não é total. Como esse processo não tem um marco final, pode-se falar em uma contínua construção da experiência social – no caso dos/as professores/as, tanto como pessoas, quanto como educadores/as.

Dados tais apontamentos, o termo *formação docente* ganha amplitude e não se limita apenas à frequência do/a professor/a nos cursos de habilitação para a docência. Penso a formação do/a professor/a de acordo com a definição de Belmira Oliveira Bueno (2002, p. 22): um processo “cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente”. Ainda que parte das condições esteja dada, o sujeito que se dedica à docência passa a ser visto como o principal agente nesse processo, sendo que as diferentes fases e os diversos aspectos tanto de sua história de vida, quanto de seu percurso intelectual, ganham importância para o processo de

formação vivido por ele/a. Assim, embora a formação docente inicial não seja decisiva para a postura do/a professor/a, ela pode representar grande apoio no processo, especialmente quando se trata de lidar com temáticas como gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola.

Em 2008, a ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade desenvolveu uma pesquisa a fim de diagnosticar os currículos e as ementas dos cursos de pedagogia e analisar a existência de disciplinas que tratassem de educação em sexualidade e gênero. A pesquisa foi realizada em plataforma digital e, a partir de todos os dados disponibilizados no site do MEC, as pesquisadoras encontraram 41 universidades brasileiras (de um total de 989) em que a temática da sexualidade é apresentada em alguma disciplina. Entretanto, a maior parte de tais disciplinas é oferecida na modalidade optativa, o que significa que apenas os/as alunos/as interessados/as irão cursá-la.

A maioria dos cursos de formação inicial de professores/as não possui, em seu currículo, a proposta de trabalho com os temas relacionados à educação em sexualidade e gênero. Uma das consequências dessa realidade pode ser visualizada cotidianamente nas escolas por meio da dificuldade que, em geral, os/as educadores/as demonstram em trabalhar tais conteúdos com seus/suas alunos/as. Outra consequência é a manutenção da cultura sexual da escola, que tende a dessexualizar os sujeitos e o espaço. Além disso, há, é claro, a reprodução de uma abordagem da educação sexual pautada na prevenção de DST/AIDS e de gravidez na adolescência, deixando de lado outros aspectos associados à sexualidade humana, como as relações de gênero, a dimensão do prazer, os sentimentos e emoções, os direitos sexuais e reprodutivos (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010).

Ainda que a temática da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero não tenha sido devidamente priorizada na formação inicial dos/as professores/as, ela faz parte de algumas iniciativas de formação continuada fomentadas, principalmente, pelo governo federal. Cabe ressaltar que a ênfase das políticas recai sobre a formação docente continuada, ainda que a formação inicial não tenha sequer mencionado a diversidade. Essa dinâmica sinaliza o “caráter compensatório” que pode ser atribuído às experiências de formação continuada, assim como a possibilidade de que esses cursos sejam oferecidos aos professores/as sob o “argumento da incompetência” (SOUZA, 2006, p. 484). Em contrapartida, Maria Helena Souza Patto (1990, p. 349) ressalta o “potencial transformador das relações escolares” inerente a essas experiências de formação docente continuada e destaca que os/as educadores/as são percebidos/as como “portadores de carecimentos radicais que os fazem [...] um grupo social potencialmente transformador”.

Mesmo diante de diversas iniciativas de formação docente continuada em gênero e sexualidade, não se pode dizer que os/as professores/as foram atingidos em sua maioria, menos ainda em sua totalidade. A ECOS - Comunicação em Sexualidade, juntamente com o Instituto de Saúde, realizou, em 2005 e 2006, uma pesquisa a fim de avaliar a política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em relação à temática de sexualidade e educação sexual entre 2001 e 2005. Os dados coletados na pesquisa ilustram o balanço da participação docente em iniciativas desse tipo. Dos 112 professores/as de oito escolas estaduais de ensinos fundamental e médio que responderam ao questionário da pesquisa, 80,4% declararam que não receberam nenhum tipo de formação continuada sobre educação sexual entre 2001 e 2005, período analisado pelo estudo. Apenas 18,6% dos/as professores/as responderam que participaram de cursos sobre essa temática dentro do período estimado. De acordo com as pesquisadoras (PIROTTA et al., 2006), as informações coletadas sugerem que apenas uma pequena parcela de professores/as é atingida por iniciativas de formação continuada em sexualidade e gênero na escola, já que participa dessas iniciativas somente quem adere à proposta ou é movido/a por interesse pessoal pela temática. Como consequência disso, as autoras pontuam que, de modo geral, as ações relacionadas à discussão das questões de gênero e sexualidade que ocorrem na escola acabam sendo muito pontuais, resultados da sensibilização de alguns/as professores/as, e não têm um caráter de continuidade.

Tal como já discutido, a incorporação no cotidiano da escola, em seus diferentes tempos e espaços, da discussão sobre a sexualidade depende necessariamente de uma incorporação dessa temática pela comunidade escolar (professores/as, pais, alunos/as, diretor/a, coordenador/a pedagógico e funcionários/as em geral), assim como da desconstrução da lógica heterossexista e da hierarquia sexual e de gênero. No entanto, como estão inseridos/as na sociedade, esses sujeitos também precisam ser sensibilizados/as e vivenciar a desnaturalização das concepções de gênero e sexualidade impostas socialmente. A ideia da transversalidade dessas temáticas perpassa conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, ou seja, perpassa o/a professor/a e outros sujeitos, assim como o dia a dia da escola. Se a estrutura da escola permanecer sustentada pela heteronormatividade e a vivência dentro desse espaço continuar a ser definida em termos de hierarquias sexuais e de gênero, estando pautada na dessexualização dos sujeitos e do espaço, dificilmente a existência de uma aula específica de educação sexual no currículo será capaz de gerar um novo conhecimento e uma nova prática em sexualidade.

A aprendizagem em sexualidade prevê o desenvolvimento de uma postura responsável nas vivências sexuais e afetivas; o reconhecimento e a garantia de direitos sexuais e

reprodutivos; o desenvolvimento de cuidado e respeito com o próprio corpo e com o dos/as demais; a vivência consciente e prazerosa da sexualidade, sem violência e discriminação; o abandono do pudor e a não banalização do corpo e do sexo; o reconhecimento da sexualidade enquanto prática social; a possibilidade do não desejo, da não vivência sexual. A articulação das práticas de educação em sexualidade e gênero está ao alcance dos/as educadores/as e simboliza um início para o longo processo de reconstrução do ambiente escolar em termos da igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual, e, em termos mais gerais, para a transformação do paradigma social referente à sexualidade e às relações de gênero. Nesse sentido, a formação docente para a diversidade é vista como uma das ações em prol de uma escola mais plural.

É importante notar que a preocupação com a formação do/a professor/a e com sua profissionalização foi intensificada no início dos anos 1990, e, em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN, nº 9.394/96) passa a denominar professores/as como *profissionais da educação*, o que simboliza uma mudança conceitual e de paradigma. Há, então, um movimento que leva os/as professores/as e pedagogos/as para o centro dos debates, propondo-se a, junto com eles/as, repensar a profissão docente. Nesses termos, o relato do/a professor/ar ganha legitimidade e passa a ser considerado como um campo de experiência, um importante instrumento de exploração para a pesquisa (BUENO et al., 2006). Belmira Oliveira Bueno (2002) salienta que, à medida que os/as professores/as ganham poder de voz, a garantia de que esses sujeitos sejam realmente ouvidos passa a ser assegurada. Para a autora, isso representa a possibilidade de os/as professores/as falarem em seu próprio nome, assim como de “serem representados por si mesmos” (p. 25). Nóvoa (2009) também faz esse movimento teórico de situar o/a professor/a no centro do debate ao afirmar que o campo de experiência para a formação docente está prioritariamente dentro da escola, em suas rotinas, culturas profissionais e na interação com os/as professores/as mais experientes. O autor advoga pela formação de professores/as “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos” em que os programas de formação sejam inspirados pela valorização da “componente prática, da cultura profissional, das dimensões pessoais, das lógicas coletivas e da presença pública dos professores” (p. 216, tradução minha). O que pretendi realizar neste trabalho foi justamente o movimento de colocar o/a professor/a no centro das discussões, já que ele/a é figura-chave nos processos de produção, reprodução e resistência de padrões e normas dentro do espaço escolar. Cabe ressaltar que a experiência construída por eles/as configura-se como um conjunto heterogêneo, pois, apesar de as condições de fabricação serem coletivas, cada sujeito continua sendo uma forma singular

desses quadros coletivos. Assim como tudo na vida social, as experiências são individuais e coletivas, e os/as professores/as apresentam-se como atores capazes de dominar conscientemente, ainda que não totalmente, sua relação com o mundo e, especificamente, com o exercício da docência.

O fato é que a mudança na atribuição de significados relacionados a gênero, sexualidade e homofobia pode ou não refletir uma mudança de postura profissional na prática educativa. Estar informado sobre estereótipos de gênero, sobre a diversidade sexual e sobre os preconceitos presentes no dia a dia da escola pode não ser suficiente para mobilizar educadores/as a intervir e a transversalizar essas discussões em sua prática, já que a construção da experiência social depende de outros aspectos além da informação: a força do discurso; as lógicas de ação disponíveis socialmente; as relações estabelecidas com o outro, com as instituições e consigo mesmo/a; a vivência em situações específicas, entre outros.

2. CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PESQUISA: EM BUSCA DE PERGUNTAS

Às vezes questões são mais importantes que respostas.
(Nancy Willard)

Conforme expus na introdução a esse trabalho, a falta de interlocutores/as com os/as quais pudesse partilhar minhas percepções e inquietações relacionadas às relações de gênero na escola era um desconforto acadêmico e um grande incômodo em minha atuação como professora; o mesmo ocorria diante da total ignorância sobre o assunto entre os/as educadores/as das mais diversas escolas e redes de ensino. Inquietava-me pensar que tais profissionais sequer haviam tido a oportunidade de discutir essas questões durante o curso de formação inicial em pedagogia ou nas licenciaturas. Também me intrigava a escassez de pesquisas e de publicações acadêmicas sobre o tema.

Ao tomar conhecimento da existência de cursos de formação docente continuada em gênero, sexualidade e homofobia, minha inquietação tomou força e passei a questionar-me sobre como seria conversar sobre tais assuntos com um/a professor/a que se propôs a participar de um curso de formação docente continuada desse tipo. Quais teriam sido as características desse/a professor/a que o/a levaram a participar do curso? Como ele/a lida/lidou com as reflexões propostas? Como ele/a pensa e percebe as relações de gênero, as questões sobre sexualidade e homofobia na escola? Quais seriam as implicações dessa formação continuada em seu entendimento sobre as temáticas e em sua prática como educador/a? Como o formato dado ao curso ajuda ou atrapalha as reflexões do/a professor/a participante? As questões eram muitas! E a busca era por responder à minha inquietação como pesquisadora e também à lacuna do campo de estudos. Na direção do que sugeriu Nancy Willard, as perguntas foram essenciais e muito importantes.

A tendência da mídia e de alguns trabalhos acadêmicos é, visivelmente, a de culpabilizar o/a professor/a pela situação educacional, pela não aprendizagem dos/as alunos/as, pela não aceitação da diversidade e por vários outros problemas apresentados pela escola. Ao trabalhar com percepções de professores/as, porém, assumo a proposta de adotar o conceito de experiência social para pensar a construção individual e coletiva realizada pelo/a professor/a em torno dessas temáticas. A tentativa é evitar a tendência da culpabilização, que enfatiza as cobranças institucionais sem relacioná-las com a formação inicial deficitária, com

as condições precárias de trabalho e com a falta de incentivo à formação docente continuada de qualidade, entre outras questões.

Neste capítulo, pretendo fundamentar a escolha por estudar a experiência social e a prática docente em gênero, sexualidade e homofobia na escola a partir da aproximação a um curso de formação docente continuada nessas temáticas. O fato é que pouco se sabe sobre como esses/as professores/as foram sensibilizados/as para o assunto. Passados três anos da participação no curso, de que modo eles/as lidam com as questões de gênero e sexualidade que emergem na escola? Acredito que o forte caráter exploratório desta proposta dá-se pelo escasso número de pesquisas sobre a introdução do gênero e da sexualidade na formação continuada docente e pelo pequeno número de estudos que verificam a postura e as ações dos/as professores/as após a participação em cursos de formação continuada sobre as temáticas específicas.

2.1. Sobre o curso de formação docente continuada *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*

Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou.
(Albert Szent-Gyorgyi)

Os cursos de formação docente continuada em gênero, sexualidade e homofobia desenvolvidos a partir de políticas e programas federais inscrevem-se em um contexto social de abertura para essas questões. Houve progressivas mudanças no período compreendido entre o final dos anos de 1990 e, com maior ênfase, meados dos anos 2000, com as políticas formuladas para responder especificamente às desigualdades de gênero e sexualidade identificadas no sistema educacional brasileiro. O país sofreu uma pressão internacional para a inserção dessas temáticas nos documentos oficiais e, posteriormente, o poder público estabeleceu uma interlocução importante com os movimentos sociais nacionais para o desenvolvimento de ações em diferentes campos, entre eles, a educação. Apesar disso, pode-se dizer que, no Brasil, ainda é lento o avanço com relação à inclusão da perspectiva de gênero e sexualidade nas políticas educacionais mais amplas e que muitos são os desafios nesse sentido.

Como relatado anteriormente, uma das iniciativas voltadas à inclusão do tema em tais políticas foi a articulação entre o programa *Brasil sem Homofobia*, o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* e o MEC, e a consequente formulação de propostas efetivas de

intervenção na educação. Como já afirmado aqui, as propostas de ação de ambos os documentos federais têm intervenções no campo da educação, prioritariamente em formação de professores/as na temática de gênero, sexualidade e homofobia, conferindo importância a ações desse tipo junto aos docentes. Essa articulação interministerial possibilitou a liberação de recursos financeiros e a abertura de editais para seleção de projetos de formação docente.

No ano de 2005, o MEC e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) lançaram o primeiro edital visando selecionar e apoiar projetos de formação docente continuada nessas temáticas. A proposta voltava-se para o desenvolvimento de cursos com o tema *Cidadania e Diversidade Sexual*, e o edital abria a possibilidade de apresentação de projetos por instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Ao todo, foram inscritos 94 projetos, sendo 64 de organizações não governamentais, seis de universidades e 24 de órgãos governamentais (treze estados e onze prefeituras). A partir da análise de aspectos relativos a territorialidade, viabilidade orçamentária, sustentabilidade e capacidade de multiplicação, assim como experiência da instituição/organização e abrangência temática, a comissão de seleção, formada por diferentes profissionais, elencou 48 projetos por mérito, selecionando quinze deles para serem financiados em 2005. A distribuição regional dos projetos deu-se da seguinte maneira: três projetos do Nordeste, dois do Centro-Oeste, seis do Sudeste, quatro do Sul e nenhum do Norte. No Estado de São Paulo, três projetos de organizações não governamentais foram selecionados; na capital, apenas um.

A experiência acumulada com o projeto de formação de profissionais da educação em cidadania e diversidade sexual, realizado em 2005 e 2006, levou a SECAD a formatar uma nova edição que contemplasse, de uma maneira mais integrada, as agendas relativas a gênero e diversidade de orientação sexual. Dessa forma, em outubro de 2006, foi publicado um novo edital com o intuito de instruir a apresentação, a seleção e o apoio financeiro a projetos de formação de profissionais da educação para promoção e valorização, no contexto escolar, da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero, no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. A temática proposta para o curso foi *Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual*. Inscreveram-se 104 projetos, dos quais 31 foram selecionados a partir dos mesmos parâmetros utilizados em 2005. Dentre eles, vinte são de ONGs, quatro de universidades, seis de órgãos municipais e um de órgão federal de educação tecnológica. A distribuição regional dos projetos deu-se da seguinte maneira: seis projetos do Nordeste, um do Centro-Oeste, quinze do Sudeste, seis do Sul e três do Norte. No Estado de São Paulo, oito projetos de organizações não governamentais foram selecionados, sendo quatro da capital.

A partir do edital apresentado pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 13 de dezembro de 2007, foram feitas algumas mudanças com relação às instituições que podem apresentar projetos para formação de profissionais da rede pública de educação básica: apenas instituições públicas de educação superior e instituições federais de educação profissional e tecnológica. Tal edital tem como objetivos a “promoção, no contexto escolar, da igualdade de gênero, da diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e à homofobia e a defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes” (BRASIL, 2007, p. 1). Ele faz referência à implantação e ao aprimoramento do programa *Brasil sem Homofobia*, do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e do Projeto *Saúde e Prevenção nas Escolas*, sendo que os projetos devem atender aos princípios contidos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no programa *Brasil sem Homofobia* e no I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, na área de educação. Não há um esclarecimento dos motivos da mudança de postura por parte do MEC, que passou a financiar apenas projetos de formação de professores/as realizados por instituições públicas de educação superior e por instituições federais de educação profissional e tecnológica. Apesar da relevância das ações posteriores, não será feito aqui um aprofundamento dessas iniciativas, já que o foco está nas ações com interlocuções diretas com o movimento social organizado.

Entre os projetos de formação docente continuada aprovados nos editais de 2005 e 2006, estão os desenvolvidos pelo grupo CORSA, uma organização não governamental sem fins lucrativos que se dedica, desde o ano de 2000, à formação docente continuada e à organização de projetos referentes ao tema. O grupo foi a única ONG da cidade de São Paulo selecionada no 1º edital (2005), estando entre as quatro organizações que tiveram seu projeto de formação docente continuada aprovado no 2º edital (2006).

O curso elaborado por essa ONG, intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, previa o desenvolvimento do trabalho em quarenta horas (dez encontros de quatro horas cada) e contava com a participação de 150 professores/as. Ele foi realizado em 2006, na Diretoria de Ensino Sul I da cidade de São Paulo, com professores/as dos ensinos médio e fundamental II da rede pública estadual de ensino. Como havia quarenta escolas na região da referida Diretoria, definiu-se que poderiam participar do curso quatro professores/as por escola; dessa maneira, 160 professores/as inscreveram-se, constituindo um total de três turmas divididas em manhã, tarde e noite. Em algumas escolas, de acordo com declaração do coordenador do projeto e representante do CORSA, foi necessário realizar sorteio ou votação para escolha dos/as professores/as que participariam do curso, tamanha a demanda de interessados/as. É relevante dizer que estes/as participavam dos encontros em horário de

trabalho e recebiam um auxílio de custo de pouco menos de R\$ 20,00 por encontro (verba cedida pela FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação).

O curso foi desenvolvido na Diretoria de Ensino Sul I entre abril e setembro de 2006, com encontros quinzenais e contando com a parceria da ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade. Como uma de suas atividades, houve um concurso de cartazes cujo tema era *Escola sem Homofobia*. Ao todo, foram inscritos cerca de cem desenhos elaborados por grupos de estudantes, alunos/as dos/as professores/as participantes. Os/as participantes também foram orientados/as a elaborar um plano de ação que pudessem vir a desenvolver, individualmente ou em grupos, nas unidades escolares em que atuavam como educadores/as. De acordo com relatório apresentado pelas ONGs ao MEC/SECAD, 148 professores/as ou 93% do total concluíram satisfatoriamente o curso de formação ministrado em dez encontros temáticos. Os temas tratados foram os seguintes: educação, gênero e sexualidade; desenvolvimento psicossocial e sexual; lesbianidade e religiosidade; heteronormatividade, homofobia, orientação sexual e identidade de gênero nas relações escolares; travestilidade e transexualidade; sexualidade e vulnerabilidade a DST/HIV/AIDS; bases de um projeto na escola; aspectos jurídicos e a luta por direitos do movimento LGBT; entrega e discussão dos planos de ação/atividades e avaliação final.

O projeto sob o título *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi desenvolvido e, após experiência, revisto e reapresentado, conforme descrição feita a seguir, para ser realizado em 2007 na Diretoria de Ensino Centro-Oeste com professores/as do ensino médio também da rede pública estadual de ensino da cidade de São Paulo. Ele respondeu ao edital lançado pelo MEC/SECAD e pela SEDH em 2006 e apresenta uma discussão interseccionando as questões de sexualidade e gênero. Segundo o relatório elaborado pelas ONGs CORSA e ECOS – Comunicação em Sexualidade ao MEC/SECAD e à SEDH, foram abertas quatro vagas para cada uma das quarenta escolas com ensino médio da Diretoria Centro-Oeste. Embora houvesse grande interesse por parte de professores/as do ensino fundamental, devido à capacidade limitada de vagas do projeto, não foi aberta nenhuma exceção. Um total de 150 professores/as inscreveu-se e foi dividido em três turmas de cinquenta professores/as cada uma: manhã, tarde e noite. É relevante dizer que, neste curso, os/as professores/as participavam dos encontros fora do horário de trabalho e que, como em mesmo projeto desenvolvido anteriormente na Zona Sul I, graças à parceria do CORSA com a FDE, autarquia da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o projeto pôde contar com apoio financeiro daquele órgão, que se prontificou a pagar uma ajuda de custo no valor de R\$ 20,50 por encontro a cada educador/a participante. O curso foi desenvolvido na Diretoria

de Ensino Centro-Oeste de abril a outubro de 2007, em encontros quinzenais. Disponibilizou-se aos participantes do curso uma cópia de CD-ROM em que estavam inclusas as apresentações em PowerPoint feitas pelos/as palestrantes, bem como outros materiais de apoio e referências (bibliografia e materiais disponíveis na internet). Também nesse curso foi realizado um trabalho com o desenvolvimento de projetos ou planos de ação por parte dos/as professores/as. Ainda com relação aos dados apresentados em relatório, dos/as 150 professores/as que manifestaram interesse enviando sua ficha de inscrição por *e-mail*, 114 – montante equivalente a 76% do total – mantiveram a frequência e receberam em mãos o certificado de participação na cerimônia de encerramento do curso.

Em ambos os cursos, o grupo CORSA contou com a parceria da ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade e foi entregue a cada participante o livro *Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*, elaborado pela mesma parceria, financiado pelo PROSARE (Programa de Apoio a Projetos em Sexualidade e Saúde Reprodutiva) e desenvolvido pela Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR) e pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Esse material foi utilizado nos cursos como referencial e suporte para estudos e reflexões.

Ainda em 2006, a ECOS - Comunicação em Sexualidade teve um projeto de formação de professores/as aprovado em edital do MEC/SECAD e da SEDH. Essa ONG manteve-se em parceria com o grupo CORSA no desenvolvimento do trabalho, que pretendeu vincular o conhecimento teórico adquirido anteriormente nos cursos de formação em diversidade sexual ao desenvolvimento de ações pedagógicas de caráter prático e efetivo no espaço escolar. Para tanto, implementou-se o livro já mencionado e deu-se ênfase ao aprofundamento, à reflexão e à criação de novas formas de ação para o estabelecimento de um elo entre a teoria adquirida e a ação pedagógica concreta na escola. O público desse curso foi formado por profissionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – em especial, educadores e educadoras – que participaram dos cursos básicos sobre diversidade sexual vinculados às Diretorias de Ensino Norte I e Sul I (cursos realizados em 2005 pelo PROSARE e em 2006 pelo MEC/SECAD, respectivamente), ambas situadas na cidade de São Paulo. Foram listados/as cerca de 310 profissionais de educação e uma carta-convite foi enviada a cada um deles/as. Tal iniciativa configurou-se como uma espécie de segunda etapa dos cursos que vinham sendo desenvolvidos pela parceria entre a ECOS - Comunicação em Sexualidade e o CORSA.

É importante dizer que esses cursos tinham caráter optativo e que o diálogo com a Diretoria de Ensino (órgão da rede pública estadual de ensino responsável por coordenar e supervisionar as atividades das escolas de determinada região), bem como a divulgação do

curso entre os/as professores/as, ficava a cargo da ONG responsável ou, no caso das ONGs CORSA e ECOS - Comunicação em Sexualidade, dava-se em decorrência da parceria firmada entre as duas organizações. Os cursos não valiam pontuação aos/às professores/as participantes para progressão no plano de carreira docente da rede estadual de ensino de São Paulo.

Diante do quadro das iniciativas de formação de professores/as em gênero e sexualidade exposto aqui, encontrei-me diante de um problema operacional. Apesar de as ONGs CORSA e ECOS - Comunicação em Sexualidade terem desenvolvido os projetos em parceria, não há como atribuir às três iniciativas o mesmo rótulo de *formação continuada*. Como o objetivo central desta pesquisa é investigar as percepções de professores/as sobre as questões de gênero, sexualidade e homofobia, e o modo como lidam com essas temáticas em sua prática como educadores/as, haveria que se definir de qual ou quais cursos iriam ser os/as professores/as ouvidos/as. Uma vez que a proposta, desde o princípio, era trabalhar com o curso mais recente, aquele realizado em 2006 na Diretoria de Ensino Sul I e intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi descartado. A opção seria trabalhar com participantes dos dois cursos realizados em 2007, mas as listas de presença com os nomes dos/as professores/as presentes no curso *Da Teoria à Ação Pedagógica em Diversidade Sexual* não foram encontradas, e a coordenadora do projeto (representante da ECOS - Comunicação em Sexualidade, ONG responsável formal pelo projeto) não trabalha mais na instituição e não demonstrou disponibilidade em participar da pesquisa. Dado o contexto, a opção final foi por trabalhar com professores/as que participaram do curso realizado sob responsabilidade do CORSA em parceria com a ECOS - Comunicação em Sexualidade e desenvolvido na Diretoria de Ensino Centro-Oeste em 2007. Uma lista com os nomes e os *e-mails* dos/as professores/as foi disponibilizada, assim como informações sobre as escolas em que eles/as trabalhavam na época do curso.

Diante da opção feita, realizei uma leitura mais cuidadosa do projeto de formação docente continuada para professores/as do ensino médio da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo (Diretoria de Ensino Centro-Oeste) sob o título *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola 2*,⁶ apresentado pelo CORSA em resposta ao edital de 23 de outubro de

⁶ A fim de didatizar a escrita, a partir deste ponto do texto o título do curso será referido apenas como *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, com omissão do 2.

2006 e desenvolvido em parceria com a ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade no ano de 2007.

No item 8.3 desse documento, referente à metodologia e ao conteúdo programático, são previstas cinco fases de ação. A primeira é a consolidação da parceria com a Diretoria de Ensino Centro-Oeste, na qual se presume a apresentação do projeto e a definição das responsabilidades de cada instância durante a execução das atividades. A segunda é a realização do curso propriamente dito, incluindo a divulgação da programação aos professores/as e os encontros de formação. A esse respeito, são especificados dois momentos do curso de formação: a explanação sobre o conteúdo específico e a discussão de propostas de ação para a escola. A terceira fase consiste no acompanhamento da formação recebida pelos/as professores/as por meio da proposta de elaboração, por parte deles/as, de um plano de ação/atividade, discutindo-se a aplicabilidade dos projetos e as medidas possíveis de intervenção. Ainda nessa fase, objetiva-se realizar nas escolas um concurso de cartazes que explorem o tema *Escola sem Homofobia: pela ética e cidadania*. A quarta fase propõe a realização da cerimônia de encerramento, entrega do certificado de participação aos/às professores/as e premiação dos/as ganhadores/as do concurso de cartazes. A quinta fase consiste na divulgação, em diferentes eventos, fóruns, seminários e na mídia em geral, da experiência e dos resultados obtidos (inclusive os cartazes vencedores do concurso entre alunos/as das escolas da região).

No item 4 do projeto apresentado pelo CORSA – *Vinculação do Projeto com as diretrizes do Programa Brasil sem Homofobia e do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* –, a homofobia é entendida como “consequência inevitável das relações de gênero que, atribuindo lugares e poderes profundamente desiguais entre os dois sexos, enxerga os homossexuais como ‘efeminados’ e assim portadores de uma masculinidade deficiente, inferior ou nula que os assemelha às mulheres”. Em decorrência disso, a ONG pretende destacar a importância de “combater conjuntamente o sexismo e o preconceito por identidade de gênero e orientação sexual” (CORSA, 2006, p. 6).

No item 7.2 da *Justificativa do Projeto*, o CORSA aponta a importância do desenvolvimento de um trabalho de mudança de mentalidade e de reconstrução de práticas pedagógicas entre os/as professores/as, afirmando que tal trabalho deve ser de caráter itinerante para que seja possível fortalecer a gama de professores/as comprometido/as com o combate ao sexismo e à homofobia no sistema escolar. Entende-se que a instituição escolar “pode e deve exercer um papel de reverter a mera reprodução e assimilação acrítica dos modelos estereotipados de masculinidades e feminilidades”. Por meio desses modelos, as

injustiças sociais são justificadas, assim como o papel subalterno conferido às mulheres atua como legitimador de todo tipo de violência simbólica e agressões físicas contra elas e contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais). As ONGs compreendem a homofobia como um “fenômeno social que revela uma variante das formas de intolerância, com profundas raízes e relacionada a outras modalidades de discriminação como a racial/étnica, de classe, de origem regional, religiosa, entre outras” (p. 8). O documento cita o fundamentalismo religioso como fator impeditivo da conquista de direitos básicos – entre eles, a união civil entre pessoas do mesmo sexo – aos homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros.

A questão sobre o porquê de se educar para a diversidade aparece com força na justificativa da proposta de trabalho do grupo CORSA: afirma-se que “aceitar a diversidade e dar espaço para as diferentes manifestações sexuais e afetivas é uma opção ética com relação ao ser humano”. Nesse sentido, a ONG enxerga a escola como um “espaço fundamental de novas práticas e atitudes” (p. 9), como um contexto social importante de vivência da sexualidade para os jovens, pois é nela e a partir dela que eles/as têm suas primeiras experiências sexuais e amorosas. O texto faz uma ressalva para a importância de a discussão sobre sexualidade na escola não privilegiar uma ótica heterossexual, supondo que os/as alunos/as estejam todos/as dentro dessa realidade. Afirma, ainda, que o combate aos estereótipos de gênero que traçam imagens deturpadas sobre o que é ser homem e mulher deve estar entre as preocupações do/a educador/a.

O projeto em questão propõe-se a fornecer aos/às profissionais da educação informações referentes à diversidade sexual para que possam enxergar todos os ângulos e aspectos da homossexualidade e da própria sexualidade dos/as jovens. Pretendeu-se que os/as educadores/as dispusessem, ao final do curso, de recursos didáticos e teóricos a fim de não ficarem omissos/as diante de cenas explícitas de homofobia, atribuindo a estas o mesmo estatuto dado às outras formas de discriminação, como o racismo e o sexismo.

De acordo com relatório de atividades do curso, constam os seguintes temas trabalhados em cada encontro: gênero e sexualidade na educação; desenvolvimento psicossocial e sexual; heteronormatividade e homofobia na escola; elaboração de projetos sobre ser professor/a; gênero e religiosidade; lesbianidade, travestis e transexuais; vulnerabilidade a

DST/HIV/AIDS; movimento, direitos e legislação pró-LGBT; apresentação dos planos de ação; sistematização de questionários e avaliação final.

Além da leitura de toda a documentação referente ao curso, foram feitas entrevistas⁷ com os/as idealizadores/as e executores/as do projeto de formação continuada a fim de compreender o processo de sensibilização vivenciado pelos/as professores/as, visualizar mais sistematicamente os assuntos tratados no curso e recolher informações sobre os/as professores/as participantes. Tal material foi utilizado para direcionar meu olhar como pesquisadora e auxiliar na compreensão da formação continuada vivenciada por esses/as educadores/as.

Nisso consistiu a primeira etapa da pesquisa, que visava reconstruir o contexto em que as políticas públicas de formação continuada de professores/as em gênero, sexualidade e homofobia foram formuladas, bem como reconhecer as estruturas, os mecanismos e os processos pelos quais elas se dão. Conforme exposto anteriormente, entrei em contato com toda a documentação referente aos cursos realizados, a começar pelos textos do *Programa Brasil sem Homofobia* e do *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, passando pelos termos de referência e editais divulgados e por seus respectivos relatórios, até os projetos de formação do grupo CORSA em parceria com a ECOS - Comunicação em Sexualidade que foram aprovados e desenvolvidos, assim como os relatórios de atividades dos cursos.

Somente a partir da aproximação às políticas públicas em gênero e sexualidade e ao curso realizado, é que foi possível iniciar a construção de um objeto de investigação mais consistente. Consultei pesquisas⁸ em andamento que tratavam das iniciativas do *Programa Brasil sem Homofobia* e percebi que, diante de tanta atenção voltada para a formação de professores/as, a maior contribuição de meu trabalho seria no sentido de verificar a construção da experiência social dos/as professores/as em gênero e sexualidade a partir da sensibilização proporcionada pela formação continuada, averiguando, por meio de seus relatos, de que modo eles/as lidam com isso em sua prática como educadores/as. O desafio concretizou-se em *ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou*, conforme as palavras de Albert Szent-Gyorgyi.

⁷ Apêndice A.

⁸ DANILIAUSKAS, 2011; ROSSI, 2010.

2.2. Sobre os sujeitos da pesquisa: definição da abordagem metodológica

O aluno pergunta:

– *Mas professor, o que é uma boa pergunta?*

Ao que o professor prontamente responde:

– *A sua, por exemplo.*

(Woody Allen)

A partir do contato com a equipe do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, tive acesso a uma lista com os nomes dos/as professores/as e seus respectivos endereços eletrônicos. Tratava-se de professores/as que haviam participado do curso oferecido em 2007 pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste da cidade de São Paulo, e não havia nenhum outro registro a respeito deles: apenas nome, *e-mail* e, em alguns casos, o nome da escola em que lecionavam na época do curso. Elaborei, então, uma carta-convite⁹ a fim de me apresentar, apresentar a pesquisa e convidá-los/as para dela participar. Em uma lista de 130 nomes, apenas 120 estavam acompanhados de endereço de *e-mail*, e foi para esses/as professores/as que enviei a carta-convite no dia 30 de julho de 2010. Dos 120 *e-mails* enviados, dezenove voltaram como inexistentes. Nos dias subsequentes, recebi dezenove respostas positivas ao convite e uma resposta negativa. Passado um mês, no dia 27 de agosto, reenviei a carta aos cem *e-mails* que não haviam respondido e repassei um questionário¹⁰ aos dezenove que haviam dado resposta positiva. O intuito desse questionário foi levantar as características mais gerais dos/as professores/as, como sexo, idade, formação, tempo de trabalho na área da educação, o motivo do interesse pelo tema de gênero e sexualidade, a experiência de trabalho com essa temática na escola, entre outras questões. As respostas fornecidas nos questionários nortearam a escolha dos/as professores/as que participariam das entrevistas.

Desde os primeiros contatos, passei a pesquisar os nomes dos/as professores/as que não tinham endereço de *e-mail* na lista e daqueles cujo *e-mail* havia mudado ou que não respondiam aos meus contatos, pois considerei importante ter acesso ao maior número possível de professores/as. Fiz buscas¹¹ em *sites* de redes sociais, em *sites* vinculados a empresas de telefonia fixa e móvel e na internet, de uma maneira geral. Por meio dessa

⁹ Apêndice B.

¹⁰ Apêndice C.

¹¹ Natália da Cruz, bolsista de iniciação científica no projeto mais amplo ao qual esta dissertação se articula, auxiliou-me nas buscas.

estratégia, consegui contato com alguns/as professores/as e falei com alguns/as deles/as por telefone, o que facilitava o convencimento para a participação. Tentei contato com a Diretoria de Ensino Centro-Oeste, mas não obtive sucesso, pois a documentação referente ao curso foi destruída após sua conclusão e as ONGs que desenvolveram o curso não tinham outros tipos de registros de tais participantes. Alguns questionamentos surgiram a partir dessa constatação: o que essa falta de registros e de informações sobre os/as participantes do curso revela? Qual é o alcance de iniciativas de formação de professores/as que não se preocupem com o *depois*, com a continuidade das intervenções junto aos docentes?

Em meados de outubro de 2010, eu havia recebido um total de 23 questionários respondidos, sendo que, destes, três não entrariam como possíveis entrevistas, pois eram de um profissional de outra área, de uma estudante de curso superior interessada nas temáticas e de uma professora que estava fora do país cursando pós-graduação *stricto sensu*. Por isso, trabalhei com os 21 questionários (excluindo o do profissional de outra área e o da estudante) a fim de traçar um perfil dos/as professores/as participantes do curso. Ainda que esse não seja um número representativo, trata-se de cerca de 16% dos/as professores/as participantes do curso, uma parcela significativa levando-se em consideração as limitações das formas de contato disponíveis. Uma característica do grupo já esperada é a quantidade de mulheres (dezessete mulheres para cada quatro homens), já que proporções desse tipo são uma constante na educação após o processo que levou à feminização do magistério, até mesmo nos ensinos fundamental II e médio.

Dos/as 21 professores/as que responderam ao questionário, apenas quatro têm idade inferior a 35 anos, ao passo que dez têm idade superior a 50 anos, seis estão na faixa etária entre 35 e 50 anos, e uma tem 62 anos. Pode-se dizer que, no geral, trata-se de um grupo que vivenciou diferentes fases da educação brasileira, sendo que a maioria viveu a infância e a adolescência em períodos de política ditatorial no Brasil. É muito curioso notar que a abertura da escola para temas como gênero e sexualidade chame a atenção de pessoas que vivenciaram uma escola conteudista e fechada para temas ligados às minorias sociais. Outro fator interessante é que a maioria dos/as entrevistados/as tem experiência de mais de quinze anos no trabalho com a educação e relata situações vividas na escola como motivadoras do interesse pelo tema de gênero e sexualidade.

Como já exposto aqui, o intuito era entrevistar professores/as de diversas idades, com diferentes tempos de experiência de trabalho no magistério, que lecionassem disciplinas variadas, que trabalhassem e que não trabalhassem a temática de gênero e sexualidade na escola. O primeiro critério de seleção foi a idade dos/as professores/as, devido a esta indicar a

época em que eles/as vivenciaram a infância e a adolescência e passaram pela formação para o magistério. A ideia foi falar com professores/as que tivessem diferentes vivências da educação sexual (ênfase no biológico, na reprodução e no aspecto instrumental) e da educação em sexualidade (ênfase nas relações, nos direitos sexuais). Assim, ao adotar uma postura intergeracional, a proposta metodológica buscou ouvir os/as entrevistados/as enfatizando um recorte geracional. A escolha foi por entrevistar doze professores/as divididos/as em três grupos de acordo com a idade que apresentavam no segundo semestre de 2010: entrevistados/as com idade superior a 50 anos (4); com idade entre 40 e 50 anos (4); com idade entre 30 e 49 anos (2). Em cada grupo, foi selecionado um representante do sexo masculino. Houve também professores/as que não se *encaixaram* nos grupos e ficaram nos dois extremos: encerrando a carreira do magistério (professora com 62 anos de idade e 38 anos de trabalho na área educacional) e iniciando-se na carreira docente (professor com 27 anos de idade e cinco anos de trabalho na área da educação). Dentro de cada grupo, a busca foi por garantir a heterogeneidade, incluindo professores/as que lecionam diferentes disciplinas, que trabalharam ou não a temática, que se autodeclararam como de raças diversas, que apresentam motivações diferentes para o interesse pela temática e que tiveram motivos distintos para decidirem participar do curso. É importante dizer que o grupo de participantes do curso era formado majoritariamente de pessoas com idade acima dos 40 anos de idade e que a questão geracional foi levada em conta por ser extremamente relevante para o tema das relações de gênero, sexualidade e homofobia.

Em meio a esse processo de busca e aproximação dos sujeitos da pesquisa, ficou cada vez mais claro que o melhor instrumento para coletar os dados empíricos e perseguir o objetivo da pesquisa era a entrevista semiestruturada. As experiências mostravam-se plurais e somente o instrumento da entrevista individual iria possibilitar ao sujeito o relato aprofundado de suas percepções e vivências em gênero, sexualidade e homofobia, em uma perspectiva de seu desenvolvimento profissional como professor/a, de acordo com o que era esperado. Já que a pergunta de uma pesquisa deve orientar a escolha do método e do instrumento adequado de coleta de dados que melhor respondam a ela, a entrevista semiestruturada mostrou-se a melhor opção. Por isso, abandonei a ideia de utilizar entrevistas coletivas para a coleta de dados empíricos com os/as professores/as.

A construção do roteiro de entrevista foi um processo longo e trabalhoso que só foi mais bem definido após uma maior aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa. A análise dos questionários e as conversas por telefone com os/as docentes trouxeram pistas importantes para a seleção das questões-chave da entrevista. Após um longo período de

elaboração e reelaboração, incluindo a realização de três entrevistas-piloto com professores/as vindos/as de outro contexto, o roteiro para as entrevistas semiestruturadas foi construído. A proposta era de que se tratasse de um roteiro com poucas e boas perguntas capazes de direcionar o relato do/a professor/a para sua vivência e sua prática como educador/a, relacionando-as com as questões de gênero, sexualidade e homofobia. Refiro-me aqui a boas perguntas no sentido atribuído por Woody Allen na epígrafe deste subcapítulo, já que meu objetivo era incitar o entrevistado a falar sobre o assunto da pesquisa.

O curso foi entendido como uma variante possivelmente importante nesse processo e, por isso, não foi incluída uma questão específica a esse respeito. Como todos/as os/as entrevistados/as fizeram menção ao curso, busquei explorar a significação deste a partir da fala iniciada pelo/a professor/a. O eixo das entrevistas foi o relato sobre experiências ou vivências dos desafios impostos pelas questões de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito do desenvolvimento profissional. A partir de tal relato, questões referentes a essas temáticas iam sendo estimuladas e resgatadas.

A metodologia deste trabalho de pesquisa foi pensada para ser capaz de abranger as diferenças de significação e percepção de professores e professoras a respeito de gênero, sexualidade e homofobia.

2.3. Entre questionários e entrevistas: a coleta do material empírico

Para pesquisar é preciso duvidar, quanto seja possível, de todas as coisas, uma vez na vida.
(René Descartes)

Constanzo Ranci (2005), em seu texto *Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais*, afirma que a pesquisa social depende inevitavelmente da interação entre pesquisador e ator social, seja de forma direta (por meio de entrevistas ou observação), seja de forma indireta (por meio do uso de estatísticas oficiais ou de documentos históricos). A relação com o ator social configura-se, para ele, como um aspecto inevitável da pesquisa, já que assume um duplo papel: se, por um lado, as práticas do ator constituem o objeto da pesquisa, por outro, ele é depositário de informações preciosas para o pesquisador (sujeito discursivo). A consequência disso é que os atores influenciam significativamente a definição do objeto da pesquisa e os resultados que ela irá obter. Ranci (2005) reconhece que os atores sociais assumem um papel ativo na pesquisa social, uma vez que condicionam o processo cognoscitivo, e salienta que, em geral, na prática da pesquisa, a relação entre

pesquisador e ator social não é valorizada em sua dimensão de confronto entre atores sociais portadores de diferentes visões da realidade. A distância entre ator social e pesquisador é considerada exclusivamente como uma barreira para garantir a legitimidade da pesquisa, e não como uma fonte de aprendizagem e de novos conhecimentos.

O autor apresenta diferentes perspectivas que consideram a relação com o ator social como a fonte de possíveis perigos para a realização da pesquisa – e assim, implicitamente, para sua legitimidade – e como um fator de distúrbio ou de interferência cujos efeitos devem ser reduzidos ao máximo. Ele defende, porém, a ideia da relação com o ator social como um recurso que permite enriquecer a análise feita pelo pesquisador. Além disso, ele fala da investigação social como jogo relacional, e não apenas como uma forma de exploração da realidade. Segundo Ranci (2005, p. 62),

a pesquisa pode ser encarada como um jogo relacional porque cria um sistema de relações no qual ambos os sujeitos (pesquisador e ator social) atuam num jogo de acordo/diferenciação em relação com o outro e no qual ambos utilizam estrategicamente as suas diferenças de identidade.

A distância entre pesquisador e ator social existe como sinal do jogo relacional, e ambos utilizam todos os recursos à sua disposição como estratégias do jogo. Como primeiro passo na direção de tornar a atividade de pesquisa um jogo relacional, o autor pontua a inclusão da relação com o ator social no campo de observação do/a pesquisador/a. Tal inclusão deve ser feita de modo a evidenciar as dinâmicas relacionais por meio das quais a distância emerge e contribui para a construção do objeto de pesquisa, e, desse modo, considerar como o ponto de vista do ator contribui para o processo de construção do objeto de conhecimento. Ranci (2005, p. 62) também aponta a necessidade de explicitação do jogo relacional, na exigência de que “sejam estabelecidas regras e de que todos os atores as reconheçam como viáveis”. Assim, ele fala em um contrato entre pesquisador e ator social.

De acordo com as ideias desse autor, o pesquisador encontra-se em uma situação paradoxal, pois, de um lado, está dentro de um campo de investigação em relação direta e próxima com o ator social, e, de outro, deve observar a partir do exterior dessa mesma relação. Sendo assim, a reflexibilidade desenvolve-se apenas no momento em que o pesquisador distancia-se do campo relacional, o que exige a capacidade de observar a relação, mas não se subtrair dela. Nota-se uma posição ambivalente, pois o pesquisador é ator social de interação e, ao mesmo tempo, um observador movido por um interesse científico.

Para Ranci (2005), a alteridade configura-se, em lugar das técnicas de controle, como um recurso crucial das investigações e do processo cognoscitivo. “A explicitação do jogo

relacional com o ator social abre um espaço de auto-observação e de flexibilidade para o pesquisador”, e o confronto com a alteridade assume “aspecto crucial para a análise de uma realidade sempre menos representável em termos unitários”. Nessa perspectiva, a reflexão metodológica assume função central, pois “se torna um conjunto de procedimentos finalizados, sobretudo para esclarecer e articular o ponto de vista do pesquisador”. A ideia principal é desenvolver uma atividade reflexiva que permita “atribuir legitimidade e relevância paritária entre a capacidade observadora e interpretativa do ator social e a do pesquisador” (p. 65-66).

Todas essas questões foram pensadas por mim antes e durante a atividade de pesquisa. Foram e ainda são questões desencadeadoras de muitas inquietações e reflexões a fim de pensar e repensar o campo de pesquisa, as relações nele estabelecidas e as possíveis estratégias a serem utilizadas. A partir disso, pude reconhecer que meu lugar como pesquisadora é um lugar de conflito e que a postura assumida por mim é essencial, pois gera uma série de ações e reações do campo pesquisado. Tomei como princípio a dúvida, tal como sugere René Descartes; ainda que ela colocasse em xeque o próprio sentido daquilo que eu pretendia pesquisar, foi nela que depus minha atenção.

Charles Wright Mills (1965), em seu texto intitulado *A imaginação sociológica*, fala sobre a inevitável associação entre o trabalho do pesquisador e seu estilo de vida – utilizar a experiência de vida no trabalho e, ao mesmo tempo, dela desconfiar. Ele desenvolve o conceito de imaginação sociológica como o fato de “ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade, sendo capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes de pequena escala”. Imaginar sociologicamente é “a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano e ver as relações entre as duas”. Segundo o autor, “a imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos”; além disso, ela “nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (p. 11-17).

Com base nesse raciocínio, foi preciso levar em conta a existência de diferentes representações sociais sobre a temática que me dispus a pesquisar, afinal, as pessoas vivenciam e pensam sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual ainda que não o façam formalmente. Busquei conhecer e compreender as diferentes significações a respeito dessas temáticas, atentando ao fundamento utilizado por diferentes grupos para pensar essas questões. O desafio foi e ainda é o de caminhar para a gênese da categoria.

As reflexões realizadas no decorrer do curso de mestrado, de alguma maneira, ajudaram-me a assumir o papel de pesquisadora e entrevistadora. Mills (1965) discute, entre outras coisas, a característica artesanal do trabalho de pesquisa e a importância de uma reflexão constante sobre o objeto de estudo e das possibilidades de se refazer e/ou modificar o percurso da pesquisa a cada reflexão realizada. É o exercício da autorreflexão que exige um contínuo estranhamento. Inspirada nessas ideias, construí meu diário de pesquisa entendendo-o como uma *experiência controlada*. Nele passei a anotar ideias, *insights*, hipóteses, problemas iniciais de pesquisa etc., ou seja, notas que pudessem auxiliar-me nessa reflexão. Como pesquisadora, imprimi a mim mesma uma *vigilância epistemológica*, conforme apontamento de Pierre Bourdieu (1998). Tal disciplina, tão necessária à atividade de pesquisa, vem sendo continuamente construída por mim no desenvolvimento dessa investigação.

Foi também a partir de discussões como as apresentadas aqui que fui compreendendo o contexto maior em que a atividade de elaborar um roteiro e realizar uma entrevista estava inserida. Os apontamentos de Mills (1965) sobre a capacidade de imaginar sociologicamente e as observações de Ranci (2005) sobre a relação entre ator social e pesquisador, entre outras leituras, foram essenciais para localizar-me dentro do meu campo de pesquisa e pensá-lo de maneira paradoxal, buscando questionar minhas *verdades* e tomar distância do objeto de investigação.

Concomitantemente a essa postura diante da pesquisa, cursei a disciplina *Projetos de Pesquisa: leituras sobre o método e técnicas na Sociologia da Educação*, ministrada na FEUSP pela Profa. Dra. Marília Pontes Spósito. As alterações necessárias ao meu projeto foram então sendo realizadas amparadas pela ideia de que cabe ao processo da pesquisa qualitativa a característica da flexibilidade, pois o próprio desenrolar do trabalho de cunho qualitativo supõe mudanças. É o que alguns/as pesquisadores/as chamam de *margem de imprevisibilidade*, considerando que, na pesquisa qualitativa, o objeto é construído durante o trabalho do/a pesquisador/a e não está dado quando se inicia o projeto.

Durante a elaboração do roteiro de questões¹² para a entrevista, a busca era por pensar em possíveis maneiras de abordar o tema e levantar as informações das quais precisava. Fazia-me constantemente alguns questionamentos, tais como: o roteiro dá conta do que quero estudar e do que preciso saber?; essa questão deixará minha/meu entrevistada/o à vontade

¹² Apêndice D.

para falar? As reflexões sobre a relação entre pesquisador e ator social auxiliaram na adequação do roteiro, assim como na postura assumida por mim nos contatos anteriores às entrevistas e durante a realização destas. Atentava para a discussão realizada por Nadir Zago (2003) sobre o processo de construção da entrevista e para sua afirmação de que a regra é “respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada”. A autora afirma que a entrevista deve ser vista como “parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” e que “boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais a capacidade de obter a confiança dos pesquisados” (p. 294-302).

Zago (2003) pontua também o aspecto flexível da entrevista semiestruturada, assinalando que o roteiro não pode seguir uma estrutura rígida semelhante ao questionário, mas que, ao mesmo tempo, o/a pesquisador/a precisa demonstrar aonde quer chegar a fim de conduzir o/a entrevistado/a, de alguma maneira, ao tema proposto. É preciso ter clareza do roteiro para não ficar presa/o a ele e colocar o/a entrevistado/a no centro do encontro, atentando para sua fala e suas expressões. Na preparação para a entrevista, procurei levar em conta algumas orientações que a autora apresenta em seu texto. Assim, elaborei o roteiro de questões dividindo-o em temas maiores e em questões amplas capazes de nortear a conversa, com o cuidado de não fazer um número excessivo de perguntas, já que o objetivo era coletar o relato da vivência e da prática do/a professor/a relacionando-a com as questões de gênero, sexualidade e homofobia. Para desencadear segurança no/a entrevistado/a, introduzi inicialmente questões mais gerais de interesse da pesquisa, para apenas depois fazer questões mais específicas e pontuais. Estudei o roteiro e busquei um fio condutor a fim de me sentir mais confiante e descontraída no momento da entrevista. Também elaborei um termo de consentimento livre e esclarecido,¹³ e atentei para as questões éticas da pesquisa, tão caras e imprescindíveis.

A cada entrevista realizada, anotava minhas observações imediatas e fazia um registro de minha percepção daquele momento, da postura do/a entrevistado/a, de seu relato, de tudo o que me chamasse a atenção e que me parecesse relevante. Tendo feito isso, ouvia a gravação e complementava o registro já realizado. Esse procedimento garantiu a conservação de minha *memória* de pesquisa e agregou informações extremamente relevantes que poderiam passar

¹³ Apêndice E.

despercebidas, inclusive em relação aos contatos anteriores às entrevistas. Após os registros, algumas entrevistas foram transcritas por mim e outras por profissionais competentes. Na revisão de todas as transcrições, inseri informações que retirei dos registros realizados e fiz as marcações e/ou alterações necessárias.

Nadir Zago (2003, p. 289) discute a “relação inseparável entre entrevista e observação” e a importância do local em que a entrevista é realizada. Para ela, o ideal é que a entrevista seja feita em um espaço em que o/a entrevistado/a sinta-se à vontade. Por isso, nos contatos por telefone e por *e-mail* para o agendamento das entrevistas, os sujeitos participantes tinham total liberdade para definirem o local de nosso encontro. A única exigência era que fosse, de preferência, um lugar silencioso e reservado onde tivéssemos liberdade e tranquilidade para conversar. Como cada professor/a lecionava em uma escola diferente, a proposta era de que a entrevista fosse feita fora do horário de trabalho dele/a, o que gerou dificuldades, pois muitos/as não conseguiam dispor de tempo para participar. Foram necessários muitos contatos e um trabalho intenso de negociação para que nossos encontros acontecessem. Alguns/as preferiram que o encontro acontecesse na escola em que trabalham e outros optaram pela FEUSP, já que tinham fácil acesso a esse espaço. Como marcávamos a entrevista em um horário que não fazia parte da carga de trabalho do/a professor/a na escola, nem sempre nossos encontros foram possíveis: ausências e contratempos foram frequentes nesse processo.

Permanecemos em contato durante os meses de julho, agosto e setembro, e as entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2010, pois todos/as os/as professores/as demonstraram maior disponibilidade de tempo nesse período e preferiram não marcar datas para dezembro ou para o ano de 2011. Como as entrevistas duravam aproximadamente entre 1h30 e 2h, reservávamos um intervalo de tempo de no mínimo 2h para nosso encontro, ainda que algumas ultrapassassem essa duração.

A entrevista iniciava-se com agradecimentos pela disponibilidade do/a educador/a em participar e o objetivo da pesquisa era então retomado por mim. Em muitos casos, os/as entrevistados/as demonstravam curiosidade a meu respeito e faziam diversas perguntas. Compreendendo a inquietação em face de minha *pouca idade*, conforme afirmação de alguns/as deles/as, eu respondia às perguntas e aos questionamentos lembrando-me do texto de Zago (2003, p. 302) e de seu apontamento: “como conseguir o engajamento reivindicado na pesquisa se ao mesmo tempo nos mantemos calados, numa posição de reserva frente às questões dos interlocutores?”.

Logo no início, eu apresentava o termo de consentimento livre e esclarecido e negociava o uso do gravador. Esse momento ganhou muita importância e tentei esclarecer todas as

dúvidas que pudessem surgir a partir da leitura do documento. Alguns/as entrevistados/as demonstraram preferência pela divulgação de suas identidades, mas mantive a posição de preservá-las e reiterei o trecho do termo que garantia o anonimato dos/as participantes.

Em determinados momentos durante a entrevista, alguns/as entrevistados/as enveredavam por caminhos que, a princípio, pareciam não ter ligação com o tema proposto: falavam sobre assuntos pessoais não relacionados ao curso ou às questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola. Diante dessa situação, eu mantinha minha atenção nas falas, mas ficava apreensiva e buscava retomar a temática prevista, ainda que o fizesse de forma sutil. Ao longo das entrevistas, porém, fui percebendo que os/as professores/as falavam do tema à sua maneira, relacionando-o ao seu cotidiano. Tendo isso em vista, passei a deixar a conversa fluir para não interromper o raciocínio dos/as entrevistado/as, não *cortar* as falas; quando o assunto se esgotava, eu inseria outro, tentando levar o/a entrevistado/a a explicitar a relação entre seus relatos pessoais e a temática proposta para a entrevista.

José Bleger (1980, p. 14) afirma que “o entrevistador controla a entrevista, porém quem a dirige é o entrevistado”, e que “o entrevistador deve permitir que o campo da relação interpessoal seja predominantemente estabelecido e configurado pelo entrevistado”. Sobre a questão do silêncio do entrevistado, o autor ressalta que se trata do “fantasma do entrevistador principiante, para quem o silêncio do entrevistado significa um fracasso” (p. 34). Deparei-me com o silêncio em algumas situações durante as entrevistas, policiando-me para não interromper o pensamento do/a entrevistado/a. Após momentos de silêncio, ele/a dava seguimento ao seu raciocínio e a entrevista transcorria normalmente.

Procurei observar atentamente a comunicação não verbal – gestos, expressões faciais, postura e sentimentos – que era estabelecida pelos/as entrevistado/as, já que tais aspectos podem dizer muito, ainda que não correspondam ao conteúdo explícito na fala. Pensando na postura ideal de ouvinte, tomei cuidado com meus próprios gestos e expressões, ao mesmo tempo em que procurei evidenciar meu interesse e minha presença, ouvindo e atentando a tudo que o/a entrevistado/a dizia. Ademais, pretendi demonstrar apenas compreensão, e não concordância ou discordância, mas percebi que isso consiste em um treinamento e que a habilidade social necessária para a situação vai sendo desenvolvida à medida que se exercita o ato de realizar entrevistas. Assim, a cada entrevista, eu revisava minhas intervenções e avaliava minha postura, buscando preparar-me adequadamente para a próxima. Bleger (1980, p. 21) também afirma que, na entrevista, “observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético”.

