

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES

EDSON LEANDRO DE ALMEIDA

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A (RE)PRODUÇÃO DA  
IDENTIDADE SEXUAL NOS DISCURSOS ESCOLARES**

RECIFE

2016

EDSON LEANDRO DE ALMEIDA

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A (RE)PRODUÇÃO DA  
IDENTIDADE SEXUAL NOS DISCURSOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hulda Helena Coraciara Stadler

RECIFE

2016

EDSON LEANDRO DE ALMEIDA

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA: A (RE)PRODUÇÃO DA  
IDENTIDADE SEXUAL NOS DISCURSOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Comissão examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hulda Helena Coraciara Stadtler  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Botelho  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves Miranda  
Universidade Federal de Pernambuco

*A Quezia Raquel pelo amor e companheirismo*

*A Sônia Florentino de Almeida, minha mãe (In memoriam)*

*A todas as pessoas que lutam pelo direito de se ser o que se é, e de amar livremente!*

## **Agradeço a...**

**Hulda Helena**, orientadora dessa dissertação, pelo apoio e incentivo nos momentos de dificuldades, pelas valiosíssimas contribuições e intervenções em momentos chaves da pesquisa, pelo carinho e, principalmente, pela leveza com que me conduziu, mesmo nos momentos de cobranças. Por sua ética. Obrigado.

Ao **Prof. Dr. José Adilson Filho**, pelo incentivo à pesquisa desde a graduação e pelo apoio no processo seletivo deste mestrado.

À **Lindigeisa Campos**, pela companhia nas revisões do texto e na vida, por ter acreditado em mim, sua palavra foi o que me motivou.

À **Simone Nóbrega**, pela amizade e pelas riquíssimas partilhas ao longo da pesquisa.

À **Quezia Raquel**, minha esposa, pela fidelidade e companheirismo nesse período tão conturbado de nossas vidas, por me suportar em todos os momentos que necessitei.

Aos/Às **professores/as do PPGECI** pelos aprendizados e pelo modo transdisciplinar que conduziram nossas atividades.

Aos **colegas da primeira turma do Mestrado** em Educação, Culturas e Identidades, vocês são lindos/as.

Aos/Às **estudantes de Pedagogia da UFRPE** que participaram do **Grupo Focal** e contribuíram grandemente com as discussões aqui tratadas.

Aos/Às **docentes e discentes** da Faculdade de Belo Jardim - **FABEJA**, companheiros/as e alunos/as, que me enriqueceram com suas partilhas.

A **todas/os que fazem a Escola Maria do Socorro de Freitas**, docentes e discentes, especialmente **Inalda Medeiros**, com vocês tenho vivido uma experiência de profunda crença na educação pública brasileira.

Ao meu pai **Paulo**, minhas irmãs **Meure** e **Paula**, meus irmãos **Carlinhos** e **Ildo**, meus sobrinhos e minhas sobrinhas, por me apoiarem e compreenderem minhas ausências.

## RESUMO

Esta dissertação dedica-se à produção discursiva sobre a identidade sexual na escola pública brasileira, especialmente, a partir do veto ao Kit de materiais educativos do programa Escola Sem Homofobia, ocorrido em 2011, o KIT trata-se de um programa situado no âmbito das políticas públicas educacionais. Temos por principal objetivo compreender o quanto as mudanças ou permanências relativas a identidade e orientação sexual, promovidas desde os PCNs e experimentadas na escola pública, especialmente após o veto ao KIT anti-homofobia, foram capazes de reestruturar discursos e práticas sociais a partir do aprendizado escolar. Os aportes teóricos, que sustentam as linhas de argumentação desta dissertação estão relacionados às teorias do discurso de linha francesa, que colocam o discurso como uma produção de verdade, teorias sobre as instituições e como estas definem a conduta das pessoas, a Psicanálise e suas contribuições para uma visão não essencialista da sexualidade, teorias feministas, questionamentos sobre a heteronormatividade e estudos culturais. A metodologia da pesquisa, de caráter quali-quantitativo, baseou-se em dados coletados e existentes. O levantamento dos dados compreendeu a observação direta em uma escola pública do interior do estado de Pernambuco e de grupo focal com 12 estudantes de Pedagogia da UFRPE, para análise dos materiais do KIT anti-homofobia, constou, ainda, de análise de banco de dados de pesquisas nacionais sobre violência LGBTTTI na escola brasileira. Os dados obtidos apontam para permanências e deslocamentos nos discursos e práticas escolares quanto a identidade sexual e de gênero, demonstram que houve iniciativas positivas a partir de 1998, com os PCN's dos temas transversais, por outro lado produziu-se um retrocesso significativo após o ano de 2011. Tais avanços e retrocessos demonstram um quadro complexo, contraditório e tenso quanto às questões sexuais no interior da escola pública nacional.

**Palavras-chave:** Identidade Sexual. Homofobia. Escola. Discurso.

## ABSTRACT

This Essay is dedicated to the discursive production on sexual identity in Brazilian public schools, especially after the veto the educational materials kit for school program against Homophobia, held in 2011, the KIT is a program located within the educational policies. The main objective is to understand how changes stays and apply to identity and sexual orientation. Promoted from the PCNs and experienced in public school, especially after the veto on anti-homophobia kit, we were able to restructure discourses and social practices for schools. The theoretical contributions that sustain the argument line of this paper are related to the theories from the French line of discourse, which put the speech as a real production. Theories about institutions and how they define the people behavior, Psychoanalysis and their contributions for a non-essentialist view of sexuality, feminist, ask questions about heteronormativity and cultural studies. The Methodology used for the studies, qualitative and quantitative, was based on collected and existing data. The survey data included direct observation and interaction in public school in a region at Pernambuco state and focus groups with 12 students of Pedagogy of UFRPE for analysis of the materials kit on anti-homophobia, also have a analysis in the national database research on violence LGBTTTI in Brazilian schools. The data also show points in a continuities in the discourses and school practices as sexual and gender identity, showing that there were positive initiatives from 1998 to the NCP's of the transversal themes, on the other hand produced a significant setback after year 2011. Such advances and setbacks demonstrate a complex picture, contradictory and tense about the sexual issues within the national public school.

**Keywords:** Sexual Identity. Homophobia. School. Speech.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura.
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
AD	Análise de Discurso.
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
BSH	Programa Brasil Sem Homofobia.
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito.
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis.
ESH	Projeto Escola Sem Homofobia.
FABEJA	Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim-PE.
FPA	Fundação Perseu Abramo.
FPE	Frente Parlamentar Evangélica
GF	Grupo Focal.
GGB	Grupo Gay da Bahia.
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis.
KIT	Kit de materiais educativos do Projeto Escola Sem Homofobia.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LGBTTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.
MEC	Ministério da Educação.
MS	Ministério da Saúde.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PEE	Plano Estadual de Educação.
PME	Plano Municipal de Educação.
PNE	Plano Estadual de Educação.
PSH	Programa Saúde na Escola.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco.
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco.
UPE	Universidade de Pernambuco.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>Escola da vida, escola vivida</b>	<b>14</b>
<b>1. TEORIAS E REALIDADE ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL</b>	<b>16</b>
1.1. A sexualidade, e não o sexo, na Psicanálise	16
1.2. A questão do controle dos corpos em Goffman	18
1.3. A identidade sexual: Foucault	22
1.4. Como o discurso constrói a identidade sexual	26
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>29</b>
2.1. Mudanças e permanências dos discursos pós-KIT	32
2.2. Observação direta	33
2.3. Levantamento estatístico de violência contra LGBTTTI	33
2.4. Grupo Focal	35
2.4.1. Organização do Grupo Focal	35
2.4.2. Roteiro dos encontros	36
<b>3. CONFRONTOS DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA     CONTEMPORÂNEA NO BRASIL</b>	<b>39</b>
3.1. Concepções de sexualidade	41
3.2. A escola brasileira e a educação sexual	45
3.3. A escola e a educação sexual	47
<b>4. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA     CONTEMPORÂNEA</b>	<b>51</b>
4.1. Violência contra LGBTTTI no Brasil	51
4.2. Políticas públicas de combate à homofobia na escola pública brasileira: o Projeto Escola Sem Homofobia	56
4.3. O contexto das lutas LGBTTTI no Brasil: 1998 – 2015	63
<b>5. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>69</b>
5.1. Avaliar o quanto a inclusão oficial da temática da diversidade sexual na escola pública brasileira, foi capaz de suportar ideologias discriminatórias..	69
5.2. As consequências sócio educacionais (impasses políticos), para a questão da orientação sexual após o veto ao KIT, em 2011 e sua relação com as atuais exclusões de termos como gênero e diversidade sexual nos PMEs	73

<b>5.3. De que modo os materiais do Programa Escola Sem Homofobia possibilitaram, mesmo com o recolhimento do <i>kitgay</i>, uma abordagem problematizadora das questões da sexualidade na escola (direitos fundamentais) .....</b>	<b>76</b>
<b>5.4. Incluir as propostas de alteração no conceito de família, na Constituição, como parte das interferências de ideologias discriminatórias de exclusão de gênero e diversidade sexual .....</b>	<b>78</b>
<b>5.5. Levantar pelos procedimentos de observação direta e entrevistas, diferentes discursos e contradições .....</b>	<b>80</b>
5.5.1. Ação docente e diversidade sexual .....	81
<b>5.6. Escola e formação inicial: discursos escolares e futuros/as docentes .....</b>	<b>84</b>
5.6.1. O poder dos discursos sobre a sexualidade .....	87
5.6.2. A formação inicial e a diversidade sexual e de gênero .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca da identidade têm se intensificado grandemente nas últimas décadas, em especial as contribuições dos pensadores pós-estruturalistas, no sentido de defenderem o caráter contingencial e não essencial da identidade, incluindo nessa discussão a identidade de gênero e a sexual. Não obstante a tais reflexões, percebemos a permanência contumaz de concepções essencialistas e biologizantes, quanto à identidade sexual, defendidas por instituições normalizadoras e disciplinadoras na sociedade atual. Dentre tais instituições, a escola ainda exerce papel central na tarefa de formar indivíduos condizentes com os ditames normalizadores da sociedade tradicional, ainda fortemente heteronormativa. A escola é, em toda sua superfície discursiva, produtora de subjetividades no agenciamento que exerce sobre as pessoas que nela se inserem.

Essa compreensão da escola como instituição paradigmática na formação das identidades e como local de produção de sentidos dos discursos, levou o governo federal e entidades ligadas aos movimentos sociais pela diversidade sexual, a criarem políticas públicas voltadas à educação, no intuito de promover o debate e a formação de pessoas respeitadoras da diversidade de orientação sexual e combate à violência contra pessoas LGBTTTI<sup>1</sup>. Tais iniciativas foram tomadas depois que diversas pesquisas apontaram o alto índice de violência contra pessoas dissidentes da heteronormatividade.

Entre as políticas públicas de educação para a diversidade sexual e de gênero, destinadas à educação pública brasileira, destacamos o Projeto Escola Sem Homofobia (ESH) e o Kit de materiais educativos (KIT), o Kit Anti-homofobia, pejorativamente apelidado de KitGay. Lançado em 2011, o projeto ESH tinha como meta a “orientação de revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia” (NOTA OFICIAL, 2011, p. 01), na educação pública nacional. Para tanto, realizaram-se algumas ações para atingir a meta do projeto, as quais consistiram em: Seminários para debater o projeto e sua implementação - ao todo, foram realizados cinco seminários, um em cada região do país; Pesquisa qualitativa em 11 capitais, com estudantes, docentes, corpo administrativo, pais e mães

---

<sup>1</sup> A sigla designa explicitamente as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, e intersexuais. Apesar de existirem um variedade de siglas utilizadas para designar as pessoas e o movimento pela diversidade sexual, optamos por utilizar esta, por entendermos que ela é mais abrangente e, no nosso entendimento, possibilita uma maior visibilidade à diversidade sexual.

de alunos/as; Capacitação de representantes do movimento LGBTTTTI e agentes educacionais; criação do kit de materiais educativos.

O kit foi composto por diversos materiais impressos e audiovisuais, conforme detalhamos a seguir (NOTA OFICIAL, 2011, p. 3-4):

1. **CADERNO ESCOLA SEM HOMOFOBIA** – Peça-chave do kit [...]. Traz conteúdos teóricos, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para o/a educador(a) trabalhar o tema da homofobia em sala de aula.
2. **BOLETINS ESCOLA SEM HOMOFOBIA (BOLESHS)** - Série de 6 boletins, destinados às/aos estudantes cada um abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia.
3. **CARTAZ E CARTAS PARA GESTORA/R E EDUCADORAS/RES** – O cartaz tem a finalidade de divulgar o projeto para a escola e para a comunidade escolar e as cartas apresentam o kit para o/a gestor(a) e educadores(as), respectivamente.
4. **AUDIOVISUAIS:**
  - a) **DVD Boneca na Mochila (Versão em LIBRAS)** - Ficção que promove a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, através de situações que, se não aconteceram em alguma escola, com certeza já foram vivenciadas por famílias no mesmo contexto ou em outros.
  - b) **DVD Medo de quê?** - Desenho animado que promove uma reflexão crítica sobre como as expectativas que a sociedade tem em relação ao gênero influenciam a vivência de cada pessoa com seus desejos, mostrando o cotidiano de personagens comuns na vida real.
  - c) **Torpedo** - Animação com fotos, que apresenta questões sobre a lesbianidade através da história do início do namoro entre duas garotas que estudam na mesma escola: Ana Paula e Vanessa. [...] (Que) assertivamente, assumem sua relação afetiva num abraço carinhoso assistido por todos.
  - d) **Encontrando Bianca** - Por meio de uma narrativa ficcional em primeira pessoa, num tom confessional e sem autocomiseração, como num diário íntimo, José Ricardo/Bianca revela a descoberta e a busca de sua identidade de travesti.
  - e) **Probabilidade** - Com tom leve e bem-humorado, o narrador conta a história de Leonardo, Carla, Mateus e Rafael. Leonardo (se apaixona tanto por Carla quanto por Rafael, fato que gerou confusões sobre sua orientação sexual), mas ficou aliviado quando começou a aceitar sua bissexualidade.

Após lançamento e distribuição dos materiais em algumas escolas do país, o KIT foi imediatamente recolhido, devido ao veto imposto pela Presidente da República, depois de críticas que o mesmo recebeu, especialmente por parte de parlamentares ligados à Frente Parlamentar Evangélica (FPE). Com o recolhimento do “Kitgay”, as instituições responsáveis pela produção e distribuição do mesmo lançaram uma nota

oficial lamentando a posição do executivo nacional em recolher o material e viu tal ação como um retrocesso.

O veto, e posterior recolhimento do Kit, repercutiu na produção de diversos discursos na sociedade brasileira, quanto à questão da diversidade e o lugar da escola na educação sexual. Diante dessa profusão de discursos sobre a diversidade sexual, a pergunta que nos colocamos é: **quais agenciamentos tais discursos têm produzido na sociedade brasileira e, de modo específico, como tais questões têm sido percebidas pelos/as docentes em formação e que conseqüentemente resultarão numa futura prática docente de problematização e respeito à liberdade da identidade de orientação sexual e combate a LGBTfobia, ou na perpetuação da discriminação à pessoas de orientação sexual, supostamente, não heteronormatizadas?** No que tange as reações sobre os programas e materiais que dizem respeito à identidade sexual, o que se desvela na sociedade como um todo, é uma grande maioria de discursos que deturpam as intensões e contribuições daqueles programas e materiais à questão da diversidade sexual.

Diante de tal problema, as observações que levantamos apontam que, primeiramente, o estado atual da formação docente e da prática escolar negligencia, quase que totalmente, as questões da identidade sexual, se detendo muitas vezes aos aspectos biológicos da sexualidade, evita problematizar a realidade da vivência afetiva da sexualidade e as identidades sexuais múltiplas, que fogem de uma normatização heterossexual, apontando assim na direção da perpetuação de concepções conservadoras quanto à sexualidade.

Há um silenciamento, na prática docente, quanto à problematização da identidade sexual e/ou de gênero. Apontamos que o silenciamento por parte dos/as docentes, tem influência dos discursos religiosos de matriz cristã, revelando assim um caráter de desconsideração da condição laica da educação brasileira, que em sua maioria demonizam as práticas homoeróticas. E os discursos na própria sociedade civil sugerem estar influenciados pelos mesmos discursos religiosos e essencialismos.

No contraponto das concepções tradicionais da sociedade brasileira, os movimentos sociais voltados para os direitos sexuais têm promovido o debate sobre o tema da identidade sexual e fomentado a produção de materiais diversos sobre o tema, inclusive materiais destinados à escola. Diante dessas lutas, que visam provocar uma discussão mais aprofundada das questões da sexualidade e afetividade para além de uma normatização heterossexual, pretendemos compreender como a concepção de

educadores em formação tem, ou se tem, discutido e estudado tais programas e os materiais por estes produzidos, no sentido de problematizar a percepção da sexualidade no ambiente escolar.

A escola tem sido, nas últimas décadas, um campo estratégico de implementação de políticas voltadas às questões de gênero e diversidade sexual. As políticas públicas educacionais que versam sobre tal temática tem como marco a criação, em 1996, dos PCNs, e mais especificamente em 1998, dos PCNs dos Temas Transversais, que tratam da orientação sexual. A partir da criação dos PCNs outras iniciativas foram tomadas no sentido da criação de programas de promoção da igualdade sexual e de gênero, a exemplo dos programas Brasil Sem Homofobia e Saúde na Escola, além do Projeto de Lei Complementar, Nº 122/2006, conjuntamente a toda uma visibilidade que as questões da diversidade sexual ganharam em todo o território nacional, a escola mostrou-se como espaço dos debates e interesses dos diversos discursos concorrentes.

Considerando que as pessoas que estão, hoje, frequentando os cursos de formação de professores/as, ou que se formaram a pouco tempo, têm em média entre 18 e 23 anos, portanto nasceram entre 1992 e 1997, entende-se que tais pessoas vivenciaram, diferentemente de seus formadores, a implantação de todas estas mudanças na vida escolar, tanto durante a educação básica, quanto a superior.

A escola, como campo onde se dão as disputas entre os diversos discursos, tem se tornado cada vez mais presente na formação integral das pessoas, tanto pela obrigatoriedade da escolarização, quanto pela extensão do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola. Nela, não apenas as/os docentes são as/os responsáveis pela transmissão de valores e “verdades” sobre a sexualidade, mas todo o corpo da escola. As ideias e ideologias, os discursos, dentro da escola são diversos e difusos, porém sempre marcados por relações de poder, onde quem diz, diz de um lugar de produção de verdade.

A partir da constatação da centralidade da escola como elemento formador da sociedade brasileira, compreendemos que esta também influenciou no processo de formação das/os docentes atuais desde os anos iniciais de mudanças na escolarização. O que desejamos deixar claro é que hoje, essa pesquisa se volta para aqueles/as que experienciaram as mudanças de 1996 até 2014. Em outros termos, deveriam ser produtos e reprodutores dessas mudanças, além de questionadores dos velhos discursos

sobre educação sexual na escola, mas nos pareceu que a grande maioria mantém um distanciamento protetivo dessas disputas entre o sexo e o gênero.

Diante da referida pergunta e das hipóteses que levantamos, nosso objetivo central busca **compreender o quanto as mudanças ou permanências relativas a identidade e orientação sexual, promovidas desde os PCNs e experimentadas na escola pública, especialmente após o veto ao KIT anti-homofobia, foram capazes de reestruturar discursos e práticas sociais a partir do aprendizado escolar.**

### **Escola vivida ou escola da vida**

Nosso interesse sobre a temática da identidade sexual e o modo como a escola problematiza ou não tal questão, remete à própria experiência de vida com estudante da Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim-PE, entre os anos de 1995 a 1997. Uma escola com sistema de internato, onde nós, alunos (homens), morávamos e partilhávamos nossas experiências cognitivas, sociais, ideológicas, afetivas, enfim, partilhávamos a vida.

Juntamente às delícias experimentadas naqueles três anos de internato, cujas lembranças guardamos com muito carinho, guardamos, também, experiências dolorosas que nos marcaram e com as quais mantemos uma atitude de respeito pelas marcas que deixaram. De modo muito particular, as violências simbólicas sofridas. Aos quinze anos adentramos aos portões daquela instituição, duas vertentes da identidade pessoal se destacavam naquele momento: a ruralidade e a experiência religiosa cristã. Não é difícil imaginar os constrangimentos que os meninos “matutos”, de origem rural, com uma conduta religiosa cheia de pudores, sofreram ao ingressar num universo social tão livre e marcadamente machista.

Uma questão que era muito problemática era o fato de termos que nos despir frente aos colegas de quarto (onze no total), uma vez que tínhamos sérios problemas quanto a aceitação do nosso corpo. Porém, o fato de haver resistência em ficar nu gerava inúmeros constrangimentos, violências verbais e humilhações. Diante da negativa em despir-nos, vivenciei, em meu caso, uma acusação de hermafroditismo, pois, para os colegas de quarto, aquela conduta era injustificada, a menos que houvesse algo aberrante a esconder. Tive que lidar com essas afrontas e perseguições durante os três anos que lá permaneci.

A omissão das discussões sobre a produção da diferença por parte da sociedade em geral e, especificamente pela escola, tem gerado inúmeras situações de violência aos sujeitos que não se enquadram em um padrão de conduta sexual ou de identidade de gênero. Aquela experiência nos fez questionar a obrigatoriedade, imposta pela sociedade, do sujeito se adequar a uma norma de conduta ou, do contrário, vir a ser rechaçado por seu grupo social.

Na vida acadêmica o tema da sexualidade esteve presente de modo específico na escrita de um artigo sobre incesto apresentado no Colóquio de História da Sexualidade, da UNICAP, em 2010. Em 2013, já como docente da Faculdade de Ciências Humanas e Aplicadas do Belo Jardim - FABEJA, fundamos e coordenamos o Grupo de Estudos sobre Educação, Relações de Gênero e Sexualidade: a identidade na pós-modernidade.

No intuito de conhecer melhor as particularidades da identidade de orientação sexual e sua complexidade, nos valem de referenciais teóricos que se debruçaram sobre a temática da identidade e/ou sexualidade para embasar nossa pesquisa. Nesse sentido, elegemos como referências as contribuições da Psicanálise, das Teorias Feministas, dos Estudos Culturais, da Filosofia Pós-estruturalista e dos Estudos em Homocultura.

Quanto à relevância social da pesquisa, consideramos que a compreensão do estado atual da formação docente poderá contribuir com as discussões vigentes sobre as práticas de enfrentamento da violência de gênero e sexual, vividas diariamente por nossos/as discentes e docentes nas mais diversas instâncias educacionais e fora delas. Como também contribuir com a problematização no tocante à resistência do executivo nacional em criar e/ou aprovar leis e programas que venham a combater as formas de violência e exclusão sofridas por parte das pessoas que não se enquadram nos ditames de uma ética burguesa ainda instituída. As mudanças nas práticas institucionais e sociais estão condicionadas às mudanças nos discursos e os deslocamentos nele operados (BARROSO, 2012; D'ÁVILA, 2013).

Organizamos as reflexões empreendidas nesta dissertação em **05** capítulos: No primeiro capítulo, buscaremos dialogar com referenciais teóricos que se debruçaram sobre a sexualidade e os discursos institucionais e o modo como estes discursos influem nas percepções sobre a sexualidade. No segundo capítulo, apresentaremos nosso percurso metodológico que visa dar conta de nossos objetivos. No capítulo terceiro, apresentaremos as práticas e discursos que influíram na formação das identidades

sexuais e sua relação com a escola pública no Brasil, especialmente no século XX e na contemporaneidade. Iremos analisar, no quarto capítulo, o grau de violência homofóbica em nossa sociedade e pensar como os materiais produzidos nos últimos anos no Brasil, sobre diversidade de orientação sexual na escola, e toda a discussão que provocaram, possibilitam uma abordagem problematizadora da educação brasileira quanto à sexualidade e assim contribuir na formação de uma sociedade mais aberta à diversidade. E assim compreender, a partir dos dados coletados, como os discursos produzidos sobre a sexualidade, influirão na promoção de políticas públicas assertivas quanto à diversidade sexual na escola, contribuindo assim para uma prática docente respeitadora da diversidade de orientação sexual, sendo este o tema de nosso quinto capítulo.

## **1. TEORIAS E REALIDADE ESCOLAR NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL**

Neste capítulo, como uma forma de afinar, conceitual e teoricamente, o que estamos tratando, traremos posições sobre a identidade sexual, especialmente a partir de três vertentes: (a) A compreensão da Psicanálise sobre a sexualidade; (b) As formulações de Goffman sobre o controle das formações de papéis sociais nos discursos institucionais, isto porque o pensamento americano teve forte influência na educação no Brasil; (c) Por fim, as contribuições e questionamentos de Michel Foucault sobre os aparatos disciplinares que interveem na sexualidade, como contraponto ao americanismo.

### **1.1 A sexualidade, e não o sexo, na Psicanálise**

A partir da intensão da presente pesquisa de analisar a escola como uma vertente das instituições a serviço do controle social (GOFFMAN, 2002), produtora de verdades que induzem a condutas normativas na questão da sexualidade (FOUCAULT, 1998; 1987), dialogaremos, inicialmente, com a teoria psicanalítica no intuito de desmistificar os discursos sobre sexo e natureza perpetuados no ambiente escolar, especialmente no que aponta a teoria freudiana ao defender que: (a) a sexualidade não é determinada pela natureza; (b) os processos de investimento e identificação, que se dão nas relações afetivas, influem na identidade de cada pessoa, tornando-as singulares, inclusive em sexualidade; (c) a verdade do sujeito não está no objeto sexual, mas na pulsão, no desejo, e a pulsão é parcial, e por ser parcial é fugidia e recusa a qualquer tentativa disciplinar. Optamos por iniciar pela teoria psicanalítica por considerarmos que esta ajuda na desconstrução de uma normatização da sexualidade, mas precisaremos avançar na direção da identidade de gênero em seu embate com a heteronormatividade.

Entre as ideias de Sigmund Freud, especialmente em seu texto *Os Três Ensaios sobre a Sexualidade Infantil*, encontra-se a desmistificação de que somos assexuados ou *anjinhos* durante a infância (1905/1996a). Uma das contribuições da teoria freudiana, nesta obra e em sua vasta produção, foi primeiramente questionar se tudo na sexualidade estaria determinado pela natureza biológica das pessoas, fato tido como verdade até então, e que ainda hoje está presente em diversos segmentos da sociedade. Uma segunda contribuição importante é a compreensão, em Freud (1905/1996a), da

poliformia do prazer sexual, ou seja, a característica multifacetada do desejo sexual, da difusão corpórea do desejo, ao que o mesmo denominou de *disposição perversa poliforma*. De acordo com esse conceito o prazer não estaria localizado, necessariamente, em uma determinada zona erógena, mas distribuído por todo o corpo, especialmente na criança. Isso nos ajuda a compreender, na questão que analisaremos mais abaixo, que a centralidade do desejo não está no objeto, mas na pulsão.

A questão da identidade sexual não é campo de estudo da Psicanálise (QUINET e JORGE, 2013), porém esta não deixa de contribuir significativamente com aquela. As descobertas da Psicanálise podem colaborar enormemente para a problematização da identidade sexual na escola.

