

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MARINA DE ALMEIDA BORGES

**ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS:
COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO**

FRANCA

2018

MARINA DE ALMEIDA BORGES

**ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS:
COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Nassif Soares

FRANCA

2018

Borges, Marina de Almeida.

Entre trevas e arco-íris : colorindo a diversidade no ensino médio / Marina de Almeida Borges. – Franca : [s.n.], 2018.

121 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Ana Cristina Nassif Soares.

1. Serviço Social. 2. Ensino médio. 3. Pessoas LGBTI.

I. Título.

CDD – 362.897

MARINA DE ALMEIDA BORGES

**ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS:
COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

Presidenta: _____

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Nassif Soares, UNESP – FCHS - Franca, SP.

1ª Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino Canteiro Martins, UNESP – FCHS – Franca, SP.

2ª Examinadora: _____

Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez, UNESP – FCLAr - Araraquara, SP.

Franca, ____ de _____ de 2018.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que anseiam sair das trevas da ignorância, rumo ao arco-íris das inúmeras e coloridas possibilidades de ser e existir neste mundo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não é individual. É fruto de muitos corações, muitas histórias, muitas lutas e muitas vivências. Aqui vão algumas de suas atrizes principais:

Primeiramente, agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Nassif Soares, que há anos me acolhe de braços abertos e esteve ao meu lado em momentos coloridos e também sombrios. Você é uma inspiração para a docente que quero me tornar! Obrigada!

Agradeço a todas as alunas, docentes e à escola sede da pesquisa por me permitir conhecer suas vivências e valores e por propiciarem o debate sobre as diversidades.

Dentre as mulheres incríveis, fortes, sobreviventes, competentes, inteligentes que conheci está a Júlia, minha irmã de sangue. Não que eu não a conhecesse desde que nasceu, mas é que são poucas as oportunidades que temos de realmente nos permitir conhecer o outro profunda e intimamente. Felizmente, nós agarramos esta oportunidade. Você é uma fortaleza!

Agradeço à Gabriela, minha namorada, que, mesmo após tantos anos ao meu lado, me incentiva todos os dias a ser uma pessoa melhor, a lutar e fazer a diferença. Você é a melhor pessoa que eu podia querer ao meu lado. Eu te amo além dessa vida!

Agradeço a todas as mulheres amigas e familiares, dentre elas minha mãe Rose, forte exemplo de mulher chefe de família, empresária e trabalhadora, que foi o feminismo e a sororidade mesmo quando não sabia os significados. Obrigada por resistir.

É por estas mulheres que este trabalho é escrito no feminino. Este trabalho é nosso!

Agradeço também a todos os homens amigos e familiares, dentre eles meu pai Hélio, que se permitiu sentir, sofrer e aprender, se tornando a cada dia uma pessoa melhor e, principalmente, diferente. Obrigada por tentar superar o medo das diferenças!

Agradeço a toda a família unespiana que me proporcionou mais dois anos de casa (totalizando 6!) e muita afetividade, além de todas as amigas que conquistei nessa Franca fria e aconchegante, principalmente Alinne (que auxiliou na filmagem dos grupos focais!), Giselle e Larissa. Agradeço também às advogadas e todas as outras profissionais que me acolheram na Casa da Advocacia de Franca, que me abriu caminhos cada vez mais coloridos.

Agradeço a todas as turmas para quem palestrei, lecionei ou conversei nestes últimos dois anos. Vocês foram base para este trabalho! Cada cidade e universidade, cada palestra, roda de conversa e aula construiu um pedacinho da profissional que sou e que busco ser. Obrigada por acolherem a comunidade LGBTI em cada um destes eventos. Muito obrigada!

Espero que todas se sintam representadas neste trabalho, se permitam refletir e que assim possamos caminhar juntas sem medo rumo ao arco-íris.

“Ensine-lhe sobre a diferença. Torne a diferença algo comum. Torne a diferença normal. Ensine-a a não atribuir valor à diferença. E isso não para ser justa ou boazinha, mas simplesmente para ser humana e prática. Porque a diferença é a realidade de nosso mundo. E, ao lhe ensinar sobre diferença, você a prepara para sobreviver num mundo diversificado.”

Chimamanda Ngozi Adichie.

BORGES, Marina de Almeida. **Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

RESUMO

Neste trabalho analisamos sob a ótica do método materialista histórico-dialético, a concepção e a construção do conhecimento de alunas do ensino médio de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo, com relação à temática da diversidade sexual e de gênero, bem como à formação das docentes no tratamento desta temática, considerando suas formações acadêmicas, seus valores morais e pessoais e sua compreensão de mundo. Para isso, apresentamos às adolescentes diversos assuntos que perpassam suas vidas cotidianas como família, preconceito e educação sexual e que, consequentemente, estão presentes durante o seu convívio no ambiente escolar. A técnica que utilizamos para obtenção de dados junto às adolescentes foi o grupo focal, sendo realizados três encontros onde apresentamos ao grupo os temas em formato de tópicos para discussão e propiciamos reflexões a partir de suas próprias concepções. Já para as docentes, entrevistas individuais e questões acerca da intimidade para com a temática da diversidade sexual e de gênero, sobre a formação profissional continuada para o tratamento da temática e sobre suas opiniões pessoais e profissionais sobre o debate da temática no ambiente escolar, foram realizadas. Diante de inúmeras ameaças e mobilizações político-partidárias para censurar o conteúdo abordado por docentes na educação básica no Brasil, com base em pressupostos religiosos, bem como a inserção recente do ensino religioso voltado para uma única e exclusiva religião, é importante analisarmos a construção do ser social em sua totalidade para compreendermos como se dá sua atuação profissional diante de temas e situações que ainda são vistos como tabus diante da sociedade atual. A partir de análise das respostas foi possível identificar desconhecimento e confusão acerca do conteúdo e significados de termos e conceitos referentes à sexualidade e diversidade por parte das docentes, o que dificulta a abordagem do tema em sala de aula e até mesmo em identificar e agir diante de violências diretamente ligadas ao preconceito contra a diversidade sexual e de gênero. O mesmo foi observado nas concepções apresentadas pelas alunas, que evidenciaram forte apego aos valores familiares decorrentes de suas respectivas religiões “condenando” outras formas de sexualidade que não a heterossexual, cisgênera e heteronormativa. Toda a narrativa deste estudo é flexionada no feminino por nossa escolha, compreendendo a pesquisa e a produção de conhecimento como uma via acadêmica da militância social, principalmente se dialoga com os direitos das minorias, sendo fonte de resistência e luta contra opressões como o machismo e a homotransfobia.

Palavras-chave: Diversidade. LGBTI. Ensino Médio. Serviço Social.

BORGES, Marina de Almeida. **Between darkness and rainbows:** throwing colors on diversity in high school. 2018. 121 f. Dissertation (Master of Social Work) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

ABSTRACT

In this work, we analyze, from the point of view of the historical-dialectical materialist method, the conception and construction of the knowledge of secondary school students of a state school in the interior of the State of São Paulo, in relation to the theme of sexual and gender diversity, as well as to the qualification of the teachers in the treatment of this subject, considering their academic formations, their moral and personal values and their understanding of the world. In order to do this, we present to the adolescents various subjects that pervade their daily lives such as family, prejudice and sexual education and which, consequently, are present during their conviviality in the school environment. The technique used to obtain data from the adolescents was the focus group, and three meetings were held where we presented topics to the group in a topic format for discussion and provided reflections based on their own conceptions. As for the teachers, individual interviews and questions about intimacy with the theme of sexual and gender diversity, about the professional qualification for the treatment of the theme and about their personal and professional opinions on the debate on the theme in the school environment, were carried out. Faced with numerous threats and political-partisan mobilizations to censor the content addressed by teachers in basic education in Brazil, based on religious assumptions, as well as the recent insertion of religious education focused on a unique and exclusive religion, it is important to analyze the construction of the human being in its totality in order to understand how its professional action takes place in the face of themes and situations that are still seen as taboos before the present society. Based on discourse analysis, it was possible to identify the lack of knowledge and confusion about the content and meanings of terms and concepts related to sexuality and diversity on the part of teachers, which makes it difficult to approach the theme in the classroom and even to identify and act of violence directly linked to prejudice against sexual and gender diversity. The same was observed in the conceptions presented by the students, who showed strong attachment to the family values deriving from their respective religions "condemning" other forms of sexuality than the heterosexual, cisgenic and heteronormative. The whole narrative of this study is flexed in the feminine by our choice, understanding research and the production of knowledge as an academic path of social militancy, especially if it dialogues with the rights of minorities, being a source of resistance and struggle against oppressions such as *machismo* and homophobia.

Keywords: Diversity. LGBTI. High School. Social Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 COLORINDO A PESQUISA: METODOLOGIA, CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	17
2 A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO SOB A ÓTICA DE UMA SOCIEDADE DICOTÔMICA.....	23
2.1 As bases mantenedoras dos preconceitos sexuais e de gênero: uma análise das relações afetivas e sociais na sociedade contemporânea brasileira – e cristã.....	26
3 ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO	39
3.1 Inclusão do estudo às diversidades no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE).....	42
3.1.1 Os Projetos de Lei contra a “ideologia de gênero”: quem perde e quem ganha? .	50
3.2 A presença da educação sexual na formação e atuação das docentes do ensino médio	57
3.3 Principais questionamentos e confusões das jovens quanto às diversidades e violências.....	62
3.3.1 A necessidade da educação sexual e do ensino da diversidade na visão das alunas	73
4 A RESISTÊNCIA: OS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO ATORES DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E O MOVIMENTO LGBTI	80
4.1 O diálogo da teoria <i>queer</i> com a realidade de classes sociais na atualidade.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICES	111

ANEXOS	119
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

“Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio” se desenvolve e nasce em meio a uma conjuntura política e social brasileira que questiona as possibilidades, necessidades e efetividades da apresentação de temáticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero em espaços educacionais, mais especificamente nas escolas de ensino básico – educação infantil, ensinos fundamental e médio.