Durante a realização da entrevista, por exemplo, é possível que o/a entrevistado/a busque dizer *tudo o que o/a pesquisador/a quer ouvir*. Quando isso ocorre, como não enredar no discurso e fazer uma análise superficial a seu respeito? É necessário tomar distância e realizar um exercício de estranhamento a fim de que o discurso proferido não se *encaixe* nas expectativas do discurso do/a próprio/a pesquisador/a. Nesse sentido, procurei problematizar o que ouvia e busquei desenvolver a capacidade de imaginar sociologicamente: analisar, ao mesmo tempo, *de fora* e *de dentro* a problemática apresentada pelo discurso do/a entrevistado/a.

No final de agosto de 2011, enviei por *e-mail* a transcrição da entrevista para cada entrevistada/o a fim de que eles/as tomassem ciência do conteúdo de seus relatos em versão grafada. Apenas os professores Marcos e Thales não se pronunciaram; os/as demais deram retornos positivos sobre as entrevistas: a professora Ester fez apontamentos sobre a qualidade de sua forma de falar, a professora Marta corrigiu o nome de uma associação a que se referiu e os/as outros/as professores/as limitaram-se a agradecer a possibilidade de lerem seus relatos.

3. UM CURSO, DIVERSOS/AS PROFESSORES/AS E A HOMOFOBIA NA ESCOLA

*Então eu lembro nitidamente o olho das
pessoas, a postura das pessoas, o nervoso, o
suadouro que dava nas pessoas e em mim na
hora que eu falava que estava fazendo um
curso de diversidade sexual.
(Entrevista com Thales)*

A análise dos dados empíricos foi realizada por mim desde o início da coleta do material, tendo compreendido a leitura de documentos federais sobre os cursos de formação continuada para a diversidade, documentos de registro das ONGs idealizadoras do projeto de formação, transcrições de entrevistas com professores/as, relatos de observação e reflexões sobre as entrevistas. Assim, a organização do material e a busca por tendências e padrões relevantes em seu conteúdo foram concomitantes à coleta dos dados. O uso de procedimentos analíticos foi uma constante nesse processo, envolvendo decisões sobre a pertinência das questões selecionadas e das escolhas em meio ao confronto entre o que diz a teoria e o que o campo apresenta. É evidente que a análise mais sistemática e formal iniciou-se após o *encerramento* da coleta; no entanto, a releitura frequente de minhas anotações e o registro de reflexões e *insights* ajudaram imensamente, oferecendo elementos para a elucidação das principais questões investigadas.

O desafio foi reavaliar as tendências e os padrões elencados, buscando “relações e inferências num nível de abstração mais elevado”, como sugerem Menga Lüdke e Marli André (2003, p. 45). Por meio das leituras subsequentes das transcrições das entrevistas, construí um conjunto de categorias descritivas a fim de explorar o conteúdo do material empírico com base nos conceitos fornecidos pelo referencial teórico do estudo. Para cada uma dessas categorias utilizei uma cor como forma de codificação e com ela destaquei os trechos transcritos em que o tema aparecia. Após classificação e organização dos dados, empreendi o desafio de *recortar* os achados de pesquisa, já que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 48).

François Dubet (1994) afirma que, para se conhecer a experiência social construída pelo sujeito, é necessário atentar para seu discurso, pois este traz à tona as categorias sociais daquela. O objetivo que me propus nesta pesquisa foi trabalhar com os discursos dos/as

professores/as de modo a relacioná-los ao conceito de experiência social em gênero e sexualidade e à percepção sobre a homofobia na escola. Entendo que tal conceito pode contribuir para a investigação elucidando motivações envolvidas na transformação da ação social e no processo por meio do qual isso se dá, uma vez que ele ajuda a perceber a implicação – no e para o sujeito – da informação veiculada ou da vivência em situações específicas.

O uso do conceito de experiência sugere algumas possibilidades de envolvimento dos/as professores/as com a temática: alguns/as lidam com gênero e sexualidade antes e depois da participação no curso; outros/as, apenas após seu encerramento; outros/as, ainda, não lidam com gênero e sexualidade na escola nem mesmo depois de participar do curso. O fato é que a mudança na atribuição de significado a gênero e sexualidade pode ou não refletir uma modificação da postura profissional na prática educativa. Estar informado/a sobre estereótipos de gênero, sobre a diversidade sexual e sobre os preconceitos presentes no dia a dia da escola pode não ser suficiente para mobilizar educadores/as a intervirem e transversalizarem essas discussões em sua prática.

A partir do conceito de *interação diferencial*, Jorge Ávila de Lima (2002) propõe que pensemos na seguinte situação: todos/as estão expostos/as à interação, mas cada um/a apropria-se dela de uma maneira, dependendo do que carrega consigo a partir de suas vivências anteriores e do sentido que atribui às relações. Nesse sentido, no caso dos/as professores/as entrevistados/as, todos/as foram igualmente expostos/as à discussão de gênero, sexualidade e homofobia e à proposta de um trabalho diferenciado na escola. Cada um/a, porém, contando com os conhecimentos que já possuía e com suas vivências, apropriou-se de uma maneira e estabeleceu interações particulares com o tema, com o trabalho proposto, com seus pares e com seus/as alunos/as. O significado da participação no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* também se configurou como singular para cada professor/a: desde a ideia de realizar “*mais um curso*”, nas palavras da professora Marta, até o misto de satisfação e receio em participar, no caso do professor Thales exemplificado na epígrafe deste capítulo.

3.1. Perfil dos/as professores/as pesquisados/as

Você não consegue separar o seu profissional da sua pessoa. Então, se você tem certa dificuldade em lidar com algum tema da sexualidade na sua vida, você não vai conseguir passar isso para o aluno.
(Entrevista com Wanda)

Os dados apresentados a seguir foram coletados por meio de um questionário aplicado aos/às 21 professores/as que aceitaram participar da pesquisa e referem-se às informações mais relevantes utilizadas para definir critérios de escolha daqueles/as que seriam entrevistados/as.

Quadro 1 – Informações sobre os/as professores/as participantes da pesquisa

NOME	SEXO/ IDADE	COR/ RAÇA ¹⁴	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	DISCIPLINA	TRABALHO COM A TEMÁTICA	MOTIVO PARA FAZER O CURSO	O QUE MOVE INTERESSE PELO TEMA	RELIGIÃO ATUAL
Anita	F 52	Branca	23	Português	Sim, durante o curso.	Comportamento dos alunos.	-----	Católica
Cleusa	F 45	Branca	23	Biologia e Ciências	Não.	Interesse pelo tema.	-----	Espírita
Eliana	F 53	Parda	12 (profa.) 5 (coord. pedagógica)	Português e Inglês	Sim, todos os anos.	Indicação da Diretoria de Ensino.	O aluno mal informado sobre o tema.	Protestante
Ester	F 40	Branca	13 (profa.) 4 (coord. pedagógica)	Português	Sim, em 2008.	Indicação da Diretoria de Ensino.	Mostrar que somos todos iguais, independentemente de opção sexual, raça, cor ou condição social.	Espírita / Umbanda
Gabriela	F 25	Branca	25	Física e Matemática	Sim, conscientização e interesse após o curso.	Indicação de colega.	Relacionamento professor/aluno	Espírita
Gustavo	M 35	Branca	12	Matemática	Sim, depois do curso.	Indicação da Diretoria de Ensino.	Trabalho de conscientização sobre as diferenças e o preconceito.	Mórmon
Iara	F 53	Branca	20	Biologia	Sim, desenvolve ações.	Indicação da Diretoria de Ensino.	Acabar, se possível, com a discriminação.	Nenhuma

¹⁴ Cor/raça autodeclarada pelos/as entrevistados/as conforme padrões do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Inês	F 57	Negra	11 (profa.) 9 (coord. pedagógica)	Artes	Sim, durante o curso de Marta Suplicy.	Indicação da Diretoria de Ensino.	Alunos com muita prática sexual, mas sem conhecimento, com equívocos e erros.	Protestante
Lívia	F 26	Branca	4	História	Nunca.	Interesse pessoal e para desenvolver trabalho de faculdade.	A própria orientação sexual; inquietação quanto à situação da mulher.	Santo Daime/ Umbandaime
Luciano	M 57	Branca	10	Biologia, Ciências e Química	Não.	Indicação da Diretoria de Ensino.	Interesse pelo aspecto científico do assunto.	Espírita
Marcos	M 44	Branca	20	Biologia	Sim, há cinco anos.	Indicação da Diretoria de Ensino. e da escola	Considera um tema importante para a educação.	Católica
Marília	F 39	Branca	15	História	Sim, em 2007. Interesse após o curso.	Indicação da Diretoria de Ensino.	A existência de algumas formas de preconceito na sala de aula.	Espírita
Marinês	F 47	Branca	24	Matemática	Não.	Indicação da escola.	-----	Católica
Marta	F 52	Branca	10	Inglês	Sim, durante o curso.	Indicação da escola.	Interesse por trabalho com projetos de cunho social.	Católica
Pedro	M 58	Branca	15 (prof.) 15 (coord. pedagógica)	Sociologia	Não, sem interesse pelo tema.	Indicação da Diretoria de Ensino.	-----	Nenhuma
Raquel	F 53	Branca	15 (profa.) 9 (coord. pedagógica)	Química	Sim, desenvolveu uma atividade a partir da Parada Gay.	Ajudar os alunos a encontrarem seus caminhos sem medo.	Orientação para com agir com os alunos diante da diversidade.	Católica
Sônia	F 42	Branca	10	Biologia (é psicóloga clínica)	Sim, sempre que se manifesta a homofobia.	Indicação da escola.	Curiosidades de alunos; objetiva reduzir a homofobia do grupo.	Católica
Susana	F 59	Branca	27	História e Sociologia	Sim, quando necessário.	Indicação da escola.	Dificuldade de lidar com a clientela escolar sobre o assunto.	Católica
Thales	M 27	Branca	5 anos e 8 meses	Geografia	Sim, em 2007.	Indicação da Diretoria de Ensino e interesse próprio.	<i>Bullying</i> sofrido por alunas/os LGBT e por ele próprio na fase escolar.	Budista
Vilma	F 62	Amarela (de origem asiática)	38	Português	Sim, sempre que se manifesta a homofobia.	Realidade da escola: aluno de 8ª série/9º ano assumindo orientação sexual e defrontando-se com preconceitos.	Emergências político- pedagógicas; falsos moralismos; exclusão de homossexuais.	Católica
Wanda	F 31	Branca	6	Educação física	Sim, já trabalhou.	O tema agradou.	A falta de informação dos adolescentes e a necessidade de um mundo menos preconceituoso e mais acolhedor.	Espírita

Apesar de não haver a intenção de garantir representatividade numérica em relação aos docentes, buscou-se heterogeneizar o grupo de professores/as que seriam entrevistados/as: homens e mulheres de diferentes idades, tempo de dedicação como professor/a, disciplina que leciona, o que motivou a fazer o curso, o que move o interesse por gênero, sexualidade e homofobia, se já trabalhou com a temática na escola e a religião que frequenta. Definidos/as os/as entrevistados/as, foram realizadas entrevistas com doze professores/as: oito mulheres e quatro homens. Como exposto anteriormente, os/as professores/as ficaram, então, divididos em três grupos, levando em conta a idade que apresentavam no segundo semestre de 2010. Dada a característica da pesquisa e a proposta de trabalhar com as percepções de professores/as, considero importante traçar o perfil de cada participante.

Cleusa¹⁵ tem 45 anos de idade, declara-se branca, é casada e não tem filhos. Vive com o marido e realiza todas as “tarefas de uma dona de casa”,¹⁶ conforme seu relato. Somando seu ordenado e o do marido, conta com uma renda mensal entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00. Foi criada na religião católica e atualmente frequenta o espiritismo. cursou graduação em biologia (conclusão em 1986) e em pedagogia (conclusão em 1995), e não realizou cursos complementares. Também não participou de nenhum outro curso de formação continuada nos últimos cinco anos além do curso sobre gênero e sexualidade na escola. Realiza diariamente leitura de livros e revistas e assiste a mais de dez horas de televisão por semana, sobretudo programas de jornalismo. Faz uso diário da internet, principalmente para acessar *e-mail*. Aos finais de semana, gosta de viajar, passear com a família ou ficar em casa. Atua na área da educação desde 1987 e nunca trabalhou em outro ramo. Trabalha como professora de ciências e biologia há 23 anos nos ensinos fundamental II e médio, e está na mesma escola há quatorze anos. Inscreveu-se no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* por indicação da equipe gestora da escola em que trabalha e por interesse próprio. A temática de gênero, sexualidade e homofobia passou a ser de seu interesse “desde que o assunto começou a surgir entre os alunos, talvez há dez anos, mais ou menos”. Relata que desenvolve trabalho com o tema dentro do conteúdo de ciências e biologia, mas não trata da questão da homossexualidade, afirmando que “não vai tocar no assunto do nada”.

¹⁵ Os nomes atribuídos aos/as professores/as são fictícios a fim de preservar suas identidades.

¹⁶ Para destacar e diferenciar trechos de relatos dos/as professores/as em relação às demais citações, utilizo formatação itálica.

Eliana tem 53 anos de idade e declara-se parda. Ela é casada e tem três filhos/as: dois homens, um de 28 anos e outro de 30 anos, e uma mulher de 20 anos. Vive com os três filhos e o marido e é responsável por todas as tarefas domésticas. O rendimento familiar mensal fica entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00. Foi criada na religião protestante e atualmente ainda frequenta essa mesma religião. É formada no curso de secretariado, tem licenciatura em letras e pedagogia (conclusão em 2006), e pós-graduação em gestão escolar (conclusão em 2010). Nos últimos cinco anos (2006-2010), além do curso sobre gênero e sexualidade, participou de um curso sobre alfabetização (*Letra e Vida*). Realiza diariamente leitura de livros, revistas e jornais, e assiste a menos de cinco horas de televisão por semana. Faz uso diário da internet para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, costuma ir ao cinema, ao teatro, passear com a família e ficar em casa. Trabalhou durante doze anos como secretária administrativa e tesoureira na área da educação e atua como professora de português e inglês também há doze anos na rede estadual de ensino nos níveis de ensino fundamental II e médio. Atualmente, exerce a função de professora-coordenadora e afirma que a temática de gênero, sexualidade e homofobia passou a ser de seu interesse logo que começou a lecionar. Inscreveu-se no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* por indicação da Diretoria de Ensino e porque considera a sexualidade um assunto interessante. O que move seu interesse pelo tema é “*o aluno não informado sobre o tema*”. Ela relata que realiza um trabalho anualmente com os/as alunos/as sobre a temática e afirma que “*a escola é um espaço privilegiado para aprender a resolver conflitos e conviver com a diferença, só é necessário pessoas capacitadas*”.

Ester tem 40 anos de idade, é divorciada e tem duas filhas, uma de 12 anos e outra de 15 anos. Declara-se branca e frequenta a religião espírita e centros de umbanda e candomblé, mesma religião em que foi criada. Vive com as duas filhas e é responsável pelos serviços domésticos da casa, tendo renda familiar mensal superior a R\$ 3.000,00. Realiza diariamente leitura de jornais, semanalmente de revistas e mensalmente de livros. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana e utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, gosta de ir ao cinema, passear com a família ou ficar em casa. Já atuou profissionalmente com atividades ligadas à prestação de serviços (receptionista, vendedora, atendente de *telemarketing*), possui graduação em letras e especializou-se em avaliação e gestão escolar (conclusão em 2009). É professora de inglês e português nos ensinos fundamental II e médio, e trabalhou como docente durante treze anos, sendo que há quatro anos está no cargo de professora-coordenadora. Nos últimos cinco anos, além do curso sobre sexualidade, fez o curso de formação continuada *Ensino Médio em Rede*.

Participou do curso sobre gênero e sexualidade por indicação da Diretoria de Ensino e, em 2008, um ano após o curso, desenvolveu um trabalho sobre a temática na escola. O que move seu interesse pelo tema é “*a necessidade de mostrar aos alunos que somos todos iguais independentemente de opção sexual, raça, cor ou condição social*”.

Gustavo tem 35 anos e declara-se branco. Vive com a esposa e o filho de 3 anos de idade, e ajuda na organização da casa. Somando-se os rendimentos do casal, a renda mensal da família é superior a R\$ 3.000,00. Ele foi criado na religião católica e atualmente frequenta a religião mórmon. Lê jornais e revistas semanalmente e utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail* e *sites* de pesquisa. Assiste a mais de cinco horas de televisão por semana e, aos finais de semana, gosta de viajar, praticar atividade física e passear com a família. Possui graduação em matemática (conclusão em 1998) e mestrado em educação matemática pela PUC-SP¹⁷ (conclusão em 2006). É professor da rede estadual de ensino há mais de dez anos e trabalha na mesma escola há cinco anos, além de atuar como professor universitário em cursos de engenharia em universidade privada. Inscreveu-se no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* por indicação da Diretoria de Ensino, e, logo após a participação no curso, realizou, em parceria com colegas, um trabalho de conscientização dos/as alunos/as sobre as diferenças e o preconceito. Além desse, não fez outro curso de formação continuada nos últimos cinco anos (2006-2010).

Inês tem 57 anos de idade e declara-se negra. Nasceu em uma cidade do interior de São Paulo e mudou-se para a capital aos 8 anos de idade para trabalhar em uma casa de família como empregada doméstica. É casada e tem quatro filhos (três homens e uma mulher). Foi criada na religião católica, mas hoje frequenta a religião protestante. Formou-se em artes na Faculdade Santa Marcelina, em 1980, quando ainda trabalhava como digitadora em banco e almejava cursar a faculdade de informática. Como não passava nos vestibulares, optou por cursar artes a convite de uma amiga. Ela diz que o estudo foi acontecendo em sua vida, mas que nunca teve uma postura comprometida como aluna e nem pretensões de carreira. Em 2007, formou-se em pedagogia por uma faculdade particular. Vive com os quatro filhos e o marido em uma casa alugada, e a renda familiar mensal varia entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00. Ela é responsável pela maioria das tarefas domésticas: lava e passa a roupa, cozinha e conta com a ajuda da filha nos demais afazeres. Realiza leitura de jornais, livros e revistas

¹⁷ Apenas haverá referência à instituição em que o/a professor/a fez o curso superior de formação inicial para o magistério no caso dos/as entrevistados/as que forneceram tal informação, já que alguns/as não o fizeram.

diariamente e assiste a menos de cinco horas de televisão por semana, pois afirma que atualmente não tem tempo para isso. Utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, costuma ir ao cinema, passear com a família ou ficar em casa. Trabalha há vinte anos na área da educação, sendo que, desses, doze anos foram dedicados à função de professora-coordenadora pedagógica. É efetiva da rede estadual desde 2006 e leciona artes para os ensinos fundamental II e médio. Além do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, nos últimos cinco anos realizou curso de extensão em arte-terapia. Fez o curso sobre sexualidade por indicação da Diretoria de Ensino e porque, de acordo com sua fala, sempre foi preocupada com a “*aflição dos alunos*”. Em 1990, participou do curso sobre sexualidade ministrado por Marta Suplicy na gestão da Prefeita Erundina, e aplicou um projeto com alunos da 7ª série/8º ano. Afirma que o que move seu interesse pela temática da sexualidade é o excesso de práticas dos/as adolescentes e a falta de informação, bem como os conhecimentos equivocados sobre sexo. Nesse sentido, aponta também a resistência das famílias dos/as alunos/as diante do trabalho com orientação sexual na escola, além da dificuldade dos/as educadores/as em se aproximarem do tema. Enquanto atuou como coordenadora pedagógica, ela percebeu essa enorme dificuldade sempre que tocava no tema e buscava levá-los/as a uma reflexão.

Luciano tem 57 anos de idade e declara-se branco, apesar de afirmar que, “*com o conhecimento da etnia brasileira, fica meio difícil sabermos exatamente a que raça pertencemos*”. É casado e tem um casal de filhos de 26 e 27 anos. Afirma que foi criado na religião católica, mas que hoje acredita no espiritismo, apesar de não frequentar tal religião. Vive com a esposa e a filha, já que o filho casou-se recentemente. Desempenha algumas tarefas domésticas, como arrumar a cama, lavar a louça e limpar a casa com aspirador, e relata que a renda mensal da família varia entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00. Possui graduação em biologia (conclusão em 1980) e não realizou cursos complementares de formação. Lê jornais pela internet diariamente e ao menos um livro por mês. Faz também uso diário da internet para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, gosta de ficar em casa. Sua trajetória profissional é bastante diversificada, pois já atuou na área de saúde, em indústria e como professor em diferentes níveis de ensino. Sua maior experiência profissional foi em empresas privadas e na docência em ensino superior na área de microbiologia. Há dez anos, atua como professor da rede pública estadual de São Paulo a fim de complementar os rendimentos de sua aposentadoria. Atualmente, leciona biologia, ciências, química e matemática para alunos/as dos ensinos fundamental II e médio da rede estadual, mas já trabalhou em colégios particulares, cursinhos e como professor universitário em faculdades

privadas. Foi participar do curso sobre gênero e sexualidade por indicação da Diretoria de Ensino e declara: “*na verdade, meu interesse está orientado para a parte científica do fato*”.

Marcos tem 44 anos de idade e declara-se branco. Ele não tem filhos e afirma viver com alguém, mas não especificou se se trata de uma companheira ou de um companheiro. Em casa, desempenha a tarefa de organizar os ambientes e sua renda mensal é superior a R\$ 3.000,00. Frequenta a religião católica, a mesma em que foi criado. Realiza diariamente leitura de jornais e semanalmente de livros e revistas. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana e utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, gosta de ir ao cinema, ao teatro, passear com a família, praticar atividade física, viajar ou ficar em casa. Tem graduação em biologia (conclusão em 1987) e não fez cursos complementares ou de especialização. Já atuou profissionalmente na área de comércio exterior, mas há vinte anos trabalha como professor de ciências e biologia nos ensinos fundamental II e médio. Atualmente, exerce a função de professor-coordenador em uma escola da Diretoria de Ensino Centro-Oeste da cidade de São Paulo. Passou a ter interesse pela temática de gênero, sexualidade e homofobia há mais ou menos cinco anos e considera este um “*tema importante para a educação*”. Desenvolveu um trabalho sobre isso na escola em 2006, enquanto participava do curso, e passou por formação continuada em sexualidade na Diretoria de Ensino recentemente. Declara que em 2009 participou do grupo CORSA, ONG que tem como missão a defesa dos direitos civis e humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Marília tem 39 anos de idade, é casada e tem um filho de 8 anos. Declara-se branca e, apesar de ter sido criada na religião católica, hoje frequenta o espiritismo. Vive com o marido e o filho, e não executa afazeres domésticos, pois se dedica aos “*cuidados da parte educacional do filho*”. A renda mensal da família é superior a R\$ 3.000,00. Realiza diariamente leitura de artigos, semanalmente de revistas e jornais, e mensalmente de livros. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana e utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, gosta de ficar em casa, viajar e passear com a família. Kursou graduação em história em universidade privada (conclusão em 1997) e especializou-se na área de história, sociedade e cultura pela PUC-SP em 2000. É professora de história e leciona há quinze anos nos níveis de ensino fundamental II e médio. Trabalhou durante dois anos na Diretoria de Ensino da Região Centro-Oeste, como coordenadora da área de história. Inscreveu-se no curso sobre gênero e sexualidade por indicação da Diretoria de Ensino e por interesse próprio. Afirma que voltou seu interesse para o tema por conta da “*existência de algumas formas de preconceito na sala de aula*”, e que

isso aconteceu com maior intensidade quando participou do curso das ONGs CORSA e ECOS - Comunicação em Sexualidade em 2007. Realizou trabalho com a temática na escola também em 2007, enquanto participava da formação continuada.

Marta tem 52 anos de idade, é casada e tem uma filha de 25 anos. É professora de inglês e português nos ensinos fundamental II e médio, e fez o curso de licenciatura em letras em uma faculdade privada de São Paulo, tendo concluído em 1981. Em 2007, concluiu também uma pós-graduação na PUC-SP na área de ensino da língua inglesa. Trabalhou como bancária no período entre 1974 e 1985, interrompeu sua carreira durante quatorze anos para cuidar da filha e retornou à atuação como docente na rede estadual de São Paulo há dez anos. Relata que levou um susto em seu retorno à escola como professora, após quatorze anos “*fora*”, pois a realidade estava muito diferente. Declara-se branca e tem uma renda familiar superior a R\$ 3.000,00. Mora com o marido e desempenha todas as tarefas domésticas em sua casa. Foi criada no catolicismo e frequenta essa religião atualmente. Realiza leitura de jornais e livros diariamente e de revistas semanalmente. Assiste a mais de cinco horas de televisão por semana e acessa a internet diariamente para ver *e-mails*, utilizar *sites* de pesquisa e ler jornais. Nos finais de semana, costuma ficar em casa e praticar atividades físicas. Participou de vários cursos de formação continuada e extensão nos últimos cinco anos além do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, que lhe foi indicado pela escola. Quando se efetivou na rede estadual, em 2006, realizou todos os cursos que ofereciam, pois queria atualizar-se e entender o que estava acontecendo na escola. Passou a interessar-se pelo tema de gênero e sexualidade após a participação no curso. Hoje, o que move seu interesse a esse respeito é “*a oportunidade do trabalho com projetos de cunho social*”. Desenvolveu um projeto com a temática em uma turma de educação de jovens e adultos na época em que participava do curso, e relata gostar muito do “*trabalho com projetos de cunho social*”.

Thales tem 27 anos de idade e declara-se branco. Vive com um companheiro e não tem filhos. Em casa, desempenha serviços domésticos e atividades de limpeza. O rendimento mensal do casal está entre R\$ 1.500,00 e R\$ 3.000,00. Ele foi criado na religião católica e atualmente frequenta o budismo. Faz leitura de jornais e livros semanalmente e de revistas mensalmente. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana, principalmente seriados e filmes. Utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail* e *sites* de pesquisa, e, aos finais de semana, gosta de ficar em casa, ir ao teatro, passear com a família e assistir filmes. Trabalhou como bancário e atendente de *telemarketing* (de 2001 a 2004) e atua como professor de geografia há cinco anos e oito meses, sempre na rede estadual de ensino. Está na mesma escola há dois anos e trabalha com os ensinos fundamental II e médio. Possui

bacharelado e licenciatura plena em geografia (conclusão em 2007) e não realizou cursos complementares ou de pós-graduação. Passou a interessar-se pelas questões de gênero e sexualidade a partir de 2000, mas nunca participou de ONGs ou movimentos sociais sobre o tema. Inscreveu-se no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* por indicação da Diretoria de Ensino, da escola e por interesse próprio. Afirma que desenvolveu um trabalho sobre o tema com seus alunos em 2007 e que o que move seu interesse a esse respeito é o “*bullying sofrido por alunas e alunos LGBT*” e por ele próprio na fase escolar. Nos últimos cinco anos (2006-2010), participou de outras propostas de formação continuada, como *Ensino Médio em Rede e Brasil, Africanidades*, mas afirma que o que mais marcou sua formação foi o curso oferecido pela parceria entre CORSA e ECOS - Comunicação em Sexualidade.

Vilma tem 62 anos de idade, autodefine-se como amarela (de origem asiática) e nasceu em uma cidade do interior de São Paulo. Com 17 anos de idade, ela prestou vestibular na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, com a bolsa integral oferecida pela Juventude Estudantil Católica (JEC), passou a morar na capital e a cursar licenciatura em letras naquela universidade. Por motivos pessoais, voltou para o interior e concluiu o curso na Faculdade Salesianas, em 1976. Fez pós-graduação em didática do ensino (concluída em 1983) e, nos últimos cinco anos (2006-2010), participou de diversos cursos de formação continuada e/ou extensão: EJA, diversidade étnico-cultural, “*gestão dos gêneros*”, políticas públicas, gestão escolar, políticas sindicais, inclusão e sustentabilidade. Foi criada dentro do catolicismo e afirma que atualmente ainda frequenta a religião. É viúva de seu primeiro marido (perdeu filho e esposo em um acidente) e divorciada do segundo “*por conta dos projetos sociais*”. Vive sozinha em São Paulo e tem uma filha de 26 anos que cursa sociologia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no interior de São Paulo. Em casa, é responsável por fazer faxina, lavar e passar roupas, e possui uma renda mensal superior a R\$ 3.000,00. Faz leitura de jornais diariamente, de revistas semanalmente e de ao menos um livro por semestre. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana (noticiários, musicais e filmes) e utiliza a internet semanalmente para acessar *e-mail* e *Skype*. Nos finais de semana, costuma ir ao cinema, ao teatro, passear com a família ou ficar em casa. Ela nunca trabalhou em outra área que não a educação e tem 38 anos de dedicação ao magistério, desempenhando por um tempo a função de coordenadora pedagógica. Leciona a disciplina de português em ensino médio, ensino fundamental II e educação de jovens e adultos. É efetiva da rede estadual de educação há dez anos e da rede municipal de educação de São Paulo há dezoito anos. Vilma relata que passou a interessar-se pela temática de gênero, sexualidade e homofobia em 1983,

quando se defrontou com um educando transexual e não sabia como ajudá-lo, pois viviam em um contexto repleto de “*homofóbicos e machistas*”. Tomou conhecimento do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* por meio da Diretoria de Ensino e decidiu participar devido à realidade que vivia na época: tinha um aluno da 8ª série/9º ano que estava assumindo sua orientação sexual e enfrentava educadores e educandos preconceituosos. Ela conta que desenvolve um trabalho sempre que a homofobia se manifesta, empenhando-se em problematizar as intolerâncias presentes na escola. Tem interesse pelo tema devido às “*emergências político-pedagógicas, ao contexto impregnado de falsos moralismos e à exclusão de homossexuais*”. Vilma faz parte do projeto federal intitulado *Escola sem Homofobia* e participou, como representante da cidade de São Paulo ao lado de outro professor, de um curso para multiplicadores realizado em 2010. Ela relata, ainda, seu histórico na luta pelos direitos da mulher e do negro, bem como seu ativismo sindical como professora.

Wanda tem 31 anos e declara-se branca. Foi criada na religião católica e hoje frequenta o espiritismo. Vive com o marido e o filho de 1 ano de idade em um apartamento e é responsável por todas as tarefas domésticas, sendo a renda mensal da família superior a R\$ 3.000,00. Realiza diariamente leitura de revistas e lê ao menos dois livros por ano. Assiste a menos de cinco horas de televisão por semana e utiliza a internet diariamente para acessar *e-mail*, redes sociais e *sites* de pesquisa. Aos finais de semana, gosta de ficar em casa e passear com a família. Antes de se tornar professora, atuou profissionalmente no comércio e como atendente de *telemarketing* durante quatro anos. Cursou faculdade de educação física (conclusão em 2004) e de pedagogia (conclusão em 2006), e especializou-se em psicopedagogia (conclusão em 2008). É professora de educação física e leciona há seis anos. Já trabalhou nos ensinos fundamental I, fundamental II e médio pela rede estadual de ensino e pela Prefeitura de São Paulo. Afirma que seu interesse pelo tema de gênero e sexualidade foi despertado pela “*falta de informação dos adolescentes e pela necessidade de um mundo menos preconceituoso e mais acolhedor*”, mas que já buscava conhecimentos sobre o assunto na adolescência. Inscreveu-se no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* porque o tema lhe agradou e porque já vinha desenvolvendo um trabalho com tais questões desde o início de sua trajetória como professora.

Essas informações foram colhidas por meio de um questionário fechado com algumas questões abertas, aplicado durante os primeiros contatos com os/as professores/as, antes da realização das entrevistas. Os dados coletados puderam ser complementados durante as entrevistas com roteiro semiestruturado e, posteriormente, com os comentários dos/as entrevistados/as a partir da leitura da própria entrevista transcrita. Informações que

retratassem o perfil dos/as entrevistados/as foram consideradas importantes por mim, pois compartilho da ideia contida na afirmação de Wanda sobre o estreito vínculo entre a pessoa do/a professor/a e o/a profissional professor/a. Acredito que a proposta de entrevistar um grupo heterogêneo de professores/as foi alcançada, de modo que, no decorrer da realização das entrevistas, pude perceber o ganho qualitativo de um material empírico que conta com essa diversidade.

3.2. Diferentes significados da experiência social construída em gênero e sexualidade

Eu acho que a gente vai amadurecendo, as ideias vão vindo, você vai abrindo a cabeça. Vai tendo conhecimento, vai conhecendo outras pessoas. Então, isso eu acho que vem com o tempo.
(Entrevista com Marília)

Traçado o perfil dos/as professores/as pesquisados/as, pode-se visualizar, ainda que superficialmente, os marcadores sociais presentes na construção identitária de cada um/a deles/as – o que aqui denomino *características sociais* –, bem como suas trajetórias em termos de formação, tempo de trabalho docente, níveis de ensino em que leciona e lecionou, enfim, algumas informações que indicam minimamente a constituição identitária e social de cada professor/a.

Retomando o objetivo do curso do qual todos/as os/as entrevistados/as participaram – e inclusive a partir do qual os conheci e iniciei a construção de minha pergunta de pesquisa –, tratava-se, de maneira geral, de ampliar a percepção dos/as docentes sobre diversidade sexual, ajudando-os/as a superar concepções e práticas homofóbicas.

Ainda que não seja propósito deste estudo avaliar o referido curso, o material empírico coletado sugere um olhar pontual para a vivência de formação por ele proporcionada. Os relatos coletados trazem a ideia de que foi possível conquistar algumas superações no que tange ao preconceito por orientação sexual e identidade de gênero, mas também denunciam que muitas foram as continuidades na construção da experiência social em homofobia dos/as professores/as. Um ponto em comum a todos/as os/as entrevistados/as é a vivência de conflitos entre suas próprias ideias e as concepções dos/as aluno/as, dos/as colegas de trabalho e/ou da estrutura institucional da escola.

Com base nisso, as noções de vivência pessoal, trajetória e identidade docente e experiência social em homofobia são discutidas neste trabalho a partir de três níveis de análise interseccionados entre si e referentes às características sociais individuais e coletivas dos/as

professores/as; à vivência empática com a homossexualidade; à conexão entre percepções sobre diversidade e prática docente. A interdependência de tais níveis de análise permite que eles sejam abordados concomitantemente dentro dos agrupamentos possíveis.

Após leituras e releituras do material empírico coletado, optei por agregar analiticamente os/as docentes em dois grupos: um com professores/as que construíram uma experiência social em homofobia marcada principalmente pela manutenção dos preconceitos e estereótipos por identidade de gênero e/ou orientação sexual; e outro com professores/as cuja experiência social em homofobia foi majoritariamente atravessada por superações de preconceitos e estereótipos por identidade de gênero e/ou orientação sexual. A divisão foi pensada a partir de uma ótica de desenvolvimento docente e com a finalidade de retomar o movimento antes-durante-depois da participação no curso.

Dizer que o material empírico possibilitou tal agrupamento e que optei por fazê-lo, porém, não significa afirmar que o primeiro grupo apresenta apenas continuidades e nenhum relato de superação, ou que o segundo grupo apresenta apenas superações e nenhum relato de continuidade dentro da temática. Significa tão somente reconhecer aquilo que foi mais forte e recorrente em cada caso.

Há nuances na experiência social de cada professor/a, assim como no interior de cada um dos agrupamentos, e as contradições foram frequentes nos relatos sobre a construção de tal experiência social em diversidade sexual e homofobia. Na condição de pesquisadora, busquei o que apareceu com mais força nos relatos de cada professor/a a fim de compreender essa construção da experiência social, que é coletiva e individual, simultaneamente. Entretanto, não fui indiferente às nuances, pois dentro da experiência social de cada um/a, assim como no interior de cada agrupamento, há contradições, conflitos e continuidades.

Em um rápido levantamento dos marcadores sociais constantes no perfil dos/as professores/as pesquisados/as, pode-se perceber que há características comuns entre aqueles/as que apresentam uma experiência social em homofobia com mais continuidades, sendo que o mesmo acontece entre aqueles/as que apresentam uma experiência social em homofobia com mais superações. No trabalho com o material empírico, nota-se com nitidez que alguns *marcadores sociais*, os quais aqui denomino *características sociais*, atuam de maneira mais pontual do que outros, influenciando incisivamente a construção da experiência, tanto para mais continuidades quanto para mais superações. Um fator interessante é que vários desses marcadores, quando atuam isoladamente, não demonstram influenciar a construção social da experiência em homofobia; porém, quando aparecem interseccionados a outros, sua atuação ganha força e peso. Esses marcadores atuam de diferentes maneiras nos

dois agrupamentos e exercem pesos também distintos na construção social de cada professor/a em homofobia. São eles: sexo/identidade de gênero; idade/pertencimento geracional; cor/raça; vivência religiosa; orientação sexual; entendimento da homossexualidade; formação inicial; identidade profissional; percurso profissional; tempo de experiência no magistério; trabalho com a temática na escola; motivação para fazer o curso.

Sem a intenção de diminuir o peso das características sociais anteriormente citadas, é possível perceber que o ponto-chave para a conquista de mais superações está na empatia desenvolvida pela relação de proximidade com uma pessoa com orientação homossexual. O fato de o/a professor/a ter-se envolvido, em algum momento de sua trajetória, com um/a aluno/a que se autorreconhecia homossexual e de, a partir disso, ser capaz de aproximar-se de sua realidade de maneira empática apareceu como fator essencial. Contudo, a análise da experiência social em diversidade sexual relatada pelos/as professores/as permite afirmar que apenas os/as professores/as que se dispuseram a levar essa empatia para a reflexão sobre diversidade sexual é que foram capazes de construir uma experiência social em tal temática com a conquista de maiores superações de preconceitos e estereótipos. Dessa forma, pode-se dizer que a vivência do/a professor/a – antes e durante o curso – e o fato de ele/a ter sido capaz de olhar para a realidade da pessoa com orientação homossexual de maneira cuidadosa, interessada e especialmente empática, incluindo essa vivência em seu desafio de repensar percepções e concepções sobre homofobia, foram determinantes para a construção de sua experiência social em diversidade sexual. Somados a essa vivência estão o percurso e a identidade profissional: a escolha consciente pela profissão e o gosto pelo que faz mostraram-se essenciais para a conquista de mais superações na temática. Como se vê na epígrafe deste tópico, Marília discorre sobre essa relação entre o conhecimento e o convívio com as pessoas na reflexão sobre diversidade sexual, atribuindo ao tempo grande importância no processo.

4. AS CONTINUIDADES NA MANUTENÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E IDENTIDADE SEXUAL DURANTE A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL EM HOMOFOBIA

[...] em relação à minha pessoa, às vezes eu realmente fico chocada, apesar de ter feito cursos...
(Entrevista com Cleusa)

Esse agrupamento pode ser expresso no quadro a seguir:

Quadro 2 – Docentes com mais dificuldades para introduzir o tema nas relações escolares: cinco mulheres e dois homens

NOME	SEXO ¹⁸ / IDADE	COR/ RAÇA	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	RELIGIÃO ATUAL	FORMAÇÃO INICIAL	ORIENTAÇÃO SEXUAL ¹⁹	USO DO TERMO <i>HOMOSSEXUALISMO</i>	ENTENDE A HOMOSSEXUALIDADE COMO ORIENTAÇÃO SEXUAL OU COMO ANORMALIDADE?
Cleusa	F 45	Branca	23	Espírita	Biologia e pedagogia	Heterossexual	Faz uso do termo.	Como anormalidade.
Ester	F 40	Branca	13 (profa.) 4 (coord. pedagógica)	Espírita / Umbanda	Licenciatura em letras	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.
Eliana	F 53	Parda	12 (profa.) 5 (coord. pedagógica)	Protestante	Licenciatura em letras	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como anormalidade.
Inês	F 57	Negra	11 (profa.) 9 (coord. pedagógica)	Protestante	Educação artística e pedagogia	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como anormalidade.
Luciano	M 57	Branca	10	Espírita	Biologia	Heterossexual	Faz uso do termo.	Como anormalidade.
Marcos	M 44	Branca	19 (prof.) 1 (coord. pedagógico)	Católica	Biologia	Não explicitada	Faz uso do termo.	Como anormalidade.
Marta	F 52	Branca	10	Católica	Licenciatura em letras	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.

A construção da experiência social em homofobia permeada por mais continuidades do que superações foi expressa nos relatos dos professores Luciano e Marcos e das professoras Cleusa, Ester, Eliana, Inês e Marta. Um ponto em comum entre esses/as professores/as é a ausência da incorporação da empatia com um/a aluno/a com orientação não heterossexual nas

¹⁸ A definição do sexo está baseada no autorreconhecimento do/a entrevistado/a.

¹⁹ A definição da orientação sexual está baseada no autorreconhecimento do/a entrevistado/a.

reflexões sobre diversidade sexual. Isso não significa que os/as integrantes desse grupo não tenham vivenciado a proximidade com a realidade de algum/a aluno/a homossexual, mas que tal vivência não foi incorporada na construção de suas experiências sociais em diversidade sexual. Tais professores/as assumem certa neutralidade diante das situações vividas e procuram manter-se na linha do considerado politicamente correto.

Formam-se entre eles/as quatro posições diante da diversidade sexual na escola: Ester, Inês e Marta demonstram ter proximidade com alunos/as que se autorreconhecem homossexuais ou travestis; Cleusa, em seu relato, oscila entre uma postura de aproximação e de afastamento em relação a tais alunos/as; Marcos e Luciano relatam os casos de alunos/as com orientação não heterossexual de modo a generalizar tal realidade, sem fazer menção a um/a aluno/a específico/a; Eliana demonstra uma postura de total distanciamento em relação à diversidade sexual na escola e não cita nenhuma situação específica relacionada à questão, nem o contato com algum/a aluno/a com orientação não heterossexual.

As professoras Marta, Inês, Cleusa e Ester relatam o contato com alunos/as com orientação não heterossexual e demonstram alguma empatia com a realidade de discriminação vivenciada.

Marta refere-se ao seu olhar para um aluno que diz estar na 5ª série/6º ano na ocasião da entrevista: “É... pequenininho, mas ele está assumindo o lado homossexual dele e ele está em crise com ele mesmo”. Outra situação mencionada pela professora é relativa a um menino que se autorreconhecia transexual:

A gente acompanhou o menino desde o fundamental até ele sair o ano passado. Esse já era da manhã o ano passado, mas ele foi da tarde no fundamental. Que no fundamental ele começou, inclusive ele fez o seio todo com aplicação de injeção de silicone, então ele tem o corpo escultural de mulher, cintura finíssima, piercing, sempre usa blusinha curta, usava saia indiana abaixo do umbigo para aparecer o piercing, o seio, maquiagem o tempo inteirinho no rosto, o cabelo [...]. Ele era problemático porque ele vivia de picos. Mas o problema estava nele, não na escola. A escola nunca teve problema com ele de aceitação, mas o problema estava dentro dele, porque ele tinha picos em que ele estava lá para cima e outro que ele estava lá embaixo.

A professora Inês considera ser muito difícil aproximar-se de alunos homossexuais, mas, em contrapartida, relata o caso de um aluno que se autorreconhecia homossexual e com quem ela manteve contato mesmo após ele ter saído da escola:

E esse menino chegou. Tinha dia que a sala estava tão bagunçada que você não conseguia fazer nada. Comecei a chamada... E o aluno começou a conversar comigo e falar da homossexualidade dele, que ele não podia se

apresentar. E eu sentava todo dia e conversava com ele, pedia um trabalho, pedia um desenho, perguntava da família dele e depois ele começou a fazer um curso de balé. Hoje ele dá aula em academia, ele já deu aula naquele circo da época do Quércia, quando ele fez aquele circo. Depois saiu o circo e ele continuou dando orientação. Eu fiz um trabalho social em um centro espírita e ele foi com a turma dele dançar porque ele já tinha um grupo. O rapaz cresceu, se desenvolveu, hoje ele tem corpo e perdeu aquela coisa dele de ficar quietinho no lugar.

Além dessa vivência de proximidade com um aluno, Inês fala sobre sua amizade com um garoto que acredita ser homossexual:

Quando eu era adolescente, eu tinha um amigo homossexual, embora na época ele não fosse assumido, mas a gente fazia brincadeiras. Embora também eu nunca tenha conversado com ele a respeito do fato de ele ser homossexual. A gente sabia, entendia, mas ele nunca me disse “Inês, eu sou homossexual”.

Ester fala sobre um aluno que era totalmente rejeitado pela turma de alunos/as e relata sua tentativa de inseri-lo no grupo:

Era noturno, então eram todos novos e dentre eles tinha um menino que hoje em dia ele trabalha na Rede TV. Absolutamente assumido, assim, “purpurina total”, ele jogava purpurina! Mas ele era muito legal, o Thadeu.²⁰ Só que no primeiro momento a sala rejeitou totalmente. Ele abria a boca eles falavam “cala a boca bicha” e ofendiam e tal, eu era coordenadora desta sala. Eu tive que ter um trabalho e uma paciência muito grande para que esse menino fosse aceito para que parasse... Eu tive que fazer um trabalho com ele, porque ele realmente achava que aquilo lá era um palco.

Cleusa, em seu relato, oscila entre a busca por proximidade com uma aluna que se autorreconhecia lésbica e o distanciamento da realidade homossexual de alguns/as alunos/as. Quando se refere à aluna, a professora diz:

Então, quando isso acontece com meninas que você fala “Nossa, mas ela é tão menina, tão mulher, bonitinha, delicadinha”, a gente acaba meio que ficando assim, mesmo eu. Mas você acaba, depois você acaba... Pelo menos para mim, é um primeiro momento. Você acaba aceitando.

Já a respeito da vivência de homofobia por parte de um aluno, sua fala é a seguinte:

²⁰ Os nomes citados pelos/as entrevistados/as também são fictícios a fim de garantir a preservação das identidades.

Então, por exemplo: nós temos um menino que estava na 8ª série [9º ano] no ano passado, ele foi para o primeiro ano [do Ensino Médio] esse ano. Desde a 6ª série [7º ano], a gente já percebia alguma coisa. Na 7ª [8º ano] e na 8ª [9º ano], ele começou... Então, desde a 7ª [8º ano], 8ª [9º ano], ele praticamente se transformou numa mulher. Então, por exemplo, você olha ele de costas, você tem a impressão que é uma mulher. E ele já falou para todo mundo que ele saiu do armário, que ele se assumiu, como se diz. E esse ano, ele estava usando o banheiro das meninas, de manhã, que ele já está no primeiro ano. As próprias meninas vieram reclamar para a direção, que elas não querem que ele use, que ele tem que usar o banheiro dos meninos. Então, são situações assim. Esse casal, essas duas meninas que ficavam aos beijos, foram outros colegas que vieram também reclamar para a direção.

Marcos e Luciano, como já dito, relatam os casos de alunos/as com orientação não heterossexual de modo a generalizar tal realidade e sem se referirem a um/a aluno/a específico/a. O primeiro deles demonstra uma visão generalista da diversidade sexual e percebe os alunos homossexuais como pessoas dispostas a participar e a interagir com as necessidades da escola.

Eles [homossexuais] gostam de estar à frente de muitas coisas, eles gostam de participar, eles gostam de estar em movimentos da escola. Então, é uma maneira de eles mostrarem que estão ali, que não são nada, que são pessoas iguais às outras e acabam até superando as outras pessoas. Talvez não seja uma coisa que cabe para todas as pessoas, mas eu acho que uma grande parte deve ter esse... esse start assim, não sei...

Marcos explica que pensa os/as homossexuais dessa maneira por ter um amigo que se autorreconhece como tal e que, segundo o relato, “*é uma pessoa muito bem-sucedida não só financeiramente, mas intelectualmente também*”.

O professor Luciano vai na mesma direção e generaliza sua postura diante de situações relativas à discriminação por orientação sexual na escola, sem citar nenhum aluno/a em específico.

É uma coisa assim impressionante. Algumas vezes eu me senti ofendido em sala de aula quando aluno às vezes homossexual ou com tendência à homossexualidade, começando a desabrochar essa tendência, era destrutado dentro da sala de aula, maltratado pelos colegas, escorraçado e às vezes até agredido e eu me via às vezes no ímpeto de salvar a pessoa, de apoiar a pessoa e falar “Vocês estão errados, está tudo errado o que vocês estão pensando, não é assim, vamos repensar...”. Muito até pelo respeito ao ser humano que habita aquele corpo.

Eliana, por sua vez, demonstra total distanciamento perante a diversidade sexual na escola e não menciona nenhuma situação específica relacionada à questão, nem o contato com algum/a aluno/a com orientação não heterossexual.

Pode-se dizer que a postura geral assumida por esse grupo de professores/as é a de neutralidade diante da diversidade sexual na escola e da homofobia, o que é ilustrado pela seguinte afirmação de Cleusa: “*A gente sabe que fulana namora com ciclana, muitas vezes até com aprovação da família e tal, mas a gente procura, os professores procuram ficar neutros*”. Ainda que as professoras Marta, Inês e Ester demonstrem certa empatia com alunos/as com orientação não heterossexual e relatem um contato de proximidade em relação a alunos/as específicos/as, elas não apresentam uma incorporação dessas vivências como significativas para suas reflexões sobre diversidade sexual na escola.

Ao evidenciarem aproximação aos/às alunos/as que sofrem com a homofobia, esses/as professores/as não questionam suas referências para pensar a sexualidade, baseando-se somente em suas concepções repletas de estereótipos sociais. De maneira geral, os/as professores/as do grupo que apresenta mais continuidades na temática da diversidade sexual não incluíram essas vivências junto a alunos/as discriminados/as em decorrência de suas orientações sexuais no seu desafio de repensar percepções e concepções sobre homofobia na escola. Como expressa a fala de Cleusa, apesar do curso, eles/as ainda ficam “*chocados*” com tal realidade.

António Nóvoa (2003, p. 4) entende o “ensino como profissão do humano e do relacional” e afirma que a entrada de *novos/as alunos/as* na escola – aqueles/as que levam consigo desafios relacionados a realidades sociais e culturais que anteriormente eram excluídas do ambiente escolar – tem chamado a atenção para a *dimensão humana e relacional do ensino*, obrigando os/as professores/as a estabelecerem um *corpo-a-corpo diário*, uma relação de empatia e de parceria com os/as alunos/as. Esse tensionamento pôde ser notado nas posturas dos/as professores/as perante a diversidade sexual do grupo de alunos/as com os quais trabalham.

4.1. Construindo a experiência: características sociais e percepção sobre homofobia na escola

Algumas características sociais dos/as professores/as, especialmente quando interseccionadas com outros elementos, atuam incisivamente na construção de uma experiência social com maior presença de continuidades no preconceito por orientação sexual

e por identidade de gênero. Procurei organizar tais características em cinco categorias, destacando em cada uma delas o aspecto que atuou mais enfaticamente como dificultador da conquista de superações na temática, contribuindo para a manutenção de mais continuidades expressas nos estereótipos e preconceitos. As características preponderantes são: idade ou pertencimento geracional dos/as professores/as; relação entre sexo e cor/raça; vivência religiosa; entendimento que têm a respeito da homossexualidade; identidade e percurso profissional. No entanto, dentro de cada categoria busquei discutir a intersecção de tais características preponderantes com outras que também atuaram como dificultadoras: orientação sexual, formação inicial, tempo de experiência no magistério, trabalho com a temática na escola, motivação para fazer o curso.

Idade e pertencimento geracional

Nas falas de muitos/as entrevistados/as do grupo que apresenta mais continuidades na construção da experiência social em homofobia, a questão geracional aparece como obstáculo para o envolvimento com a temática. Assim, a geração dos/as educadores/as, apesar de não ser fator decisivo, pode ser tomada como um elemento influenciador na construção da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia. O contexto em que eles/as vivenciaram sua infância e sua juventude, bem como suas descobertas sexuais e de identidade de gênero, é um aspecto a ser levado em conta, já que suas percepções sobre a diversidade sexual sofrem influências da mentalidade da época e do discurso circulado socialmente. Contudo, a discussão sociológica em torno do conceito de geração propõe uma reflexão mais cuidadosa a esse respeito. Segundo Wivian Weller (2010, p. 6),

o que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante, [...] colocando-os em uma mesma posição geracional. No entanto, a identificação geracional comum implica em formas semelhantes de ordenação e estratificação dessas experiências.

Assim sendo, grupos de pessoas biologicamente passíveis de formar uma geração podem tornar-se meros agregados de nascimento. A posição comum dos sujeitos nascidos em um mesmo tempo cronológico e a possibilidade de fazerem parte da mesma geração, no sentido sociológico do termo, está na condição de processarem e lidarem de forma semelhante com os fatos vividos, compartilhando do mesmo processo histórico.

Marta, Inês, Luciano e Eliana nasceram entre 1950 e 1960, período da história brasileira que recebeu o título de *Anos dourados* por ser considerado uma transição entre a primeira metade do século XX (época das grandes guerras) e a segunda metade (época das revoluções comportamentais e tecnológicas). Entre outros acontecimentos, o período correspondeu à chegada da televisão ao Brasil, à denominada *idade de ouro* do cinema e a importantes descobertas científicas, como o DNA (*Deoxyribonucleic Acid*).

Os/as entrevistados/as nascidos/as naquela década – na ocasião da entrevista, Marta contava com 52 anos, Inês e Luciano com 57, e Eliana com 53 – demonstram maior resistência em aprofundar a discussão sobre diversidade sexual: a participação no curso contribuiu para a ampliação de seus olhares, mas não provocou uma mudança no paradigma a partir do qual eles/as pensam as relações na escola. Nenhum/a dos/as quatro professores/as relata experiências de transversalização da temática da diversidade sexual, nem mesmo após o curso. Eles/as viveram sua juventude entre as décadas de 1970 e 1980, época marcada pela crise do petróleo, pelo surgimento de movimentos em defesa do meio ambiente, pelo crescimento das revoluções comportamentais iniciadas da década de 1950, pela disseminação do individualismo, pela ampliação do acesso à televisão e, conseqüentemente, pela divulgação rápida de notícias entre países, a ponto de tal fase ser chamada de *a idade da informação*. Também marcam essa época a descoberta da AIDS e o início da fabricação de computadores para uso pessoal.

Mesmo esses/as quatro professores/as, que são, dentre todo o grupo entrevistado, os/as que demonstram maior resistência em pensar e trabalhar com a temática da sexualidade e da diversidade sexual sob um viés igualitário, apresentam percepções e ações dissonantes e não formam um grupo homogêneo. A tendência à individualização da vida social reflete-se inclusive dentro das mesmas coletividades profissionais, com a crescente complexificação social. Isso reitera a ideia de que a formação de grupos concretos não depende unicamente da potencialidade em fazer parte de uma geração, mas da real adesão a determinada ideia, tipo de ação e estilo de vida.

Se comparados/as aos/às quatro colegas citados/as, Cleusa, Ester e Marcos, nascidos entre 1960 e 1970 – respectivamente, com 45, 40 e 44 anos quando entrevistados/as –, demonstram uma ampliação do paradigma a partir do qual pensam o gênero e a diversidade. Nesse sentido, é possível observar em suas falas uma abertura sensivelmente maior para a reflexão sobre a temática ou, no mínimo, a incorporação do discurso politicamente correto de respeito à diversidade sexual e de identidade de gênero. É importante destacar que os/as três têm aproximadamente uma década de distância em relação aos/às colegas nascidos/as entre

1950 e 1960: são cerca de dez anos mais jovens. Isso pode ter produzido alguma diferença no processo de construção da experiência social em homofobia.

O período compreendido entre 1960 e 1970 foi marcado pelas manifestações socioculturais decorrentes do prosseguimento da revolução comportamental e pelo surgimento do movimento feminista e dos movimentos civis em favor dos negros e homossexuais. Surgiram também outros movimentos sociais, como os *hippies*, que buscavam estabelecer a ideia de contracultura. A política da época foi caracterizada pelo idealismo e pelo entusiasmo no espírito de luta do povo. Já o período de vivência da juventude de Cleusa, Ester e Marcos, entre a segunda metade da década de 1980 e a década de 1990, foi marcado pelo colapso da União Soviética, pelo fim da Guerra Fria e, conseqüentemente, pela consolidação da democracia, da globalização e do capitalismo global. Popularizaram-se o computador de uso pessoal e a internet. A cultura jovem tornou-se muito diversificada no Brasil: desde a valorização do consumismo até a militância ambientalista ou o movimento *Caras Pintadas*, por exemplo, que reivindicava o *impeachment* do presidente Fernando Collor. Com o fim da censura, as telenovelas passaram a abordar temas antes proibidos, como a homossexualidade e a reforma agrária.