Na crítica que Hall (2008) dirige a Foucault, no que se refere a sua imensa produção na teorização dos dispositivos discursivos que agenciam os sujeitos, Hall enfatiza a rejeição de Foucault em dialogar com a teoria psicanalítica. A inegável contribuição psicanalítica pode ser vista através dos dois mecanismos colocados como responsáveis pela escolha, não consciente, do sujeito na produção de sua identidade, especialmente os conceitos desenvolvidos por Woodward (2008) e Moore (2000), respectivamente a identificação e o investimento, ambos os conceitos tomados da psicanálise freudiana e lacaniana.

Assim a identidade sexual não é discutida na teoria psicanalítica, pois esta entende que o sujeito é sujeito de desejo, sujeito do inconsciente. A identificação do sujeito “a um grupo ou a um nome [...], e até mesmo [...], ao ‘homem’ e à ‘mulher’ não define absolutamente o sujeito. E muito menos sua escolha de objeto, ou sua orientação sexual” (QUINET e JORGE, 2013, p.344). Na compreensão da Psicanálise a centralidade do sujeito não está no objeto sexual, mas na pulsão. A pulsão “está além, [...] ou a despeito de qualquer classificação. [...] a pulsão é sempre parcial” (QUINET e JORGE, 2013, p.344). Se a centralidade do sujeito desejante, na compreensão psicanalítica, está na pulsão e não no objeto, então fixar o sujeito em uma identidade parece não possibilitar uma reflexão mais ampla sobre a temática da sexualidade. E a pulsão é a-pedagógica, o que significa dizer que toda busca de normatização e controle da pulsão é vã. Ainda segundo Quinet e Jorge (2013, p.345), em sua negativa àquilo que eles chamam de “uma pedagogia do desejo”, ou seja contrário a toda e qualquer tentativa de disciplinar o desejo sexual, a Psicanálise se opõe à pedagogia do desejo, pois esta é uma falácia. Não se pode educar a pulsão sexual. Não se pode desviá-la para

acomodá-la aos ideais da sociedade. A pulsão segue os caminhos traçados pelo inconsciente, que é individual e singular.

Essa oposição a qualquer tentativa de disciplinar o desejo se funda na compreensão psicanalítica da singularidade de cada sujeito desejante, nesse sentido, ao contrário de se definir, de modo estanque, as orientações sexuais em hétero, homo ou bissexual, poderíamos pensar em sexualidades múltiplas, uma vez que o modo como alguém, digamos definido como homossexual, vive sua sexualidade não é idêntica ao modo de outra pessoa com a mesma orientação sexual. Assim, para Marco Antônio Coutinho Jorge e Antônio Quinet (2013, p.346), “[...] a singularidade do desejo do sujeito é a mola mestra da ética da Psicanálise, de modo que qualquer ideal de normatização do pensamento ou do comportamento deve ser considerada antifreudiana e antilacaniana”.

Compreendemos e defendemos que a identidade sexual é entendida como artifício importante na luta política por direitos, mas aqui buscamos problematizá-la no sentido de complexificar a realidade cambiante do desejo, também do desejo sexual (REICH, 1975; SWAIN, 2010; LOPES, 2002).

A Psicanálise, especialmente Freud, é alvo de muitas críticas, especialmente pelo fato da centralidade do modelo sexual masculino a partir do falo, e por considerar a relação heterossexual como padrão. Mas uma leitura cuidadosa dos textos freudianos revelará que a homossexualidade não era considerada por ele como patológica. No entanto, mesmo que o pai da Psicanálise considere a homossexualidade como não patológica, coloca esta como um desvio da norma heterossexual padrão, cognominando aqueles e aquelas que vivenciam um amor homoerótico de invertidos quanto à escolha do objeto sexual socialmente aceito. Mesmo tendo considerado a pulsão como uma energia livre e sem objeto predefinido, como apontamos anteriormente, Freud está ainda marcado pela mentalidade de sua época e da sociedade na qual está inserido, como também de toda a normatização psiquiátrica que vem se desenvolvendo, especialmente durante o século XVIII e XIX, na Europa. (FREUD, 1905/1996a; 1905/1996b; 1911/1996c; 1900/1996d; CECCARELLI, 2012; LAPLANCHE e PONTALIS, 1992).

## **1.2 A questão do controle dos corpos em Goffman**

Erving Goffman (1922-1982), sociólogo canadense, iniciou seus estudos em 1945, como pós-graduando do departamento de sociologia da Universidade de Chicago,

interessou-se primeiramente por pesquisar as interações sociais, as relações face-a-face. Como desdobramento dessa perspectiva das interações sociais, interessa-se por pesquisar determinadas instituições (manicômios, prisões e conventos), que tem como fator principal seu forte caráter disciplinar, e de controle rígido, que ele denominou de “*instituições totais*” (1974).

No sentido de compreender como instituições totais influem e determinam os comportamentos dos sujeitos, Erving Goffman (1974), estabelece que as instituições totais teriam algumas características. Uma instituição total define-se pelo fato de restringir, em maior ou menor grau, a relação dos seus membros com o mundo exterior. Ao adentrar em uma instituição total o indivíduo passa por uma mortificação do eu, que se inicia com o isolamento em relação ao mundo externo que o internado experiencia. O sujeito é condicionado a destinar ao outro a autoridade sobre sua vida. O mesmo defende que um aspecto das instituições totais é o fato de nesta se realizarem as diversas atividades que, geralmente, são executadas em lugares diversos, tais como trabalho, repouso e lazer. Sendo institucionais todas as atividades são realizadas em um mesmo lugar e sob uma mesma autoridade. Também o fato das atividades diárias serem executadas por “um grupo relativamente grande de pessoas, todas elas [...] obrigadas a fazer a mesma coisa em conjunto” (GOFFMAN, 1974, p.18). Ainda, todas as atividades se realizam em um tempo determinado e em uma sequência lógica e arbitrada, determinada por regras formais e por imposição de diversos agentes institucionais. Uma outra característica é que “[...]as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição” (GOFFMAN, 1974, p. 18). Tais características obrigam a compreender a *escola*, especialmente a de tempo integral, com traços nítidos de *instituição total*.

Guardando-se as devidas proporções, as formulações de Goffman sobre as instituições totais nos permitem compreender mais sobre os mecanismos de controle exercidos pela escola e pelas ideologias heteronormativas sobre os/as estudantes e como este controle influi na percepção que estes construirão sobre a sexualidade e o corpo. O próprio Goffman (1974) coloca a escola como uma vertente das instituições totais, mesmo que tratando especificamente das escolas com sistema de internato. Compreendemos que suas teorizações nos ajudam a ver o discurso escolar como definidor das percepções sobre a sexualidade.

As normas institucionais, discursadas sistematicamente, que definem formas corretas de comportamentos sociais impostas pela instituição escolar são apreendidas

pelos sujeitos que buscam se orientar para adequarem-se a elas. A esse movimento Goffman (2002), denomina de “definição da situação”. Com essa formulação o autor se refere ao processo, realizado pelo sujeito, para compreender as situações do contexto vivido e, assim, orientar suas ações de modo a se adequar às exigências sociais de cada contexto. Tais situações estão marcadas, como as formações identitárias, por relações de poder e autoridade.

Há posições hierárquicas nas instituições educacionais, portanto relações de poder que legitimam a definição da situação social e individual dos sujeitos. Cada indivíduo se adequará à situação que lhe é imposta, no sentido de se proteger contra ameaças ou de conquistar uma posição um pouco mais confortável dentro da instituição, porém no âmbito mais coletivo o lugar de cada um é previamente definido por quem exerce o poder. Ainda assim, podemos cogitar, por exemplo, qual a participação de cada indivíduo em sua realização. No que toca as questões da sexualidade a verdade do discurso escolar se impõe àqueles/as que nela adentram, coagindo-os a uma adequação e reprodução das concepções vigentes.

Outra contribuição importante a essa discussão é o conceito de performance desenvolvido por Goffman (2002), tomado de empréstimo do teatro, este conceito nos ajuda a compreender o modo como cada pessoa assume as convenções sociais vigentes e repete essas convenções em suas performances. Para o autor performance significa, “toda atividade de um indivíduo, que ocorre durante um período marcado por sua presença contínua perante um conjunto particular de observadores” (p. 22), consiste, portanto, na produção de um papel encenado diante de um grupo observador que, para sua execução e eficácia, aquele/a que encena incorpora os valores ideais definidos pela sociedade na qual está inserido. Assim, “(...) quando um indivíduo se apresenta diante de outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (2002, p. 41). O autor não deixa explícito se a performance é exercida sempre conscientemente, mas sugere que algumas vezes pode exercer a performance de modo inconsciente (CARLSON, 2009). Ainda para Goffman, (2002), é comum que a representação inicial, consciente, torne-se numa introjeção inconsciente e, conseqüentemente, na assimilação dos papéis representados como sua própria personalidade. Em outras palavras, é comum que o papel que uma pessoa assuma para garantir sua aceitação social, torne-se, nessa pessoa, parte de sua própria concepção de

vida. “Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade” (GOFFMAN, 2002, p. 27).

Diante disso e considerando que a escola se insere num contexto heteronormativo, as performances que os indivíduos assumem para serem bem aceitos e obterem sucesso na vida escolar e social estarão em conformidade com os discursos vigentes. O que se coloca para nós é o quanto essas performances, especialmente aquelas sobre a identidade sexual, mantidas em todo o tempo de vida escolar influem na concepção que cada pessoa constrói sobre a sexualidade, ou ainda, como a inserção de concepções educativas, relativas à valorização da diversidade de orientação sexual, poderá contribuir na produção de novas concepções, novas práticas, novas performances.

Em suma, Goffman nos auxilia na análise das práticas escolares que definem papéis socialmente aceitos, quanto às questões da sexualidade, destinados àqueles/as que nela se inserem e estes/as, uma vez aí inseridos, produzem performances para adequarem-se às expectativas da instituição escolar.

A intenção aqui é trazer Goffman para pensar as práticas escolares como influenciadoras de concepções sobre a sexualidade. Sabemos que o pensamento americano teve forte influência na formação da escola brasileira e conseqüentemente nos modos de controle exercidos. A escola em 1964, por exemplo, tem forte determinação por concepções moralizantes de matriz cristã protestante. Como a construção de verdades na escola controla o pensamento ideológico também o fez sobre a sexualidade, influenciando a concepções daqueles/as que por ela passaram. Ainda assim, ficamos sem uma referência maior sobre a formação da identidade e, aos anteriores, acrescentamos Foucault e toda sua influência sobre autores nacionais (Tomás Tadeu (2008), Guacira L. Louro (1997), etc.) que se dedicaram a aprofundar o estudo sobre essa formação pós a Constituição de 1988.

### **1.3 A identidade sexual: Foucault**

No intuito de compreendermos melhor a construção discursiva da sexualidade lançaremos mão das reflexões de Michel Foucault sobre os discursos de verdade que o ocidente proferiu sobre a sexualidade como dispositivo disciplinar a partir do entrelaçamento entre poder e saber.

Para Foucault (1987) a constituição da sociedade, qualquer que seja ela, está subordinada aos mecanismos de poder que a sustentam e dinamizam as práticas sociais nela existentes, por sua vez o poder está intimamente ligado à produção de verdades. Nas palavras do filósofo: “[...] não há relação de poder sem constituição correlativa de um campo de saber nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Na busca de compreender a dinâmica da produção de poder-saber Foucault (1987), analisa minuciosamente a sociedade moderna na tentativa de perceber as condições complexas que possibilitaram a emergência de um novo tipo de poder, especialmente a partir de fins do século XVIII, onde houve um deslocamento do poder real, manifesto na figura do rei, para um poder mais capilar, difuso, exercendo sua influência através de micro poderes nas diversas instituições sociais. Trata-se, portanto, de não mais “tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e hegemônico de um indivíduo (Rei) sobre os outros” (p. 183). A partir dessa perspectiva o estudo do poder se dará na análise das diversas táticas e técnicas de dominação que este poder produz para garantir o domínio sobre os sujeitos.

Analisar o poder na sociedade moderna é, para Foucault (1987), analisar as práticas e as relações de poder que se dão em cada contexto social. Assim o poder e seus mecanismos de controle e de punição estarão, a partir de então, a serviço do bem social e não mais da vontade do rei. O bem social aqui é compreendido como a manutenção de uma ordem social e de uma moral instituída. Para que esse novo poder pudesse garantir a ordem social e, portanto a manutenção mesma da sociedade, entram em cena os micro poderes presentes nas diversas instituições e que exercem uma vigilância constante sobre os sujeitos.

O exercício do poder está sustentado no princípio de normalização próprio de nossas sociedades. Assim o “Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação de escolas normais [...]” (FOUCAULT, 1987, p.208). A instauração de uma normalidade possibilitou a criação de mecanismos de vigilância e punição para coibir as anormalidades, isto nas diversas esferas da vida social e particular, a escola foi colocada como local primeiro dessa normalização.

A esse arranjo social Foucault nomeará de Sociedade Disciplinar. Para ele, "Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância [...] (estamos) na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos

suas engrenagens” (1987, p. 190). A disciplinarização operada a partir de uma vigilância perpétua é, em geral, despercebida, posto que está diluída nas práticas cotidianas e agencia, a todas e todos, como instrumentos de vigilância e de autovigilância.

O poder disciplinar se exerce a partir de alguns mecanismos de controle (FOUCAULT, 1979, p. 105-106): (a) uma “arte de distribuição espacial dos indivíduos”; (b) mecanismos de poder que “exerce seu controle não sobre o resultado da ação, mas sobre seu desenvolvimento; (c) exigência de “uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos [...] é preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares”; (d) “registro contínuo [...], de modo que [...] nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber”. Podemos perceber aqui que todos esses mecanismos de controle estão presentes na prática escolar e que, portanto, está a serviço da manutenção de uma ordem social instituída.

A todas estas tecnologias disciplinares Foucault (1987) nomeará de Panoptismo, inspirado no modelo arquitetônico prisional desenvolvido por Jeremy Bentham (1748-1832), denominado panóptico, para o filósofo francês este não estaria presente exclusivamente no sistema prisional, mas também, nas diversas instituições (asilos, escolas, hospitais, igrejas, etc.). O Panoptismo teria como característica “fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 1987, p.224). Se trata menos de os sujeitos estarem a todo tempo efetivamente sendo vigiados e mais de estes se sentirem perpetuamente vigiados e preocupados em se adequarem às normas instituídas.

Estes aparatos de vigilância e disciplina tem como consequência o controle da atividade individual, não apenas, nem primeiramente, em caráter repressivo, mas principalmente para que se possa extrair da atividade individual a máxima utilização possível. Nesse sentido Foucault (1979), também considera o poder como algo positivo e criativo. Tanto no sentido de produzir uma sociedade conforme os ditames instituídos hegemonicamente, quanto na possibilidade de produção de resistência que o poder permite, uma vez que para o filósofo só há poder se houver liberdade, e essa existência de liberdade produz as lutas de emancipação ou de contestação por parte indivíduos excluídos do acesso pleno aos bens sociais.

Todo esse poder, como dissemos no início desta seção, está intimamente ligado à produção de um saber que o sustenta e que é por ele sustentado, estariam a serviço da

invenção de uma verdade. Um dos principais mecanismos de poder-saber produtor de verdade é o que o autor nomeará de “Dispositivo da Sexualidade”. Por dispositivo Foucault (1979, p. 244), compreende um conjunto “heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. O dispositivo da sexualidade seria, portanto, todo um conjunto heterogêneo de relações de poder que produziria o gerenciamento e controle da sexualidade. Esse conjunto de elementos pode ser verificado em diversos artifícios presentes em nossa sociedade, na escola, nos materiais educativos, na política, na religião, nos silenciamentos às lutas sociais pelos direitos sexuais.

Segundo Foucault (1988, p. 235), “[...] a sexualidade é um comutador que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar”. Esse comutador, que ao mesmo tempo dita e interdita, que formula dizeres sobre a sexualidade e proíbe outros, foi sempre utilizado pelo poder como meio de se estabilizar e exercer seu domínio. Exatamente por sua prevalência na vida das pessoas e nas práticas sociais, a sexualidade é usada como moeda de troca, tornando-se um instrumento útil na fabricação de imagens sociais e políticas aceitáveis, nesse sentido uma pessoa passa a ser bem vista se ela tem uma conduta sexual, supostamente, adequada aos padrões instituídos.

No que se refere às questões da sexualidade, estas foram alvo de um discurso prolixo, disciplinador e normalizador (FOUCAULT, 1988), que visava controlar o uso dos corpos e regradar os prazeres. Em outras palavras a intenção de tais discursos seria impedir a livre expressão das experiências e percepções da sexualidade. Buscava-se definir os modos corretos de usos dos corpos e de expressões da sexualidade. Esse falar tinha como intento primeiro controlar as práticas sexuais, os desejos e os pensamentos sobre o sexo. Em segundo lugar a normatização da sexualidade a partir da nomeação das práticas sexuais e, entre elas, a homossexualidade, sempre carregada de concepções negativas, puritanas, que procuram nomeá-la com adjetivos tais como, perversão, pecado, doença, patologia. Assim “o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seu limite [...]. As formas de poder são, antes de tudo produtivas” (FOUCAULT, 1988, p. 134). Ao se nomear as formas limítrofes da sexualidade, se produz uma sexualidade “normal”, positivamente valorizada.

Esse caráter produtivo do poder, no tocante à sexualidade, localizou nesta a verdade sobre o sujeito. A procura da verdade esteve sempre ligada ao sexo. O autor ainda colocará na sexualidade o centro da existência humana. Para o mundo ocidental

cristão “o sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discursos” (1988, p. 127).

O importante é que o sexo não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e de falsidade, que a verdade do sexo tenha se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida, em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade (FOUCAULT, 1988, p. 65).

Assim, a escola, como um micro poder disciplinar, onde os corpos são localizados e esquadrihados pelo panóptico, lugar onde se produz um poder-saber pela própria designação da escola em sua prerrogativa de lugar do saber, do saber verdadeiro, é também o lugar onde se realiza todo um registro de cada atividade das crianças e adolescentes, de seus desempenhos cognitivos, mas também de seus desempenhos comportamentais, de suas condutas sexuais. Onde se produz diversos discursos que para além de revelar a verdade sobre o sexo, produz essa verdade que proclama, agenciando sujeitos, mas possibilitando, ao mesmo tempo a profusão de discursos outros que produzam novas subjetividades e novas lutas, novos modos de ser e de viver a sexualidade.

Nesse sentido Foucault nos auxilia na análise das práticas e discursos escolares que interferem na percepção que cada pessoa tem de si e de sua sexualidade. No modo como os discursos se tornam verdade a partir das repetições que operam no cotidiano.

#### **1. 4. Como o discurso constrói a identidade sexual**

O fio condutor que interliga estas três teorias e que nos permite pensar a identidade sexual e, portanto, nos sustenta na análise que aqui empreendemos realizar, se fia nas percepções destas sobre a construção contingencial da identidade, também da identidade sexual.

Os conceitos de investimento e identificação da Psicanálise possibilitam pensar como cada novo investimento ou cada nova identificação pode produzir modificações na percepção que cada sujeito tem da sexualidade. Esse investimento é sempre libidinal, portanto da ordem da pulsão e, como já vimos, a pulsão não se fixa, não se deixar domar. Por sua própria característica poliforma a pulsão pode localizar-se em objetos diferentes em diferentes momentos, dependente das identificações que se produzem a cada experiência vivida. Nesse sentido dialoga com a perspectiva goffmaniana ao defender que o indivíduo procurará sempre adequar-se às normas de comportamento e

visão de mundo de determinadas instituições ou grupos sociais, no sentido de enquadrar-se nos papéis que lhes são atribuídos para garantir sucesso em sua vida social naquele espaço, para tanto criará uma performance, como um ator em um teatro. Goffman (2002) não deixa explícito se esse movimento é totalmente consciente, sugere, isso sim, que por vezes pode ser inconscientemente produzido, como já dissemos anteriormente. Essa performance pode transformar-se, no indivíduo, numa segunda identidade, na percepção do autor, modificando, portanto, a identidade do mesmo. A parte do fio que cabe à Foucault, e que se entrelaça às outras duas, toca no que o mesmo afirma sobre a produção de verdade, no discurso, essa verdade, especificamente sobre a sexualidade, que produz um saber/poder, age sobre os sujeitos ditando-lhes modos corretos de conduta e uso dos corpos, institui uma sexualidade normal, excluindo as sexualidades desviantes.

Os sujeitos, agenciados pelos discursos, agirão dentro dos parâmetros definidos, no entanto, uma mudança no discurso produz, também, uma mudança nas posições de sujeitos, possibilitando novas identificações, novas práticas.

Este mesmo fio de três pontas amarra nosso objeto, no sentido de pensarmos como os discursos sobre a identidade sexual que chegam à escola pública brasileira, instituem práticas, agenciam sujeitos, coagindo-os à encenações de papéis sociais condizentes na busca da aprovação do outro, papéis estes que poderão influenciar na percepção de cada sujeito sobre a sexualidade. Ainda através de seus aparatos de vigilância, punição e esquadramento a escola opera uma disciplina rigorosa, metódica e sistemática que reproduz discursos produzindo sexualidades normativas e excludentes. Porém se é o discurso, verdadeiro, que produz as identidades, então a mudança discursiva possibilitará a emergência de outras identidades, que provocarão rupturas mais ou menos significativas na sociedade. Novas identidades, múltiplas, encontrarão nos sujeitos múltiplos, por seu caráter desejante e singular, acolhida tornando possível uma sociedade mais diversa e mais tolerante.

Outro ponto em que as teorias aqui nos auxiliam diz respeito às condutas de autovigilância e autopunição que tomam os sujeitos, pois estes, na busca de estarem dentro de um padrão ideal, hegemônico se tornam parte integrantes dos mecanismos que os dominam, reproduzindo, neles mesmos aquilo que muitas vezes desejariam lutar contra. Nesse sentido interessa-nos os conceitos de introjeção e superego (FREUD,1996a), onde o último se forma a partir da introjeção da lei paterna, e dar origem a uma estrutura interna de controle do próprio sujeito, que lhe tolhe a liberdade,

que impõe disciplina e que produz nele, em caso de desvio, autopunição que é responsável pela ausência de desvios no comportamento (FREUD, 1996a). Para Foucault (1987), a autopunição e autovigilância, se dão como consequência última do fato de vivermos numa sociedade disciplinar que visa controlar os modos de expressão e os usos dos corpos. Tais conceitos nos auxiliam em pensar como uma sociedade normativa pesa sobre àquelas pessoas que sentem em seus corpos desejos impedidos e buscam a todo custo, pela autopunição, se mostrarem condizentes com a norma instituída.

## 2. METODOLOGIA

Tomando por referência a tentativa em 2011 de implementação da política pública que gerou o KIT Anti-homofobia, interessa-nos, como objetivo geral, **compreender o quanto as mudanças ou permanências relativas à identidade e orientação sexual, promovidas desde os PCNs e experimentadas na escola pública, especialmente após o veto ao KIT anti-homofobia, foram capazes de reestruturar discursos e práticas sociais a partir do aprendizado escolar.** Escolhemos a escola como elemento receptor e desencadeador dessas tensões sociais a partir da compreensão de seu papel formador através da implementação de políticas educativas de quebra dos pré-conceitos de gênero. Consideramos assim, para procedimento metodológico, na escolha de atores sociais que são pessoas em formação pedagógica ou não, cujas faixas etárias, englobem os anos de 1996 à 2015, portanto como experimentadoras das políticas escolares. Em outras palavras, essas pessoas estiveram em idade escolar, e hoje estão em cursos de licenciatura, durante o período de implantação e remoção de políticas para a diversidade.

A opção pela Análise de Discurso justifica-se exatamente pela intenção de perceber os deslocamentos operados, ou não, a partir de toda a visibilidade que a temática ganhou nos últimos anos em nosso país, especialmente com a distribuição e posterior recolhimento do KITGay, como foi apelidado por fundamentalistas religiosos, embora fosse um projeto do governo para redução da Homofobia (ESH).

Para atingir o objetivo principal, definimos alguns objetivos específicos que nos guiaram na organização metodológica e analítica dos discursos:

- Avaliar o quanto mudanças nos discursos e práticas pela inclusão oficial da temática da educação sexual na escola pública brasileira foi capaz de suportar ideologias discriminatórias (desde os PCNs em 1996 até a emergência do KIT em 2011);
- Revelar as consequências sócio educacionais (impasses políticos), para a questão da orientação sexual após o veto ao KIT, em 2011 e sua relação com as atuais exclusões de termos como gênero e diversidade sexual nos PMEs;
- Considerar de que modo os materiais do Programa Escola Sem Homofobia possibilitaram, mesmo com o recolhimento do *kitgay*, uma abordagem problematizadora das questões da sexualidade na escola (direitos fundamentais);

- Levantar pelos procedimentos de observação direta e entrevistas diferentes discursos e contradições;
- Incluir as propostas de alteração no conceito de família na Constituição como parte das interferências de ideologias discriminatórias de exclusão de gênero e diversidade sexual.

Compreendendo que qualquer material (fala, imagem, vídeo, ação, etc.), pode ser classificado como discurso, assim iremos classificar os instrumentos educativos utilizados no ESH (composto por conjunto de mídias). Como sugerido anteriormente, interessa-nos saber de que modo estes discursos e os proferidos sobre ele, afetam aquelas e aqueles que futuramente estarão atuando nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

A importância desses objetivos está na possibilidade de avaliar o estado atual das práticas pedagógicas influenciadas pelos discursos vigentes e antever como tais discursos puderam produzir sentidos e sujeitos na esfera educacional, possibilitando deslocamentos, rupturas, alternâncias ou reafirmando tradições, verdades fixas e naturalizadas. Para tanto, pretendemos analisar as “circunstâncias de enunciação” dos discursos, seus contextos, e sua relação com a “memória discursiva [...], (e o) interdiscurso [...], que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2013, p.31).

Um conceito central à Análise de Discurso é o conceito de ideologia. Ideologia, na compreensão da Análise de Discurso, opera a conjunção entre a língua e a história. O conceito de ideologia, para a AD, não significa visão de mundo, nem como acobertamento da realidade, “mas como mecanismo estruturante do processo de significação” (ORLANDI, 2013, p. 92). Nesse sentido a ideologia se materializa na linguagem. De modo diverso da “Análise de Conteúdo, onde se trabalha com produtos [...] a AD procura extrair sentido dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer?” (ORLANDI, 2013, p. 91; 17).

As filiações teóricas que norteiam o método de Análise de Discurso são a Linguística, a Teoria Marxista e a Psicanálise. Segundo Orlandi (2013, p. 19):

A linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua e esta tem sua ordem própria. [...] O materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. [...] conjugando a língua com a história na produção de sentidos (uma forma material). [...] procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas, sobretudo como

acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

As palavras que o sujeito fala e que falam dele não são termos abstratos, antes estão carregados de significados, significados estes que são dados pela história, portanto quando um sujeito fala não fala de si, nada em sua fala é produção autônoma, mas repetição, exatamente por ser ele, o sujeito, afetado pela materialidade da língua.

Tais filiações trazem toda uma compreensão à Análise de Discurso quanto à produção de sujeito e a produção de sentido, a partir da linguagem, materializada nas relações simbólicas, operante através dessa ideologia. Nesse sentido “o sujeito é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. [...] O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” (ORLANDI, 2013, p. 20).