As inquietações que incentivaram esta pesquisa foram decorrentes de vivências no campo educacional relacionadas ao debate da temática em questão. Foi ao falarmos sobre movimento LGBTI – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais –, preconceitos e políticas públicas para adolescentes em salas de aula que percebemos a importância de uma análise mais profunda: as professoras falam sobre isso? Mas... Como foram suas formações profissionais para estarem aptas – e se sentirem a vontade – em falar ou não falar sobre isso? Trazer informações acerca da diversidade sexual e de gênero é uma opção pessoal ou deve ser um compromisso profissional? Isso é realmente necessário? Falar sobre diversidade para jovens influencia os aspectos de suas próprias sexualidades? O que é essa tal diversidade, afinal? Uma invenção do século XXI? O que isso vai acrescentar na vida de jovens e adolescentes? Por que existem projetos de proibição de falar nesse assunto para professoras?

É neste momento em que a pesquisa ganha relevância. Responder a tantas inquietações se tornou nossa prioridade, intencionando contribuir com o debate e para o fortalecimento de uma sociedade mais justa – e colorida. Para isso, conversamos com alunas do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Franca, interior do Estado de São Paulo, e com suas professoras, para identificarmos suas compreensões e comportamentos quando questionadas sobre orientação sexual, identidade de gênero, sexualidade, preconceitos, violências, famílias e educação sexual, além de identificarmos a presença ou não deste debate no ambiente escolar.

Para levarmos a cabo os objetivos elencados acima, descrevemos no capítulo 1 como foi a escolha e o convite para participação na pesquisa, apresentando o local e as participantes, bem como a forma como analisamos os dados obtidos e as bases teóricas e referenciais de análise da mesma.

As questões relativas à sexualidade e todos os seus componentes como orientação afetiva e/ou sexual, identidade de gênero, sexo biológico e expressão de gênero, foram

tratadas no capítulo 2, bem como uma análise das relações afetivas e sociais da sociedade contemporânea baseada nos preconceitos sexuais e de gênero.

No capítulo 3, adentramos o ambiente escolar ao analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado de São Paulo, além de trazermos à tona os recentes projetos de lei que pretendem proibir o debate sobre diversidade sexual e de gênero na educação básica e as propostas da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendendo quais são os objetivos dessas medidas e como conseguiram angariar tantos adeptos em tão pouco tempo. Analisamos também quais são os principais questionamentos das jovens quanto à diversidade e às violências do cotidiano.

Finalizamos esta pesquisa apresentando no capítulo 4 a importância dos movimentos sociais como atores de resistência e de transformação social evidenciando a história do movimento LGBTI, suas principais mudanças e seu caráter político e educativo, utilizando a teoria *queer* como referencial teórico, dado seu amplo diálogo com a realidade de classes da sociedade atual.

Como esta é uma obra que dialoga com práticas e didáticas educacionais, nos inspiramos no formato apresentado pelo livro “Diferentes, não desiguais: a questão de gênero nas escolas” das autoras Beatriz Accioly Links, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura, para trazemos ao final de cada capítulo sugestões de documentários, músicas, filmes, e livros que podem ser utilizados tanto por professoras, quanto por alunas e quaisquer outras pessoas interessadas em expandir seus conhecimentos sobre os tópicos aqui abordados não nos preocupando, neste momento, com regras acadêmicas para referência das obras.

Mas antes de iniciarmos, é necessário que expliquemos dois pontos importantes sobre a linguagem utilizada neste estudo. A língua portuguesa tem como base de suas regras formais alguns pressupostos que se assemelham muito à realidade vivida no cotidiano social. Construímos uma identidade linguística que se modifica de acordo com uma região ou época em que estamos vivendo. A diversidade linguística é marcante principalmente quando analisada entre regiões do país: as gírias são a identidade de um povo. Entretanto, muitas são as gírias ou expressões populares que guardam resquícios de tempos que não se aplicam mais à contemporaneidade.

Hoje, grupos sociais reivindicam a resignificação e até abolição do uso de alguns termos e expressões que apresentam conotações que ferem os direitos humanos. Um desses termos é “esclarecer”, que, assim como a palavra “denegrir”, carrega o peso do racismo estrutural, aquele que procura “trazer luz” quando a escuridão é tida como ruim; quando

“deixar negro” é ofensa¹. Procurando compreender a importância de tal resignificação diante da história política e social do Brasil, optamos por não utilizar termos com conotações racistas, machistas e LGBTIfóbicas. Para tal, tivemos o trabalho para encontrar outras expressões que não tornassem este trabalho “academicista”, ou seja, com uma leitura excludente, reconhecendo justamente a problemática da educação no país. Encontramos na palavra “colorir” a substituição perfeita: quando colorimos nossa visão de mundo, saímos das trevas – estas não escuras, mas sim ignorantes; e utilizando uma conotação religiosa, também explorada neste trabalho – para um arco-íris de possibilidades, colorimos as diversas formas de ser e existir, assim como são diversas as cores, sem grau de hierarquia entre uma e outra.

O outro ponto é que quando nos referimos a um grupo de pessoas composto por várias mulheres e apenas um homem, falamos “eles”. Basta uma única figura masculina (ou macho?) para flexionarmos a linguagem para o masculino. Ora, parece um incômodo desnecessário quando analisamos de forma isolada, não? Afinal, “sempre foi assim”. Acontece que a formalidade se iguala à informalidade social quando tomamos conhecimento das inúmeras violências de gênero que atingem as mulheres em nosso país – e no mundo. A concepção patriarcal que fortalece os papéis sociais de homens e mulheres, como bem apresenta Engels (1884), estabelece que a vida pública é destinada aos homens, sendo reconhecidos como Os governantes, Os políticos, Os trabalhadores, enquanto a vida privada é destinada as mulheres, sendo reconhecidas como As donas de casa, As cuidadoras dos filhos, As domésticas.

Ainda que tal realidade tenha tomado rumos diferentes nas últimas décadas, muito devido à inserção da mulher no mercado de trabalho massivamente a partir da Revolução Industrial (BAYLÃO e SCHETTINO, 2014), as concepções culturais ainda estão intrinsicamente atreladas a pensamentos machistas e patriarcais, que reverberam em disparidades salariais entre homens e mulheres com a mesma formação profissional, não ascensões a cargos de chefia, altos índices de violência contra a mulher (violências verbais, psicológicas, físicas, sexuais e patrimoniais) e aumento nos casos de feminicídio – homicídios motivados pela questão de gênero. Desta forma, ainda que em maioria numérica², as mulheres ainda são minoria social no Brasil.

Como esta pesquisa trata de uma minoria composta por pessoas que também sofrem com as expectativas e papéis de gênero heteronormativos bem como a categoria de mulheres, optamos por utilizar uma linguagem flexionada no feminino, trocando o “eles” por “elas”,

¹ Exemplo de ditado popular com conotação racista: “isso é coisa de preto”, referindo-se à um trabalho mal feito; “hoje é dia de branco”, referindo-se a um dia de muito trabalho, como se somente pessoas brancas trabalhassem corretamente.

² De acordo com dados do TSE – Tribunal Superior Eleitoral – de 2016, 53% dos eleitores do país são mulheres.

ainda que estejamos falando de homens e mulheres juntos. Portanto, quando falarmos das professoras, também estaremos nos remetendo aos professores; quando falarmos das alunas, também estaremos nos referindo aos alunos. A linguagem flexionada no masculino apenas será mantida em citações de obras de outros autores e autoras e na transcrição de falas das entrevistadas, respeitando sua escrita e fala original.

Não localizamos referências de autoras que adotem a flexão de gênero no feminino em suas obras. Entretanto, cabe ressaltar a importância da linguagem como agente socializante de gênero e a construção de estereótipos que diferenciam (e hierarquizam) os seres humanos. A Secretaria de Políticas Para as Mulheres do Estado do Rio Grande do Sul, sob o Governo de Tarso Genro, publicou em 2014 um manual intitulado “Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz, bem se entende”, que determina e orienta a “revisão” da linguagem internalizada na administração do Estado, oferecendo condições para a compreensão das discriminações de gênero e fomentando maior visibilidade das mulheres para modificar a ideia de superioridade de sexo. O manual trata da importância da linguagem e de como sua construção do modo como conhecemos é sexista e androcêntrica, sendo este último termo cunhado pelo sociólogo estadunidense Lester F. Ward em 1903, e que resume a ideia de que a visão de mundo seria centrada no ponto de vista masculino, estando fortemente ligada à ideia de patriarcado.

Tais concepções se mostram evidentes quando analisamos a gramática da nossa língua. A generalização dos termos tem clara intenção política e social de dominação e manutenção da ordem social. Ao tomarmos como “gênero neutro” o masculino, acabamos por apagar e silenciar aquelas que não pertencem a este gênero. Ainda hoje existem discussões acerca da temática, bem como da necessidade de crítica sobre essa “tradição linguística”, resumindo a linguagem apenas em palavras jogadas e amenizando sua significância intencionalmente. Todavia, “uma herança não é um pacote fechado que se passa de mão em mão sem o abri-lo, mas um tesouro de onde sacamos com as mãos repletas e que renovamos na operação mesma de sacá-lo” (RICOEUR, 1969, p. 28).