Ao me propor discutir a influência da idade e da geração na construção da experiência social em homofobia dos/as professores/as, não pude deixar de mencionar o contexto geracional e histórico de nascimento e de juventude desses sujeitos. Apesar de não ser definitivo, o contexto social em que eles/as nasceram e vivenciaram a juventude traz elementos importantes sobre as ideias que circulavam em cada época, sobre o ideário popular então vigente. Nota-se que apenas na segunda metade da década de 1980 e na década de 1990 – período em que Cleusa, Ester e Marcos vivenciaram sua juventude – é que a temática da homossexualidade ganha espaço nas diferentes mídias e que se inicia o tratamento do assunto em uma esfera coletiva, já que antes tal temática era vista como privada e *proibida*. A consolidação da democracia nesse período garante que a revolução comportamental se consolide como uma realidade e que seja possível discutir coletivamente questões como relações de gênero e diversidade sexual. O mesmo não pode ser observado entre as décadas de 1970 e 1980, quando Marta, Inês, Luciano e Eliana vivenciaram sua juventude.

A possibilidade ou não de vivenciar uma abertura social para a discussão de temas como gênero e sexualidade certamente influencia o modo de pensar dos/as professores/as entrevistados/as. A partir dos relatos, fica evidente que viver em um contexto social em que tais assuntos estão em pauta contribui para a reflexão dos sujeitos a respeito dessas questões. Apesar de também apresentarem uma experiência social em homofobia com mais

continuidades, Cleusa, Ester e Marcos, professores/as que vivenciaram sua juventude em um contexto social com abertura sensivelmente mais ampla para discussões acerca dessas temáticas, demonstram maiores avanços do que Marta, Inês, Luciano e Eliana, que vivenciaram sua juventude em um contexto social no qual a discussão sobre gênero e diversidade sexual era altamente censurada.

Tabus, preconceitos e estereótipos são construídos social e coletivamente. Por isso, a postura e a atuação do/a professor/a diante de temas polêmicos como diversidade sexual e relações de gênero recebem influência do contexto histórico e social em que tal professor/a está inserido/a. É certo que o contexto histórico e social desse sujeito pode exercer diferentes níveis de influência sobre sua constituição identitária, bem como sobre sua prática docente. Também é certo que o nível de consciência do/a professor/a sobre esse processo e sua abertura ou não para a reflexão serão determinantes em sua trajetória e em sua relação com as referidas temáticas.

Ester faz a seguinte afirmação:

Porque o professor, quando vai falar, ele tem uma carga de tabu, de preconceito, da própria bagagem de vida, todas as coisas erradas... Isso vem como frustrações. E ele passa isso, a frustração, tabu, preconceito... o que ele pensa sobre. Você pega lá uma professora de 50 e tantos anos que teve outra educação, diferente da nossa, que muito possivelmente não viveu a vida sexual plena dela porque ela foi impedida disso. O que é que ela vai falar para o aluno? O que ela vai passar para o aluno? Então, é muito complicada essa questão em sala de aula.

Nessa mesma direção, Marcos declara: “*muitos se recusam a trabalhar, porque tem professores de gerações anteriores à minha [...]. É uma questão de formação mesmo, da época, de valores e etc.*”. E Marília observa: “*Eu vejo os colegas, não estão... Tem um pessoal que já tem certa idade, tem tabu. Então, é difícil mexer, mesmo assim... Eu acho que, às vezes, até mesmo da nossa idade dá muito trabalho falar sobre isso*”. Cleusa também pontua a dificuldade de professoras mais velhas em tratar sobre sexualidade:

Eu acho que outras áreas poderiam tratar, mas eu acho que não existe, de repente, um preparo dos outros professores. Então, uma professora de português, principalmente uma pessoa mais... uma senhora, assim, ela não vai se sentir nem preparada, nem vai se sentir bem, à vontade para tratar do assunto.

A concepção da juventude como ideal etário fica nítida nas falas apresentadas por Marcos, Marília e Cleusa. Esta última, por exemplo, afirma categoricamente que uma

professora mais velha não conseguiria obter êxito na discussão sobre sexualidade com os/as alunos/as. Acredito que assumir posturas extremistas é sempre arriscado e que, apesar de a idade e o contexto geracional do/a professor/a fornecerem algumas pistas, tais aspectos não definem o posicionamento que cada um terá perante a temática das relações de gênero, da diversidade sexual ou da homofobia, já que outras características sociais também estão envolvidas nisso.

Sendo assim, pode-se afirmar que, apesar de sua capacidade de influência, o marcador social *idade na ocasião da entrevista* não atua isoladamente: fica claro que sua atuação é intensificada e/ou suavizada dependendo do cruzamento com outros marcadores sociais.

Sexo/identidade de gênero e cor/raça

A partir do levantamento e do cruzamento entre as características sociais apresentadas pelos/as professores/as entrevistados/as, não é possível afirmar que o aspecto *sexo/identidade de gênero*, visto de maneira isolada, produziu uma diferença importante na construção da experiência social em diversidade sexual. No entanto, observa-se que tal marcador atua de forma distinta quando entrelaçado a outras categorias. Se somado ao marcador social *cor/raça*, surge um arranjo específico: faz diferença autorreconhecer-se no sexo feminino e como parda e negra – por exemplo, no caso de Eliana e Inês.

Tanto Inês quanto Eliana relatam uma experiência anterior à participação no curso baseada na inquietação pelo comportamento sexual dos alunos e, especialmente, das alunas. Ambas as professoras focam suas declarações em casos envolvendo meninas e demonstram que priorizam o olhar para a sexualidade das alunas. Inês apresenta o caso de uma aluna de 14 anos que pediu ajuda para abortar. A menina namorava um amigo do pai de 36 anos e a professora obrigou-a a contar sobre a gravidez para seus pais. De acordo com o relato, a menina contou para os pais, casou-se e, segundo Inês, “*ficou tudo em paz*”. A professora também fez referência a outros casos: uma aluna que era estuprada pelo pai e cuja mãe não acreditava em seu relato; uma menina de 14 anos que engravidou de um homem do exército, foi abandonada por ele e sofria a frustração por ter um filho e não ser casada; uma aluna que assistia a cenas de sexo entre o pai e a mãe; meninas obrigadas a transar para manter o namoro. Inês demonstra indignação com a condição das meninas e afirma que “*não conseguia entender*”.

Logo no início da entrevista, Eliana emocionou-se muito e chorou ao contar o caso de uma aluna de 4 anos de idade que se masturbava em sala de aula e que, segundo a professora,

havia presenciado um ato sexual entre o pai e a mãe. Conforme o relato, o olhar de Eliana voltou-se para a questão da sexualidade depois dessa situação. Ela apresenta também a história de uma aluna de 6^a série/7^o ano que teve relações sexuais com dois rapazes e postou os vídeos na internet, e o caso de uma aluna de 15 anos que sofria abuso sexual por parte do padrasto e silenciava seu sofrimento para não interferir na felicidade da mãe.

As duas professoras relatam histórias pessoais de vida marcadas pelo preconceito de gênero e raça, bem como por dificuldades financeiras, demonstrando uma grande preocupação com a realidade vivida por suas alunas da periferia no que tange à sexualidade e aos relacionamentos afetivos. A partir dos relatos, é possível perceber que a ênfase de suas atuações junto às alunas dá-se no sentido de ajudá-las a escolher os “*caminhos corretos*” em suas vivências sexuais femininas.

Pode-se entender que a vivência de preconceito racial contribui para intensificar as dificuldades em relacionar-se com a temática da diversidade sexual, já que Eliana e Inês – que se autorreconhecem parda e negra, respectivamente, e relatam a vivência de situações de preconceito racial – demonstram grande propensão em manter o preconceito por diversidade sexual e grande dificuldade de superação dentro da temática.

Nilma Lino Gomes (1994) realizou uma pesquisa com professoras negras a fim de observar os níveis de interferência da vivência do preconceito racial na prática pedagógica dessas mulheres. A autora buscou tecer relação entre as vivências de preconceito racial relatadas pelas professoras e as ideias difundidas no ideário social brasileiro – de suposta inferioridade racial do/a negro/a; da ideologia do branqueamento do povo brasileiro; do mito da democracia racial brasileira. A partir de seu estudo, ela afirma que as professoras entrevistadas consideram que apontar as diferenças é um ato discriminatório. Nesse sentido, a mulher negra “desde muito cedo, aprende a negar-se a si mesma para ser aceita pelo outro” e adota, “além da negação, comportamentos como a passividade e o descomprometimento em situações de discriminação racial” (p. 55). Essa postura de negação das diferenças é percebida nos relatos de Eliana e Inês quando discursam sobre a ideia da não exposição da diversidade sexual na escola, assim como quando defendem a manutenção da heterossexualidade compulsória ou quando silenciam a discriminação por orientação sexual ou por identidade de gênero.

Se cruzarmos tais marcadores – *sexo/identidade de gênero e cor/raça* – com a categoria *religião professada*, é possível visualizar que essas mesmas professoras – Inês e Eliana – professam a religião protestante e expressam estruturas de pensamento sobre a sexualidade compatíveis com a lógica judaico-cristã. Diante de tal quadro, pode-se dizer que tanto o

marcador social *cor/raça* quanto a categoria *religião professada* exercem forte influência na construção da experiência social dessas professoras em homofobia e diversidade sexual; porém, o cruzamento entre as categorias *identidade de gênero/sexo* (autorreconhecer-se no sexo feminino), *cor/raça* (autorreconhecer-se na cor negra ou parda) e *religião* (professar a religião protestante e pensar a sexualidade a partir da lógica judaico-cristã) foi o que ganhou força na manutenção das dificuldades das professoras diante da temática da diversidade sexual. Se visualizado isoladamente, o marcador *cor/raça* não traduz a força de sua influência na construção da percepção sobre homofobia. E ainda que a característica *sexo/identidade de gênero* não apareça isoladamente como definidora da construção da experiência social em diversidade sexual, é interessante notar, no grupo de professores/as que apresenta mais continuidades, a especificidade das posturas assumidas por quem se autoidentifica no sexo masculino em comparação às posturas de quem se autoidentifica no sexo feminino.

São vários os aspectos ligados a essa percepção que podem ser destacados a partir dos relatos dos entrevistados: tornam-se aparentes as interlocuções estabelecidas com o padrão de masculinidade imposto socialmente e o processo de construção da experiência social em gênero e sexualidade. No que tange à percepção da homofobia presente nas relações sociais dentro da escola, é possível afirmar que, de modo geral, os professores entrevistados visualizam-na com um grau maior de superficialidade do que as professoras. Isso aparece, por exemplo, na fala do professor Marcos: *“Eu, na função de coordenador, percebo que os alunos já tratam essa questão com muito mais tranquilidade. Mesmo porque é óbvio que existem as pessoas que discriminam, mas eu não percebo uma coisa tão forte”*.

Em seu relato, o professor reconhece a existência de discriminação contra homossexuais na sociedade, mas afirma que, na escola, isso não é *“tão forte”*. Quando faz referência a um de seus alunos que se autorreconhece homossexual, Marcos afirma:

Mas ele tem características. Não é óbvio que ele seja, mas ele tem características. E fala para todo mundo que é gay, para os amigos. E, na verdade, também não é muito discriminado, não. Não vejo na escola discriminação. Nem entre as meninas, nem entre os meninos.

A contradição em sua fala aparece quando ele afirma que o garoto *“não é muito discriminado, não”*, pontuando a existência de uma discriminação para, em seguida, afirmar que não vê discriminação na escola. Nesse sentido, o termo *discriminação* carrega um aspecto subjetivo que não permite a definição exata do que significa, para esse professor, discriminar um/a homossexual na escola. Porém, no decorrer do relato, entende-se que discriminar, em

sua percepção, é excluir totalmente da convivência e agredir fisicamente, o que não se aplicaria à coerção psicológica e às chamadas *brincadeiras*.

Luciano percebe a homofobia na escola apenas quando há agressões, sejam estas verbais ou físicas, dizendo sentir-se ofendido quando um aluno homossexual ou com tendência à homossexualidade é destrutado, maltratado pelos colegas e às vezes até agredido fisicamente. O professor afirma que tem o ímpeto de “*salvar*” a pessoa, de apoiá-la. Em contrapartida, relata a seguinte situação:

Às vezes acontecem brincadeiras, mas, na volta da brincadeira, eu falo: “vamos falar sério agora, turma, não é bem assim”. [...] As piadas acontecem sobre o assunto [homossexualidade]. É piada entre eles, eu estou junto, dou risada, mas depois eu retomo. [...] A gente não tem que ser coercitivo, deve permitir a brincadeira, mas depois reorganizar, retomar: “aquele negócio que vocês estavam falando não é bem assim”.

É interessante notar a dualidade na postura desse professor, pois, ao mesmo tempo em que declara sentir-se ofendido diante da agressão a alunos homossexuais, ele se mostra conivente com brincadeiras que depreciam a posição das pessoas que não expressam a sexualidade heterossexual ou não cumprem os padrões de gênero socialmente impostos.

Apesar da abertura para repensar as práticas *ligadas* a gênero e sexualidade na escola, Marcos e Luciano apresentam limitações na percepção das nuances da homofobia para além da agressão física e dos xingamentos. Cleusa, Ester, Marta e Inês, professoras que se autorreconhecem no sexo feminino, atribuem sensivelmente maior atenção às brincadeiras relacionadas ao preconceito por orientação sexual. Já a professora Eliana mostra-se indiferente a essas questões, afirmando que, na escola onde trabalha, “*não tem esse tipo de problema*”.

Vivência religiosa

É possível reconhecer a forte influência da característica social *religião professada* e, especialmente, da vivência religiosa de cada sujeito na construção de uma experiência social em diversidade sexual marcada pela manutenção de dificuldades em relação ao tratamento do tema. Ainda que os relatos com os quais trabalho sejam de educadores/as que foram convidados/as a repensar suas concepções e práticas ligadas ao gênero, à sexualidade e à diversidade sexual, é perceptível a força do discurso político e religioso em algumas falas e percepções sobre a homofobia. Borrillo (2001) pontua que, na tradição judaico-cristã, a

homossexualidade está fora da salvação e da natureza. Nesse sentido, a sexualidade não reprodutiva configura-se como crime à natureza, e o sujeito que a pratica perde sua dignidade de pertencente à raça humana diante dos demais.

O que apareceu como definidor para o grau de influência dessa característica social na experiência de cada professor/a não foi necessariamente a *religião professada*, mas a importância dessa vivência religiosa para sua identidade. No grupo que apresenta mais continuidades na temática da diversidade sexual, há duas professoras (Inês e Eliana) que professam a religião protestante e um professor (Luciano) que professa a religião espírita, e são eles/as que apresentam mais dificuldades e menos avanços se comparados/as ao restante do mesmo grupo. Em um primeiro momento, podemos pensar que professar a religião protestante é fator determinante para a dificuldade apresentada por Inês e Eliana e que professar a religião espírita é determinante para a dificuldade apresentada por Luciano; porém, o que mais interfere na construção da experiência social em homofobia desses/as professores/as talvez não seja a religião específica que professam ou à qual afirmam pertencimento, mas sim o modo como a professam e a maneira com que vivenciam os preceitos religiosos. A forma como interseccionam a vivência religiosa, a percepção sobre homofobia e a profissão de professor/a interfere positiva ou negativamente na conquista dos avanços dentro da temática da diversidade sexual. Viver a religião com mais ou com menos rigor; aceitar com mais facilidade os preceitos ou refletir sobre eles; autoconsiderar-se superior por ter tal fé ou acolher a diversidade de credos e de modos de viver: todas essas questões contribuem para facilitar ou dificultar a reflexão do/a professor/a sobre diversidade sexual na escola.

No grupo de professores/as que apresentam a construção de uma experiência social em homofobia com mais continuidades quanto à manutenção de preconceitos e estereótipos, pode-se notar dois movimentos: por um lado, a expressão de estruturas de pensamento sobre a sexualidade compatíveis com a lógica judaico-cristã; por outro, a subversão total da lógica judaico-cristã e o distanciamento da religião para pensar a diversidade sexual.

Inês, Eliana e Luciano inserem-se no primeiro movimento. A professora Inês afirma ter tido, na adolescência, um amigo que possivelmente fosse homossexual, mas, segundo ela, nunca conversaram sobre isso, o assunto nunca surgiu: *“Ficou proibido, ficou guardado e a gente nunca conversou, eu nunca coloquei para ele que ele era homossexual”*. Sobre uma experiência já como docente, Inês relata:

os professores deixaram de se incomodar com os fatos de ela [a aluna] ficar chamando os meninos para ir para cama, ficar abrindo as pernas e mostrando para os meninos e eu fiquei muito tempo incomodada de não saber como olhar para a cara da menina. Sabe quando você é muito moralista, muito religiosa e de repente você se depara com um fato desses que você olha e diz “Poxa, a criança é uma vítima dessa situação”.

Maria da Graça Jacintho Setton (2008, p. 18) afirma que a “religião e suas estratégias de convencimento, sociabilidade e controle seriam práticas e ou estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos se mantêm coesos ou se dissociam a partir da comunhão ou da diferenciação de sentidos”. Inês apresenta essa marca da sociabilidade religiosa em seu relato e tece observações distintivas que dizem respeito à diversidade sexual.

O professor Luciano relaciona sua crença no espiritismo ao seu entendimento da homossexualidade. Ele fala sobre uma divisão entre corpo, mente e alma, e sobre tudo isso estar relacionado com a sexualidade sob um viés de espiritualidade.

Nós não podemos entender um ser vivo como um ser apenas material. Aliás, todas as coisas têm o seu quinhão de energia, mas o ser vivo tem uma parte a mais de energia. Digamos assim, se a gente for bem grosseiro na forma de falar: você tem um carro, a gasolina e o motorista; o motorista é a alma, o carro é o corpo e a gasolina é a vida.

A partir de sua concepção religiosa, o professor tece a seguinte argumentação:

Acontece que, por alguma razão não específica, que não se sabe o porquê, algumas pessoas pensam, foi até motivo de estudo, que houve quase que uma trombada no meio do caminho e as coisas não funcionaram direito. Então, o que era para entrar em um corpo masculino entrou em um corpo feminino e o inverso também aconteceu. Trocaram-se as coisas, o espírito feminino entrou em um corpo masculino. Não entrou agora no cara adulto, entrou quando nasceu, quando formou a célula. Você tem metade e metade se juntando, forma o todo. Quando forma o todo, você tem a alma entrando e você tem o motorista comandando. Então ele está lá comandando e vai se desenvolvendo. Isso realmente, na minha concepção, poderia acontecer. Eu não sei se estou voando muito, mas acho que poderia acontecer. Mas eu estou no achismo, não tenho certeza de nada.

Setton (2008, p. 17) considera que “a família, a religião, a escola seriam, então, instituições ou subespaços sociais capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e ou a transformação social”. Para a autora, essas instituições sociais configuram-se como *matrizes de cultura* capazes de gerar um sistema simbólico com seus padrões de comportamento fundados na moral e na ética. É possível perceber como cada professor/a entrevistado/a baseia-se em seus aprendizados

religiosos para pensar sobre a sexualidade, especialmente sobre diversidade sexual, buscando, sobretudo, a manutenção da moral e da identidade social que acreditam existir.

A possibilidade de o homossexual voltar à heterossexualidade aparece com muita força no relato de Eliana quando ela intersecciona sua percepção sobre diversidade sexual com suas crenças religiosas. A professora conta sobre uma palestra da qual participou em sua igreja: um homem deu o testemunho de que era travesti, que se prostituía e que hoje se sente convertido e tem um comportamento sexual como homem. Por isso, ela acredita ser possível reverter os casos de homossexualidade: *“a igreja estava tentando orientar, como nós já tivemos lá na nossa igreja um homossexual que voltou a ser homem, e dava uma palestra muito boa, então eu já tive um entendimento por aí”*.

Anne Fausto-Sterling (2000) discute a prática médica de conversão de pessoas de sexo misto aos sexos masculino ou feminino. A autora denomina esse processo de *supressão cirúrgica e hormonal da intersexualidade* e pontua três *razões* para esse tipo de *gerenciamento médico* dos/as intersexuais: a primeira razão está alicerçada na crença de que deve haver apenas dois sexos; a segunda, na compreensão de que apenas a heterossexualidade é normal; a terceira justifica-se pela vinculação da definição do homem e da mulher psicologicamente saudáveis a papéis de gênero específicos. A ideia de conversão sexual aos padrões socialmente aceitos não se restringe às esferas religiosa e médica, mas extrapola diferentes esferas sociais e está fortemente presente no ideário social, sendo justificada pela busca da sexualidade natural.

Eliana considera a igreja como um espaço que ajuda a pensar sobre a sexualidade, sobre o que é natural: *“Cada um tem sua religião e eu fui procurar um pastor da minha igreja, como que a igreja estava vendo isso”*. Nesse sentido, ela afirma:

Sim, sim, ajuda bastante. Mas tem religiões e religiões. [...] tem umas que são... tem umas que são muito regradas nas suas doutrinas, outras que não. Então você tem que saber o que é certo e o que é errado para você poder estar seguindo. Eu vou à igreja, eu gosto, tem o pessoal que eu me sinto bem, um grupo. Tem pastores que falam coisas boas, tem pastores que não. Então, você tem que saber distinguir o que é certo e o que é errado.

Para a professora, como não foi Deus quem criou a homossexualidade, esta não pode ser vista como algo natural ou normal:

Porque foi Deus que fez o homem e a mulher, ele fez só o homem e a mulher. O que veio depois foi o homem que inventou. Então essa é a discussão na igreja também. Eu pude perceber isso e na Bíblia fala isso mesmo: o homem

e mulher, os outros foi o homem que inventou. Então, se o homem inventa, nós podemos reinventar, [...] voltar ao natural, ao que Deus fez.

Em decorrência de sua concepção, ela considera, assim como a professora Inês, que o trabalho com sexualidade nas escolas deve ensinar aos/as alunos/as a terem respeito pelo próprio corpo e a viverem sua sexualidade sem passar por caminhos errados, por exemplo, a homossexualidade. Eliana apresenta sua percepção sobre uniões homoafetivas nos seguintes termos:

Ontem mesmo eu vi um casal de homens que vivem juntos, vivem na maravilha, que abriram uma igreja. Hoje está tudo tão difícil. Eu acredito em um Deus, que tem um Deus maior que o universo, eu creio nisso. E que está acontecendo essas coisas não é por acaso, tem um propósito. Então, a religião, qualquer uma, tem a sua fala.

Ao falar sobre uma situação vivenciada no curso sobre sexualidade do qual participou, a professora classifica a postura de um dos palestrantes como desrespeitosa, demonstrando o envolvimento emocional e afetivo que estabelece com sua própria religião:

Estava falando sobre a diversidade. Ele falava que o autor que ele citou era maior do que Deus. Isso machucou um pouco, sabe? Porque não é por aí, cada um tem a sua crença, cada um tem a sua religião, mas você não tem o direito de falar isso numa palestra.

Cleusa, Ester, Marcos e Marta fazem o segundo movimento, subvertendo totalmente a lógica judaico-cristã e distanciando-se da religião para pensar a diversidade sexual. Marta considera que assuntos religiosos não podem intervir nas temáticas ligadas à sexualidade, principalmente no que diz respeito às práticas escolares. Nesse sentido, a professora relata:

Esses dias, a Direção mandou fazer uma faixa e colocou no pátio, sobre a camisinha, o uso da camisinha. Até uma pessoa questionou a diretora, eu até vi o questionamento: “Mas você não está incentivando os alunos a fazer sexo?”. Ela falou: “Sexo eles já estão fazendo faz tempo, eu estou incentivando sim a usar camisinha”. Que volta o problema da religião, que tem algumas pessoas que não gostam, “mas você pôs camisinha?”, e acham um horror. É constante isso.

Ester também assume tal ideia e entende que o/a professor/a precisa “passar para o aluno a coisa como é de fato, independente de orientação religiosa”. Ela demonstra incômodo com a postura de alguns/as colegas e afirma: “Eu não tenho que ter a pretensão de

doutrinar ninguém. Nem por ordem religiosa, nem por ordem sexual, nem por tipo de comportamento, música, seja lá o que for. Eu não estou lá para doutrinar ninguém”.

Marcos reconhece o envolvimento de valores religiosos nas percepções construídas pelas pessoas sobre assuntos diversos, mas não faz nenhuma outra referência à religião durante todo o seu relato. Em suas palavras: *“É uma coisa que é da gente, está dentro da gente, que por mais que fale que não é, a maioria das pessoas traz, da formação, dos valores éticos, morais, religiosos, então é uma coisa difícil para lidar com o preconceito”.*

Já na entrevista da professora Cleusa, não houve qualquer menção à religião ou a crenças religiosas.

A partir da análise dos relatos apresentados pelos/as professores/as, pode-se afirmar que Inês, Eliana e Luciano, apesar de não se basearem apenas em suas crenças religiosas para construir sua experiência social em diversidade sexual, demonstram que tais concepções desempenharam forte influência nas continuidades apresentadas em suas posturas perante a temática. Já Marta e Ester evidenciaram um exercício de distanciamento entre a religião professada e a docência, apontando, inclusive, a necessidade de o/a professor/a desvincular sua profissão de fé da prática docente na qual está envolvido/a. Marcos reconhece a presença de valores religiosos na atuação de alguns/as professores/as, mas não se utiliza, em seu relato, de concepções religiosas para falar sobre diversidade sexual. Por fim, a professora Cleusa apresenta tamanho distanciamento, que não menciona, em nenhum momento da entrevista, aspectos relativos a concepções religiosas para tratar sua percepção da diversidade sexual na escola.

Entendimento da homossexualidade: a força da heteronormatividade

Ao relatarem situações que revelam o modo como entendem a homossexualidade, os/as professores/as do grupo que apresentou mais continuidades na temática da homofobia expressaram a força da heteronormatividade na definição do aceitável e do normal no que tange às configurações das relações de gênero e da vivência sexual. Dentre eles, os dois homens – Luciano e Marcos – e três das cinco mulheres – Inês, Eliana e Cleusa – entendem a homossexualidade como anormalidade; apenas Ester e Marta a entendem como orientação sexual. O modo como os/as integrantes desse grupo compreendem a homossexualidade mostrou-se característica definidora da experiência social construída por eles/as.

As professoras Eliana, Inês e Cleusa, assim como os professores Luciano e Marcos, apresentam relatos que sugerem um caráter de anormalidade para a homossexualidade.

Luciano deixa evidente sua percepção de que a homossexualidade não é algo natural, pois não segue o fluxo normal da natureza. Inês apresenta a ideia de que, para ser normal, a sexualidade homossexual teria de ser construída com a mesma naturalidade com que se constrói a sexualidade heterossexual, o que, segundo ela, não acontece. Em suas palavras: “*É isso, porque, se é inerente ao seu ser, se isso é normal para você, ela tem que vir com a mesma facilidade, porque se vem com dificuldade, causa trauma, causa problema, ela não é natural. Não é nem para você e nem para as pessoas que te cercam*”.

A busca de uma causa para tal anormalidade é frequente nos relatos dos/as professores/as do grupo. Isso contradiz a ideia de que a sexualidade é construída pelo sujeito e não está dada em momento nenhum. Borrillo (2001) afirma que a busca de explicações causais para a homossexualidade revela uma homofobia velada no discurso, mas presente na defesa da heterossexualidade compulsória.

Em seu relato, Luciano apresenta o que acredita serem duas possíveis causas da homossexualidade nas pessoas. A primeira delas tem a ver com a influência dos hormônios masculinos e femininos na definição da sexualidade.

Você já imaginou que, no rio, desemboca vários esgotos, e é por isso que a gente inclusive clora a água? Mas acontece que esse tipo de tratamento não dá conta de materiais químicos existentes na água. Você não limpa a água quimicamente falando, ou seja, se você tiver hormônio, dá um upgrade e imagina a mulherada de São Paulo usando anticoncepcional, que é feito de hormônio, de estrogênio para impedir a ovulação. Seu organismo entende que você não precisa ovular porque você está prenha, isso é um hormônio feminino que está indo para a água quando você urina, e imagina a população feminina, que nós estamos fazendo a mesma coisa todo dia. Será que isso indo para a água e sendo bebido por criança em pouca idade não pode dar um revertério bioquímico no corpo dela e alterar o funcionamento hormonal, gerando homossexualismo sem a pessoa entender? Ele fica sendo vítima, vitimado pelo próprio desenvolvimento humano.

Já a segunda das causas indicadas pelo entrevistado busca uma explicação transcendental para a ocorrência da homossexualidade nas pessoas, relacionando-a à espiritualidade:

De certa forma, eu não me enganei, porque está sim no campo sensorial, só que está no campo sensorial voltado para a espiritualidade. O espírito da pessoa não condiz com o corpo, então ele procura amoldar, fazer o corpo se tornar um corpo feminino, coisa que até agora pelo menos eu não tive nenhuma notícia a respeito da transformação de mulheres em homens. Eu ainda não tive, mas já deve ter acontecido. Não é tão fácil quanto o reverso de macho para fêmea. O que acontece é isso, é a busca, a procura de retornar ao estágio que deveria ter sido. Então, eu enxergo assim a alma do cara quando o cara nasceu, nasceu errado, entrou no corpo errado, tomou

conta de um corpo que não era o corpo do espírito, um espírito feminino tomou conta de um corpo masculino, então as coisas não bateram e existe um desespero da pessoa em retornar à situação que deveria.

Assim, o professor Luciano deixa claro que acredita em uma “causa” para o “homossexualismo”, nos termos usados por ele. Ora ele procura causas na natureza e na ação do homem sobre esta, ora relaciona a homossexualidade a uma “encarnação mal sucedida”: poderia ocorrer de uma alma entrar no corpo errado, e, por isso, há almas femininas em corpos masculinos e almas masculinas em corpos femininos. Ele diz que a homossexualidade está relacionada com o conjunto corpo-alma-mente da pessoa e tem tudo a ver com sua espiritualidade. Outra explicação para a homossexualidade, segundo ele, estaria na criação, pela natureza, de um mecanismo para restringir o excessivo aumento populacional: criam-se seres vivos que não irão reproduzir-se.

Cleusa remete-se ao modismo para explicar a homossexualidade: “Então eu percebo essa diferença no comportamento porque é uma coisa assim de influência. Às vezes como meus colegas na sala dos professores falam: ‘Influência da novela é moda’”. Marcos faz referência à possibilidade de que o tamanho da hipófise interfira na orientação sexual da pessoa. Em suas palavras: “parece que, nos homossexuais, a hipófise é maior. E foi esse o trabalho que eu li”. Essa busca pela causa da homossexualidade na ciência corrobora a crítica de Anne Fausto-Sterling (2000) sobre a identidade sexual como realidade fundamental. Para essa autora, “o ‘sexo’ não é uma categoria física pura” (p. 19), já que a determinação do sexo de uma pessoa baseia-se em critérios de decisões sociais. Ela afirma que “o sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social” (p. 15).

Marcos também estabelece uma articulação entre a relação que a criança mantém com os pais e sua orientação sexual, fazendo referência a um artigo lido por ele que tratava dessa questão. Para o professor, é essencial o estudo das causas da homossexualidade para fazer com que a sociedade fique “mais esclarecida e [...] encare isso de outra forma, que o preconceito diminua”. Mais uma vez, Borrillo (2001) pontua que a ânsia por responder à pergunta sobre como alguém se torna homossexual revela a concepção da homossexualidade como uma patologia a ser diagnosticada, passível de tratamento e, principalmente, de prevenção. Marcos afirma:

E é um tema muito complicado, porque as pessoas não têm muita explicação para a questão da homossexualidade, ou por que que a pessoa é [homossexual]. A gente não tem muitas respostas, né?! Assim como outros

temas que são mais fáceis de você ter a resposta. Então eu acho que é um tema que é importantíssimo na educação para as pessoas começarem a ter até interesse em estudar, ir atrás de respostas.

Esse professor demonstra uma busca por justificar a homossexualidade das pessoas não como escolha ou processo de construção, mas como algo dado. Pode-se notar, em seu relato, a impressão de um condicionamento à aceitação dos homossexuais: eles não têm controle, já que há uma predisposição.

O que eu acho que é uma coisa que eu acho que as pessoas já trazem... Acho que não tem uma explicação biológica, nem psicológica. Mas acho que é tudo um pouco junto. Mas eu acho que a pessoa já nasce com essa predisposição. E eu percebo pelos depoimentos dos alunos.

Já para Eliana, a homossexualidade decorre de falhas na educação da família e de traumas de infância. Afirmar ela: “*Então isso faz parte da família, por isso que eu falo que a sexualidade vem da família, a educação vem de casa, não adianta nós querermos chegar na escola e querer mudar, o problema vem da família, desde o berço*”. Essa tendência a culpabilizar a família pela homossexualidade dos meninos é constante em seu relato:

Os alunos vêm com uma identidade, homem ou mulher, menino ou menina. Quando nasce, o médico já fala: é menino ou menina. Essa feminilidade que o menino pega quando vai na sua passagem da infância para a adolescência é muito grande se tem uma influência familiar. O modo de educar, isso a gente percebe, numa educação, na sala de aula, como que a mãe e que o pai educaram. Ou, se são pais separados, a gente percebe no ato como eles são. Tem crianças que são bem centradas, que sabem o que querem; tem crianças que não distinguem o que eles estão fazendo ali. O despertar vem da infância, desde lá do berço, a educação. E tem alguns meninos que se perdem, que não sabem o que querem porque não tiveram uma formação.

Apesar de essa professora fazer poucas referências à diversidade sexual durante seu relato, ela afirma que a orientação necessária aos/às alunos/as seria no sentido de ajudar aqueles/as que se mostram homossexuais a retomarem sua sexualidade natural. Demonstrando o peso do senso comum de certo viés da psicanálise, ela situa a feminilidade em um patamar de enfermidade quando afirma que o menino “*pega*” essa característica por influência familiar. Eliana também pontua que, se o homem pôde inventar a homossexualidade, é possível reinventar e ajudar as pessoas a voltarem ao que é natural, à heterossexualidade. Ela afirma que pensar assim a ajudou a entender melhor, a refletir sobre qual deveria ser sua postura como educadora perante os/as alunos/as. Para ela, o único caso que seria irreversível é o do hermafrodita: “*ai é congênito, uma doença*”.

Pode-se dizer que o fato de alguns/as professores/as procurarem e investigarem uma causa para a homossexualidade indica a presença de um pensamento homofóbico, ainda que eles/as não o assumam. Nas palavras de Borrillo (2001, p. 73, tradução minha), “a investigação sobre as causas da homossexualidade é em si uma forma de homofobia”, sendo que a própria sociedade, especialmente o conhecimento científico, acaba chancelando esse preconceito.

No discurso de Inês, nota-se a atribuição de certa culpa às pessoas por escolherem ser homossexuais; tal como Eliana, ela acredita na possibilidade de reversão da homossexualidade para a heterossexualidade:

Eu não tenho nada contra, tenho muitos amigos homossexuais, mas não consigo saber se isso é uma coisa boa ou não e não consigo conversar isso com uma pessoa sem criticar, sem achar que ela poderia ser outra coisa que não fosse ser homossexual.

Seguindo o raciocínio da defesa da homossexualidade como anormalidade, os professores Luciano e Marcos e a professora Cleusa oscilam no uso dos termos *homossexualidade* e *homossexualismo*. Ainda que não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito entre o uso do termo *homossexualismo* e o entendimento dos/as homossexuais como doentes, trata-se de um dado interessante, já que a diferenciação desses termos foi amplamente discutida no curso do qual participaram. No caso desses/as três professores/as, o entendimento da homossexualidade como anormalidade está aliado ao uso do termo *homossexualismo*. Nas palavras de Cleusa: “*Mas não tratou nada de homofobia, homossexualismo. Era mais voltado para AIDS mesmo*”. E nas de Marcos: “*E, na verdade, eu acho que eles eram muito engajados a uma ONG, a uma instituição que defendem e que defende o homossexualismo*”. Já as professoras Eliana e Inês, apesar de não usarem o termo *homossexualismo*, também entendem a homossexualidade como anormalidade.

Para o professor Luciano, há os “*homossexuais reais*” e outros que se passam por homossexuais. Os reais são os que assumem a identidade de fêmea, no caso dos homens, e as que assumem a identidade de macho, no caso das mulheres. Segundo ele, apenas os “*reais*” merecem atenção.

É uma situação inusitada porque, se o cara é homossexual, o que passa na sua cabeça é que ele age como fêmea, só que ele também é macho, então ele pode agir como macho também, os que não fizeram a transformação. E eles agem como, ficam em cima do muro, esses não são os caras que realmente assumiram aquilo de forma completa, ele ainda está perdido e não sabe para que lado vai. Eu acho que os reais, os que merecem atenção, merecem

um estudo mais claro, uma colocação mais definitiva e importante dentro da sociedade. São os caras que se definiram, que saíram realmente do armário, se mostram como eles são sem medo da sociedade, sem medo de agressão, sem medo de estar chocando alguém ou nada que o seja.

Quando questionado se o posicionamento necessário aos “*homossexuais reais*” estabelecia relação com a autoafirmação da identidade deles, Luciano responde:

Não é nem autoafirmação, é autoaceitação. Ele se aceita assim porque ele é assim e não tem como ele não se aceitar. O homossexual se aceita como feminino. Isso passa a ser natural, corriqueiro, porque ele é feminino. Por outro lado, também existem aqueles que são desviados para o campo feminino por criação, não são exatamente homossexuais, mas têm todos os traços femininos e são confundidos porque tiveram uma educação feminina, mãe, irmãs, tias, sobrinhas; sem pai, sem tio, sem homem dentro de casa. Então ele assume atitudes femininas, assume traços femininos. Mas ele não é, ele é confundido pela sociedade como se fosse homossexual e ele passa mal porque tenta provar que ele não é. Vira e mexe ele se estrepia porque tem alguém que aponta ele e isso decai a pessoa, deixa a pessoa entrar em uma depressão profunda e às vezes fazer até bobagem, ser agressivo, se matar ou se drogar!

Ao afirmar que “*o homossexual se aceita como feminino*”, Luciano intersecciona sexualidade e gênero, misturando dois conceitos que, embora dialoguem entre si, são distintos e independentes. Por exemplo, uma mulher que se autorreconhece homossexual e sente atração sexual por mulheres não necessariamente será masculinizada: ela pode autorreconhecer sua identidade de gênero como feminina. É importante ressaltar que não se estabelece uma relação de causa e efeito entre a orientação sexual e a identidade de gênero: um homossexual do sexo masculino não necessariamente será feminilizado; uma homossexual do sexo feminino não necessariamente será masculinizada; um transexual (do sexo masculino para o sexo feminino) não necessariamente irá sentir atração sexual por homens, e assim por diante. Essas construções sociais relativas à orientação sexual e às identidades de gênero são complexas e contínuas, não sendo possível afirmar que a identidade do sujeito esteja dada em algum momento de sua vida: não há como alcançar “*uma colocação mais definitiva*”, como sugere Luciano.

A partir do discurso dos/as professores/as do grupo em questão, foi possível compreender que todos/as eles/as percebem a homofobia como ação do indivíduo e veem as práticas homofóbicas como fatos localizados e isolados. Os relatos demonstram grande dificuldade em visualizar o processo de inclusão-exclusão que se dá na escola em relação às identidades de gênero e às diferentes orientações sexuais que ali se expressam. Nota-se, especialmente nos entrevistados que se autoidentificam no sexo masculino – Luciano e

Marcos –, a localização da homofobia nas pessoas, e não sua compreensão como um mecanismo social.

Tanto a relação estabelecida entre homofobia e escola quanto a percepção de atitudes e comportamentos homofóbicos nesse espaço são múltiplas e dinâmicas. Contudo, pode-se afirmar que, dentro do grupo de professores/as que apresentam mais continuidades do que superações no que tange ao preconceito homofóbico, a percepção é velada. Para Inês, a homossexualidade é tratada na escola por meio de brincadeiras. Ela relata o caso de dois meninos que ela não sabe se eram ou não homossexuais. Os colegas os vestiam como mulheres, maquiavam-nos e tudo virava uma grande brincadeira: “*Chegaram para mim: ‘Professora, a senhora viu a menininha nova na sala?’*”. Marta refere-se a essa mesma realidade quando diz: “*Nessa escola que eu estou agora, no H.C., os amigos levam a homossexualidade com brincadeiras*”.

Marcos e Luciano também atribuem aos comportamentos homofóbicos dos/as alunos/as o estatuto de brincadeira e não citam consequências relevantes disso para o convívio do grupo e para o processo educativo. Os dois entrevistados demonstram perceber a presença de movimentações nos padrões e nas relações entre as pessoas na escola; no entanto, foi possível identificar que a construção das dimensões de gênero, sexualidade e homofobia na experiência social desses professores é fortemente mediada pelas políticas de masculinidade existentes na sociedade ocidental, especialmente no ambiente escolar.

Connell (1995) reconhece a existência de políticas que atuam na formação e na estruturação das masculinidades, como mecanismos de vigilância da identidade de gênero e da orientação sexual. O fato é que, de acordo com a autora, “numa cultura patriarcal, a diferença é sempre tida em termos hierárquicos, tendo o masculino como pólo de autoridade” (p. 199). A partir das falas dos/as entrevistados/as, ficou evidente que a busca por atingir os padrões da masculinidade hegemônica implica negar comportamentos que se desviam desses padrões, o que leva a posturas homofóbicas; ficou evidente, ainda, que esforços são empreendidos a fim de corresponder à norma masculina e atender às exigências sociais, mesmo à custa da repressão dos reais sentimentos dos sujeitos tidos como masculinos.

A não inclusão das brincadeiras no processo de construção da homofobia na escola não é exclusiva de Luciano e Marcos. Borrillo (2001) afirma que, por meio das brincadeiras, a homofobia é veiculada no contexto escolar como algo divertido e socialmente aceito. A expressão da diversidade sexual na escola encontra práticas excludentes e vexatórias em lugar de posturas respeitadas e acolhedoras.

Sobre a expressão da diversidade sexual entre os alunos, Marcos afirma que, na escola em que trabalha,

as pessoas são bem discretas, com exceção de alguns alunos que naturalmente falam que são. Eu nunca soube. Teve um deles que brigou com um amigo e parece que o amigo deu um murro na boca dele. Mas ele disse que não ligou. Acho que provocou a situação, acho que ele queria levar um murro mesmo.

Quando questionado a respeito do motivo da briga, o professor diz não saber o que gerou a discussão, mas pontua que não teve nada a ver com o fato de o agredido declarar-se homossexual. Ele chega a afirmar que o agredido provocou a situação, porém, não dá detalhes da provocação a que se refere. Considerando todo o conteúdo do relato de Marcos, pode-se pensar que a provocação mencionada por ele tem ligação direta com a expectativa de que a homossexualidade seja vivida com discrição e em silêncio. Ele classifica o agredido como um aluno que se apresenta como homossexual, em contraponto às pessoas que “*são bem discretas*”; quando questionado sobre a relação entre o agressor e o agredido, Marcos afirma: “*Amigo, amigo, né?! Hum... [risos] Deu um soco no outro, né?! Porque ficou com raiva*”. Fica subentendido nessa fala que a provocação hipoteticamente feita pelo aluno justifica a agressão.

Eliana entende a diversidade sexual na escola como um problema a ser resolvido:

Mas na nossa escola nós não temos esse tipo de problemas, sabe? Tem alguns meninos que chegam com um jeito meio afeminado. É uma idade que eles estão perdidos, não sabem que lado que vão, então tem que ter orientação. Tem um grupo que chama para esse lado, tem o grupo que é contra... Na nossa escola, nós não temos esse tipo de problema, graças a Deus. Por enquanto, não.

Cleusa observa a presença de preconceito por parte da equipe docente, já que há um clima de deboche na sala dos/as professores/as em relação aos casos de homossexualidade. Ela também afirma haver muito preconceito por parte dos/as próprios/as alunos/as, e relata a situação de um garoto transexual que usava o banheiro feminino, mas, devido à reclamação das meninas, não pôde mais usá-lo. A professora menciona, ainda, a constante reclamação de um grupo de alunos/as por conta de um casal de meninas que namoravam na escola. A respeito disso, ela declara que “*este ano mesmo já teve várias situações constrangedoras*”. Em suas palavras: “*Então, o preconceito não é só dos professores, é dos próprios alunos. Mas isso a gente sabe que sempre existiu. E eu assim, como eu disse, eu percebo isso, a gente percebe isso mais no ensino médio*”.

Sobre a homossexualidade masculina na escola, Cleusa observa: *“o que eu estou percebendo é isto: existem meninos em quem a gente percebe certo comportamento homossexual, mas eles não chegam, talvez por um preconceito deles, a formar casais, ou mesmo a ficar aos beijos”*.

A professora apresenta contradições em seu posicionamento quando diz *“Já a parte de homofobia, eu já não tenho nem preconceito”*, e, em seguida, afirma:

Só que a gente percebe um preconceito dos próprios professores, ou por a gente... Mesmo eu, a gente sempre acaba falando uma brincadeira ou outra, claro que não na frente dos alunos, mas existe preconceito dos professores e preconceito dos próprios alunos.

Marta pontua que não percebe o preconceito por orientação sexual na área da educação, já que existem muitos homossexuais nesse meio, e salienta a eficiência desses profissionais: *“E eles são muito expansivos e são muito estudiosos, os que eu conheço, e são super eficientes”*. De acordo com o relato da professora, em uma das salas de 3º ano do ensino médio da escola em que trabalha, havia um homossexual muito explícito que desde o ensino fundamental foi-se transformando em uma mulher. A professora afirma que os problemas aumentaram na transição da saída desse aluno do ensino médio e que, na época, ele precisou ficar dois meses afastado da escola devido à vivência de picos de *stress*. Diz ela que o afastamento da escola por um período deu-se a partir de um pedido da mãe do aluno e de um consenso entre os/as professores/as. Segundo Marta, o aluno sentia-se totalmente protegido, totalmente aceito dentro da escola, mas precisou de dois meses de distanciamento daquele espaço. Ela salienta que o problema estava nele e não na escola, o que reforça a ideia da sexualidade como um tema privado.

Outro caso também foi relatado por Marta: *“por exemplo, na 5ª série [6º ano], esse ano, a gente tem um menino que está rebelde, ele era um amor, mas ele está naquela divisão, ele claramente está assumindo a parte feminina”*. Tal situação, de acordo com a entrevistada, teria disparado explosões de indisciplina. A esse respeito, ela afirma que não toma nenhuma atitude dentro da sala de aula, pois a convivência é normal e não há necessidade para tanto. Marta conta, ainda, o caso de um aluno que começou a debochar de outro por este ser *“bom aluno, bonzinho, meigo, delicado”*, mas que *“ninguém nem sabe se ele é ou não é”*. Segundo a professora, tal aluno ridicularizou o colega na frente de todos/as, e ela agiu para que isso não acontecesse mais.

Ester relata a situação de um aluno e a percepção que ela tem sobre a relação entre seu comportamento desafiador e sua orientação homossexual:

Então, se ele tinha um problema de relacionamento, era um problema normal de relacionamento que qualquer pessoa possa ter, independente de ser homossexual ou não. Então, o trabalho que ele dava dentro de sala de aula era independente de ser homossexual ou não. A repulsa que os professores tinham dele era independente de ser homossexual. Esse não é bem um caso da gente falar “ah, os professores não gostavam dele ou faziam advertência para ele por ele ser homossexual”. Não. Era pelas atitudes dele mesmo. A gente tem outros vários homossexuais dentro da escola e que são absolutamente aceitos. E os professores aceitam.

Sobre o preconceito entre os/as alunos/as, ela observa:

O menino, ele é mais reticente, ele coloca uma barreira “Opa, a gente pode ser amigo, mas você fique longe de mim, não encoste em mim, por favor”. Isso a gente vê bastante. Mas as meninas não têm o menor problema, elas não encontram o menor tipo de preconceito. Eu pelo menos não tenho relato disso... Pode ser que, lá no meio, uma ou outra se afaste e tal, mas é uma coisa bem discreta, não é uma coisa que é declarada. É isso, elas são bem mais discretas em relação a isso. Os meninos não, eles gritam para todo mundo ouvir, enfim. Mas, graças a Deus, a gente tem tido bem menos problema com isso do que há um tempo.

Marcos relata o caso de um aluno homossexual que se travestia para ir às festas na escola e que, no dia a dia, ia para a aula com o rosto maquiado. Na opinião do professor, o aluno se impunha de alguma maneira, pois todos o respeitavam. Ele diz ter prestado atenção nisso e afirma não perceber demonstrações de preconceito contra o referido aluno: “*Ele conversava muito, ele era muito gentil, queria copiar as coisas na lousa para os professores, sempre predisposto a ajudar etc*”. Segundo o relato, na formatura da turma, foi esse aluno que organizou tudo, pois ele tinha muita amizade com as meninas e também com os meninos: “*Não tinha problema nenhum*”. Marcos também menciona o caso de um menino que não apresentava trejeitos e não parecia ser homossexual, mas que se autoafirmava como tal. O aluno dizia que se travestia à noite e fazia shows como *drag queen*. Apesar de relatar manter certa distância com os/as alunos/as homossexuais, Marcos não aponta dificuldades no relacionamento com eles/as.

Os relatos até aqui apresentados retratam as tentativas por parte desses/as professores/as de retirar da escola qualquer responsabilidade pela homofobia vivida pelo/a aluno/a naquele espaço. Em consonância, nota-se a grande dificuldade em responsabilizar-se, enquanto docentes, pela omissão diante de situações de preconceito vividas pelos/as alunos/as no espaço escolar.

Marcos valoriza a discrição presente no comportamento de seus/as alunos/as tidos/as como homossexuais, afirmando que eles/as são mais discretos/as do que os/as da outra escola em que trabalhava. Ester também demonstra valorizar a discrição dos homossexuais ao intervir junto a um aluno que se autorreconhecia como tal: “*Pedi para ele se conter um pouco mais porque ele estava dentro da sala de aula*”. Cleusa pontua a necessidade de os homossexuais respeitarem os heterossexuais, o que implica discrição nas vivências sexuais e nos relacionamentos afetivos: “*Vocês podem fazer o que vocês bem entenderem, ninguém tem nada com isso, mas tem que ter um comportamento adequado, respeito pelos outros colegas, pelos próprios professores, dentro da escola*”.

Luciano segue o mesmo raciocínio e defende a necessidade de os homossexuais vivenciarem sua orientação sexual com discrição e cuidado:

Existem aqueles [homossexuais] que mantêm certa ética [...]. Isso eu acho válido, acho perfeito. [...] Se a pessoa não pediu para ser, tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida.

Maria Cristina Cavaleiro (2010) entende que a discrição é uma característica exigida daqueles/as que se autorreconhecem homossexuais. No processo de socialização da sexualidade das pessoas não heterossexuais, tal exigência “consiste em dizer-lhes o tempo todo que devem aceitar não ‘perturbar’ a ordem sexual vigente na esfera pública escolar e que devem ser ‘discretas’” (p. 175).

O professor Luciano parece reconhecer essa *perturbação* causada na ordem sexual vigente ao falar sobre a necessidade de os/as homossexuais viverem sua sexualidade com respeito aos/às heterossexuais. Para ele, é assim que essas pessoas terão o direito de serem respeitadas:

Só que esses caras são os que se dão o direito de serem respeitados também, eles não agriem mesmo, se mostram de uma forma calma, “sou homossexual”, calmamente. E não saem berrando pela rua “Sou homossexual!”, porque isso agride, e tem um reverso.

Em seu relato, é possível visualizar a dualidade presente entre as categorizações heterossexual e homossexual. Tal binarismo apresenta-se como constante em sua fala, sendo a orientação homossexual por ele definida em contraponto à heterossexual, como meio de agressão às pessoas:

Se, de um lado, a gente precisa entender homossexualismo, do outro lado, também o homossexualismo precisa entender o nosso. Existe a contrapartida, todo caminho trilhado tem a ida e a volta, tem as duas mãos, então isso deve acontecer porque isso é justamente o caminho que passa pelo respeito. Se a pessoa não pediu para ser, tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida.

A condicionalidade do respeito aos homossexuais baseada na discricção de sua vivência sexual fica aparente quando Luciano sugere que o comportamento dos/as travestis atrapalha a conquista do respeito pelo “*real homossexual*”.

Existem os travestis que se travestem, já é outra situação. Travesti não é homossexual, travesti é travesti, é um transformista, ele transforma o corpo para participar de um show, para mostrar, para fazer de conta que fosse uma mulher. Torna-se uma coisa engraçada, porque eles deixam a coisa engraçada, gera uma situação cômica e às vezes essa situação cômica gerada pelos travestis, nem sempre vai apoiar o real homossexual: gera uma situação de impedimento de caminho homossexual. Eu já tive colegas homossexuais, professores, e que nunca demonstraram isso. Eles eram e ponto. A quem interessa? É a ele próprio.

Didier Eribon (2008) pontua o lugar inferiorizado que é atribuído ao sujeito homossexual e afirma que, para *existir* na ordem social e sexual, tal sujeito adere às regulações impostas e busca adequar-se aos padrões estabelecidos. Segundo o autor, é sempre “a dissimetria que está em ação: o heterossexual sempre tem um privilégio sobre o homossexual [...]. Sempre tem um ponto de vista sobre o que deveriam fazer ou não fazer, ser ou não ser, dizer ou não dizer, os homossexuais” (p. 74).

Pode-se dizer que Luciano demonstra uma aceitação do/a homossexual como pessoa, mas apresenta posturas ligadas à homofobia social, já que busca manter a diferença entre homossexual e heterossexual, ressaltando a demarcação das fronteiras sociais com base na sexualidade. Segue o relato de uma conversa entre esse professor e um aluno:

conversando com ele [aluno agressor], ele falou o seguinte para mim “Eu aceito bichona, eu aceito as bibas da vida. O que eu não aceito é o cara ficar contando o que ele faz, eu não sou obrigado a ouvir esse tipo de coisa”. E de certa forma eu acho que ele tem razão, porque isso é um extravasamento das quatro paredes que não interessa para ninguém. O que o cara faz ou deixa de fazer é problema dele, se ele é ou deixa de ser [homossexual] é problema dele.

Eliana e Marcos seguem uma linha de raciocínio parecida com a do professor Luciano quando tratam da homossexualidade. Eliana entende a manifestação dos/as homossexuais na

Parada Gay como exposição exacerbada e agressão aos demais. Para ela, a exposição da homossexualidade tal como tem acontecido na mídia não é benéfica, pois o/a homossexual pode viver sua homossexualidade sem se expor.

O que está querendo agora é com essas paradas gays, e essas outras coisas, eles se aparecerem mais. E quando tenta se aparecer é sempre, quer ser mais que o outro, não existe a igualdade [...]. Eu acho que causa no outro, que é contra, mais irritabilidade deles estarem se aparecendo e de uma forma tão vulgar e causa um pouco de estranheza. Assim como os negros tinha preconceito, o brasileiro é muito preconceituoso, então causa um pouco de preconceito. Então para quem tem e quer manter distância, já agora mais ainda, por causa dos trejeitos deles.

A fala de Eliana a respeito dos/as homossexuais – “eles se aparecem mais” – resgata o crescente ganho de visibilidade de tais sujeitos e do movimento LGBT na sociedade brasileira. Ao associar tal exposição aos termos *irritabilidade* e *estranheza*, a professora enuncia os mecanismos mais frequentes de controle da homossexualidade: silenciamento e ocultação. Conforme discutido anteriormente, os relatos apresentados por alguns/as professores/as sugerem que o fato de não se tratar o assunto e de os homossexuais não se manifestarem ou exigirem seus direitos garantiria a não existência da homossexualidade.

No grupo que apresenta mais continuidades na temática da homofobia, as entrevistadas que se autorreconhecem no sexo feminino – Ester, Marta, Inês, Eliana e Cleusa – apresentam situações em que a homossexualidade feminina aparece na escola e merece ser narrada. As reflexões de Luciano e Marcos, por sua vez, giram majoritariamente em torno da homossexualidade masculina; além disso, não é feita por eles referência significativa à expressão da homossexualidade feminina no ambiente escolar.

Na visão de Eliana, há uma manifestação maior de possível homossexualidade entre as meninas: elas querem ficar sentando uma no colo da outra, ficam com frescurinhas:

Mas teve casos de menina chamar até professora para sair, teve caso já. Mas a gente conseguiu contornar numa boa, sem maior tumulto. [...] tinham algumas meninas que eram assumidas, mas como eu falei para você, lá dentro nós não admitimos nenhum tipo de brincadeira dessas. Quer namorar, vai namorar lá fora.

Essa professora relata a estratégia adotada por ela diante do comportamento dos/as alunos/as: “O que a gente faz muito lá é não deixar os meninos e as meninas sentar um no colo do outro, para não aguçar a sexualidade, mesmo da menina com a menina”.