Diante dos diversos discursos produzidos sobre a diversidade de orientação sexual e, como as práticas escolares podem reproduzir discursos hegemônicos ou produzir novos sentidos, a metodologia da Análise de Discurso poderá auxiliar na compreensão desses novos sentidos e do quadro que se vislumbra quanto às concepções dos/das docentes em formação que em pouco estarão em sala-de-aula, produzindo novos sentidos, ou reproduzindo sentidos já estabelecidos, não totalmente.

Marcados pelo simbólico, agenciados por discursos diversos que agem a partir da ideologia, esta materializada na linguagem, os sujeitos ao falarem repetem os sentidos dos discursos, porém nessa repetição podem produzir deslocamentos na rede de significados (ORLANDI, 2013). A autora propõe três modos de repetição:

A repetição empírica, mnemônica, que é a do efeito papagaio, só repete; a repetição formal, técnica, que é um outro modo de dizer o mesmo; (e) a repetição histórica,

[...] aquela que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, em seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido (ORLANDI, 2013, p. 54).

O sujeito ao falar supõe dono de seu dizer, exatamente pela concepção da transparência da linguagem e da relação direta que faz entre palavra e objeto, ou ainda pela própria ilusão de sujeito centrado, porém, interpelado pela ideologia, fala dentro de um sistema linguístico estabelecido, sem perceber fala a partir de uma memória

discursiva, de um interdiscurso, nesse o sujeito pode repetir sentidos estabelecidos ou produzir novos sentidos por meio de deslocamentos.

Nessa memória discursiva, onde o sujeito repete aquilo que já está estabelecido, “é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2013, p. 36). Essa reprodução do mesmo ou a produção de um diferente é compreendido a partir dos conceitos de paráfrase e de polissemia, respectivamente. Na paráfrase o dizer mantém seu sentido, ou parte significativa deste, está marcado e determinado pela memória, se dá naquilo que acima apresentamos como repetição empírica e formal. “A paráfrase está do lado da estabilização” (2013, p. 36). Já na polissemia produz-se deslocamentos, rupturas, produz novas significações, está sempre operando no/com o equívoco. Esse processo de ruptura é, sempre, da ordem da criação, da criatividade, da invenção. “Para haver criatividade (e assim, produção de novos sentidos) é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir” (ORLANDI, 2013, p. 38).

As teorias da AD nos auxiliarão na análise das paráfrases (repetições) e polifonias (deslocamentos), que o KIT possibilitou emergir nos discursos sobre a sexualidade na sociedade brasileira e na educação.

## **2.1 Mudanças e permanências dos discursos pós-KIT**

Vários discursos foram proferidos sobre as ações de combate à violência contra pessoas LGBTTTTI na escola, especialmente após o kit de materiais educativos do ESH, muito devido à polêmica que se gerou diante do veto da presidente Dilma em maio de 2011. Como exposto acima, os modos como, a partir de Foucault (1987, 1988), o discurso constrói a identidade sexual, tomamos os vários discursos, porém não o discurso individual, mas o discurso dos vários grupos, das instituições, particularmente o discurso da escola, o discurso do governo, modernizando o discurso da escola, e o posterior retrocesso operado pelo mesmo governo com o veto ao KIT, como elementos de análise.

Devido à complexidade da temática das identidades sexuais, considerando as identidades como múltiplas e cambiantes, e os diversos discursos que incidem sobre tal temática, interessa-nos compreender de que modo estes discursos, nos últimos anos, têm propiciado, aos/as educadores/as, uma postura, reflexiva quanto à questão da diversidade de orientação sexual da escola pública. De modo mais específico, compreender como a problemática provocada a partir da implementação, e posterior

veto ao KIT, produziu modificações no que se refere à concepção de futuras/os educadoras/es e na prática escolar.

O percurso metodológico que definimos visa a alcançar o objetivo proposto, qual seja, compreender as mudanças, ou permanências, na escola pública brasileira quanto à identidade e orientação sexual tomando por referência a tentativa de implementação da política pública que gerou o KIT Anti-homofobia.

Para o levantamento dos dados que queremos utilizar nessa discussão, elegemos a questão da homoafetividade como ponto avaliativo. A análise foi composta por algumas escolhas metodológicas: (a) observação direta; (b) Grupo Focal; (c) análise de pesquisas nacionais sobre violência contra LGBTTTI e a escola:

## **2.2 Observação direta**

A observação direta em campo foi realizada em uma escola pública do interior do estado de Pernambuco. O tipo de observação escolhida foi a observação assistemática, não-participante, individual (LAKATOS e MARCONI, 2003; LAVILLE e DIONNE, 1999). O procedimento consistiu em observar a prática de professoras/es em aula. Para tanto o/as professores/as foram consultados previamente para adequar a visita a aspectos éticos. A observação se deteve nas atitudes relacionais da/o professora/r com as/os alunas/os e das/os alunas/os entre si, e nesse processo interativo perceber as possíveis manifestações de concepções e condutas homofóbicas e/ou heteronormativas.

Paralelo a esta observação da dinâmica de sala-de-aula realizou-se leitura do projeto político pedagógico (PPP), da escola no intuito de averiguar a iniciativa da escola quanto à introdução e problematização das questões da diversidade de orientação sexual. Também foram objetos de observação as ações das/os demais agentes educadores da escola, como também o arranjo arquitetônico da mesma.

As observações ocorreram e foram registradas durante os meses de maio e agosto de 2014.

## **2.3 Levantamento estatístico de violência contra LGBTTTI**

Para procedermos e analisarmos a violência contra pessoas LGBTTTI no Brasil e sua relação direta com a escola e a prática educativa, buscamos ler dados coletados em

pesquisas já realizadas por diversas instituições sobre a violência e discriminação contra pessoas LGBTTTTI e a partir destes dados analisar o nível de tolerância em relação a pessoas LGBTTTTI na sociedade e na educação brasileira. Das pesquisas referentes à temática elegemos para nossa análise as pesquisas do Grupo Gay da Bahia (GGB); a pesquisa Juventude e Sexualidade, feita pela Unesco em 2000, com 241 escolas públicas e privadas de 14 capitais do Brasil; pesquisa da Fundação Perseu Abramo, publicada em 2009, intitulada: Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais, colocadas a seguir

- A) O Grupo Gay da Bahia é uma associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais, fundada em 1980 e considerada a mais antiga associação brasileira com este fim. Realiza diversas ações sobre a questão da violência contra pessoas LGBTTTTI, além de orientações diversas para esse público. O GGB realiza pesquisa anual de homicídios contra pessoas LGBTTTTI em todo território nacional, as pesquisas tem como base de dados as matérias dos jornais de cada estado da Federação.
- B) A pesquisa intitulada: Juventude e Sexualidade, da UNESCO, realizada no ano 2000 e publicada em 2004, foi coordenada pelas pesquisadoras: Mary Garcia Castro; Miriam Abramovay e Lorena Bernadete Da Silva. Abrangeu 14 capitais nacionais e 241 escolas, públicas e privadas. Nestas foram entrevistadas/os membros do corpo técnico-pedagógico, pais e mães, alunas/os. A pesquisa foi divulgada em volume único de 412 páginas. Contou com diversas frentes de ação, tais como: aplicação de questionário padronizado; grupos focais, separados por categorias, (a) estudantes, (b) pais/mães e (c) docentes; entrevistas individuais, semi-estruturadas; observação in loco.
- C) A terceira pesquisa que analisamos é da Fundação Perseu Abramo (FPA), Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais. A pesquisa entrevistou 2.014 pessoas, em 150 municípios (pequenos, médios e grandes), das cinco regiões do país, no mês de junho de 2008. As entrevistas se deram a partir de questionários estruturados, compostos de 92 questões.

Estas pesquisas apontam a preocupação de instituições diversas, ligadas ou não ao movimento LGBTTTTI e de órgãos governamentais, na problematização da questão da diversidade de orientação sexual e o respeito à liberdade de uso do corpo e expressão da sexualidade. Verifica-se um quadro de mudanças nos últimos anos no que se refere

às percepções da população do país sobre estas questões. Por outro lado percebe-se também o crescimento de grupos e pessoas de concepções e atitudes marcadamente heteronormativas, que, podem gerar violências diversas contra pessoas LGBTTTI.

## **2.4 Grupo Focal**

Apresentaremos nossa metodologia de Grupo Focal, iniciando por uma justificativa conceitual do mesmo; passando pelo modo como se organizou os encontros do grupo, e por último, um roteiro de condução dos encontros já realizados.

A decisão de trabalharmos com Grupo Focal (GF), surgiu como possibilidade de apresentar, para análise, os conteúdos dos vídeos do projeto Escola Sem Homofobia (ESH) e tomar de cada pessoa a posição em relação a acusação de apologia à homossexualidade que o material recebeu. A opção por Grupos Focais deu-se na busca de perceber como toda essa situação criada a partir do embargo ao kit interferiu nas concepções das/os futuras/os professoras/es e a quais discursos estas/es futuras/os docentes estavam alinhadas/os, ou ainda quais deslocamentos discursivos eram possíveis empreender na produção de novas subjetividades.

O Grupo Focal é “[...] uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais que coleta informações por meio de interações grupais.” (MORGAN apud BONFIM, 2009, p. 780). Na definição de Gomes e Barbosa (1999, p. 1), “[...] é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade.” Diferente da entrevista individual o GF promove a interação entre os membros participantes do mesmo, na busca de informações relevantes à questão colocada para o grupo. Uma característica presente nessa técnica é a formação de ideias novas e originais, possibilitando a análise de crenças, valores e concepções diversas, sobre o tema abordado (RESSEL, et al, 2008).

A formação do grupo focal se dá a partir de critérios previamente estabelecidos e intencionais. Na formação do grupo é imprescindível que haja, ao menos, uma realidade comum partilhada pelos participantes (DEBUS, apud RESSEL, 2008).

O objetivo principal dos encontros do GF foi que as pessoas se posicionassem quanto às acusações recebidas pelo ESH de que este fazia apologia à homossexualidade, através do emprego de metodologia de feedback visual.

O Grupo Focal foi composto por doze estudantes de Licenciatura de Pedagogia da UFRPE<sup>2</sup>. A escolha destes componentes está relacionado com a análise de quais discursos e práticas estarão nas salas de aula Ensino Fundamental e Médio após a conclusão do curso de graduação. A decisão por frequentar e participar do grupo em observação foi livre. Esse fato, porém, pode denunciar certo enviesamento da pesquisa por envolver, quem, pela própria escolha em participar, tem interesse no tema/programa, sendo este, já, um fator de análise.

Dada a complexidade e especificidade inerente à questão da identidade sexual, a técnica de coleta de dados através de Grupo Focal (GF) mostra-se adequada, uma vez que possibilita posicionamentos e expressões diversas nas pessoas participantes do mesmo. Não por acaso o GF tem sido amplamente utilizado em estudos de implementação e avaliação de programas sociais diversos (BONFIM, 2009; RESSEL et al, 2008).

Os encontros com o GF destinaram-se a perceber a compreensão do atual estado dos posicionamentos de pedagogas/os em formação quanto as questões referentes a diversidade sexual na escola, o que nos dará algumas indicações de novas produções de sentidos e de futuras práticas docentes nessa questão e, a partir de suas percepções quanto aos Materiais do Kit Escola sem Homofobia. Outro elemento que favoreceu a escolha do Grupo Focal como método de coleta de informações foi seu caráter interdisciplinar, uma vez que não se inscreve no reduto específico de um saber ou disciplina<sup>3</sup>.

No GF para a presente pesquisa levou-se em consideração o fator comum de todos/as serem estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

#### 2.4.1 Organização do Grupo Focal

As reuniões do Grupo ocorreram em sala do Departamento de Educação da UFRPE. As/os participantes foram organizadas/os em semicírculo de modo que

---

<sup>2</sup> A participação no GF foi livre e qualquer pessoa poderia dele fazer parte, porém as pessoas que se dispuseram a participar eram todos/as estudantes do curso de Pedagogia da UFRPE. No intuito de manter em sigilo a identidade das pessoas participantes nomeamos as/os mesmas/os por uma letra do alfabeto (A – M). Ao todo participaram 12 pessoas, sendo três pessoas do sexo masculino (A; F e J) e nove do sexo feminino. Estavam todos/as cursando os quatro últimos períodos do referido curso.

<sup>3</sup> No caso específico de nossa pesquisa o caráter interdisciplinar ficou comprometido, uma vez que os/as participantes eram todas/os estudantes de pedagogia.

favorecesse o processo de conversação. A duração dos encontros variou entre 90 a 120 minutos. Nas discussões foram realizadas falas por parte do facilitador, apresentação de vídeos do ESH, perguntas relativas às questões específicas de cada encontro (RESSEL, 2008; GOMES e BARBOSA, 1999).

Para nossa própria análise das posições dentro do Grupo Focal estes estão gravados em vídeos. A gravação dos encontros e, portanto o uso das imagens e das falas, após a apresentação da justificativa, objetivos e dos procedimentos a serem adotados, tais como número de encontros, duração de cada encontro e os temas abordados, além do esclarecimento da livre participação de cada pessoa e que cada um/uma poderia, a qualquer momento, caso desejasse, deixar de participar da pesquisa, foram previamente acordadas com o grupo e autorizada por todos/as. Não houve contestação. Quanto ao número de participantes, o GF da presente pesquisa conta com 12 participantes, estando de acordo com a intensão da pesquisa em gerar o maior número de ideias possíveis sobre os vídeos de KIT (RESSEL, 2008; BARBOSA, 2005; DEBUS apud, ASCHIDAMINI e SUAPE, 2004).

Dos materiais do kit, apresentados no capítulo introdutório, foram analisados no GF apenas alguns dos DVD's/Vídeos: Torpedo; Encontrando Bianca; Probabilidade e Boneca na Mochila. O uso destes materiais se justifica por estes conterem uma variedade considerável de elementos discursivos a serem problematizados e possibilitam ampla discussão quanto às temáticas que contempla. A escolha dos vídeos do KIT como material de análise justifica-se, também, por estes estarem disponíveis na web e terem acesso facilitado.

#### 2.4.2 Roteiro dos encontros

Os encontros do grupo focal ocorreram em sala do Departamento de Educação da UFRPE, no horário das 14:00h às 16:00h. A data do primeiro encontro foi definido por nós, as demais foi acordada coletivamente com as/os participantes.

O primeiro encontro, ocorrido no dia 14 de outubro de 2014, iniciou com a apresentação da pesquisa, suas finalidades, objetivos e cronograma, bem como do termo de livre participação e uso de imagem. Em seguida foram apresentados alguns aspectos conceituais da pesquisa em curso. Nesse encontro foram apresentados e colocados para debate os vídeos “Torpedo” e “Encontrando Bianca”, que compõem o KIT, após a apresentação do KIT seguiram-se questionamentos que facilitassem a interação grupal.

No segundo encontro, 04 de novembro de 2014, foi apresentado o projeto ESH e dois outros vídeos do KIT: Probabilidade e Boneca na Mochila. Abrimos espaços para a conversação sobre o KIT e sobre os vídeos. Nesse encontro estiveram duas participantes que não puderam está no encontro anterior.

O terceiro encontro realizou-se em 02 de dezembro de 2014. Iniciamos com aplicação de um questionário com duas perguntas abertas sobre o conteúdo do vídeo Boneca na Mochila, apresentado no encontro anterior, e as repercussões que este vídeo e o KIT geraram na sociedade brasileira. Em seguida foram levantadas provocações sobre os discursos a respeito do KIT.

### 3 CONFRONTOS DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

Nesse capítulo trataremos das questões relativas à identidade, mais especificamente da identidade sexual e de gênero e do modo como a escola pública brasileira tem se posicionado. Quanto a estas questões percebe-se uma postura marcadamente ambivalente na escola brasileira, pois mesmo tendo uma sociedade heteronormativa, deseja ser inclusiva.

A identidade vem se convertendo num dos temas que mais tem sido pesquisado pela academia nos últimos anos. O motivo de tanta busca em se dizer e desejar entender o que é identidade, o que somos, denota a existência de uma crise na compreensão que se tinha até então sobre esta conceituação. Até meados do século passado não se questionava sobre o que era ser homem ou ser mulher, isto estava dado, posto pelas convenções sociais instituídas. A crise à qual a identidade tem passado é uma crise na sua fixação como biológica, uma crise em supor nela uma essência. Não pretendemos, na presente pesquisa, definir a identidade em sua expressão da sexualidade, antes pretendemos problematizá-la e buscar compreender os discursos que influem sobre a construção dessa identidade. (WOODWARD, 2008; LOPES e MACEDO, 2011; HALL, 2014; CASTELLS, 1999).

Para compreender o movimento que levou à crise da identidade é necessário compreender os pontos de tensão que colocaram em questão a relação direta, biológica, nos marcadores da identidade. O ponto de partida de nossa reflexão assenta-se, portanto, naquilo que Hall (2014), denominou de sujeito moderno (uno e centrado), e nos descentramentos<sup>4</sup> que esse sujeito sofreu. Um primeiro descentramento, que nos interessa aqui, foi aquele produzido pela teoria freudiana, que colocou no inconsciente e em suas produções simbólicas, o ponto central na construção do sujeito. O que leva cada pessoa a assumir uma posição de sujeito sexuado, homem ou mulher, não é o marcador biológico, mas os processos, inconscientes, de identificação e investimento, nesse ponto a psicanálise desvincula a sexualidade das determinações biológicas. A identidade não é formada no núcleo interior do sujeito, mas a partir da relação com o outro. O segundo descentramento da identidade refere-se aos estudos de Michel Foucault e aquilo que ele denomina de “poder disciplinar” (1984). As técnicas do poder

---

<sup>4</sup> Stuart Hall (2014), aponta cinco deslocamentos sofridos pelo sujeito moderno: (1) a teoria marxista; (2) a Psicanálise; (3) a linguística de Saussure; (4) Foucault e (5), as teorias feministas.

disciplinar e “envolvem uma aplicação do poder e do saber que ‘individualiza’ ainda mais o sujeito” (HALL, 2014, p. 26). Tal poder atuará a partir de uma vigilância contínua e meticulosa sobre todas as ações dos sujeitos. No interior desse poder disciplinar está o dispositivo da sexualidade, aquele conjunto de normas, instituições, leis que definem e normalizam a sexualidade. Foucault utiliza-se desse dispositivo para denunciar que a identidade não é algo dado, essencial, mas produzido a partir de mecanismos de controle das condutas individuais. As descobertas desse teórico influenciou diversos outros/as que se debruçaram sobre a questão da construção da identidade. A partir de Foucault, e antes dele de Freud, não é mais possível pensar a identidade como algo fixo e essencial, mas construído. A denúncia de que os discursos de verdade não visam outra coisa senão o controle das massas. A resistência aos aparatos de controle gera sujeitos coletivos dissidentes, levando ao surgimento dos Movimentos Sociais, dentre os quais, o Movimento Feminista e o LGBTQTTTI.

Nesse sentido a identidade, como a compreendemos, refere-se a um conceito complexo, polissêmico e polifônico. Nas palavras de Stuart Hall (2014, p. 9-10), o conceito de identidade “é demasiado complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido [...] é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas”.

A identidade, muitas vezes entendida e experienciada pelas pessoas como una e indivisível é, segundo nossas posições teóricas, difusa, fragmentada, cambiante. O sujeito pós-moderno<sup>5</sup> é um sujeito que experiencia uma profunda e complexa fragmentação em sua identidade. Este sujeito seria “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. [...] O próprio processo de Identificação [...] tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (HALL, 2014, p.11; 2008; SILVA, 2008; CASTELLS, 1999; WILLIAMS, 2012).

Sobre a posição dos sujeitos diante dos discursos nos perguntamos juntamente com Hall (2008), se os sujeitos, na busca de sua identidade, respondem passivamente a estas demandas sociais ou imprimem suas marcas pessoais e, as vezes, subversivas<sup>6</sup>, criando conflitos e gerando tensões no seio da sociedade e da escola. Resposta a esta questão foi desenvolvida por Henrietta Moore (2000), onde a mesma

---

<sup>5</sup> O conceito de pós-modernidade é uma escolha proposital, entendendo que tal conceito é compreendido de modo diverso, inclusive diante dos questionamentos se estaríamos de fato vivendo um pós-modernidade, ou antes uma modernidade tardia (HALL, 2014); ou uma modernidade reflexiva (GUIDDENS, 2002); Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001); entre outros.

<sup>6</sup> No que tange especificamente à afirmação da identidade de pessoas LGBT, a postura destas sempre se mostrou subversiva e contestadora dos padrões dominantes.

afirma que o sujeito sempre se posiciona ativamente frente aos discursos agenciadores, independente se sua postura será de aceitação ou rejeição aos discursos proferidos.

Nesse sentido, a identidade assumida pelo sujeito irá diferir dependendo do contexto vivido e do momento histórico. No entanto, a permanência da ideia de uma identidade única, indivisível, ocorre “apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ [...]. (No entanto) a identidade plenamente unificada, [...] coerente é uma fantasia” (HALL, 2104, p.12). A identidade, nesse sentido, estaria subordinada aos discursos de poder aos quais os sujeitos, inconscientemente, escolhem se afiliar.

A identidade sexual aparece como o primeiro traço definidor do sujeito, antes de qualquer coisa somos homens ou mulheres (GOELLNER, 2012). Como já dissemos anteriormente, contrariamente à concepção da identidade fragmentada, pós-estrutural ainda subsistem concepções essencialistas da identidade sexual, que fixa no biológico, especialmente no sexo genital o principal traço identitário, assim sou homem, ou sou mulher, dependendo da minha condição biológica e, portanto, qualquer desvio dessa norma é sentida como desrespeito à natureza humana. No entanto não há uma essência, nem uma natureza.

### **3.1 Concepções de sexualidade**

A identidade sexual diz respeito a relevantes aspectos da identidade de cada pessoa, e está assentada em quatro conceitos distintos: (1) o sexo, (2) a sexualidade, (3) o gênero e a (4) orientação sexual. Apesar de distintos estes conceitos são em geral pouco compreendidos e quase sempre motivo de confusão pela maioria das pessoas, especialmente os conceitos de sexo e sexualidade. Esta confusão está muito influenciada pelo modo como as ciências naturais trataram a sexualidade, sempre compreendendo esta a partir dos aspectos naturais, biológicos do ser humano, centrando as discussões sobre a sexualidade na questão da reprodução da espécie humana. Esta defesa da primazia do biológico sobre a sexualidade influenciou grandemente o modo como a escola tem abordado tal temática, pois em geral quando se fala e se pratica educação sexual na escola, esta diz respeito aos aspectos meramente biológicos da sexualidade. Esta confusão entre sexo e sexualidade e a consequente compreensão da sexualidade enquanto capacidade reprodutora, reforça a concepção de que a sexualidade é coisa de gente adulta, negando assim a sexualidade infantil e senil, como também produz uma

negação das práticas sexuais que não se destinem à reprodução, reforçando a cultura da heteronormatividade compulsória (NUNES e SILVA, 1997).

Para nós, tais conceitos são bem distintos e não se deve confundi-los. Desse modo, sexo<sup>7</sup> está diretamente relacionado ao aspecto biológico, ao órgão sexual masculino e feminino, à capacidade reprodutora do ser humano, como um descritivo das diferenças anatômicas de macho e fêmea. Já o conceito de sexualidade é aqui compreendido de modo mais amplo e dinâmico, está relacionado aos aspectos culturais, históricos, psicológicos e afetivos da sexualidade humana, dos usos dos corpos e dos prazeres. A sexualidade é, portanto, um conjunto de símbolos, de normas, de modos de ser e de sentir, de como as pessoas, influenciadas pela cultura à qual estão inseridas, dão sentido às suas práticas sociais e afetivas. Está marcada pela subjetividade de cada pessoa (NUNES, 2006; GAGLIOTTO, 2009; WEEKS, 2000).

Concordamos com Nunes quando diz que a sexualidade deve ser entendida,

[...] como o conjunto de símbolos, prescrições, sentidos, significações, expressões subjetivas, éticas e estéticas das representações e vivências do sexo em sociedade [...]. O que hoje entendemos por sexualidade se diferencia profundamente daquilo que as demais sociedades compreendiam, cada uma com parâmetros simbólicos e prescrições morais e comportamentais diversas entre si, próprios de seus momentos históricos e conformações sociais. Esta consideração nos remete a assumir como premissa o fato de que a condição humana encerra essencialmente uma condição sexual, da qual não podemos prescindir (2006, p. 9).

Sexualidade é aqui compreendida como todas as experiências de prazer vividas por cada pessoa, não apenas do prazer do sexo genital, mas as vivências prazerosas que as pessoas praticam, experimentam, tanto sozinhas como no contato com as outras pessoas (carinhos, falas, gestos, risos), enfim, todo ato que produz prazer ao ser humano.

Desse modo compreendemos a diferença entre sexo e sexualidade, de modo que reduzir estes conceitos a sinônimos equivalentes dificulta a compreensão da complexidade da sexualidade humana e de sua própria condição como sujeitos influenciados pela cultura na qual estão inseridos. Assim, para concluir tal discussão compreendemos, no presente trabalho, o conceito de “[...] sexo como a marca biológica, a caracterização genital e natural do ser humano [...]. Já a sexualidade é um conceito

---

<sup>7</sup> Ao definirmos o sexo como componente biológico da identidade sexual não significa que consideremos este como um dado meramente físico já dado e anterior ao discursivo, como se o mesmo não estivesse marcado, também, assim como o gênero, pela cultura (BUTLER, 2014).

cultural, constituído pela qualidade, pela significação do sexo” (NUNES e SILVA, 1997, p. 66; WEEKS, 2000).

A terceira dimensão da identidade sexual é o gênero, que tomado a partir de uma concepção binária, definiria o gênero em feminino e masculino<sup>8</sup>. Este conceito é entendido como o modo que cada cultura e sociedade compreende os papéis sociais de masculino e feminino e, a partir dessa compreensão, define lugares e modos de ser. A preocupação com o conceito é importante para desmistificar a compreensão do senso comum de que as diferenças entre homens e mulheres se devem às suas diferenças sexuais anatômicas. Portanto, seriam diferenças dadas pela natureza biológica e contra as quais não se poderia resistir.

O conceito de gênero, problematizado através do movimento feminista, e trazido à existência pelas teóricas feministas, postula que a produção, diria invenção, da diferença sexual serviu para legitimar as desigualdades e assimetrias existentes entre homens e mulheres. Assim o campo de debate da diferença sexual se dá no social, pois é aqui onde se estabelecem os papéis sociais e as representações de masculino e feminino. “As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade” (LOURO, 1997, p. 26). Assim os lugares que a sociedade destina a homens e mulheres são construídos socialmente e podem, portanto, ser desconstruídos (LOURO, 1997; 2004; LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2012; SCOTT, 1995; SILVA, 2008; SWAIN, 2010).

O conceito de gênero é considerado por Scott (1995), como uma categoria de análise dos processos históricos que dariam sentido a arranjos sociais diversos. Assim “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). As relações de poder estariam marcadas pela diferença de gênero e a diferença de gênero baseada na diferença sexual, mas a diferença sexual entendida não de modo natural, porém como produto da linguagem, da cultura.