De acordo com Paulo Freire em entrevista à Revista Perspectiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 1985, é impossível compreender o problema da linguagem sem um corte de classe, bem como não é possível compreendê-lo sem uma referência ao poder, e o poder é o poder de classe. Portanto, reconhecer o caráter do poder da língua em uma sociedade capitalista é essencial para propor revisões da linguagem utilizada e refletir sobre as desigualdades de gênero, classe, raça, etc., além de compreender a

importância dos movimentos sociais que constantemente tecem críticas sobre termos e linguagens opressoras.

Por conseguinte, aspiramos que este trabalho seja uma ferramenta de transformação não somente da linguagem atual, mas também do comportamento e todos os componentes da educação social do cotidiano. E para trazer esta ambição à realidade, nosso instrumento foi o uso da linguagem flexionada no gênero feminino, para trabalhar o incômodo que é gerado a partir dessa subversão à regra ortográfica, mas que diz respeito a muito mais do que apenas palavras.

Então pode ser que a leitura deste trabalho pareça “feminista demais” aos olhos desavisados e mergulhados no senso comum. E é exatamente isso.

Para começar, apresentamos a primeira sugestão de material complementar: “*Para educar crianças feministas: um manifesto*” o pequeno e poderoso livro de Chimamanda Ngozi Adichie. Editora Companhia das Letras, 2017.

1. COLORINDO A PESQUISA: METODOLOGIA, CAMPO DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

A escolha do campo e das participantes para a presente pesquisa se deu a partir de um contato anterior com a escola, mais precisamente no ano de 2016 e em nome da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB de Franca, SP, da qual esta autora foi membra colaboradora pelo período de um ano, de 2016 a 2017. A pedido da coordenação pedagógica da escola fomos convidadas a ministrar uma palestra para o terceiro ano do ensino médio sobre diversidade sexual e de gênero. Foram dois encontros: um no período diurno e outro no período noturno. Houve muita receptividade por parte das alunas, que participaram integralmente das discussões. Entretanto, por parte de algumas professoras pudemos sentir um clima de desconforto, talvez pelo incômodo que a temática traz consigo, questionando valores e crenças pessoais fortalecidos por muitos anos. Já a coordenação pedagógica se mostrou bastante contente com o trabalho realizado e as dimensões das discussões levantadas e se mostrou aberta à realização de novas palestras e encontros com outras turmas.

Posteriormente, já em 2017, foi feito contato com a coordenadora pedagógica para convidar a escola a sediar a pesquisa, juntamente com as professoras e alunas do terceiro ano do ensino médio – outras alunas que não as que estavam presentes na palestra do ano anterior, aproveitando a abertura e boa receptividade da instituição e o fato de que esta pesquisadora realizava o curso de pós-graduação na modalidade Mestrado Acadêmico em Serviço Social na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” no campus de Franca, SP.

O nome da escola será preservado nesta pesquisa diante o fato de se tratar de uma escola estadual e uma das únicas no bairro em que está instalada.

Importante ressaltar que esta pesquisa não tem relação com a Comissão da Diversidade e/ou com a Ordem dos Advogados. Ademais, todas as etapas da pesquisa de campo foram realizadas com o aceite e respaldo do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) campus de Franca, SP, sob o número de parecer 2.248.822 (ANEXO A). Todas as participantes assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE N ° 1) e, no caso de menores de idade, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE N ° 2) – além do TCLE para suas responsáveis legais – onde tomaram ciência dos riscos e benefícios que poderiam surgir ao longo da pesquisa.

A escola aceitou o convite, tendo a confirmação por parte da direção e da coordenação pedagógica. A pesquisa de campo deste estudo consistiu em duas etapas: entrevistas

semiestruturadas e individuais com as docentes e grupos focais com as alunas. Todas as etapas foram realizadas nas dependências da escola e em horário de aula, com agendamento prévio e notificação das participantes. Foram então convidadas quatro docentes de distintas áreas para participarem da pesquisa, respondendo a entrevistas orais, sigilosas e individuais. Os princípios de inclusão na pesquisa foram: lecionar na escola e turma em questão, ou seja, terceiro ano do ensino médio do período diurno daquela escola do município de Franca, SP.

Inicialmente as quatro docentes aceitaram a proposta, agendando dias e horários para que as entrevistas acontecessem. Contudo, logo no primeiro momento, uma das docentes se mostrou bastante incomodada com a pesquisa e se recusou a participar: “Se eu puder não participar, eu não vou. Eu não tenho tempo e não quero falar sobre isso”, relatando incômodo explícito diante da temática a ser debatida.

Uma vez que a pesquisa é voluntária e, desta forma, não intende carregar prejuízos à (não) participação das envolvidas, a docente foi dispensada e cedeu parte final de sua aula para que pudéssemos apresentar a pesquisa e convidar as alunas da turma do terceiro ano do ensino médio a tal atividade.

Outra docente foi convidada e no total participaram da pesquisa quatro docentes de diferentes áreas: filosofia, matemática, física e biologia, sendo três mulheres – filosofia, matemática e biologia – e um homem – física. A formação acadêmica das docentes segue distintas grades curriculares e enfoques que variam de acordo com a época e local onde aquela graduação e/ou pós-graduação foi realizada. Isto se dá também a partir dos pareceres e resoluções disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que definem as diretrizes curriculares nacionais para cada curso de graduação. No caso dos cursos realizados pelas docentes participantes da pesquisa, as resoluções são bastante recentes, tendo sido todas aprovadas em 2001 e mencionam termos como “dignidade humana”, “respeito”, “preconceito racial, social e de gênero”, “exercício da cidadania” e outros. Estas serão mais profundamente analisadas posteriormente.

Foram aplicadas perguntas a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE Nº4), roteiro este escolhido para não excluir questionamentos extras que pudessem surgir ao longo da explanação das participantes. Para Manzini (1990/1991, p. 154)

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada

quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre.

As entrevistas se dividiram em três blocos: I – identificação das participantes, II – formação acadêmica e III – perguntas direcionadas à temática da pesquisa. Buscamos abordar na entrevista tópicos que nos permitissem compreender como foi a formação profissional destas docentes, o que lhes foi oferecido de informação acerca desta temática durante o período de formação, seja na graduação ou especializações e/ou pós-graduação, bem como ouvir um pouco de suas concepções e valores de vida, que compõem parte importante e relevante da profissional que são.

Para o contato com as alunas, optamos por uma técnica diferente da entrevista individual. Utilizamos a técnica do grupo focal que, de acordo com Morgan (apud GONDIM, 2003, p.151), se define como “uma técnica de pesquisa que coleta dados das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”. O grupo focal se diferencia da entrevista grupal, pois a pesquisadora não tem um papel mais diretivo, e sim assume uma posição de facilitadora da discussão. Além disso, o grupo focal proporciona a identificação de opiniões individuais em interação com outras participantes, sendo uma reprodução em pequena escala do reflexo popular de uma opinião gerada a partir de pensamento individual.

[...] O grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros sujeitos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários ou entrevistas, em que o participante é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha refletido anteriormente (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI; 2011, p. 439).

Assim, se mostrou a técnica mais adequada para analisar a compreensão que as adolescentes possuem sobre a temática da diversidade sexual e de gênero, uma vez que esta é vivida de forma relacional, ou seja, os aspectos da sexualidade humana e suas diversidades, ainda que possuam componentes individuais, são vividos em sua maioria de acordo com as interações sociais entre duas ou mais pessoas, como a concepção de gênero, por exemplo. Compreendemos o gênero como constituinte de “ser homem” ou de “ser mulher” na sociedade a partir daquilo que aprendemos e perpetuamos com todas as pessoas que perpassam nossos círculos sociais, ou seja, a partir de nossos grupos e de nossas relações sociais. Sendo assim, podemos dizer que o gênero é relacional, pois não existe isoladamente.

Inicialmente, a proposta era de constituir um grupo de no máximo 15 adolescentes, para que as reuniões fossem produtivas e ordenadas, além de que o grupo se sentisse a vontade para manifestar suas concepções de forma livre e respeitosa.

De acordo com Nogueira-Martins e Bogus (2004) para a operacionalização do grupo focal este deve ser composto por no mínimo seis e no máximo entre doze e quinze pessoas com tempo médio de noventa minutos, pois segundo Gatti (2005) grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tema e nos registros dos dados (SILVA; ASSIS, 2010, p. 149).

Muitas foram as interessadas em participar da pesquisa no momento em que foi feito o convite. Entretanto, o grupo foi definido em 9 adolescentes, pois as outras desistiram da participação. Quando questionadas sobre a desistência, apenas disseram que “mudaram de ideia”.

O grupo se mostrou bastante equilibrado, sendo 5 mulheres e 4 homens inicialmente. Todas com idade entre 17 e 19 anos e estudantes do terceiro ano do ensino médio diurno da escola sede da pesquisa. Cada reunião teve uma média de uma hora e vinte minutos de duração. No primeiro encontro todas as 9 alunas compareceram. Contudo, no segundo encontro, uma das entrevistadas, Lívia³, de 19 anos, desistiu de participar da pesquisa, justificando que “mudou de ideia e não queria mais participar”. Assim, o grupo seguiu com agora 8 participantes, sendo 4 mulheres e 4 homens, agora todas com 17 anos de idade. Ainda no segundo encontro duas participantes faltaram. Uma delas, Yumi, justificou a ausência por acompanhar uma familiar para um atendimento de saúde e o outro, Maurício, teve uma consulta médica agendada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e que não havia possibilidade de reagendamento. Já no terceiro encontro todas as 8 participantes compareceram.