Ester e Cleusa apontam as meninas como mais corajosas do que os meninos quando se trata de assumir a homossexualidade e observam maior posicionamento delas nesse sentido. Ester afirma ser por isso que elas não sofrem preconceito por parte de outros/as alunos/as:

Hoje a gente vê meninas se beijando no pátio. A gente não vê meninos se beijando, mas as meninas se beijam aqui na porta, brigam, sabe? Por causa da namorada, essas coisas assim que há um tempo a gente não via. Mas hoje as meninas são mais saidinhas nessa questão, porque elas não se escondem, se expõem mesmo. De certa forma, elas estão certas, mas, dentro da escola, a gente tem que pôr certo limite para isso [...]. Hoje, muito mais as meninas, elas se assumem muito mais rápido que os meninos. Principalmente nesta idade do ensino fundamental. No médio, os meninos já se assumem, mas, no fundamental, eles são mais novinhos e as meninas têm mais coragem de se assumir, hoje.

Na mesma direção, Cleusa relata: “a gente está percebendo assim: muitos casais, não do sexo masculino, mais do sexo feminino, meninas, formando muitos casais”. A professora demonstra espanto e preocupação com o namoro de duas meninas em sua escola. Para ela, há uma diferença importante na atribuição de significado ao relacionamento afetivo entre meninos e entre meninas: “Porque é assim: como a gente fala, duas menininhas passeando de mãos dadas, na 5ª série [6º ano], ninguém vai falar nada – duas amiguinhas. Dois menininhos, já cai o mundo”.

Marta também narra alguns casos de alunas que se autodeclararam homossexuais:

A gente teve casos no ano passado de uma menina no primeiro ano do ensino médio que queria que chamasse de Cláudio, e uma à tarde no ensino fundamental que queria que chamasse de Julinho [...]. E uma menina que está na 6ª série [7º ano] que fica se agarrando com a da outra 6ª [7º ano], e chamando de “minha marida”.

No entanto, a entrevistada considera que não há na escola tantas alunas ou professoras lésbicas e que é muito difícil de descobrir quem é homossexual.

Ester narra o caso de duas alunas que namoravam na escola. Diz ela que os meninos ficavam inconformados, pois as meninas eram muito bonitas, e chegavam a afirmar que elas gostavam de mulher porque nunca haviam saído com eles. Uma delas passou a ser paquerada pelos meninos e, segundo Ester, iniciou-se quase uma disputa entre eles para ver quem teria mais poder e conseguiria fazê-la gostar de homem. Tal situação gerou um conflito muito grande entre os alunos, mas, de acordo com a professora, não havia como intervir porque era uma questão passional: “uma vez que é passional, uma vez que é ciúme, a gente não tem

muito que fazer”. Em contradição com sua própria afirmação, ela relata seu esforço por tratar a homossexualidade feminina como assunto público e não privado.

Esses dias, veio uma inspetora e perguntou assim: “Ester, o que a gente faz quando duas meninas estão se beijando?”. “A mesma coisa que você faz quando tem uma menina e um menino se beijando. Não tem diferença”. “Nossa, mas eu não sei como lidar”. Você não tem que saber como lidar, é proibido namorar dentro da escola, não é? Para todos? Então é para todos, ninguém pode namorar dentro da escola. Ninguém pode namorar dentro da escola!

Ester entende que as meninas são menos homofóbicas do que os meninos e que, por isso, conseguem manifestar-se mais. A professora afirma que:

As meninas são mais tranquilas em relação a isso, porque a gente sabe das meninas homossexuais: ela anda com todas as meninas, ela tem amizade com todas as meninas, independente de qualquer coisa, de quem é a namorada, independente disso [...]. As meninas têm muito menos preconceito em relação a isso do que os meninos. Acho que até pela própria criação que a gente tem, que a mulher pode se abraçar, se beijar, pode beijar no rosto, pode dormir junto que ninguém vai falar que é lésbica, não tem essa. Acho que a mulher aceita muito melhor, é muito mais tranquilo para a mulher em relação à homossexualidade.

Os relatos de Cleusa, Inês e Marcos sugerem a percepção da homossexualidade feminina como fase de experimentação por parte das alunas. Não há menções a possíveis causas para tal *comportamento* como há no caso da homossexualidade masculina, à exceção do professor Luciano, que argumenta sobre a troca de almas entre corpos femininos e masculinos e sobre a ingestão de doses hormonais presentes na água consumida. As meninas sequer são citadas pela maioria dos/as professores/as desse grupo quando a pauta é a discussão sobre homossexualidade: em geral os/as entrevistados/os utilizam o masculino genérico e citam exemplos de meninos homossexuais.

A professora Cleusa narra a seguinte situação:

“Ah, sabe a aluna tal? Ela estava aos beijos com outra menina aqui no corredor”. Eu até me espantei, porque eu a conheço desde a 5ª série [6º ano]. Eu falei: “Nossa, ela nunca teve esse tipo de comportamento”. Falei: “Ah, às vezes ela está testando mesmo para ver se gosta”. É igual droga, você experimenta para ver se é aquilo que você quer. Ou às vezes é o modismo. Acho que, para alguns, é até modismo, depois aquela fase passa. Mas eu percebo isso: que conforme na sociedade as coisas estão ficando mais liberais, na escola também. Essa é a mudança que eu percebi [...] e é aquilo que eu falei: eu acho que, para muitas, talvez ela esteja tentando achar um caminho: ou ela é homossexual ou ela é heterossexual. Então ela de repente, como essa menina que foi citada antes: eu sei que ela já

namorou meninos, que eu já vi, então eu acho que às vezes ela está procurando o caminho dela, de repente não é isso também que ela quer, ela está experimentando.

Ao mencionar a formação de casais femininos (meninas namorando meninas) na escola, a entrevistada afirma que provavelmente tais alunas estejam experimentando e testando para ver se querem isso ou aquilo; para ela, não se trata necessariamente de uma situação definitiva. Ela indica uma *causa* para o comportamento homossexual, ainda que seja uma *causa passageira*.

Inês, seguindo a mesma direção, fala sobre as meninas que estão querendo “*se pegar*” e namorar meninas, mas diz que isso é um modismo, pois ela percebe que depois essas meninas já voltam a namorar meninos.

Tem também as meninas querendo trocar beijos uma com a outra na sala de aula, se agarrando, uma querendo pôr a perna em cima da outra. Teve um dia em que eu falei para elas: “por favor, na minha aula vocês não vão fazer isso”; “Mas por que, professora, a senhora não quer deixar a gente fazer isso?”; “Não vou deixar dois namorados ficar se beijando, então também não vou deixar duas meninas ficar se beijando na sala de aula, isso não é postura. Se você quiser se assumir, eu não tenho problema nenhum que você faça isso, mas dentro da sala de aula eu não acho correto que isso aconteça”. Depois você começa a perceber que é só modismo, daqui a pouco uma está com namorado, a outra também está com namorado.

A percepção apresentada por esse grupo de educadores/as sugere que as meninas não têm a possibilidade de vivenciar uma orientação sexual diferente da heterossexual para além de uma fase de experimentação. Eles/as entendem que uma menina influencia a outra em seus comportamentos e em suas decisões relacionadas à experimentação sexual, de modo que o desejo feminino é silenciado. Nesse sentido, Marcos afirma: “*No ano passado, eu percebi mais na outra escola, muitas meninas. Não sei se porque uma começou a falar que era [lésbica] e começou a fazer muita amizade na escola. E a partir daí foram aparecendo muitas outras*”.

Epstein e Johnson (2000) discorrem sobre a ocultação do desejo feminino como prática constante na sociedade ocidental e como estratégia de controle do corpo das mulheres: quem deseja é o homem, e a mulher é quem satisfaz o desejo masculino. Os autores utilizam a expressão *apetite sexual do macho* para fazer referência à magnitude atribuída socialmente ao desejo masculino. Nesse sentido, Ester afirma: “*Eu acho que, no imaginário masculino poderia passar várias coisas pela cabeça deles: ‘Talvez, se ela sair comigo, ela deixe de ser lésbica, porque eu sou muito bom’*”. A percepção da homossexualidade feminina como algo

passageiro, como *uma fase*, adquire, na visão de Epstein e Johnson (2000), um caráter depreciativo e marginal. Para os autores, toda a preocupação em torno da homossexualidade estrutura-se no caráter de anormalidade atribuído a esse comportamento, assim como na possibilidade de retorno ao natural, à heterossexualidade.

Nesse sentido, a invisibilidade atribuída por alguns/as professores/as à homossexualidade feminina reflete a força do discurso de silenciamento do desejo feminino. Cavaleiro (2010, p. 9) pesquisou meninas homossexuais na escola e afirma que a discriminação das homossexualidades femininas ocorre de maneira incisiva em tal ambiente, “visando ocultação, silenciamento e dissimulação das formas de viver a sexualidade não-heterossexual”. Eribon (2008, p. 70) afirma que esse silenciamento a respeito das homossexualidades produz-se e mantém-se “sobretudo no sentimento de culpa e de inferioridade que não pode deixar de ser produzido pela inscrição nas consciências individuais da clivagem entre o que se é e o que se pode fazer, entre o que se é e o que se pode dizer”. O movimento parece ser o de silenciar a possibilidade da vivência homossexual a fim de eliminar tais práticas sexuais e, conseqüentemente, tais sujeitos com orientação não heterossexual. A negação e o silenciamento da existência aparecem como estratégias mantenedoras da heteronormatividade. Como afirma Foucault (2010, p. 34), “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam muitos discursos”.

O silenciamento e a negação ganham ainda mais força no caso da homossexualidade feminina. Em pesquisa de mestrado, Paulo Rogério da Conceição Neves (2008, p. 138) denuncia a invisibilidade de gênero vivida pelas garotas na escola e observa que, “para romper a invisibilidade”, algumas dessas meninas envolvem-se em brigas e disputas por poder dentro daquele espaço. Essa postura masculinizada, em alguns aspectos, rende a elas maior popularidade e respeito de seus pares, e “retira-as da passividade comumente esperada e para a qual são educadas” (p. 142).

Pode-se dizer que a análise dos relatos apresentados sugere que a vivência da feminilidade, em toda sua invisibilidade, aparece como menor ou menos importante do que a vivência da masculinidade, ainda que esta seja a partir de orientação homossexual. Nesse sentido, Ester e Marta pontuam o medo dos meninos de serem vistos como homossexuais na escola por conviverem com colegas tidos como tal, bem como a força da vigilância de gênero sobre os corpos e comportamentos dos meninos. Há certa ininteligibilidade na negação da masculinidade pelo garoto.

A obrigatoriedade de afirmar-se como homem masculino e heterossexual interpõe-se entre as possibilidades de percepção da homofobia na escola e as possíveis intervenções como educadores e também como educadoras. É como se um pacto de proteção tivesse sido firmado: tanto os professores quanto as professoras relatam a ânsia por garantir que a masculinidade e, conseqüentemente, a orientação heterossexual de cada um de seus alunos seja preservada e garantida. Diante de tal quadro, a transexualidade é uma das manifestações sexuais que mais *assusta*, pois negar a masculinidade parece mesmo ser ininteligível.

Cleusa, Marta e Marcos apresentam referências à transexualidade em seus relatos e o fazem a partir do convívio com uma professora transexual. Nas palavras de Cleusa:

E a gente já teve aqui, alguns anos atrás, já faz bastante tempo, uma professora que era na realidade travesti. Era homem e parece que ela já fez uma cirurgia de transformação de sexo. Também foi um bafafá. E ela dava aula para o ensino médio. A hora que o ensino médio percebeu, foi uma confusão. Veio pai, veio mãe, ficou aquela confusão. A diretora persistiu até o fim: “Não, ela vai ficar, ela é professora, ela tem a graduação para dar aula, normal”, entendeu? Então, assim, são situações em que a gente percebe que existe um preconceito sim.

Ela descreve preconceito e comentários desrespeitosos, por parte dos/a alunos/as, em relação à professora transexual. Já o professor Marcos afirma perceber curiosidade dos/as alunos/as perante a professora:

Possivelmente, os alunos tinham curiosidade, mas, nessa escola, eu não sei por que, eu não tratei essa questão, mas... Não, mentira, como eu dava aula de biologia, quando surgiu essa questão que ela era... que os alunos falavam: “ah, a travesti está aí?”. Aquelas brincadeiras, tal e em uma das aulas eu expliquei para eles e, por coincidência, foi a época que eu estava tendo aquela formação lá no CORSA, então eu trouxe algumas coisas que eu tinha ouvido lá e estudado, para eles. Daí expliquei o que era transexualidade, homossexualidade, as diversas, a diversidade, gêneros. Eu expliquei. Eu lembro que dei uma aula só sobre isso para eles. E eles curiosos: “nossa, é mesmo, professor?” e tal. E parece que eles respeitavam muito a professora. Essa professora era boa, ensinava bem matemática. E eu perguntava para eles: “e aí, a aula de matemática é legal?”; “nossa, excelente, a aula dela é boa”. Eles gostavam. Professora concursada, era da UNESP, sabe? Boa formação. Tudo! E passou por toda essa, né?!

É interessante notar as intervenções de Marcos com os/as alunos/as e suas tentativas de esclarecê-los/as a respeito da diversidade sexual. Ao contrário de Cleusa, ele relata respeito à professora transexual por parte dos/as alunos/as e considera-a uma boa profissional. Nesse sentido, Epstein e Johnson (2000, p. 38) falam do “reconhecimento condicionado” a uma “conduta exemplar e impecável em todo o resto”, de modo que o/a homossexual, bissexual,

transexual ou travesti, para ser tolerado/a e aceito/a, precisa manter a discrição e ser excelente em sua vida pessoal, profissional, financeira, enfim, em todas as esferas. Conforme relato apresentado pelos autores: “Nem aprovo, nem gosto de suas práticas sexuais. Mas sempre que se comportarem com decência e discrição e não ostentarem seu estilo de vida que é ofensivo para as pessoas de costumes normais, não vejo razão pela qual tenha que discriminá-los”.

Marcos retrata uma realidade vivenciada por ele:

Eu já trabalhei com uma professora transexual. Inclusive as brincadeiras eram entre os professores mesmos, que desconfiavam que ela fosse um homem, que na verdade era com características de mulher e brincavam assim: “vamos ver no ponto [folha ponto] que nome que está?”. Até que: “ah, nós vimos, o nome é nome de homem mesmo”.

O professor percebe esse comportamento por parte dos/as colegas como uma brincadeira gerada pela curiosidade em saber sobre a sexualidade daquela professora.

É, curiosidade, principalmente nos homens da escola, nos professores homens: “Será que é?”. Mas era uma brincadeira, né?! Entre os homens da escola. Os professores, na hora do intervalo: “Será que é? Não sei. Ah, eu acho que é”, tal, não sei o quê... [risos] Daí, até que um foi checar lá se era ou não, entendeu?! [risos]

Ainda que considere a postura dos professores da escola diante da professora transexual como uma brincadeira, Marcos relata um esforço pessoal em face de seu próprio preconceito: “Mas eu fiz um exercício comigo mesmo porque eu gosto de desafios. Eu tive muito contato, fiquei amigo, me aproximei, conversei muito porque era um desafio para mim, sair daquele preconceito”.

Marta fala do convívio com a professora transexual e busca estabelecer relação com o comportamento de alguns/as alunos/as. Afirma ela:

o maior problema deles era não poder usar o nome, tinha de usar o nome que estava na identidade. E agora, no começo desse ano, veio na legislação que nós temos de chamar pelo nome que eles querem, não importa o nome que está na chamada, que não pode mais isso dentro de um ambiente público acontecer. Então já achei que foi uma vitória para eles, né? A gente teve casos, no ano passado [...].

Ainda que estejamos pensando no grupo de professores/as que expressaram mais continuidades do que superações na manutenção de preconceitos e estereótipos durante a construção da experiência social em homofobia, é visível que mesmo dentro desse grupo há muitas dissonâncias e algumas descontinuidades, com a conquista também de superações.

Não dá para se falar em um grupo homogêneo, já que cada professor/a demonstra diferentes níveis de continuidade e distintas vivências sociais; do mesmo modo, não é possível conceber experiências sociais em diversidade sexual estáticas e imutáveis. O relato da professora Cleusa sobre o conflito por ela vivenciado diante da questão ilustra esse caráter de construção permanente da experiência: “*E, assim, em relação à minha pessoa, às vezes eu realmente fico chocada, apesar de ter feito cursos*”.

Nos discursos dos/as professores/as do grupo em questão, a temática da homofobia apresenta muitas contradições e estereótipos fortemente enraizados no modo de pensar a sexualidade. É possível perceber aí um esforço pela manutenção do discurso que defende o que é considerado *normalidade* nas vivências sexuais e nos relacionamentos afetivos. Além disso, a heteronormatividade compulsória aparece sustentada pela determinação dos padrões de masculinidade, já que a sexualidade masculina é considerada a única desejante na hierarquia das sexualidades. É interessante notar que todos/as os/as professores/as entrevistados/as que entendem a homossexualidade como anormalidade – Cleusa, Inês e Eliana, Luciano e Marcos – estão dentro desse grupo. Desses/as cinco professores/as, três conferem grande importância para sua vivência religiosa: Inês e Eliana expressam estruturas de pensamento sobre a sexualidade compatíveis com a lógica judaico-cristã; Luciano relaciona crenças religiosas na percepção sobre diversidade sexual e usa conceitos também religiosos para tecer explicações sobre a temática. Os/as três professores/as têm idade superior a 53 anos e possuem mais de dez anos de experiência no magistério. Pode-se dizer que, em geral, quando um/a professor/a segue uma religião que defende a heterossexualidade compulsória, ele/a expressará uma tendência a entender a homossexualidade como anormalidade, já que essa orientação sexual não obedece ao que se considera natural. Isso ocorre especialmente quando a vivência religiosa ocupa um lugar de importância na constituição identitária, quando o/a professor/a tem mais de 50 anos de idade e mais de dez anos de experiência no magistério.

Identidade e percurso profissional

O *percurso profissional* aparece como elemento definidor da relação estabelecida pelo/a professor/a com a docência, com os/as alunos/as e com as responsabilidades implícitas ao ato de educar e ensinar. Isso fica nítido no grupo que apresentou mais continuidades na temática da diversidade sexual: dos sete professores/as aí incluídos, apenas duas – Eliana e Marta –

tornaram-se docentes por escolha e pelo desejo de serem professoras; os/as outros/as cinco – Cleusa, Ester, Inês, Luciano e Marcos – entraram para a profissão sem o terem planejado.

Inês relata que se tornou professora por acaso: *“eu olhei para a cara dela [da amiga de faculdade] e falei: ‘Eu quero fazer faculdade, vou pegar o diploma e colocar na parede’. Nenhuma preocupação e nenhuma pretensão de ser professora”*. Ela afirma, ainda, que permaneceu na profissão também por acaso: *“Eu ficava assim: ‘Não vou ficar aqui [na escola] muito tempo, daqui a pouco eu vou sair’. E foi indo, foi indo, eu me efetivei em 2006”*. A entrevistada demonstra, durante toda sua narrativa, uma vivência da profissão de educadora baseada na provisoriedade e na falta de perspectiva de uma identidade profissional: *“gente, eu não sei o que é que eu estou fazendo”*.

As professoras Cleusa e Ester, assim como os professores Luciano e Marcos, também relatam a entrada na profissão de professor/a como um acaso e não como uma escolha. Nas palavras de Ester: *“olha só como eu virei professora: porque a vizinha falou que ia arrumar umas aulas e arrumou. [...] não foi nada planejado”*.

Mesmo que não se possa estabelecer uma relação de causa e efeito entre a identidade profissional e o comprometimento com a temática de gênero e sexualidade na escola, tais dados são relevantes, já que é possível estabelecer uma relação entre o comprometimento do/a educador/a com as necessidades dos/as alunos/as e sua história – de escolha ou eventualidade – na profissão docente. De acordo com a pesquisa realizada por Bernadete A. Gatti e Elba S. de Sá Barreto (2009), cerca de 30% dos/as alunos/as dos cursos de licenciatura atribuem a escolha pelo curso superior à pretensão de seguir uma carreira docente. Assim, a maioria dos/as alunos/as desses cursos demonstram a perspectiva de encontrar um leque mais variado de inserções no mercado de trabalho a partir do curso de licenciatura. As autoras observam que a escolha da docência como profissão pode acontecer como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, “como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (p. 156).

Esse trajeto profissional de vivência da docência como uma alternativa e não como uma escolha pode contribuir para uma constituição identitária do/a professor/a baseada na frustração e na insatisfação com a própria profissão.

António Nóvoa (2003) propõe uma reflexão sobre formação de professores/as e, a partir disso, busca reconstruir sentidos no seio de uma profissão que, segundo ele, está *fragmentada*. O autor empenha-se na construção de uma “teoria da pessoalidade no interior mesmo de uma teoria da profissionalidade” (p. 4) do/a professor/a, relacionando de maneira intrínseca a identidade pessoal e a identidade profissional do sujeito que atua como docente, que se

assume enquanto educador/a. Nóvoa (2003) fala “da necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”. Ele entende que, no cerne da identidade profissional do/a professor/a, há algo de *indefinível*, e defende “um novo olhar teórico sobre esta problemática”, sobre a formação de professores/as (p. 4-5).

Assim como o *percurso profissional*, o reconhecimento da *identidade profissional* docente demonstra ser determinante na relação estabelecida pelo/a professor/a com a docência, com os/as alunos/as e com as responsabilidades implícitas às suas funções. A esse respeito, dos/as sete professores/as que compõem o grupo marcado por continuidades, quatro – Cleusa, Ester, Eliana e Marta – afirmam gostar da profissão que praticam e três – Luciano, Marcos e Inês – apresentam uma vivência da profissão baseada na provisoriidade.

Apesar de afirmar que gosta de ser professora, Ester declara sentir-se desmotivada em alguns momentos devido à baixa remuneração, e diz que já pensou em mudar de área: “*Nossa, uma pessoa que estudou o tanto que eu estudei numa área de administração ganha pelo menos o triplo que eu ganho e trabalha pelo menos a metade do que eu trabalho*”.

Bernadete A. Gatti e Elba S. de Sá Barreto (2009, p. 233) afirmam que, apesar das variações regionais, “os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios brasileiros em estatutos de carreira, e em salários que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída”. Para as autoras, a equação *carreira x relevância social do trabalho do/a professor/a* ainda não está resolvida e os salários são bem pouco atraentes. Elas fizeram uma comparação entre o rendimento médio da carreira docente e de outras profissões que também exigem nível superior de formação, constatando que os/as professores/as têm rendimento médio muito menor. Enquanto um/a professor/a de educação básica recebe R\$ 927,00 mensais, um/a enfermeiro/a recebe R\$ 1.751,00 e um/a arquiteto/a, R\$ 2.018,00; ainda que se considere o número semanal de horas trabalhadas, a média salarial dos/as professores/as da educação básica é consideravelmente inferior à dos/as outros/as profissionais. De acordo com tal pesquisa, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional pesam tanto na procura por cursos de licenciatura, quanto sobre o ingresso e a permanência na profissão docente.

Embora não seja possível afirmar que o tempo de magistério é decisivo na construção da experiência em diversidade sexual, é interessante notar que todos/as os/as professores/as

que apresentam mais dificuldade na temática da diversidade sexual na escola possuem entre 10 e 23 anos de experiência como docentes.

Somada aos marcadores *percurso profissional e tempo de experiência no magistério* está a característica social *formação inicial*. É possível perceber que os saberes relacionados à formação inicial do/a professor/a que aparecem com mais força nos relatos vêm da biologia e estão principalmente nas falas dos/as licenciados/as nessa área – Cleusa, Marcos e Luciano –, sobretudo em suas tentativas de explicar a homossexualidade em termos biológicos. Esses/as três professores/as estão no grupo dos/as que apresentam mais dificuldades dentro da temática da diversidade sexual: tornaram-se professores/as por acaso, entendem a homossexualidade como anormalidade e, com exceção de Cleusa, vivenciam a docência como uma condição provisória.

Interesse pelo tema

Dentro do grupo de professores/as em questão, o despertar do interesse pelo tema da diversidade sexual é relatado de diferentes formas. São apresentados vários desencadeadores de tal interesse: a vivência de preconceito homofóbico por alunos/as na escola, a curiosidade em saber mais sobre homossexualidade e a participação no curso.

Ester teve seu interesse pela temática da homossexualidade despertado pela vivência de preconceito homofóbico por um aluno. A professora declara-se uma pessoa muito aberta para a diversidade e relata que já tinha curiosidade pelo assunto da sexualidade e da homossexualidade antes de participar do curso. Na escola, vivenciou uma situação relacionada à temática ao deparar-se com um grupo que rejeitava um garoto declaradamente homossexual. Tal situação desafiou-a como professora e despertou ainda mais seu interesse pelo assunto, motivando-a a buscar novas informações.

Marcos, Luciano e Cleusa relatam a curiosidade pelo tema como motivadora do interesse pelo assunto. Marcos declara que “*o convívio e a curiosidade também, o interesse de saber e de conhecer que eu tenho, assim, nato de mim*” foram os disparadores de seu interesse. Já no caso de Luciano, o interesse foi despertado pela curiosidade em relação à “*parte científica do fato*”.

Eliana, Inês e Marta, por sua vez, passaram a ter algum interesse pela questão da diversidade sexual somente a partir da participação no curso.

A resistência do corpo docente em trabalhar tal temática é percebida por alguns/as professores/as como dificultadora da abordagem da sexualidade e da diversidade sexual na

escola, assim como da reflexão docente sobre o assunto. Segundo eles/as, esse aspecto dificulta a reflexão coletiva sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, já que limita as trocas de ideias e percepções entre os/as docentes.

Inês, Marta e Ester apresentam suas dúvidas como docentes em relação ao modo de lidar com alunos/as homossexuais e aos entraves para se aproximarem deles/as. Inês relata sentir dificuldade de aproximação com os/as alunos/as homossexuais porque, de acordo com sua percepção, eles/as não se abrem e não gostam de falar sobre si. Nas palavras da professora: “*dentro da escola, você não tem muita abertura para ficar falando sobre isso*”. Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 230) afirmam que o/a professor/a vivencia um “choque de realidade” entre a visão idealista que tem sobre o/a aluno/a e sobre a escola e a própria realidade de alunos/as com características, necessidades e carências reais com as quais ele/a precisa aprender a lidar em sua atuação docente.

Marcos relata a resistência dos/as professores/as em trabalhar com o tema da sexualidade e da diversidade sexual e afirma que eles/as “*não gostam de tocar nesse assunto, se sentem intimidados*”. Tardif e Raymond (2000, p. 216) sinalizam para as “dimensões temporais do saber profissional”, afirmando que tal saber está inscrito na história de vida do/a professor/a e é construído temporalmente ao longo da atuação docente. De acordo com os autores:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza [...] certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218-219).

A partir disso, pode-se afirmar que a intimidação para tratar da temática da sexualidade e da diversidade sexual passa pela “construção do Eu profissional” de cada professor/a e está diretamente relacionada à temporalidade da vivência profissional, na memorização de experiências educativas marcantes e nos saberes agregados à atuação docente (p. 216).

Considerações sobre o curso

De maneira geral, os/as professores/as que apresentam mais dificuldades na temática da diversidade sexual são, em sua maioria (seis dentre sete), aqueles/as que apontam como motivação para participar do curso apenas a indicação da Diretoria de Ensino ou da escola:

Ester, Eliana, Inês e Luciano afirmam que foram fazer o curso por indicação da Diretoria de Ensino; Marta declara que participou por indicação da escola; Marcos, por sua vez, recebeu indicação de ambas as instâncias. O interesse pessoal e a iniciativa própria aparecem somente na justificativa apresentada por Cleusa.

Fica nítido que quando a motivação para participar de um curso parte apenas de uma indicação da Diretoria de Ensino ou da escola, a participação e o envolvimento podem não ser os esperados. Pelos relatos apresentados, foi possível visualizar o quanto a motivação pessoal é definidora do envolvimento com determinada temática e influencia diretamente a conquista de superações na percepção sobre tal assunto. Tardif e Raymond (2000) efetuam uma discussão acerca da intrínseca relação entre o trabalho realizado pelo sujeito e sua identidade, pontuando que, “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Nesse sentido, ganha extrema relevância o fato de um/a professor/a ter participado de um curso exclusivamente devido à indicação vinda de outras instâncias. Pensando no apontamento feito pelos autores de que, para o/a professor/a, trabalhar é “fazer alguma coisa de si mesmo”, pode-se interpretar essa postura como uma alienação de si mesmo/a e do trabalho, já que o/a professor/a não está conscientemente implicado/a na iniciativa da qual se propôs participar (p. 209-210).

A professora Marta, em sua ânsia por entender as mudanças operadas na educação durante o tempo em que esteve distante da docência, buscou a participação no curso como uma forma de aproximação ao tema da diversidade. Seu interesse, portanto, não era pelas questões de gênero, sexualidade e homofobia, especificamente, mas pela oportunidade de inteirar-se e compreender as relações na escola. É possível perceber em seu relato uma grande preocupação com sua própria formação:

Logo que eu entrei [como professora na rede estadual], a minha preocupação maior foi me atualizar. Então todos os cursos possíveis e imagináveis que a Secretaria de Educação propôs, eu fiz. Eu cheguei a fazer três vezes por semana, três cursos simultâneos de um ano e meio.

Ao discorrer sobre sua participação no curso, essa mesma professora afirma: “*eu acho que é, para a gente, super importante, para a gente receber aquelas informações de todas aquelas pessoas que participaram com palestrância*”. Ela diz ter aprendido coisas que a prepararam para lidar com possíveis situações escolares: “*Ah, para você aprender mesmo mais coisas, para você poder usar nas situações que de repente aparecem na sua frente [...]*”.

Marta salienta que se aproximou de uma realidade que não conhecia e que, apesar de as pessoas terem suas opiniões próprias, é necessário que tenham mais informações.

Assim, o curso te prepara mais para você lidar com essas situações dentro da sala. Então, você passa a ver aquelas problemáticas que as pessoas apresentaram, aquelas que fizeram suas cirurgias, que mostraram para gente, coisas que você tem lá, que eles ensinaram para gente a como lidar com determinadas situações, com determinados... Às vezes, alguns alunos vêm te procurar, então você precisa estar preparada para... Como você vai dar uma orientação se você não está preparado?

Cleusa considera a importância de sua participação no curso no sentido de tê-la ajudado a quebrar preconceitos e de lhe ter dado coragem de falar sobre o assunto. Segundo a entrevistada, ela não tinha preconceito pela pessoa homossexual, mas tinha preconceito em falar sobre o assunto. A respeito do curso, Inês afirma: “*com o trabalho daquele curso da sexualidade é que eu fiquei conhecendo um pouco do mundo gay*”. Já Eliana pontua que “*o curso foi muito bom*”.

A professora Ester acredita que a formação ajudou-a a entender melhor a vivência dos homossexuais e acrescentou informações e conhecimentos que ela não possuía.

Quando eu fiz o curso, você começa a entrar nesse mundo que é tão fechado, eu acho. Que é tão restrito. Essa foi a contribuição, de enxergar o mundo pela ótica deles, que às vezes a gente não tem oportunidade. [...] Contribuíu no sentido para visualizar esse mundo homossexual mais de perto. Porque a impressão que a gente tem, às vezes, é que o homossexual está lá no mundo dele e que a gente está aqui. E a gente não consegue interagir nesse mundo. Então, é essa, mais ou menos a impressão que eu tenho.

Luciano afirma que gostou de fazer o curso, considerou-o muito bom e pensa que todos deveriam fazê-lo a fim de melhor entender e estar mais bem preparado para trabalhar. Inês diz que participar do curso motivou-a a mudar sua criticidade, seu julgamento a respeito de quem faz sexo, assim como sua fala com os alunos. De acordo com seu relato: “*Acréscitou sim, esse curso para mim foi muito interessante [...]. Te dá um ferramental para que você consiga trabalhar melhor com certas situações, aceitar melhor, entender melhor e daí para a frente. Isso foi muito interessante*”.

Marcos pontua: “*acho válido, porque abriu o tema e também porque eu tenho uma percepção diferente*”. E sobre sua participação, ele afirma: “*eu acho que, na verdade, esclareceu algumas coisas, algumas dúvidas... até como passar para o aluno, como tratar as questões, a questão da diversidade, que é bem maior do que eu imaginava que fosse*”.

Apesar de os/as professores/as desse grupo sinalizarem a qualidade do curso do qual participaram, Inês, Eliana, Vilma e Marcos apontam algumas questões que consideram relevantes sobre a formação oferecida. Para o professor, o modo como o curso foi encaminhado não possibilitou a criação de um clima de confiança e respeito entre os participantes, pois os questionamentos eram rebatidos incisivamente, o que dificultou sua reflexão:

Dificultou porque eu tinha vontade de falar, mas eu, na verdade, não queria estragar, então dificultou de entender que as pessoas são individuais, e que cada um pensa de uma forma, e que cada um tem um jeito de se expressar e de passar o conhecimento.

Inês concorda que o curso foi divertido e gostoso, mas acha que os organizadores expuseram os fatos com preconceito. Um exemplo apresentado pela professora é a fala de um dos responsáveis pelo curso:

Teve um dia que ele contou uma história assim: “Vocês aqui, enquanto professores, pessoas heterossexuais, se um dia um grupo de coordenadores se reúne, faz uma festinha, vai para a casa de alguém, bebe, fica até tarde e de repente uma professora acaba ficando na casa da outra e vão dormir na mesma cama e lá pelas tantas elas começam a se bolinar e tal. E aí, no dia seguinte, vocês são homossexuais ou não são?”.

A esse respeito, a entrevistada questiona a necessidade de estar bêbado/a ou drogado/a para ter relações homossexuais: “Se eu só posso fazer isso se estou drogado, bêbado, não é uma coisa natural, sabe?”.

Então, apesar de eles estarem reivindicando, teve algumas coisas que eu achei que ele [responsável pelo curso] não passou para a gente, uma coisa de “Olha, eu sou assim porque eu gosto de ser assim”. Embora eles dissessem muito que é muito difícil ser homossexual, porque eles falavam que as pessoas discriminam, isso e aquilo, eles quase que diziam que era uma coisa inevitável do organismo dele, embora quem olhe de fora fala que é sem-vergonhice, doença, uma série de coisas. Mas eles não conseguiram passar, pelo menos para mim, que isso é uma coisa natural, porque o tempo inteiro eles colocam que você vai a um barzinho, que você bebe, fuma um baseado e depois que você vai para uma transa.

Inês afirma que não tem nada contra a homossexualidade, mas que não consegue saber se isso é uma coisa boa ou não, e que o curso não foi capaz de sanar essa dúvida, não ajudando, portanto, a superar o preconceito por orientação sexual.

Eliana declara que, no decorrer de sua participação, teve algumas “surpresas”, referindo-se ao fato de um dos palestrantes ter ofendido as crenças das pessoas. Conforme sua

fala, “*ele desfazia de Deus*”. A professora reconhece que essa postura do palestrante bloqueou sua capacidade de interagir com as reflexões propostas no curso.

O professor Marcos relata sua percepção do curso da seguinte forma:

E eu lembro que eu recebi acho que esse livro e agregou conhecimento. Não vou dizer que, de repente, o curso, ou as pessoas que organizaram o curso fossem pessoas extremamente capacitadas, porque nisso a opinião é variada. Mas pelo menos eles se propuseram a discutir um tema que é importante para a educação. Mas eu acho que as dúvidas são tão grandes que até as pessoas mais entranhadas e mais engajadas no assunto têm dificuldade de tratar esse assunto e trabalhar, porque todos são humanos, né?

Ele observa que a postura de quem estava à frente do curso era pouco acolhedora e muito incisiva, principalmente quando alguém expunha uma questão que fugia totalmente do que os/as organizadores/as e palestrantes acreditavam.

Então eu lembro que no curso a gente percebia do formador – eu não lembro, acho que é alguém lá do CORSA – uma agressividade, assim, quando ele ouvia uma resposta ou alguma pergunta de algum professor que não fosse o que talvez ele esperasse. [...] Mas eles, acho que se colocavam muito na situação e não aceitavam muito as opiniões etc. Então eu já não gostei muito.

Segundo Marcos, não houve um acolhimento das dúvidas e do que as pessoas estavam pensando de modo que tais questões fossem discutidas e agregassem informações. Ele considera que, para tratar de uma temática como essa, deve ser alguém que não esteja tão envolvido emocionalmente com o assunto e que possa, assim, ser mais neutro e trabalhar com as dúvidas e os tabus que as pessoas apresentam, em vez de rechaçá-los. O entrevistado pensa que, nesse aspecto, o curso foi prejudicado, pois muitas vezes ele quis fazer alguma intervenção ou compartilhar alguma dúvida e não o fez por saber que geraria conflito. Segundo ele, parecia que os/as palestrantes/as estavam falando deles/as mesmos/as e, por isso, não conseguiram trabalhar em uma perspectiva mais imparcial.

E eu não gostei muito porque eu acho que quando a pessoa se propõe a dar um curso, ela tem que entender que nem todas as pessoas têm a opinião ou a formação dela. Então, ela tem que ser mais... Eu até lembro que eu falei, assim, eu achei assim, um tanto quanto, não sei, ingênuo o jeito que tratou as coisas dos professores, com um pouco de... Não achei o curso muito profissional, eles foram muito pes... Parecia que eles estavam tratando deles, e não de um assunto que é para ser tratado de outra forma. [...] Não me acho melhor que os outros, mas eu percebi isso, entendeu? Eu acho que uma pessoa preparada para dar um curso, para tratar desse tema, tem que

ser uma pessoa muito profissional, muito, muito profissional, e que não trate a questão como se fosse pessoal. Eu senti muito esse curso assim, entendeu?

O professor faz, ainda, uma discussão sobre a influência da militância dos/as profissionais no encaminhamento dado à formação continuada.

Sem dúvida, mesmo porque as pessoas associam muito a pessoa que está dando o curso ao tema. E, na verdade eu acho que eles eram muito engajados a uma ONG, a uma instituição que defende o homossexualismo, mas eu acho que até para tratar desse tema, talvez uma pessoa que nem fosse homossexual seria melhor para tratar do tema do que uma pessoa que é. Na minha percepção. Eu acho que a pessoa encara a coisa de outra forma.

De fato, o *Programa Brasil sem Homofobia* consentiu essa influência da militância LGBT nas ações desenvolvidas e fez uso da experiência acumulada pelos movimentos sociais para pensar propostas de intervenção nas diferentes esferas sociais. Marcos ressalta a existência de diversas opiniões sobre a temática e observa que o curso não foi capaz de levá-las em conta e de propor discussões a partir delas:

porque a gente trata com indivíduos. E cada um tem uma maneira de... E a gente tem que respeitar também a opinião de todos. [...] eu acho que, em tudo, o cuidado é muito importante. O cuidado com qualquer que seja o tema. Tem que existir um cuidado muito grande quando se trabalha com um público heterogêneo e quando se trata de uma formação.

Em sua opinião, tal aspecto deturpou as reflexões desencadeadas: “*Eu acho que as pessoas, para tratarem desse tema, têm que não misturar o pessoal com...*”. Marcos considera que os/as profissionais envolvidos/as em formações desse tipo precisam ter uma postura neutra para conseguirem proporcionar uma abertura da discussão:

Muito neutras, porque é óbvio que surgirão perguntas, e questionamentos, e dúvidas, e preconceitos, como em qualquer tema polêmico. E eu percebi que eles não conseguiam conduzir muito bem, não recebiam muito bem essas... Não existia, assim, maturidade deles para passar o tema. Em minha opinião, entendeu? Sou um leigo, né?

A autoidentificação do professor Marcos como um leigo no assunto aponta alguns aspectos importantes para se pensar a especificidade da formação docente em gênero e sexualidade. O processo de medicalização da sexualidade humana incute a ideia de que, para tratar desse assunto com eficiência, o/a profissional deve ter o conhecimento de todos os aspectos ligados ao funcionamento fisiológico do organismo humano, devendo ser um/a

especialista no assunto. Entretanto, pode-se notar que são os aspectos sociais e culturais ligados à sexualidade e ao gênero que significam e dão sentido às práticas e vivências sexuais, evidenciando o campo relacional e salientando o caráter de construção social dessas práticas. Tabus, preceitos morais e normas sociais ajudam a definir a maneira de pensar e viver a sexualidade em determinado grupo, assim como o certo e o errado dentro dessas práticas, restringindo as possibilidades de vivência sexual e de identidade de gênero.

4.2. Considerações sobre o curso e reflexões sobre formação docente continuada

Sandra Unbehaum, Sílvia Cavasin e Thais Gava (2010) pontuam algumas questões interessantes quanto à formação de professores/as em gênero e sexualidade. Entre outros aspectos, elas questionam se os “cursos de formação superior de professores e de professoras (Pedagogia, Escolas Normal Superior, as Licenciaturas) têm oferecido conteúdos mínimos relacionados à sexualidade, que ofereçam subsídios para uma educação em sexualidade” (p. 6).

Em investigação realizada por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, foi possível notar que os temas transversais são um tópico constante nos concursos para seleção de professores/as, já que todos os processos seletivos pesquisados incluem algumas questões sobre essas temáticas, inclusive sobre sexualidade. Entretanto, segundo as pesquisadoras, “na maior parte dos casos, a pergunta é teórica ou burocrática” (GATTI et al., 2009, p. 52), o que parece significar a ausência de reflexão sobre tais assuntos no campo educacional, de uma maneira geral, bem como a presença dessas temáticas apenas para cumprir o que está previsto nos PCN.

Nesse sentido, ao analisarem os PCN, Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 96) afirmam:

O documento adota como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades de alunas e alunos, processo esse em que os conteúdos curriculares devem atuar como meios para aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, e não como fins em si mesmos. Não se trata de negar a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, mas sim de incluir na pauta educacional temas relacionados diretamente ao exercício da cidadania. Como a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento, a proposta é de integrá-los às distintas áreas curriculares.

Um aspecto citado por vários/as professores/as como facilitador da reflexão sobre a diversidade sexual na escola foi o contato com projetos da Secretaria Estadual de Educação. É

interessante notar que os relatos sobre tais projetos apareceram apenas entre os/as professores/as que apresentam mais continuidades, sendo que nenhum/a dos/as professores/as do grupo que conquistou mais superações na temática fez referência a eles.

De acordo com Ester, a “*Secretaria da Educação também dá certo suporte para isso. A gente tem aqui uns projetos que falam a respeito da sexualidade, da prevenção de gravidez, enfim*”. A professora prossegue:

Então, assim, já que a Secretaria manda material e tal, e cobra da gente um trabalho, a gente tem que trabalhar. E a gente vê que é necessário fazer esse trabalho, insistentemente a gente tem que fazer esse trabalho. Tanto da gravidez, como da homossexualidade, como das DSTs, a gente tem que fazer esse trabalho ano após ano. Não tem como fugir disso, porque se faz necessário. É muito necessário, principalmente nesta comunidade que a gente está. Então, já que eu vou dar orientação sexual para heteros – “menina fica grávida, camisinha...” –, eu tenho que dar orientação sexual para homossexuais também.

As professoras Marta, Cleusa e Ester fazem menção ao contato com o projeto *Prevenção Também se Ensina*, assim como às atividades realizadas junto aos/às alunos/as a partir dele. Marta afirma: “*o Estado manda muito material para a escola e qualquer um pode trabalhar, dependendo do professor*”. Cleusa conta que, antes do *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, participou de um curso vinculado àquele projeto e desenvolveu um trabalho com grupos de alunos/as multiplicadores/as que discutiam assuntos em torno da sexualidade e depois propunham a reflexão para os/as colegas de suas classes. Ela realizou esse trabalho durante dois anos e afirma que o curso do qual participou foi mais informativo e não entrou tanto em questões sobre preconceito quanto o que ela fez em 2007 sobre diversidade sexual.

Marta, Ester e Marcos, por sua vez, relatam seu envolvimento com o projeto *Vale a Pena Sonhar*. Marcos diz que as intervenções relativas à sexualidade efetuadas por ele junto aos/às alunos/as estavam ligadas aos projetos da rede estadual de ensino. Era por uma demanda da rede que o trabalho surgia. Ele conta que, como professor-coordenador, incentivou um professor de biologia a utilizar o kit do projeto *Vale a Pena Sonhar*, o que envolvia um trabalho acerca dos aparelhos reprodutores feminino e masculino. Quando questionado sobre que tipo de discussão sobre diversidade sexual tal material proporciona, Marcos afirma ser provável que o/a professor/a associe uma coisa à outra, pois o próprio material seria apresentado dessa maneira.

Em sua entrevista, a professora Ester descreveu como funcionam os dois projetos mencionados – *Prevenção Também se Ensina* e *Vale a Pena Sonhar* – e mostrou os materiais

dos respectivos kits (livros, vídeos, jogos etc.). Ela relata que, como parte desses projetos, a escola em que trabalha discutiu o tema da gravidez na adolescência e cada professor/a deu ênfase a uma questão, montando seu próprio plano de trabalho. A entrevistada diz que tal temática foi priorizada por haver, na escola, muitas meninas grávidas nos ensinos fundamental II e médio. Após o trabalho, realizado em 2008 e retomado em 2010, Ester afirma que não houve mais casos de gravidez entre as alunas da escola.

Nesse sentido, Elisabete R. B. de Oliveira (2007) desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada *Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares* e pôde perceber que as ações realizadas junto às jovens, assim como as políticas públicas de saúde e de educação, tendem a homogeneizá-las sob o critério etário, desconsiderando os significados e as representações de sexualidade e maternidade construídas por cada uma. A autora salienta o papel ativo das jovens na busca de informações e em suas escolhas relativas à vivência da sexualidade.

Ester menciona a parceria com a ONG Instituto Kaplan, atuante na área da sexualidade, e considera que o trabalho conjunto foi muito interessante: os/as professores/as receberam formação antes de iniciarem o trabalho e os/as adolescentes assistiram a palestras criativas e interativas ministradas na linguagem deles/as.

Então, toda vez que eu tiver oportunidade e possibilidade, eu vou trazer uma ajuda especializada para falar tanto com o professor, tanto com o aluno. Por mais que eu esteja capacitada e tenha uma visão aberta... Eu não sei se eu consigo atingir o professor da forma que um especialista, que só faz isso, consegue. Então é bem complicada essa parte de capacitar o professor.

A necessidade de uma especialização para tratar de sexualidade na escola aparece com muita força nas falas de Ester e de Marcos. Essa postura reflete o entendimento do trabalho com sexualidade na escola sob um viés estritamente técnico e informativo. Jorge Larrosa (2002) assinala que o tratamento de qualquer temática precisa estar pautado na tentativa de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Assim sendo, pode-se pensar que o significado gerado por um/a professor/a que se propõe a trabalhar a questão da sexualidade e da diversidade sexual na escola com os/as alunos/as em uma construção coletiva e individual da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia adquire muito mais força do que o repasse de informações técnicas e precisas sobre o assunto por um/a profissional especializado/a. Além disso, a construção da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia tem muito mais a ver com “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos,

diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” do que com informações técnicas (p. 21).

No que concerne ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as na escola, Ester destaca a proposta de discussão sobre diversidade sexual presente nos projetos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo:

Também há um tempo a gente via que essas capacitações que a gente tinha a respeito do assunto eram mais voltadas para heteros mesmo. Nem se falava na questão homossexual. E aí? E para o aluno homossexual, o que é que eu falo? Era como se não existisse. Hoje, a gente já tem um material que é desenvolvido pelo Instituto Kaplan, que é do “Vale a Pena Sonhar” – e o “Prevenção Também se Ensina”, se eu não me engano, também é deles –, que traz essa questão.

Tal atuação da Secretaria de Educação afasta-se da reflexão sobre formação docente proposta por Larrosa (2002) e ratifica a ideia presente nos relatos de Ester e Marcos de que a atuação do/a professor/a na temática da sexualidade e da diversidade sexual deve estar orientada por um/a especialista no assunto. Sobre o papel do/a professor/a diante da sexualidade na escola e da diversidade sexual, Ester afirma:

Então, a gente tem que falar e tem que colocar na cabeça do professor que é isso aí... É uma realidade que não dá para fingir que não existe, que não é essa a postura que a gente tem que ter. Não adianta, a gente tem que saber trabalhar com isso. É o trabalho que a gente tem que fazer insistentemente, sistematicamente.

Essa fala sugere a necessidade de que o/a professor/a tenha iniciativa diante das demandas geradas pela presença da diversidade sexual na escola em contraponto com o preconceito por orientação sexual. Em tese, os projetos propostos pela Secretaria de Educação tendem a contribuir nesse sentido, mas nota-se que, dentro do grupo que apresentou mais continuidades na temática da diversidade sexual, os/as profissionais que mencionam esses projetos são aqueles/as que atuam como professores/as-coordenadores/as; à exceção de Cleusa, nenhum/a professor/a que atua diretamente com os/as alunos/as falou dos dois projetos existentes na rede estadual de ensino. E mesmo Cleusa, que relatou experiências anteriores vinculadas ao projeto *Prevenção Também se Ensina*, não fez menção a um trabalho contínuo e permanente.

Inês conta a respeito de sua participação no curso de Marta Suplicy sobre sexualidade, em 1990, e afirma ter realizado um trabalho com os/as alunos/as de 7ª série/8º ano por meio do qual colocava em prática as propostas do curso. Ela diz que encontrou resistência por parte

de pais e mães e que isso limitou seu trabalho, já que ela precisava ter autorização deles/as para que os/as alunos/as participassem. Apesar da resistência e dos contratempos, a professora deu seguimento ao trabalho em decorrência do interesse dos/as alunos/as em conversar sobre o assunto. Inês passou, assim, a ter mais contato com eles/as e a tentar auxiliá-los/as em suas dúvidas: sentava e conversava. A entrevistada destaca os casos de meninas que tinham vida sexual ativa, bem como suas dúvidas sob o viés da sexualidade heterossexual. A respeito de sua participação no curso sobre diversidade sexual na escola, a professora pontua que sua postura foi a de fazer “*mais um curso*” e cumprir a indicação da Diretoria de Ensino, declarando que, em sua opinião, não aproveitou aquela formação continuada como poderia.

Essa professora relata uma vivência da formação docente a partir do *mercado da formação* a que Nóvoa (2007) faz referência. Segundo o autor, o *mercado da formação* busca propagar a ideia de que o/a melhor professor/a é aquele/a que desenfreadamente consome cursos e seminários. A partir dessa estratégia, gera-se na categoria docente um sentimento de *desatualização* constante e uma busca assídua por atualizar-se, o que fica evidente na preocupação de Inês em aproveitar (consumir) ao máximo todos os cursos que lhe são oferecidos (p. 9). No entanto, a simples participação no curso não garante que o/a professor/a construa uma experiência social significativa em gênero, sexualidade e homofobia, já que, conforme se pôde notar, o perfil pessoal de cada um/a influencia de maneira incisiva o envolvimento que se estabelece.

Tardif e Raymond (2000) constatam que os diversos saberes dos/as professores/as são, em grande parte, construídos externamente ao ofício de ensinar, fora do trabalho cotidiano, provindo de outros lugares sociais ocupados por tais sujeitos. Os autores afirmam que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (p. 215). Eles atribuem à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 212). Para os autores, ainda, nem todos os saberes são construídos diretamente pelos/as próprios/as professores/as e grande parte daquilo que esses sujeitos sabem sobre o ensino – papel de professor/a, maneiras de ensinar, conteúdos – constrói-se a partir de sua própria história de vida e dos processos de socialização que vivenciaram e vivenciam. É nesse sentido que Tardif e Raymond (2000, p. 213) falam em *pluralismo epistemológico* dos saberes do/a professor/a:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.

Para esses autores, a construção gradual de uma identidade profissional acontece a partir do reconhecimento dos diferentes elementos que fundamentam a profissão docente, especialmente a partir da integração de tais elementos na situação de trabalho.

Cada vivência é impar, sem sombra de dúvidas, e são múltiplos os aspectos em jogo: abertura para novas ideias e estruturas de pensamento; flexibilidade para rever conceitos; esforço para exercitar a empatia e entender a vivência de homossexuais; coragem para recomeçar e desafiar seus preconceitos; vivência religiosa; relações afetivas; pertencimento racial; grupo de colegas de trabalho do qual faz parte (ambiente de trabalho e pares); convivência próxima com homossexuais ou ausência dela; relação que estabelece com os/as alunos/as; modo como enxerga o papel do/a professor/a; sentido que a profissão de educador/a tem em sua vida; entre outros.

4.3. Trabalho com a temática da diversidade sexual na escola

É interessante notar que o desenvolvimento de um trabalho com a temática da diversidade sexual e da homofobia na escola configura-se diretamente como reflexo das extensões da participação no curso. Do mesmo modo, o desenvolvimento de tal trabalho influi no modo como esses/as professores/as percebem a sexualidade e a homofobia.

Do grupo que apresenta mais dificuldades, quatro professores/as – Cleusa, Inês, Luciano e Eliana – declaram nunca ter trabalhado com o tema da diversidade sexual na escola; os/as outros/as três – Ester, Marta, Marcos – afirmam que já trabalharam a temática em algum momento pontual. Destes/as, Marta e Ester desenvolveram as atividades enquanto faziam o curso sobre a temática, não dando prosseguimento ao trabalho posteriormente; já o professor Marcos afirma que trabalhou o tema cinco anos antes (da data de realização da entrevista) e também não deu continuidade.

O fato é que todos/as os/as sete professores/as desse grupo – Marta, Ester, Cleusa, Marcos, Eliana, Inês e Luciano – constroem significados para a experiência social em gênero e sexualidade, mas não apresentam experiências de transversalização da temática nos conteúdos escolares.

A professora Cleusa diz que discute a temática da sexualidade quando o conteúdo faz referência à reprodução humana, “*como matéria mesmo*”. Dentro do conteúdo, não trabalha a possibilidade de relacionamentos homossexuais, pois, segundo ela, isso não está no programa. Pontua que trata somente da sexualidade heterossexual sob o viés da reprodução e que trabalha com o tema apenas quando ele aparece em algum contexto, afinal, não vai “*tocar no assunto do nada*”. Além disso, a professora afirma que, em sua prática docente, intervém quando a situação corre o risco de se agravar e gerar violência, fazendo-o por meio de conversas e dinâmicas:

nada muito elaborado, que precisasse de um projeto [...]. Se eu acho que é uma coisa assim que não vai sair daquilo, que fica ali: discute, mas que você vê que é uma coisa bobinha, né? Às vezes a própria pessoa não dá muita bola. Eu procuro já encerrar o assunto ou finjo que não ouvi, porque às vezes eles falam entre eles até para irritar a gente. Finjo que não ouvi e tal. E quando eu percebo que pode ter uma consequência maior, eu procuro fazer a intervenção.

Cleusa também relata que a diretora da escola em que trabalha proíbe a manifestação de afeto e a circulação de casais heterossexuais e homossexuais no ambiente escolar. A professora acredita que a intervenção deve ser feita no comportamento dos/as alunos/as, sem entrar no mérito da orientação sexual: de acordo com ela, a cobrança deve ser pelo comportamento adequado. Em seu trabalho com o tema da sexualidade, Cleusa procura “*manejar*”, trabalhar de um modo que não acabe por “*chocar*”. Afirma ela que não solicitaria aos/às alunos/as uma tarefa que pudesse criar problema com os pais.

Por exemplo, tem uma colega minha, de ciências, da tarde também, só que ela dá aula só para as duas 7^{as} [8^{os} anos], e eu dou para as outras salas. Ela mandou os alunos da 7^a série [8^o ano], fazerem um trabalho sobre masturbação. Teve pai aí. Quer dizer, é um trabalho que eu não mandaria fazer porque eu já sei que ia dar problema. Então talvez eu nunca tive problema nesse sentido porque eu já meio que faço uma previsão.

É possível perceber, a partir da fala da entrevistada, que mesmo abordando a temática da sexualidade dentro do conteúdo de ciências e biologia, ela não buscou articular a diversidade sexual e as relações de gênero na discussão proposta. Isso talvez se deva ao fato de não ter sido desenvolvida, por parte da professora, uma reflexão ampliada sobre as possibilidades de trabalhar o assunto e as perspectivas de transversalidade. Para Cleusa, apesar de ser tema transversal, a sexualidade sempre “*sobra*” para ciências e biologia: “*Porque sempre sobra para ciência e biologia, né? Não tem escapatória, apesar de todas as*

matérias poderem tratar desse assunto, sempre sobra para a gente”. Em pesquisa realizada por Bernadete Gatti et al. (2009, p. 147) sobre os currículos de formação de professores/as para o ensino fundamental, foi possível verificar a existência de um “pressuposto de que o professor de Ciências, ao ensinar o corpo humano, assume a responsabilidade de trabalhar alguns temas transversais importantes como saúde e sexualidade”, dado este que complementa a percepção apresentada pela entrevistada.

Inês, apesar de ter participado de iniciativas com a proposta de trabalhar a questão da sexualidade na escola na década de 1980, a partir do curso com Marta Suplicy, não demonstra ter dado continuidade às reflexões sobre o trabalho iniciado naquela ocasião e não relata o desenvolvimento de ações relativas à temática. Em suas palavras: *“Eu não consegui criar um clima para esse trabalho. A gente trabalhou com diversidade [...] racial e não sexual”*. Atualmente, ela desempenha a função de professora de artes, mas trabalhou nove anos como professora-coordenadora e afirma que, ao longo desse período, nunca realizou um trabalho sistematizado sobre sexualidade porque dependia dos/as outros/as professores/as. De acordo com sua fala, os/as professores/as não se unem para trabalhar em conjunto, o que acarreta muita dificuldade em mobilizá-los/as para qualquer projeto ou proposta de atividade:

Mas eu nunca fiz um trabalho que focasse a homossexualidade dentro das escolas, eu ia colhendo a temática conforme ela ia aparecendo, porque, para você fazer um trabalho grande, você depende dos outros professores, e para você ter o apoio dos outros professores nesse tipo de coisa... Porque os alunos realmente discriminam, brigam, xingam...