Outra contribuição à compreensão do gênero é a do sociólogo Pierre Bourdieu. Apesar de em sua célebre obra, *A Dominação Masculina*, o mesmo não usar o termo gênero, a compreensão que ele traz do modo como se dá a violência simbólica

---

<sup>8</sup> Dizer que temos o gênero feminino e masculino, não significa que negamos a complexidade dos pertencimentos de gênero que fogem a esse binômio, como o caso das pessoas transgêneros, transexuais e travestis. Usamos esse binômio, a princípio, para uma compreensão inicial e primeira do tema.

do masculino sobre o feminino, de modo a dissimular as relações de força que sustentam a própria força, assim a dominação do macho foi possibilitada devido ao fato de ser legitimada através dos processos simbólicos que dominam nossa visão de mundo (BOURDIEU, 2014).

Uma última contribuição central a compreensão de gênero vem da filósofa norte-americana Judith Butler. A autora busca subverter a diferenciação entre sexo e gênero, onde aquele seria do campo da natureza, portanto imutável e este do campo do social. Diz ela: “[...] talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (2014, p.25). Assim, para a autora, o sexo também é produto da cultura e necessita ser desessencializado.

Outro aspecto que tange à identidade sexual é o que se denomina de orientação sexual. Até algum tempo atrás dizia-se opção, ou preferência sexual, este último termo, no entanto, passou a ser preterido em relação à orientação sexual, uma vez que não se opta, não se escolhe, consciente e livremente o objeto de desejo sexual, ou dito de outro modo, o/a parceiro/a sexual. O uso do termo orientação sexual é considerado um avanço e uma conquista por parte do movimento LGBTTTI, uma vez que possibilitou a desconstrução médico-psicológica da homossexualidade como doença ou perversão (SOUZA FILHO, 2009). Por orientação sexual entendemos uma inclinação desejante, uma atração por uma pessoa de um determinado gênero, seria assim, a direção do desejo na eleição do objeto sexual (FRY, MacRAE, 1985; CÂMARA, 2002). Na compreensão de Souza Filho (2009, p. 09), a orientação sexual é uma expressão do desejo “[...] e obedece, em grande medida, a determinações inconscientes, tornando-se singular (...), mas é igualmente uma construção que envolve direcionamentos conscientes e que são definidos em termos sociais e identitários”.

Temos em termos de orientações sexuais a bissexualidade, o desejo sexual por pessoas de ambos os sexos; a homossexualidade, desejo sexual por pessoas de mesmo sexo; a heterossexualidade, desejo sexual por pessoa de sexo oposto. Fazemos, aqui, oposição à postura de definir orientação sexual aquelas não-heterossexuais, sendo essa última uma referente normal (SOUZA FILHO, 2009; CARDOSO, 2008; 1996; MONEY apud CARDOSO, 2008; WENER, 1999).

A conformação da relação entre orientação sexual, gênero e sexualidade, em um sujeito sexuado, é o que entendemos por identidade sexual. Nesse sentido pode-se

ter as mais variadas combinações desses fatores, dando origem uma pluralidade de identidades sexuais.

### **3.2 A Escola Brasileira e a Educação Sexual**

Nesta seção faremos uma discussão histórica da introdução da educação sexual na escola pública brasileira e da maneira como a escola se relacionou com esta temática.

As preocupações quanto às identidades sexuais e os modos de controle de produção e expressão das mesmas levou a sociedade brasileira, nos diversos momentos históricos, especialmente a partir do início do século XX, a criar mecanismos de controle quanto à sexualidade. O principal espaço de domínio e produção de uma verdade sobre a sexualidade foi a escola.

A preocupação em trazer para dentro das escolas brasileiras a educação sexual remonta às primeiras décadas do séc. XX. A temática da educação sexual foi introduzida principalmente pelo educador Fernando de Azevedo, que em muito incentivou as reformas do ensino brasileiro nos primeiros anos da década de 1920. Porém a preocupação central de introduzir esse tema na educação estava diretamente influenciada pelo movimento eugenista, este buscava produzir um branqueamento da população brasileira e teve seu auge nas décadas de 1910 a 1930. Assim a educação sexual aqui estava voltada para “ensinar” às crianças e adolescentes a melhorarem a “raça brasileira”, pela preferência de mistura das pessoas pardas e negras, com as pessoas de origem europeia. Além da intensão eugenista, estava presente nessa perspectiva de orientação sexual os aspectos higienistas e da moral cristã burguesa. (GUIMARÃES, 1995; CÉSAR, 2009; SILVA, 2012; SCHWARCZ, 1994; RAMOS, 1996).

A década de 1930 foi marcadamente importante para as discussões sobre a educação sexual no Brasil, especialmente pela criação do Circulo Brasileiro de Educação Sexual (CBES), que veiculou um periódico intitulado, Boletim de Educação Sexual, e circulou no Brasil entre os anos de 1933 a 1939. As posições teóricas presentes nos discursos e práticas do CBES se direcionam no sentido de entender que “[...] a educação sexual assumia como objetivo a intensificação de um projeto de civilidade que pudesse retirar o sexual da insígnia da sensualidade [...] (corrigir) o excesso sexual.” (OLIVEIRA, 2012, p. 509). As intenções dos médicos que formavam o

CBES, era produzir através da educação uma nova moral sexual no país. Para tanto buscaram romper com o silêncio sobre o sexo que existia na sociedade da época e passaram a incitar o falar sobre o sexo, e desse modo, controlar os discursos sexuais que não se enquadrassem na moral vigente à época. O que aparentemente poderia parecer como uma liberação sexual era, na verdade, uma ação de higienização da sexualidade em níveis nunca vistos na história do Brasil (OLIVEIRA, 2010; 2012).

O Golpe Militar de 1964 foi também um golpe na educação sexual brasileira, pois levados pela preservação de uma moral cristã e burguesa, os militares aboliram toda ação de orientação sexual nas escolas. Mesmo tentativas de uma educação sexual de viés cristão foi impedida de acontecer. Porém, mesmo com toda a repressão houve iniciativas por parte de escolas, especialmente em Minas e no Rio de Janeiro, de incluir questões de orientação sexual em seus currículos, tais iniciativas, no entanto, não foram duradouras devido à repressão. Especialmente a década de 1970 foi marcada por um retorno a níveis exacerbados de puritanismo no país. (GUIMARÃES, 1995; SILVA, 2012).

Mas é também na década de 1970, em seus anos finais, que a sociedade brasileira irá iniciar um intenso processo de pensar a educação sexual nas escolas. Especialmente nos anos de 1978 e 1979, foram realizados congressos de educação sexual, por iniciativa de pensadoras feministas e promovidas por escolas particulares do país. Ainda no final da década de 1970 e início da década de 1980, foram realizados dois outros eventos, em escala nacional, que tinham como tema central a sexualidade. O 1º Seminário Técnico de Educação Sexual, organizado pela Sociedade Civil Bem Estar Familiar do Brasil (BEMFAM), e o 1º Encontro Nacional de Sexologia, pela Federação de Ginecologia e Obstetrícia. Estes dois últimos eventos com caráter marcadamente biológico sobre a sexualidade, trataram quase que exclusivamente de temas como: contracepção, gravidez na adolescência, prevenção de doenças. Particularmente este último evento fez um debate intenso sobre a AIDS, que começava a assombrar a sociedade no mundo todo (LOURO, 2004; SILVA, 2012; GUIMARÃES, 1995).

Mas é especialmente na década de 1990, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ambos de 1996, que a temática da educação sexual irá ganhar um novo impulso e concepção por parte da escola no Brasil. O tema da orientação sexual entra nos PCN's, em módulo específico dos Temas Transversais, em 1998. O fato de a educação sexual estar contemplada nos temas transversais dos PCN's facilita no sentido

de estender a promoção da temática por diversas disciplinas e possibilita a emergência de temas que não se limitem ao ato sexual, aos métodos contraceptivos, gravidez e prevenção de doenças.

Nos últimos anos dois programas de alcance nacional buscaram repensar a questão da educação sexual nas escolas do Brasil, foram eles: o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) e o Programa Saúde na Escola (PSB), criados em 2004 e 2007, respectivamente. A particularidade de tais programas reside no fato de terem contado em sua elaboração com membros dos movimentos sociais pelos direitos sexuais e assim promoverem temas que antes eram simplesmente silenciados na escola. Ambos os programas produziram materiais educativos destinados à educação formal. Estes programas e seus respectivos materiais serão analisados em capítulo posterior, mas seus componentes se encontram descritos na introdução.

### **3.3 A Escola e a Educação Sexual**

Nesta seção faremos uma breve discussão dos modos como a escola tem se relacionado, em sua prática diária, com as questões relacionadas à identidade sexual.

A escola pública brasileira, especialmente nos últimos 15 anos, passou a visibilizar as demandas sociais no que se refere à diversidade de orientação sexual e aos usos dos corpos. Herdeira de uma concepção positivista de conhecimento a escola reduziu a problemática da sexualidade e do corpo às dimensões biológicas e de saúde. Assim a complexidade da sexualidade humana ficou reduzida a termos como prevenção de AIDS/ IST's, aparelho reprodutor feminino e masculino, gravidez na adolescência, basicamente, como dito anteriormente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientem no sentido de uma abordagem mais ampla do tema, porém o que se vê na prática corriqueira, como apontam Barros e Ribeiro (2012), é a existência de um consenso interno nas escolas pesquisadas por estas autoras de que o tema da sexualidade, gênero e corpo, são de domínio da disciplina de ciências ou biologia, o que intensifica a ideia que falar de sexualidade e corpo é limitar-se a falar das questões reprodutivas e métodos de prevenção à IST's/AIDS e gravidez indesejada.

A orientação dos PCN's, relativa aos Temas Transversais, é a de que a temática da orientação sexual, ao lado de outras temáticas – ética, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo, meio ambiente - deva ser trabalhada como tema

transversal, buscando a interdisciplinaridade, que analisa e dá respostas parciais a questões específicas relativas à sexualidade e ao corpo, buscando interligar os saberes e contribuições das diversas disciplinas.

As questões relacionadas à sexualidade e ao corpo colocam a escola e os educadores diante de um desafio no sentido de buscar abordar tais temáticas junto aos jovens de modo não simplório ou reducionista. O que em geral se percebe é uma tendência a tomar essas temáticas por um viés puramente biológico e higiênico, talvez, exatamente, para tentar fugir da complexidade e armadilhas às quais estas temáticas nos colocam a cada momento. A abordagem da temática em geral está sob o encargo de docentes das disciplinas de Ciências e Biologia, porém os PCN's para Orientação Sexual, afirmam que o/a profissional a coordenar tais temáticas pode ser professor/a de qualquer disciplina, ou mesmo outro agente educacional da escola que não seja professor/a, desde que este/a profissional tenha “um bom contato com os/(as) alunos/(as) e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas” (BRASIL, 1998, 331). Por entender a sexualidade humana com uma temática complexa os PCN's para Orientação Sexual não determinam uma disciplina específica para esta função de orientação, apesar de elencar algumas disciplinas as quais os temas tocam, tais como: Biologia; História; Sociologia; Psicologia; Antropologia. Antes sugere que a educação sexual se dê em espaço e tempo diverso das aulas disciplinares e que busque abranger as diversas dimensões da sexualidade humana (BRASIL, 1998).

A postura da escola em contemplar apenas os aspectos biológicos da sexualidade revela um processo de perpetuação dos silenciamentos no tocante à temas específicos da sexualidade no ambiente escolar. Pensamos que a escola - como produtora de subjetividades - pode tanto reproduzir os discursos supostamente “*verdadeiros*” sobre a sexualidade humana, como possibilitar uma reflexão ampla sobre como cada pessoa experiencia de modo autônomo sua relação com o corpo, com a própria sexualidade e com o outro, e isto representa inclusão e respeito. Porém o que se perpetua é uma ação de disciplinamento dos corpos e controle discursivo das expressões da sexualidade, no intuito de normalizar a sexualidade, especialmente ditada por seu aspecto reprodutivo.

Não por acaso a escola tem produzido e reproduzido discursos e práticas no sentido de tolher os possíveis desvios nos padrões referentes à identidade sexual. Desde sua inserção no mundo escolar a criança é condicionada a responder as expectativas

sociais quanto ao seu sexo e gênero. Para tanto, são criados mecanismos diversos na pretensão de produzir tal agenciamento, a escola com “suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (LOURO, 1997,p. 58).

Tal efeito, que tem como finalidade capturar os sujeitos para que respondam às expectativas sociais, se dá através de diversos mecanismos que a escola coloca em ação para garantir a adesão dos sujeitos. Diversas pesquisas, nesse sentido, têm discutido tais mecanismos de coerção e persuasão que, muitas das vezes, são burlados pelas crianças (FINCO, 2003). Estes mecanismos vão desde a criação de banheiros privados para cada sexo (TEIXEIRA e RAPOSO, 2007), e nesse caso admitindo apenas dois sexos, masculino e feminino. Do mesmo modo o uso de brinquedos que marcam a distinção sexual de meninos e meninas, reproduzindo o discurso social, ainda vigente, de que há brinquedos adequados para cada sexo, e que este sexo é definido pelo fenótipo de cada um e cada uma (FINCO, 2003). Se inserem ainda nesses mecanismos de demarcação sexual o diário de classe, os jogos, particularmente nas aulas de educação física, entre outros mecanismos que juntos formam uma superfície discursiva (ORLANDI, 2013), sob a qual os sujeitos são localizados de modo que se possa agir sobre eles (FOUCAULT, 1979).

Pensar em uma escola acolhedora da diversidade sexual é pensar, primeiramente, em uma formação docente que contemple as temáticas relativas à diversidade sexual e de gênero, para garantir um mínimo de instrumentos teóricos/metodológicos as/aos docentes em formação e prepará-las/los para a ação efetiva em sala de aula.

Dessa feita, consideramos que a formação docente através da escola tem grande influência no modo como a maioria dos adultos percebe as questões ligadas à sexualidade. No entanto, o que se observa quase sempre, é um silenciamento, também na academia, sobre as questões da sexualidade e do corpo.

Nesse sentido Dinis (2012), aponta para a necessidade de se incluir tais temáticas nos currículos de formação inicial das/dos futuras/os professoras/es, e assim, disponibilizar instrumentos teóricos para o enfrentamento das questões da sexualidade, que inevitavelmente, vivenciarão com suas alunas e seus alunos.

Outro aspecto, apontado por Altman (2013), é o caráter quase monolítico das instituições de ensino superior e a realidade fixa do currículo que dificulta a

inclusão de uma temática tão flexível e cambiante como as questões ligadas à sexualidade.

Se na formação inicial as dificuldades são presentes, muitos avanços se tem conseguido no que se refere à formação continuada. Particularmente nos cursos de formação, grupos de estudo, pesquisa e extensão, cursos de especialização, pesquisas de pós-graduação, entre outros (ALTMANN, 2013).

## **4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Neste capítulo pretendemos analisar, mais especificamente, as políticas públicas que romperam com a heteronormatividade pela inclusão do combate à violência contra LGBTTTI e de educação sexual na escola brasileira na contemporaneidade. Iniciaremos com uma averiguação quanto aos índices de violência e discriminação contra pessoas não-heterossexuais, ou supostamente não-héteros. Para tanto iremos nos basear nos números de três pesquisas nacionais que tiveram como preocupação o levantamento de dados quanto à questão da percepção das identidades sexuais em nosso país. Tais pesquisas buscam demonstrar a urgente necessidade de criação de políticas públicas que procurem assegurar uma melhor qualidade de vida às pessoas LGBTTTI. A isso alie-se as pressões dos movimentos sociais pela diversidade de orientação sexual quanto à necessidade de tais políticas. Não obstante os elevados números de violência por motivo de orientação sexual e de toda a pressão dos movimentos sociais há uma dificuldade gritante de efetivação destas políticas na escola brasileira: (a heteronormatividade cristã).

### **4.1 – Violência contra LGBTTTI no Brasil**

A violência contra pessoas LGBTTTI no Brasil é alarmante, tanto pelo número elevado de crimes, quanto pelo requinte de crueldade que acompanha tais crimes. Os homicídios contra pessoas LGBTTTI no Brasil em 2014, segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), contabilizaram 326 crimes de assassinato. Número próximo à de anos anteriores, que registraram 313 assassinatos em 2013, e 328 em 2012. O GGB computa os dados a partir do noticiário dos jornais de ampla circulação de todos os estados da Federação. Podemos, portanto, cogitar que este número não consegue alcançar todos os assassinatos motivados pela LGBTfobia e que nem sempre fica caracterizado como tal. Ainda o levantamento considera apenas os crimes de assassinatos, não contemplando outros tipos de crimes.

Esse elevado número de assassinatos coloca o Brasil como o país que mais mata pessoas LGBTTTI no mundo. Dos homicídios registrados contra pessoas LGBTTTI, 44% ocorreram no Brasil. A isso devemos considerar a inexistência de dados em muitos países onde os índices de homofobia são bem mais alarmantes que no

Brasil. Em muitos países muçumanos a homossexualidade é punida com pena de morte ou prisão perpétua, nesses países não há divulgação ou caracterização de assassinato a pessoas não-heterossexuais.

O homicídio é o grau último grau de homofobia em uma sociedade, porém não é o único nem aquele que atinge o maior número de pessoas. Os assassinatos revelam ser o desfecho último de um sem número de violências sofridas diariamente por pessoas LGBTTTI. As pesquisas aqui analisadas revelam um alto índice de hostilidade em relação a tais pessoas.

Sobre a percepção dos/as jovens quanto a considerarem a homofobia uma violência grave, a pesquisa da UNESCO (ABRAMOVAY e RUA, 2001) traz um quadro preocupante. Quando perguntado a eles/as sobre as cinco ações que consideram mais violentas, entre 6 indicadas, bater em homossexual foi considerada pelos homens como a menos violenta. Já as mulheres consideram-na como a terceira mais violenta (Tabela 1).

**TABELA 1 – Proporção de alunos/as segundo indicação das ações consideradas mais violentas.**

Ações consideradas mais violentas <sup>2</sup>	Masculino		Feminino	
	Posição	(%)	Posição	(%)
Atirar em alguém	1º	82,6	1º	86,3
Estuprar	2º	68,5	2º	84,0
Bater em homossexuais	6º	36,1	3º	47,8
Usar drogas	3º	48,1	4º	46,0
Roubar	4º	45,3	5º	44,6
Andar armado	5º	44,0	6º	42,1

**Nota** Juventudes e Sexualidade, UNESCO, 2004.

- Foi solicitado aos/as estudantes: *Entre as ações abaixo, marque as cinco que você considera mais violenta:* (categorias de resposta apresentadas na tabela).

A não percepção da violência contra homossexuais como algo grave legitima as ações de agressão contra estas pessoas. Na percepção dos meninos bater em homossexuais mostra-se como “normal”. Quase 64% dos rapazes não consideram bater em homossexuais como uma das cinco violências mais graves. Relacionar a segunda violência mais grave eleita pelos/as estudantes, o estupro, com a violência contra pessoas LGBTTTI pode gerar novos posicionamentos nesse sentido, pois os relatos de

estupros “corretivos”, sofridos por lésbicas, travestis e gays, demonstram que nestes casos o estupro não é considerado como uma violência, mas como um ato disciplinador. Essa exacerbação da violência contra homossexuais, não percebida como tal pelos jovens, pode ser explicada pelo medo da perda da própria identidade masculina como natural e socialmente supervalorizada (LOURO, 1997). A defesa e valorização da discriminação contra homossexuais demonstra a busca da construção de um estereótipo de masculinidade nesses jovens (ABRAMOVAY e RUA, 2001).

A pesquisa da Fundação Perseu Abramo, demonstra que 27% das pessoas entrevistadas admitem ter preconceito contra LGBTTTI. Atingindo maior percentual para discriminação contra Travestis (29%), e o menor percentual para Gays (26%). Das pessoas que admitem ter preconceito contra LGBTTTI, 56,5% declararam ser muito preconceituosas. Das diversas “justificativas” para discriminarem, as pessoas apontam: se nasce homem, tem que continuar sendo homem; são doentes; anormais; imorais; vai contra as leis de deus; ferem a masculinidade; desonram os homens. Nota-se nestas expressões uma busca pela afirmação da masculinidade e heterossexualidade compulsória.

A LGBTfobia se configura também na aversão da proximidade à estas pessoas, que os entrevistados declaram nas pesquisas. Quando questionados sobre quais tipos de pessoas não gostariam de ter como colegas de classe, entre os jovens masculinos, 39,4% responderam que não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe. Em Vitória/ES, esse percentual foi de, 44,9%. Já entre as jovens esse percentual cai para uma média nacional de 16,5%, chegando a 22,1% em Recife (ABRAMOVAY e RUA, 2001). Segundo a pesquisa *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*, da Fundação Perseu Abramo (FPA), a aversão a gays é apontada como a quarta maior incidência em hostilidade, atingindo 8% da amostra, ficando atrás apenas de ex-presidiários, ateus e usuário de drogas. Importante ressaltar que a questão só admitia uma única resposta. Em uma segunda pergunta de mesmo conteúdo, sobre que grupo de pessoas o/a entrevistado/a não gostaria de encontrar, porém agora admitindo três respostas, o percentual de aversão aos gays subiu para 16%. A referida pesquisa também se preocupou em buscar compreender as razões para as respostas. O padrão de motivações para os sentimentos de aversão à gays reforçam a concepção de uma heterossexualidade compulsória (Tabela 2).

**TABELA 2 – Razões pelas quais não gosta de encontrar certas pessoas (Gays).**

GAYS	7
Esses maricas não gostam de mulheres envergonham a gente/ homem com homem não dá/ nasce homem tem que morrer homem	2
Vão contra a vontade/as leis de Deus/ Deus fez o homem para a mulher/não é coisa de Deus	1
São escandalosos/ fazem tudo para chamar atenção/ são cheios de brincadeiras/ ficam se mostrando em lugares públicos	1
São esquisitos/ são diferentes/ estranhos	1
Cantam a gente/ mexem/ assediam/ cantam/ dão em cima	1
São safados/ depravados/ não trabalham vivem na safadeza/ são imorais	1
Querem ser mulher/se comportam como mulher/fazem o papel de mulher/ Porque rebolam muito	1

**Nota: Fonte** – Diversidade sexual e homofobia no Brasil – Fundação Perseu Abramo, 2008.

- Foi solicitado aos/as entrevistados/as que respondessem: “Por que os gays são o tipo de gente que o/a sr./sra. Estranha mais? Por quais outras razões?” respostas espontâneas e múltiplas, em %.

Nota-se, no padrão de respostas, as possíveis motivações para o ódio aos gays, primeiramente a presença de concepções naturais da sexualidade e ainda a acusação, comumente defendida, de que gays, lésbicas e travestis são pessoas indecentes, licenciosas e pervertidas.

Ainda segundo a pesquisa da FPA (2008) quando questionados/as sobre a concordância ou não de afirmações sobre LGBTTTI, correntes na sociedade brasileira, os números reforçam a tendência legitimadora da heterossexualidade compulsória e determinada pelo biológico. Quando perguntados/as sobre a concordância ou discordância com a frase: “Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos”, 84% declararam concordar plenamente com a afirmação, 8% concordam em parte, somando-se os dois valores temos que, 92% da população da amostra estão de acordo com a concepção de uma heterossexualidade compulsória e ordenada por deus.

Quando perguntados/as sobre a concordância de que casais gays e lésbicos façam o que bem desejarem em suas casas, 75% concordaram. Porém quando questionados quanto a casais de gays ou de lésbicas andarem abraçados ou se beijarem em público, 64% declararam discordarem totalmente. Estes números revelam a defesa de Sodré (2014), quando diz que o problema não é a diferença, mas a proximidade. Também reforça a fobia de que a tolerância de gestos homoeróticos em público venha a comprometer a ordem heterossexual e masculina (JUNQUEIRA, 2009).

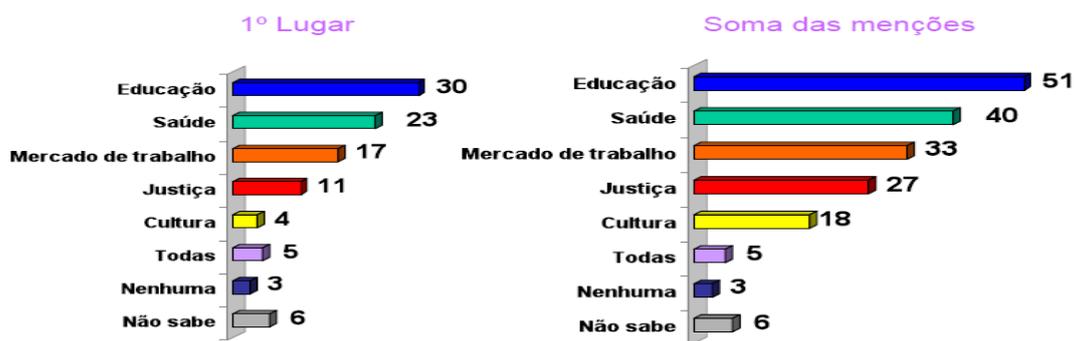
Sobre a interface entre homoafetividade e escola as pesquisas revelam ser este um espaço onde se dão diversas práticas de violências físicas e simbólicas contra pessoas LGBTTTI.

A pesquisa *Juventudes e Sexualidades* (ABRAMOVAY e RUA, 2001) revelou que, em média 26% dos/as estudantes brasileiros/as não gostariam de ter colegas de classe homossexuais. A rejeição é maior por parte dos homens, chegando a 45% em Vitória/ES, seguido por Belém com, 34%. Já entre as meninas o maior índice foi registrado em Recife, onde 22% declararam que não gostariam de ter colegas de classes homossexuais. Quando a pergunta foi dirigida aos pais e mães de alunos/as, sobre não quererem que seus filhos tenham colegas de classe homossexuais, 36,8% responderam que não gostariam, chegando a preocupantes 60%, em Recife. Já entre o corpo técnico-pedagógico, em média 5% não gostariam de ter alunos/as homossexuais. Esse número sobe para 8,2% em Belém, considerando apenas as pessoas do sexo masculino. O que se evidencia é a maior hostilidade por parte de pessoas do sexo masculino, na grande maioria das capitais brasileiras (ABRAMOVAY e RUA, 2001).

Sobre a afirmação de que a homossexualidade é uma doença, é preocupante o índice médio nacional de pessoal do corpo técnico-pedagógico que considera a afirmativa verdadeira. Em média 14,6% consideram a homossexualidade uma doença, chegando a 22% em Fortaleza/CE. Entre os/as estudantes a porcentagem é praticamente a mesma, 14,9% na média nacional.

Tais dados revelam a necessidade urgente de implementação de políticas públicas de combate à LGBTfobia na escola. A importância da escola como local estratégico de combate à violência contra LGBTTTI foi apontada como a principal instituição onde os programas deveriam atuar. Sendo eleita por 30% das pessoas entrevistadas como a principal instituição de ação dos programas. Esse percentual sobe para 51%, quando considerada mais de uma resposta (Tabela 4).

**TABELA 3 – Principal área em que o governo deveria atuar para combater a homofobia no Brasil.**



**Nota: Fonte** – Diversidade sexual e homofobia no Brasil – Fundação Perseu Abramo, 2008.

- Na sua opinião, em qual dessas áreas os governos deveriam atuar para combater a discriminação contra homossexuais, bissexuais, travestis, transexuais? E em 2º lugar?