Contamos com o apoio da amiga Alinne Bianca Lima de Souza, assistente social e mestranda no mesmo programa de pós-graduação que a pesquisadora, para as filmagens dos encontros. Sua presença foi fundamental, pois permitiu que a pesquisadora destinasse toda a sua atenção ao conteúdo, às participantes da pesquisa e suas reações, sem que as alunas voltassem a atenção para a câmera, inibindo seus comportamentos.

As ideias disparadoras⁴ foram divididas entre os três dias de encontros, sendo que no primeiro dia as alunas foram questionadas sobre suas concepções de família, sobre o que é sexualidade, sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero. No segundo encontro, a discussão foi pautada nos comportamentos, diferenças e preconceitos, tendo como ideias

³ Os nomes de todas as participantes apresentados nesta pesquisa são fictícios para preservar a identidade real das envolvidas.

⁴ Cf. Apêndice nº 5.

disparadoras as diferenças entre mulheres e homens, brinquedos de meninas e de meninos, comportamentos de meninas e de meninos, o que é preconceito e se somos preconceituosas com algo ou alguém. O terceiro dia foi então direcionado às práticas educacionais de suas professoras e da instituição, tendo como principais ideias disparadoras se as professoras falam sobre a temática em sala de aula, se sim, de que forma e se há importância no ensino da educação sexual.

Para análise dos dados obtidos nas entrevistas, utilizamos a metodologia de análise do discurso a partir da divisão do roteiro de entrevista (MANZINI, 1991). O roteiro foi estruturado em temas e assim a identificação de contextos e posicionamentos similares (e divergentes) entre as docentes entrevistadas se tornou mais produtiva. Assim, o conteúdo das entrevistas será exposto majoritariamente de forma individual, uma vez que uma das categorias de análise das profissionais foi a formação acadêmica enquanto docentes, que é bastante singular.

Já para análise dos dados obtidos no grupo focal, utilizamos a própria metodologia de análise do grupo focal, onde há um cuidado com a análise dos discursos das participantes e bem como a relevância das emissões de opiniões diante de um grupo, ressaltando a característica qualitativa da pesquisa (MINAYO, 2009).

O método do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2005) é utilizado como base da compreensão e análise de todo o conteúdo abordado nesta pesquisa, por compreender o movimento do pensamento como definidor da forma organizativa dos seres humanos, de maneira a analisar e refletir sobre suas realidades e concepções, trabalhando também com as contradições da vida capitalista, além de conceber o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Ademais, também nos apoiamos nas ideias apresentadas por Kosík (1963) ao compreendermos que o mundo real é produto do homem social, onde o próprio homem se revela como sujeito do mundo social; onde as relações, as coisas e os significados são imprescindíveis para compreendermos a realidade posta, direcionando o olhar para as particularidades e singularidades do sujeito e de suas relações.

Ademais, nos baseamos na teoria *queer* – apresentada pela filósofa estadunidense Judith Butler – para análise e reflexão da sexualidade e todos os conceitos que a compõem neste estudo, compreendendo esta teoria como a que mais se aproxima da realidade prática da sociedade contemporânea que vivencia a luta de classes e que pontua a subversão do gênero, dialogando com as estruturas de poder nas relações sociais apresentadas por Foucault (1988).

O contexto da realização desta pesquisa foi a cidade de Franca, que é localizada no interior do estado de São Paulo, cerca de 400 km da capital e conta com mais de 340 mil

habitantes. O bairro onde se localiza a escola campo desta pesquisa fica na zona norte da cidade, sendo considerado um bairro periférico. De acordo com as próprias alunas participantes da pesquisa, “muitas pessoas têm preconceito com o nosso bairro e com a nossa escola”, preconceito que é baseado nos altos índices de criminalidade e tráfico de drogas decorrentes da zona norte da cidade como um todo. As alunas também relataram que são poucas ou nenhuma as opções de lazer e entretenimento oferecidas no bairro, de forma que suas moradoras têm acesso fácil apenas a igrejas e cultos, o que veremos adiante como sendo um forte obstáculo para aprofundamento das questões de gênero e sexualidade.

2. A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO SOB A ÓTICA DE UMA SOCIEDADE DICOTÔMICA

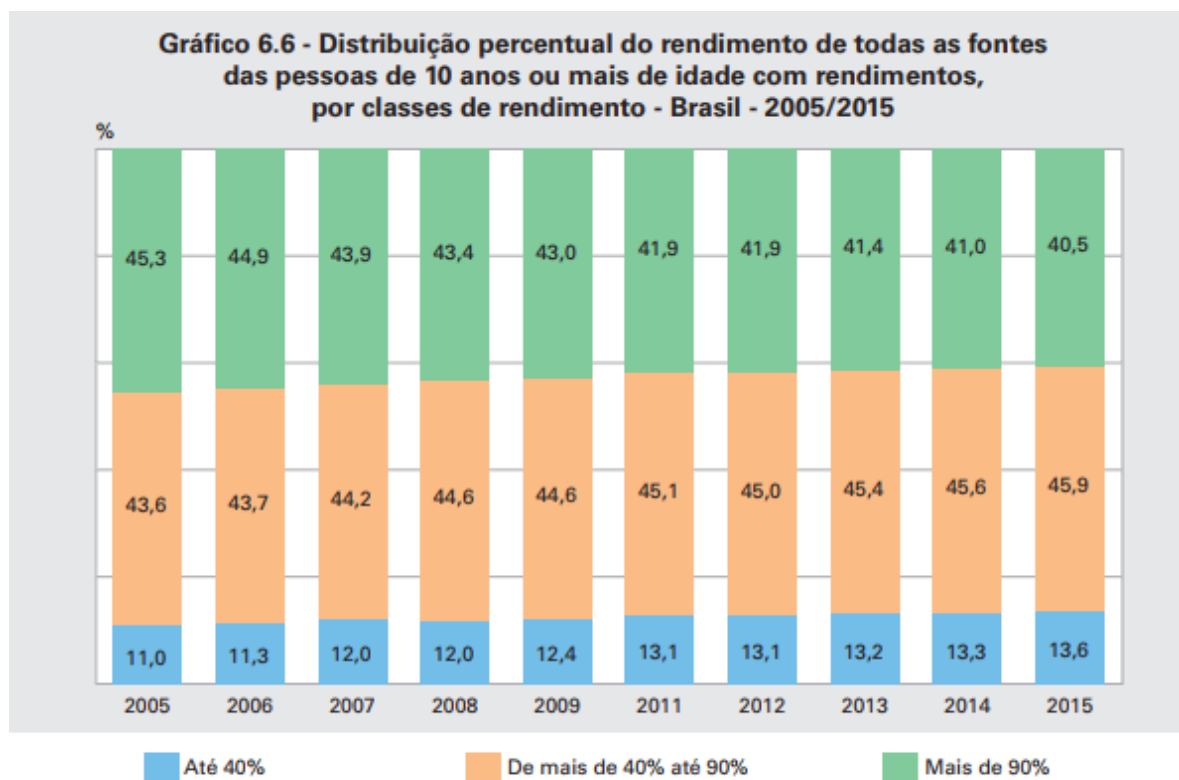
Sexualidade nunca foi um assunto amplamente discutido, pelo contrário, sempre foi reconhecida como tabu, mesmo que entre pessoas adultas. Tida como intrínseca ao ser humano, apreendida e reproduzida conforme os comportamentos dos indivíduos ao redor e suas relações umas com as outras, a sexualidade nunca foi questionada em sua essência, pelo menos não entre aquelas que seguiam o “comportamento padrão esperado”.

Nascemos e logo aprendemos como ser e existir em sociedade, o que abrange o ser individual para com si mesma – vestimentas, identidade de gênero, habilidades, etc. – e também sua forma de interação com outras pessoas, seja de forma romântica ou não – orientação afetiva e/ou sexual, expressão de gênero, profissões, etc. Há uma expectativa social que perpassa gerações, se adaptando e remodelando, mas que raramente é questionada em sua essência: por que agimos como agimos? Quem nos ensinou a agir assim? Existem outras formas de ser e agir em sociedade? Uma delas é a forma certa e outra a errada?

A expectativa social que permanece ainda nos dias atuais gera incômodo ao ser exposta, analisada e, principalmente, questionada. A sensação ultrajante de ter o “natural” questionado atinge os mais profundos valores morais do ser humano, acostumado e criado em uma realidade cristã, ou seja, que utiliza da fé para explicar o inexplicável – ou o que, se explicado, pode ser um grande ameaçador da ordem social.