Essa realidade relatada por Inês simboliza uma reflexão proposta por Nóvoa (2009) a respeito da importância da formação docente para a construção da colegialidade entre os/as professores/as. Nas palavras do autor: *“A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”* (p. 214, tradução minha).

Luciano diz não levantar o assunto sem necessidade, mas, caso aconteça algo, ele intervém e se posiciona perante os/as alunos/as. Ele afirma ser contra posturas coercitivas e pensa que se devem permitir brincadeiras sobre a homossexualidade, já que, posteriormente, o/a professor/a pode retomar o assunto e dizer que *“não é bem assim”*. O entrevistado não vê o tema de gênero e sexualidade como um elemento do currículo, mas como parte das relações entre alunos/as, professores/as e funcionários/as. Para ele, o assunto deve ser trabalhado nas relações, de pessoa para pessoa, e não no social como um todo. Ele não faz qualquer menção

aos homossexuais como um grupo excluído socialmente, entendendo que o foco está na experiência individual de cada um/a.

Eliana conta que, por volta dos anos 2000, desenvolveu um projeto sobre sexualidade com enfoque nas questões de higiene e cuidado com o próprio corpo, mas que não envolvia a temática das relações sexuais e da diversidade sexual. Em meados de 2008, ela passou a desempenhar a função de professora-coordenadora, e afirma que antes disso “*trabalhava um pouco de sexualidade, como outros temas transversais*”. No relato da professora, fica claro que, para ela, a postura da equipe escolar é a de proibir manifestações de afeto e namoros na escola, tanto de meninos com meninas, quanto de meninas com meninas ou meninos com meninos. Ela concorda com essa postura e acredita que práticas sexuais não devem ser tratadas na escola:

eu comecei a fazer o projeto, entrar na sala de aula, discutir com os alunos sobre sexualidade. Primeiro sobre higiene, nunca falando deles próprios, falando de outras escolas, de outras experiências, porque tinha aluno que não sabia o próprio corpo, tanto como cheiro. Como a higiene de tomar banho, trocar calcinha, trocar cueca, fui conversando com eles sobre isso, e entrava na sexualidade. E vinha perguntas assim, bobas [...]. Falava porque que o ânus tinha preguinha. Por que importa isso? Mas se você não limpar direito, e ficar resto de fezes ali, vai ficar fedendo e você vai ficar rejeitado pelo outro. Então, a cada pergunta que faziam, eu dava uma resposta sobre a higiene deles, o corpo deles.

A professora afirma que, “*quando o assunto começava a se aprofundar, [ela] parava e retomava o rumo certo*”. Um exemplo disso é a situação de os alunos perguntarem sobre posições para o ato sexual. A partir de seu relato, é possível entender que Eliana trabalhava a questão da sexualidade sob uma ótica biologizante e heterossexual, dando ênfase à higiene.

A fala de Eliana também evidencia que sua proposta é de que a sexualidade fique para o lado de fora da escola, ainda que seja impossível dessexualizar as pessoas e os espaços. Ela apresenta a ideia de negação da sociabilidade na escola ou, mais precisamente, de negação da sociabilidade afetiva e sexual no espaço escolar. Afirma que “*a escola é para ensinar, não é para ter esse tipo de relacionamento [sexual] dentro de uma sala de aula, principalmente*”, e também que é “*contra dar camisinha na escola, porque isso só vai aguçar a sexualidade. A escola vai estar apoiando para fazer sexo, e não é por aí*”.

É importante levar em conta que, enquanto a escola proíbe a sexualidade, professores/as e alunos/as vivenciam-na baseados em dúvidas, estereótipos e preconceitos. Epstein e Johnson (2000) discutem a relação entre a escola e as novas demandas sociais e observam que o dia a dia dessa instituição está preso entre as normas tradicionais e as novas demandas. Um

exemplo disso é a prática recorrente de ocultar a sexualidade na escola enquanto a abordagem do tema com os/as alunos/as se apresenta como uma demanda social importante e urgente. Os autores sinalizam para a contradição presente em tal situação: a ocultação remete à ignorância e à permanência, ao passo que a educação comporta conhecimento e transformação. Nesse sentido, eles pontuam a necessidade de que a escola cumpra seu papel e seja um lugar seguro e acolhedor no tratamento da temática da sexualidade para que todos/as os/as alunos/as possam manifestar-se e trocar informações sobre suas dúvidas e vivências sexuais.

Eliana expressa uma opinião bem diferente da proposta dos autores, afirmando que a resposta de todos os problemas dos/as alunos/as relacionados à sexualidade está na educação dada pela família e que, por esse motivo, a escola tem um limite de intervenção junto a eles/as, não devendo intervir em assuntos que não lhe cabem. Para ela, a abordagem da temática da sexualidade na escola deve restringir-se às noções de higiene e de cuidado com o próprio corpo.

Já a professora Marta aproxima-se, de certa forma, dos apontamentos feitos por Epstein e Johnson (2000): ela reconhece que o tema da sexualidade é muito importante na escola e pontua a necessidade de se agir na homofobia antes que o problema se torne maior. Em suas palavras: “*É para você não deixar, se a escola não tem esse problema, como é que você vai deixar uma semente ser plantada? Esse menino fala e os outros gostam e todo mundo começa a falar*”.

Na época em que fazia o curso, Marta desenvolveu um trabalho com alunos/as do supletivo a fim de participar do concurso de cartazes *Escola contra Homofobia*, promovido pelas ONGs responsáveis pela formação continuada. A professora reconhece, principalmente em decorrência de sua trajetória profissional, que o/a professor/a precisa estar consciente da mutabilidade do contexto educacional: “*então, a gente vai ter que rever conceitos, rever posições, muitas vezes a gente vai ter que assumir que a gente está errada e começar de novo, porque não adianta a gente querer impor*”.

Há indícios de que, após a participação no curso, Marta tenha ampliado seu nível de informação sobre gênero, sexualidade e homofobia, mas, ainda assim, não incorporou transversalmente em sua prática o trabalho proposto. Ela afirma que está mais bem informada e que agora vê a necessidade de intervir em atitudes homofóbicas dos alunos: “*fico de olho para não deixar acontecer nada grave*”. A professora valoriza muito a interdisciplinaridade e gosta de trabalhar com projetos, mas relata nunca ter inserido gênero e sexualidade em nenhum deles, pois os/as professores/as de ciências e biologia já o fazem: “*fica mais, mesmo, para os professores de ciências trabalharem*”.

A partir de seu relato, é possível perceber que, depois do curso, mesmo quando o conteúdo escolar dá margem para uma discussão sobre gênero e sexualidade, a professora não a empreende. Marta trabalhou, por exemplo, com um projeto sobre o Japão, e disse que realizou diversas discussões sobre a cultura e a tradição japonesa, mas não abordou as relações entre homens e mulheres naquele país, a condição das gueixas ou qualquer tradição relativa à sexualidade da sociedade japonesa, fortemente patriarcal. Assim, a reflexão realizada pela professora sobre gênero e sexualidade não foi suficiente para que ela percebesse e utilizasse as oportunidades de transversalizar as discussões. O trabalho incorporado por Marta restringe-se a intervenções pontuais diante de atitudes homofóbicas entre os/as alunos/as para que elas não se tornem algo mais sério: *“Qualquer coisa que acontecer nesse sentido, eu paro a aula para trabalhar. É importante trabalhar, porque se você não parar e não trabalhar, aí vai continuar”*. A professora fala sobre o trabalho com *bullying* na escola e faz menção à homofobia associada a esse comportamento: *“Atualmente, existe sim um problema que é maior, que aí eu trabalho socialmente na escola. Esse problema maior envolve também a diversidade sexual, que é o bullying”*. A entrevistada relata que, quando ocorre algum tipo de situação de preconceito, ela intervém por meio de fóruns com os alunos, discute o caso na reunião de pais e mães, e fala em particular com a mãe ou o pai responsável.

Seguindo o raciocínio de Dubet (1994), pode-se dizer que Marta construiu uma experiência nas questões trabalhadas no curso, porém, dentro da singularidade de sua subjetivação e de sua refletividade, não transpôs essa experiência para o trabalho pedagógico realizado na escola. Na justificativa que apresenta sobre sua própria experiência, Marta afirma que não planeja problematizações em gênero, sexualidade e homofobia, mas que passou a atuar como mediadora de conflitos gerados pela não aceitação da diversidade sexual.

Cleusa e Ester também relatam uma atuação restrita à mediação de conflitos desse tipo. No caso dessas três professoras – Marta, Cleusa e Ester –, pode-se afirmar que a construção da experiência social em gênero, sexualidade e homofobia possibilitou o desenvolvimento de uma ação social em torno das temáticas que não foi incorporada no trabalho pedagógico, mas sim nas estratégias de mediação dos conflitos entre os/as alunos/as com intervenções restritas a situações que correm o risco de se agravar e gerar violência física.

Ester, que atualmente atua como professora-coordenadora, argumenta que a escola deve ser um ambiente de igualdade e acolhimento, e acredita que o trabalho com a diversidade é importante para levar o aluno à reflexão sobre suas atitudes. Em suas palavras: *“É uma questão de conscientização, de fazer aquele aluno refletir que o que ele está fazendo é*

preconceito, é tabu, e que não tem função de ser, não tem fundamento”. Quando se refere ao seu trabalho como educadora, ela ressalta: *“essa consciência que a gente tem que educar para igualdade eu sempre tive. Todos são iguais dentro da escola independente de qualquer coisa, todos tem que ser tratados iguais, e ser inseridos, enfim*”. Sua postura demonstra uma busca pela equidade e uma equiparação dos sujeitos quanto ao respeito às regras da escola: *“Então, sempre a gente trabalha no sentido de ‘todos somos iguais, cada um tem o direito de ser o que quiser, desde que respeite as regras’*”. Ela não relata, porém, qualquer ocasião em que tenha transversalizado o tema no tratamento dos conteúdos pedagógicos: todas as intervenções mencionadas por ela no sentido de levar o/a aluno/a à reflexão aconteceram após situações de conflito geradas pela homofobia.

Como professora-coordenadora, Ester descreve suas tentativas de inserir a reflexão sobre diversidade sexual nas reuniões com os/as professores/as no HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) e fala da dificuldade em discutir o assunto com os/as colegas: *“Mas eu percebi que, quando a gente toca no assunto, tem uns professores que são reticentes, são maldosos até, às vezes*”. Ela afirma que *“as mulheres mais velhas são as que mais são reticentes neste assunto*”. Segundo Ester, elas acham um absurdo falar de diversidade sexual e ficam muito constrangidas, pois pensam que tratar desse tema é incentivar a homossexualidade. Em relação aos professores homens, a entrevistada percebe que eles não demonstram resistência, o que talvez se deva, de acordo com ela, ao convívio intenso com colegas homossexuais, já que há forte presença de homens homossexuais entre os professores.

Para a entrevistada, o relacionamento da comunidade escolar com alunos/as homossexuais depende muito do trabalho que é realizado em torno disso,

A partir do momento que você faz o aluno refletir a respeito da situação, que você faz com que ele perceba o outro como um ser humano igualzinho a ele, que ele não vai virar homossexual convivendo com o outro... Quando você faz ele refletir a respeito dessas questões, ele muda o comportamento dele. Porque o que falta, na verdade, é a conscientização, é fazer refletir a respeito dessa questão.

A experiência relatada pela professora Ester foi estruturada sob sua concepção da escola como espaço de igualdade entre os sujeitos. Apesar de não demonstrar uma postura de transversalização do tema da diversidade sexual, ela afirma a importância de um trabalho sistemático com essa questão e considera ser necessário chamar a atenção para isso, bem como para possíveis formas de preconceito.

Na verdade, de uns anos para cá, a gente tem visto que os homossexuais, de uma forma geral, eles não se escondem mais como era quando eu estava na escola. Eles se escondiam, tinham um preconceito muito grande. Hoje eles não se escondem, eles têm mais coragem, eu acho, de se expor, de se assumir, o que eu acho muito bom. Muito bom porque tem que ser assim. Então, desde quando eu comecei a dar aula, eu encontrei ao longo alguns homossexuais femininos e masculinos.

Ester demonstra ter fundamentado seu discurso e procura intervir junto aos/às professores/as, problematizando as situações vivenciadas na escola e instigando-os/as a repensarem suas concepções, posturas e práticas. Ela afirma que o que ajuda a refletir sobre as questões de gênero e sexualidade “*é muito pessoal, vai muito de pessoa para pessoa. Primeiro vem da nossa formação acadêmica, de como você encara a educação*”. Além disso, argumenta que é preciso

falar com o professor a respeito do preconceito. Todo mundo tem direito de ser preconceituoso do portão para fora; aqui dentro [na escola], não. Aqui dentro ninguém tem o direito de ser preconceituoso. Então, é essa a orientação que a gente dá para os professores.

Ainda de acordo com Ester, deve-se

passar para o aluno a coisa como é de fato, independente de orientação religiosa, independente da orientação sexual, independente de onde que eu nasci, independente das minhas frustrações, independente de qualquer coisa. E eu acho que tem que ser assim: se você vai ensinar qualquer coisa para o aluno, não importa o que você vai ensinar, você tem que estar desprovido de todo e qualquer preconceito, de toda e qualquer frustração que você tenha tido.

Marcos, que atualmente desempenha a função de professor-coordenador, inicia seu relato pontuando que a grande dificuldade do trabalho com o assunto na escola está na relação com as famílias dos/as alunos/as: a maior parte delas resiste em lidar com o tema da sexualidade, o que, para ele, é um fato que reafirma a importância de a escola abordar o assunto. Ele pensa, porém, que a escola deve fazê-lo com propriedade, demonstrando ter seriedade e conhecimento sobre o que está falando. Não basta informar sobre sexualidade; deve-se garantir um trabalho que “*vai além*” disso. Nesse sentido, para o entrevistado, o ideal é firmar parcerias e desenvolver um trabalho interessante na discussão sobre diversidade sexual e na prevenção de DST e gravidez na adolescência.

Marcos declara que as intervenções feitas por ele a respeito do tema da sexualidade junto aos/às alunos/as eram ligadas aos projetos da rede estadual de ensino. Assim, era por

meio de uma demanda da Secretaria Estadual de Educação que o trabalho surgia. Ele conta que, quando tratava de sexualidade, restringia-se aos aspectos relativos à anatomia e à fisiologia, mas afirma que talvez agisse diferente se fosse trabalhar com o assunto atualmente: “*E a gente sempre trabalhou mais na parte anatômica mesmo, fisiológica, explicando as funções, a formação dos espermatozoides, óvulo, fecundação, essas questões que o livro traz*”. O professor relata ter desenvolvido na escola um trabalho com a temática da sexualidade e da homossexualidade: fazia uma roda e os/as alunos/as podiam propor perguntas. Ele afirma, ainda, que levava para a sala de aula tudo o que pesquisava, principalmente as curiosidades sobre a causa da homossexualidade, sobre a relação das crianças com os pais e sobre a influência disso na homossexualidade.

4.4. Pensando a manutenção de preconceitos e estereótipos durante a experiência social

A ação social produzida a partir da participação no curso adquire uma singularidade, como denota a própria construção da experiência: cada professor/a age de determinada maneira diante da diversidade na escola e, mais ainda, do convite por repensar os padrões pelos quais tal diversidade é apresentada.

A partir da discussão realizada durante todo o capítulo 4, torna-se evidente que as características sociais marcaram com muita força a construção da experiência social em homofobia dos/as professores/as desse grupo. Ou seja, a análise do material empírico mostrou que a presença de mais continuidades do que superações de preconceitos e estereótipos na temática da diversidade sexual foi garantida principalmente pela intersecção entre as características sociais presentes na constituição identitária de cada professor/a do grupo. A esse respeito, é relevante destacar a importância e a influência exercidas pela intersecção entre as seguintes características: cor/raça, sexo/identidade de gênero, idade/pertencimento geracional e religião professada.

Marta, Inês, Eliana, Cleusa e Ester assumem uma identidade de gênero feminina que incorpora os papéis sociais atribuídos às mulheres na busca por corresponder às expectativas sociais para esse gênero. Tal situação pode ser notada, por exemplo, na divisão de tarefas domésticas: as cinco entrevistadas afirmam que realizam todas as tarefas da casa – nas palavras de Cleusa, “*as tarefas de uma dona de casa*”. Tanto as expectativas relativas ao gênero feminino quanto as relativas ao gênero masculino são incorporadas por essas professoras em seus respectivos olhares para a diversidade sexual na escola. Seus relatos

manifestam insatisfação diante da vivência sexual não correspondente ao sexo ou à identidade de gênero do sujeito.

No caso dessas cinco professoras, a intersecção entre a identidade de gênero e o pertencimento geracional (todas apresentando mais de 40 anos de idade na ocasião da entrevista) contribuiu para o processo de continuidade na construção da experiência social em homofobia. Inês e Eliana, especificamente, tiveram esse aspecto intensificado pela intersecção entre raça e religião professada. Inês autorreconhece sua cor/raça como negra e Eliana identifica-se como parda, ambas demonstrando que o preconceito racial por elas vivido contribui para a dificuldade apresentada na superação do próprio preconceito por orientação sexual. As duas professam a religião evangélica e embasam-se na lógica judaico-cristã para pensar a homossexualidade como anormalidade, comportamento não natural e, conseqüentemente, desaprovado por Deus.

Luciano e Marcos também apresentam a marca da identidade de gênero masculina assumida por eles e da relação entre essa característica social e o pertencimento geracional (ambos contavam com mais de 40 anos de idade na ocasião da entrevista) na construção da experiência social em homofobia. O entendimento a respeito da homossexualidade, assim como o olhar desses professores para a diversidade sexual na escola estão permeados pelas políticas de masculinidade que tencionam suas vivências sexuais, assim como seus posicionamentos de gênero. No caso do professor Luciano, há ainda a intersecção com a religião, com a qual ele estabelece forte vínculo e a partir da qual busca compreender os motivos para a existência da homossexualidade entre as pessoas. Ele professa a religião espírita e essa característica social aparece com muita força na intersecção com a identidade de gênero e com o pertencimento geracional, influenciando a predominância de continuidades em sua experiência social em homofobia.

Marta, Cleusa, Ester e Marcos – professores/as desse grupo que não relacionaram a religião em suas reflexões apresentadas na entrevista – relatam a construção de uma experiência social em homofobia que avança um pouco mais do que os outros, mas que ainda se restringe à mediação de conflitos gerados pela não aceitação da diversidade sexual. No caso desses/as quatro professores/as, pode-se afirmar que a construção da experiência social possibilitou o desenvolvimento de uma ação relativa às temáticas que, apesar de não ter sido incorporada no trabalho pedagógico, esteve presente nas tentativas de evitar conflitos decorrentes do preconceito por diversidade sexual entre os/as alunos/as.

Já Inês, Luciano e Eliana não relatam situações de mediação de conflitos gerados pela não aceitação da diversidade sexual: demonstram apenas intervenções pontuais em situações

extremas de preconceito ligadas à violência física. Tais professores/as relacionam a religião que professam à reflexão sobre homofobia na escola e, se comparados ao restante do grupo, apresentam uma experiência social com ainda mais predominância de continuidades em preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual.

A partir das análises realizadas até aqui, é possível dizer que os/as professores/as cuja construção da experiência social em diversidade sexual apresenta mais continuidades do que superações não chegaram a ressignificar suas percepções sobre sexualidade, sendo muito difícil para eles/as distanciarem-se dos padrões de pensamento ligados à heteronormatividade. Nota-se que não lhes foi possível desprender-se da ideia de homossexualidade como problema individual do/a aluno/a; em decorrência disso, não foram apresentadas por eles/as práticas docentes em prol do acolhimento da diversidade sexual na escola.

Nesse sentido, Nóvoa (2003) sinaliza a incoerência entre educação e cinismo, apontando a impossibilidade de o/a professor/a ensinar algo em que não acredite ou que não considere importante para seus/suas alunos/as. O fato é que os/as professores/as do grupo que apresenta mais continuidades para a introdução do tema da diversidade sexual nas relações escolares – Marta, Ester, Cleusa, Marcos, Eliana, Inês e Luciano – não desenvolvem um trabalho sobre a temática na escola por não acreditarem, de fato, que isso seja relevante ou importante para os/as alunos/as.

5. AS SUPERAÇÕES NA MANUTENÇÃO DE PRECONCEITOS E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DURANTE A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA SOCIAL EM HOMOFOBIA

[...] espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar?
(Entrevista com Thales)

O segundo agrupamento pode ser expresso no quadro a seguir:

Quadro 3 – Docentes com mais superações para introduzir o tema nas relações escolares: três mulheres e dois homens

NOME	SEXO ²¹ / IDADE	COR/ RAÇA	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANOS)	RELIGIÃO ATUAL	FORMAÇÃO INICIAL	ORIENTAÇÃO SEXUAL ²²	USO DO TERMO <i>HOMOSSEXUALISMO</i>	ENTENDE A HOMOSSEXUALIDADE COMO ORIENTAÇÃO SEXUAL OU COMO ANORMALIDADE?
Gustavo	M 35	Branca	12	Mórmon	Licenciatura em matemática	Heterossexual	Faz uso do termo.	Como orientação sexual.
Marília	39	Branca	15	Espírita	Licenciatura em história	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.
Thales	27	Branca	5 anos e 8 meses	Budista	Bacharelado e licenciatura plena em geografia	Homossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.
Vilma	62	Amarela (de origem asiática)	35 (profã.) 3 (coord. pedagógica) total 38	Católica	Licenciatura em letras	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.
Wanda	F 31	Branca	6	Espírita	Educação física e pedagogia	Heterossexual	Não faz uso do termo.	Como orientação sexual.

Os/as cinco professores/as do grupo que apresenta mais superações do que continuidades na manutenção de preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual durante construção de suas experiências sociais relatam vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual.

²¹ A definição do sexo está baseada no autorreconhecimento do/a entrevistado/a.

²² A definição da orientação sexual está baseada no autorreconhecimento do/a entrevistado/a.

Wanda demonstra sua empatia com um aluno de 6 anos que estudava na classe de 1ª série / 2º ano para a qual ela dava aulas de educação física:

E ele colocava a blusa de moletom dele na cabeça, com as duas mangas do lado de fora formando um cabelo, falava que era o cabelo dele. Na época, eu ainda formava fila de meninas e meninos. Hoje eu não formo mais, depois eu explico por quê. E ele ia na fila das meninas. Eu não lembro o nome dele, mas falava: “fulano, vai para a sua fila”. E ele ia todo remelexo, sabe?! Todo aquele jeitinho para a fila dele. E todos os outros falavam: “não, professora, ele quer ser menina”. Seis anos! E ele dava aquele risinho. Lógico que ele não me dizia nem que sim nem que não, acho que ele nem tinha discernimento do que ele estava sentindo, do que ele passava. E ele acabava indo para a fila dos meninos porque eu mandava. Mas se eu não mandasse, toda aula ele estava na fila das meninas.

Tal vivência aparece como anterior ao curso sobre diversidade sexual e ganha relevância no relato da professora: “Isso até na época que eu fiz o curso, eu comentei lá, que era uma coisa que mexeu comigo, porque, até então, na formação você não tem conhecimento sobre diversidade. Você não tem”. O fato de essa experiência ter integrado suas reflexões sobre diversidade sexual durante o curso certamente rendeu-lhe mais proximidade com a temática abordada. Pode-se supor que essa empatia com o aluno e com a possibilidade de ele desenvolver uma orientação homossexual, ainda que esteja pautada em estereótipos sexuais, foi capaz de atrair um olhar diferenciado da professora para a temática da diversidade sexual em uma aproximação significativa.

Wanda demonstra angústia ao dimensionar o preconceito que possivelmente seu aluno poderia vivenciar. Por conseguinte, ela busca compreender o que aquele comportamento apresentado pelo aluno significava em sua construção da identidade de gênero e de orientação sexual:

E aquilo mexeu... Nossa, um menino de 6 anos... Você já começa a pensar, como que funciona isso? Como é que é ser um homossexual... Se ele com seis anos... Não sei se ele vai ser, se ele queria ser menina por um motivo qualquer [...]. Mas é uma coisa que mexe com você, você já olha e pensa com outro olhar. E as crianças até já estavam acostumadas, que nem zombavam mais. Até por ser 6 anos não tinha mais, nem tinha essa malícia: só diziam que ele queria ser menina.

Entre os relatos apresentados pelos/as professores/as desse grupo a respeito de vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual, nota-se uma fala muito carinhosa de Marília sobre uma aluna que, de acordo com a entrevistada, “sempre dá a entender” que é lésbica:

Desde o primeiro dia de aula que ela força a barra, que ela quer que eu fale alguma coisa. Então, no primeiro dia da chamada, eu chamei uma menina para trazer o caderno para mim. E parou um menino na minha frente. E eu falei: “Não, eu chamei a Fulana”. Ela falou para mim: “Sou eu!”. E estava de boné virado para trás, de bermuda. Estava masculino e era feminino. Na hora eu fiz assim: “Ah, tá, tá bom!”. E, na hora de fazer a chamada: “Eu sou 24!” e ela falava assim: “Bom numero, né professora?”.

Marília demonstra aprovar a postura assertiva da aluna com relação à sua identidade de gênero. Ainda que a professora identifique a aluna como lésbica sem que a própria o faça, fica evidente, no decorrer de seu relato, que há uma ânsia por garantir que os/as alunos/as com identidades de gênero distintas dos padrões sociais ou com outra orientação que não a heterossexual sejam respeitados/as. “Então ela mesma. Ela vem, ela brinca, e faz questão de mostrar que é masculina, sempre faz questão. Essa daí é uma que eu sei que tem. Que é uma graça de pessoa”. Assim, a relação com a aluna ganha relevância na fala da professora e na construção da experiência social em diversidade sexual que ela protagoniza, influenciando positivamente suas reflexões sobre a temática.

Vilma tem na vivência com duas alunas transexuais marcos em sua trajetória como professora: “Então são dois marcos na minha trajetória. A Patrícia [...], o outro transexual o Evandro, e de quem perdi notícia, mas sei que ele foi para outro Estado pela crise que ele teve”. A entrevistada relata o contato com Patrícia, uma aluna transexual, logo no início de sua carreira:

E lá eu tive uma aluna do ensino médio, a Patrícia, e ela só falou comigo pela questão [da transexualidade]. Esse destravar da língua na dinâmica de grupo. Ela, por onde eu passasse, por onde eu caminhasse, ela estava atrás de mim. E eu não entendia o porquê que ela estava sempre perto de mim. Então isso faz... Quantos anos? Vinte e seis anos, vinte sete anos. [...] E em um encontro, eu a levei para casa, porque eu vi que ela estava muito doída, sofrida demais. E ela se abriu, falou que nasceu homem. Eu tive um espanto: “Como assim nasceu homem? Como assim Patrícia?”. “Não, nós somos trigêmeos e três garotos, paridos da mesma mãe, mas eu fui aos 7, 8 anos, percebendo que eu não queria ser homem.” Comoveu assim, para mim foi uma experiência riquíssima. Eu me defrontei com uma realidade com a qual nunca tinha convivido. E com ela, Patrícia, eu fui uma aprendiz. Uma aprendiz na questão do gênero. Emociono-me quando falo de Patrícia, né? Ela me deu a vida dela em minhas mãos.

Ela demonstra muita proximidade com essa aluna e considerável empatia com sua história de preconceito por orientação transexual. Nota-se aí uma relação de extrema confiança entre aluna e professora, especialmente quando Patrícia conta sobre o modo como frequentava a escola com nome feminino: “Eu falei: ‘Como é que você? Você está

matriculada, porque eu me lembro do diário, está como Patrícia, Patrícia Maria'. Ela falou: 'Foi porque eu falsifiquei também o documento'". Vilma prossegue:

desde pequena ela foi chamada de bicha, veado. Mas ela nunca se importou, pois se identificava como mulher. [...] A dificuldade dela, como identidade física, vamos dizer assim, era no tocante à genitália, e nós... A partir dali, a história dela me pertencia. Então nós nos movimentamos. Eu tinha amigos dentro do Hospital das Clínicas para o encaminhamento da cirurgia. Que na época nem isso havia, aquilo era expurgado. Era algo assim do além, né? E a Patrícia, depois também nesse relato, ela confessou que precisava da minha ajuda.

Assim, Vilma demonstra ter iniciado sua reflexão em torno da diversidade sexual muito antes de sua participação no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*. É possível afirmar que a construção da experiência social em homofobia dessa professora está fortemente permeada pela empatia em relação a essa aluna transexual e pelo envolvimento direto em sua história e realidade social: “o contato com a questão do gênero já vem lá de trás e a transexualidade também foi que me chamou muito a atenção e eu não poderia virar as costas”.

Gustavo, por sua vez, relata empenho em aproximar-se de três alunos que se autorreconheciam homossexuais a fim de compreender a vivência deles. O professor demonstra preocupação com sua postura diante da realidade vivida pelos alunos:

Se você falar para mim: “E uma escola há dez anos atrás?”, eu vou falar para você que não tinha [homossexuais]. Mas quando eu comecei a perceber, quando eu comecei a ir, eu fiquei preocupado, “ou eu aprendo ou eu vou fazer o quê? Vou excluir, vou...”. Eu fiquei preocupado com a minha atitude, com a atitude que eu podia ter, por isso eu fui procurar um pouquinho de ajuda.

A empatia desse professor com os três alunos de orientação homossexual revela-se em sua preocupação para superar o receio que sentia em aproximar-se deles, bem como na afirmação de que buscou ajuda para adquirir uma percepção mais ampla da diversidade sexual na escola. Gustavo demonstra um olhar empático para esses garotos diante do conflito gerado em suas próprias concepções sobre sexualidade e declara que essa vivência foi fator importante em suas reflexões a respeito da diversidade sexual: o professor estabeleceu diálogo constante entre as discussões realizadas no curso e sua empatia com esses alunos.

Eu falei: “caramba! E agora?”. [...] Eu não sabia, sinceramente, eu lembro que no primeiro e no segundo dia eu fiquei... “Como é que eu vou tratá-los? Trato do mesmo jeito, chego perto, brinco ou não brinco?” Não sabia nem o

limite que dar para isso, então realmente eu fiquei apreensivo do que fazer, como fazer. [...] o professor não é só aquele que vai lá e passa na lousa, você precisa interagir com os alunos hoje mais do que nunca, então essa interação eu não sabia como fazer com eles. [...] E constantemente eu me sentia um pouco arredo, até de ir lá e conversar com eles, vou falar do quê? Que empatia eu tenho com eles? Como é que eu vou me colocar no lugar deles? Ficava difícil! Eu não fazia a menor ideia, até que eu comecei a me aproximar de um deles, o PC. O apelido dele era PC e [...] ele contava o quanto ele era discriminado. Relatou-me toda a vida dele desde pequeno, desde pequeno e contava que... [...] “não, professor, desde cedo, eu pegava roupa da minha mãe, pegava roupa da minha irmã, me vestia. Não sentia nada pelas meninas e o que eu queria era... sentia pelos meninos e fui experimentar uma vez e estou até hoje!”. Eu falei: “Você está feliz?”, “Estou!”. E eu disse: “Então vai embora, vai tranquilinho”. E eu comecei a ficar um pouco mais relaxado de saber que esses três estavam contentes. Não tinha problema de conteúdos, as provas, nunca vi problemas em provas, nada. Iam bem ou iam mal, não tinha nada a ver com isso, e eu falei “se não está influenciando o ensino, se não tem nada a ver, cada um cada um, fica aí!” E depois eu comecei a aceitar.

A reflexão de Thales sobre diversidade sexual é atravessada por vivências de empatia com alunos homossexuais, especialmente com Breno, com quem o professor se identificou muito e por quem desenvolveu grande empatia; mas também é fortemente permeada por sua própria vivência como homossexual masculino diante do preconceito por orientação sexual nos tempos de aluno. Em suas palavras:

eu estou voltando lá no passado, mas os relatos já vão batendo. Em 1994 não me esqueço, [...] eu estava na 5ª série [6º ano], 4ª série [5º ano], e o professor de educação física... Eu não gosto de futebol, e às vezes me confundi um pouco isso, até a minha sexualidade ficou em jogo nisso. Porque é lógico, hoje já tenho minha sexualidade formada, mas na época eu fiquei muito aterrorizado. Como eu não gostava de jogar futebol e tinha areia, era um campo de areia não era cimentado, eu fiz uma montanha para passar com carrinho, alguma coisa assim, e o professor falou assim: “Ai, a bonequinha quer ficar só brincando na areia, não vai jogar como menino não?”. Desse jeito!

No relato do professor, é possível notar esse movimento de retomada do preconceito vivido por ele em diálogo constante com a empatia relativa à situação dos alunos que sofrem preconceito:

Eu tinha um aluno no Rui Bloem onde eu dei aula [...] ele destoava um pouco porque gostava da Lady Gaga, gostava da Beyoncé, gostava de tudo que você pode imaginar de coisa mais dance e mais gay, digamos assim. Ele só fazia trabalho com as meninas. Na hora de jogar futebol, os meninos não queriam chamar ele, nossa, parece que eu estava vendo a minha... [risos]. Ele era até diferente de mim, ele era até um pouco mais afeminado, e ele tinha um toque às vezes na hora de sentar, na hora de mexer a mão. Mas

quando se chamava a atenção dele, ele tentava se arrumar. Os alunos pegavam muito no pé dele, e veio o curso [...].

Thales chega a verbalizar essa constante intersecção que faz entre sua realidade como aluno homossexual na escola e a realidade vivida por seus alunos:

Agora, quando eu fui no ensino médio, que eu fiquei no colégio interno... era no interior de Minas Gerais [...] Lá: bullying extremo! Ataques de tudo quanto é lado e eu tentando me desvencilhar disso, mas eu era muito nerd, muito na minha, muito quieto. E eu muito educado, e as pessoas já traçavam quem era muito educado de bichinha, bichinha, veadinho. [...] Estou contando isso, porque eu acho que eu convivi tanto com isso e eu acho que está se produzindo isso na escola de novo, eu estou vendo nos meus alunos o que aconteceu comigo no passado.

Ele fala da necessidade constante de fingir ser heterossexual para poder *sobreviver* no ambiente escolar. Isso aparece em seu relato sobre quando era aluno:

Eu vim criado nessa atmosfera de homofobia [...]. Para chegar no grupo dos meninos, os ditos heteros... porque, também na época, eles... pode também ser uma roupagem. Para entrar no grupo deles você tinha que fazer as mesmas coisas: “ó a bichinha lá, ó a bichinha lá!”. Você tinha que fazer o mesmo coro!

E também em seu relato sobre a própria atuação como professor:

a minha abordagem, eu acabo vendo até como um professor gay. Eu comecei a olhar pelo outro lado e, muitas vezes mesmo já sabendo da minha sexualidade, eu tive que endossar para não me sentir fora do grupo, porque mesmo como professor eu ainda sofria bullying dos colegas professores.

No caso desses/as professores/as, a empatia com alunos/as tidos/as como homossexuais representa ponto-chave na construção de uma experiência social marcada por superações. Entretanto, foi a incorporação dessa empatia em suas reflexões sobre diversidade sexual que realmente fez diferença e contribuiu para ampliar suas percepções sobre homofobia na escola. Não bastou apenas possuir a vivência de empatia com aluno/as homossexuais; o diferencial foi incorporar na reflexão o diálogo com uma vivência real e empática com outras orientações sexuais que não a heterossexual. A fala de Thales retrata esse despertar para o combate à homofobia: “*espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar?*”. Nota-se também que a presença ou a ausência de determinadas características sociais atuaram como fator facilitador ou dificultador na construção da experiência social em homofobia.

5.1. Construindo a experiência: características sociais e percepção sobre homofobia na escola

Entre os/as professores/as que apresentam mais superações do que continuidades na construção da experiência social em homofobia, é possível observar que algumas características sociais, especialmente quando interseccionadas com outras, atuam mais incisivamente em tal experiência com a conquista de mais superações. Para efeitos de análise, classifiquei essas características em quatro categorias, destacando em cada uma delas aquela que mais enfaticamente atuou como facilitadora da conquista de mais superações na temática. As características preponderantes são: idade dos/as professores/as; vivência religiosa; entendimento que têm a respeito da homossexualidade; identidade e percurso profissional. No entanto, tal como procedi no grupo analisado anteriormente, busquei discutir a intersecção de cada característica preponderante com outras que também atuaram como facilitadoras; são elas: sexo/identidade de gênero, cor/raça, orientação sexual, formação inicial, tempo de experiência no magistério, trabalho com a temática na escola, motivação para fazer o curso, entre outras.

Idade e pertencimento geracional

É interessante notar que todos/as os/as professores/as entrevistados/as que tinham entre 27 e 39 anos na ocasião da entrevista estão no grupo dos que conquistaram mais superações na temática da diversidade sexual. Esses/as professores/as correspondem a 80% de tal agrupamento, sendo os demais 20% representados pela professora Vilma, que tinha 62 anos na ocasião. A partir disso, pode-se afirmar que todos/as os/as professores/as entrevistados/as com idade igual ou inferior a 39 anos, na ocasião da entrevista, apresentaram maior propensão a construir uma experiência social em homofobia com um nível preponderante de superações de preconceitos e estereótipos do que aqueles/as com idade superior a 40 anos. Apesar de essa constatação não ser uma regra – já que há a vivência da professora Vilma como exceção –, ela configura-se como uma tendência observada dentro do grupo de professores/as pesquisado.

A partir do cruzamento entre as características sociais apresentadas pelos/as professores/as, é possível notar como um aspecto intensifica ou suaviza o outro na construção da experiência social em homofobia. Isso é nitidamente observado no cruzamento entre *idade*

e pertencimento geracional na ocasião da entrevista; uso do termo homossexualismo; entendimento da homossexualidade e religião professada.

Vejam, por exemplo, o caso da professora Vilma. Ela possuía 62 anos na ocasião da entrevista, mas a religião por ela professada (católica) não ocupa grande importância em sua constituição identitária. Por usar outras matrizes para pensar a sexualidade que não a da heterossexualidade compulsória na ótica judaico-cristã, a professora entende a homossexualidade como orientação sexual e, conseqüentemente, não faz uso do termo *homossexualismo* para falar de homossexualidade. Pode-se notar que o marcador social *idade na ocasião da entrevista* (superior a 40 anos) não garantiu que a professora apresentasse uma experiência social em homofobia com mais dificuldades do que superações.

Já o movimento contrário não aconteceu: nenhum/a entrevistado/a com idade inferior a 40 anos na ocasião da entrevista apresentou mais dificuldades do que superações na construção de sua experiência social em diversidade sexual. Nota-se que todo o grupo de professores/as com menos de 40 anos na ocasião da entrevista apresenta outras características sociais que se somam como favoráveis à conquista de mais superações dentro da temática da diversidade sexual: a religião professada não ocupa grande importância em suas constituições identitárias; eles/as não fazem uso do termo *homossexualismo*; entendem a homossexualidade como orientação sexual e autorreconhecem-se brancos.

Apenas no caso de Gustavo a religião ocupa grande importância na constituição identitária; porém, ele fala sobre as relações tecidas por ele, na condição de educador, entre o discurso religioso e a percepção sobre sexualidade na busca por separar essas duas esferas. Esse professor faz uso do termo *homossexualismo*, mas demonstra entender a homossexualidade como orientação sexual. Além disso, autorreconhece-se na cor branca. A experiência de Gustavo e o levantamento feito por mim apontam para o fato de que o *uso do termo homossexualismo* não estabelece relação direta com o *entendimento da homossexualidade como anormalidade*. A utilização de tal termo, apesar de ser um critério importante para a compreensão da experiência social em gênero e sexualidade construída pelos/as professores/as, não se configura como determinante. Nesse caso, pode-se afirmar que o cruzamento entre os marcadores sociais contribui para a construção de uma experiência social em diversidade sexual com mais superações do que dificuldades.

Apesar de todos/as os/as professores/as desse grupo terem alcançado mais superações dos preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual, são percebidas nuances entre as experiências sociais construídas.

Marília, Gustavo e Wanda são nascidos entre 1971 e 1980, a *década do eu*, como já foi rotulada: do desejo de mudar o mundo, passou-se a um comportamento individualista a que muitos também chamaram de *era do individualismo*. No Brasil, a década de 1970 foi marcada pela presença da ditadura política no país e de frequentes episódios de intensa repressão: diversas personalidades brasileiras foram silenciadas e/ou levadas ao exílio. Ao mesmo tempo, tratou-se de uma época marcada por manifestações alternativas, com diversas produções culturais. Surgia a defesa do meio ambiente e também um crescimento das revoluções comportamentais da década anterior, com uma movimentada cena alternativa e a radicalização de experiências comportamentais. Exemplos disso são o aparecimento do termo *androginia*, lançando a expressão da ambiguidade sexual, e a propagação do estilo *hippie*.

Tais professores/as – com 39 anos, 35 anos e 31 anos, consecutivamente – demonstram um modo de pensar as relações escolares que supõe maior proximidade e alteridade com a realidade dos/as alunos/as. Os/as três relatam observações detalhadas sobre seus/suas alunos/as e, em vez de trabalhar com estereótipos, sinalizam estratégias singulares para a interação com eles/as. Marília, Gustavo e Wanda dão importância ao trabalho com gênero e sexualidade na escola e o inserem em suas práticas.

O professor Thales nasceu na década de 1980, período em que o Brasil saía da ditadura militar e vivenciava uma explosão de liberdades: a juventude dos anos 1980 foi embalada pela campanha das *Diretas Já*. O início do processo de abertura política possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política e mobilizou a população a participar dos destinos do Estado e a intervir nos diferentes níveis de governo. Vê-se a organização de sindicatos, associações científicas e comunitárias, novos partidos políticos e organizações não governamentais que começavam a desenvolver ações não supridas pelo Estado. Nesse período, o mundo assistiu ao fim da utopia socialista e à vitória capitalista com a queda do muro de Berlim; o culto ao corpo alcançou proporções estrondosas e várias bandas nacionais reuniam crítica política e irreverência em suas músicas e comportamentos, influenciando a juventude.

Thales é o mais novo de todo o grupo de professores/as entrevistados/as e apresenta com criticidade sua percepção da diversidade sexual no contexto escolar, definindo a escola como um “*ambiente de colheita da homofobia*” e denunciando o silenciamento da sexualidade e da diversidade nesse espaço. Ele é o único dentre os/as entrevistados/as que se autorreconhece homossexual, e é possível notar um cuidado maior de sua parte a respeito da diversidade sexual na escola, bem como uma sensibilidade aguçada para destacar casos de homofobia velada.

Tal quadro forma-se em consonância com a ideia do/a jovem como modelo cultural, ideia esta que se encontra fortemente implícita nas falas desses/as professores/as, ao atribuírem a dificuldade apresentada por alguns/as colegas à faixa etária a que pertencem. Nas palavras de Wanda: “*É uma coisa mais fechada dentro da nossa educação, ainda mais que nós temos professores muito mais velhos, rígidos*”.

No entanto, Vilma, nascida entre 1950 e 1960, rompe com a tendência da idade como fator limitador para o envolvimento com a questão da diversidade sexual e para o desenvolvimento de um trabalho com os/as alunos/as a esse respeito. A professora nasceu em um período da história mundial marcado pelo contraste entre guerras e revoluções comportamentais e tecnológicas, uma época que é considerada a *idade de ouro* por testemunhar o nascimento de uma ideologia de reconstrução do Brasil, expressa em um conjunto de mudanças sociais e manifestações artísticas e culturais. Naquele período, a cultura norte-americana infiltrava-se na cultura do povo brasileiro e difundia-se em todo o mundo ocidental um novo modo de viver propiciado pela produção em massa de bens manufaturados de uso pessoal e doméstico.

É importante salientar que Vilma tem uma história de vida que inclui a convivência com o enfrentamento do preconceito por parte da família e de colegas professores/as, bem como o envolvimento com a militância em prol da classe docente e dos direitos da mulher. Tais especificidades, somadas à sua visão política da educação, fomentaram seu envolvimento com a temática e sua mobilização profissional nesse sentido.

O contexto geracional e histórico de nascimento dos/as professores/as e de vivência da juventude – com exceção de Vilma – contribuiu com elementos importantes para a construção da experiência social em homofobia com mais superações do que continuidades, já que as ideias que circulavam nas referidas épocas – ou seja, o ideário popular vigente – primavam pela liberdade de expressão e pela pluralidade de modos de vida. O surgimento de novas organizações da sociedade civil, como sindicatos, associações científicas e comunitárias e ONGs, e a maior participação da população nas esferas pública e política possibilitaram a liberdade de expressão, que conseqüentemente trouxe à tona a diversidade: de credos, de ideologias políticas e partidárias, de comportamentos sexuais e reprodutivos, de modos de se vestir, de vertentes teóricas, de possibilidades estéticas, de movimentos artísticos, de criação musical, de identidades de gênero, de orientação sexual, entre tantas outras possíveis. Na reunião entre crítica política e comportamento irreverente de parcelas da sociedade como a juventude, a androginia ganhava espaço e a ambiguidade sexual tornava-se uma possibilidade, trazendo à tona novos padrões sexuais.

Assim como pude notar na análise das entrevistas dos/as professores/as do grupo que apresentou mais continuidades do que superações, fica evidente também aqui que vivenciar um contexto social em que a temática da sexualidade – e, de certa forma, da diversidade sexual – está em pauta contribui para a reflexão dos sujeitos sobre as relações de gênero e sobre a homofobia. O fato é que Marília, Gustavo, Wanda e Thales vivenciaram a infância e a juventude em um contexto social com maior abertura para discussões acerca dessas temáticas, tendo todos/as eles/as demonstrado maiores avanços do que continuidades na construção da experiência social em homofobia.

É certo que o contexto histórico e social do/a professor/a pode exercer diferentes níveis de influência sobre sua constituição identitária, assim como sobre sua prática docente. Os avanços conquistados pela professora Vilma em relação à temática da diversidade sexual contrariam todas as expectativas geradas pelo contexto geracional em que ela vivenciou sua infância e juventude: outras características sociais demarcaram com mais força sua relação com a temática, minimizando os efeitos do pertencimento geracional.

Entendendo juventude, infância e maturidade como categorias sociológicas, é possível pensar na construção social de padrões etários e de estereótipos geracionais (SPOSITO, 2009). Faz-se necessário, assim, investigar as experiências internas às formas associativas geracionais numa perspectiva intrageracional, pois, apesar de existirem padrões, estes não são fixos e imutáveis.

Independentemente da geração dos/as educadores/as, do contexto geracional de nascimento e de vivência da juventude, pode-se dizer que trabalhar com gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola não é apenas uma decisão técnica, mas altamente política. Pensar a desconstrução de normas e estereótipos de gênero, bem como de padrões sexuais, implica questionar a atual estrutura social e defender a equidade social e de direitos sexuais e reprodutivos para todos/as. O trabalho com essas temáticas na escola envolve a construção de intersecções com diversos campos, entre eles, o campo dos direitos, da cultura, das políticas públicas, da sociedade civil organizada, do movimento feminista, do movimento LGBT, da saúde, das religiões, da academia e outros tantos possíveis.

Vivência religiosa

O que apareceu como definidor para o grau de influência da religião professada na construção da experiência social do/a professor/a não foi necessariamente o pertencimento a essa ou aquela religião especificamente, mas a importância da vivência religiosa para a

identidade docente. Dentro do grupo em questão, há dois movimentos: por um lado, o relato das relações tecidas pelo/a professor/a entre o discurso religioso e a percepção sobre sexualidade; por outro, a subversão total da lógica judaico-cristã e o distanciamento da religião para pensar a diversidade sexual.

Gustavo é o único entrevistado do grupo que faz o primeiro movimento. Diz ele que seu choque inicial ao se deparar com a homossexualidade na escola foi muito grande em decorrência de sua formação na *Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias*, a qual frequenta desde os 14 anos e da qual é praticante ativo. Para o professor, a homossexualidade praticamente não existia e, por isso, ele teve um conflito muito grande quando se defrontou com essa realidade na escola. Gustavo participou do curso sobre diversidade sexual e aproximou-se de relatos de pessoas homossexuais, o que o fez entender um pouco mais sobre tal realidade e, conseqüentemente, desenvolver uma empatia com ela. O professor apresenta uma percepção sobre diversidade sexual que busca desvincular-se de suas crenças religiosas.

Eu sou membro dessa igreja. Desde quando eu tinha 14 anos eu sou membro dessa igreja. Eu só vou de domingo porque todo mundo tem que trabalhar. Acredita nas mesmas coisas: Deus, Bíblia, as mesmas coisas. Só que uma coisa que eu percebo é que quanto mais você estuda, cientificamente, quanto mais você se especializa, mais distante você fica das coisas religiosas. Uma coisa que eu procuro separar: vou à igreja, acredito em Deus, Jesus Cristo, todas essas coisas, mas quanto mais você estuda, como eu falei, você fica mais longe dessa parte religiosa, porque a parte religiosa jamais aceita uma pessoa, um homem com homem, uma mulher com mulher, não existe. Existe Adão e Eva, é uma coisa que eu procuro separar. Mas lá na igreja, todas as pessoas que eu conheço, jamais, jamais aceitariam o fato disso, de existir. 'Trabalhar a diversidade? Você é louca, não existe isso, Deus não quer isso!'. No começo, eu tive um pouco de conflito por causa disso, por isso fui procurar um curso. Porque, para mim, também não existia esse negócio, até pela parte religiosa. Mas depois... Por isso a minha angústia é muito grande, porque senão, eu vou atrás desse negócio?

A religião, nesse sentido, configura-se como espaço produtor de valores morais e identitários, como espaço formador de consciência (SETTON, 2008). O professor Gustavo afirma que, a partir dessa aproximação com homossexuais, passou a separar sua crença religiosa de sua postura profissional. Segundo ele, a religião nunca vai aceitar a homossexualidade, mas, como educador, ele tem de ter uma postura de acolhimento e é seu papel tentar ajudar e orientar seus alunos: “*Hoje eu consigo separar as coisas que são do Evangelho, da Igreja, mas as coisas que... o tipo de profissional que eu preciso ser. Eu não posso confundir isso!*”.

O entrevistado relata o conflito presente na relação tecida por ele entre o discurso religioso e o entendimento sobre sexualidade, especialmente sobre diversidade sexual:

Minha esposa vai, meu filho, todos! A gente participa, mas fica muito complicado. Se você é uma pessoa religiosa, você não aceita isso. Não dá para você aceitar isso. Se você é uma pessoa simplesmente religiosa e você não acha que seu papel é ajudar, você não, jamais! Eu conheço pessoas que jamais iriam falar a respeito de sexualidade, até parece! Tabu, né? Isso é um tabu para eles, só isso.

Gustavo pontua seu comprometimento quando afirma que buscou entender sobre o assunto, deixando suas concepções religiosas de lado a fim de cumprir seu papel de educador junto aos/as alunos/as.

Já Vilma, Wanda, Thales e Marília inserem-se no segundo movimento, subvertendo totalmente a lógica judaico-cristã e distanciando-se da religião para pensar a diversidade sexual. Marília subverte essa lógica de tal maneira, que em todo o conteúdo de seu relato não há sequer uma referência à religião, ou seja, ela foi capaz de tratar de um assunto como a sexualidade sem buscar recurso em elementos religiosos. Vilma, Wanda e Thales falam sobre religião ao defenderem um tratamento das temáticas ligadas à sexualidade livre da intervenção de assuntos religiosos, especialmente quando tal tratamento está relacionado às práticas escolares. De acordo com Wanda:

Não é porque vem dois, três, cinco, dez pais reclamar que aquilo ali não faz parte da religião dele e que ele não aceita, que eu vou mandar um informativo: “Pais, no quarto bimestre eu vou trabalhar capoeira e já aviso: artigo tal, capoeira, explicando... não tem a ver com umbanda, candomblé, só veio da mesma cultura, usa os mesmos instrumentos, algumas músicas são semelhantes sim.

Na fala de Thales:

Agora, nas comunidades escolares onde existe uma classe média, bairros bem configurados, com igreja no centro, que o pessoal faz quermesse... nesses é tudo ou nada! Quem se despona é ceifado, é bem isso. É isso, falei muito!

Thales destaca ainda o peso da religião no julgamento da figura do/a professor/a: “o professor, por mais que ele tenha autoridade ilusória, digamos assim, dentro da sala de aula, ele está sob o jugo do cunho religioso, do cunho familiar, que lhe incutiu na cabeça o sexismo”.

A professora Vilma denuncia o caráter moralista e excludente das crenças religiosas de fundamento judaico-cristão e afirma que há sérias contradições entre o discurso religioso e a vivência dos princípios por ele tratados. Em suas palavras: “*E que catolicismo era esse? Maldito catolicismo que pregava caridade, confraternização e solidariedade e, dentro da família, eu estava sendo expurgada também*”. Pode-se dizer que as religiões, ao oferecerem categorias de pensamento, atuam na estruturação da realidade social, marcando as diferenças sociais, hierarquizando e buscando a classificação das pessoas a partir dos padrões impostos (SETTON, 2008).

Fica evidente que as religiões, como sistemas simbólicos que são, podem ser vistas como espaços de “estratégias socializadoras de manutenção do poder e da dominação” (SETTON, 2008, p. 21). Como no Brasil as religiões estão fortemente presentes no repertório cultural de todas as parcelas da população, a discussão sobre diversidade sexual não pode deixar de abarcar tal realidade e de propor observações nesse sentido. Segundo essa perspectiva, refletir sobre as religiões a partir do ponto de vista da educação é admiti-la como produtora de cultura.

A partir da análise dos relatos apresentados pelos/as professores/as, pode-se afirmar que Wanda, Marília, Vilma, Gustavo e Thales, os/as cinco integrantes do grupo em questão, não se basearam somente em suas crenças religiosas para construir sua experiência social em diversidade sexual, mas fizeram um exercício de distanciamento entre a religião professada e a profissão docente.

Entendimento da homossexualidade

Os/as cinco professores/as que fazem parte desse grupo demonstram compreender a homossexualidade como orientação sexual. No entanto, tal entendimento não garante um relato livre de estereótipos sexuais em torno da vivência *ideal* da sexualidade e dos padrões implícitos nas identidades de gênero que se encontram socialmente disponíveis, assim como não garante uma postura ativa em prol da aceitação e do respeito à diversidade sexual e um olhar para o dia a dia da escola sempre atento às exclusões, às práticas homofóbicas.

O fato de esses/as professores/as terem alcançado mais superações de preconceitos e estereótipos relativos à diversidade sexual não exclui a presença de continuidades em suas percepções. A partir da leitura de seus relatos, é possível visualizar a oscilação entre uma postura consciente e comprometida diante da homofobia e falas permeadas por estereótipos e pelo uso de termos, por vezes, retrógrados. Um exemplo dessa oscilação aparece no caso do

professor Gustavo, que, apesar de demonstrar mais superações do que continuidades, é o único do grupo que ocasionalmente utiliza o termo *homossexualismo*.

Ao relatarem situações que revelam o modo como entendem a homossexualidade, os/as professores/as desse grupo enfatizaram a força das políticas de masculinidade na construção da experiência social em diversidade sexual e homofobia. Ainda que tal mecanismo esteja presente nas falas das três professoras, os dois professores do grupo que se autoidentificam no sexo masculino relatam isso com mais força e incluem situações pessoais e profissionais que expressam certos padrões de masculinidade como valores a serem preservados também na escola.

A partir do material coletado, pode-se concluir também que os professores que se afirmam como sendo do sexo masculino vivenciam, desde a infância, uma intensa pressão social em torno de suas masculinidades e estruturam suas identidades buscando provar diariamente o quanto são masculinos. Connell (1995, p. 189) fala da existência de “uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas”. Para a autora, essa narrativa está baseada na definição cultural da conduta e dos sentimentos vistos como apropriados para os homens, e há uma forte pressão social sobre os meninos e rapazes para que se comportem de determinada maneira, sempre buscando distanciar-se do comportamento das meninas e moças.

A força das políticas de masculinidade na escola é percebida e ressaltada tanto pelos professores quanto pelas professoras desse grupo. Em tal processo de cerceamento da sexualidade e da identidade de gênero, os/as professores/as são referência para os/as alunos/as. Gustavo e Thales relatam uma vigilância por parte dos/as alunos/as a respeito de suas orientações sexuais e de suas vivências afetivas. Thales, professor homossexual, afirma ter de fingir uma fachada heterossexual, ter de “*construir uma figura mais masculinizada*” devido ao medo da reação dos/as alunos/as. De acordo com sua fala, “*os alunos cobram uma postura: a todo o momento testam a sexualidade do professor, os meninos e as meninas. [...] ‘Professor, você é casado?’ [...] ‘A sua namorada é bonita?’ [...] ‘Ah, professor... acho que você é gay, hein?’*”.