Essa importância estratégica da escola no combate à LGBTfobia se dá principalmente pelo fato de que, para além de seu caráter disciplinar e normalizador, o espaço escolar possibilita o debate e a reflexão das “verdades” produzidas sobre a sexualidade. Em geral os outros espaços sociais apontados na Tabela 3 (saúde, trabalho, justiça), incidem basicamente sobre as pessoas que se identificam como LGBTTTI. Porém o espaço dialógico, próprio do ambiente escolar, possibilita ampliar as discussões sobre as identidades sexuais para toda a sociedade e, assim, constitui-se em um espaço apto a produção de novos sentidos sobre a sexualidade.

#### **4.2 Políticas Públicas de Combate à Homofobia na Escola Pública Brasileira: o Projeto Escola Sem Homofobia**

As políticas públicas são ações do Estado que se destinam a garantir a equiparação de benefícios sociais e diminuição das desigualdades provenientes do desenvolvimento econômico e social (SILVA e MOREIRA, 2012). Portanto no intuito de responder as demandas provenientes das mudanças ocorridas na sociedade brasileira e global “o governo brasileiro define políticas e implementa programas” (CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA, 2006, p. 7).

Consciente do papel central da escola como local estratégico de combate da violência contra LGBTTTI no Brasil e de produção de novos sentidos sobre a sexualidade, o governo brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais pela diversidade sexual, buscou criar políticas públicas específicas com as temáticas da

sexualidade destinadas à escola na contemporaneidade (OLIVEIRA JUNIOR e MAIO, 2013; SILVA e MOREIRA, 2012).

Duas ações se destacam nesse sentido: (a) a criação do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), em 2004, e (b) do projeto Escola Sem Homofobia (ESH, lançado em 2011. Ambas as ações tiveram uma parceria interministerial, especialmente entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS). Além da participação civil e de entidades ligadas aos movimentos pela diversidade sexual.

O BSH é um programa que visa combater a violência contra pessoas LGBTTTI e promover a cidadania dessas pessoas. Traz como um dos objetivos centrais “a educação e mudança de comportamento de gestores públicos” (CONSELHO, 2004, p. 7). No intuito de atingir seus objetivos o BSH pontuou 54 ações específicas a serem executadas de modo a abranger as diversas camadas da sociedade brasileira e os variados campos sociais (política internacional, segurança pública, legislação, justiça, saúde, trabalho, cultura, **educação**, etc.).

No tocante as ações destinadas à educação o BSH propõe a elaboração de “diretrizes que orientem o Sistema de Ensino na implementação de ações que promovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (CONSELHO, 2004, p. 22).

Dentre as ações específicas destinadas à educação destacamos:

- Fomentar e apoiar o curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade.
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia.
- **Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia.**
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores.

Foi para tornar efetivas algumas destas ações que o BSH elaborou o projeto Escola Sem Homofobia (ESH), em parceria com diversas organizações, tais como: “Rede Internacional Global Alliance For LGBTTTI Education – GALE; Pathfinder do Brasil; a ECOS- Comunicação em Sexualidade; Reprolatina; e a ABGLT- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” (NOTA OFICIAL, 2011, p. 1).

O projeto ESH produziu um material de apoio educacional destinado às escolas públicas do país, o *kit de combate à homofobia*. Porém o referido material,

conforme apresentado no capítulo introdutório, foi vetado e, após ter sido distribuído para algumas escolas, foi recolhido. Todo o processo de pesquisa, elaboração, produção, distribuição e principalmente o recolhimento do kit gerou um enorme debate social em torno do tema. Discursos diversos e antagônicos foram proferidos, o que possibilitou a tomada de consciência de que a homofobia é um fato social necessário de ser discutido e combatido em nosso país. Os discursos, tais como os que se proferiram a partir do KIT, produzem verdades, agenciam os sujeitos que a eles se filiam ativamente colocando-se contra e/ou a favor de um ou outro discurso, produzindo paráfrases e polifonias. As últimas possibilitam mudanças, alternâncias, as primeiras perpetuam o já dito (FOUCAULT, 1988; MOORE, 2000; ORLANDI, 2013; SILVA, 2008).

No intuito de apreender esse montante de discursos proferidos sobre o caso do KIT e toda a polêmica gerada em torno dele, intentamos fazer um levantamento da produção referente ao mesmo desde sua implantação e veto, em 2011, até os dias atuais.

Para tal procedemos a um levantamento de artigos publicados em periódicos e disponibilizados na web, especialmente nos sites da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH; Revista Bagoas de Estudos Gays: Gênero e Sexualidade; dissertações e teses publicadas e disponíveis nos sites do Google Acadêmico, Scielo.org e Scribd.com, num recorte temporal entre 2011 e 2015, este recorte justifica-se pelo fato de o ano de 2011 ter sido o ano de distribuição e recolhimento do kit de materiais educativos do ESH. Os artigos deveriam conter em seu título ou em suas palavras-chaves os termos: kit anti-homofobia; escola sem homofobia; kit gay.

Foram encontrados alguns poucos artigos e uma monografia que se enquadravam nos critérios adotados para a pesquisa. Passaremos a uma breve descrição dos mesmos, categorizando-os por meio de publicação a que estão vinculados.

Nos anais da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), que realiza congressos voltados à pesquisa em homocultura a cada dois anos, a análise só foi possível nos anais eletrônicos do congresso ocorrido em 2014, no Rio Grande do Sul, não foram encontrados trabalhos que se enquadrassem nos parâmetros definidos. O congresso de 2012, ocorrido na Bahia, não está disponível para o público externo, apenas a quem participou do evento.

A consulta às publicações da Revista Bagoas, periódico de publicação semestral ligado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no recorte temporal definido, forneceu apenas um artigo, intitulado: **Para além de um kit anti-homofobia:** políticas públicas de

educação para a população LGBTTTI no Brasil. Autoria de Luiz Mello *et al.* Destaca-se no texto algumas ações metodológicas dos/as autores/as, especialmente o uso do artigo feminino como genérico para a humanidade. A pesquisa que embasou o artigo se deu com entrevistas à gestoras das Secretarias de Educação do estado de Goiás e da respectiva capital do Estado. As conclusões da pesquisa mostram que na maioria das vezes as gestoras utilizam-se de diversas estratégias para silenciar as questões de violência contra LGBTTTI nas escolas. Outro dado levantado é o fato de que na implementação de políticas públicas, no caso específico da pesquisa, há um desconhecimento, por parte das gestoras, da realidade escolar, quanto a questão da LGBTfobia. As autoras apontam dois desafios urgentes e necessários ao enfrentamento da questão abordada: (a) desvinculação da abordagem sobre gênero e sexualidade das questões reprodutivas e da saúde; (b) o enfrentamento do preconceito contra LGBTTTI por parte das docentes (MELLO *et al.*, 2012).

As buscas ao site do Google Acadêmico.com, Scielo.org e Scribd.com, possibilitaram encontrar 08 artigos e uma monografia que se encaixavam nos parâmetros definidos. Passaremos a descrever as principais contribuições dos respectivos textos.

O primeiro texto, publicado em 2011, traz como título: **O ‘kit gay’: na saúde e na educação um kit de polêmicas**. Autoria de Paula de Freitas Brandão e Tereza Santana. As autoras colocam em debate três posições sobre o Kit, (a) a posição das entidades e pessoas que o confeccionaram, ligadas ao Ministério da Educação (MEC), (b) a posição da bancada evangélica no congresso, especialmente do deputado Jair Bolsonaro, e (c) a posição da sociedade, ou de algumas pessoas, que se manifestaram nas redes sociais e site de vídeos. O texto não traz nenhuma análise mais aprofundada para a questão, mas aponta para um processo contínuo, dinâmico e complexo de construção, lenta, de uma sociedade mais inclusiva quanto as questões da diversidade de orientação sexual. (BRANDÃO e SANTANA, 2011).

O artigo, **Sobre a inconstitucionalidade formal de material dos kits anti-homofóbicos do Ministério da Educação à luz dos princípios constitucionais** (BINBATO, 2012), trata de levantar o caráter inconstitucional do ESH. Para a autora o Estado “não pode agir por impulso” (p. 08), chega inclusive a julgar o Estado brasileiro, por meio do MEC, de **querer obrigar** as crianças e adolescentes a aceitarem pacificamente uma realidade tão complexa quanto à questão da diversidade de orientação sexual. Podemos aqui fazer um contraponto com a posição de alguns juristas

que defendem a inconstitucionalidade da Lei Maria da Penha (SANTOS e FRIZON, 2014), pois esta feriria o princípio constitucional da igualdade, pois visaria proteger exclusivamente a mulher.

Compreendemos que as posições dos autores aqui citados estão pautadas na compreensão de um direito da maioria como garantia do direito de todos. Para Habermas (2002, p.166) o caminho para uma inclusão efetiva “com sensibilidade para as diferenças (necessita, entre outras ações, de garantia aos) direitos grupais específicos, as políticas de equiparação e outros arranjos que levem a uma efetiva proteção das minorias”. Junto com Habermas (2002), defendemos que o direito da maioria não é o melhor para todos, mas apenas para a maioria e que a inclusão plena só será possível se “a cultura majoritária [...] se soltar de sua fusão com a cultura política geral” (HABERMAS, 2002, p. 166). Claro está que os programas, projetos e ações públicas necessitam estar embasadas na Lei Magna, a questão é como conciliar uma Lei, que influenciada pelos discursos hegemônicos, legisla para a maioria e, ao mesmo tempo, se garanta a inclusão das minorias de modo pleno. Talvez tenhamos também que concordar que, nos moldes de uma democracia como a nossa, a inclusão do outro é impossível, embora a Constituição de 1988, em seu Artigo 3º, diga que ninguém será discriminado por “origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas” (BRASIL, 1988, p. 01), é sabido que efetivamente, as pessoas pertencentes às classes subalternizadas, especialmente as mulheres, os negros, as pessoas LGBTQTTTI, as minorias religiosas, dentre outras, não gozam dos mesmos direitos e do mesmo acesso aos bens sociais que as pessoas enquadradas no padrão de normalidade (HABERMAS, 2002; BIMBATO, 2012).

Lígia Maria Kahl M. L. Santos (2012), em sua pesquisa de conclusão em Psicologia, pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), que traz como título: **Diversidade sexual nas escolas: o caso do kit do projeto escola sem homofobia**, analisa os materiais do kit e os discursos que se produziram nele e a partir dele. Defende que há uma ação em larga escala no intuito de minar propostas que viabilizem o respeito à liberdade de orientação sexual. Destaca que a ação de conscientização e politização necessita ser focada nos/as professores/as, uma vez que estes/as estão lidando no dia-a-dia da sala de aula com atos discriminatórios, e que são eles/as muitas vezes que discriminam. Propõem, ainda, a produção cada vez maior de materiais didáticos para a diversidade de orientação sexual, pois “o poder se difunde pelas vias do saber” (SANTOS, 2012, p. 74).

Ainda no ano de 2012 o irreverente título, **Bafão do kitgay: análise do discurso da militância LGBTTTTI**, de Zuleide Paiva da Silva, analisa as reações de militantes gays e lésbicas contra o veto da presidente Dilma ao KIT, expressas nas redes sociais. Segundo a autora as reações refletem a revolta estampada em suas falas, uma vez que um dos compromissos de campanha da presidente foi com as causas das lutas dos movimentos sociais pela diversidade sexual. No entanto o que a autora analisa é que as críticas foram menos no sentido de discutir os impactos que tal ato traria do que na própria pessoa da presidente, de sua sexualidade, de sua orientação sexual, o que, na visão da autora, reforça a violência de gênero, especialmente nas falas dos gays (homens), numa atitude que ela denomina de machismo gay (SILVA, 2012).

O artigo de Fábio Luiz Rodrigues, sob o título: **Da orientação sexual no Ensino Médio ao cancelamento do kit anti-homofobia**, faz uma análise aprofundada do discurso da Presidente Dilma Rousseff em pronunciamento logo após o veto e o recolhimento do Kit. O mesmo conclui que o veto, por parte do governo federal, foi arbitrário e fruto de acordos politiquieiros com a dita bancada evangélica, para que esta se colocasse contra a convocação do ministro da casa civil, Antônio Palocci, para que se explicasse perante CPI sobre os lucros de sua empresa de consultoria. Nas “justificativas” que a presidente deu fica explícito o total desconhecimento do KIT por parte dela, a mesma declara que só assistiu a um fragmento de um dos vídeos. Ainda mostra que a presidente se contradiz quando declara que o Governo Federal e nenhum de seus órgãos fará incentivo a uma determinada orientação sexual, mas esquece que o discurso dominante, não questionado pela fala da presidente, é a defesa da heterossexualidade. Por fim a presidente, em seu pronunciamento, ainda se contradiz ao declarar que deve se tomar todas as medidas para se combater a homofobia, também na escola, mas que não concorda com o KIT (RODRIGUES, 2013).

Outros quatro artigos encontrados na busca são de co-autoria de Isaias Batista de Oliveira Junior e Eliane Rose Maio. Por se tratar de mesmos/as autores/as iremos traçar uma apanhado sobre os principais achados e contribuições que tais pesquisas trazem ao debate em voga.

Em artigo publicado em 2013 os/as autores/as fazem uma comparação entre o programa BSH e o Programa Saúde na Escola (PSE), e os materiais educativos produzidos por ambos, o kit de matérias do projeto ESH e o material educativo intitulado, Adolescentes e Jovens educação entre pares, respectivamente. Na comparação buscam perceber as congruências, diferenças e reticências entre os

programas e materiais de ambos. Defende, inclusive, a utilização dos materiais do PSE, diante do veto dos materiais do KIT. Nesse sentido defendem que materiais de combate a homofobia são produzidos muitos, o fato do veto ao KIT traz à tona o “fortalecimento de posições conservadoras e fascistas de nossa sociedade e pelo contexto político que envolvia investigações a época sobre o então ministro da casa civil, Antônio Palocci” (OLIVEIRA JUNIOR e MAIO, 2013, p. 462).

Ao mesmo tempo que o governo considera a escola como instituição central na promoção de políticas para o combate às diversas violências, também a sexual e de gênero, retrocede ao embargar o projeto ESH, uma vez que diversas pesquisas demonstram o alto índice de violência contra LGBTTTI nas escolas e tal material contribuiria no combate a violência e a heteronormatividade.

Os/as autores/as ainda defendem que as ações e políticas de promoção do respeito à diversidade devem estar em conformidade “[...] com o meio sociocultural no qual as pessoas, os/as profissionais e os/as docentes que serão abrangidos/as por estas ações, vivem.” (2013, p.464). Expressam, também, que o veto e recolhimento dos materiais do KIT produziu uma deseducação e afetou a formação da sociedade como um todo, mas especificamente daqueles/as que não tem preservados seus direitos (2014).

Em seu último artigo os/as autores/as defendem a existência de um paradoxo na sociedade brasileira, pois se por um lado temos visto a diminuição das desigualdades sociais no país e uma ação cada vez mais ativa do governo e dos movimentos dos direitos sexuais voltados para a educação, temos visto, por outro lado, a propagação cada vez mais efetiva e influente de discursos conservadores, heteronormativos e sexistas por parte de pessoas ligadas à religiosidade cristã, que tem influenciado as decisões do Governo Federal quanto a implantação de políticas públicas de promoção da diversidade sexual. Defendem que há uma política de ‘desagendamento’ por parte do governo brasileiro e que tal atitude repercutirá negativamente na luta contra a LGBTfobia e contra a heteronormatividade. Apontam, por fim para a necessidade de se ocupar todos os espaços e meios possíveis na promoção da diversidade de orientação sexual e problematização da heterossexualidade compulsória (OLIVEIRA JUNIOR e MAIO, 2011; 2013; 2014; 2015).

Percebemos, portanto, que o veto da presidente Dilma caracterizou um retrocesso significativo nas políticas de combate à LGBTfobia, uma vez que o KIT objetivava produzir uma formação respeitadora da diversidade de orientação sexual na

educação pública brasileira. Nota-se, ainda, segundo os textos analisados, que o motivo real do veto não foi a consideração de inadequação<sup>9</sup> do material por parte do Governo, mas que o mesmo serviu de moeda de troca em negociações políticas com interesses particulares do Governo e da Bancada Evangélica, no Congresso.

### 4.3 O contexto das lutas LGBTTTI no Brasil: 1998 – 2015

Na busca de compreender o contexto mais amplo da produção discursiva, no Brasil, quanto à questão da diversidade sexual e pertencimento gênero e como essa produção discursiva influenciou na sociedade e na escola brasileiras, empreendemos o levantamento de ações e discursos sobre tal temática. Para tanto buscamos cruzar dados de várias realidades sociais e políticas que influíram na produção de verdades sobre a diversidade sexual. Devido à abrangência dessa configuração intentamos construir um mapa<sup>10</sup> que desse uma visão mais ampla de como tais discursos se entrecruzam e se influenciam mutuamente na produção de uma mentalidade. Para tanto cruzaremos vários fatores ocorridos no Brasil entre os anos de 1998, quando ocorre a criação dos PCN transversais<sup>11</sup>, até os dias atuais, tais como: evolução da inclusão da temática da diversidade sexual nos programas de governo de presidentiáveis nas eleições a partir de 1988<sup>12</sup>; evolução no quantitativo de paradas pela diversidade sexual (Paradas gay), no Brasil, a partir de 2004<sup>13</sup>; programas e ações de afirmação da liberdade de orientação sexual e pertencimento de gênero no Brasil<sup>14</sup>; percepção dos Planos Estaduais de Educação (PEE), e suas posições quanto à questão aqui abordada; fortalecimento da

<sup>9</sup> Sobre a acusação de inadequação do KIT para alunos/as do Ensino Fundamental e Médio, levantada por parlamentares e organizações sociais e religiosas contrárias ao KIT, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) foi chamado a analisar o material e deu parecer favorável certificando a total adequação do material em relação à faixa-etária a qual se destina.

<sup>10</sup> Devido à grande diversidade de valores e temáticas do mapa construído, transformamos os valores reais de cada categoria em porcentagem, considerando a maior porcentagem como a maior ocorrência de cada fenômeno observado.

<sup>11</sup> A eleição ao ano de criação dos PCNs dos Temas Transversais se dá devido ao impulso que este documento produziu no sentido da implantação da temática da diversidade sexual e pertencimento de gênero na escola pública brasileira. Esse documento coloca a necessidade de que a escola e a sociedade ponham em diálogo os discursos e práticas sobre a questão da identidade sexual.

<sup>12</sup> Devido ao quantitativo de candidatas/os nos diversos pleitos contemplamos os planos de governos das/os quatro presidentiáveis mais votadas/os. Os programas foram analisados sobre se faziam ou não menção explícita à questão da diversidade sexual e pertencimento de gênero.

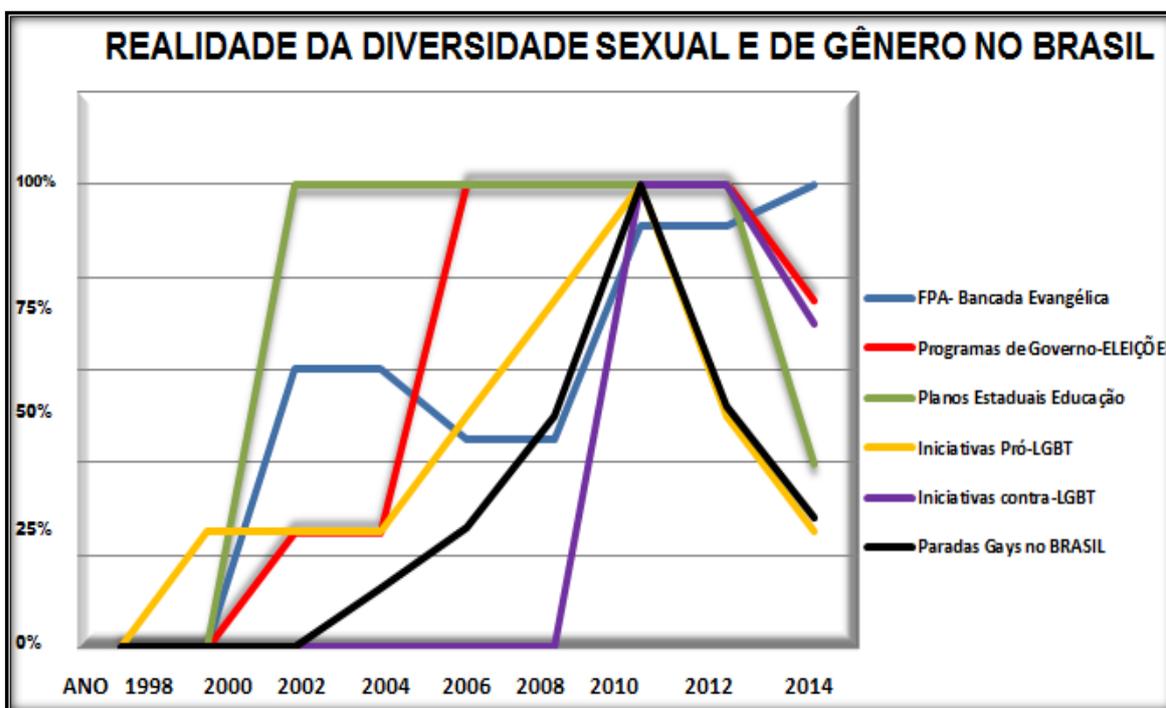
<sup>13</sup> A escolha do ano de 2004 se deu devido a ser o ano em que pode haver uma contabilização mais precisa do número de paradas no território brasileiro. Em alguns anos (2007 e 2009), não foram encontrados dados sobre o quantitativo de paradas, neste caso repetiu-se o valor do ano anterior.

<sup>14</sup> Aqui a preocupação foi apenas de levantar quantas ações pró-LGBT no Brasil ocorreram, tanto na criação de programas e projetos, quanto em decisões judiciais de garantia de direitos para as pessoas LGBT, como também iniciativas de categorias profissionais na afirmação destas pessoas.

Frente Parlamentar Evangélica (FPE), conhecida como Bancada Evangélica, que produziu inúmeros retrocessos nas causas LGBTTTI; e, por fim, levantar algumas ações de fortalecimento do tradicionalismo na sociedade brasileira e como estas ações provocaram perdas inúmeras à população LGBTTTI e ao Movimento Feminista no país.

O gráfico abaixo (GRÁFICO 1) dá uma visão geral da evolução da causa LGBTTTI no Brasil.

**GRÁFICO 1 – Conjuntura LGBTTTI Brasil (1998 -2015).**



Nota – A evolução dos fatores que dizem respeito à diversidade sexual no Brasil seguem uma constante a partir de 1998 até 2011, quando ocorre uma reviravolta na situação e um retrocesso nas conquistas LGBTTTI. **Iniciativas pró-LGBTTTI**- 1998 (1); 1999 (1); 2004 (1); 2006 (2); 2007 (1); 2008 (2); 2009 (5); 2011 (2); 2013 (1); **Iniciativas contra LGBTTTI** – 2011 (3); 2012 (1); 2013 (2); 2014 (1); **Frente Parlamentar Evangélica (FPE- Bancada Evangélica)** – Pleitos (Número de deputados e senadores): 2003-2006 (46); 2007-2010 (36); 2011-2014 (73); 2015-2018 (80); **Programas de governo nas eleições presidenciais, que contemplavam a questão LGBTTTI (os quatro candidatos mais votados)** – 1998 (0); 2002 (1); 2006(3); 2010 (4); 2014 (3); **Paradas pela diversidade sexual (Parada Gay), no Brasil** – 2004 (49); 2005 (75); 2006 (102); 2008 (195); 2010 (230); 2011 (387); 2012 (200); 2013 (124); 2014 (108). **Planos Estaduais de Educação**, se contemplam as questões LGBTTTI/Gênero – 2001 (26); 2015 (dos 13 Estados que aprovaram, apenas 5 contemplaram as questões LGBTTTI).

Tomamos como ponto de partida para nossa análise sobre a visibilidade da questão da diversidade sexual e de gênero a criação, em 1998, dos PCN's dos Temas Transversais, uma vez que estes colocam a escola pública nacional como campo central da construção do respeito às diferenças de orientação sexual. Juntamente a este fator haverá uma constante ação de garantia dos direitos destas pessoas, especialmente no judiciário e em órgãos de classe, tais como o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o

Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Em 1999 o CFP, através da Resolução 01/99, dispõe sobre a não patologização de orientações sexuais diversas e determina posturas de conduta respeitosa para as/os profissionais da área. No ano de 2001 ocorre a construção e publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), que já traz em suas metas para o Ensino Fundamental as questões de gênero e, para a formação docente, as questões de gênero e diversidade sexual (BRASIL, 2001). No ano seguinte, as demandas LGBTTTTI aparecem pela primeira vez como meta de programa de governo de um presidente, filiado ao PSB, que propunha a “criação de centros de referências da cidadania (...), homossexuais”.

Em 2004 se dará a criação do Programa Brasil Sem Homofobia, um passo importante para o combate à discriminação de pessoas LGBTTTTI (BRASIL, 2004). Ainda neste ano temos o registro de 49 (quarenta e nove), paradas pela diversidade sexual em todo o Brasil (COTTA, 2009). No ano seguinte o número de paradas aumentou em 50%, sendo contabilizadas 75 manifestações deste tipo. Vale ressaltar que no ano de 2003, houve a criação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), que contava com 46 deputados recém-eleitos, no entanto as ações da FPE, neste momento, não incidiram tanto sobre as questões da diversidade sexual, estavam mais atentos às questões voltadas à família e questões de vida e morte e do corpo (DUARTE, 2012; LOPES, 2013).

O ano de 2006 se mostrará promissor para as conquistas LGBTTTTI, diversas ações de posituação dos direitos sexuais foram executadas. No que se refere ao poder de mobilização da comunidade LGBTTTTI, neste ano a parada gay de São Paulo entrou para o livro dos recordes como a maior do mundo, tendo reunido em torno de quatro milhões de pessoas (COTTA, 2009), além disso, houve 102 paradas em todo o Brasil, representando um aumento de 37%, em referência ao ano anterior. Toda essa visibilidade produziu iniciativas em diversos setores da sociedade. O CFESS, publicou a Resolução N° 489/06, de 03 de junho de 2006, orientado as/os assistentes sociais para o respeito à liberdade de orientação sexual. Para as eleições todas/os as/os principais candidatas/os incluíram em seus programas a abordagem da questão LGBTTTTI, destaques para o programa do PT, que concorria à reeleição e ao programa do recém formado PSOL, ambos traziam uma gama considerável de propostas na defesa dos direitos sexuais. Essa atmosfera culminou com a apresentação, à Câmara Federal, da PL

122/06, que propunha a criminalização da homofobia, equiparando-a ao crime de racismo (DOS, 2006). Outro ponto a destacar, nesse ano, foi a redução dos deputados da FPE, que sofreu queda de 22% em sua representação, resultado este devido ao grande número de deputados da FPE envolvidos no escândalo da CPI dos “Sanguessugas” (DUARTE, 2012).