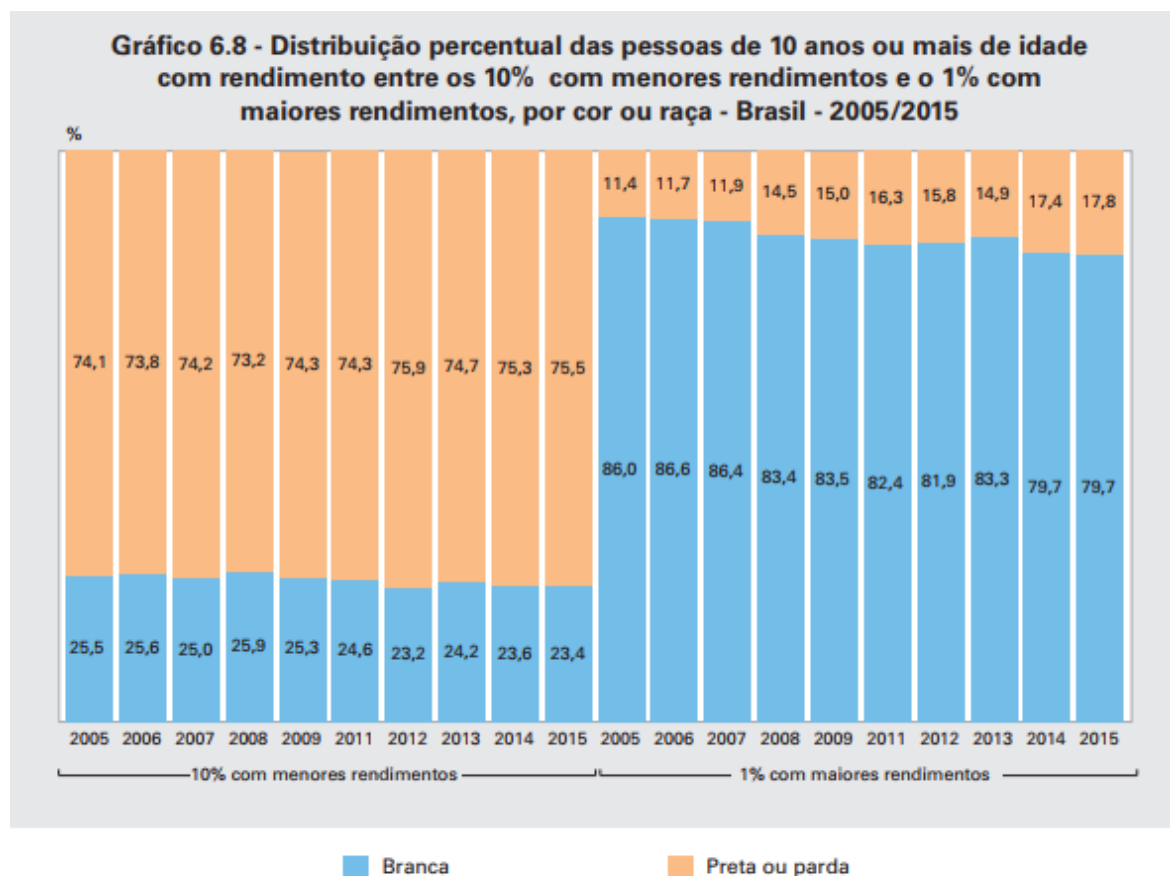
Ademais, a ordem social está depositada sobre uma perspectiva capitalista de exploração de minorias simbólicas – e não numéricas – reforçando a ideia da meritocracia afirmando haver igualdade social para tanto (que veremos adiante), ao mesmo tempo em que toda a sua riqueza e poder estão concentrados em uma mínima parcela da população. Análise do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicada em 2016 que reflete dados dos anos de 2005 a 2015 evidencia que o índice de Gini⁵, apesar de regredir gradativamente desde o ano de 2005, ainda atinge 0,491 e que 10% da população brasileira concentrava cerca de 40,5% do rendimento de todas as fontes, comprovando a classificação do Brasil enquanto um país de alta desigualdade social.

⁵ O índice de Gini dos rendimentos é uma medida de desigualdade que varia entre 0 e 1, onde “0” todos teriam o mesmo rendimento e em “1” apenas uma pessoa concentraria todos os rendimentos, representando a máxima desigualdade (IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005/2015).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.

Além disso, é comprovada a intersecção da desigualdade com os recortes de raça, por exemplo. No mesmo estudo, enquanto a população preta ou parda representa 17,8% da população com maior renda, também representa 75,5% da população com menor renda, corroborando a marginalização da população negra no acesso a bens e serviços, o que, por sua vez, justifica outros índices como baixo acesso a universidades públicas e à ocupação de cargos de chefia, por exemplo.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.

Assim, diversos são os itens que podem e devem ser explorados e utilizados como recortes para assimilarmos toda a complexidade das relações afetivas e sociais e como estas criam e perpetuam as expectativas sociais existentes em diversos campos da sociabilidade humana, bem como quais são as reações sociais quando há uma quebra de expectativa, ou seja, “desvios” de padrão. Por que a diferença é entendida como ameaça a ordem social e logo transformada em desigualdade?

Guacira Lopes Louro (1997) em sua obra “Gênero, sexualidade e educação”, dialoga com as ideias elencadas por Foucault (1988) e Joan Scott (1995) com relação às estruturas de poder e o par diferença-desigualdade, que se colocam como essenciais à problematização das diferenças e para compreender que elas estão sempre implicadas em relações de poder. A diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência.

Como lembra Avtar Brah (1992, p.137), essas diferentes “estruturas” (ou, se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) — classe, raça, gênero, sexualidade — “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra — é constituída pela outra e constituinte da outra” (LOURO, 1997, p. 54, grifos da autora).

Para compreender as bases dos preconceitos sexuais e de gênero, antes de outros tantos recortes/categorias possíveis, devemos iniciar exemplificando talvez o fator que mais agrega diferenças entre os corpos: o gênero.

2.1 As bases mantenedoras dos preconceitos sexuais e de gênero: uma análise das relações afetivas e sociais na sociedade contemporânea brasileira – e cristã

Inicialmente devemos compreender que as expectativas sociais são apreendidas a partir do contexto cultural em que estão construídas, sendo modificadas de acordo com a época e o local em análise. É uma questão cultural, compreendendo “cultura” como sendo um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo das atitudes sociais (TSCHÁ; MENDONÇA E TSCHÁ, 2009).

No Brasil, por exemplo, podemos refletir acerca da formação familiar desde o período colonial e como tal perspectiva influencia as concepções atuais sobre família e relações afetivas e sociais. Em “Casa Grande e Senzala”, Gilberto Freyre (2003) elenca as particularidades da formação familiar brasileira sob um regime de economia patriarcal e a partir da colonização. Ainda que muito criticado por evidenciar as relações sociais apenas sob a ótica da vida na casa grande, ignorando muitas vezes as condições vividas na senzala e todas as implicações de raça e classe que perpassaram tal conjuntura, o autor aborda o choque entre culturas a partir da colonização das índias pelas europeias e como este choque significou a abdicação e ressignificação da cultura indígena.

Sob a pressão moral e técnica da cultura adiantada, esparrama-se a do povo atrasado. Perde o indígena a capacidade de desenvolver-se autonomamente tanto quanto a de elevar-se de repente, por imitação natural ou forçada, aos padrões que lhe propõe o imperialismo colonizador. Mesmo que se salvem *formas* ou *acessórios* de cultura, perde-se o que Pitt-Rivers considera o *potencial*, isto é, a capacidade construtora da cultura, o seu *elã*, o seu *ritmo*. (...) Ainda mais: procuraram destruir, ou pelo menos castrar, tudo o que fosse expressão viril de cultura artística ou religiosa em desacordo com a moral católica e com as convenções europeias (FREYRE, 2003, p. 88-89, grifos do autor).

Neste contexto, a modificação cultural acontece, portanto, pela influência europeia que inicia uma ressignificação da cultura indígena, que virá, posteriormente, a explicar a construção das famílias no engenho e suas relações com as famílias de escravas. A moral católica é uma expressão que se destaca na análise da formação familiar tanto na época do Brasil colônia quanto na atualidade. Os pressupostos defendidos pela moral católica invadem

e ditam normativas e comportamentos tanto individuais quanto coletivos. Dentre estes pressupostos, podemos citar os que se referem à sexualidade, aborto e divisão do trabalho no lar, por exemplo, que são temáticas onde os posicionamentos das lideranças católicas são bastante evidenciados. A divisão do trabalho no lar é uma das principais evidências da divisão sexual do trabalho, onde homens detêm o direito de assumir o espaço público e as mulheres são detentoras do espaço privado, ou seja, o cuidado da casa e dos filhos.

O desmoronamento do direito materno, a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestidas de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida. O primeiro efeito do poder exclusivo dos homens, desde o momento em que se instaurou, observamo-lo na forma intermediária da família patriarcal, que surgiu naquela ocasião. O que caracteriza essa família, acima de tudo, não é a poligamia (...) e sim a “organização de certo número de indivíduos, livres e não livres, numa família submetida ao poder paterno de seu chefe”. (...) *Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto de escravos pertencentes a um mesmo homem (MARX; ENGELS, 1998, p. 62, grifos do autor).

Entretanto, as mulheres também passam a necessitar do trabalho público para complemento de renda familiar, então são destinadas a uma dupla jornada de trabalho diária, ainda que suas atividades laborais estejam restritas a funções de cuidado, como professoras, enfermeiras, assistentes sociais, domésticas, etc.

Ademais, a diferença entre as mulheres da família burguesa e da família operária colocam a realidade da dupla jornada de trabalho como uma condição social e de gênero, consolidando o que viria a ser a figura da mulher trabalhadora até os dias atuais.

Os papéis sexuais domésticos eram bastante diferentes dos patriarcais clássicos; as mulheres trabalhavam fora de casa, recebendo salário e eram também responsáveis pelas tarefas domésticas. Segundo Perrot (In PERROT et al., 1991, p.143), a mulher das classes populares urbanas desempenha várias funções. A principal delas é procriar e cuidar dessas crianças, que ainda são muito numerosas na classe operária. As mulheres mais pobres amamentam, elas próprias, seus bebês. Assim que as crianças começam a andar, acompanham a mãe pelas ruas. Além disso, se a mulher não trabalhasse na fábrica, tentava também trazer dinheiro para a família, através de faxinas e lavagens de roupas, entregando pães, vendendo de porta em porta, etc. (SOARES, 2002, p. 61).

Entretanto, o trabalho doméstico ganha destaque e importância singular, uma vez que a todo momento é incentivada somente a presença da mulher no ambiente familiar em detrimento de seu trabalho externo, colocando como atribuições “naturais” e exclusivas o cuidado das filhas e a manutenção da ordem no lar.