Essa vigilância constante sobre a masculinidade do professor do sexo masculino acarreta, de acordo com os entrevistados Gustavo e Thales, alguns entraves no desenvolvimento de propostas educativas em gênero, sexualidade e homofobia na escola. Segundo os entrevistados, há sempre o risco de ser tachado de gay por alunos/as, colegas de trabalho e comunidade escolar em geral. Thales conta que antes de fazer o curso não tinha tido coragem de falar sobre o assunto com seus/as alunos/as, talvez pelo medo de ser

descoberto em sua orientação homossexual. Por isso, apesar de sempre se incomodar com os preconceitos e as discriminações vividas pelos/as alunos/as, ele acabava por não prolongar o assunto. O entrevistado argumenta que, para tratar desse tema dentro da sala de aula, a recomendação tem que partir de algo oficial, de certa obrigatoriedade curricular, a fim de que não haja questionamentos como: “*Ih, professor! Está falando muito desse negócio de gay... Hum... Acho que ele é*”.

Tal apontamento feito por Thales ressalta a importância das políticas públicas voltadas para o tema da equidade de gênero e da diversidade sexual. Seu relato demonstra a enorme barreira criada pelo preconceito por identidade de gênero ou por orientação sexual, a ponto de impedir que pessoas como ele manifestem-se por inteiro no contexto escolar. Nesse sentido, Thales afirma:

é lógico que o professor, principalmente homem, mesmo sendo gay, evita defender o aluno gay para não ser tachado como tal. Eu já passei por essa situação várias vezes: de ter que calar a boca e fingir que não vi nada, porque eu tenho certeza que se eu agisse, ia sofrer outro tipo de represália.

Embora as mulheres do grupo – Marília, Wanda e Vilma – não vivenciem diretamente essa vigilância constante que se impõe sobre a masculinidade dos professores do sexo masculino, as três percebem-na como um mecanismo forte e eficiente no ambiente escolar. Marília pontua que “*os homens têm necessidade de provar a masculinidade, essa coisa máscula*”. Já Wanda relata a postura dos meninos da escola diante de um colega homossexual: “*Então, se eu andar com ele, o fulano vai dizer que eu estou andando com o fulano. Pelo amor de Deus, vai dizer que eu sou homossexual também*”.

Pode-se supor que as políticas de masculinidade contribuem para definir percepções heteronormativas da sexualidade, ainda que a experiência social em homofobia conte com a presença de mais superações do que continuidades. Essas percepções se expressam nas falas dos/as professores/as sobre assuntos diversos: na busca por causas da homossexualidade; na condicionalidade do respeito aos homossexuais baseada na descrição de sua vivência sexual; no entendimento da homossexualidade feminina como fase de experimentação; na percepção ou não dos mecanismos de coerção homofóbica do ambiente escolar; no silenciamento da diversidade sexual na escola; na vigilância da masculinidade; na homofobia presente na estrutura do sistema educacional; no entendimento da homossexualidade como aberração.

Apesar de o professor Gustavo reconhecer e afirmar a importância e a necessidade do respeito às diferenças no ambiente escolar e do acolhimento da diversidade sexual, ele demonstra certa ânsia em conhecer as possíveis causas da homossexualidade nas pessoas. Seu

relato apresenta sua conversa com um aluno e sua busca por entender como este se tornou homossexual.

Porque eu queria saber de onde tinha surgido esse start dele para isso, e eu falava: “Quando você começou a se interessar, a olhar para o outro?”. “Não, professor, desde cedo, eu pegava roupa da minha mãe, pegava roupa da minha irmã, me vestia. Não sentia nada pelas meninas e o que eu queria era... Sentia pelos meninos e fui experimentar uma vez e estou até hoje!”.

Como afirmado anteriormente, vale ressaltar que Gustavo é o único do grupo em questão que usa o termo *homossexualismo*. Mas apesar de buscar uma causa para a homossexualidade, ele demonstra entendê-la como orientação sexual. Ele também é o único do grupo que relata uma vivência religiosa ativa dentro dos padrões judaico-cristãos e, como consequência, certa dificuldade em administrar suas crenças religiosas na construção da experiência social em diversidade sexual.

Thales e Vilma referem-se à condicionalidade do respeito aos homossexuais baseada na discrição de sua vivência sexual. Nas entrevistas realizadas com todos/as os/as professores/as, fica evidente que a possibilidade de um sujeito ser homossexual na escola está totalmente desvinculada da prática de relações homossexuais. A aceitação da orientação homossexual de um sujeito parece associar-se à não consumação do desejo sexual, à abstinência do desejo e da própria identidade homossexual. Nesse sentido, como apontado anteriormente, o controle da homossexualidade está pautado na exigência social de que o sujeito homossexual dissimule e silencie sua vivência continuamente (ERIBON, 2008).

Exemplo desse raciocínio é a categorização feita por Thales a respeito dos gays presentes na escola: os gays tipo A são os enrustidos, aqueles que tentam o tempo todo provar que são de orientação heterossexual; os gays tipo B são mais educados, gentis e tranquilos, são aqueles que não conseguem disfarçar sua orientação homossexual e, por isso, são os que mais sofrem *bullying*; a categoria dos gays tipo C configura-se pelos afeminados considerados barraqueiros que enfrentam o preconceito assumindo e, ao mesmo tempo, negando sua sexualidade; por último, os gays tipo D são tidos como assumidos e, segundo o professor, criam estratégias para se autoafirmarem e garantirem seus direitos. Thales também pontua diferenças entre gays quanto ao nível de escolaridade e desempenho acadêmico, contrapondo o “*gay nerd*”, que se garante nos estudos, ao “*gay burro*”, que fracassa na escola.

Embora Thales seja o único dentre os/as entrevistados/as a autoidentificar-se homossexual, ele apresenta uma tipificação ideal do sujeito homossexual baseada na discrição. Diz ele: “*meu amigo, contando, também falou que esse cara era meio barraqueiro,*

era bicha barraqueira”. Ainda, ao referir-se a um aluno homossexual, o professor relata: “*sabe quando dá uma bandeira que dá vontade de falar assim: ‘Breno, cala a boca, Breno! Sabe? Não dá motivo!’*”. No discurso de Thales, a discrição aparece como mecanismo de defesa do homossexual contra a homofobia e a violência. Longe da proposta de Max Weber de criar tipologias puras e destituídas de tom avaliativo a fim de oferecer um recurso analítico baseado em conceitos (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003), o tipo ideal comparece aqui como fator excludente, chancelando o preconceito e impedindo um trabalho com as nuances inerentes ao grupo e ao próprio indivíduo.

Vilma, apesar de todo seu envolvimento com a luta contra a homofobia na escola, também demonstra a percepção de que a vivência da homossexualidade exige uma postura discreta e contida:

eu ficava fora do meu horário para tentar no mínimo conscientizá-los de que, para ser homossexual, não precisava alardear para Deus e o mundo. Porque as críticas que os homofóbicos faziam é que eles gritavam pelos corredores, que eles reboavam muito, e eu fui observando que eles tinham razão quanto a isso. Reboar, gritar demais, se expor demais era algo que os agredia. Eram assim, falas que eu tinha que saber lidar com esses dois contextos bem divergentes: dos homofóbicos e dos homossexuais que também não tinham parâmetro, não tinham referência, não tinham... como é que vou dizer? Não tinham limites.

A entrevistada relata o relacionamento homossexual entre duas meninas da escola e salienta a discrição no comportamento delas como fator positivo e necessário para a inexistência de conflitos com os/as demais alunos/as: “*Mas elas nunca precisaram de assessoria, porque elas são definidas. Não são acintosas, foram tranquilas e estão saindo do ensino médio*”.

Gustavo menciona a situação dos meninos tidos como homossexuais que são mais reservados, não se assumem e nem adotam a postura estereotipada do homossexual afeminado. Ele afirma perceber, em tais alunos, um sofrimento e uma não aceitação de si mesmo, dizendo que eles seriam os que mais se incomodam com a postura dos garotos homossexuais afeminados. A esse respeito, Borrillo (2001) fala em uma *homofobia interiorizada*, a qual, segundo ele, consiste na internalização do discurso da heterossexualidade hegemônica pelos homossexuais. O autor aponta o fenômeno como grave, já que leva muitos/as homossexuais a lutarem contra seus desejos e a negarem-se. Ilustrativo disso é o relato do professor Gustavo, que afirma sua disposição em ajudar, mas diz não sentir abertura para tanto, pois os alunos são fechados e não querem se expor.

Tem meninos lá que você... não é que você identifica, mas, pelos casos que você já conhece, já leu, já sabe da postura, são meninos que não se mostram e que, por não se mostrarem, têm dificuldades de relacionamento. Por não saber como lidar com as pessoas direito.

As percepções de Marília e de Gustavo aparecem como contraponto aos relatos que defendem a discriminação dos homossexuais. A professora fala da necessidade de o/a homossexual manifestar-se, impor-se: “quando ele assume, que é o caso aqui de muitos alunos do ensino médio, a coisa fica tão diferente. Porque ninguém mete bronca com ele”. Como exemplo, ela cita a realidade vivida por uma aluna: “Não, não. De jeito nenhum, porque ela é muito resolvida. Então isso que eu falei para você. Ela é muito resolvida. Ela já está com a sexualidade dela já certa. Então ela tem amigas, ela tem amigos. Ninguém tira sarro da cara dela”.

Marília relata que todo ano nota um/a ou outro/a aluno/a que talvez seja homossexual. Ela encara o/a homossexual como diferente e pontua que tais alunos/as sempre possuem uma característica mais complicada: “quando a gente encara um aluno desses, a gente sabe que ele tem, tem uma... o gênio dele, o jeito dele, tudo ele, ele é diferente dentro da sala de aula [...] ou é muito retraído ou muito espreitado”. Para ela, a autoaceitação do/a aluno/a homossexual facilita muito o convívio dentro do grupo, já que ele/a é capaz de autoafirmar-se:

Na verdade, eles falam para ele que ele é homossexual, mas ele não fala para os outros que ele é. Porque também ele não sabe que ele é direito. Não tem certeza. E aí fica nesse impasse. Agora, quando ele assume... que é o caso aqui de muitos alunos do ensino médio, a coisa fica tão diferente. Porque ninguém mete bronca com ele. Ninguém!

A ideia de Marília a respeito da autoaceitação do/a aluno/a homossexual gera certa contradição, já que a escola relatada por ela configura-se como um espaço excludente, que nega e silencia essa orientação sexual. De modo semelhante, a fala de Gustavo ao destacar a necessidade de reconhecimento dos homossexuais também explicita uma contradição, já que tal reconhecimento aparece, em seu discurso, condicionado à postura do homossexual, conforme discussão desencadeada por Debbie Epstein e Richard Johnson (2000).

Em sua pesquisa de mestrado com jovens gays do ensino médio, Luiz Ramires Neto (2006) aponta para a existência de uma carga dramática da discriminação homofóbica na escola e afirma que os jovens por ele entrevistados apresentaram reações e estratégias distintas para enfrentarem sua desvalorização perante as vivências cotidianas de preconceito na escola. Mas, de acordo com o autor, os jovens em geral demonstraram afastar-se das normas hegemônicas de gênero, desvinculando-se do que se “opera em relação ao habitus da

geração precedente (família) e do grupo de origem (colegas)” e assimilando “outras tantas diretrizes que norteiam suas práticas” (p. 161-162). Ainda que tenha sido notada uma consonância no processo de constituição identitária desses jovens, Ramires Neto (2006, p. 160) constata que há “uma grande diferença entre ser um aluno homossexual negro ou branco, com mais ou menos recursos econômicos e, por conseguinte, maiores ou menores acessos a bens culturais”.

A professora Marília considera ser muito difícil tratar do assunto da homofobia na escola e argumenta: “*tem que estar com uma cabeça bem aberta, assim, para isso. Não que eu não tenho, até tenho. A gente tem, mas sempre tem uma coisinha ali que você acaba se pegando*”. A professora pontua que a dificuldade em trabalhar com o tema está no fato de nem o/a aluno/a saber com certeza se ele/a é ou não homossexual: “*Como é que eu vou falar isso para um menino se nem ele sabe se ele é?*”. Ela relata uma vivência desse impasse e afirma que hoje faria diferente: orientaria para que o possível homossexual se impusesse mais. Em sua opinião, se o assunto surgir na sala de aula, é necessário que o/a professor/a esteja preparado/a para discuti-lo: “*Eu acho que tem um discurso. Na verdade, eu tenho um discurso que, se ‘o bicho pegar’ mesmo, eu vou falar. Eu acho que é o caso de trabalhar o grupo*”. Nesse sentido, a postura do/a professor/a pode dar visibilidade e garantir o direito de ser diferente. Marília relata que não teve nenhum problema grave em que precisou intervir assim e que, se hoje em dia percebe um/a aluno/a que é ou pode ser homossexual, não vai falar com ele/a sobre isso, mas vai estar aberta caso ele/a queira conversar.

Acho que precisa ter uma valorização mais da diversidade dentro da escola. Eu acho que ele tem que saber que ele pode ser, pode se colocar. Que ele pode. Não sei. Porque é difícil. Até mesmo o adulto não sabe como lidar com a sexualidade dele, mas ele tem que saber que, pelo menos... que se ele resolver que é gay, ele não vai ser insultado, ele não vai ser massacrado ali.

Wanda traça uma comparação entre o convívio das meninas e o dos meninos com o aluno gay:

As meninas acabam pegando eles como aliados. Sabe aquela história de que todo homossexual é melhor amigo? É bem assim na escola. Tem sempre aquele grupinho de meninas que adota ele, pelo menos na escola que eu passei. Elas o adotam e andam junto, “ah, sua calça está linda”, e aí vai... Elas acabam tendo uma grande amizade com eles. Sinceramente, acho que elas nem pensam em homofobia, diversidade, elas não entendem dessa forma. Simplesmente, “ele é meu amigo, é um cara legal e está do meu lado”. Se ele é homossexual ou não é, e se é, elas aceitam dessa forma. “Eu respeito”. Diferente dos meninos. Os meninos têm aquela coisa assim: “se ele andar comigo, eu também vou ser [...]”.

Em pesquisa da UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*), intitulada *Juventudes e sexualidade* e realizada a cargo das pesquisadoras Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete da Silva (2004), foram coletados dados sobre o assunto em treze capitais brasileiras (Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória) e no Distrito Federal. A partir da aplicação de questionários a 16.422 estudantes com idades entre 10 e 24 anos, evidenciou-se que os alunos mostram-se mais hostis do que as alunas diante de colegas homossexuais. A proporção de alunos do sexo masculino de ensinos fundamental e médio que não gostariam de ter homossexuais em sala de aula é maior do que a proporção de alunas do sexo feminino com essa postura em qualquer capital analisada. Em Porto Alegre, por exemplo, enquanto 42% dos meninos rechaçam a homossexualidade dos colegas, apenas 13% das meninas afirmam o desejo de não convivência com homossexuais na escola. A proporção de jovens que não gostariam de ter colegas homossexuais em sala de aula varia, entre os meninos, de 45% em Vitória a 34% em Belém, e, entre as meninas, de 22% em Recife a 10% no Rio de Janeiro.

Borrillo (2001) considera a homofobia como “guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e das de gênero (masculino/feminino)”, denunciando o sexismo e a homofobia como “componentes necessários do regime binário das sexualidades”. O autor acaba por chancelar o mesmo padrão de preconceito ao sexismo e à homofobia e sugere que o masculino se constrói como contrário ao feminino e como contraponto ao homossexual, deixando para essas vivências de gênero e sexualidade um lugar marginal na hierarquia das sexualidades. Além disso, em sua visão, a violência homofóbica lança-se a todos e a todas que não aderem ao conceito tradicional elencado à ordem de gênero: “travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais com personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade” (p. 16, tradução minha).

Os professores Thales e Gustavo, assim como as professoras Vilma, Marília e Wanda, apresentam situações em que a homossexualidade feminina aparece na escola e merece ser narrada. As meninas são por eles/as apontadas como “*corajosas*”, pois, segundo os relatos, estão se mostrando mais: assumem namoros com outras meninas e beijam-se diante das pessoas da escola. A fala do professor Thales reflete esse ganho progressivo de visibilidade da sexualidade feminina dentro da escola, ainda que a invisibilidade seja preponderante: “*a menina, ela se assume como lésbica dentro da escola já [...] na escola que eu estou hoje tem muitas lésbicas*”.

Conforme já discutido aqui, o silenciamento e a dissimulação da vivência sexual estão constantemente presentes na expectativa diante de um/a aluno/a homossexual na escola (CAVALEIRO, 2010). Talvez nisto esteja a explicação para o uso do termo “*corajosas*” ao referirem-se as meninas que se autorreconhecem homossexuais, bem como para a atenção despendida por todos/as os/as professores/as desse grupo diante da demonstração de vivências homossexuais pelas meninas na escola. No ambiente escolar, “o processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola sobre a discriminação, exclusão e o controle da homossexualidade” (CAVALEIRO, 2010, p. 58). O fato de a *coragem* ser mais atribuída às meninas pode também estar relacionado ao peso da masculinidade como forma hegemônica de identidade de gênero e de vivência sexual, como *superior* na hierarquia das sexualidades. Consequentemente, reduzem-se a importância atribuída às suas vivências sexuais e a vigilância de gênero em torno de seus comportamentos (CONNELL, 1995).

Marília e Gustavo consideram que as meninas são mais corajosas para assumir a homossexualidade do que os meninos e que, atualmente, estão se posicionando mais nesse sentido. No entanto, seus relatos sugerem a percepção da homossexualidade feminina como fase de experimentação por parte das alunas.

Gustavo faz referência ao modismo da homossexualidade feminina e percebe a coragem das meninas em se manifestarem e em se mostrarem diante dos/as demais:

pelo menos o que eu tenho visto hoje em dia é que, em todas as minhas salas do ensino médio, existem meninas que o que elas dizem que está na moda é ficar com meninas: “a moda é isso, então a gente quer isso daí”. São assumidas e não têm nenhum problema de falar. Isso com relação às meninas. Eu acho que as meninas têm um pouco mais de coragem para se mostrar numa determinada situação do que os meninos.

Na fala do professor, é perceptível a existência de uma aceitação maior em relação à homossexualidade feminina do que em relação à masculina. Essa maior aceitação parece estar relacionada à compreensão de que a primeira consiste apenas em uma fase de experimentação ou de que está na moda ficar com meninas. Assim, pode-se afirmar que, para Gustavo, o “*problema*” mesmo, o aspecto que merece atenção, é a homossexualidade masculina, o que reitera o raciocínio apresentado anteriormente sobre o peso da masculinidade hegemônica.

A professora Vilma praticamente não discute a homossexualidade feminina em seu relato. Ela chega a citar um caso, mas não o aprofunda, nem tece considerações sobre a questão. Wanda, por sua vez, declara:

Eu tenho uma menina aqui que a mãe bate nela se ela vier brincar com os meninos, ela não pode. Complicado! Porque ela adora brincar com os meninos. Isso não quer dizer nada, ou quer dizer tudo. Eu não posso falar para a mãe o que ela tem que fazer. A prima estuda na sala do lado, e: “minha tia fala que se eu vir a Gabriela brincando com os meninos de tal coisa, ela vai chegar em casa, ela vai apanhar”!

Já o professor Thales afirma haver uma maior dificuldade de aceitação da homossexualidade feminina por parte das professoras.

Agora, o problema, como a maior parte do magistério é feminino, sexo feminino, as professoras têm muito mais implicância e fazem certo tipo de terror também, só que com as lésbicas, com as meninas. Tem muito problema com a menina masculinizada dentro da escola: ela é mais mal vista do que o menino. Por quê? Porque o menino na escola, por baixa estima, por não ter essa característica viril dos meninos, ele é mais obediente, ele não dá muito problema na sala de aula.

Ainda segundo Thales:

a menina masculinizada [barulho de negação com a boca], ela traz todas as características de, digamos assim, irreverência. Questiona a autoridade da professora dentro da sala de aula. É raríssimo o caso da aluna que flerta a professora, eu não vejo muito isso, mas da aluna masculinizada que enfrenta a professora, está cheio.

Borrillo (2001) define a associação da sexualidade à esfera privada como sendo uma estratégia de controle dos corpos e comportamentos sexuais. No caso das meninas na escola, apesar de elas manifestarem publicamente sua orientação sexual, a tendência da maioria dos/as professores/as é no sentido de levar a questão para o espaço privado e para a individualidade de cada uma. Karen Ribeiro (2011, p. 162) sinaliza a presença de tal realidade entre as jovens surdas que investigou e pontua que “a construção da sexualidade dessas jovens na vida escolar e fora dela é marcada não só pelo controle e pela tutela do sexo feminino, presente em nossa sociedade, mas pela desigualdade social no seu cruzamento entre gênero e deficiência”.

Relatos sobre a transexualidade estão presentes nas falas de todos/as os/as professores/as desse grupo. No caso de Marília, Wanda e Gustavo, surge a questão do convívio com uma professora transexual.

Conta Marília:

Acho que foi no primeiro ou segundo ano que eu comecei a dar aula lá, chegou uma professora que era transexual, e, na época, eu não sabia. E

toda feminina! Só que a hora que ela abria a boca para conversar, as crianças arregalavam os olhos desse tamanho. Porque aí começava a notar que tinha voz grossa, que tinha mão grande. E ela foi dar aula. Ótima, maravilhosa! [...] E os alunos chegavam para mim e falavam assim: “Ó professora, a professora de biologia...”, eu acho que era isso: “... a professora de biologia é homem ou mulher?”. Eu ficava assim, olhando para a cara. Olha, isso foi bem no comecinho... E eu falava assim: “Olha, eu sei de mim, você sabe de você?”. Era essa a resposta que eu dava. Porque eu não sabia o que responder. “Eu sei de mim, você sabe de você? Então, cada um sabe do seu, então acabou, tá bom?”. Era assim que eu respondia. Porque eu não sabia o que responderia na hora para eles. Imagina, alunos de 5ª série [6º ano] perguntando isso para mim? [risos]. “A professora é homem ou mulher?”.

Já nas palavras do professor Gustavo:

E quando eu estava fazendo esse curso, conheci uma professora, e essa professora, na verdade ela era um professor que virou professora, que se tornou mulher, fez até cirurgia, fez tudo e eu falei: “caramba! Como assim? Como é que um menino da 5ª série [6º ano] vai poder enxergar uma professora, um professor, e esse professor é homem, mas ele é mulher”. E eu ficava completamente... Como é que uma criança de 5ª série [6º ano] ia trabalhar com isso?

E Marília descreve o preconceito dos/as professores/as contra a colega transexual:

Mas olha só isso: dentro da escola, uma colega minha virou e falou assim: “Se ela entrar no banheiro feminino, eu não vou entrar no banheiro feminino”. Então, olha isso como é que era! Lembro até hoje. E foi aquele bururu, que não sabíamos se chamava ela de feminino ou masculino.

Wanda também atenta para situação semelhante: “*E hoje ela é uma mulher e está lutando lá na justiça para alterar o nome. Fisicamente, ela já se alterou totalmente, ela conseguiu fazer a operação de mudança de sexo*”.

Thales, em resposta às inquietações apresentadas anteriormente, demonstra preocupação com as ideias presentes no senso comum sobre transexualidade e com a falta de preparo dos/as professores/as para lidarem com isso: “*Os professores não têm ferramenta nenhuma, eles não sabem nem o que é gay direito, não sabem nem qual a diferença de travesti para transexual, então para eles é um monstinho que está na mão deles e eles não conseguem lidar com esse monstro*”.

Ainda que estivesse inserida nesse contexto de falta de preparo, Vilma relata sua experiência como professora diante da realidade de transexualidade de uma aluna: “*a transexualidade também foi que me chamou muito a atenção e eu não poderia virar as costas*”.

Algumas posturas assumidas pelos/as professores/as do grupo que apresentou mais superações na temática da homofobia evidenciam o caráter contínuo da construção da experiência social em diversidade sexual. Embora as superações tenham ganhado destaque em tais experiências, é possível notar a presença também de algumas continuidades em seus relatos.

O caráter processual da construção da experiência social em homofobia ganha nitidez nas contradições apresentadas em algumas falas dos/as professores/as. Como exemplo, pode-se apresentar o relato do professor Gustavo, que faz referência a um clima de aceitação da diversidade sexual na escola: *“Com relação à diversidade, [...] existe uma aceitação hoje em dia, lá na escola, melhor dos alunos disso. Existe aquela ideia assim: ‘cada um é cada um, cada um faz o que quiser’”*. Em outro momento da entrevista, ele fala sobre os meninos que têm dificuldade em lidar com os colegas que se afirmam homossexuais: *“estes se tornam um pouco mais agressivos com esses alunos que têm essa opção sexual mais afluada, bem definida”*. O educador apresenta duas ideias contraditórias, pois afirma que há uma aceitação maior da diversidade sexual na escola e que a discriminação não é percebida, mas assume que a agressividade contra homossexuais, seja ela física ou psicológica, ainda se faz fortemente presente.

Nota-se tal contradição também quando o assunto é a relação entre orientação sexual e resultados acadêmicos. Em geral, os/as professores/as desse grupo não demonstram perceber a existência dessa dinâmica. Gustavo declara que não vê uma redução no desempenho acadêmico de alunos que se definem como homossexuais: *“Em termos de conteúdo, não influencia, porque a pessoa aprende ou não aprende, não faz diferença a opção sexual”*. Ele relata de modo diferente, porém, a realidade de alguns alunos tidos como homossexuais: *“são completamente fechados. São alunos medianos em termos de notas, mas eu acredito que um dos problemas do progresso deles é isso, que ainda não está definido [a orientação sexual]. Está com dúvida, está com medo, com receio”*.

Somente o professor Thales demonstra uma preocupação quanto à relação entre resultados acadêmicos e o preconceito por orientação sexual: *“tem que entender até que ponto isso [homofobia] está atrapalhando os estudos dele [aluno homossexual]”*. Além disso, Thales menciona, como estratégia compensatória dentro dos mecanismos de exclusão do homossexual na escola, a expectativa estereotipada que alguns/as professores/as têm sobre certos alunos: *“ele é gay, mas pelo menos é inteligente”*.

Ainda que nenhum/a professor/a desse grupo aponte a homofobia como estruturante das relações entre as pessoas e como estratégia institucionalizada na escola, foram mencionados

pelos/as entrevistados/as diversos mecanismos institucionais que veiculam discursos e práticas homofóbicas nesse espaço. Entretanto, no geral, não houve reflexões a esse respeito: tais práticas apresentam-se como elementos naturalizados no dia a dia da escola. O conteúdo dos relatos dos/as entrevistados/as do grupo em questão permite afirmar que a homofobia está na estrutura do sistema educacional e é alimentada pelas concepções curriculares, pelas cotidianidades escolares e pelas diferenças inerentes aos processos de socialização de meninas e meninos (JUNQUEIRA, 2009).

Para Borrillo (2001), tal como já mencionado aqui, a construção da identidade masculina está centrada na homofobia, pois é negando o diferente que os heterossexuais afirmam-se como tal. Segundo esse autor, o medo e a aversão aos homossexuais atuam como reguladores das representações sociais e garantem a manutenção dos padrões considerados normais para os comportamentos femininos e masculinos. Sendo assim, esse processo é permeado pelo gênero e pela sexualidade como constructos sociais, sistematicamente naturalizados nas relações e fortemente implicados nas crenças, nas ideologias e na imaginação dos sujeitos.

Thales faz referência a essa questão quando sugere a necessidade de viabilizar aos/às alunos/as imagens que remetam à diversidade sexual e questionem os padrões impostos pela heteronormatividade. Esse professor, o único do grupo que se declara homossexual, é quem demonstra perceber com clareza, ainda que de maneira incipiente, a presença das configurações heterossexistas influenciando e definindo as relações entre os sujeitos na escola, bem como suas trajetórias escolares. Apesar de todos/as os/as entrevistados/as terem participado do curso de formação continuada nessas temáticas, Thales é o único do grupo que vivencia com maior proximidade as questões acerca da homossexualidade em sua vida pessoal, o que se definiu como fator diferenciador. No entanto, apesar de tal vivência pessoal e da conquista de muitas superações na temática, mesmo em seu relato é possível notar contradições e contrariedades na construção da experiência social em homofobia:

Eu cresci ouvindo isso, carregava também um pouquinho de casa a questão da homofobia, e diversas vezes eu falava que tinha que matar os gays. Era uma homofobia praticada inclusive por mim. [...] eu vim criado nessa atmosfera de homofobia, isso gerava... eu não tive problemas com depressão, mas eu conhecia colegas que desconfiava que eram e que também estavam passando pela mesma situação.

Thales apresenta uma reflexão sobre os mecanismos de coerção homofóbica frequentes entre os/as alunos/as:

Agora, no caso do gay, eu sinto que ele só apanha quando todos os recursos do terror já foram utilizados. Quando ele já não vale mais nada como pessoa e quando ele já está completamente descaracterizado. Se ele ainda for uma ameaça à virilidade, porque quem bate sofre desse distúrbio mental [homofobia]. Chega a um ponto em que ele [o homossexual] é uma afronta à sexualidade dele [agressor]. Então tem um momento de uma briga.

A professora Marília também defende uma ampliação do tratamento da temática da sexualidade e da diversidade sexual na escola, especialmente para o ensino fundamental, a fim de “o hetero saber lidar melhor com o homo”. Ela pontua que “é mais necessário” intensificar o trabalho nesse nível de ensino “para eles já irem se preparando. E para o homo poder se impor mais”. Em sua opinião, “quanto mais cedo, melhor para trabalhar”.

Eu penso que tem duas coisas: uma, eu acho que na escola deveria ser mais debatido, e a outra é que os próprios alunos não têm noção da sexualidade deles. Ou dessa homossexualidade que está aflorando. Então, ele ainda tem medo, ele não quer falar, ele não é aceito pela família.

Borrillo (2001) salienta que, para reconhecer-se heterossexual, o sujeito masculino nega a feminilidade e a homossexualidade, estabelecendo um contraponto com essas expressões de gênero e sexualidade. De acordo com o autor, “a virilidade se constrói de maneira negativa”: o homem afirma-se como “o contrário da mulher e o oposto do homossexual” (p. 10, tradução minha). Ele também pontua que os pilares da *fabricação* de homens na sociedade ocidental ainda são o ódio aos homossexuais e o desdém pelas mulheres. O professor Thales, de maneira incipiente, reconhece essa realidade na escola:

O cara que bate é o homofóbico. Ele tenta provar a todo o momento que é macho. E ele tem dúvidas. O fato de saber que existe a possibilidade de ser como aquele que é gay causa um transtorno muito grande, então ele tenta anular, tenta pelo menos neutralizar.

No discurso de Thales e Gustavo, professores com orientações sexuais distintas, estão presentes experiências sociais sensivelmente diferentes em relação à homofobia na escola. Por meio de seus relatos da prática educativa, foi possível observar certa diferença na atribuição de sentidos e significados a comportamentos homofóbicos de alunos/as. Gustavo, professor heterossexual, classifica como brincadeira os comportamentos homofóbicos livres de agressão física, não visualizando consequências importantes de tais comportamentos para o trabalho educativo. Já Thales, professor homossexual, demonstrou perceber uma enorme influência desses comportamentos homofóbicos no convívio do grupo, bem como na constituição da

identidade de todos/as os/as alunos/as e na dinâmica educacional instituída na escola. Apesar de tal diferença na percepção sobre homofobia na escola, ambos apresentam diversas situações em que uma postura homofóbica ou *neutra* foi adotada a fim de garantir a segurança e/ou a preservação da intimidade a respeito da orientação sexual do próprio professor, ou simplesmente a fim de garantir a manutenção da ordem moral e das regras escolares.

Os relatos apresentados sugerem que as *brincadeiras* em torno da orientação sexual e da identidade de gênero de alunos/as e professores/as são uma constante no ambiente escolar. O professor Gustavo menciona essa situação por meio da expressão “*tiração de sarro*”: “*Mas existe um pouco de tiração de sarro, existe um pouco de bullying nesse caso*”. Marília também faz referência a essa realidade na escola, o que fica evidente nos seguintes trechos de sua entrevista: “*ninguém tira sarro da cara dela*”; “*então o outro não vai brincar com ele*”. Brincar ganha aí o sentido de zombar, tirar sarro. Ainda que estejam vinculadas a essas práticas as ideias de inocência e de não prejuízo implícitas ao termo *brincadeiras*, elas acabam por atuar como mecanismos de controle da vivência sexual e da identidade de gênero dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Os/as professores/as do agrupamento em questão percebem essa função nas brincadeiras envolvendo identidades de gênero e orientações sexuais e denunciam em seus relatos a ocorrência de tais práticas dentro da escola.

Vilma salienta a presença frequente de brincadeiras excludentes relacionadas à homossexualidade dos alunos: “*Os pitbulls de plantão, homofóbicos, davam risadas, e eu pedi que eles saíssem da sala. Porque eles estavam desrespeitando*”. Já o professor Thales descreve mecanismos simbólicos de controle da sexualidade e da identidade de gênero baseados em *brincadeiras* entre os/as alunos/as, as quais se fazem presentes nos diferentes grupos dentro da escola:

Eles [os meninos] atacam as meninas através da sexualidade do Justin Bieber [cantor]. Elas ficam P da vida. E você vê que tem meninos que gostam também, mas é escondido. [...] Agora com esse negócio de celular com rádio, às vezes o toque de celular de um [menino] é o da Lady Gaga: acabou, está condenado ao inferno.

Marília faz referência ao silenciamento da escola sobre a questão da diversidade sexual e o justifica pela falta de preparo do corpo docente para lidar com a sexualidade, especialmente com a diversidade sexual: “*E como era a reação antes? Falava um, falava outro, você manda ficar quieto: ‘não quero mais saber’; ‘pode parar com isso’; ‘eu não quero mais ouvir essas gracinhas’; ‘acabou’; ‘ponto’.* A história ficava por ali. Ninguém enchia”.

O professor Thales também remete a tal silenciamento ao discutir o papel da instituição na construção das identidades e na visibilização da diversidade:

Agora, se na escola não tocam nesse tema, aonde que ele vai aprender? [...] qual é o dia que ele vai ter contato com o que é identidade, o que é sexualidade, o que é travesti? Não vai. [...] Vai continuar, porque não nasce homofóbico, a criança não nasce odiando gay, ela vai aprendendo. Só que ela aprende na escola a maior parte do repertório dela de ofensas, porque pai não fica falando “veadinho”. Isso é da escola. [...] Precisa começar a aparecer a fotinho que tem dois caras, que tem duas mulheres, no livro didático.

O professor relata ter sofrido com o preconceito homofóbico dos/as colegas em sua fase escolar e afirma que, por sua vivência pessoal, desenvolveu uma percepção mais apurada sobre essas questões na escola. Tal percepção cuidadosa torna-se visível em todo o seu relato. A situação, que parece não tão grave e não tão forte para os outros professores entrevistados que se autoidentificam no sexo masculino e para as professoras, ganha relevância na visão de Thales, único professor do grupo que se autorreconhece homossexual. Ele aponta a homofobia como fortemente presente no cotidiano da escola e observa que há grande dificuldade por parte do corpo docente em perceber essa realidade.

é tão descarado o negócio [a homofobia], que basta a pessoa ter um pouquinho mais de antena ligada. Só que tem professores que não têm essa vivência, de ter parentes, de ter pessoas próximas que são [homossexuais]. Para eles, isso é uma coisa de outro mundo.

A dificuldade em perceber a homofobia na escola também é notada em relação às famílias dos alunos/as. A professora Wanda fala sobre a dificuldade de aceitação que as famílias demonstram perante o trabalho com a temática e pontua a necessidade de a escola reconhecer tal assunto como parte do conteúdo curricular e não como discussão optativa dependente de aprovação familiar. Mesmo porque, em geral, conforme relato de Gustavo, a família demonstra desconforto para abordar o tema: “a gente ia trabalhar com os alunos e os pais para falar um pouquinho de diversidade, sexualidade, mas ninguém apareceu na escola”. Thales declara que quando foi escolher uma classe para desenvolver um projeto sobre diversidade sexual, escolheu aquela em que tinha certeza de que não teria problemas com os pais: “eu não posso falar determinados assuntos porque é capaz do pai homofóbico vir na escola para me questionar: ‘Espera aí, professor, não estou entendendo. Por que você está falando tanto disso?’”. Esse receio de Thales confirma-se em uma situação vivida por Vilma na escola diante de um caso de agressão a um aluno que se autorreconhecia

homossexual: “o pai [do aluno homofóbico e agressor] entrou todo furioso, falando que ia processar a escola: ‘Onde já se viu, permitir homossexual dentro da sala de aula!’”.

Vilma relata ter sofrido preconceito por parte de sua própria família devido à sua luta em defesa da mulher, do negro e, agora, como dizem os/as familiares, dos “bichas”. Ela pontua que, se sua filha for homossexual, a única coisa que lhe irá perguntar é: “Você é feliz?”.

De acordo com as entrevistas realizadas, a discussão sobre homofobia gera certo desconforto também entre os/as alunos/as, principalmente entre os meninos. A resistência se faz presente em frases como esta, apresentada por Gustavo: “Ah, professor! De novo a gente vai discutir isso daí? Toda vez esse negócio aí?”. Ou como as relatadas por Thales: “Tinha que ter escola para gay, separada. E tinha que ter um banheiro para os gays”; “Eles [homossexuais] não são gente, Deus não fez assim, isso é pecado”; e “eu acho que a pessoa tem que ser gay na casa dela”.

Os apontamentos feitos pelos/as professores/as e apresentados até aqui retratam a tendência da escola em reiterar a heterossexualidade, num processo que naturaliza essa orientação sexual e silencia a homossexualidade. Como parte de um projeto de democracia, a instituição escolar tem o desafio de produzir e reproduzir a matriz curricular da diversidade, mas o que ainda prevalece, conforme as falas dos/as entrevistados/as, é uma atuação disciplinar em prol dos padrões morais hegemônicos, tal como apontam os estudos feitos por Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009). No entanto, o diálogo com professores e professoras entrevistados/as, em vez de sinalizar a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais, sugere que há espaço para o questionamento da realidade predominante. A “reconstrução coletiva das masculinidades” (CONNELL, 1995, p. 190), como processo dialético baseado na oposição e na complementaridade com o feminino e com o desviante, aparece na capacidade de reverter algumas práticas e normas sociais, inclusive no que tange à vivência sexual feminina e à aceitação da diversidade sexual. Sendo assim, apesar de ainda haver continuidades, há um avanço no fato de um grupo de professores/as ser capaz de ter tais percepções de mecanismos tão sutis de homofobia na escola. Trata-se de uma demonstração da capacidade de mutabilidade da estrutura escolar e de reflexão do quadro docente.

Identidade e percurso profissional

Nota-se certa relação entre a história de ingresso na profissão docente, de escolha ou eventualidade, e o comprometimento do/a educador/a com as necessidades dos/as alunos/as.

Dos/as cinco professores/as que apresentam mais superações dentro da temática da diversidade sexual, apenas um deles, Thales, tornou-se docente por acaso. Os outros quatro, Wanda, Marília, Vilma e Gustavo, tornaram-se professores/as por escolha consciente, ainda que não contem com um percurso profissional linear e que a docência não tenha sido a primeira opção profissional.

Também é possível observar uma forte influência da identidade do/a professor/a em sua prática junto aos/às alunos/as: a satisfação em ser professor/a mostra-se como um diferencial. Dos/as cinco integrantes desse grupo, todos/as gostam muito de ser professores/as. O comprometimento com a profissão exige do/a profissional a reflexão e a revisão de percepções para que consiga realizar de fato um bom trabalho. É o que podemos visualizar no grupo que conquistou mais superações dentro da temática da diversidade sexual, apesar de sua crença religiosa, apesar do uso de termos equivocados, apesar de todos os entraves que tiveram. É perceptível uma mobilização pessoal na busca por aprimorar suas ideias e fazer um bom trabalho.

Os/as entrevistados/as do grupo em questão demonstram total comprometimento de suas personalidades no trabalho como educadores/as, assim como os/as professores/as do grupo que apresenta mais continuidades na temática (DUBET; MARTUCCELLI, 1998). Em seus relatos, os/as professores/as de ambos os grupos falam de suas experiências e demonstram que a profissão é vivida por eles/as como um ensaio da personalidade. Isso reafirma a ideia defendida por Dubet (1994) de que o papel social daquele que ensina não constitui mais a identidade dos que o fazem, mas tal identidade constrói-se como única e singular. Embora essa realidade possa ser vista em ambos os grupos, entre os/as professores/as que conquistaram mais superações na temática da diversidade sexual a ideia de Dubet ganha ainda mais relevância. Entretanto, é importante ressaltar que a construção da experiência pelo sujeito não depende unicamente de sua subjetivação e de sua criticidade, mas também dos fatores externos que medeiam essa construção, bem como do reconhecimento dos/as outros/as, uma vez que a experiência social só existe para o indivíduo quando é partilhada e confirmada por outros/as.

Apesar de não ser possível afirmar que o tempo de magistério é decisivo na construção da experiência em diversidade sexual, é interessante notar que quase todos/as os/as professores/as do grupo que construiu uma experiência social em diversidade sexual com mais superações do que continuidades têm entre cinco e quinze anos de experiência na docência; a exceção é representada por Vilma, que conta com 38 anos de profissão. A partir disso pode-se afirmar que, dentro do grupo de entrevistados/as, os/as professores/as com

menos tempo de magistério, em geral, apresentam mais propensão em construir uma experiência social em homofobia com um nível maior de superações de preconceitos e estereótipos.

A formação inicial do/a professor/a também apareceu como uma importante característica facilitadora para a conquista de mais superações na temática. Entre os/as professores/as desse grupo, três possuem formação inicial na área das ciências humanas, uma área de estudos comumente reconhecida pelas disciplinas que tratam dos aspectos do ser humano como indivíduo e ser social: Marília possui licenciatura em história; Thales, licenciatura em geografia; e Vilma, licenciatura em letras. Tendencialmente, esses/as professores/as seriam mais atentos a assuntos como diversidade sexual, e tal tendência foi confirmada. Pode-se afirmar que, nesses casos, a formação inicial foi fator facilitador nas reflexões sobre homofobia na escola.

Gustavo, por sua vez, possui formação inicial na área das ciências exatas, mais precisamente licenciatura em matemática, campo que se dedica a estudar as expressões quantitativas envolvendo predições e medições. Não se pode afirmar que sua formação inicial contribuiu para suas reflexões, porém, o campo da matemática que atrai maior interesse do professor, sendo a temática de suas pesquisas acadêmicas, é justamente o ensino de matemática, faceta da área que mais dialoga com as ciências humanas. Wanda possui formação inicial na área das ciências biológicas, especificamente licenciatura em educação física, campo cujos estudos dedicam-se à compreensão da composição e do funcionamento das células e do corpo humano. Por ser uma área que supervaloriza padrões biológicos orientados pelo que é *natural*, não se pode considerá-la facilitadora das reflexões sobre diversidade sexual. No caso de Wanda, entretanto, o tempo de experiência no magistério inferior a quinze anos – seis anos, mais precisamente – suavizou o peso de uma formação baseada na biologia. Assim, ter a formação inicial na área da educação física tornou-se mais uma característica diante das superações conquistadas pela professora, já que, ao articularmos o tempo de magistério e à vivência religiosa, tal marcador teve sua influência minimizada.

Interesse pelo tema

Como afirmado anteriormente, foi possível perceber que o ponto-chave para a conquista de mais superações dos preconceitos e estereótipos de gênero e diversidade sexual na temática da homofobia situa-se na empatia desenvolvida pela relação de proximidade com um/a

aluno/a com orientação homossexual, especialmente na inclusão dessa vivência empática na reflexão do/a professor/a sobre o assunto. Essa situação se repete quando o que está em jogo é o interesse pela questão da diversidade sexual.

O despertar do interesse pelo tema é relatado de diferentes formas pelos/as professores/as desse grupo, que apresentam os seguintes desencadeadores: a dificuldade em relacionar-se com alunos/as homossexuais; o ativismo em movimentos sociais pelos direitos das minorias sociais; a realidade de banalização do sexo na escola; a construção da relação professor/a-aluno/a; a vivência de preconceito homofóbico por alunos/as na escola; a própria experiência de vivência de preconceito por orientação sexual. No entanto, a empatia desenvolvida com um/a aluno/a com orientação homossexual mostrou ser, também nessa situação, fator-chave para o despertar de tal interesse. Além disso, o diferencial dos/as cinco professores/as que conquistaram mais superações na construção de suas experiências sociais é que o interesse pela temática surgiu antes da participação no curso de formação docente continuada, o que agrega reflexão aos significados construídos por cada um/a deles/as a partir do curso.

A diversidade sexual começou a ser percebida por Gustavo quando ele se transferiu para a escola em que leciona atualmente. Ali, ele se deparou com três alunos que se autoafirmavam homossexuais e teve um “*choque*”, pois não sabia como agir nem como lidar com tais alunos. O professor afirma que mesmo lecionando na rede pública há onze anos, nos primeiros seis anos de trabalho não percebeu nenhuma situação que remetesse à diversidade sexual ou ao preconceito de gênero. Em suas palavras: “*Não via, não enxergava, não sei se era porque eu não queria ver, não sei! Não enxergava!*”.

Cláudio Roberto da Silva (2010) investigou a relação entre a noção de respeito presente nas políticas públicas e a garantia do direito à não discriminação das diferenças sexuais no espaço escolar. Ele conclui que o sujeito universalizante e abstrato no qual se embasa a ideia de respeito na escola não se alinha à diversidade sexual presente entre a comunidade escolar, além de limitar a repercussão da temática e a garantia do respeito a essas pessoas. O relato de Gustavo ilustra essa ideia quando pontua que o contato com a diversidade sexual é encarado na escola “*como se fosse uma coisa normal*”:

Vários alunos nossos foram na passeata gay, falaram, trouxeram fotos, e falam assim: “Beije a passeata todinha”. Menino, menina: “Beije aquele cara, beije aquela moça”. Todos saem se beijando, e vem e fala, não é nem como troféu, nem nada. Vem e fala: “Ah, legal! Deixa eu ver essa daqui, e essa daí? Essa é bonita...” Como se fosse uma coisa normal. Não teve: “Nossa! O que é isso?!”.

O professor demonstra um percurso de construção da experiência social em gênero e sexualidade cercado por estereótipos e por sua própria vivência como filho de professores. Ele afirma ter sido educado em um ambiente familiar em que havia muito diálogo sobre assuntos variados, os quais eram permeados por histórias relacionadas à sexualidade apresentadas pela mãe e pelo pai sobre suas experiências docentes.

Vilma afirma ter sempre atentado para uma formação do/a aluno/a voltada para a cidadania, além de procurar abordar, nas aulas de português, temas relevantes a fim de desenvolver a capacidade de oralidade e argumentação dos/as alunos/as. Uma marca em sua trajetória profissional foi a sequência de situações de opressão vividas dentro das redes municipal e estadual de ensino de São Paulo devido à sua postura contestadora. Ela relata a seguinte situação:

Então, há dezoito anos que eu venho me confrontando ideologicamente contra essa visão machista que imperava na rede pública municipal, e as meninas eram colocadas no segundo bloco. E eu comecei a questionar, como especialista da área de língua portuguesa, que alfabeto não tem sexualidade, não tem sexo.

Ela afirma que seu olhar para as questões de gênero, mais propriamente para a condição da mulher, foi despertado a partir de sua própria experiência de vida como mulher de ascendência oriental “*nada submissa*” e de sua militância sindical. Vilma pontua: “*os debates políticos só fortaleceram a minha necessidade como ser humano, como educadora, como mulher, como alguém que sofreu a retaliação da etnia nipônica*”. Ela é ativista em movimentos em prol dos direitos das mulheres e defende a equidade de gênero, considerando que se trata de um “*desafio para os educadores quando têm essa sensibilidade, esse olhar zeloso com relação aos educandos*”. A professora argumenta:

Então, o contato com a questão do gênero já vem lá de trás e a transexualidade também foi o que me chamou muito a atenção e eu não poderia virar as costas. Então, para mim, [...] está posto que a realidade de cada sala tem uma diversidade cultural, ético-racial, na questão de gênero, ideológica, política. E eu tenho que saber lidar com isso. Daí assumir a minha responsabilidade como educadora e cidadã é algo que tem que ser na totalidade, não pode ser parcial, não pode ser fragmentando a mente.

Referindo-se ao seu convívio com as diferenças e à sua atuação docente, Vilma declara: “*Eu sou educadora. E ponto*”.

A professora Wanda aponta como fator desencadeante de seu interesse pela temática da diversidade sexual a falta de informação dos/as alunos/as e a realidade encontrada nas escolas: “*é a banalização do sexo. Banalização, exatamente. Para eles, sexo é como beijar na boca*”. Ela afirma que sentiu necessidade de saber mais sobre isso devido à importância do tema para a relação entre professor/a e aluno/a, já que falar sobre sexualidade é algo de interesse dos/as adolescentes: “*E se toda escola tivesse esse tema a ser trabalhado, com qualquer professor que seja, que todos tivessem uma boa postura referente a isso, os adolescentes estariam mais próximos de nós*”.

Marília conta que atentou para a presença do preconceito por orientação sexual na escola apenas quando se mudou para a cidade de São Paulo e ingressou como professora na rede estadual de ensino, no nível fundamental I. Durante os cinco anos em que trabalhou em uma escola particular no interior de São Paulo, ela não notou nenhum problema desse tipo entre os/as alunos/as. Foi na capital que ela se deparou com uma nova situação: um aluno sofria homofobia por parte dos/as colegas de turma. Aquilo a inquietou, mas ela não sabia como intervir.

E a gente não tem preparo para isso. O professor não é preparado para lidar com essa situação. Você se prepara de acordo com a experiência de vida que você vai adquirindo. Então, eu sentia isso muito lá. Então eu pipocava. E como era a reação antes? Falava um, falava outro, você manda ficar quieto: “Não quero mais saber”; “Pode parar com isso”; “Eu não quero mais ouvir essas gracinhas”; “Acabou”; “Pronto”. A história ficava por aí.

Assim, a professora reconheceu a urgência e a legitimidade de discutir o tema e passou a interessar-se por saber mais a respeito do assunto.

Já no caso de Thales, o interesse pela temática da sexualidade na escola foi despertado pelo preconceito sofrido por ele na fase escolar e pelo fato de também presenciar situações de preconceito vividas por seus/suas alunos/as. Sobre sua própria experiência escolar, o professor relata ter vivido preconceito por ter um jeito diferente dos outros meninos. Ele afirma que, por ser muito quieto, educado e não gostar de brincadeiras agressivas e de futebol, era constantemente chamado de “*bichinha*”, de “*veadinho*”. Em relação à sua experiência profissional, Thales relata também viver preconceito por sua orientação homossexual, especialmente por parte dos/as colegas/as professores/as. O professor chega a afirmar que, em alguns momentos, teve que endossar comportamentos homofóbicos para não se sentir fora do grupo. Essa afirmação traz algumas questões importantes sobre o ambiente escolar, pois o professor afirma que, mesmo na função docente, sofria e ainda sofre com o preconceito de

outros/as professores/as. A coerção em torno da sexualidade sugere a necessidade de defender-se do preconceito e limita a percepção de sua própria identidade profissional como professor homossexual. De acordo com Thales, essas vivências foram despertando seu interesse pela temática da diversidade sexual na escola.

Os/as professores/as apresentam, ainda, alguns outros aspectos que consideram importantes na reflexão sobre diversidade sexual, aspectos estes que também ajudam a pensar sobre a questão. Marília observa que o preparo para lidar com a diversidade sexual vem principalmente da experiência de vida de cada pessoa. Ela destaca a relação com os/as demais professores/as, as trocas de vivências e a participação em cursos de formação continuada como aspectos que ajudam a pensar sobre gênero e sexualidade na escola. Thales atribui importância ao contato com colegas professores/as que tenham a “*cabeça aberta*” e que “*realmente queiram entender a diversidade na escola*”. Para ele, o grupo docente pode contribuir para a formação de cada educador/a, já que as trocas de informação e de vivência são uma constante entre os/as professores/as.

Gustavo valoriza o frequente diálogo com sua família durante a infância e a adolescência, e aponta esse elemento como contribuinte para sua formação a respeito da diversidade, de uma maneira geral: “*O que me ajudou também era o diálogo que meus pais tinham conosco, de sentar na sala e: ‘Qual é o problema? Qual está sendo o problema?’*”. Ele salienta também o contato com a realidade de homossexuais, bissexuais e transexuais como facilitador da reflexão sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola. Em suas palavras:

um monte de situações de vida [ligadas à orientação não heterossexual] que a gente viu que eu tento me colocar no lugar e ver como seria. Sem essas experiências, eu não ia conseguir usar de empatia, eu nunca passei por isso, não tenho... Deixa eu ver se tenho um amigo...

A fala desse professor demonstra como a aproximação com pessoas não heterossexuais e com suas histórias de vida contribui para o acolhimento da diversidade. Assim, o que é considerado como *anormalidade* ou como um comportamento *não natural* ganha rosto, nome e história, trazendo para perto o que parecia estar distante ou até mesmo ser inexistente.

5.2. Considerações sobre o curso e reflexões sobre formação docente continuada

O curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi divulgado nas escolas da rede pública estadual da Diretoria de Ensino Centro-Oeste de São Paulo e, tal como afirmado

anteriormente, tinha caráter opcional e deveria ser feito fora do horário de trabalho do/a professor/a. A partir da realização das entrevistas com os/as professores/as participantes, foi possível perceber que em cada escola a divulgação do curso chegou de uma maneira diferente: ora deveria ter a participação apenas de coordenadores/as pedagógicos/as, ora apenas dos/as professores/as de ciências e biologia, ora de professores/as de qualquer área. A informação inicial divulgada pelos/as organizadores/as da formação continuada, porém, foi a de que o curso era de caráter opcional e deveria ser oferecido para todo o quadro docente das escolas, preferencialmente para atuantes no ensino médio, havendo duas vagas garantidas para cada escola.

Minhas hipóteses iniciais e anteriores ao início dessa pesquisa baseavam-se em, ao menos, três motivações para que os/as professores/as optassem por participar da formação continuada. A primeira era de que eles/as haviam-se deparado com a problemática acarretada pela diversidade sexual na escola e, como não sabiam o que fazer, decidiram participar da formação. A segunda era de que alguns/as foram participar do curso devido às suas vivências pessoais relacionadas à temática e até mesmo à sua orientação homossexual, transexual e/ou bissexual. A terceira era de que os/as professores/as consideraram tratar-se de um tema *diferente* e a curiosidade motivou-os a participar.

Após a realização das entrevistas e a leitura sistemática das transcrições, verifiquei a presença de todas essas motivações, mas o desafio imposto pela questão da sexualidade – especialmente a temática da diversidade sexual – no dia a dia da escola e o interesse próprio foram as justificativas que apareceram com maior frequência entre os/as entrevistados/as do grupo que conquistou mais superações na construção da experiência social em diversidade sexual.

Dentro desse grupo, Gustavo, Thales e Marília apresentam a indicação da Diretoria de Ensino como motivação para participar do curso, mas acrescentam a ela outros disparadores: o interesse próprio e a realidade desafiadora da escola. Vilma e Wanda também apontam o interesse pelo tema e a realidade desafiadora da escola como motivações, mas não se referem à indicação da Diretoria de Ensino. Assim sendo, pode-se afirmar que a maioria dos/as integrantes desse grupo teve uma motivação pessoal para participar do curso sobre diversidade sexual na escola.

Marília afirma que, quando surgiu a oportunidade de participar do curso, interessou-se por entender melhor a problemática e não se sentir tão impotente diante do preconceito vivido pelo/a aluno/a: “*Quando acontecia isso antes lá [na escola], eu só pedia: ‘Vamos respeitar, não quero saber disso! Não vamos mais... não quero saber de gracinha’*”. Ela diz que suas

intervenções não problematizavam a situação, pois ela não se sentia preparada para isso: a tentativa era de silenciá-los/as.

O professor Gustavo vai na mesma direção e relata que encontrou dificuldades em lidar com três alunos homossexuais. Após seis meses de convívio com tais alunos, o curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi oferecido e ele viu ali uma oportunidade de melhor entender aquelas questões e de melhor lidar com elas como educador. Diz o professor: “*Como eu falei, foi um ano em que eu fiquei nessa escola e apareceu esse curso, e eu fui fazer por iniciativa própria*”. Ele prossegue: “*Quando surgiu esse curso, eu pensei: ‘Ah! Eu vou fazer porque eu preciso ampliar alguns horizontes, eu preciso saber algumas coisas’*”.

Thales destaca que, ao tomar conhecimento do curso sobre diversidade sexual, pensou: “*agora eu tenho a faca e o queijo na mão*”. Ainda que esse professor se autorreconhecesse como homossexual, ele não tinha coragem de tocar no assunto com os/as alunos/as por medo de ser “*descoberto*”.