A primeira Conferência Nacional LGBTTTI, em 2008, inaugura um processo mais ativo de participação política dos movimentos pela diversidade sexual. A conferência mobilizou todo o país, uma vez que para a realização da mesma houve conferências em todos os estados da federação, em mais de 100 cidades (COTTA, 2009). Nesse mesmo ano o CFP publica uma cartilha de promoção da adoção por famílias homoparentais (ARAGUSUKU e LOPES, 2014). O número das paradas no Brasil atingiu o quantitativo de 195 manifestações.

Como desdobramento da Conferência, em 2009, foram criados diversos organismos para organizar a luta pelos direitos sexuais. Um desses frutos foi a criação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que entre outras iniciativas garantiu a cirurgia de transgenitalização pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e o uso de nome social para transexuais e travestis (COTTA, 2009). Ainda em 2009, o STF reconheceu a União Estável entre pessoas do mesmo sexo (ARAGUSUKU e LOPES, 2014).

O ano de 2010 mostrou-se um momento crítico do futuro das lutas LGBTTTI no país, especialmente a partir do processo eleitoral. Nos programas de governo das/os quatro principais candidatas/os à presidência contemplavam tais demandas. Destaque ao programa do PSDB e do PV, que traziam metas densas de garantia de direitos às pessoas LGBTTTI. No entanto, com a corrida à eleição no segundo turno, o voto das pessoas evangélicas era o ponto decisivo para a eleição, tal fato levou a candidata do PT, vencedora do pleito, a assinar uma carta de compromisso com a comunidade evangélica onde se comprometia a não enviar ao Congresso nenhuma lei de descriminalização do aborto, nem aprovaria qualquer lei que fosse contra a família, no modelos cristão e contra a fé (LEMOS, 2010), a carta é recheada de versículos bíblicos. Junte-se a isso o aumento vertiginoso da FPE, que cresceu 103%, em relação ao pleito anterior, contando agora com 73 parlamentares, dos quais 4 eram senadores.

Estes fatos ocorridos em 2010 tornarão o ano seguinte num momento tenso. O STF dá mais um passo significativo no reconhecimento da União Homoafetiva,

votação unânime de legitimidade da unidade familiar formada por pessoas do mesmo sexo. As paradas pela diversidade sexual chegam aos impressionantes 387 manifestações em todo o país, em um grito por legitimidade. Também ocorre neste ano a 2ª Conferência Nacional LGBTTTTI. No sentido oposto tivemos os primeiros grandes retrocessos na garantia dos direitos LGBTTTTI. A força da FPE se fez sentir na ocupação que esta realizou em comissões estratégicas do Congresso Nacional (Comissão de Constituição e Justiça e da Cidadania; Comissão de Seguridade Social e Família; Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática; Comissão de Direitos Humanos), essa presença maciça produziu no legislativo brasileiro um postura extremamente conservadora e retrograda. Como influência desse panorama tivemos o veto aos materiais educativos do ESH, pela presidente da República; o arquivamento da PL 122/06, que tornava o crime de homofobia equiparado ao de racismo; a criação de outra frente parlamentar de motivação conservadora, a Frente Parlamentar em Defesa da Vida e Contra o Aborto.

Os anos que se seguiram foram de inúmeros retrocessos. As prefeituras começaram a não mais financiar as paradas gay, fato que levou a uma redução drástica do número delas no país (200 em 2012; 124 em 2013 e 108 em 2014). No ano de 2012 foi proibida a veiculação de uma campanha publicitária de prevenção da AIDS destinada ao público LGBTTTTI, encomendada pelo Ministério da Saúde. Em 2013 tivemos dois projeto polêmicos que tinham como alvo o impedimento da liberdade de orientação sexual. Primeiramente o Estatuto da Família, que definia como família aquela formada por homem, mulher e filhos, exclusivamente. Posteriormente o Decreto legislativo nº 234/11, que previa sustar a Resolução 01/99, do CFP, que tratava da abordagem de psicólogas/os sobre as questões da sexualidade, aprovado na Comissão de Direitos Humanos, engavetado posteriormente por outras comissões. Uma ação favorável à causa LGBTTTTI foi iniciativa do Conselho Nacional de Justiça, em 2013, que através da Portaria n.175/13, obrigou os cartórios a realizarem casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e a procederem a conversão da união estável em casamento.

Os últimos fatos que nos faz pensar de forma apreensiva para a produção de uma verdade sobre a sexualidade, em nosso país, foram a criação de mais uma frente parlamentar de fortalecimento dos ideais evangelísticos no legislativo, a Frente Parlamentar em Defesa da vida e da Família e, principalmente, a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, que retirou do seu texto as menções às questões da diversidade sexual, fato que influenciou enormemente nos planos estaduais e municipais.

Dos planos estaduais aprovados, 13 no total, oito retiraram qualquer referência às questões de gênero e diversidade sexual, inclusive o estado de Pernambuco. Essa prática se estendeu a inúmeras cidades pernambucanas, a exemplo das maiores cidades (Recife, Olinda, Jaboatão, Caruaru, Petrolina, Cabo e Garanhuns), que retiraram de seus planos as referências às questões de gênero e diversidade sexual.

O quadro que se apresenta, a partir de todos esses eventos e discursos, é preocupante, especialmente pelas especulações que ocorrem no momento de crise econômica que se apresenta, onde o risco de um recrudescimento ainda maior do legislativo e da sociedade brasileira influenciada por toda essa gama de discursos.

Diante de todo esse cenário a relação entre a sexualidade e a escola pública brasileira é marcada por ambiguidades, esta relação, como vimos no presente capítulo, remonta à longa data e foi marcada por avanços e retrocessos, por afirmações de discursos essencialistas e, outras vezes, por reflexões mais abertas quanto à sexualidade. O próprio KIT é marcado por essa ambivalência, pois, se seu conteúdo e objetivo visavam promover o respeito à diversidade de orientações sexuais, seu recolhimento e veto do reforçou os discursos heteronormativos e discriminatórios, presentes em nossa sociedade.

Esse capítulo de breve revisão histórica retrata, no período de pouco mais de uma década, os avanços e retrocessos relativos aos direitos da comunidade LGBTTTI, nos conduz a perceber como o KIT destinado a educação de gênero e diversidade é, ao mesmo tempo, produto e causa de influências e percepções ideológicas que se tem sobre os modos como a escola deve pensar e agir sobre a sexualidade. Os demais objetivos específicos serão tratados no capítulo a seguir.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O processo dinâmico que adveio com a tentativa de implementação de políticas educacionais, voltadas às questões da diversidade sexual e de gênero para a escola pública brasileira, colocou em cena diversos atores políticos que incidiram de modo diverso sobre tal processo. Avanços, permanências, retrocessos, deslocamentos. No intuito de avaliar tal dinâmica seguiremos o percurso proposto por nossos objetivos específicos, buscando compreender o desenvolvimento e as consequências de tais acontecimentos.

### **5.1 Avaliar o quanto a inclusão oficial da temática da diversidade sexual na escola pública brasileira, foi capaz de suportar ideologias discriminatórias.**

Nossa análise se assentará na avaliação das mudanças nos discursos e práticas sociais referentes à diversidade sexual na escola brasileira, considerando o recorte temporal compreendido entre o ano de 1998, com a implementação dos PCNs dos Temas Transversais, até o ano de 2011, com a emergência do KIT. Intentamos compreender as iniciativas oficiais de inserção desta temática voltadas à escola, e o quanto elas foram efetivadas.

Como consequência das lutas dos movimentos sociais pelos direitos sexuais e de gênero, no Brasil, os poderes instituídos passaram a dar visibilidade à inclusão da temática da diversidade sexual na escola pública. O primeiro passo significativo para isso foi a publicação dos PCN's dos Temas Transversais, especialmente o que trata da orientação sexual (educação sexual), conforme discutimos no capítulo 3 da presente pesquisa.

De acordo com os PCN's a inclusão da temática de orientação sexual deve ocorrer a partir de três eixos temáticos básicos: “as dimensões do Corpo, as Relações de Gênero e a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids” (BRASIL, 1998). Outra perspectiva importante dos PCN's é a indicação de que a abordagem das temáticas transversais se dê a partir da transversalidade, para que não esteja atrelada a uma disciplina específica, fato que tenderia a uma abordagem reducionista e prescritiva das questões da sexualidade.

A execução das orientações dos PCNs pelas escolas públicas brasileiras não se efetivou de modo significativo por inúmeros motivos, entre os quais podemos

destacar, primeiramente, o fato de que, conhecendo o preconceito institucional não se cobra dos/as docentes a inclusão dos temas nos programas, bem como a negligência, quanto ao acompanhamento, avaliação e o controle sobre sua execução. Por não estarem atrelados a uma disciplina escolar específica a abordagem do tema acaba ficando a cabo da livre iniciativa das/os educadoras/es que se identificam com as temáticas. Tal fato também desobriga a abordagem da temática nos manuais escolares.

Outro ponto, já considerado no terceiro capítulo, é que dos três eixos temáticos contemplados pelos PCNs apenas o último, que se refere à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, é abordado nas práticas escolares, isso se deve, principalmente, pelo caráter biológico-higienista ao qual está atrelada a discussão das questões da sexualidade na escola brasileira, essa concepção tendência ao direcionamento da discussão sobre sexualidade para as/os professoras/es de Ciências ou Biologia, mesmo que os PCNs elenquem diversas disciplinas que poderiam contribuir enormemente com a discussão. Diante desse cenário o risco é que, mesmo a iniciativa particular de cada docente, que queira problematizar tais questões em sua prática escolar, passe a ser perseguida.

Nesse mesmo sentido a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), entre os anos de 2000 e 2002, ocorreu após intenso debate sobre a inclusão das questões sobre a diversidade sexual e gênero nos mesmos, no entanto o texto final foi publicado sem a contemplação dessas temáticas. No ano de 2005 ocorreu um processo de atualização e revisão dos PCNEM, e de novo houve pressão para que estas temáticas fossem tornadas visíveis nas diretrizes dos parâmetros, e mais uma vez foram desconsideradas no documento final. A proposta foi elaborar um documento a parte sobre tais temáticas, que acabou não se efetivando.

A criação do BSH, no ano de 2004, foi um marco na inclusão das pautas dos movimentos sociais pela diversidade sexual e feminista por parte do executivo nacional, conforme discutimos no capítulo 4 deste trabalho. Com uma agenda ousada de enfrentamento à discriminação por questões de gênero e orientação sexual, o programa visa atuar em várias frentes, especialmente na educação pública. Nas ações que se destinavam as escolas estão contempladas, especialmente, (1) a promoção da temática na formação inicial dos programas de licenciaturas no país, (2) a produção de material educativo destinado às escolas públicas brasileiras, e (3) a formação continuada em diversidade sexual e gênero para professoras/es da rede pública de ensino. Quanto a primeira ação, no que toca à inclusão da discussão sobre a sexualidade na formação

inicial de docentes, o que se percebe é a precariedade de tal inclusão, conforme destacaremos mais adiante, especificamente no estado de Pernambuco, na prática a inclusão ocorreu em um número muito pequeno de cursos. A segunda ação do BSH, que trata da produção de material educativo, que resultou no KIT Anti-homofobia, como já discutido, também não se efetivou. No que se refere à formação continuada a discussão é bastante ampla, especialmente por parte dos diversos grupos de estudo e pesquisa e por cursos de especialização e extensão.

No mesmo ano da criação do BSH, também foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que passou a ocupar-se da inclusão de temáticas de direitos humanos na educação escolar. Dentre as iniciativas da SECADI estão a produção de materiais educativos, cartilhas, cadernos temáticos, além das Diretrizes Curriculares Nacionais de diversidade e educação, direcionadas à educação básica nacional. A temática da diversidade sexual e de gênero está entre as cinco temáticas evidenciadas pela secretaria. Porém o material produzido pela SECADI, em geral, não chegou às salas de aula por falta de iniciativa das/os educadoras/es ou negligência da gestão escolar, que arquivaram o material.

A visibilidade nas iniciativas oficiais sobre a inclusão da temática da diversidade sexual ganhou impulso em 2006, com a criação do Projeto de Lei da Câmara Federal, Nº 122/06, que equiparava o crime de homofobia ao crime de racismo e outros crimes de discriminação no país. O PLC 122/06 determinava, além das alterações no código penal brasileiro para inclusão do crime de discriminação por orientação sexual, sobre iniciativas voltadas à escola pública para promoção do debate sobre a homofobia. Porém, por influências de grupos religiosos e parlamentares conservadores e, após sofrer inúmeras alterações em seu texto, o projeto foi arquivado e apensado ao Código Penal brasileiro, fato que foi muito criticado pelos defensores do projeto e pela comunidade LGBTTTTI no Brasil.

O tema da diversidade sexual e sua inclusão no ambiente escolar voltou à cena em 2007, com o Programa Saúde na Escola que, apesar de sua vinculação à área da saúde, trouxe uma abordagem complexa e ampla sobre a sexualidade. O PSE produziu uma série de oito fascículos educativos intitulado de “Adolescentes e Jovens para uma educação entre pares” (MS, 2007). Destes oito fascículos um trata da questão de gênero e outro da questão da diversidade sexual. O fascículos são ricos em orientação às/aos professoras/es, no tocante à abordagem das temáticas, além de textos auxiliares os fascículos contam com atividades reflexivas para serem trabalhadas junto às crianças e

adolescentes. O programa teve dificuldades na distribuição impressa para todo o território nacional, ficando disponível, àquelas/es que desejarem fazer uso do mesmo, apenas em formato digital.

Nesse mesmo ano, especificamente no estado de Pernambuco, é lançado o Prêmio Naide Teodózio de Estudos de Gênero<sup>15</sup>. O prêmio é destinado à produção de artigos (Alunas/os de graduação e pós-graduação), redações (Alunas/os do Ensino Médio), relatos de experiências de docentes das Escolas de Referência, Escolas Técnicas e Escolas Particulares do Estado<sup>16</sup>. A cada ano são selecionados 85 textos, que são posteriormente publicados e distribuídos. Os temas dos trabalhos versam sobre as questões do enfrentamento da violência contra a mulher e sobre a sexualidade. Com o sucesso e o alcance que o Prêmio obteve na educação estadual, a Secretaria da Mulher e da Educação, iniciara a criação de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfretamento da violência contra a Mulher, nas Escolas de Referências do Estado (EREM), e em diversas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Atualmente constam 106 núcleos de Estudos de gênero, a maioria destes estão presentes em Escolas de Ensino Médio, fato que possibilita um alcance considerável das questões da sexualidade e de gênero na escola em nosso Estado.

Por fim, das iniciativas oficiais sobre a inclusão da temática da diversidade sexual na escola, a que repercutiu com maior força no cenário nacional, foi o Projeto Escola Sem Homofobia, o qual já detalhamos no decorrer deste trabalho. Lançado em 2011, após amplo debate e processos formativos em mais de 100 cidades brasileiras, o kit de materiais foi distribuídos em escolas públicas brasileiras para que fosse utilizado por aquelas/es docentes que desejassem fazer uso do mesmo, porém antes que se efetivasse sua distribuição em todo território nacional, forças conservadoras, contrárias ao projeto, acusaram-no de incitar as crianças e jovens a se tornarem homossexuais, numa atitude de ignorância quanto a constituição da identidade sexual de cada pessoa. O desfecho final, como já vimos, foi o recolhimento do KIT. Mais uma iniciativa abortada antes de sua efetivação.

---

<sup>15</sup> Criado em parceria com diversas secretarias do governo do estado, principalmente da Secretaria de Educação e da Secretaria da Mulher. Também conta com participação de outras instituições, tais como: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), a Companhia Editora de Pernambuco (CEPE), a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

<sup>16</sup> Com a retirada dos termos da diversidade sexual e relações de gênero do Plano Estadual de Educação, e da maioria dos planos municipais, o Prêmio Naide Teodózio e todo o programa de enfrentamento da violência contra a mulher no Estado, que contava com mais de 100 Núcleos de Gênero funcionado nas escolas e Institutos, tende a um retrocesso preocupante a partir de 2016.

Esse conjunto de iniciativas oficiais que buscaram incluir a temática da diversidade sexual na escola brasileira percebemos avanços e impasses. Por um lado a iniciativa de implementação já é positiva, além disso algumas ações conseguiram se efetivar, tais como a inclusão da temática na formação continuada (grupos de estudo, pesquisa e cursos de especialização); as ações da Secretaria da Mulher de Pernambuco e o Prêmio Naide Teodózio; o material do Programa Saúde na Escola, que conseguiu ter seu material aceito e disponibilizado livremente para ser utilizado pela escola. Por outro lado percebemos como as iniciativas oficiais de implementação da temática da diversidade sexual na escola foram interrompidas por ações de grupos e pessoas com posturas conservadoras e discriminatórias, presentes nos diversos segmentos sociais, a oposição destas pessoas e grupos, impossibilitaram a inserção ampla da discussão sobre a sexualidade na escola brasileira, ficando tal discussão a cargo das/os docentes que se afinam com tal perspectiva e a incluem em sua prática cotidiana. O imperativo das concepções que atrelam a sexualidade exclusivamente ao biológico é ainda predominante em nossa sociedade, o que dificulta uma abordagem complexa da sexualidade, produzindo, assim, uma barreira na inclusão da diversidade sexual na escola brasileira.

## **5.2 As consequências sócio educacionais (impasses políticos), para a questão da orientação sexual após o veto ao KIT, em 2011 e sua relação com as atuais exclusões de termos como gênero e diversidade sexual nos PMEs.**

O KIT do projeto Escola Sem Homofobia traz uma proposta ousada para a discussão da diversidade sexual na escola, tanto em sua amplitude, considerando toda a preparação na elaboração, orientação e distribuição do mesmo, quanto na forma de tratar temas polêmicos de modo a produzir uma reflexão mais respeitosa quanto à diversidade sexual.

Conforme já apresentamos no capítulo anterior o veto ao KIT serviu de moeda de troca para acordos politiqueiros no congresso nacional. Mas quais as consequências que o veto trouxe para a questão da educação sexual na escola? Qual a relação causal entre o veto do KIT, os fatos que ocorreram posteriores ao veto e, ultimamente, a retirada de quaisquer referências aos termos gênero e diversidade sexual no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, nos planos estaduais e municipais? A resposta a estas questões não é simples, nem pretendemos uma conclusão

plena e definitiva, teceremos, isso sim, indicações das possíveis consequências que o referido veto possa ter trazido à situação atual do silenciamento, nos documentos legais, quanto à questão da sexualidade na escola.

O silenciamento produzido a partir do veto ao KIT está inserido em um “dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT, 1984), que dita e interdita aquilo que se diz sobre a sexualidade e define o que se pode dizer. A presidente da república, necessitada de apoio, cede às pressões da FPE e veta o KIT, justificando sua atitude ao declarar que o Estado não pode fazer propaganda de nenhuma orientação sexual específica. Não fazer apologia a uma orientação sexual específica (desviante) significa legitimar o que está posto, ou seja, a heteronormatividade. Vale ressaltar que a própria presidente afirmou não ter tido acesso aos materiais do KIT, ou seja, apenas reproduziu o discurso de grupos opositores ao KIT. O veto foi desastroso para os avanços no debate sobre a liberdade de orientação sexual, além de colocar em cheque o caráter laico do Estado brasileiro. O vitória, a partir do veto, intensificou ainda mais os discursos de defesa da heterossexualidade e intensificou o combate aos avanços dos direitos sexuais no Brasil.

O combate aos direitos sexuais no Brasil foram encabeçados, especialmente, pela FPE, cognominada Bancada Evangélica, que passou a ser um dos grupos mais poderosos e influentes no congresso que, a partir de 2010, incidiu enormemente sobre as questões da sexualidade e relações de gênero. Conscientes da força que adquiriram passaram a proferir um discurso conservador e moralista, baseado nos preceitos cristãos, de defesa da família tradicional, da moral sexual e de combate aberto às reivindicações dos movimentos feminista e pelos direitos sexuais no país. O combate aos avanços das questões da diversidade sexual e de gênero, por tais grupos, se deu em várias frentes de ação: (a) acordos políticos com o executivo nacional para que se posicionasse pelo recolhimento do KIT, já distribuído; (b) amplo uso de meios de comunicação (TV, rádio, jornais, revistas), para alertar as famílias cristãs contra o “mal” por trás do KIT, acusando-o de incentivar a prática da homossexualidade; (c) uso dos altares religiosos para disseminar suas ideologias homofóbicas.

Como meio de propagar seus discursos os parlamentares evangélicos fizeram uso intenso dos meios de comunicação, especialmente rádio e TV, veículos que tem sido cada vez mais dominados pelos grupos religiosos, não por acaso a FPE tem procurado o domínio na Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática, do congresso, exatamente no intuito de conseguir, por meios fraudulentos, os direitos de transmissão de canais de rádio e televisão. Mas seus discursos também

foram estampados nos jornais e revistas de circulação ampla, tanto impressos como digitais.

De posse destes meios de comunicação os parlamentares evangélicos iniciaram uma profusão discursiva de caráter heteronormativo e sexista, cada vez mais intensa, acusando o KIT e as iniciativas dos movimentos LGBTTTI de estarem tramando uma ditadura gay no Brasil. Conclamando as famílias brasileiras a defenderem, em nome de deus, os valores morais cristãos. Esse discurso, repetido intensamente, produziu efeitos duradouros na mentalidade nacional. Tais discurso ganhou cada vez mais força interferindo enormemente sobre iniciativas de projetos e leis que versavam sobre as questões da sexualidade e da mulher. A título de exemplo podemos citar: a reiteração da criminalização do aborto; arquivamento da PLC 122/06, sobre crime de homofobia (já discutido no tópico precedente); diminuição de recursos para as paradas LGBTTTI; aprovação do Estatuto da Família, que define o conceito de família como aquela composta por homem e mulher, exclusivamente; derrota do projeto que previa um mínimo de 35% de cadeiras parlamentares para as mulheres; proibição de campanhas contra AIDS destinadas ao público LGBTTTI. Todas essas iniciativas demonstram a construção de uma verdade sobre o sexo em nosso país, normalizando um único modo de relação afetivo-sexual, e enfatizando a dominação masculina.

Esta verdade construída produziu um saber-poder sobre as questões da sexualidade, esse poder para além de serem coercitivo, proibitivo e punitivo é, antes produtivo (FOUCAULT, 1984), assim esse poder-saber sobre a sexualidade foi responsável por produzir um sem-número de ações nos diversos espaços de poder em nossa sociedade. Conseguiu agenciar inúmeros sujeitos que se afinaram a seus discursos e os reproduziram imensamente. Essa reprodução pode ser vista na ação de diversos grupos e pessoas que também passaram a combater, de modo mais enfático, as expressões das sexualidades ditas “desviantes”. Influenciando, assim, a conjuntura da sociedade brasileira, especialmente a partir de 2011, conforme apontado anteriormente, que passa a demonstrar uma tendência complexa e tensa quanto às demandas dos movimentos sociais pelos direitos sexuais.

Como desenvolvimento dessas investidas de combate às iniciativas de promoção da diversidade sexual, ocorreu, mais recentemente, a retirada dos termos diversidade sexual e relações de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014. O PNE serve de base para a construção do Plano Estadual de Educação (PEE), e do Plano Municipal de Educação (PME), dos Estados e Municípios

brasileiros. No texto original do PNE, assim como nos PEEs e nos PME, estavam contempladas as discussões sobre as relações de gênero e diversidade sexual, no entanto uma investida firme e apoiada por diversas camadas da sociedade, impôs a retirada de tais termos dos planos de educação, na quase totalidade houve a retirada completa de qualquer referência aos termos, primeiramente no PNE, e por influência deste e articulações de camadas conservadoras de nossa sociedade, foi retirado também dos planos de quase todos os Estados, como também na maioria absoluta dos planos municipais, conforme já apontamos no capítulo anterior. Assim, repercussão da retirada dos termos diversidade sexual e gênero se propagou nos estados e municípios, como numa onda contagiosa, homofóbica, machista e heteronormativa.

Mesmo que o Plano não tenha poder de lei, a contemplação das temáticas depende da iniciativa de cada professor/a em discutir estas temáticas em seu cotidiano, porém, em alguns municípios, após o veto aos referidos termos, houve ameaças às/aos professoras/es que insistissem em ensinar as “ideologias de gênero”, além disso tramitam no congresso de em Assembleias legislativas de alguns Estados, projetos de lei que visam proibir e punir, as/os docentes que insistam na abordagem de tais temas.

Consideramos, portanto, que o ponto inicial do veto ao kit abriu precedentes para a não aprovação de projetos posteriores sobre questões relacionadas, minou as forças reivindicatórias dos movimentos sociais, produziu uma atmosfera de defesa da heterossexualidade e da moral cristã, que repercutiu nos legislativos estaduais e municipais, alastrou-se atingindo até mesmo os micro espaços.

Se a temática foi banida dos planos decenais de educação, o que irá legitimar tal discussão em sala de aula com crianças e adolescentes? Se não há aparatos legais que possibilitem e sustentem a educação sexual de forma mais ampla, não restrita às questões da reprodução e transmissão de doenças, como a escola poderá contribuir na construção de uma sociedade mais aberta e respeitadora? São inquietações que ficam sem respostas, que produzem um sentimento temeroso quanto à construção futura de uma sociedade e de uma escola aberta a todas as pessoas e promotora da diversidade.

### **5.3 De que modo os materiais do Programa Escola Sem Homofobia possibilitaram, mesmo com o recolhimento do *kitgay*, uma abordagem problematizadora das questões da sexualidade na escola (direitos fundamentais).**

O veto e recolhimento do KIT representou um retrocesso danoso às conquistas dos movimentos sociais no Brasil, além de reafirmar o caráter

heteronormativo da sociedade e, conseqüentemente, da escola brasileira. Porém toda a polêmica envolvendo o KIT repercutiu enormemente nos diversos espaços sociais em nosso país, possibilitando um diálogo amplo quanto às questões abordadas pelo KIT, especialmente quanto ao papel da escola na educação sexual de nossas crianças e adolescentes.

Todo o processo envolvendo o KIT, trouxe, em si, elementos positivos no que se refere ao modo como a escola tem abordado o tema da educação sexual em sua prática cotidiana.

Um dos primeiros pontos a considerar nesse sentido, diz respeito a toda preparação para a construção do KIT que, desde de 2008, envolveu pesquisas em âmbito nacional, bem como a promoção de congressos em várias capitais do país para pensar a produção destes materiais, além da formação continuada, para docentes, sobre a utilização do KIT em sala de aula.

A polêmica gerada com o recolhimento do KIT e o veto da presidência da república possibilitou uma profusão gigantesca de falas, posicionamentos, questionamentos quanto às concepções da sexualidade no senso comum. Diversos grupos se manifestaram a favor e contrários ao KIT. Abaixo assinados, de ambos os posicionamentos, foram feitos defendendo a volta do KIT às escolas, ou seu definitivo arquivamento. A sociedade refletiu ativamente sobre a temática da sexualidade na educação escolar. Essa polifonia possibilita, sempre, repetições e deslocamentos próprios da construção discursiva, produz rupturas, às vezes pouco perceptíveis e não verificáveis em curto prazo.

Também foram positivas as pesquisas acadêmicas que se produziram sobre o projeto Escola Sem Homofobia. As publicações científicas trazem para a cena a necessidade de se repensar os modos de agir escolares no tocante a diversidade sexual, forçam o reconhecimento da urgência de mudança de postura frente à temática.