A filantropia burguesa, com o objetivo de moralizar e higienizar as classes operárias, chega à estas propondo a limitação de horas de trabalho à mulheres e crianças, para que tivessem um ambiente familiar “adequado”. Obviamente esta adequação se espelhava no modelo familiar burguês: “...*assistência materna, domesticidade, privacidade.*” (POSTER, 1979, p. 213). Paradoxalmente, os movimentos sindicais, ao lutarem por melhores salários e condições de trabalho, talvez tenham sido a maior expressão da influência burguesa nas classes trabalhadoras, pois tornaram-se seus porta-vozes na propagação desse ideário (POSTER, 1979, p. 213). A partir das influências moralizantes, a mulher operária, sempre que possível, passou a estar cada vez mais no lar, com os filhos. É interessante notar que estes ideais burgueses moralizadores, ao pregar a estada da mulher em casa, relacionam-se com a questão da inserção da força de trabalho feminino no mercado. Se a mulher ficasse em casa, não ameaçaria o emprego dos homens (SOARES, 2002, p. 63, grifos do autor).

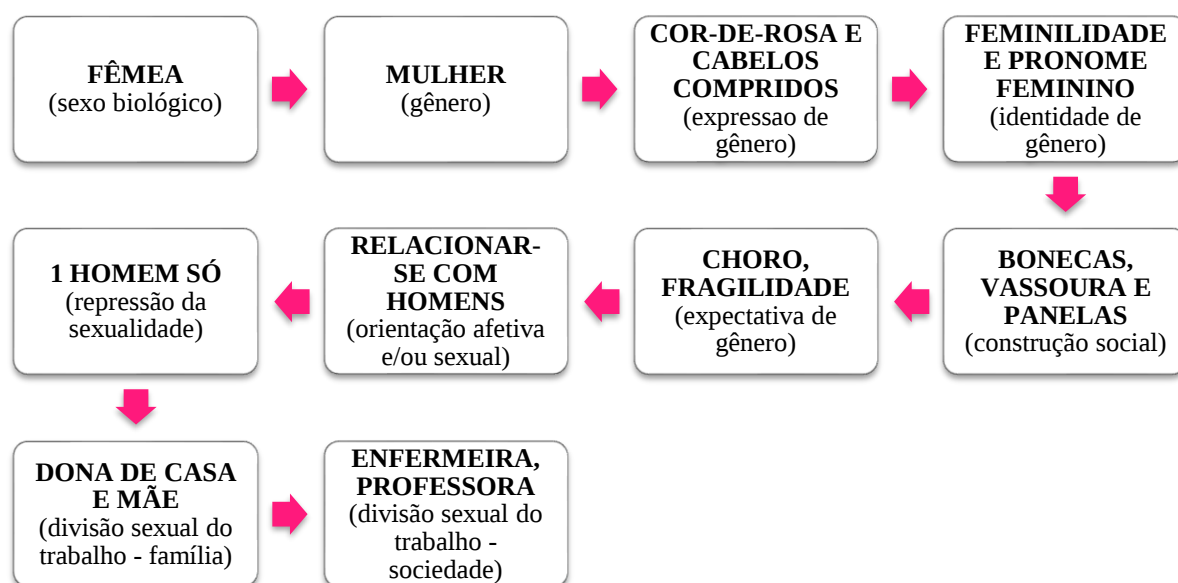
É notório como o pensamento cristão moldou as compreensões da população brasileira construindo bases de referência sob estes e outros assuntos. Seja dentro das igrejas e templos ou pelo aprendizado “informal” – educação familiar, perpassando valores e crenças familiares – as concepções cristãs ensinaram o jeito de se viver às brasileiras que, por sua vez, é fortemente pautado no patriarcado.

Os valores começam a ser ensinados ainda antes do nascimento de uma criança, dentro da barriga de sua genitora. Uma vez que é determinado o sexo biológico daquele corpo – tomado como ponto de partida – todos os valores preconcebidos são ditados para a criação e reconhecimento daquela criança, tomando valores distintos para homens e mulheres, influenciando desde seus relacionamentos afetivos até suas profissões, ou seja, compondo um padrão normativo diferente e único para cada corpo.

Importante ressaltar que tais padrões não atingem somente o indivíduo em questão, mas todas as pessoas a seu redor e em todos os seus círculos sociais, uma vez que irão definir padrões de comportamento que serão distintos para cada ambiente de socialização, bem como definirão quais serão estes ambientes com base nos valores morais supracitados, que definem os espaços sociais ocupados por homens e mulheres na sociedade.

Os fluxogramas a seguir foram elaborados pela pesquisadora e podem auxiliar-nos a compreender como mulheres e homens têm sua totalidade influenciada e construída através do meio social, ainda que de forma bastante sutil, reforçando a construção de sua própria cultura a partir das ações das atrizes sociais ao seu redor. Apresentamos a seguir o fluxograma 1 para ilustrar a questão da mulher:

Fluxograma 1 – A criação da mulher na sociedade brasileira



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

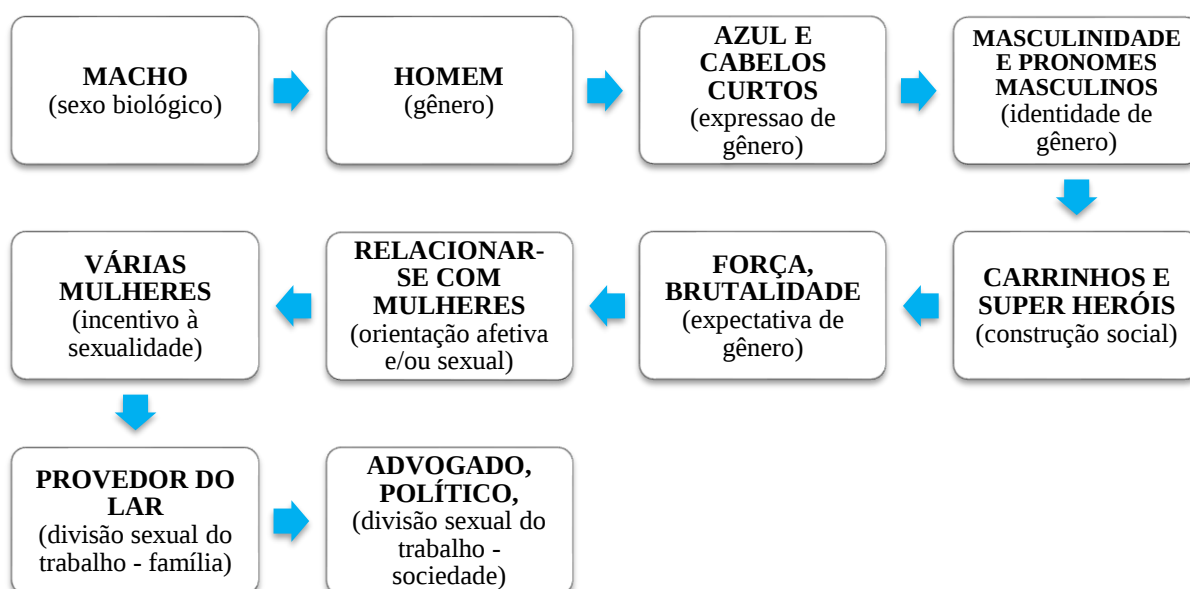
Apontamos no fluxograma 1 o caminho base de uma mulher na sociedade ocidental. É possível observar que todos os itens estão interligados e partem do único item que não pode ser escolhido pelo ser humano em seu nascimento: o sexo biológico. Ademais, as concepções baseadas em uma perspectiva biológica constituem grande parte das afirmações que diferenciam homens e mulheres, sendo utilizadas como evidências “incontestáveis”.

[...] A associação do conceito biológico (sexo) com o conceito social (gênero) é fortalecida através de uma analogia simbólica entre o empoderamento masculino, expresso através do pênis, que é um órgão visível e carrega a simbologia da proporção masculinidade x tamanho; e a submissão feminina, expressa através da vagina, que é um órgão — escondido e, por ser interno, não carrega simbologias de aumento ou diminuição de sua feminilidade de acordo com seu tamanho. Assim,

podemos observar que a hierarquia existente a partir da concepção biológica dos sexos ultrapassou os séculos de vida humana em sociedade, e sua permanência é camuflada pela sensação de normalidade e pela naturalização de seus efeitos (SILVA; BORGES, 2015, p. 19).

Podemos identificar a presença de comportamentos sociais e individuais que fazem perpassar sua vida como um todo, definindo a mulher como frágil e indefesa, cuidadora e recatada – para si e para as outras. Para entendermos melhor as diferenças culturais entre os gêneros, apresentamos o fluxograma 2 para ilustrar a questão do homem:

Fluxograma 2 – A criação do homem na sociedade brasileira



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

No fluxograma 2 identificamos quase o oposto do fluxograma 1: as expectativas são outras, a socialização e o comportamento também. Neste, é permitida interação social de forma bruta e expansiva, bem como é estimulada a independência e a experimentação da vida sexual.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero (LOURO, 1997, p. 45).

Entretanto, devemos refletir acerca de um fator em específico que alimenta estes padrões: o machismo. O machismo não atinge apenas os seres do fluxograma 1, mas também do fluxograma 2. Para com as mulheres identificamos um empenho em contrair suas vontades e definir os limites de sua atuação na vida social. Contudo, o mesmo acontece com os homens. Guardadas as devidas proporções e ressaltando aqui que o machismo atinge mulheres e homens de formas muito distintas, os homens também são contraídos e definidos em sua atuação na vida social, de forma que não podem expressar quaisquer características que estejam associadas ao sexo/gênero oposto. Não podem expressar emoções, não podem servir à vida privada – donos de casa? – não podem atuar em carreiras “de mulher” e devem manifestar sua sexualidade (se heterossexual) o tempo todo. Já se não-heterossexuais, esses homens tem a sexualidade reprimida quando em público, mas tem o estigma da promiscuidade atrelado a suas relações afetivas e sexuais. Ou seja, são reconhecidos por serem sexualmente ativos em seus espaços privados, mas tem a sexualidade censurada se estiverem em espaços públicos.