Quando recebeu o convite para participar de um curso, além de se interessar pelo tema, a professora Wanda entreviu a oportunidade de ampliar seu instrumental de trabalho com os/as alunos/as. Ela afirma que seu olhar desenvolvido no período anterior ao curso foi essencial para que ela se apropriasse das discussões realizadas durante a formação continuada e construísse um saber da experiência sobre as temáticas de gênero, sexualidade e homofobia. Além disso, a entrevistada também relata a importância de tal processo no reconhecimento de seu papel como educadora para além dos conteúdos formais, intervindo em questões relevantes na vida de seus/as alunos/as.

Por sua vez, Vilma declara que na época em que surgiu o convite para o curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, vivia uma situação delicada na escola: um aluno da 8ª série / 9º ano estava assumindo sua orientação homossexual e defrontava-se com preconceitos por parte da comunidade escolar. Apesar da ânsia por ajudá-lo, ela não tinha o instrumental necessário para isso, não sabia muito bem por onde começar.

Assim como se notam diversas motivações para a participação no curso, os significados construídos a partir dessa vivência apresentam similaridades e também descontinuidades.

A professora Wanda relata já ter uma abertura para a temática antes do curso, mas afirma que participar dele instrumentalizou-a e ampliou suas possibilidades de discussão sobre as relações de gênero e sobre sexualidade de uma maneira geral.

Já Gustavo mostrou-se confortável diante da temática e definiu sua participação no curso como essencial para a mudança em sua postura como professor diante da diversidade e

do preconceito: “*O curso me ajudou a ampliar um pouquinho a minha visão, de saber algumas opiniões, ser mais flexível de uma maneira, tratar de uma maneira*”. Ele afirma que hoje não tem problema com a questão, aceita melhor e não se sente preconceituoso. Antes era diferente, e ele não sabia muito bem como conviver com a diversidade sexual, nem como lidar com ela. De acordo com seu relato, o curso ajudou-o a ter empatia com os homossexuais e foi isso o que ele levou para sua prática como educador: “*O curso ajudou!*”.

Thales define sua participação no curso como um divisor de águas em diversos aspectos de sua vida:

Aquele curso, para mim, foi um divisor de águas na minha atuação como professor, foi um divisor de águas na minha atuação como filho, como companheiro, como pessoa, como cidadão, porque eu comecei a entender até o que eu era. Nas atividades, nas oficinas, nas coisas ali, que foi: “Espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar? A hora que eu, primeiro, começar a me aceitar”. A minha escola, praticamente um braço da paróquia [omissão de nome], a escola que eu estudava, que eu dava aula lá, o [omissão de nome]. Então, eu lembro nitidamente o olho das pessoas, a postura das pessoas, o nervoso, o suadouro que dava nas pessoas e em mim na hora que eu falava que estava fazendo um curso de diversidade sexual. Porque, para mim, foi uma porta muito interessante, porque eu poderia tocar num tema que eu sempre quis, oficialmente, mas sem que isso dissesse que eu era gay.

Antes do curso, conforme já mencionado, Thales não havia tido coragem de falar sobre o assunto com seus/as alunos/as pelo medo de ser “*descoberto*”. Assim, embora ele sempre tenha se incomodado com os preconceitos e as discriminações vividas pelos/as alunos/as, não prolongava o assunto para evitar que desconfiassem de sua orientação sexual. A partir da participação nessa formação, porém, ele encontrou uma maneira de legitimar o tratamento da temática e introduzi-la na oficialidade do currículo o que lhe gerou muita satisfação.

Marília relata que, após o curso, sente-se mais preparada para falar sobre o assunto, apesar de ainda visualizar dificuldades: “*então é difícil mexer, tocar na ferida e falar: ‘olha, se fulano é gay, problema é dele’. Como é que eu vou falar isso para um menino se nem ele sabe se ele é?*”.

Vilma considera que o curso foi importantíssimo para ampliar seus conhecimentos e suas informações, bem como para instrumentalizá-la como professora em relação ao assunto. Ela reconhece como positivo o fato de um homossexual coordenar o curso e afirma que os/as participantes

ficaram meio ressabiados porque, na aula inaugural, quem iria coordenar o curso: um homossexual chamado [...], do CORSA. Eu percebi na sala um

mal estar dos supervisores, dos diretores, dos professores, porque o comum era que o palestrante, o debatedor do curso, sempre fosse um ser normal. Um normal, vamos dizer assim. Ali havia a normalidade acontecendo. Porque de cara ele assume. Começou o curso já dizendo da necessidade de se identificar.

A professora relata ter aprofundado seus estudos sobre diversidade sexual, passando inclusive a participar do projeto *Escola sem Homofobia*. Tal projeto, assim como o curso sobre diversidade sexual do qual Vilma participou, é uma ação vinculada ao programa federal *Brasil sem Homofobia*, de iniciativa do MEC e viabilizado por meio da SECAD. A proposta de tal projeto era de que 6.000 escolas recebessem um kit – caderno do educador, DVD com cinco vídeos, seis Boletins da Escola sem Homofobia (Bolesh) – a fim de que professores/as tivessem material disponível para o trabalho com a temática de gênero e sexualidade. Um curso de formação continuada vinculado ao projeto foi promovido pelas ONGs ECOS - Comunicação em Sexualidade e Pathfinder em agosto e setembro de 2010, em um hotel de São Paulo, e contou com a participação de professores/as representantes de cidades do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de São Paulo. O objetivo do curso era que esses/as professores/as pudessem tomar conhecimento do material, dos objetivos e das expectativas do projeto para atuarem como multiplicadores/as da iniciativa entre seus pares.

Vilma, junto com outro professor, participou do referido curso como representante da cidade de São Paulo. A professora afirmou, em entrevista realizada em novembro de 2010, que o governo de São Paulo estaria relapso perante a demanda, pois a Secretaria Estadual de Educação ainda não havia feito a chamada para que ela e o outro professor participante compartilhassem a formação com professores/as, diretores/as e supervisores/as da rede estadual de ensino, conforme indicava o cronograma do projeto. Após cinco meses da realização da entrevista com a professora Vilma, em maio de 2011, o governo federal suspendeu o referido projeto e a distribuição do kit, afirmando que, a partir daquela data, todo o material governamental referente a *costumes* passará por uma consulta aos setores interessados da sociedade antes de ser publicado ou divulgado. Pode-se dizer que esse é mais um exemplo da interferência de um discurso público sobre sexualidade baseado em tabus e moralismos nas ações educativas dentro da escola. Além disso, o caso ilustra a força dos discursos homofóbicos e heterossexistas que se produzem e se reproduzem em âmbito público, os quais são veiculados pelos meios de comunicação e influenciam a construção da cultura sexual na escola, conforme discussão realizada por Epstein e Johnson (2000).

Apesar de a maioria dos/as entrevistados/as exaltar a qualidade do curso de formação continuada – tal como faz a professora Wanda ao afirmar que a oportunidade foi muito boa

para instrumentalizá-la e para lhe fornecer maior propriedade para tratar do assunto –, é importante visualizar a temporalidade de tal vivência, bem como a não continuidade do suporte reflexivo oferecido no curso.

Gustavo aponta para essa questão quando fala da eventualidade de cursos como o *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* e da inexistência de espaços e oportunidade para discussão e reflexão sobre tais temáticas. Em suas palavras: “*depois, não teve mais esse curso, foi só um curso que teve. Eu acharia muito bom se pudessem existir esses cursos, se pudesse existir palestras na escola*”. Na linha dessa ideia presente no discurso de Gustavo, Nóvoa (2007) tem sinalizado para a importância de haver investimento na construção de *redes de trabalho coletivo* entre os/as profissionais da área educacional para que, assim, os dispositivos de formação docente sejam capazes de atender às necessidades reais das pessoas e da profissão de professor/a. De acordo com o autor, a construção de *redes de trabalho coletivo* nas escolas possibilitaria o estabelecimento de práticas de formação docente baseadas na partilha entre os pares e no diálogo profissional constante e permanente entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. O professor Gustavo salienta a não continuidade do espaço oferecido no curso para a reflexão em gênero e diversidade sexual; no mesmo sentido, todos/as os/as integrantes do grupo que alcançou mais superações explicitam a dificuldade em estabelecer parcerias dentro da escola para trocar ideias sobre a temática e trabalhar conjuntamente.

Além disso, Thales faz menção à realidade de trabalho dos/as professores/as da rede estadual de ensino de São Paulo ao mencionar a dificuldade em participar de cursos de formação continuada devido ao acúmulo de horas-aula e à falta de incentivo por parte da Secretaria Estadual de Educação.

Fora porque não havia o apoio. Inclusive acho que isso era até uma determinação: a pessoa vai cursar, vai fazer o curso no horário do contratempo... Porque as faltas não iam ser abonadas, a não ser que a pessoa quisesse fazer e assumisse as faltas. Eu não tinha como assumir essas faltas, porque era complicado para mim, podia surgir alguma emergência e depois eu não conseguir essas faltas. E também ia extrapolar minhas faltas. Eu ia ter que, digamos, ter descontos em holerite para poder fazer o curso, e eu falei: “não tem outro jeito, vou ter que fazer a noite”.

Carolina Faria Alvarenga (2008) discute com seriedade a temática sobre o cotidiano docente e considera que, muitas vezes, as extensas jornadas de trabalho dos/as professores/as são decorrentes dos baixos salários. Segundo ela, “para garantir igualdade de oportunidades e de condições de vida para os professores e as professoras, políticas educacionais e sociais

precisam considerar a articulação entre as esferas da produção e da reprodução” e a esfera profissional (p. 160).

Diante disso, qual é o caminho para a formação de educadores/as que abracem o desafio de trabalhar com a questão de gênero e sexualidade na escola? No interior do campo educacional, não há consenso quanto à formação de professores/as em geral, menos ainda quanto à especificidade da formação docente em gênero e sexualidade. A observação de algumas práticas dentro da escola sugere que o acolhimento da diversidade sexual seja o ponto-chave para a discussão de gênero e sexualidade como constructos sociais. O discurso apresentado pelos/as entrevistados/as ajuda a pensar aspectos que contribuem para uma formação docente em gênero e sexualidade a partir do acolhimento da diversidade sexual, bem como aspectos que dificultam e inibem essa formação.

5.3. Trabalho com a temática da diversidade sexual na escola

Uma extensão importante do curso pode ser notada no fato de todos/as os/as professores/as desse grupo terem iniciado um trabalho com a temática da diversidade sexual na escola depois da experiência de formação continuada, bem como no fato de todos/as eles/as relatarem uma continuidade em tal trabalho. É perceptível que desenvolver uma abordagem desse tema na escola influi diretamente no modo como esses/as professores/as percebem a sexualidade e a homofobia. Além disso, a troca com os/as alunos/as pode ser um diferencial na construção da experiência social em homofobia por parte dos/as docentes.

No grupo dos professores/as que conquistaram mais superações na temática da diversidade sexual, pode-se visualizar dois subgrupos: um formado pelo professor Gustavo, com sua vivência de um processo que transita entre a construção de uma experiência social restrita à mediação de conflitos gerados pela não aceitação da diversidade sexual e a construção de uma experiência social que alcance propostas planejadas de intervenção e transversalização da temática; e outro formado por Vilma, Marília, Wanda e Thales, cujas experiências sociais em gênero e sexualidade mostraram-se capazes de mobilizar intervenções pedagógicas e de transversalizar o tema na escola.

A partir dos relatos apresentados pelos/as entrevistados/as, fica nítida a teia de saberes envolvida na construção da experiência social em diversidade sexual. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 213) afirmam que

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Gustavo relata nunca ter sentido necessidade de trabalhar a temática na escola antes de se deparar, em sala de aula, com alunos assumidamente homossexuais e de enfrentar o desafio relacionado às vestimentas das alunas. Ao final do curso sobre diversidade sexual, o professor e mais três colegas, que também haviam participado do curso e trabalhavam na mesma escola que ele, movimentaram os/as demais professores/as e a equipe gestora e fizeram uma *Semana da Diversidade*. Avisaram os/as alunos/as e divulgaram a programação com os temas que seriam discutidos. A maioria dos/as alunos/as compareceu e cada professor/a ficou responsável por abordar uma temática e desenvolver diferentes atividades. De acordo com o entrevistado, tratou-se de um momento importante para os/as alunos/as homossexuais, pois puderam manifestar-se e encabeçaram muitas atividades. Nas palavras de Gustavo, era como se eles/as dissessem: *“que legal, vocês estão falando sobre isso!”*. Após tal experiência, o professor afirma trabalhar transversalmente com a questão da sexualidade, dando visibilidade à diversidade sexual na interação com os/as alunos/as, por exemplo, ao iniciar suas aulas dizendo: *“Moças, rapazes, amigos, simpatizantes, sem preconceito nenhum!”*.

Em seu relato, Vilma apresenta uma postura contestadora tanto como docente, quanto em sua vida pessoal. Ela afirma defender os direitos da mulher, do negro e do homossexual, e pontua que seu envolvimento na causa da homofobia acarreta a ela um estereótipo homossexual, bem como uma hostilidade por parte dos/as demais professores/as: *“colegas plantam a ideia para os alunos de que eu sou homossexual”*. Tal situação chegou a ponto de uma colega de trabalho não acreditar que ela tem uma filha e obrigá-la a levar uma foto para comprovar. Vilma questiona: *“Vou ser menos professora se eu for homossexual?”*. Segundo ela, há um ônus em fazer a diferença na escola: *“os professores não gostam de pegar as minhas turmas porque os alunos sabem argumentar e têm uma postura de contestação”*. Ela diz ser contra o método tradicional, conteudista, e afirma preocupar-se em garantir uma formação voltada para a cidadania. Em sua entrevista, Vilma relata uma intervenção junto aos/às alunos/as:

E então, na primeira apresentação, foi um processo doloroso, doído, porque eles não queriam falar, eles resistiram, marcaram território contra a minha chegada, porque “quem é essa mulher chegando?” e, na cabeça deles, “querendo mandar, né?, mudar a ordem da situação”. E qual era a ordem? Era a desordem total! Era do jeito que eles queriam. Mas, aos poucos,

Liane, nós fomos, também de novo. A palavra obstinação é a minha marca, eu fui obstinada. Na quarta dinâmica é que eles foram se soltando aos poucos. E os dois que nunca tinham falado, eles começaram a dizer o que eles não queriam mais para eles. Que eles não queriam mais que houvesse carteira sobre carteira, separando como uma muralha. Separando os dois do resto da classe. E eu disse: “Como assim?”. Eles descreveram, pedi para eles fazerem um desenho. Eles desenharam, e os demais ficaram calados. Os pit bulls de plantão, homofóbicos, davam risadas, e eu pedi que eles saíssem da sala, porque eles estavam desrespeitando.

No episódio em questão, havia na classe uma divisão com carteiras separando os dois meninos que se declaravam homossexuais e os/as demais alunos/as. Vilma propôs a realização de um fórum de discussão na sala para que os/as alunos/as pudessem expressar-se quanto aos seus pensamentos e direitos. A professora também relata a dificuldade em angariar colegas para o trabalho com a sexualidade, especialmente com a diversidade sexual. Afirma ela: “eles tinham que se expor também, dar a cara à tapa. E hoje a [professora] de biologia fala que apoia, mas ela não se expõe”. Vilma pontua que, no grupo de professores/as, há uma visão elitista que “não inclui a homofobia, por exemplo. Não inclui a homossexualidade”. Em suas palavras:

Então, para eles, é um terreno pantanoso. Com certeza porque eles não dominam o conteúdo. Com certeza absoluta. “Ah, Vilma, eu não sou contra, mas também não sou a favor.” Essa postura da neutralidade – que, para mim, não existe neutralidade – já está posta, já está definida a posição deles: é omissão mesmo, né?

Durante alguns anos, Vilma coordenou um evento intitulado *Semana de Reflexões contra as Intolerâncias*, que acontecia na escola da rede estadual de São Paulo em que ela leciona. Porém, a nova equipe gestora da escola vetou o evento desde 2009, e a professora segue realizando a discussão pontualmente com as turmas com que trabalha. O fato de a equipe gestora ter vetado o evento sobre diversidade que acontecia na escola sinaliza para a descontinuidade constantemente presente nas ações da área da educação: a continuidade ou não das práticas ficam sujeitas às opiniões pessoais das pessoas que ocupam cargos detentores de poder dentro da escola ou das secretarias de educação, enquanto o que deveria guiar as ações seria a reflexão constante e a construção coletiva em equipe de um trabalho educativo com real significado. Tais reflexão e construção coletivas seriam capazes de consolidar ações coerentes e efetivamente educativas dentro da escola, já que, segundo Tardif e Raymond (2000), para essa estabilização de boas práticas são necessárias, além do tempo dedicado ao trabalho docente e das aprendizagens decorrentes desse investimento na carreira, condições de

exercício da profissão que favoreçam a reflexão e a construção progressiva de um trabalho de qualidade. Em outros termos, é preciso que acontecimentos constitutivos marquem positivamente a trajetória profissional.

Ainda que não encontre apoio na equipe escolar, a professora Vilma relata que, em suas aulas, procura sempre estimular nos/as alunos/as uma postura de acolhimento das diferenças e da pluralidade, bem como de autoaceitação. A professora tem uma característica singular dentre as/os entrevistadas/os, pois milita pelas causas das mulheres e isso a torna mais atenta às manifestações de preconceito com que se depara. Pode-se dizer que ela transfere para seu trabalho como educadora a postura militante pelos direitos de todos e de todas.

O relato de cada professor/a vai reafirmando “a forte dimensão sociotemporal do ensino”, uma vez que a construção do ser professor/a mostra-se diretamente vinculada às vivências do sujeito em determinado contexto social inserido em um tempo histórico e às relações interpessoais por ele/a estabelecidas com alunos/as e outros sujeitos. O próprio trabalho docente vai “constituindo [...] ‘maneiras de ser’ do professor, seu ‘estilo’, sua ‘personalidade profissional’” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-234).

Wanda diz ter notado, desde o início de sua carreira, dificuldades por parte de crianças e adolescentes em lidar com a sexualidade, em aceitar a diversidade e em ter que se enquadrar em estereótipos de gênero preestabelecidos socialmente. Tal percepção motivou-a a desenvolver um trabalho sobre o tema com os/as alunos/as em suas aulas de educação física. Ela então percebeu o quanto isso a aproximou dos/as alunos/as e estreitou os laços entre educadora e educando, já que ela falava de um assunto a que ninguém se refere, mas sobre o qual eles/as têm muitas dúvidas, informações distorcidas e, acima de tudo, curiosidade. Em seu relato, apareceram muitas questões relacionadas às relações de gênero: Wanda fala da importância de desconstruir a divisão entre menino e menina e de tornar as coisas mais “*livres*”, trabalhando com isso por meio de brinquedos e brincadeiras no projeto que desenvolve. As crianças são convidadas a levarem seus brinquedos para a escola e ela incentiva meninos e meninas a experimentarem os brinquedos dos/as colegas. Outra intervenção é com relação à fila de meninos e meninas, muito utilizada pelas demais professoras. Wanda orienta os/as alunos/as a fazerem fila por tamanho – a fila dos maiores e a fila dos menores – e explica que não tem que haver diferença, que menina não tem que entrar na frente por ser menina, entre outros apontamentos. Em sua opinião, o assunto de gênero e sexualidade deve ser trabalhado desde o ensino fundamental I. No ano em que a entrevista foi realizada (2010), devido a um acontecimento ocorrido na escola – uma menina escreveu uma carta para um menino e o conteúdo apresentava conotação sexual –, a coordenadora da escola

propôs que Wanda desenvolvesse um trabalho sobre a temática. A professora preparou tudo, mas a diretoria exigiu que os pais fossem convocados para uma reunião a fim de tomarem conhecimento do trabalho a ser realizado. Por esse motivo, Wanda desistiu, afirmando que não vê necessidade de avisar os pais ou pedir permissão para tratar do assunto. Segundo seu relato, isso significaria dizer que aquilo que ela propõe é perigoso. Ela evidencia sua postura quando relata a situação vivenciada:

ela [a diretora da escola] disse que só deixaria se eu chamasse os pais e fizesse uma reunião explicando, e o pai que não viesse, problema dele. Mas que eu ia fazer uma reunião explicando para os pais que eu ia fazer orientação sexual. Minha postura é: está errado! Isso é conteúdo pedagógico, eu não tenho que avisar o pai que eu vou falar sobre isso. Eu não aviso o pai que eu vou trabalhar com corda, que eu vou dar pega-pega, que eu vou fazer queimada no parque. Para mim, isso é conteúdo, está dentro do meu planejamento, está dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A professora demonstra a construção de uma experiência que lhe possibilitou inserir transversalmente a temática de gênero e sexualidade no conteúdo trabalhado dentro das aulas de educação física. Em sua atuação, há um planejamento das intervenções a serem realizadas e uma definição dos conteúdos que permitem uma articulação adequada. A professora acredita que é sua função trabalhar esses temas, já que eles constam nos PCN e fazem parte do currículo formal. Na singularidade da experiência construída por Wanda, pode-se dizer que ações sociais passaram a ser desenvolvidas em seu trabalho como educadora.

A professora reconheceu a legitimidade e a urgência da inserção, no dia a dia da escola, de discussões em torno de gênero e sexualidade. Ela demonstra, assim, uma continuidade no trabalho desenvolvido mesmo após três anos de sua participação em curso sobre o assunto, e relata incorporar as discussões em suas aulas e planejar intervenções para a desconstrução de estereótipos de gênero e para o esclarecimento de temas ligados à sexualidade.

Mas não vou dizer para você que eu falei isso e no dia seguinte eles estão totalmente nada homofóbicos. Não é bem assim. Acaba sempre vindo outra frase. Volta tudo de novo, ou o colega já fala: “Você não sabe? Não tem brincadeira de menina”. Talvez eles não tenham internalizado, mas eles já verbalizam. A minha esperança é que um dia internalizem. De tanto ouvir, de tanto falar.

Na opinião de Wanda, transversalizar o assunto em suas aulas faz todo sentido, já que os estereótipos de gênero geram preconceitos e atitudes homofóbicas e precisam ser questionados. A professora acredita que, apesar de ser possível perceber discursos

politicamente corretos a respeito da diversidade sexual na escola, a negação do convívio e a exclusão ainda estão fortemente presentes.

Acho que adolescente, é aquela história que eu falei. Eles são homofóbicos sim, eles excluem sim. Mas é aquela história: “Tá bom, eu respeito, mas deixa ele longe? Deixa ele lá na vidinha dele?”. “Professora, mas ele não vai ficar aqui do meu lado, né? Você não vai colocar ele no meu grupo”. Às vezes, fala do ladinho, fala no ouvido.

Diante dessa realidade, a entrevistada assume o trabalho com a diversidade sexual na escola e entende que faz parte de sua função garantir o respeito ao/à aluno/a homossexual como a qualquer outro/a.

Se surgir uma problemática ou uma situação-problema que um deles esteja indo contra tudo que eu tentei explicar, os outros já caem matando em cima, falando aquilo que eu falei, verbalizando. Não quer dizer que internalizou, mas verbalizando. Então, normalmente, se eu já abro, pronto! Eu não preciso falar mais nada, eles falam para ele: “Olha, mas você também... Qual é o problema, você acha o quê? Que você vai virar veadinho só porque ele está no seu grupo?”

Já a professora Marília afirma que hoje tem “outro olhar” para o/a aluno/a que é homossexual ou que tem “tendências que vão aparecer uma hora”, e declara: “se ele quiser falar comigo, ele vem e vai ser uma conversa boa, mas eu também não fico incitando nada. Porque eu acho que cada um fica na sua. Aí, se acontecer alguma coisa, aí sim, aí entro com a minha história”. Além disso, diz ela:

Eu, o que eu diria? Se ele perguntasse para mim sobre o que eu acho? Eu acho que é o que ele sente. Eu falaria para ele: “A sua sexualidade é aquilo que você sente que você é. Se você se sente feminino, seu gênero for feminino, você é feminino. Se for masculino, é masculino. É o que vem lá de dentro de você.” Então, é isso que eu penso.

A professora realizou um trabalho com uma turma de 7ª série / 8º ano na época em que fez o curso e disse ter tido bons resultados, pois havia muitas brincadeiras de cunho homofóbico entre alunos e alunas. Ela afirma não ter feito, após o curso, intervenções planejadas para discutir as temáticas. Entretanto, ao relatar seu trabalho com um projeto sobre a Grécia nas aulas de história, lembrou-se de uma discussão sobre a iniciativa das mulheres gregas e sua liberdade sexual, dizendo: “talvez tenha gênero nisso”. Pode-se afirmar, então, que Marília, apesar de não planejar intervenções relativas a gênero e sexualidade, atua nesse sentido quando há uma ligação com o conteúdo discutido em aula.

No caso dessa professora, a experiência social por ela construída possibilitou que questões referentes a gênero e sexualidade se inserissem transversalmente em seu trabalho como professora de história, ainda que isso não tenha sido planejado, mas acontecido “*naturalmente*”, conforme seu relato. A incorporação dessa discussão forneceu a ela uma sensibilidade para acrescentar problematizações dentro dos conteúdos trabalhados, mesmo que não de forma prevista. Foi apenas quando justificava seu trabalho para a pesquisadora que a professora percebeu e deu sentido à sua experiência com a inserção de gênero no projeto desenvolvido. Assim, pode-se dizer que ela precisou do reconhecimento do outro para legitimar seu próprio trabalho e sua própria experiência (DUBET, 1994).

Marília considera que falar de sexualidade na escola é muito importante e que é papel do/a professor/a intervir diante de atitudes homofóbicas de alunos/as: “*Acho que deveria ser trabalhado mais. É uma questão, assim, que está aí toda hora. [...] Eu acho que quando acontece um caso assim, um caso dentro da sala de aula, uma agressão verbal, alguma coisa assim, eu acho muito importante intervir*”. Ela afirma que sexualidade “*é um assunto que não dá para você só cutucar. Você tem que ir até o final com ele*”. Para a professora, trata-se de algo sobre o qual “*você tem que estar preparado para falar e deixar a coisa fluir, [...] tem que ter um fundamento*”. Ela relata, ainda, a seguinte circunstância: “*E a diretora também não abria muito, não. Eu acho que também tem isso. A direção também tem medo. Na verdade, todo mundo fica encobrindo a história porque sabe que aquilo ali dá pano para manga*”. Tal apontamento denuncia um aspecto conflitante do contexto institucional da escola, presente também no relato da professora Wanda já exposto aqui. A esse respeito, Christopher Day (2001) afirma que a responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola é do/a diretor/a e que certos tipos de liderança podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do/a professor/a, assim como há tipos que podem dificultar essa aprendizagem, limitando seu desenvolvimento.

No caso de Thales, fica evidente que o medo do preconceito pela orientação homossexual restringiu sua atuação junto aos/as alunos/as, pois o receio de “*ser descoberto*” bloqueava qualquer proposta de trabalho com gênero e sexualidade. Durante a participação no curso sobre diversidade sexual, o professor desenvolveu com os/as alunos/as uma atividade sistematizada sobre a temática, superando a insegurança causada pela vivência do preconceito na escola tanto como aluno, quanto como professor. A atividade, realizada com alunos de 7ª série / 8º ano, teve como ponto de partida um cartaz onde constava a seguinte frase: *Escola e diversidade: a homossexualidade não é reprovada*. Thales relata que primeiramente apresentou a imagem – uma lousa ao fundo e dois garotos bonitos e saudáveis em planos

diferentes – sem o *slogan* e pediu para que os/as alunos/as escrevessem uma redação. Feito isso, ele mostrou o cartaz completo: houve um choque entre os/as alunos/as, pois nenhuma redação falava de homossexualidade. Então, o professor utilizou a justificativa de que o cartaz era do governo federal e buscou legitimar a discussão: “*Esse aqui é um projeto do governo federal, esse é um cartaz do governo federal e eu fui incumbido, aqui na escola, de fazer isso aqui com vocês, um projeto piloto só com essa sala*”. Já com o cartaz completamente à mostra, ele pediu que os/as alunos/as completassem a redação que haviam feito, inserindo no texto a nova informação apresentada pelo *slogan*. Muitos/as acabaram se contradizendo, pois, em uma primeira versão, falavam sobre a necessidade de todos estarem na escola e aprenderem, sobre a importância de estarem saudáveis – sempre fatores positivos. Porém, ao completarem o texto, trataram a homossexualidade como algo errado, estranho e que deveria ser limitado ao ambiente doméstico: “*realmente a homossexualidade já está aí, é fato, mas eu acho que a pessoa tem que ser gay na casa dela*”. Thales deu continuidade ao trabalho e foi inserindo discussões, buscando aproximar os/as alunos/as das questões relativas à homossexualidade a partir do relato de casos reais e fictícios. O professor conta que realizou algumas outras intervenções depois disso, sempre tentando fazer com que o assunto partisse dos/as alunos/as. Ele afirma que a diversidade sexual e a questão de gênero aparecem ao lado de outras temáticas e que, ainda que se tenha proposto a intervir, não fala muito sobre isso com os/as alunos/as para não ser tachado como gay.

Thales conta, ainda, o caso de duas alunas que começaram a namorar. Apesar de serem reconhecidas por todos/as como ótimas alunas e nunca terem tido problemas de indisciplina, as duas chegaram a levar advertência por se beijarem em ambiente escolar. A esse respeito, o professor não questiona a atitude da escola, pois, segundo ele, a proibição do namoro faz parte do regulamento; o que ele questiona é o fato de casais heterossexuais beijarem-se na escola e nunca levarem advertência. Ao final do ano, a diretora e a coordenadora levantaram a necessidade de separar as duas alunas de período na escola a fim de “*cortar o mal pela raiz*”, e o professor relata sua intervenção para que tal atitude não fosse tomada. É em decorrência de situações como essa que Thales afirma que, na escola, a “*homofobia é velada*”. Entretanto, ele desconsidera a escola como espaço de sociabilidade afetiva e sexual, concordando com a regra de proibição de *namoro* naquele ambiente.

Nesse sentido, segundo penso, o primeiro impulso do/a professor/a é proibir o namoro e/ou as manifestações de carinho na escola, o que talvez funcione provisoriamente, porém não se sustenta a longo prazo. É evidente que, na sala de aula, namorar ou *ficar* é inviável – pelo próprio motivo pelo qual se está na escola –, mas é necessário pensar que essa proibição

mostra-se infundada quando aplicada aos espaços externos de uso coletivo pelos/as alunos/as. Suponho que os/as professores/as entrevistados/as, a partir da discussão proposta pelo curso do qual participaram, tenham estratégias para trabalhar o relacionamento afetivo e sexual entre os/as alunos/as por meio de intervenções pensadas de modo transversal. Eles/as demonstram ter condições de posteriormente retomar o assunto em situações específicas ou coletivas, desenvolvendo ações dentro da temática da sexualidade a partir de situações reais ocorridas com os/as próprios/as alunos/as. Contudo, isso não acontece nem mesmo entre aqueles/as que alcançaram mais superações na construção de suas experiências sociais. Vê-se, portanto, que o imediatismo está muito presente nas ações dos/as professores/as diante das questões geradas pelas relações de gênero e pela sexualidade.

Como já apontado, é possível sugerir que a experiência construída por Thales em gênero e sexualidade foi permeada pelo preconceito vivido por ele na fase escolar. Constantemente questionado pelos colegas a respeito de sua sexualidade e tendo recebido o apelido de “*veadinho*”, o professor relata dificuldade em transpassar as barreiras impostas e falar sobre o assunto em sala de aula. Ao longo de sua entrevista, evidencia-se a constante vigilância de gênero que ele se autoimpõe sobre seus comportamentos e sua postura em relação aos/às alunos/as a fim de conservar sua imagem masculinizada. Observa-se, nesse caso, uma experiência social construída em consonância com o discurso coletivo e as pressões sociais.

Um aspecto interessante é o fato de os professores Thales e Gustavo apresentarem a ideia de negação da sociabilidade na escola ou, mais precisamente, de negação da sociabilidade afetiva e sexual no espaço escolar. Thales argumenta que a escola é um lugar de estudos e não de namoros; um lugar em que não cabem manifestações sexuais entre pessoas, independentemente de que orientações sexuais forem elas. Na mesma direção, Gustavo enxerga a instituição como um lugar em que não se deve namorar e afirma que são outros os espaços destinados a isso, o que vale para namoros tanto homossexuais, quanto heterossexuais. Para ele, deve-se falar de sexualidade na escola, mas não ficar de “*agarrar-agarra*”. O professor também critica as roupas usadas pelas meninas, dizendo que elas tiram a atenção de meninos e de outras meninas, desviando o foco do trabalho. Nesse sentido, declara ele: “*acho muito importante você estar vestido de uma maneira apropriada para um determinado local*”. Quando os professores falam em “*namoros*”, fica evidente que também se referem ao “*ficar*”, bem como a qualquer manifestação de afeto entre alunos/as (abraços, beijos, ficar de mãos dadas, sentar no colo etc.).

Além disso, são apresentados pelos/as professores/as alguns fatores que podem dificultar a reflexão sobre diversidade sexual. Marília, Wanda e Gustavo, por exemplo,

expõem suas dúvidas como docentes em relação ao modo de tratar alunos/as homossexuais e aos entraves que encontram na aproximação com eles/as, afirmando que essa insegurança torna-se um dificultador da reflexão e do tratamento da sexualidade e da diversidade sexual na escola.

A partir dessa observação, pode-se notar a importância de alguns fatores identitários dos/as professores/as na construção da prática docente. Entre esses fatores, Tardif e Raymond (2000) mencionam a personalidade, o entusiasmo, a vivacidade e a empatia com os/as alunos/as, sendo este último apontado pelos autores como importantíssimo para a construção de uma prática educativa pautada na reciprocidade entre professor/a e aluno/a. A discussão realizada por eles sugere que há uma gama enorme de conhecimentos sociais que são partilhados na relação de ensino-aprendizagem entre professores/as e alunos/as, tendo em vista que ambos atuam como membros de um mesmo mundo social que se faz real no âmbito da sala de aula.

Outro fator apontado como possível limitador ou dificultador da construção de uma experiência social marcada por superações e da conexão significativa entre acontecimentos é a falta de tempo para elaborar as vivências, bem como a consequente rapidez com que tudo acontece. Tal aspecto pode impedir ou limitar a construção de um saber da experiência. A necessária interrupção e o parar para olhar, para sentir, para pensar, muitas vezes não têm espaço, de modo que o sujeito não constrói uma experiência que refletirá em ação social. Nas palavras da professora Marília: *“tem várias coisas que eu acho que podem ser exploradas na história. Mas eu vou ser bem sincera com você... o nosso conteúdo é muito corrido”*.

Larrosa (2002), ao definir a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, faz referência à importância do tempo de reflexão para que, em meio às tantas coisas que se passam todos os dias, o/a professor/a possa construir uma experiência real, possa ser afetado de alguma forma pelos acontecimentos a ponto de estes deixarem *marcas, vestígios e efeitos* no sujeito e em sua prática docente. Assevera o autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, também a relação que os/as professores/as estabelecem com o conteúdo a ser trabalhado e a urgência com que tudo ocorre na escola podem, de alguma maneira, limitar suas reflexões e intervenções sobre assuntos importantes, fazendo com que eles deixem de transversalizar por falta tempo. Em pesquisa de mestrado intitulada *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*, Edna de Oliveira Telles (2005, p. 174) observa que “a organização dos tempos escolares não contempla a diversidade e a dinâmica dos diversos ritmos, cadências e significados vivenciados pelos alunos e pelas alunas na escola”.

A ausência da partilha com colegas de profissão aparece como um aspecto que restringe a reflexão e limita a ampliação do olhar para a diversidade sexual. A partilha sobre a temática da diversidade sexual na escola foi mencionada apenas por Gustavo, Wanda e Marília. Os/as demais professores/as do grupo em que predominaram superações dentro da temática da homofobia não relatam conversas com seus colegas sobre o assunto e não incluem essa prática como um fator potencializador na construção de suas experiências. O mesmo pôde ser observado entre os/as professores/as do grupo que apresentou mais continuidades na construção da experiência social em homofobia.

Tardif e Raymond (2000), ao abordarem elementos envolvidos na trajetória profissional docente, pontuam a temporalidade intrínseca aos saberes do/a professor/a, os quais vão sendo construídos ao longo da vida profissional do sujeito. Para esses autores, o processo de construção de saberes recebe a intervenção de “dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças”, sobretudo do “processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (p. 217). Nesse sentido, a impossibilidade de estabelecer com os pares uma discussão sobre a prática docente limita a construção coletiva de saberes e da identidade da equipe educadora da escola.

Em artigo publicado a esse respeito, apresento uma discussão sobre a escola como espaço de disputa de poder. Apesar dos desafios impostos, o fato de professores/as proporem-se a pensar a diversidade sexual e a homofobia reflete tal característica da instituição escolar. Defendo a ideia de que

a mutabilidade necessária à educação coloca os/as professores/as como agentes da transformação, ainda que a potencialidade da escola enquanto espaço favorável para a mudança social seja constantemente boicotada pelos processos de socialização realizados nos diferentes espaços sociais por meio dos discursos veiculados. (RIZZATO, 2012, p. 15).

Embora a sexualidade seja tratada em diversas esferas como uma temática de caráter privativo e individual, considero que ela é um assunto de interesse público e demanda direitos sexuais e reprodutivos. O fato de os/as professores/as não socializarem com seus pares as reflexões desencadeadas no curso ou em outras situações dificulta a ampliação dessa discussão para o contexto escolar. Ademais, a isenção da escola em trabalhar com tais questões não apenas limita as possibilidades de vivência da sexualidade de jovens e silencia a luta pelos direitos sexuais e reprodutivos em uma escala pública e social, como também restringe a construção coletiva de um saber docente sobre a temática.

Isso pode ser notado na indefinição dos/as docentes entrevistados/as a respeito da relação entre a temática da sexualidade e o conteúdo escolar. Tanto entre os/as professores/as que apresentaram mais continuidades, como entre aqueles/as que conquistaram mais superações, não há um consenso quanto ao que significa uma temática como gênero e sexualidade fazer parte do conteúdo escolar. Para alguns/as, o fato de estar inserida no currículo formal implica que ela esteja elencada como “*matéria*”; para outros/as, implica que ela seja prevista como tema transversal; para outros/as, ainda, implica que ela esteja presente na oficialidade do currículo e seja cobrada como tal.

Marília inclui-se no primeiro desses grupos, defendendo a ideia de que gênero e sexualidade devem fazer parte do conteúdo e deixar de serem temas transversais. Nas palavras da professora:

Esse negócio de transversalidade não está com nada. Não é trabalhar transversalidade. É tudo maquiagem. Não tem nada, a gente não trabalha nada. Quem trabalha com isso? [...] Eu acho que tem que fazer parte do currículo, tem que fazer parte do conteúdo. Aí, sim, eu acho que deveria ser trabalhado. Porque aí, força a você mexer, você falar, você se informar. Então eu acho que tem que fazer parte do conteúdo. Se não está ali, o professor não fala. Se não está, não faz parte do conteúdo dele, ele não vai falar sobre isso. Ele nem está a fim de falar. Então, se ele não toca no assunto, melhor, vamos puxar, vamos para frente que esse assunto é muito polêmico. Vamos embora! Então eu acho que não deveria ser transversal, não, mas fazer parte do conteúdo.

Wanda, Vilma e Gustavo, por sua vez, acreditam na legitimidade da temática como tema transversal presente nos PCN e consideram o tema transversal como conteúdo pedagógico, expressando a ideia que caracteriza o segundo grupo. Já Thales pontua a necessidade de a temática estar presente na oficialidade do currículo para legitimar o trabalho, incluindo-se no terceiro grupo: o/a professor/a tem que trabalhar o tema porque é cobrado.

5.4. Pensando a superação dos preconceitos e estereótipos durante a experiência social

A partir da análise dos relatos dos/as professores/as que alcançaram mais superações na temática da diversidade sexual e das tentativas de aproximação da experiência social em homofobia construída por eles/as, é possível entender que a mudança na prática pedagógica do/a professor/a passa necessariamente por uma mudança pessoal (FULLAN; HARGREAVES, 2001), por uma mudança no significado que cada um/a atribui a gênero, sexualidade e homofobia.

Uma fala de Marília explicita essa realidade. Quando relata sua mudança de postura diante da diversidade sexual e das relações de gênero, a entrevistada afirma:

a diferença, ela vem já do tempo que a gente vai adquirindo... da minha própria vivência como pessoa. Isso é até independente da escola. Eu acho que a gente vai amadurecendo, as ideias vão vindo, você vai abrindo a cabeça. Vai tendo conhecimento, vai conhecendo outras pessoas. Então isso eu acho que vem com o tempo.

Wanda também faz referência à seguinte questão: “*Eu acho que o que me despertou para isso, essa diversidade... Primeiro, assim, eu acho que eu como pessoa [...], o meu próprio andar na minha vida. E cair nessa escola dessa forma tão grotesca, tão banalizada da sexualidade*”. Gustavo relata que o convívio com alunos homossexuais e a participação no curso acarretou mudanças em sua postura: “*Hoje eu não tenho problema nenhum, talvez antigamente eu tivesse algum preconceito, mas hoje, tudo... a gente tem que respeitar as pessoas como elas são*”.

Michael Fullan e Andy Hargreaves (2001, p. 44) afirmam que “a mudança toca em valores e propósitos associados àquilo que está para ser mudado” e que, em um processo de mudança, muita coisa está implicada, sobretudo quando o que está em jogo são âmbitos como a educação, a escola e as relações de gênero e sexualidade. Hargreaves (2002) pontua que a mudança conta tanto com o trabalho intelectual, quanto com o emocional. No primeiro, podemos visualizar quatro perspectivas: a perspectiva técnica, relacionada ao *como fazer*, aos conhecimentos técnicos; a perspectiva cultural, relacionada aos significados e às interpretações que os/as educadores/as atribuem à mudança; a perspectiva política, relacionada à criticidade dos/as professores/as diante da mudança, considerando-se finalidades sociais que suas práticas cumprem; e a perspectiva pós-moderna, relacionada à condição do/a professor/a em relação à mudança. Já no trabalho emocional, podemos

visualizar a prática emocional (ensino como cuidado), o entendimento emocional (capacidade de empatia) e o trabalho emocional (exercício de lidar com os sentimentos).

Pensando nesse trabalho emocional que a mudança acarreta, pode-se dizer que todos/as os/as professores/as do grupo em questão desenvolveram empatia com a condição dos/as jovens diante da sexualidade – curiosos/as e mal informados/as –, com a vivência de outras orientações sexuais que não a heterossexual e com a garantia de respeito. Enquanto as declarações dos/as professores/as que apresentaram mais continuidades na construção da experiência social em diversidade sexual demonstram apenas intervenções pontuais em situações extremas de preconceito ligadas à violência, Wanda, Marília, Vilma, Gustavo e Thales vão além das medidas imediatistas e relatam experiências de transversalização das temáticas de gênero e sexualidade no trabalho com os conteúdos escolares.

Evidencia-se, assim, que além da incorporação da vivência de empatia com alunos/as não heterossexuais às reflexões sobre diversidade sexual, as características sociais apresentadas pelos/as professores/as foram determinantes para a conquista de mais superações na construção da experiência social em homofobia. A identidade profissional de satisfação em ser professor/a, somada ao percurso de escolha consciente da profissão apresentado por quatro do grupo de cinco professores/as, à motivação pessoal para fazer o curso sobre diversidade sexual na escola e ao fato de todos/as os/as professores/as do grupo terem desenvolvido e continuarem a desenvolver ações dentro da temática na escola contribui para a conquista de mais superações na percepção sobre diversidade sexual.

6. INTERSECÇÕES ENTRE OS GRUPOS DE PROFESSORES/AS: POR QUE MAIS CONTINUIDADES? POR QUE MAIS SUPERAÇÕES?

Eu não tenho nada contra, tenho muitos amigos homossexuais, mas não consigo saber se isso é uma coisa boa ou não e não consigo conversar isso com uma pessoa sem criticar, sem achar que ela poderia ser outra coisa que não fosse ser homossexual.
(Entrevista com Inês)

Ei! Não, pessoal! Espera aí, pessoal, cada um cada um, vamos respeitar! Você não tem nada a ver com a vida dele. Vamos conversar!
(Entrevista com Gustavo)

Se tomarmos como base o grupo geral de entrevistados/as, é possível notar de forma mais pontual a influência das características sociais para a conquista de mais superações ou para a manutenção de mais continuidades no preconceito por orientação sexual.

É interessante ressaltar que os/as professores/as estão divididos/as em dois grupos: os/as que possuíam idade igual ou superior a 40 anos na ocasião da entrevista são aqueles/as que apresentam mais dificuldade na temática da diversidade sexual na escola; e os/as que tinham entre 27 e 39 anos, com exceção de Vilma, que contava com 62 anos em tal ocasião, são aqueles/as que apresentam mais superações na temática da diversidade sexual na escola. Apesar de não ser regra, essa é uma tendência observada dentro do grupo de professores/as pesquisado.

Vê-se a discrepância da experiência social construída pela professora Vilma diante da construída pelos/as professores/as de sua faixa etária. Apesar de pertencerem à mesma geração, Luciano, Inês, Eliana, Marta e Vilma elaboraram maneiras singulares de vivenciar as especificidades do contexto histórico em que estiveram e estão inseridos/as. O fato de terem nascido em uma mesma época e de terem vivenciado o mesmo contexto histórico durante a juventude não determinou o modo de pensar as situações e a forma de lidar com elas. Vilma distingue-se desses/as professores/as por ter alcançado mais superações dos preconceitos e estereótipos na construção da experiência social em diversidade sexual, ao passo que eles/as mantiveram mais continuidades nesse sentido. Importa destacar que Vilma apresenta algumas características sociais específicas: é militante da causa da mulher e do negro e relata ter sofrido preconceito por ser mulher e oriental, entre outros aspectos já discutidos no capítulo 5 deste trabalho.

A partir do levantamento e do cruzamento entre as características sociais apresentadas pelos/as professores/as entrevistados/as, não é possível afirmar que a categoria *sexo/identidade de gênero*, considerada de maneira isolada, representou uma diferença importante na construção da experiência social em diversidade sexual. Não foi encontrada diferença significativa entre os homens e as mulheres entrevistados/as, já que, pensando no grupo geral de professores/as participantes da pesquisa, dos quatro homens, dois demonstram mais dificuldades na temática da diversidade sexual e dois conquistaram mais superações; e dentre as oito mulheres, cinco demonstram mais dificuldades na temática da diversidade sexual e três conquistaram mais superações.

Também a característica social *cor/raça*, se visualizada isoladamente, não traduz a força de sua influência na construção da percepção sobre homofobia, uma vez que a quantidade de professores/as que se autorreconhecem na cor branca é praticamente igual entre o grupo que apresenta mais dificuldades – dos/as sete professores/as, cinco se autorreconhecem na cor branca – e o grupo que apresenta mais superações – dos/as cinco professores/as, quatro se autorreconhecem na cor branca. O grupo que apresenta mais dificuldades conta com uma professora parda e uma professora negra; e o grupo que apresenta mais superações na temática conta com uma professora que se autorreconhece na cor amarela (de origem asiática).

Em um comparativo entre os professores/as que apresentaram mais continuidades e os/as que conquistaram mais superações dos preconceitos e estereótipos relativos à diversidade sexual, pode-se supor que um tempo maior de experiência no magistério contribui para restringir as possibilidades de reflexão sobre a temática, já que os/as professores/as com menos tempo de profissão apresentaram mais propensão em construir uma experiência social em homofobia com um nível maior de superações de preconceitos e estereótipos. É interessante notar que todos/as os/as professores/as que demonstram mais dificuldade na temática da diversidade sexual na escola possuem entre dez e 23 anos de experiência como docentes, ao passo que quase todos/as os/as professores/as do grupo que conquistou mais superações têm entre cinco e quinze anos de experiência, com exceção de Vilma, que atua há 38 anos como professora.

Somada ao marcador *tempo de experiência no magistério* está a característica social *percurso profissional*. Dentro do grupo geral de entrevistados/as, seis – Cleusa, Ester, Inês, Luciano, Marcos e Thales – afirmam que se tornaram professores/as por acaso; desses/as, cinco – Cleusa, Ester, Inês, Luciano e Marcos – estão no grupo que apresentou mais continuidades na temática da diversidade sexual e apenas um – Thales – está no grupo que

conquistou mais superações. Já os/as professores/as que relatam a escolha consciente pela profissão são seis – Eliana, Marta, Wanda, Marília, Vilma e Gustavo –, sendo duas – Eliana e Marta – do grupo que apresentou mais continuidades e quatro – Wanda, Marília, Vilma e Gustavo – do grupo que conquistou mais superações dos preconceitos que caracterizam a homofobia. Como já discutido neste trabalho, ainda que os/as professores/as que relatam uma escolha consciente pela profissão docente não contem com um percurso profissional linear e que a docência não tenha sido a primeira opção profissional, o fato de terem escolhido serem professores/as contribui incisivamente para a conquista de mais superações em suas reflexões sobre diversidade sexual. O trajeto profissional de vivência da docência como uma alternativa pode influir para uma atitude profissional de *estar professor/a* provisoriamente, em lugar da postura de *ser professor/a* e assumir-se como tal.

Também é possível notar que a *identidade profissional do/a professor/a* influencia sua prática junto aos/às alunos/as. Tomando como base o grupo geral de entrevistados/as, nove – Cleusa, Ester, Eliana, Marta, Wanda, Marília, Vilma, Gustavo e Thales – afirmam gostar muito da profissão docente; desses/as, quatro – Cleusa, Ester, Eliana e Marta – estão no grupo com mais continuidades e cinco – Wanda, Marília, Vilma, Gustavo e Thales – estão no grupo com mais superações, representando a totalidade desse grupo. Tais dados apresentam-se como relevantes e levam-me a estabelecer uma relação entre o comprometimento do/a educador/a com as necessidades dos/as alunos/as e sua história – de escolha ou eventualidade – na profissão docente.

Observa-se, ainda, que no grupo que manteve mais continuidades na temática da homofobia estão três professores/as – Ester, Eliana e Marcos – que, na ocasião da entrevista, desempenhavam a função de professor/a-coordenador/a na escola; outra professora do mesmo grupo – Inês –, apesar de não estar nessa função na ocasião da entrevista, nela atuou durante nove anos. A esse respeito, é válido perceber que nenhum/a professor/a do grupo que conquistou mais superações na temática desempenhou a função de professor-coordenador ao longo de sua trajetória docente. Tal constatação remete à discussão realizada por Scott (1995), apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, a respeito do poder como mecanismo difuso e permeado discursivamente nas estruturas e relações sociais. Seguindo esse raciocínio, pode-se pensar que quando o/a professor/a assume um papel de poder dentro da escola e de consequente responsabilidade pelo estabelecimento da ordem e das regras na instituição, a transgressão de estruturas de pensamento e de ação torna-se um desafio ainda maior para ele/a. A partir de uma perspectiva foucaultiana, a autora entende que o saber nasce de uma disputa política e é sempre relativo. O/a professor/a-coordenador/a vive essa disputa pelo

poder de saber constantemente em seu dia a dia na escola, e arriscar-se a romper com padrões socialmente impostos poderia, de alguma maneira, colocar em risco a manutenção desse poder.

A forte influência do marcador social *religião professada* e da vivência religiosa de cada sujeito na construção da experiência social em diversidade sexual é também perceptível. No entanto, como discutido anteriormente, o que apareceu como definidor para o grau de influência desse marcador na experiência social de cada professor/a não foi necessariamente a *religião professada*, mas a importância dessa vivência religiosa para sua identidade: o modo como a professam, a maneira com que vivenciam os preceitos religiosos e o modo como interseccionam sua vivência religiosa, sua percepção sobre homofobia e sua profissão de professor/a interferem positiva ou negativamente na conquista de avanços dentro da temática da diversidade sexual.

Considerando a totalidade dos/as entrevistados/as, nota-se que, dentre os/as cinco professores/as – Cleusa, Ester, Marília, Wanda e Luciano – que professam a religião espírita, apenas Luciano relaciona diretamente as crenças religiosas do espiritismo à sua percepção sobre sexualidade e diversidade sexual. As demais apresentam sutilmente em seus relatos a dificuldade em reconhecer a homossexualidade como algo natural, mas, à exceção de Cleusa, entendem a homossexualidade como orientação sexual. Apesar de professarem a mesma religião, os diferentes níveis de envolvimento com as respectivas crenças definem o grau de influência da religião na percepção de cada um/a sobre homofobia. Entretanto, tal marcador social não atua isoladamente: sua influência é intensificada e/ou suavizada dependendo do cruzamento com outros marcadores sociais. No cruzamento entre *religião professada*, *formação inicial* e *tempo de magistério*, é possível perceber a relação de forças que se produz: um marcador intensifica e/ou suaviza a influência do outro na construção da experiência social do/a professor/a em homofobia.

Religiões baseadas no cristianismo tendem a propor uma concepção da sexualidade baseada na heterossexualidade compulsória em que a orientação heterossexual é a única natural. Dentre todos/as os/as entrevistados/as, apenas o professor Thales não professa uma religião fundada no cristianismo, ou seja, a grande maioria – onze dos/as doze entrevistados/as – partilha de valores religiosos que defendem a heterossexualidade como a única orientação sexual *naturalmente* possível. Apesar disso, os níveis de avanços dentro da temática – de superação ou manutenção dos preconceitos e estereótipos ligados à diversidade sexual – são variáveis.

Articuladas, as características *formação inicial e tempo de magistério* intensificaram a importância da *religião professada* e desempenharam forte influência na construção da experiência social em diversidade sexual. Dos/as quatro professores/as – Cleusa, Wanda, Luciano e Marcos – que têm a formação inicial na área das ciências biológicas, apenas Wanda – a professora com menos tempo de magistério (seis anos) e a única do grupo cuja formação inicial é em licenciatura em educação física e não em biologia – conquistou mais superações; os/as outros/as três – Luciano, com dez anos de experiência no magistério; Cleusa, com 23 anos; e Marcos, com vinte –, que têm a formação inicial em biologia, mantiveram mais dificuldades dentro da temática. Ainda dentre esses/as três professores/as, quem manteve o maior grau de dificuldade foi Luciano, que professa a religião espírita e estabelece relação direta com tais crenças para pensar a sexualidade. É certo que as áreas de estudo das ciências biológicas têm uma base teórica que tende a buscar a causa dos fenômenos exclusivamente na natureza das coisas e dos seres e defende a normalidade das vivências físicas e biológicas como natural e aceitável. Não há como negar que isso fez diferença na percepção de sexualidade dos/as quatro professores/as mencionados, mas a influência foi intensificada quando articulada a um tempo maior no magistério e a uma formação inicial em biologia, sendo, inversamente, suavizada no caso da professora com menos tempo de magistério e cuja formação inicial era em educação física.

O esforço proposto neste trabalho de pesquisa foi o de compreender a experiência social em diversidade sexual construída por cada um/a dos/as professores/as entrevistados/as. A busca pelo que apareceu com mais força em cada relato – ou seja, a ocorrência de mais superações ou mais continuidades – não excluiu a presença simultânea de contradições e linearidades, o que reitera o caráter contínuo e infindo de construção da experiência social em homofobia. Nesse sentido, alguns temas relacionados à diversidade sexual e à homofobia são recorrentes no discurso dos/as professores/as entrevistados/as, tornando possível o estabelecimento de intersecções temáticas entre o grupo que conquistou mais superações e o que manteve mais continuidades.

As reflexões da maior parte dos/as professores/as giram majoritariamente em torno da homossexualidade masculina e, em geral, não há referência significativa à expressão da homossexualidade feminina no ambiente escolar: utiliza-se o masculino genérico e são citados exemplos de meninos homossexuais. Mas, ainda que em menor proporção, a temática da homossexualidade feminina na escola é um dos elementos presentes nos relatos de ambos os grupos, sendo que todos/as os/as professores/as apresentam alguma situação em que a homossexualidade feminina aparece no ambiente escolar.

Dentre os/as doze entrevistados/as, duas professoras do grupo com mais continuidades – Ester e Cleusa – e três professores/as do grupo com mais superações – Marília, Gustavo e Thales – afirmam que as meninas estão sendo mais corajosas do que os meninos ao se assumirem como homossexuais na escola. No entanto, cinco professores/as, sendo três do grupo com mais continuidades – Cleusa, Inês e Marcos – e dois do grupo com mais superações – Gustavo e Marília –, sugerem a percepção da homossexualidade feminina como fase de experimentação por parte das alunas. Cleusa, do grupo que manteve mais continuidades, e Wanda, do grupo que alcançou mais superações, alegam que meninos e meninas são encarados/as sexualmente de maneira diferente na escola e acreditam haver uma diferença importante na atribuição de significado para o relacionamento afetivo entre meninos e entre meninas.

É possível sugerir que esses relatos sobre a homossexualidade feminina e sobre a diferenciação de significado do relacionamento afetivo entre meninos e meninas estabelecem relação direta com a discussão empreendida por Scott (1998) e apresentada na primeira parte deste trabalho. De acordo com a autora, o entendimento das relações entre as pessoas é construído socialmente em termos generificados, gerando relações hierárquicas entre identidades de gênero e orientações sexuais, e produzindo dimensões valorativas entre os corpos. Ainda que as meninas estejam posicionando-se mais como homossexuais na escola, a invisibilidade da sexualidade feminina e a ocultação do desejo feminino sobrepõem-se, no discurso dos/as professores/as, ao autorreconhecimento por parte das meninas.