O modo como o KIT, em seus materiais diversos, abordou as questões das sexualidades foi bastante positivo, uma vez que este tomou uma posição metodológica clara em defesa dos direitos das minorias sexuais e desvinculando a constituição da identidade sexual dos referenciais normativos que imperam, ou seja desvinculando a sexualidade da genitalidade e de qualquer conotação perversa ou patológica. Mesmo com o recolhimento do KIT muitos dos materiais se tornaram de conhecimento público, muito devido ao uso da rede mundial de computadores, o Caderno e os vídeos estão disponíveis a quem desejar conhecer seu conteúdo, especialmente os vídeos foram

replicados em diversos ambientes virtuais, sites, redes sociais, de modo que o recolhimento pleno destes se tornou impossível na internet.

Por último o KIT trouxe à tona a urgência de uma inclusão mais efetiva da temática da sexualidade no seio escolar, porém que essa inclusão esteja o mais possível num parâmetro de respeito às identidades sexuais de todas as pessoas, livre de qualquer discriminação. Uma abordagem que favoreça a produção de outras verdades sobre o sexo, que permita a emergência de novos discursos. As reflexões propostas pelo KIT tornam-se um contraponto aos discursos vigentes na escola brasileira, possibilitando a produção de um outro discurso, concorrente com os já existentes, e esta tensão provocada por discursos diversos e antagônicos, fazem emergir novas construções discursivas, portanto novas identidades.

#### **5.4 Incluir as propostas de alteração no conceito de família, na Constituição, como parte das interferências de ideologias discriminatórias de exclusão de gênero e diversidade sexual.**

A exclusão dos termos relações de gênero e diversidade sexual nos planos de educação, mencionados anteriormente, produziu um silenciamento sepulcral nas discussões dessas temáticas na escola e na sociedade como um todo. Tal silenciamento foi acompanhado por uma profusão de discursos em defesa da normatização das relações heterossexuais e de um modelo único de família, segundo os preceitos cristãos. O silenciamento do que se quer fazer desaparecer e a proclamação persistente do que se quer inventar, tem proporcionado retrocessos nas questões sexuais no Brasil.

Os movimentos sociais e as diversas instituições que defendem o direito das mulheres e das pessoas LGBTTTI, tem conseguido, por sua luta e persistência, conquistas significativas em nosso país, especialmente por parte do poder judiciário brasileiro que, diferente do legislativo e do executivo, tem dado sinais significativos na promoção de uma cidadania ampla para estas pessoas, contribuindo com a construção de uma sociedade inclusiva e onde seja garantido à todas/os o direito de expressar-se livremente, também em sua afetividade e sexualidade. Por outro lado grupos e sujeitos, com posturas conservadoras, tem agido cada vez mais e com mais poder no sentido de impedir a garantia de direitos das pessoas LBGT e dos direitos da mulher, reforçando cada dia mais as concepções essencialistas da identidade sexual, fixada no biológico e destinada, exclusivamente à reprodução.

Como discutimos no capítulo anterior, tais perspectivas tem ganhado força no Brasil, particularmente a partir de 2011, com o poder adquirido pela FPE, apoiada pelas diversas denominações cristãs e seus fiéis. O discurso defendido por estes grupos e, repetido ininterruptamente, é o de que as relações homoeróticas são uma ofensa ao deus cristão e à suas leis, que estão destruindo a família brasileira e afogando nossa sociedade em uma onda de perversão sem limites. É o poder do discurso mítico, da verdade revelada, divina, que não aceita contestação, afinal, é a vontade de deus. No entanto esse discurso tem produzido inúmeras discriminações e violências, reafirmando concepções que já pareciam estar superadas, ou em vias de superação, levando a um retrocesso nas conquistas históricas dos movimentos feminista e dos direitos sexuais.

Estes discursos são produtos, e produtores, de um processo que reforça concepções heteronormativas, de influência religiosa cristã, e tem, nos últimos anos, disseminado ideologias discriminatórias contra todos os tipos de relações afetivo-eróticas que não estejam condizente com os padrões da moral cristã.

As relações amorosas tocam diretamente na constituição da instituição familiar, por esse motivo estes grupos conservadores têm sido enfáticos na defesa do modelo de família tradicional, composto pelo triângulo homem, mulher e filhos. Não obstante a conquista de direitos, no judiciário, de casais homoafetivos e das mães que vivem sozinhas com seus filhos e filhas, as ideologias discriminatórias têm conseguido encaminhar e aprovar projetos de lei, no legislativo nacional, que buscam salvaguardar o modelo familiar tradicional, destaque para o Estatuto da Família, recém-aprovado em comissão especial da câmara federal. O referido Estatuto visa à garantia de direitos às famílias brasileiras, bem como, forçar a criação de políticas públicas na defesa da família e de seus entes, o problema deste documento é que em seu primeiro parágrafo define o conceito de família como aquela formada por um homem e uma mulher, desse modo o Estatuto deixou de lado um sem-número de arranjos familiares que não se enquadram, nem podem se enquadrar, nesse conceito restritivo de família, segundo dados do IBGE (2010), 25,3% das famílias brasileiras não se adequam à definição defendida pelo estatuto.

As consequências destes eventos são danosas e contorna-los exigirá uma ação mais efetiva e articulada da sociedade civil e dos movimentos sociais. O campo das lutas por direitos sexuais, no Brasil, se mostra mais uma vez complexo, tenso e incerto.

### **5.5 Levantar pelos procedimentos de observação direta e entrevistas, diferentes discursos e contradições.**

A observação direta em campo nos possibilitou perceber a trama dinâmica e complexa da produção discursiva no interior da escola, a partir de seus diversos instrumentos, documentos legais, arquitetura e agentes educacionais. Percebeu-se que a escola pesquisada é marcada por uma ambivalência sobre as questões aqui pesquisadas, ora mostra uma postura tolerante e aberta por parte da gestão, inclusive para questões da sexualidade, onde é possibilitada a expressão da afetividade por parte das/os alunas/os, porém em alguns momentos, como veremos adiante, essa postura se trai em ações heteronormativas e disciplinares.

Todo um conjunto de ações, discursos, estrutura arquitetônica, documentos, e a relação que se estabelece entre esses elementos, à qual Foucault (1984), nomeará de dispositivo da sexualidade, está presente na prática escolar, especificamente na escola observada este dispositivo pode ser percebido a partir de alguns fatores, tais como: nos documentos escolares (PPP); na organização espacial dos ambientes escolares, especialmente nos banheiros; na ação docente; e nas posturas da gestão escolar. Esses são os temas discutidos nesse tópico

As generalizações com que a escola trata, em seus documentos, o combate à violência e a ausência de ações mais específicas de enfrentamento à violência por orientação sexual e de gênero, leva a perpetuação e reafirmação da heteronormatividade e, conseqüentemente da homofobia. As primeiras observações sobre a escola demonstram que ela está preocupada com o combate à discriminação, porém os tipos de condutas discriminatórias combatidas pela escola não são nomeadas, percebe-se uma generalização que dificulta a tomada de decisões mais assertivas quanto ao combate dos diversos tipos de violência. A consulta ao Projeto-Político-Pedagógico (PPP) confirma o caráter genérico das posturas escolares quanto às ações de combate à discriminação. No texto do documento, na seção das ações estratégicas, foi descrito apenas o combate à violência contra a mulher, defesa do meio ambiente, da criança e do idoso. Consta, no documento, no tópico dos valores da escola, a defesa da igualdade, no sentido de proporcionar a todos o mesmo direito de expressão. A ausência de ações mais específicas de combate aos diversos tipos de violência, e a não nomeação destas, reforça as práticas de invisibilização predominantes na sociedade, que garantem a perpetuação da dominação e violência pelos silenciamentos produzidos.

A organização espacial de um ambiente, poderá dizer bastante sobre a ideologia que imaginou aquela distribuição e seus rótulos. O banheiro é um desses espaços que demarcam o sexismo e dizem do modo como dada instituição percebe e age. A escola observada é composta de três banheiros, sendo um para os/as servidores/as e os outros dois para as/os discentes. O banheiro das/os alunas/os são separados por sexo, o banheiro das/os servidoras/es é misto. Aqui um fato nos chamou a atenção, no momento das visitas, a escola passava por uma reforma nos banheiros das/os alunas/os, por só existirem dois banheiros decidiu-se reformar um de cada vez. Quando da reforma do banheiro masculino, a direção decidiu que os meninos iriam usar o banheiro das meninas, e as meninas passariam a usar o banheiro das/os servidoras/es. Posteriormente, na reforma do banheiro feminino, os meninos voltaram a usar seu banheiro e as meninas continuaram a usar o das/os servidoras/es. Aqui fica evidente uma mentalidade sexista em defender que as meninas são mais higiênicas do que os meninos, apesar de nada sustentar essa concepção. Outro ponto interessante é que ao passar a usar o banheiro das/os servidoras/es, que é misto, a defesa do sexismo nos banheiros entrou em xeque, uma vez que as meninas estavam usando um banheiro misto. Porém deslocamentos nos discursos sexistas, fundados no essencialismo, também estão presentes no cotidiano da escola, como o demonstra uma iniciativa da gestão em colocar espelhos no banheiro dos meninos, fato que, apesar de parecer banal, é inovador, uma vez que inexistente na maioria absoluta das escolas.

Diante do quadro descrito percebe-se que a defesa rígida da necessidade de separação no uso dos banheiros é questionada no cotidiano escolar, e que se há, por um lado, permanências de procedimentos sexistas, por outro há deslocamentos.

### **5.5.1 Ação docente e diversidade sexual**

O/a professor/a por sua própria posição de detentor do saber, bem como pela posição hierárquica que exerce, torna-se objeto de identificação que pode imprimir nas/os estudantes modos “corretos” de vivência da sexualidade. Na prática cotidiana pode permitir a emergência de novas formas de expressões da sexualidade, bem como reiterar concepções já estabelecidas.

Não foi observada nenhuma ação discriminatória por parte das/os professoras/es, quanto às questões da diversidade sexual frente as/aos alunas/os, mas foi percebido o silenciamento de algumas/uns docentes diante de ações homofóbicas

praticadas entre as/os estudantes, especialmente entre os meninos. Quanto as dinâmicas de sala de aula, alguns aspectos se mostraram interessantes. Em uma das aulas analisadas, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o programa previa o ensino da reprodução humana, onde se deveria elucidar para as/os alunas/os, entre 9 e 10 anos, como se dá o processo de geração da vida. A aula foi recheada de perguntas das crianças, perguntas mais voltadas às questões afetivas e para questões pessoais da vida da professora, a mesma demonstrou-se constrangida e declarou, posteriormente, a dificuldade de responder aos questionamentos, alegando tanto a falta de formação para a abordagem da temática, como dificuldade de falar de sua própria experiência enquanto pessoa sexuada.

A produção de novos discursos só é possível diante da possibilidade de que todas e todos terem direito à fala (HABERMAS, 2002), a expressarem suas opiniões e questionamentos de maneira livre, não coercitivas. Deslocamentos discursivos se dão a partir de polifonias (ORLANDI, 2013). Podemos perceber essa possibilidade a partir da análise de uma aula de Ciências do Ensino Fundamental II, cujo tema era o estudo dos aparelhos reprodutores masculinos e femininos, o professor, que já havia introduzido o tema em aula anterior, organizou a sala em semicírculo e estimulou as/os alunas/os para que fizessem perguntas, que deveriam ser escritas em um papel sem a identificação pessoal. As perguntas foram as mais variadas possíveis, focando questões sobre virgindade, gravidez, masturbação, aspectos anatômicos dos órgãos sexuais, orgasmo, prazer sexual, homossexualidade, bissexualidade, experiências sexuais diversas que não se enquadram nos padrões instituídos (experiências sexuais com objetos, zoofilia). O professor demonstrou certa desenvoltura e abertura para responder e problematizar as perguntas, levando as/os adolescentes a se colocarem diante das questões, porém algumas vezes foi taxativo e dogmático em suas posições, fato que vai de encontro às orientações dos PCNs. A postura do docente se mostrou aberta em relação às orientações sexuais, não fazendo defesa da heterossexualidade, exceto nas questões de reprodução.

A definição de funções e papéis com base no sexo biológico é uma das bases de perpetuação da heteronormatividade, pelo sexismo. A escola, muitas vezes, produz um esquadramento minucioso dos papéis, das ações e dos espaços destinados a meninos e meninas, e a esse limite, muitas vezes, não se permite ultrapassar. Na observação das aulas de educação física foi percebido a defesa de concepções sexistas e heteronormativas por parte da docente. Ficavam muito bem demarcadas as atividades

que eram destinadas para os meninos e para as meninas. A justificativa para tal separação foi a defesa de que, por natureza, os meninos são mais fortes que as meninas. Concepção que reforça os discursos heteronormativos e sexistas.

As performances (GOFMAN, 1999), que cada indivíduo é conduzido a executar no intuito de produzir, neste, a introdução dos discursos “verdadeiros”, são muitas vezes subvertidas quando da emergência do desejo do sujeito, que extrapola toda tentativa de pedagogização da sexualidade (QUINET e JORGE, 2013). A observação demonstrou que apesar da postura da gestão da escola se apresentar declaradamente tolerante e respeitadora quanto às questões da sexualidade, ainda se percebe posturas conservadoras e heteronormativas, como se pode perceber na intervenção da equipe gestora em relação a um aluno que procurou a mesma para se queixar que estava sofrendo perseguição por parte de outros alunos por apresentar conduta afeminada. As pessoas da gestão questionaram se ele gostava de ser chamado assim, de menina, ele disse que não, a direção colocou-se no sentido de ajudá-lo nessa situação, ao que ele concordou, orientaram ele para que se policiasse quanto aos seus gestos e falas e disponibilizou-se a sinalizar-lhe, por um sinal particular combinado por ambas as partes, quando o aluno estivesse saindo do comportamento adequado para um menino, ele concordou. Nos dias que se seguiram várias vezes o feito foi percebido, sempre que o menino agia de modo não condizente com o padrão esperado era enviado o sinal, ele se apercebia de sua ação e procurava corrigir. Porém passados alguns dias, segundo relato, o fato se repetiu, o aluno agiu de modo afeminado, as pessoas da direção emitiram o sinal para que se corrigisse, mas ele desconsiderou o sinal, deu de ombros e continuou com sua conduta que parecia agradar-lhe, as pessoas da gestão disseram que não tinha jeito, mas respeitaram a liberdade do menino. Foram obrigadas a reconhecer que o desejo não se deixa pedagogizar.

Percebemos diante desse quadro as contradições e ambiguidades nas ações escolares aqui analisadas. Por um lado verificou-se, nos documentos legais, a defesa da liberdade de expressão e, em contrapartida, a tendência em normatizar as condutas dos sujeitos. A reprodução de um sexismo “obrigatório”, levou a escola a perceber que nem sempre este se justifica ou se permite realizar plenamente. Percebeu-se, também, posturas de respeito à diversidade sexual convivendo com concepções homofóbicas e produção de silenciamentos diante de violências praticadas no interior da escola. Ainda, que a luta contra a violência, de todos os tipos, esbarra no silenciamento genérico que

inviabiliza ações mais assertivas de combate à violência e promoção de uma cultura de paz efetiva.

### **5.6 Escola e formação inicial: discursos escolares e futuros/as docentes**

A análise dos encontros do Grupo Focal nos dão elementos para pensarmos como essas pessoas, que estão hoje na universidade, trazem para a mesma toda uma bagagem discursiva acumulada em suas histórias de vida. Também nos possibilitam pensar o quadro que se vislumbra para o futuro da educação pública brasileira. Como já referido anteriormente a opção de deixar livre o acesso à participação no GF, já nos dá um elemento de análise, e que perceberemos ser uma constante, mesmo em outras realidades que tratam das questões de gênero e sexualidade, qual seja, a participação nesses debates e interações se dá, geralmente, por pessoas que se identificam positivamente com a temática.

A diversidade sexual e de gênero são temas que têm sido ignorados pela escola, porém, longe de produzir um silenciamento sobre a sexualidade a escola brasileira tem definido aquilo que se pode falar, quem pode dizê-lo e os modos de como se pode dizer. Nesse sentido a escola produz um discurso prolixo em defesa de uma fixação da sexualidade no biológico. Ao serem questionadas/os sobre como a escola tem tratado das questões da diversidade sexual, em seus diversos espaços, instrumentos e agentes educacionais, os participantes concordam com o silenciamento do tema. “A escola não tem tratado” (Participante C), de tais temáticas. A escola “tem feito ouvidos e olhos cegos”(Participante E), tanto em sua prática educativa diária, quanto no enfrentamento de questões vivenciais que envolvem tais questões. O depoimento de uma participante evidencia o caráter silenciador que a escola tem impresso no tocante à diversidade sexual:

Lá na escola em que eu estagiava [...], tinham dois meninos na turma do quinto ano [...], e uma professora falou, ‘quando esses meninos crescerem, eles vão namorar, eles são muito próximos’ [...], e eles trocaram de sala (por iniciativa da escola). Ai no ano seguinte uma (das mães dos garotos), pediu para separar, e separam eles (Participante C).

Aqui percebemos a atitude, corrente na escola brasileira, de buscar resolver a situação pelo silenciamento e impedimento à expressões afetivas que não se enquadrem nos padrões vigentes.

A delimitação de espaços sexistas, com base no fator biológico, é outra constante na prática escolar. A questão dos banheiros separados por sexo é um exemplo que essa separação rígida, imposta pelas convenções sociais vigentes, produz sofrimento e tensões, nem sempre bem resolvidas. Segundo depoimento,

[...] sinceramente, não sei porque essa história de banheiro [...], nós temos dois alunos que são gays e eles querem usar o banheiro das meninas e eles se vestem como meninas [...], usam maquiagem [...], eles são mulheres e dizem que são, aí o diretor da escola querer obrigar eles a usarem o banheiro masculino [...], não sei porque, eu não vejo problema nenhum (Participante D).

A separação dos banheiros por sexo biológico é uma questão amplamente debatida atualmente, há escolas que adotaram a criação de um terceiro banheiro, neutro, onde as pessoas podem usar independente de seu pertencimento de gênero. Estudos de Raposo (2007), sobre o sexismo em creches no estado da Paraíba, aponta que a prática comum nas creches por ela acompanhada é de banheiros mistos. É comum escolas terem apenas um banheiro individual para cada sexo, ou seja cada pessoa usa o banheiro individualmente, qual a justificativa para a separação? “O que (se) faz em um banheiro masculino, também não faz em um feminino? (Participante A). A separação dos banheiro é mais um mecanismo de manutenção de um construto social discursivo, o sexismo baseado no biológico, que não permite a cada pessoa dizer de si, de identificar-se autonomamente com o gênero que desejar. O sexismo, baseado no sexo natural, é um dos instrumentos de produção e manutenção da heterossexualidade compulsória (MISKOLCI, 2009; SWAIN, 2010).

A produção e manutenção do sexismo está presente em diversos outros espaços e práticas escolares. Nas atividades separadas por sexo. No time de futebol, exclusivo aos meninos, e mesmo que uma menina seja exímia jogadora não poderá fazer parte do time. Provocados se a escola ensina a ser menino ou menina, as/os participantes respondem positivamente. “A escola ensina o tempo todo” (Participante B).

A verdade sobre as diferenças sexuais são perpetuadas pelas histórias infantis trabalhadas nas escolas. Isto é perceptível na escolha de histórias infantis que reforçam, sem justificativa, a ação de superioridade do homem que salva a mocinha, sempre indefesa, vale ressaltar a ausência de contos homoafetivos nos textos escolhidos pela escola. Quanto ao sexismo nos contos infantis, uma participante declara: “Se a Rapunzel tinha força para subir o príncipe pelo cabelo, porque ela não desceu? Porque

que ela não desceu?” (Participante B). Se considerado a partir de um ponto de vista da lógica o questionamento procede. Porém a intenção, subliminar, destes discursos por trás dos contos é exatamente a manutenção do poder masculino por meio de produções simbólicas (BOURDIEU, 2014).

A partir do vídeo “Boneca na mochila”, do Kit Anti-homofobia, que trata, além de outras coisas, do sexismo produzido pela escola e pela sociedade, foi questionado sobre as posturas escolares de separar ações e objetos, pretensamente, destinados a cada sexo. O vídeo, na interpretação de um participante, problematiza a postura escolar na reprodução do sexismo na “questão do brincar [...], brincar de meninos, brincar das meninas, onde não pode haver, de maneira alguma, diálogos” (Participante A). A fixação produzida pelo discurso sexista que define os comportamentos de cada sexo, produz, também, o ajustamento dos comportamentos desviantes, assim, uma criança do sexo masculino que queira brincar com um brinquedo definido, pela lógica adulta, como destinado à meninas, é visto como tendente à uma orientação homossexual e, portanto, na lógica da escola em geral, necessita de uma intervenção disciplinar. Essa lógica está presente no discurso social vigente, pois “essa preocupação dos pais, de que seu filho brinca de boneca é gay” (Participante D), está presente na lógica dominante. Uma outra participante defende que os adultos também são vigiados no cumprimento dos papéis sexuais, segundo ela, “isso não acontece só com as crianças não, acontece com adultos também, quando se pega em alguma situação que é distante desse padrão da sociedade, que é estabelecido” (Participante G). Assim o discurso escolar está dentro de uma lógica discursiva mais ampla, de toda uma sociedade, que perpetua a “matriz de legitimidade” heteronormativa (BUTLER, 2014).

Porém é comum que as crianças extrapolem as normas de conduta estabelecida pelos adultos (FINCO, 2003). Essa compreensão também é trazida por uma participante ao descrever uma situação vivida por ela em uma escola: “as crianças, em um momento onde não se tenha uma vigilância e uma definição excessiva de condutas eles extrapolam as “normas” [...], onde os meninos brincavam com “coisas” de meninas [...], e estavam muito a vontade” (Participante F). Tal relato confirma o caráter discursivo das condutas sociais, elas não são naturalmente dadas, e as crianças atestam tal fato, são construídas pelo discurso, e se são construídas podem ser desconstruídas.

### 5.6.1. O poder dos discursos sobre a sexualidade

O poder de agenciamento dos discursos sobre a sexualidade é atestado na repetições deste pelos sujeitos, essa repetição se dá, algumas vezes, sem que o sujeito se dê conta da materialidade do discurso, na ilusão da transparência da fala (ORLANDI, 2013), assim o sujeito repete o discurso verdadeiro mesmo que sua prática cotidiana aponte no sentido contrário. Na realidade vivida por pessoas de baixa renda, devido as próprias condições que a situação de vida obriga, há uma convivência diária e muito aberta com as pessoas não-heterossexuais, porém quando são agenciados por discursos externos, onde a realidade heteronormativa impera, percebem com estranhamento as pessoas LGBTTTI, essa incoerência atesta o poder alienador dos discursos de verdade sobre a identidade sexual. Sobre isso um participante atesta que,

Nas classes menos abastadas a questão da sexualidade é naturalizada, meus pais têm colegas gays, enfim, você circula naquele meio e não acha aquilo estranho, mas quando vem de fora quando você vê na novela, quando você vê na televisão, você não só acha estranho, como censura, e diz: tá errado, isso não deve (Participante G).

Essa ambiguidade de posicionamento quanto à diversidade sexual sugere uma necessidade de adequação a uma lógica social imposta, à necessidade imperiosa de uma verdade que exige ser repetida publicamente, mesmo que na intimidade da vida privada não se coadune com ela, pois “as vezes a gente diz uma coisa, porque a gente faz parte de uma lógica, mesmo que a gente, na nossa prática íntima, a gente não siga” (Participante A).

Se a questão é discursiva, quais as modificações possíveis nas polifonias que repetem o discurso, porém produzindo um mínimo de deslocamento? Os deslocamentos discursivos passam, necessariamente, pela constatação da existência do discurso, é agindo sobre ele, mas não numa repetição parafrásica, mas em repetições que deixem escapar algo, ou acrescentar algo ao discurso instituído. Uma possibilidade disso é o reconhecimento do poder discursivo operando. “Quem que está dando aula para as pessoas, veja, pessoas que foram formadas há [...] 30 anos atrás [...], portanto eles ainda estão comungando dessa perspectiva arcaica, atrasada, muitas vezes não é nem por maldade” (Participante C). A compreensão de que a reprodução das verdades se dá não por uma perversão individual, mas pelo fato de as pessoas estarem sujeitadas a

um discurso dominante, já aponta um deslocamento no sentido do reconhecimento dos modos como o discurso opera.

Outro deslocamento apontado está na fala de uma participante, segundo a mesma, “tem se falado (sobre a sexualidade), de tantas formas, em tantos lugares, mas nem tudo o que a gente escolhe, é realmente aquilo que a gente acredita [...], os discursos mudam nas pessoas, dependendo de onde elas estejam” (Participante A). Nesse sentido, nossos valores estão subordinados à possibilidade de expressão dos mesmos, mas a sociedade disciplinar e de controle, na qual vivemos, exige dos sujeitos uma conduta condizente com a norma instituída. Isso sugere que, apenas numa sociedade respeitadora e promotora da diversidade a coerência entre discurso e prática, entre o que se sente e o que se faz, seria plenamente possível. Assim numa realidade acolhedora da diversidade sexual, onde cada pessoa possa colocar suas compreensões da sexualidade sem medo de serem discriminadas, reprovadas ou corrigidas, teremos uma polissemia de compreensões, fato que possibilita deslocamentos reais. A questão que se nos coloca é se a escola, hoje, tem facilitado essa profusão de falas diversas sobre a sexualidade, em seus diversos espaços e contextos, fato que contribuiria para novas construções discursivas.

### **5.6.2. A formação inicial e a diversidade sexual e de gênero**

A produção de uma postura aberta da escola pública brasileira quanto às questões da sexualidade e pertencimento de gênero passa, necessariamente, pela abordagem dessas temáticas na formação inicial das/os futuras/os docentes. Porém o panorama da formação inicial brasileira, em sua grande maioria, negligencia a discussão sobre a sexualidade em seu currículo.

A negligência da formação para a diversidade sexual é denunciada pelas/os participantes do GF, ao declarar que “na nossa formação de pedagogos, a gente não tem uma disciplina que fale especificamente sobre sexualidade, você faz (a disciplina) Educação Física [...],mas você não faz sexualidade, de jeito nenhum” (A). Em outra fala: “Mas a gente não tem esses aportes que a gente quer. A gente quer ser um professor inclusivo, mas aqui, teoricamente, não tem uma disciplina que nos instrumentalize tanto e eu gostaria de ser instrumentalizado” (Participante D). O silêncio produzido pela universidade brasileira perpetua a hegemonia de um discurso heteronormativo. Colaborando com a estatística de que quem está presente em espaços

de discussão e produção de saber sobre a sexualidade são pessoas que se identificam com a temática e fazem parte da militância por uma sociedade respeitadora da diversidade sexual, fato evidenciado pelo próprio GF da presente pesquisa, que ao propor a livre participação de alunas/os que desejassem está presente no mesmo, evidenciou a identificação de todas/os as/os participantes com as temáticas abordadas.

Uma rápida análise dos cursos de pedagogia, no ensino superior brasileiro, sobre a questão da contemplação da temática da diversidade sexual e de gênero é suficiente para percebermos como o silenciamento operado pela universidade brasileira reforça a dificuldade de ações mais efetivas de combate à violência contra LGBTTTI.