Desta forma, o machismo estrutural⁶ cria barreiras que impedem a libertação da verdadeira vontade de ser e agir dos seres humanos, moldando-os a partir de padrões normativos que advém de uma cultura cristã e patriarcal.

Uma das problemáticas acerca destes padrões são as expectativas, que nascem com eles e a reação social quando não são atingidas. Uma vez que nem todas as pessoas querem, gostam e/ou conseguem se adequar a tais padrões, a quebra de expectativa é essencialmente negativa, pois é vista como desviante e afrontosa. As consequências da quebra de expectativa social são os diversos tipos de violência, fobias e exclusões, que têm como base o desconhecimento e o preconceito.

Nesta toada, a religiosidade não deve ser identificada como um grande mal a ser combatido. De acordo com Mário Sérgio Cortella (2017), filósofo e educador contemporâneo, a religiosidade é um sentimento inerente a todos os seres humanos, se diferenciando apenas em grau de intensidade. Ela seria responsável pelos questionamentos filosóficos da vida em sociedade: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Existe uma força maior? Enquanto a religião seria a formalização da religiosidade em grupo ou culto, criando padrões normativos de conduta para exercício da religiosidade, como o catolicismo, a umbanda, o budismo, etc. Assim, ao escolhermos uma religião excluimos todas as outras, sendo impossível uma escolha sem exclusão.

⁶ As violências estruturais, de acordo com Minayo e Souza (1998), são aquelas que aparecem naturalizadas, tidas como intrínsecas àquelas sociedades; não questionadas.

A religião, desta maneira, se torna um importante fator de análise para compreender a vida em sociedade. No caso da religião católica, predominante no Brasil, também é um fator de compreensão dos preconceitos sexuais e de gênero, pois ao reforçar padrões heteronormativos e patriarcais segrega e exclui todas as outras possibilidades de relacionamentos e comportamentos possíveis.

Ainda permanece a ideia de que toda e qualquer prática divergente da norma heterossexual é pecaminosa, necessitando o acolhimento e o cuidado “pastoral” com a intenção de tratar, purificar, curar (NATIVIDADE, 2014). A associação da sexualidade com a promiscuidade é reservada a homossexuais e prostitutas, de forma que apenas os homens heterossexuais têm assegurado o seu direito a explorar seu prazer, ainda que de forma limitada⁷.

O prazer sexual nunca foi compreendido como fator intrínseco ao corpo humano. Pelo contrário, sempre esteve reservado às características do corpo macho – tendo a ejaculação como ratificação – e à procriação da espécie. Assim, os homens (seres humanos machos) desde pequenos são incentivados a conhecer seu órgão sexual e estimulá-lo. Ao crescer, o incentivo deixa de ser individual e ganha uma proporção social, estimulando-o a utilizá-lo com uma pessoa do sexo biológico oposto ao seu⁸.

De acordo com os dados da pesquisa “Mosaico 2.0” conduzida pela psiquiatra Camila Abdo, coordenadora do Projeto Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, “cerca de 40% das mulheres do País não se masturbam e, dessas, quase uma em cada cinco mulheres (19,5%) nunca experimentou a prática. Já entre os homens, apenas 17,3% não se masturbam e 82,7% adotam essa forma de prazer” (ABDO, 2016, não paginado).

⁷ Não há qualquer incentivo para que o homem estimule sua sexualidade para além do prazer peniano. Ainda que a região anal seja uma zona erógena, ou seja, se estimulada gera prazer independente de ser num corpo fêmea ou macho, tal estímulo foi proibido para o corpo macho, sendo destinado apenas para homens *gays*. Assim, um homem heterossexual é proibido – socialmente – de ter relacionamentos anais, ainda que estimulado por uma mulher, pois isso o compararia com um homem *gay*, comparação esta que ainda é motivo de ofensa e humilhação. De acordo com pesquisa realizada pela revista Repórter UNESP em 2016 reflete que esse tabu vem sendo desconstruído com o passar das gerações. Homens heterossexuais com idade entre 45-55 anos somaram apenas 0,3% dos que entrevistados que já exploraram a região anal como zona de prazer, enquanto os entrevistados com idade entre 18-25 anos representam 79,2% deste montante. Existem estudiosos que compreendem que a formação das zonas erógenas também é um processo social, onde o corpo é delimitado em zonas de prazer e zonas de não-prazer. “No curso da socialização, o corpo é progressivamente escrito ou sobrescrito com significantes; o prazer está localizado em determinadas zonas, enquanto outras são neutralizadas pela palavra e persuadidas a se conformarem com as normas sociais e comportamentais” (FINK, 1998, p.43).

⁸ Neste caso, há a necessidade obrigatória de que o ser macho assuma uma postura masculina e se relacione com um ser fêmea com a postura feminina. Fica reservado apenas para os desejos mais obscuros e secretos o relacionar-se com alguém que fuja à regra social, seja de corpo físico ou de comportamento. O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017) ao mesmo tempo em que é o maior consumidor de pornografia com travestis do mundo (REDTUBE, 2016).

No campo profissional, o homem deve assumir cargos de chefia, repetindo no espaço público o controle que já lhe é dado no espaço privado. Não há tempo para cuidar das filhas, uma vez que ele estará trabalhando para auferir renda – ainda que a esposa também trabalhe fora. Ao pai fica designado apenas o “brincar”. E não há divisão de tarefas domésticas. O trabalho do homem é prover os bens necessários, mas não auxiliar na manutenção do lar em si.

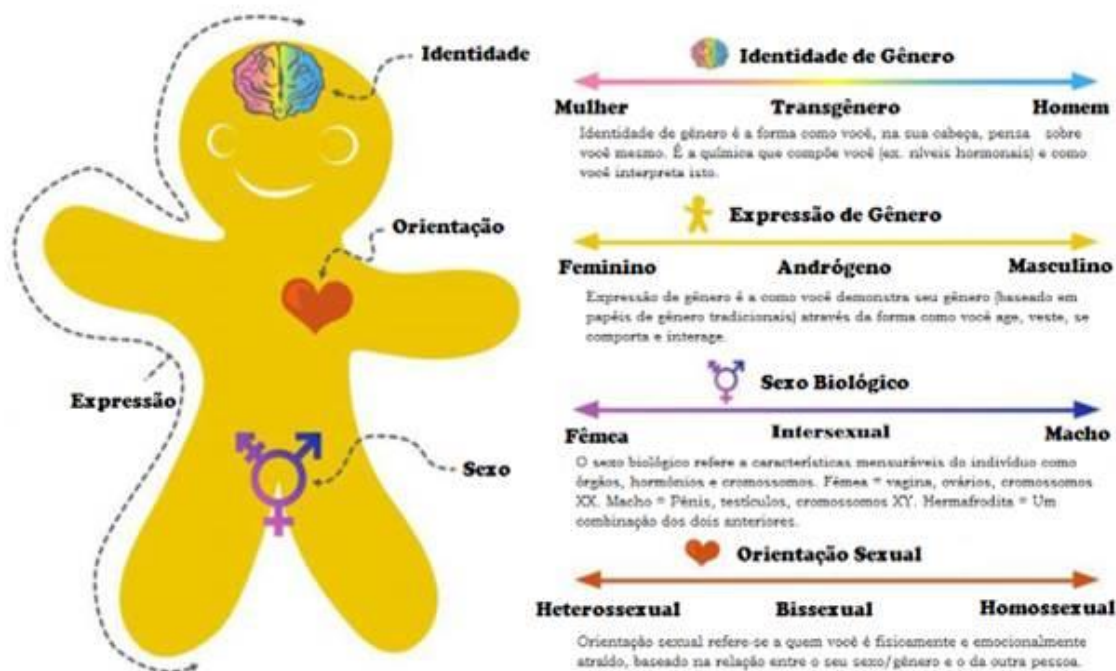
Já às mulheres o ensinamento é oposto: não toque, não conheça e não estimule. O prazer não é feminino, tocar o próprio corpo é pecado. É possível associar a mulher pura e condescendente à figura de Maria, enquanto aquela que experimenta sua sexualidade e seu prazer com a figura de Eva, aquela que experimentou a maçã e, conseqüentemente, o mal. Quando vier a se relacionar com alguém, que este seja um homem e que seja seu único. Que seja mãe e que cuide da casa e dos filhos – sempre atribuindo o espaço privado e atividades de “cuidar”.

Cultuamos a diferença entre homens e mulheres, mas quando analisamos as categorias separadamente reforçamos sua homogeneidade. De acordo com a cultura brasileira atual, ainda há um jeito correto de ser mulher e um jeito correto de ser homem e, com isso, apenas um jeito correto de se relacionar e se comportar na sociedade. Perpetuamos ideias de senso comum que se solidificam em preconceitos que, por sua vez, culminam em diversos tipos de violência.

Segundo Chauí (1996/1997), o senso comum é um conjunto de valores, ideias e crenças que são transmitidos de geração em geração sem questionamentos e que nos ensinam a conhecer, avaliar e julgar as coisas e as pessoas. Já o preconceito é uma ideia anterior à formação de um conceito. Uma ideia concebida anterior ao trabalho de concepção ou conceitualização realizado pelo pensamento. Para ela, é a partir da cristalização do senso comum como modo de pensar e sentir uma sociedade que se forma o “sistema de preconceitos”. O preconceito, portanto, esconde medos, angústias e dúvidas que são trazidas à tona com questionamentos e reflexões. O preconceito só permanece enquanto o estranhamento existir e o estranhamento é a consequência da falta de conhecimento e convivência.