No primeiro capítulo, busquei expor a conceituação teórica de Scott (1995) para compreender a força da oposição binária feminino *versus* masculino na manutenção de um sistema social hierarquicamente organizado, cujo topo da hierarquia é representado pelo masculino. A reflexão feita pela autora ilumina a análise da força do discurso de silenciamento do desejo feminino manifestado pelos/as professores/as entrevistados/as. Nesse sentido, como já dito, os relatos apresentados sugerem que a vivência da feminilidade em toda a sua invisibilidade aparece como menor ou menos importante do que a vivência da masculinidade, ainda que esta seja a partir de orientação homossexual. Eliana ilustra essa ideia quando situa a feminilidade em um patamar de enfermidade e afirma que o menino “pega” a característica feminina por influência familiar.

O uso do termo *homossexualismo* aparece na fala de quatro dos/as doze entrevistados/as, porém, na fala de três deles/as – Luciano, Marcos e Cleusa –, o termo adquire um viés diferente se comparado à fala do professor Gustavo. Luciano, Marcos e Cleusa fazem parte do grupo que apresenta mais continuidades na temática da homofobia e

entendem a homossexualidade como anormalidade; já Gustavo faz parte do grupo que conquistou mais superações e entende a homossexualidade como orientação sexual. Portanto, no caso dos/as três primeiros/as, o entendimento da homossexualidade como anormalidade está aliado ao uso do termo *homossexualismo* em uma acepção de doença, o que não é notado no relato de Gustavo. Pode-se dizer que o uso desse termo, apesar de ser um critério importante para a compreensão da experiência social construída pelos/as professores/as em gênero e sexualidade, não se configura como um aspecto determinante, já que ele esteve presente na fala de Gustavo sem a intenção de atribuir um caráter de doença à orientação não heterossexual. Do grupo que conquistou mais superações na temática da homofobia, Gustavo é o único que usa o termo *homossexualismo* e também o único que relata uma vivência religiosa ativa dentro dos padrões judaico-cristãos; por conseguinte, ele demonstra certa dificuldade em administrar suas crenças religiosas na construção da experiência social em diversidade sexual. Seu relato é permeado de situações em que vivencia grande tensionamento na busca por superar preconceitos e estereótipos ligados à diversidade sexual.

Dos/as doze professores/as entrevistados/as, seis buscam causas para a ocorrência da homossexualidade; dentre eles/as estão cinco professores/as do grupo com mais continuidades – Cleusa, Eliana, Inês, Luciano e Marcos – e um professor do grupo que conquistou mais superações – Gustavo. No caso dos/as cinco primeiros/as, a busca por causas para a ocorrência da homossexualidade nas pessoas está diretamente vinculada ao entendimento da homossexualidade como anormalidade; já no caso Gustavo, essa relação não é visualizada, pois ele entende a homossexualidade como orientação sexual.

As questões aqui apresentadas também remetem à discussão realizada no primeiro capítulo sobre a organização da igualdade e da desigualdade. Como mencionado naquele momento do trabalho, Connell (1995) e Linda Nicholson (2000) dialogam com a conceituação de gênero de Joan Scott (1995) e afirmam que a organização da igualdade e da desigualdade, bem como a definição de padrões para os comportamentos, está permeada pelo gênero, pelos significados generificados atuantes nas relações de poder e implementados por meio dos discursos. Nesse sentido, o uso do termo *homossexualismo* para referir-se à vivência homossexual em um patamar de doença e o entendimento da homossexualidade como anormalidade instituem um lugar marginal a essa orientação sexual em termos generificados. Quando se discute a percepção da diversidade sexual, é marcante a presença, no ideário social, do entendimento da identidade como sendo inata ao sujeito e de caráter essencialista e inalterável, segundo apontamento de Epstein e Johnson (2000).

Conforme mencionado no capítulo 4, todos/as os/as professores/as que entendem a homossexualidade como anormalidade fazem parte do grupo que apresenta mais dificuldades na temática da diversidade sexual – Cleusa, Inês e Eliana, Luciano e Marcos. Desses/as cinco professores/as, três – Inês e Eliana e Luciano – conferem grande importância à vivência religiosa, contavam com idade superior a 53 anos na ocasião da entrevista e possuem mais de dez anos de experiência no magistério. Em geral, quando um/a professor/a professa uma religião pautada em padrões heteronormativos, ele/a está mais propenso/a a entender a homossexualidade como anormalidade, como algo não natural. Os relatos desses/as três professores/as mostraram que isso pode ser especialmente intensificado quando a vivência religiosa ocupa um lugar de importância na constituição identitária, quando o/a professor/a tem mais de 50 anos de idade e mais de dez anos de atuação profissional no magistério. O fato de nenhum/a professor/a que entende a homossexualidade como anormalidade ter alcançado mais superações dos preconceitos e estereótipos relativos à diversidade sexual faz jus aos estudos de Epstein e Johnson (2000). Os/as autores/as afirmam que a homofobia estabelece relação direta com a visão que uma pessoa ou um grupo tem sobre a sexualidade, pois ela determina e condiciona a maneira como se compreende a diversidade sexual e, por conseguinte, as pessoas com orientação não heterossexual.

Os/as cinco professores/as que compõem o grupo com mais superações demonstram compreender a homossexualidade como orientação sexual; o mesmo é observado no caso de duas professoras do grupo com mais continuidades – Ester e Marta. No entanto, tal entendimento não garante um relato livre de estereótipos sexuais advindos de uma vivência considerada *ideal*, o que aponta para a sexualidade como um constructo socialmente aprendido e difundido. Em retomada da discussão realizada por Foucault (2010), Butler (2010) e Weeks (2010), pode-se visualizar aqui o uso que o dispositivo da sexualidade faz de estratégias de controle social sobre o sujeito individual e sobre os quadros coletivos com base nas normas de gênero e na heteronormatividade.

Uma dessas estratégias discursivas aparece quando os/as professores/as sugerem que as *brincadeiras* em torno da orientação sexual e da identidade de gênero de alunos/as e professores/as são constantes no ambiente escolar. Todos/as os/as professores/as do grupo que apresentou mais continuidades na temática da homofobia percebem os comportamentos homofóbicos como brincadeiras normais e não prejudiciais entre os/as alunos/as. Dentre eles/as, dois professores – Marcos e Luciano – apresentam estreitas limitações na percepção das nuances da homofobia para além da agressão física e dos xingamentos; uma professora – Eliana – mostra-se indiferente a essas questões; quatro professoras – Cleusa, Ester, Marta e

Inês – atribuem sensivelmente maior atenção às brincadeiras relacionadas ao preconceito por orientação sexual, mas mesmo assim não notam um grande prejuízo acarretado por essas atitudes.

Já os/as cinco professores/as que conquistaram mais superações na temática da diversidade sexual compreendem as *brincadeiras homofóbicas* como mecanismos de controle da vivência sexual e da identidade de gênero dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Todos/as eles/as reconhecem que tais comportamentos geram exclusão de alguns/as alunos/as e denunciam essas práticas como prejudiciais ao ambiente escolar e à aprendizagem. Novamente, evidencia-se a importância da capacidade de empatia do/a professor/a com a realidade do/a aluno/a para que se possa assumir o papel de educador/a em todas as suas dimensões.

As entrevistas realizadas com alguns/as dos/as professores/as explicitam a condicionalidade do respeito aos/hos homossexuais a partir da discrição da vivência sexual, desvinculando-a da prática de relações homossexuais. Todos/as os/as sete professores/as do grupo que manteve mais continuidades na temática da homofobia, bem como dois professores/as do grupo que conquistou mais superações – Thales e Vilma – valorizam a discrição presente no comportamento de seus/as alunos/as considerados/as homossexuais. A discrição é vista por esses/as dois professores/as como fator positivo e necessário para a inexistência de conflitos com os/as demais alunos/as.

O raciocínio apresentado por Vilma e Thales fornece concretude à reflexão feita no primeiro capítulo a respeito do que Weeks (2010, p. 79) chama de “reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual”. Segundo o autor, a ampliação do reconhecimento da diversidade sexual e de identidade de gênero tem servido, muitas vezes, de sustentação aos movimentos pelo combate às manifestações da diversidade. Nesse sentido, os professores Gustavo e Marcos afirmam perceber que os meninos tidos como homossexuais que são mais reservados, não se assumem e nem adotam a postura estereotipada do homossexual afeminado são os que mais sofrem e mais se incomodam com a postura dos garotos homossexuais afeminados. Para os dois professores, são esses alunos que demonstram posturas mais homofóbicas e reagem com maior violência a determinados comportamentos dos homossexuais afeminados.

Já os/as outros/as três entrevistados/as do grupo que conquistou mais superações – Marília, Wanda e Gustavo –, em vez de defenderem a discrição, apontam a necessidade de o/a homossexual manifestar-se, impor-se diante dos/as colegas na escola.

Um elemento frequente nos relatos dos/as professores/as do grupo com mais continuidades é a concepção da sexualidade como tema privado e da orientação não heterossexual como *problema* individual do sujeito. Notam-se, nas falas, diversas tentativas por parte desses/as professores/as de retirar da escola qualquer responsabilidade pela homofobia ali vivida pelo/a aluno/a. Dois professores/as do grupo com mais superações – Marília e Gustavo – e os/as sete professores/as do grupo que apresentou mais continuidades também encaram o/a homossexual como diferente e pontuam que tais alunos/as sempre possuem uma característica mais complicada de lidar. Para eles/as, a autoaceitação do/a aluno/a homossexual possibilitaria sua autoafirmação diante do grupo e, em decorrência, facilitaria o convívio na escola. Já os/as outros/as três professores/as do grupo com mais superações – Vilma, Wanda e Thales – expressam uma visão um pouco mais ampliada da homofobia na escola e percebem-na como mecanismo de controle de vivências e comportamentos sexuais.

Relatos sobre a transexualidade aparecem nas falas de todos/as os/as cinco professores/as do grupo que conquistou mais superações na temática da homofobia. A esse respeito, quando Marília, Wanda e Gustavo falam sobre o convívio com uma professora transexual, demonstram respeito pelo trabalho desenvolvido por ela e fazem referência às tentativas de esclarecer os/as alunos/as para que pudessem respeitá-la. Marcos, professor do grupo com mais continuidades, refere-se à mesma professora e também relata essa postura respeitosa e as tentativas de ajudar no esclarecimento dos/as aluno/as, mas atribui a condição de brincadeira aceitável ao comportamento homofóbico por parte dos/as colegas diante da professora transexual, afirmando que tal postura é desencadeada pela *curiosidade*. Já Cleusa e Marta, professoras do grupo com mais continuidades, mencionam o tumulto e os entraves gerados pela presença da professora transexual na escola e mostram-se desconfortáveis com a situação.

Assim, enquanto Marília, Wanda, Gustavo e Marcos buscam contribuir para uma reflexão positiva dos/as aluno/as a respeito da transexualidade, Cleusa e Marta consideram-na inapropriada para a escola, já que desafia a compreensão dos/as alunos/as. Como mencionado no primeiro capítulo, vislumbramos aí o que Nicholson (2000, p. 15) classifica como “diferenças no sentido e na importância atribuídos ao corpo”; notamos, ainda, a partir da teorização de Scott (1998), a interdependência entre a construção social do corpo e o contexto social e histórico. Nesse sentido, o conflito gerado pela presença de um corpo que foge aos padrões sociais de gênero e sexualidade e que nega a masculinidade desencadeia posturas díspares e contraditórias por parte dos/as professores/as pesquisados/as.

Conforme também discutido anteriormente, a transexualidade apresenta-se como uma das manifestações sexuais mais ininteligíveis socialmente, pois negar a masculinidade configura-se como uma espécie de desdém pelo poder hierárquico gerado pelo autorreconhecimento do sexo masculino. É possível observar esse movimento de tensionamento e construção da masculinidade nos relatos dos quatro professores entrevistados que se autorreconhecem no sexo masculino: Marcos e Luciano, do grupo com mais continuidades; Gustavo e Thales, do grupo com mais superações. Importa considerar esses professores como sujeitos que vivenciam a construção da experiência social em homofobia desde a infância, em um processo contínuo de socialização que não se dá como acabado, mas que assume um caráter dinâmico e dialético. Connell (1995, p. 190) pensa a construção da masculinidade como um projeto a ser “perseguido ao longo de um período de muitos anos e através de muitas voltas e reviravoltas”; um projeto que é simultaneamente coletivo e individual, que pressupõe “muitas práticas que excluem, subordinam ou marginalizam as mulheres” (p. 191) e que limitam e restringem, para garotos e homens, suas possibilidades de expressão, de vivência afetiva, sexual, familiar e profissional, de inserção em diversas esferas sociais e, enfim, de vida. Essa vivência tensionada pelos padrões de masculinidade certamente exerce forte influência na construção da experiência social em diversidade sexual desses quatro professores/as.

Considerando-se o ensino como uma atividade relacional, a forma de envolvimento do/a professor/a com sua função e com os/as alunos/as molda determinado tipo de compreensão da diversidade sexual na escola. Para os/as docentes que conquistaram mais superações, o envolvimento com os/as alunos/as e a satisfação em ser professor/a estão intrinsecamente relacionados com a disponibilidade para repensar suas percepções sobre diversidade sexual. No grupo que apresentou mais continuidades, esse movimento não acontece. Ainda que haja empatia com o/a aluno/a com orientação não heterossexual, não há abertura para o questionamento de concepções e valores fortemente enraizados a partir dos quais esse grupo pensa a diversidade sexual. Esses/as professores/as reconhecem a realidade do/a aluno/a e compadecem-se dela, mas o marco de observação continua sendo o seu próprio lugar social: a vivência sexual do outro permanece passível de julgamentos e de explicações causais.

Ainda no primeiro capítulo, desenvolvi uma discussão sobre os mecanismos de funcionamento do discurso. Amparada pelas reflexões de Epstein e Johnson (2000), pude visualizar a estreita relação entre conhecimento, poder e identidade que gerencia as possibilidades de discursividade e que, em decorrência, situa o sujeito em um contexto e imprime a ele determinados padrões identitários. Vê-se que o lugar social em que os/as

professores/as desse grupo inseriram-se a partir dos discursos que assumiram dificulta, em grande medida, a ampliação do olhar para a diversidade sexual.

A partir de tais apontamentos, pode-se supor que o vínculo com os/as alunos/as baseado na empatia incentiva e motiva os/as professores/as a refletir rotineiramente sobre sua prática, além de respaldar a construção de uma experiência social com mais superações dentro da temática da diversidade sexual. Nesse sentido, envolver-se significa fazer parte da construção identitária do/a aluno/a e compartilhar de sua vivência.

O diferencial do grupo que conquistou mais superações dentro da temática da diversidade sexual foi exatamente a presença de tal envolvimento: os/as professores/as levaram para suas reflexões a experiência dividida com os/as alunos/as que se autorreconheciam nas orientações homossexual, transexual, bissexual, enfim. O fato é que a empatia desenvolvida e incorporada na reflexão sobre diversidade sexual fez com que eles/as olhassem para essa questão de modo a transgredir os padrões heteronormativos de pensamento e a ressignificar suas experiências sociais e suas percepções. Entre esses/as professores/as, vê-se um exercício constante de tensionamento da temática da diversidade sexual tanto na vida pessoal quanto na profissional. Nesse ponto, retomo a reflexão realizada por Epstein e Johnson (2000) a respeito da influência incisiva exercida pela resistência de diferentes sujeitos na mudança da estrutura escolar no que tange às relações de gênero: ao transgredirem, em certa medida, padrões de pensamento heteronormativos, tais professores/as contribuem para a ampliação do olhar também de seus pares e alunos/as.

O envolvimento com a profissão docente e a capacidade de estabelecer empatia com a vivência do/a aluno/a ganham centralidade na construção da experiência social do/a professor/a em diversidade sexual. Como já mencionado aqui, Scott (1995) sinaliza para a importância de, na busca pelo significado, lidarmos concomitantemente com o sujeito individual e com a organização social, inter-relacionando ambas as dimensões; dessa forma, é possível melhor compreender processos identitários e de construção da experiência social. Quando os/as professores/as do grupo que conquistou mais superações na temática da homofobia aliam a empatia com o/a aluno/a ao envolvimento com o ato de educar, tornam-se capazes de olhar para a diversidade sexual e de identidade de gênero de maneira diferente, aproximando-se do significado real dessa vivência. Isso porque, vale repetir, um dos papéis da escola é o de “ampliar o conhecimento em direção à diversidade de valores existentes na sociedade” (SAYÃO, 1997, p. 113).

Já os/as professores/as que apresentaram mais continuidades na construção da experiência social em diversidade sexual, em geral, não relatam uma vivência significativa de

empatia com um/a aluno/a homossexual. Além disso, e o que é mais importante: eles/as não incorporaram esse tipo de vivência em suas reflexões sobre diversidade sexual. Tais professores/as demonstram dificuldades em criar alternativas ao modelo de pensamento sobre diversidade sexual baseado na heteronormatividade e disponível no senso comum. Para eles/as, não foi possível desprender-se da concepção de homossexualidade como *problema* individual do/a aluno/a, visto que demonstram em seus relatos o ímpeto de lançar toda a responsabilidade pelas consequências da vivência de uma orientação não heterossexual sobre o/a próprio/a aluno/a. Assim, não foram capazes de ressignificar suas experiências sociais em diversidade sexual e, conseqüentemente, suas percepções e ações.

É importante salientar que, embora as superações sejam preponderantes na experiência social em diversidade sexual dos/as professores/as Gustavo, Marília, Thales, Vilma e Wanda, a presença de contradições e continuidades garante um caráter de construção a tal experiência. As superações desencadeiam novos conflitos que permitem superar outros pontos relativos à temática, e apenas a presença das contradições gera tal movimento. Somente quando uma ideia ou percepção é posta em xeque é que se pode gerar a desestabilização e o avanço com a conquista de superações. Os/as professores/as desse grupo relatam com frequência tais desestabilizações e as atitudes delas decorrentes. Como mencionado no primeiro capítulo, o passar do tempo e os diferentes contextos tornam cambiantes as identidades sociais dos sujeitos (SCOTT, 1994). Nesse sentido, o grande diferencial desse grupo de professores/as está na disponibilidade para repensar suas percepções e na busca por garantir o respeito à identidade dos/as alunos/as também em sua vivência sexual. Ainda que defendam o cumprimento de alguns padrões e normas em gênero e sexualidade, os relatos desses sujeitos sugerem a escolha por priorizar o bem-estar, o desenvolvimento e a formação identitária, inclusive no que tange à orientação sexual. A maior aproximação com os/as alunos/as justifica tal postura, além das características sociais favoráveis a uma abertura mais ampla para discutir temáticas como sexualidade, gênero e diversidade sexual sob a ótica dos direitos humanos.

Na primeira parte deste trabalho, recorri a Dubet (1994) para pensar sobre o processo de construção da experiência social em diversidade sexual. Seguindo esse raciocínio, o estabelecimento de uma constante reciprocidade com o outro mostrou-se extremamente necessário em tal construção. Os relatos apresentados pelos/as professores/as do grupo que alcançou mais superações do que continuidades demonstram esse exercício de reciprocidade, já que o esforço em compreender a vivência dos/as aluno/as com orientação não heterossexual foi frequente no processo de reflexão sobre homofobia pelo qual eles/as passaram. Dentre os/as cinco professores/as desse grupo, quatro apresentam idade inferior a 40 anos; percurso

profissional marcado por uma escolha consciente pelo magistério; e tempo de docência inferior a quinze anos. Todos/as os/as professores/as do grupo declaram satisfação com a profissão exercida e afirmam manter um trabalho contínuo com a temática da diversidade sexual, além de terem apresentado motivação pessoal para fazer o curso sobre diversidade sexual na escola. Conforme já discutido aqui, é possível visualizar a combinação de várias lógicas de ação atuando no processo de construção da experiência social em diversidade sexual vivenciado pelos/as professores/as entrevistados/as. As características sociais de cada sujeito contribuem para trazer à tona essa heterogeneidade que é capaz de gerar uma ação dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância deles em relação a si mesmos (DUBET, 1994).

Os relatos feitos pelos/as entrevistados/as sobre a participação no curso de formação continuada em diversidade sexual, bem como sobre as significações construídas a partir dessa vivência de formação, remetem-me às reflexões de Jorge Larrosa (2002) sobre a construção do saber da experiência. Para esse autor,

o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA, 2002, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito dos programas e das políticas públicas de educação, cada vez mais é possível visualizar a defesa da importância da formação docente – seja ela presencial ou à distância – com vistas ao enfrentamento das desigualdades que se produzem e se reproduzem nas escolas. Ainda que ausentes na grande maioria dos cursos de formação inicial para professores/as, as temáticas de gênero e diversidade sexual têm sido contempladas em cursos de formação continuada, especialmente naqueles de modalidade presencial (cerca de 40h de curso) e à distância, como é o caso do GDE. Porém, sem duvidar da importância dessas iniciativas, faz-se necessário refletir sobre o formato e o modo como tais cursos de formação vêm sendo oferecidos. O que se pode esperar, de fato, das ações desse tipo? Será que elas têm sido capazes de sensibilizar os/as professores/as a ponto de suscitar mudanças na prática educativa em prol da igualdade de direitos e da não discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual?

As contradições, dissonâncias e continuidades presentes nos relatos dos/as professores/as sobre relações de gênero e diversidade sexual na escola reportaram-me diretamente às estratégias discursivas atuantes na constituição identitária desses sujeitos, estratégias estas que se mostraram fortemente vinculadas à disputa política travada em torno do saber a respeito das diferenças sexuais: aos símbolos sociais; aos conceitos normativos baseados na binaridade fixa entre feminino e masculino; às instituições; à organização social; à subjetividade dos sujeitos (SCOTT, 1995); à heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010). Nos relatos, foi notável a ideia do sexo como *ideal regulatório* (FOUCAULT, 2010) mascarando a *complexidade de forças* – classe, raça/etnia, gênero – que modelam atitudes e comportamentos sexuais (WEEKS, 2010).

A naturalização das relações de gênero, da heteronormatividade e da hierarquia das sexualidades (WEEKS, 2010) contrapõe-se ao caráter de construção social de tais mecanismos e modos de organização da vida em sociedade (SCOTT, 1995; FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2010). Nesse sentido, observa-se no discurso dos/as entrevistados/as a invisibilidade do empenho pela produção e pela manutenção de um dispositivo voltado para o controle dos corpos e das vivências sexuais (FOUCAULT, 2010) em prol da *normalidade*, do que é natural, inato e inalterável na identidade dos sujeitos. Estabelece-se estreita correspondência entre o corpo socialmente aceitável e a identidade de gênero *natural* a esse corpo (WEEKS, 2010).

Os processos distintivos agem como forças normativas na constituição das identidades de gênero e nas vivências das orientações sexuais: o sujeito torna-se *eu* quando se distingue do *outro* e se autoneia a partir do lugar ocupado pelo outro (EPSTEIN; JOHNSON, 2000). As práticas homofóbicas na escola inscrevem-se nessa dinâmica: a identificação do sujeito como heterossexual ocorre pela contraposição ao/à desviante da norma (homossexual, bissexual, transexual, travesti, transgênero), inclusive por sua exclusão da convivência social (BORRILLO, 2001). O exercício da dissimulação, da invisibilidade e do silenciamento faz-se presente em todo esse processo de normatização do gênero e da sexualidade no ambiente escolar (EPSTEIN; JOHNSON, 2000; CAVALEIRO, 2010; ERIBON, 2008).

Em sua dinâmica de produção-reprodução-resistência, a escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais dos/as alunos/as e para a dessexualização de professores/as e funcionários/as; por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e de desencadear transgressões perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero. Nessa segunda faceta da escola – como instituição com potencial para a transformação das relações sociais –, a atuação do/a professor/a insere-se como ponto-chave na tensão entre igualdade e diferença que atravessa todas as relações. Tais profissionais são tidos/as como “um grupo social potencialmente transformador” (PATTO, 1990).

A partir das análises realizadas, fica evidente que algumas características sociais contribuem para que o/a professor/a conquiste mais superações dos preconceitos relativos à temática da diversidade sexual, ao passo que outras contribuem para que ele/a mantenha mais continuidades a esse respeito. Isso porque a experiência social é construída pelo sujeito a partir da combinação de várias lógicas de ação, caracterizando-se pelas vivências múltiplas das relações sociais (DUBET, 1994). A empatia desenvolvida pelo/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece na orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se cruciais para a conquista de mais superações na temática, com transgressões significativas dos padrões heteronormativos para pensar a sexualidade. No entanto, outras características sociais apareceram como potencializadoras da reflexão docente sobre diversidade sexual e homofobia; são elas: ter idade inferior a 40 anos; entender a homossexualidade como orientação sexual; possuir menos de quinze anos de experiência docente; vivenciar um

percurso profissional marcado por uma escolha intencional pela profissão e por uma identidade de satisfação em ser professor/a; não basear-se na lógica judaico-cristã para pensar a sexualidade. Ter desenvolvido alguma proposta com alunos/as sobre a temática das relações de gênero e da sexualidade na escola e ter tido o interesse próprio como motivação para participar do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* também foram fatores que pareceram potencializar a construção de uma experiência social em homofobia com mais superações do que continuidades.

Embora tenha sido possível visualizar alguns aspectos da experiência social construída pelo/as professores/as em homofobia, é importante pressupor que tais características dizem respeito ao que foi dito e elencado pelos/as entrevistados/as, estando conectadas a dimensões específicas do sistema social de que fazem parte. No caso dos/as professores/as que se baseiam em crenças e preceitos religiosos para pensar a sexualidade, por exemplo, a construção da experiência social em homofobia está fortemente vinculada ao ideário religioso presente no meio social desses sujeitos, aliando-se aos padrões heteronormativos de expressão e vivência sexual e incitando-os a considerar a homossexualidade como expressão sexual não natural e de caráter anormal.

Nesse sentido, os padrões interceptados pelos/as professores/as na construção da experiência social não são fixos e imutáveis; ao contrário, mostram-se histórica e socialmente cambiantes. Os dados da pesquisa evidenciaram que o processo de desenvolvimento profissional do/a professor/a é perpassado por vivências de formação formal de caráter inicial e continuado, mas utiliza-se também, em grande medida, de vivências ligadas aos campos afetivo, sensorial e espiritual. No caso dos/as professores/as com maior facilidade de estabelecer empatia com a realidade do/a aluno/a, o olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola foi mais cuidadoso, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade. Em suas reflexões sobre diversidade sexual, algo lhes aconteceu, algo lhes tocou a ponto de produzir *marcas, vestígios e efeitos* neles/as próprios/as e em suas práticas docentes (LAROSSA, 2002), no sentido de não mais ser possível manterem-se alheios/as à homofobia na escola.

A conquista de superações na temática da homofobia por parte dos/as professores/as entrevistados/as não exclui a permanente presença do movimento de produção-reprodução-resistência efetuado pela escola na constituição identitária dos sujeitos, seja em âmbito individual, seja em âmbito coletivo. Afinal, a ação no mundo em caráter de colaboração ou conflito com os outros e com as normas sociais solidifica o processo de construção identitária (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

As descontinuidades das ações relatadas por alguns/as dos/as professores/as entrevistados/as são geradas no interior desse processo de produção-reprodução-resistência que se opera no ambiente escolar. As ações valorizadas ou desencorajadas na escola mostraram-se, em grande parte, definidas a partir de disputas de poder por legitimidade dentro desse espaço. Tais disputas de poder pelo significado (SCOTT, 1994) podem ser visualizadas também nos cursos de formação de professores/as, tanto em caráter inicial quanto continuado. Considero que muitas das descontinuidades presentes nas ações do/a professor/a junto aos/às alunos/as vêm da própria descontinuidade dos processos de formação docente a que esses sujeitos são submetidos.

A ausência de discussões acerca da diversidade em geral e, em especial, da diversidade sexual e de gênero, na maioria dos cursos de formação inicial de professores/as do país (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010), já se apresenta ela mesma como uma descontinuidade em relação aos documentos oficiais que referenciam e orientam a educação nacional (BRASIL, 1997, 1998). Como afirmado anteriormente, nos últimos anos tem-se buscado sanar essa ausência na formação docente inicial por meio de iniciativas pontuais de formação continuada fomentadas, principalmente, pelo governo federal. Pode-se dizer que há, desde 2004, certa “porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados” (VIANNA, 2011, p. 229); no caso da temática de gênero e diversidade sexual, o movimento LGBT assume papel protagonista na proposta de ações pela não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero em vários projetos e programas.

No entanto, penso que tais iniciativas não integram políticas públicas educacionais, já que dependem diretamente de editais de financiamento vinculados a programas do governo federal específicos de determinada gestão política. Não há a garantia de continuidade dessas iniciativas caso haja uma mudança de gestão governamental a nível federal e/ou uma reorganização das secretarias dentro do MEC e de outros ministérios integrados nessas ações. O modo como o curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi organizado e oferecido evidencia a falta de consenso entre os/as próprios/as gestores/as educacionais (diretores/as de escola, supervisores/as, dirigentes regionais de ensino etc.) acerca da legitimidade em oferecer um curso sobre a temática: foi realizado fora do horário de trabalho do/a professor/a; não valia aumento de pontuação; teve a participação de professores/as aleatórios/as de diversas escolas e não levou em conta o contexto de cada instituição; não formou equipes de trabalho para concretizar as ações; não teve a participação de gestores/as e demais funcionários/as da escola.

Desse modo, as iniciativas de formação docente continuada em diversidade sexual, nas modalidades presencial ou à distância, representam um grande avanço na inclusão da diversidade na escola, mas ainda não se pode dizer que os/as professores/as foram por elas atingidos em sua maioria. Como os cursos são de caráter opcional, participa somente quem adere à proposta e propõe-se a discutir sobre a temática, o que ainda representa apenas uma pequena parcela de professores/as (PIROTTA et al., 2006). Somado a isso está o fato de não haver, entre os/as envolvidos/as na proposição desses cursos de formação continuada, um consenso a respeito das características necessárias a tais cursos, dos moldes que devem assumir para cumprirem sua função de levar o/a professor/a à reflexão sobre diversidade sexual e de gênero na escola. É possível afirmar que o contato do/a professor/a com a temática não pode basear-se apenas na informação sobre o assunto, mas precisa ir além e ser capaz de levá-lo/a a desenvolver empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero.

Trata-se de diversos valores, conceitos morais e religiosos envolvidos no modo como o/a professor/a pensa a sexualidade, já que o gênero está permeado na própria constituição do poder: na estruturação da ordem social (SCOTT, 1995). O entendimento do sexo do sujeito como reduzido a características naturais e aspectos físicos é cotidianamente naturalizado, chancelado pelas ciências biológicas e encontra-se embutido na identidade docente e nas relações escolares (FAUSTO-STERLING, 2000). Pensar a sexualidade de outro modo e a partir de outros referenciais não é desafio simples para os/as professores/as.

A realização de um curso como o citado nessa pesquisa – *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* – é uma iniciativa interessante no sentido de provocar um *start* para o/a professor/a pensar sobre o modo como as diferenças tornam-se desigualdades no ambiente escolar. Foram quarenta horas de curso presencial com convites subsequentes à reflexão; porém, a pesquisa por mim realizada mostrou que, quando o/a professor/a conclui sua participação no curso, vê-se sozinho/a na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é *mal visto* pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora. Pergunto-me, assim, qual é a força de um/a professor/a na *multiplicação* das reflexões realizadas no curso sobre diversidade sexual dentro de uma equipe escolar de vinte, trinta ou cinquenta professores/as que sequer pararam para pensar a temática para além de opiniões e estereótipos difundidos no senso comum.

Transversalizar a discussão sobre as relações de gênero e sobre sexualidade no trabalho com os/as alunos/as consiste em uma iniciativa ousada em que o/a professor/a desafia construções sociais naturalizadas e empreende um esforço político, cognitivo e emocional

voltado para a mudança. A dificuldade de fazer isso sozinho/a apareceu no relato da maioria dos/as entrevistados/as, na exposição de suas dúvidas, suas angústias e seus anseios. Pode-se pensar que a participação em uma iniciativa de formação continuada em gênero, sexualidade e homofobia, com data para começar, data para terminar, e que não projeta um espaço de tutoria e/ou assessoria para os/as professores/as durante os meses posteriores ao curso assume o risco de plantar a semente do respeito à diversidade e não a ver germinar. A preocupação com o período pós-formação não aparece na proposta do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, nem é garantida nos editais de seleção de projetos de formação continuada elaborados pela SECAD/MEC.

A maioria dos/as entrevistados/as relata a inexistência de parcerias na escola para o trabalho com essas temáticas e o consequente enfraquecimento de suas propostas de intervenção em prol do respeito à diversidade sexual e à identidade de gênero. Acredito que ações individuais de formação continuada devem estar inseridas em um projeto mais amplo, no nível da escola. É coletivamente que se pensa a educação: há que se construir uma cultura escolar de reflexão sobre diversidade e não mais abandonar professores/as interessados/as nessa discussão como se a mesma fosse um problema individual (SOUZA, 2008).

A formação docente continuada *in loco* aparece como uma proposta diante do isolamento profissional dos/as educadores/as no trabalho com as temáticas da diversidade. Defendo a ideia de que a formação docente para a diversidade deve acontecer no contexto da escola em que o/a professor/a trabalha, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a busca por igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as.

Ainda, a constituição de uma rede de suporte e apoio a esses/as educadores/as surge como uma proposta complementar à formação *in loco*, pois, a partir dos relatos coletados, percebi a necessidade de um espaço para que o/a professor/a socialize suas práticas em prol do respeito à diversidade e as construa coletivamente com colegas, alunos/as e com a comunidade escolar. Foi possível perceber também que a heterogeneidade dos espaços e das realidades escolares, bem como dos/as profissionais da educação, inviabiliza a eficácia de experiências de formação continuada que ignorem tais aspectos.

O convite realizado ao/à professor/a para que repense sua atuação precisa estar aliado a mudanças nas condições da escola e nas políticas públicas educacionais. Incitar a reflexão sobre diversidade e manter todo um sistema, uma organização e uma cultura de equipe de trabalho docente que não contribuem para que haja condições de mudança na prática educativa, é o mesmo que repetir intenções incapazes de gerar ações concretas. O trabalho

pela inclusão da diversidade na escola precisa estar presente no projeto político pedagógico de cada instituição, ser discutido por toda a equipe e comunidade escolar e, efetivamente, permear as ações cotidianas de todos e de todas. “É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar” (NÓVOA, 2007, p. 10). Está na hora de começar a construir na escola relações que sejam baseadas na reciprocidade, e não na hierarquia (CONNELL, 1995), pondo fim às práticas homofóbicas e a todas as formas de exclusão por identidade de gênero e orientação sexual, bem como por raça/etnia, classe, traços fenotípicos, pertencimento linguístico, geração e todas as dimensões que desencadeiam a construção de desigualdades.

REFERÊNCIAS

- ALBERTINI, Paulo. A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 53-70.
- ALVARENGA, Carolina Faria. *Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BACCO JUNIOR, Arnaldo Martinez de. *Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. *Sexo e juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARROSO, Sebastião M. *Educação sexual: guia para pais e professores*. São Paulo: Melhoramentos, 1950.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional (USP)*, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.
- BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. São Paulo: Summus, 1985.
- BLEGER, José. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação. In: _____. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 7-41.
- BORDINI, Santana Célia. *Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004a.

_____. Presidência da República. I *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Secad/MEC, 2007. (Cadernos Secad, v. 4)

_____. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/pl-8035-2010-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e o estudo com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, sept./dic. 2009.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CALDAS, Carlos Alberto Amorim. *A escola faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores do ensino médio*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CARRARA, Sérgio. *Sexualidade e sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: notas preliminares de pesquisa*. *Cadernos IPUB*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 113-128, 1997.

_____. *Sexuality education in Brazil: an e-learning experience*. In: ANNUAL CONGRESS OF THE SOCIETY FOR THE SCIENTIFIC STUDY OF SEXUALITY – Sexual literacy: health and rights in cultural contexts, 9., 2009, Mexico.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 411-439.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

CAVALEIRO, Maria Cristina. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CONNELL, Robert [Raewyn]. *Políticas de masculinidade*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 156-206, jul./dez. 1995.

CORSA. *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola 2: proposta de projeto básico*. São Paulo, 19 nov. 2006.

DANILIAUSKAS, Marcelo. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil sem Homofobia*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

DE LAURETIS, Teresa. *Alice doesn't: feminism, semiotics, cinema*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DEWEY, John. *Democracy and education*. New York: Simon & Schuster, 1997.

DINIS, Nilson F.; CAVALCANTI, Roberta F. *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 99-109, maio/ago. 2008.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. *Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

EGYPTO, Antonio Carlos. Orientação sexual nas escolas públicas de São Paulo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009. p. 341-353.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESPERANÇA, Angelo Cabral. *Homossexualidade: os significados e sentidos para docentes e discentes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Amazonas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

FERRARI, Anderson; FRANCO, Elizabete. Lidando com as homossexualidades: a formação de professores em debate. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2010.

FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas). *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Jun. 2009. Disponível em: <http://www.alealmeida.com/Pesquisa_diversidade_sumario.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRANÇA, Lindamara da Silva. *Educação sexual: uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora, 2001.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Diversidade sexual e homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais*. Relatório de pesquisa, 2009. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/apresentacao-4>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009. p. 293-323.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Avaliação de currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio/ago. 2009.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa, 1987.

GRÖSZ, Dirce Margarete. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42.

HARGREAVES, Andy. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARDIM, Dulcilene Pereira. *Como e quando começar a orientação sexual na escola: a opinião dos professores do município de Embu-SP*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secad, UNESCO, 2009.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. *História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LIMA, Jorge Ávila de. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdo*. Porto: Porto Editora, 2002.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2003.

MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no Sistema Educacional Brasileiro (1996-2007)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOSTAFA, Maria. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. *As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NÓVOA, António. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Comunicação apresentada no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. João Pessoa, 13 nov. 2003.

_____. *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na Conferência sobre Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, 27 e 28 set. 2007.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, n. 350, p. 203-218, sept./dic. 2009.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista de. *Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, Vera. A psicologia redescobrirá a sexualidade? *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a02.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PETERS, Richard S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIROTTA, Kátia C. Machado et al. *Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos: avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2001 a 2005*. ECOS - Comunicação em Sexualidade [online], São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/download/artigo_aval_Ed_Sexual_01_julho_2007.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2012.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. *A diversidade sexual na escola: produção de subjetividades e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

RANCI, Constanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 43-66.

RIBEIRO, Cláudia Maria; SOUZA, Ila Maria Silva de (Orgs.). *Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção*. Lavras: UFLA, 2008.

RIBEIRO, Karen. *Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Paulo R. Marçal. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____. (Org.). *Sexualidade e educação sexual: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 15-25.

RILEY, Denise. *Am I that name? Feminism and the category of women in history*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais eletrônicos*. Rio de Janeiro: AnPED, 2012. Disponível em: <http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2006_int.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2013.

ROSSI, Alexandre José. *Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Daniele Vasco. *Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação de gênero*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SANTOS, Ivan Luís dos. *A “orientação sexual” e a educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

SANTOS, Luciene Neves. *Corpo, gênero e sexualidade: educar meninos e meninas para além da homofobia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SCOTT, Joan Wallach. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoria postestructuralista. *Debate Feminista*, México, v. 5, p. 85-104, mar. 1992.

_____. Prefácio a “Gender and Politics of history”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

_____. Entrevista com Joan Wallach Scott (Entrevista concedida a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmen Rial). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-124, 1998.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Maria C. de S.; RAMOS, Tânia R. O. *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

_____. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. *Debate Feminista* (Cidadania e Feminismo), São Paulo, n. especial, p. 207-218, 2000.

_____. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes de socialização. *Cadernos Ceru*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SILVA, Claudio Roberto da. *A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da “cultura do respeito” aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. *A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

_____. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento de; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008. p. 249-268.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-23.

SOUZA PINTO, Heloysa Dantas de. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51.

SPOSITO, Marília Pontes (Org.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. v. 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sílvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2012.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 119-130.

_____. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1998. p. 110-125.

_____. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia; DINIZ, Debora. Em foco: homofobia nos livros didáticos, um desafio ao silêncio. *Revista Psicologia Política*, Belo Horizonte, v. 15, p. 305-306, 2008.

VIANNA, Cláudia; RAMIRES, Luiz. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres. EdUnB, 2009. p. 73-98.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

_____. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Campinas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 95, p. 407-428, 2006.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago. 2012.

VIANNA, Cláudia et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, Campinas v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. p. 205-224.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora, 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita A. Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Termo de Referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação/Capacitação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual*. Brasília, DF: SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. Termo de Referência. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero*. Brasília, DF: SECAD; SDH, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler (Entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer). *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

CAVASIN, Sylvia et al. *Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. Edição especial. São Paulo: Ecos - Comunicação em Sexualidade e Corsa, 2008.

CORSA. *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola: proposta de projeto básico*. São Paulo, ago. 2005.

_____. *Relatório de Cumprimento de Objeto Conveniado*. Convênio nº 037/2005, pactuado com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006.

_____. *Relatório de Cumprimento de Objeto Conveniado*. Convênio nº 115/2006, pactuado com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2008.

DEMOCRATIZANDO o conhecimento: a construção de uma base de dados sobre gênero, sexualidade e educação formal como subsídio para a formação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais. In: ARIADNE. *Gênero, sexualidade e educação formal*. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/>>. Acesso em: 26 nov. 2011.

ECOS - Comunicação em Sexualidade. *Da teoria à ação pedagógica em diversidade sexual: proposta de projeto básico*. São Paulo, 19 nov. 2006.

_____. *Relatório de Cumprimento de Objeto Conveniado*. Convênio nº 109/2006, pactuado com o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2007.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Tradução de Maria Luisa Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1970.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

GARCIA, Osmar Arruda; ROSSI, Célia Regina. No final do arco-íris: leprechauns, potes de ouro e moedas mágicas. A Parada GLBT de São Paulo construindo a imagem dos gays e uma possível igualdade de gênero. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 12, p. 105-116, 2008.

_____. A Parada LGBT de São Paulo: histórico, visibilidade e tensões. In: SEMINÁRIO ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 1., 2009, Salvador. *Anais...* Salvador: Editora ABEU, 2009. p. 101-102.

_____. Educando o olhar para a diversidade: as paradas LGBT e a formação de educadores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 10., 2009, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. *Revista Educação*, Belo Horizonte, v. 18/19, p. 49-58, jun. 1994.

HEILBORN, Maria Luíza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: _____. (Org.) *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 40-58.

IBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Editora 34; Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 227-242.

RIBEIRO, Marcos. *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

RIZZATO, Liane Kelen. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na Escola: articulações com formação docente continuada. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares#L>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Professoras e a homofobia na escola: as construções sociais em gênero e sexualidade. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO SEXUAL, 12., 2011, Maringá. *Anais eletrônicos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. Percepções sobre a homofobia na escola: as dissonantes experiências sociais construídas por professores. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais eletrônicos*. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Centro de Estudos Afro-Orientais, 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119261_ARQUIVO_2011_ARTIGO_XICONLAB_LIANE201102JunhoOK\[1\].pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119261_ARQUIVO_2011_ARTIGO_XICONLAB_LIANE201102JunhoOK[1].pdf)>. Acesso em: 8 jan 2013.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nova Antropología*, México, v. VIII, n. 3, p. 95-145, nov. 1986.

_____. Reflexionando sobre el sexo: notas para uma teoria radical de la sexualidade. In: VANCE, Carole S. *Placer y peligro: explorando la sexualidade femenina*. Madrid: Ed. Revolución, 1989. p. 113-190.

SCOTT, Joan Wallach. “La querelle des femmes” no final do século XX. *Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 367-388, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

VANCE, Carole (Org.) *Placer y peligro: explorando la sexualidade femenina*. Madrid: Revolución Madrid, 1989.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Modelo de roteiro para entrevista

Roteiro de entrevista com idealizadores/as do projeto

Aproximação

- Qual sua formação inicial?
- Você tem religião? Prática? De que forma?
- Você acha que a formação religiosa pode influenciar o trabalho do/a professor/a com o tema sexualidade? Como? Dê exemplos.
- Como e quando começou a envolver-se com o trabalho na temática igualdade de gênero e diversidade sexual?
- Quando começaram as iniciativas de formação continuada de professores em igualdade de gênero e diversidade sexual? O que moveu ECOS - Comunicação em Sexualidade e CORSA a trabalhar nessa direção?
- Você poderia traçar um histórico dos cursos realizados? Ganhos qualitativos a cada experiência?

Projeto *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*

- Como foi a formulação do projeto do curso da teoria à ação pedagógica em diversidade sexual? Ideias e objetivos centrais.
- Qual é a discussão de gênero, sexualidade e homofobia trazida pelos cursos? Em quais marcos teóricos ela foi pautada?
- Poderia explicar melhor a estrutura de realização do curso? Tempo de duração, quantidade média de professores, atividades desenvolvidas...
- Qual foi o critério para escolha dos temas e dos/as palestrantes/as?
- O que foi trabalhado em cada um dos blocos temáticos?

Heteronormatividade

Meios de Comunicação GLBTT

Travestilidade

Violência

Diversidade Sexual no contexto escolar

Sexualidade e Diversidade Sexual

- Dê exemplos de textos e livros que foram trabalhados com os/as professores/as.
- Professores de quais segmentos fizeram o curso?
- De onde partiu a ideia de formulação de materiais? Como foi a aplicação desses materiais no curso?

Formação de professores/as para a diversidade

- Como foi trabalhar gênero, sexualidade e homofobia com professores/as? Percepções, dificuldades, desafios... Quais estratégias usadas para estabelecer diálogo?
- Como foi o diálogo com o MEC/SECAD? Desafios, dificuldades...
- Como foi o diálogo com as Diretorias de Ensino? Desafios, dificuldades...

- Com quais trabalhou?
- Qual a sua perspectiva com relação aos professores que se formaram no curso quanto ao trabalho desenvolvido na escola? Acredita que deram continuidade ao que aprenderam no curso? Como?
- Você tem ou teve notícias de professores/as que se formaram no curso e deram seguimento ao trabalho com a temática diversidade sexual e igualdade de gênero na escola por meio de projetos?
- Tem conhecimento de algum projeto que vem sendo desenvolvido com formação docente continuada dentro dessa temática?
- Por que você acha importante formação de professores em gênero e sexualidade?

Políticas públicas para a diversidade

- Qual a sua percepção do curso? E do trabalho realizado?
- Esses cursos foram avaliados? Quem fez? Como foi? Quais resultados?
- Qual sua opinião sobre as políticas de formação continuada de professores em igualdade de gênero e diversidade sexual no Governo Lula? Projeção e direção tomadas... (projetos só para universidades).
- Em sua opinião, há continuidade nas ações?
- Hoje, você aceitaria estar a frente de uma outra iniciativa como essa? Por quê?
- Onde trabalha atualmente?
- Ainda trata da temática em seu trabalho?

APÊNDICE B

Modelo de carta-convite

Curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* – Pesquisa

Caro professor,

Sou professora de ensino fundamental I da rede pública. Atualmente curso Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e desenvolvo uma pesquisa sobre as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Vianna.

Consultei listas de professores/as participantes do curso de formação continuada *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* (Curso do Lula) da Diretoria de Ensino Centro-Oeste e, por isso tenho o seu e-mail.

Gostaria de convidá-lo para participar da minha pesquisa concedendo-me uma entrevista. Seria muito importante poder contar com a sua participação.

Asseguro total garantia de que seu nome não aparecerá em nenhum lugar e nada que possa identificá-lo será revelado, ficando assim garantido o seu anonimato e a sua privacidade. Esclareço que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, se assim o desejar. Desse modo, sua colaboração não lhe causará nenhum dano ou prejuízo e será para mim, repito, de grande valia e também para a pesquisa na área. O local e o horário da entrevista serão marcados de acordo com sua disponibilidade. Se lhe for conveniente, poderá ser realizada na escola em que trabalha, na Faculdade de Educação da USP ou em outro local que me indicar. Para visualizar meu Currículo Lattes, digite na página do Google o meu nome completo. Peço que responda a esse e-mail com o posicionamento – de aceitação ou não – deste convite. Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento que julgar necessário. Um forte abraço, no aguardo de seu retorno.

Liane Kelen Rizzato

Tel: (11) 4533-XXXX / Cel: (11) 9632-XXXX

APÊNDICE C

Modelo de questionário

Ficha de identificação

- 1) Nome:
- 2) Sexo:
- 3) Qual é a sua idade:
- 4) Em que Estado você nasceu?
() São Paulo () Outro. Qual?
Quantos anos tinha quando veio para São Paulo?
- 5) Entre as seguintes alternativas, qual você escolheria para definir sua cor/raça?
() Branca () Preta () Parda () Amarela (de origem asiática) () Indígena
- 6) Você, neste momento, está casado/a ou vive com companheiro/a?
() Sim () Não
- 7) Tem filhos/as?
() Sim () Não
Se sim, quantos?
Idades dos/as filhos/as:
- 8) Em que religião você foi criado/a? (se for o caso, pode marcar mais de uma)
() Católica () Protestante () Pentecostal () Espírita () Umbanda, candomblé, batuque
() Judaica () Nenhuma
() Outra/s. Qual/is?
- 9) Atualmente, qual religião você frequenta? (se for o caso, pode marcar mais de uma)
() Católica () Protestante () Pentecostal () Espírita () Umbanda, candomblé, batuque
() Judaica () Nenhuma
() Outra/s. Qual/is?
- 10) Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?
() Moro sozinho () Duas pessoas () Três pessoas () Quatro pessoas () Cinco pessoas
() Seis pessoas () Sete ou mais pessoas
- 11) Em casa, desempenha alguma tarefa?
() Sim. Qual/is?
() Não
- 12) Somando o ganho de toda a sua família, qual foi a renda familiar do último mês?
() Até R\$ 350,00 () De R\$ 350,00 até R\$ 1.500,00
() De R\$ 1.500,00 até R\$ 3 mil () Mais de R\$ 3 mil

Escolaridade

- 13) 2º Grau
Curso(s): () Magistério () Ensino Médio tradicional () Outros:
Instituição: () Pública () Privada
Ano(s) de conclusão:
- 14) Ensino Superior
Curso(s): () Pedagogia () Outros:
Instituição: () Pública () Privada
Ano(s) de conclusão:
- 15) Pós-Graduação:
Especialização: () Sim () Não
Área: Ano de conclusão:
Instituição:

Mestrado: () Sim () Não
Área: Ano de conclusão:
Instituição:

Doutorado: () Sim () Não
Área: Ano de conclusão:
Instituição:

- 16) Fez algum curso de capacitação/extensão nos últimos 5 anos?
 Sim Não
 Qual/is?
 Qual desses cursos marcou com maior intensidade sua formação?
- 17) Qual seu tipo de leitura e com qual frequência o faz?
 TIPOS FREQUÊNCIA
 jornais diariamente semanalmente mensalmente outra:
 livros diariamente semanalmente mensalmente outra:
 revistas diariamente semanalmente mensalmente outra:
 outro/s diariamente semanalmente mensalmente outra:
 Qual/is?
- 18) Quantas horas de TV assiste por semana?
 menos de 5 horas mais de 5 horas mais de 10 horas Outras. Quantas?
 Quais são seus programas favoritos?
- 19) Com que frequência você usa a internet?
 diariamente semanalmente quinzenalmente Outra. Qual?
 O que costuma acessar quando faz uso da internet? (se for o caso pode marcar mais de uma)
 e-mail redes sociais sites de pesquisa Outro/s. Quais?
- 20) Atividades nos finais de semana: (se for o caso, pode marcar mais de uma)
 cinema teatro ficar em casa viajar praticar esporte ou atividade física
 passear com a família Outras. Qual/is ?
- 21) Em que áreas já atuou profissionalmente? Quando?
- 22) Tempo de trabalho em outras funções na área da educação:
 Quais funções:
 Tempo de trabalho como professor/a:
- 23) Tempo de trabalho na escola em que está atualmente:
 Nome da escola em que trabalha atualmente e DE à qual pertence:
 Disciplina(s) que leciona:
- 24) Desde quando a temática de gênero, sexualidade e/ou homofobia passou a ser de seu interesse?
- 25) Já participou de ONGs e/ou movimentos sobre essas temáticas? Sim Não
 Se sim, quando e quais?
- 26) Como tomou conhecimento do curso de formação continuada *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* (Curso do Lula)?
 Por que se inscreveu nele?
 Indicação da Diretoria de Ensino Indicação da escola Outro/s motivos/s. Qual/is?
 Já fez outros cursos sobre a mesma temática? Sim Não
 Se sim, quantos e quando?
- 27) Desenvolve ou já desenvolveu experiência/atividade/ações na sala de aula/escola sobre a temática de gênero, sexualidade e/ou homofobia? Sim Não
 Quando:
 O que move seu interesse por esse tema?

Telefone para contato:

Informações que julgar importantes:

APÊNDICE D

Modelo de roteiro para entrevista semiestruturada

Roteiro de entrevista

FALA DE ABORDAGEM: Este será um momento para conversarmos sobre algumas questões em torno de gênero, sexualidade e homofobia, e sobre como isso aparece na escola. A intenção é conversarmos sobre suas percepções em relação a gênero, sexualidade e homofobia. Não irei julgar suas respostas e não há certo e/ou errado. Quero deixar claro que não se trata de uma avaliação, se trabalha ou não com o tema, mas sim de entender como esse tema chega até você e os desafios que daí decorrem. Reafirmo que a sua identidade não será divulgada de forma alguma e que a gravação é para que eu possa retomar nossa conversa em outra oportunidade.

FOCO CENTRAL: As experiências ou vivências dos desafios colocados pelas questões de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito do desenvolvimento profissional como professores/as.

Conte-me sobre como foi sua escolha profissional. Como se tornou professor/a?

				<i>IN OFF</i>	<i>IN OFF</i>
Teve e/ou presenciou alguma experiência durante sua carreira com as questões de gênero e sexualidade? Como foi? (O que sentiu? Como agiu?)	Como é isso hoje em dia? Como você vê a questão das relações de gênero e sexualidade na escola?	Teve e/ou presenciou alguma experiência nos últimos 2 anos com essa questão? Como foi? (O que sentiu? Como agiu?)	O que você entende por <i>gênero e sexualidade</i> ? (2 focos)	1-Por que decidiu participar do curso <i>Convivendo com a Diversidade na Escola</i> ? 2- Como foi a experiência? Ajudou? Em quê?	Como era no início da sua carreira? Como você via isso?
*					

* QUESTÕES PARALELAS:

- Você se sente preparado/a para trabalhar o tema gênero e sexualidade na escola? Você tenta fazê-lo?
- Em que se sente preparado/a? (ex. de situações) / Em que não se sente preparado? (exemplo de situações)
- Na sua experiência, teve algo que ajudou a pensar sobre isso e/ou a intervir no dia a dia da escola? E algo que atrapalhou e/ou dificultou?

FOCO NA HOMOFOBIA.

APÊNDICE E

Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, fui informado/a de que a pesquisadora, Liane Kelen Rizzato, está realizando uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Pereira Vianna. A pesquisa intitulada *Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: articulações entre formação continuada e relatos da prática docente* tem por objetivo o estudo das percepções de professores/as sobre as questões de gênero, sexualidade e homofobia e do modo como lidam com essas temáticas em sua prática como educadores/as. Os sujeitos da pesquisa participaram de um curso de formação docente continuada em igualdade de gênero e diversidade sexual, curso este que se constitui como uma das ações originárias do programa federal *Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual* e do *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*, desenvolvida e implementada por uma parceria formada por duas organizações não governamentais junto a educadores/as da rede estadual de ensino.

Tenho ciência de que fui convidado/a para participar dessa pesquisa concedendo uma entrevista, que será gravada e seguirá um roteiro com perguntas abertas. Posteriormente, as fitas serão transcritas e seu conteúdo utilizado para análise pela pesquisadora. O roteiro abordará minhas experiências e vivências dos desafios colocados pelas questões de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito de meu desenvolvimento profissional como professor/a.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser nesta folha) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi garantido que meu nome não será mencionado no corpo do relatório, em eventuais artigos, livros ou estudos futuros e publicações futuras. Fui informado/a de que os resultados do estudo serão publicados e apresentados em congressos e outros eventos e publicações científicas de divulgação e que poderei ter acesso ao relatório final da pesquisa após sua conclusão.

Entendo que minha colaboração não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar. Estou ciente de que nenhuma compensação será fornecida em decorrência de minha participação.

Nome legível e assinatura

Este termo tem uma cópia para o/a senhor/a e outra para a pesquisadora e, antecipadamente, agradeço sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento pelo telefone (11) 9632-XXXX ou pelo e-mail lianerizzato@gmail.com.

Atenciosamente,
Liane Kelen Rizzato