Para termos uma compreensão do estado atual dessa questão fizemos um levantamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do estado de Pernambuco<sup>17</sup> para avaliarmos a contemplação da temática da diversidade sexual e de gênero nos mesmos. Como nossa intenção aqui não é fazer uma análise aprofundada dessa questão, mas apenas levantar dados estatísticos da presença dessa temática nos cursos de Pedagogia, procedemos ao levantamento dos referidos cursos a partir do acesso à matriz curricular destes, disponibilizadas na internet.

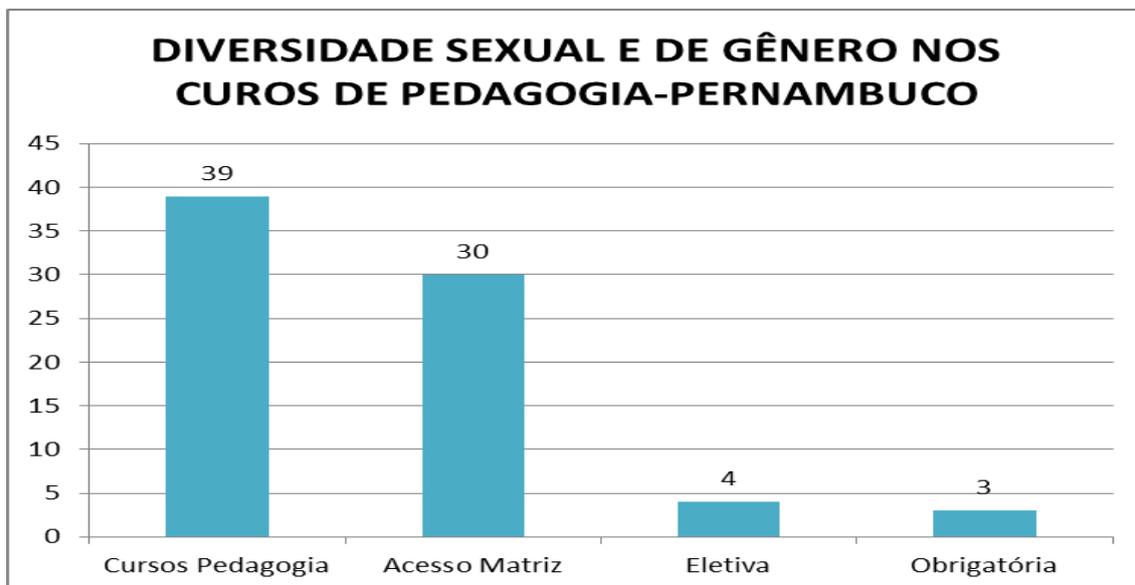
O gráfico a baixo (Gráfico 3) demonstra a pouca visibilidade que a temática de diversidade sexual e de gênero tem recebido em nosso Estado. Dos 39 cursos contabilizados em Pernambuco, tivemos acesso à matriz curricular de 30 deles. Destes, apenas cinco contemplam a temática da sexualidade. Totalizando sete disciplinas que versam sobre a temática. Quatro dessas sete disciplinas são dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nas unidades acadêmicas de Recife e Caruaru, com duas disciplinas cada. Apenas em uma destas, na unidade Caruaru, é componente obrigatório. Outras duas faculdades tem disciplinas que contemplam a temática como componentes curriculares obrigatórios, são elas, a Faculdade José Lacerda Filho De Ciências Aplicadas – FAJOLCA, na cidade de Ipojuca e a Faculdade Osman Lins, em Vitória de Santo Antão. Ainda temos o curso de Pedagogia da FAINTVISA, também em Vitória de Santo Antão, que tem disciplina eletiva sobre a

---

<sup>17</sup> Para tal levantamento consideramos os programas de Pedagogia cujo programa estivesse disponível nos sites das respectivas Universidades e Faculdades, tivemos acesso a 39 cursos. Nessa contabilidade há que considerar o caso de instituições que possuem várias unidades acadêmicas, nesse caso consideramos apenas a sede da instituição, exceção feita à Unidade Acadêmica do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, em Caruaru. Se levarmos em consideração os diversos polos das Universidades Públicas em Pernambuco esse número se eleva. Há ainda que considerar que para os cursos de Educação à Distância (Ead), contabilizamos, apenas, o curso da sede de cada Instituição. Vale ressaltar que há cursos, Ead, que possuem dezenas de polos em todo o Estado, o que eleva substancialmente a quantidade de pessoas sendo formadas em Pedagogia.

temática. A grande concentração de cursos que contemplam a temática está na Zona da Mata do Estado, exceção à Unidade Acadêmica da UFPE, em Caruaru, região Agreste do Estado.

**GRÁFICO 3 – Os cursos de Pedagogia em Pernambuco e a contemplação da temática da diversidade sexual e de gênero.**



Legenda: Dos 30 cursos aos quais tivemos acesso as suas matrizes curriculares, apenas sete contemplavam a temática, sendo quatro em universidade públicas e três em particulares. Em apenas três cursos constavam como componente obrigatório.

Diante de tal realidade constatamos que um número muito pequeno de pedagogas/os, no estado de Pernambuco, teve acesso amplo à discussão da diversidade sexual e de gênero em sua formação docente. Uma outra parte, menor ainda, pode inteirar-se das discussões por uma escolha pessoal em participar de disciplinas eletivas, indício que reforça o fato de que o acesso à tais discussões atinge, quase que exclusivamente, as pessoas que já se interessam pela temática.

Sobre isso há que se considerar, também, o imenso número de grupos de pesquisa e de estudos acadêmicos sobre a temática. Em busca feita no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ, encontramos 35 grupos de pesquisa que versam sobre a temática da sexualidade e de gênero. A esse número deve-se acrescentar os grupos de estudos em várias faculdades particulares, que não estão cadastrados no CNPQ. Reforçando ainda mais o que dissemos anteriormente, que a discussão só está sendo feita por pessoas que se identificam com o tema, não possibilitando uma discussão mais ampla e, portanto, dificultando mudanças de maior alcance nas produções discursivas sobre a sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa dissertação, cômicos de que ainda há muito o que se falar sobre a temática da diversidade sexual e de gênero na escola brasileira, especialmente se considerarmos o panorama conflituoso que nos últimos anos vem sendo apresentado em nosso país. As conclusões que aqui trazemos são pontuações que tecemos a partir da pesquisa bibliográfica e de campo. Quanto à pesquisa de campo e aos procedimentos adotados, especialmente referentes ao Grupo Focal, por se tratar de ações que envolvem seres humanos foram resguardadas as devidas orientações quanto as questões da ética na pesquisa, previamente acordadas e aceitas pelas pessoas que dela fizeram parte.

Alguns achados se destacam nessa dissertação e apontam para os deslocamentos e permanências nos discursos e práticas escolares referentes à identidade sexual e de gênero. Assim nossos principais achados foram: 1) O KIT anti-homofobia possibilitou uma polifonia discursiva sobre a sexualidade na escola pública nacional; 2) A inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero na escola ganhou forças a partir de 1998, com a criação dos PCNs, porém sofreu forte retrocessos depois de 2011, com o crescimento da influência da FPE; 3) A ausência de uma normatização específica sobre a obrigação da escola em abordar as temáticas da diversidade sexual e de gênero, fez estas ficarem a cargo das pessoas que se identificam com as mesmas, na militância e, 4) Pouco ou nada mudou, pois a sociedade permaneceu inalterada em sua heteronormatividade. Passaremos a pontuar cada um desses achados.

Quanto ao achado, “o KIT anti-homofobia possibilitou uma polifonia discursiva sobre a sexualidade na escola pública nacional”, concluímos que os diversos discursos, proclamados no e a partir do KIT do Projeto Escola Sem homofobia, trazem em si permanências e deslocamentos que possibilitam alterações nas percepções sociais sobre as temáticas abordadas no referido KIT.

A partir do KIT de materiais educativos, diferentes discursos foram proferidos quanto à questão da temática da diversidade sexual na escola pública brasileira. Compreensões diversas e concorrentes sobre a sexualidade foram postas em cena defendendo posicionamentos variados e possibilitando a construção de novas percepções sobre o papel da escola na educação sexual e sobre a própria sexualidade.

Os posicionamentos a respeito da sexualidade, no e sobre o KIT, vão desde a defesa de concepções essenciais da sexualidade humana, que perpetuam discursos tradicionais, até aqueles que defendem o caráter fluido e cambiante das identidades sexuais. Entre estes extremos estão compreensões intermediárias mais ou menos tendidas a um ou outro extremo. Essa multiplicidade de posições geram deslocamentos que produzem novas compreensões sobre a sexualidade e sobre a inclusão da temática na escola pública brasileira. As produções acadêmicas sobre o KIT, analisados no capítulo 3 desta dissertação, bem como a observação participante no campo de pesquisa e os encontros do GF, descritos no capítulo 5, trazem um panorama considerável dessa polifonia discursiva sobre a sexualidade na escola.

Este primeiro achado lança respostas ao nosso terceiro objetivo específico uma vez que o KIT, mesmo com seu veto, possibilitou, em maior ou menor grau, uma abordagem problematizadora quanto à questão da sexualidade na escola pública brasileira, como também proporcionou a emergência de discursos diversos, ambíguos e contraditórios.

No que toca ao achado “a inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero, na escola brasileira, ganhou forças a partir de 1998, com a criação dos PCNs, porém sofreram forte retrocesso depois de 2011, com o crescimento da influência da FPE”. A criação dos PCNs dos Temas Transversais, fruto de um intenso processo de reivindicações dos movimentos sociais feministas e pela diversidade sexual, colocou a escola como local privilegiado nos debates sobre identidade sexual e de gênero. Os PCNs são documentos norteadores que indicam o direcionamento para a organização dos currículos escolares e o modo como a escola pode trabalhar as temáticas aqui referidas. Apesar de não obrigar a inclusão dessas temáticas, a criação dos mesmos marcam um passo significativo na legitimação da discussão da sexualidade pela escola.

As questões da sexualidade ganharam grande visibilidade na sociedade brasileira como um todo, especialmente no novo milênio. Vários fatores influenciaram e foram influenciados por essa maior visibilidade, como apontamos no capítulo 4 dessa dissertação, entre estes podemos destacar: a ascensão das marchas pela diversidade no Brasil, tanto em número de participantes, como na quantidade de marchas realizadas todos os anos no país; a inclusão cada vez mais expressiva das questões sobre gênero e sexualidade nos programas dos partidos políticos; as iniciativas de órgãos de classe, tais como o CFP e o CFESS; iniciativas do poder judiciário na garantia de direitos para famílias homoafetivas, tais como a adoção e o reconhecimento da união estável e a

equiparação desta ao casamento; criação de programas e projetos de promoção da diversidade, especialmente voltados à escola, tais como o Programa Brasil Sem Homofobia e o Programa Saúde na Escola; proposta da PLC 122/03, que regulamentava o crime de homofobia e o equiparava ao crime de racismo.

Não obstante todos esses avanços vimos, especialmente a partir de 2011, a emergência de medidas retrogradadas no que se refere a questão das identidades sexuais no Brasil. De 2011 em seguida iniciou-se um intenso e articulado movimento de combate às iniciativas de promoção dos direitos femininos e das pessoas LGBTTTI no Brasil. Em suas investidas contra os direitos LGBTTTI a FPE conseguiu impedir que muitos programas, projetos e leis fossem aprovadas ou executadas em nosso país. Essa investida contra as causas LGBTTTI teve como primeiro grande êxito o veto ao KIT anti-homofobia, além de diversas outras investidas, já apontadas no capítulo anterior, tendo como expressão maior de sua influencia a retirada dos termos “relações de gênero” e “diversidade sexual” do PNE, que reverberou nos planos estaduais e municipais. Esse quadro mostra um futuro tenso para as pessoas LGBTTTI no Brasil.

Tais conclusões respondem ao segundo e quinto objetivos desta pesquisa, uma vez que o veto ao KIT provocou um impasse político aos avanços dos movimentos sociais pela diversidade sexual e de gênero que culminou em inúmeros retrocessos nas reivindicações destes movimentos, tendo como consequências últimas a exclusão dos termos “diversidade sexual e gênero”, da maioria dos planos de educação nacional, estaduais e municipais e a alteração do conceito de família na Constituição a partir da aprovação do Estatuto da Família que restringe o conceito legal de família apenas àquelas formadas por homem, mulher e filhos.

O achado, “A ausência de uma normatização específica sobre a obrigação da escola em abordar as temáticas da diversidade sexual e de gênero, fez estas ficarem a cargo das pessoas que se identificam com as mesmas, na militância”, relaciona-se ao nosso primeiro objetivo específico que buscava avaliar o quanto as mudanças nos discursos e práticas pela inclusão oficial da temática da diversidade sexual na escola foi capaz de suportar as ideologias discriminatórias. As várias tentativas de incluir essas temáticas na escola pública brasileira esbarraram na não existência de leis que tornasse obrigatória a contemplação das mesmas, a exemplo do que acontece com as questões ligadas à raça e etnia, que gozam de leis que obrigam a escola a incluí-las em seus calendários anuais. Fato que não ocorre com a temática aqui abordada.

A inclusão das questões da identidade sexual se dá através dos programas, projetos, ou dos próprios PCNs, porém a ausência de uma lei que torne efetiva a execução destes mesmos deixa a cargo dos agentes escolares a contemplação inserção dos mesmos. O que se observa, em geral, é a resistência dos agentes educacionais – gestores, coordenadores, professores, secretários de educação – em dar visibilidades a esses temas. O campo de pesquisa deixou explícito que a ausência dessa normatização imprime um caráter voluntário no que se refere a tais discussões na escola pública brasileira. Pudemos observar essa realidade nas várias observações que fizemos na presente pesquisa: na prática escolar cotidiana da Educação Básica; na pouca presença de disciplinas voltadas ao tema nos cursos de formação inicial, e em sua maioria absoluta quando existem são conteúdos optativos; nas/os alunas/os que fizeram parte do GF, da presente pesquisa; nas dezenas de grupos de pesquisa e estudos, presentes no Estado de Pernambuco, voltados ao tema em questão; na ausência de tais temáticas nos manuais didáticos; na omissão destas no último PNE, conforme já citado. Esses fatos reafirmam o que já declaramos anteriormente: a discussão sobre a identidade sexual está restrita, quase que exclusivamente, às pessoas que já se interessam pelo tema, não atingindo um número maior de pessoas, fato que possibilitaria uma mudança mais substancial nas percepções sobre as identidades sexuais e, conseqüentemente a construção de uma cultura de respeito à diversidade sexual e de pertencimento de gênero.

Diante disso a pergunta que fica, e que não foi possível responder na presente pesquisa, é: quais os motivos que impossibilitam a criação de leis mais efetivas de combate à homofobia e sua inserção no cotidiano escolar?

No que se refere ao nosso último achado, que diz respeito a constatação de que “pouco ou nada mudou, pois a sociedade permaneceu inalterada em sua heteronormatividade”. Esse último achado dialoga com os anteriores, uma vez que as diversas iniciativas de implementação da temática da diversidade sexual, que buscam ir além das questões mais biologizantes, na escola pública brasileira, não conseguiu se efetivar, esbarrando sempre em ações do legislativo ou executivo nacionais que buscaram impedir, de inúmeras formas, os programas e projetos que visavam garantir tal inclusão. Do mesmo modo as leis que buscaram garantir direitos mais efetivos para as pessoas LGBTTTI e para as mulheres também sofreram o embargo no legislativo nacional e não puderam efetivar-se. A exemplo da PLC 122/03, e outros projetos de lei que versam sobre aborto e sobre participação da mulher na política. A reprodução da

heteronormatividade em nossa sociedade tem se dado, também, pela criação de instrumentos legais que defendem tal perspectiva, como o já mencionado “Estatuto da Família”, e tentativas da FPE de deslegitimar as determinações do judiciário que favorecem as pessoas LGBTTTTI.

A maioria das ações de oposição às questões LGBTTTTI e femininas, senão sua totalidade, foram encabeçadas pela FPE, formada por líderes das igrejas cristãs nos diversos estados da nação, que influenciam os legislativos estaduais e municipais, também ocupados por representantes dos diversos grupos cristãos em nosso país. O que se observa, geralmente, é o apoio maciço das ações da FPE por parte da quase totalidade dos líderes cristãos e, junto com estes, de suas/seus fiéis. O que se desvela é a produção e reprodução intensiva de uma verdade única sobre a sexualidade, baseada nos princípios cristãos, que agencia as pessoas, reproduzindo cada vez mais e mais intensamente a heteronormatividade, sustentada no sexismo, natural, e na homofobia.

Diante dessas reflexões conclusivas, retomo as questões iniciais: o KIT do projeto Escola Sem Homofobia proporcionou mudanças nos discursos sobre as identidades sexuais em nosso país, mas também foi utilizado, por aqueles que buscaram seu veto, para perpetuar concepções essencialistas sobre a sexualidade. Percebemos, a partir de nossos sujeitos pesquisados, que deslocamentos se produziram nos discursos escolares, porém permanências e retrocessos ainda se fazem presentes, apontando para a necessidade de políticas públicas educacionais mais efetivas no tocante aos direitos sexuais. Por fim, se algo foi deslocado, mudanças se mostram possíveis nesse cenário tenso que se coloca diante de nós.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. **Avaliação das ações de prevenção às DST/ AIDS e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras**. Brasília: UNESCO, 2001.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. no.13 Rio de Janeiro, Apr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872013000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872013000100004&script=sci_arttext)> Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

ASCHIDAMINI I.M.; SAUPE R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enferm**. 2004;9(1):9-14. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/viewFile/1700/1408>. Acesso em: 28/10/2104.

BARBOSA E.F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. [s. l.] Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais, 2005. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em: 29/10/2014.

BARROSO, Luís Roberto. **A Dignidade da Pessoa Humana no Direito Constitucional Contemporâneo: A Construção de um Conceito Jurídico à Luz da Jurisprudência Mundial**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BARROS SC, RIBEIRO PRC. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? **Revista de Enseñanza de las Ciencias**. 2012. p. 164-187. Disponível em: <[reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC\\_11\\_1\\_9\\_ex570.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen11/REEC_11_1_9_ex570.pdf)> Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BIMBATO, Dionísia Aparecida Rodrigues. Sobre a inconstitucionalidade formal e material dos kits antihomofóbicos do ministério da educação à luz dos princípios constitucionais. **Linhas Jurídicas**, V. 4, n. 4, jun. 2012.

BONFIM, Lenny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [ 3 ]: 777-796, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf>. Acesso em: 18/10/2014.)

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

BRANDÃO, P. de F.; SANTANA, T. O “*kit gay*”: na saúde e na educação um *kit* de polêmicas. **Caos – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 18, p. 167-

176, set. 2011. Disponível em: <  
[www.cchla.ufpb.br/.../14%20 Tereza%20e%20Paula%20II%20-%20O%20](http://www.cchla.ufpb.br/.../14%20Tereza%20e%20Paula%20II%20-%20O%20)> Acesso em:  
 28 de abril de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2014.

CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CÂMARA, Cristina. **Cidadania e orientação sexual: a trajetória do grupo Triângulo Rosa**. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002.

CARDOSO, Fernando Luiz. O Conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e Motricidade. (C internacional). **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 42, n. 2, p. 24, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é orientação sexual?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECCARELLI, P.R. O que as homossexualidades têm a dizer à psicanálise (e aos psicanalistas). In: **BAGOAS – estudos gays, gêneros e sexualidades**. Natal, n. 8, 2012. p. 103-1233.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de Sexo é na Escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In: **Sexualidade**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009. p. 49 – 58.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais**. In: A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, p. 306-324.

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

COTTA, Diego Silva. **Estratégias de visibilidade do movimento LGBT: campanha não homofobia! Um estudo de caso**. Monografia em Jornalismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

D'ÁVILA, C. M, Docência na Educação Superior: labirinto e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, C. M, VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2013.

DINIS, F. N. Educação e diversidade sexual: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, n.18, p.75-96, 2012.

DAMÉ, Luiza. Dilma diz que kit não combate a homofobia, afirma Haddad. **O Globo**. Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/dilma-diz-que-kit-nao-combate-homofobia-afirma-haddad-2765409#ixzz3A21pLMYb>>. Acesso em: 25/07/2014.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, 2003, pp.89-102.

FINK, Bruce. **O sujeito laciano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São paulo: Graal, 1988. v.1.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987.**

FREITAS, Júlio César Rufino. **Exclusão social, fracasso e evasão escolar de jovens homossexuais**. In: V Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade SENAC. 2011.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v.7.

\_\_\_\_\_. O chiste e sua relação com o inconsciente. . In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v.8.

\_\_\_\_\_. O caso de Schreber: artigos sobre técnica e outros trabalhos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v.12.

\_\_\_\_\_. A interpretação dos sonhos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v.4.

\_\_\_\_\_. Além do principio do prazer. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v.18.

\_\_\_\_\_. O homem dos lobos. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v.14.

FRY, P; MacRAE, E. **O que é homossexualidade**. São Paulo, Abril Cultural - Brasiliense, 1985.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo da educação*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. *Corpo E Gênero: a Revista Capricho e a produção de corpos femininos*. Motrivivência. N.19. Ano XIII. Dezembro de 2002. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/950/4327>>. Acesso em: 12/04/2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Maria Elair S.; BARBOSA, Eduardo F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. [s.n.]: Educativa, 1999. Disponível em: [http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco\\_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D\\_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf](http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf). Acesso em: 29/10/2104.

GUEDES, Denise de Fátima Pinto. Uma introdução ao conceito de objeto a. **Psicanálise & Barroco em revista** v.8, n.1: 159 - 174, jul.2010. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/15/p&brev15guedes.pdf>

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

HABERMAS, Jurgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. [S.L.]: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

LACAN, J. **Diretrizes para um congresso sobre a sexualidade feminina**. *In*: *Escrito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Seminário**, livro 10: A Angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **O seminário**, Livro XX. O mais ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS J. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo : M. Fontes, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. **Corpo, gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUSTOZA, Rosane Zétola. A angústia como sinal do desejo do Outro. **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza /v. Vi /n. 1 /p. 44 - 66 /MAR. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v6n1/04.pdf>>. Acesso, 28/08/2014.

MELLO, Luiz. FREITAS, Fátima. PEDROSA, Cláudio. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. In: **Bagoas**. Natal, 2012. n.7, p.99- 122.

MOORE, Henrietta L. **Fantasia de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência**. Cadernos PAGU (14) 2000: pp.13-44.

MOURANO, Denise. **A Transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NOTA OFICIAL sobre o *Projeto Escola Sem Homofobia*. 2011. Disponível em: <<http://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518/>>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

NUNES, César Aparecido. **Platão e a dialética entre a filosofia do amor e o amor da filosofia: um estudo pedagógico de ética sexual**. 2006. 214 p. Tese (Livre docência em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NUNES, Cesar Aparecido; SILVA, Edna. **As manifestações da sexualidade da criança**. Campinas, SP: Século XXI, 1997.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Kit gay: 'dá para continuar discutindo esse assunto?'. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**. Vol. 5, No 1 (2014). P.208-227. Disponível EM: <[http://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/4266/pdf\\_116](http://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/4266/pdf_116)>. Acesso em: 15/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Divergências, congruências e reticências: uma análise Comparativa entre produtos dos programas escola sem Homofobia e saúde e prevenção na escola**. 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5713> Acesso em: 25 de março 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

OLIVEIRA, C. **A regulação política da sexualidade no âmbito da família por saberes e instituições médicas brasileiras (1838-1940)**. Tese de Doutorado, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. 2010.

\_\_\_\_\_. Libertar o brasileiro de seu captiveiro moral: identidade nacional, educação sexual e família no Brasil da década de 1930. **Psicologia & Sociedade**, 24(3), 2012. p. 507-516.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. O Sujeito Suposto Saber E Transferência. **Revista Digital AdVerbum 6** (1): Jan a Jul de 2011: pp. 64-73. Disponível em: [http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbium/vol6\\_1/06\\_01\\_05sujetosupostosaber.pdf](http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbium/vol6_1/06_01_05sujetosupostosaber.pdf). Acesso em, 09/09/21014.

QUINET, A; JORGE, A.M.C. Entrevista à Revista CLAM do Instituto de Medicina social da UERJ. In.: QUINET, A; JORGE, M.A.C (Orgs). **As Homossexualidades na Psicanálise: na história de sua despatologização**. São Paulo: Segmento Farma, 2013. p. 343-348.

RAMOS, Jair de Souza. Dos males que Vêm com o Sangue: as representações Raciais e a Categoria do Imigrante Indesejável nas Concepções sobre Imigração da Década de 20. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 59-82.

REICH, Wilhelm O Combate Sexual da Juventude, Textos Marginais 3. Porto, Adinalivro, 1975.

RESSEL, Lúcia Beatriz. *et all*. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 779-86. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>> Acesso em: 21/10/2014.

RODRIGUES, Fábio Luiz. **Da orientação sexual no ensino médio ao cancelamento do kit anti-homofobia**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2013. . Disponível em:

[http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/trab\\_completos/Da%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20no%20ensino%20m%C3%A9dio%20ao%20cancelamento%20do%20kit%20anti-homofobia.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/trab_completos/Da%20orienta%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20no%20ensino%20m%C3%A9dio%20ao%20cancelamento%20do%20kit%20anti-homofobia.pdf)

SANTOS, Lígia Maria Kahl M. L. **Diversidade sexual nas escolas: o caso do kit do projeto escola sem homofobia.** Monografia. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2012.

SANTOS, Maísa Moura; FRIZON, Rafael Santana. O princípio da igualdade e suas acepções na constituição federal de 1988. In: **Revista de Direito Público da Procuradoria-Geral do Município de Londrina.** v. 3, n. 1. Londrina: APROLON, 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos avançados**, v. 8, n.20, p. 137-152, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a17.pdf>. Acessado em 10 de janeiro de 2015.

SILVA, Mozart Linhares. **Miscigenação e Biopolítica no Brasil.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Vol. 4 Nº 8, Dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/artigo.miscigenacaoebiopoliticanobrasil.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/artigo.miscigenacaoebiopoliticanobrasil.pdf)> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

SILVA, Ana Paula Rosa da; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Políticas educacionais no programa *Brasil sem homofobia*: Primeiras aproximações. **Revista Eletrônica de Educação.** Ano V. Nº. 10, jan./jul. de 2012. Disponível em: <[www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../3/466\\_660\\_publipg.pdf](http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/.../3/466_660_publipg.pdf)> Acesso em: 16 de abril de 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu . A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUSA FILHO, Alípio de. A política do conceito: subversiva ou conservadora? crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. **Bagoas**, n. 04, 2009, p. 59-77.

SWAIN, Tânia Navarro. O grande silêncio: a violência da diferença sexual. In: STEVENS, Cristina. et al. **Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares.** Brasília: Ex Libris, 2010.

TEIXEIRA, Adla B. Martins; & RAPOSO, Ana E. S. Silva. (2007-outubro). *Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero.* GT Gênero, Sexualidade e Educação. 30ª Reunião Anual da ANPED – Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. Acesso em: 15 de Setembro de 2013.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WERNER, Dennis. **Sexo, símbolo e solidariedade**. Florianópolis: Edeme, 1999.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad. Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
*In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Ed.14. Petropolis: Vozes, 2008. p. 7 – 72.