Partimos então para análise das composições da sexualidade de forma distinta. Compreendendo que a sexualidade é um conceito amplo, devemos retomar alguns dos significados básicos do que a compõem, quais sejam: sexo biológico, gênero e orientação afetiva e/ou sexual, além da expressão de gênero. A imagem abaixo ilustra onde cada elemento está localizado no ser humano.

Os termos que expressam nossa sexualidade/afetividade:



Fonte: Google.

O sexo biológico, descrito como fêmea e macho no fluxograma é a somatória de características biológicas que, até o presente momento, não podem ser escolhidas durante o nascimento. São elas: órgãos genitais, aparelhos reprodutores, cromossomos e fisiologia. Mas macho e fêmea não são as únicas possibilidades de sexo biológico. Cerca de 1% da população é intersexual (ou intersexo), ou seja, possui características de ambos os sexos. Tais características podem ser visíveis ou não. Algumas pessoas não chegam a descobrir sua condição enquanto intersexuais ao longo da vida, pois as mudanças internas passam despercebidas e não causam prejuízos a saúde. Também é importante que não façamos confusão com o antigo termo “hermafrodita”.

“Hermafrodita” implica a ideia de alguém que tenha, em um mesmo corpo, o sexo ~~feminino e o masculino~~, ambos ativos e fisiologicamente funcionais. Essa condição não é biologicamente possível e, por isso, o termo foi substituído. “Intersexualidade” é uma terminologia que apresenta uma definição mais fiel da situação de quem nasce com uma corporeidade entre o que se definiu como feminino e o masculino (SODRÉ, 2016, grifos entre aspas da autora, grifo tachado nosso).

O gênero, por sua vez, como podemos localizar no fluxograma é a classificação de uma pessoa como sendo homem ou mulher. Junto ao gênero caminham a expressão de gênero

e as expectativas de gênero. Neste sentido, há uma grande confusão entre os termos “sexo biológico” e “gênero”, uma vez que a designação dos seres humanos enquanto homens ou mulheres ainda está pautada nos órgãos genitais.

Segundo Silva e Borges (2015), o gênero se confunde com o sexo no imaginário social, pois há uma “correspondência natural” entre o sentir-se homem e ter um pênis e o sentir-se mulher e ter uma vagina, dando a impressão de que existe uma relação direta entre o corpo biológico e a identidade de gênero. Derivada dessa correspondência surge o direcionamento de características e comportamentos como beleza, fragilidade, virilidade, força, compreensão, etc., que reforçam tal interpretação dada aos corpos.

[...] O termo "gênero" também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo "gênero" torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

É imprescindível que saibamos distinguir as categorias de gênero e sexo biológico, mas que saibamos também suas intersecções e como estão diretamente ligados na construção e manutenção do poder e na inferioridade/superioridade entre os seres humanos.

[...] Lamentavelmente, inclusive para os próprios homens, a sexualidade masculina foi culturalmente genitalizada. Ou seja, o processo histórico conduziu o homem a concentrar sua sexualidade nos órgãos genitais. A maioria dos homens nem sequer sabe que seu corpo possui muitas outras zonas erógenas. Ignoram, portanto, que podem desfrutar de muito prazer através da manipulação de outras partes de seu corpo. Isto representa uma perda para eles, da qual é importante tomar consciência, a fim de poder combatê-la. Desta concentração da sexualidade na genitália deriva a expressão falocracia (falo = pênis), ou seja, o poder do macho. Pode-se também inverter o raciocínio e afirmar que a consolidação da supremacia masculina, ao longo de milênios de história, conduziu ao endeusamento do pênis, anulando ou pelo menos reduzindo o prazer que o homem pode sentir em outras áreas de seu corpo. Desta sorte, o homem paga um preço pelo poder de que desfruta. [...] A construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida de homem macho. Mulher frágil é a contraparte de macho forte. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do macho superior (SAFFIOTI, 1987, p. 19-29).

Assim, podemos compreender que a identidade de gênero – que deriva da categoria gênero – não está ligada ao aparelho reprodutor ou aos órgãos genitais, e sim a sensação de

pertencimento e identificação à categoria homem ou mulher. Ademais, a partir da perspectiva de Saffioti (1992), o gênero é uma categoria relacional, ou seja, inexistente de forma individual ou separada, tendo como base e suporte as construções e relações sociais:

[...] Embora aparentemente as diferenças anatômicas entre homens e mulheres readquiram relevância na postura sob enfoque, na verdade, a ênfase é posta sobre o 'percebidas' e não sobre as 'diferenças'. Desta sorte, o vetor vai do social para o anatômico e não o inverso. Ou melhor, o social engloba tudo, na medida em que o anatômico só existe enquanto percepção socialmente modelada. (SAFFIOTI, 1992, p. 197)

A orientação afetiva e/ou sexual é a capacidade de uma pessoa em envolver-se romanticamente com outra. O que define as orientações afetivas e/ou sexuais possíveis é se o desejo sexual e o amor romântico se orientam para o mesmo gênero (homossexual), para o gênero oposto (heterossexual), para ambos os gêneros (bissexual) ou para nenhum dos gêneros (assexual). Considerando também que o sentimento romântico é dissociado da prática sexual, um ser humano pode se envolver apenas afetivamente, sem manter relações sexuais, ou apenas sexualmente, sem manter relações afetivas.

Ato contínuo, a partir de tais pontuações feitas, conseguimos ter uma base de compreensão das relações afetivas e sociais para entender a criação e manutenção dos preconceitos sexuais e de gênero, pois, ao entender como se dá a construção do gênero e suas expressões da feminilidade e da masculinidade é possível enxergar com todas as cores o porquê de o movimento LGBTI elevar o sentimento de afrontamento daquelas não-LGBTIs (pessoas heterossexuais e cisgêneras), ao questionar os padrões normativos impostos e toda a norma social que caminha com elas, sendo alvo constante dos mais diversos tipos de violência.

A violência é fruto da ignorância, da falta de conhecimento, pois é a resposta mais rápida ao estranhamento. A ignorância e a falta de conhecimento, por sua vez, são as maneiras mais eficazes de se manter muitas sob controle de poucas, garantindo que não haja reflexão e que, com ela, questionamentos que podem colocar em crise a ordem social que privilegia determinadas parcelas da população em detrimento de outras sejam silenciados.

MATERIAL COMPLEMENTAR:

Para falar sobre famílias homoafetivas, apoio e suporte familiar e a construção de valores na família.

“Famílias homoafetivas: a influência dos papéis de gênero como reflexo da heteronormatividade”, Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social de Caroline C. Borges da Silva e Marina de Almeida Borges, 2015. O trabalho fala sobre a presença de papéis de gênero – expectativas e comportamentos – de pessoas heterossexuais presentes também em casais homoafetivos, afirmando a presença da heteronormatividade na sociedade contemporânea. Disponível se solicitado através do email: maryborges.r@gmail.com.

“Orações para Bobby”, filme de 2009 do diretor Russel Mulcahy, que retrata a vida de Mary, uma religiosa que segue à risca todas as palavras da bíblia. Quando seu filho Bobby revela ser gay ela imediatamente o leva a terapias e cultos com o intuito de “curá-lo”. No entanto, Bobby não suporta tamanha pressão e se suicida aos 20 anos de idade. Mary descobre o diário do filho e passa a conhecer melhor o mundo LGBTI, tornando-se uma ativista dos direitos LGBTIs. Filme baseado em uma história real. Classificação indicativa: 14 anos. Disponível completo e legendado: <https://www.youtube.com/watch?v=t1oOKFxlBfY>.

“Same Love”, música de 2012 dos cantores e rappers Macklemore e Ryan Lewis, que faz uma crítica aos estereótipos sobre a sexualidade e sobre as violências sofridas por pessoas LGBTIs. Conta com um clipe que retrata o casamento de um casal homoafetivo.

“The Fosters”, série americana de 2013 com 5 temporadas, transmitida pela ABC Family, produzida por Jennifer Lopez. A série conta a história de uma família composta por um casal lésbico, Stef e Lena, e seus filhos biológicos e adotivos, que se envolvem em tramas e mostram os preconceitos e dificuldades de serem filhos adotivos, filhos de um casal de duas mães, período da adolescência, etc. Classificação indicativa: 12 anos. Disponível completo, dublado ou legendado em plataformas provedoras de filmes e séries como a Netflix.

“Amor por direito”, filme de 2015 do diretor Peter Sollett, que conta a história de Laurel, policial de Nova Jersey, e Stacie, mecânica, que se apaixonam. Laurel é diagnosticada com uma doença terminal e, como sinal de seu amor, decide que quer que Stacie receba os benefícios da pensão da polícia após a sua morte, mas as autoridades da cidade se recusam a reconhecer Stacie como cônjuge e uma grande luta pelo reconhecimento da união homoafetiva se inicia. Baseado em uma história real. Classificação indicativa: 12 anos.

Disponível completo, dublado ou legendado em plataformas provedoras de filmes e séries como a Netflix.

3. ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO

A presente pesquisa teve como objetivo colorir a temática da diversidade sexual e de gênero no ensino médio, buscando identificar se a temática é presente no cotidiano escolar, se essas questões são trabalhadas pelas docentes, se sim, de que maneira e, se não, qual o motivo. Tendo o ambiente escolar como universo da pesquisa, precisamos compreender qual é a realidade deste ambiente, o que representa na vida de seus sujeitos e quais são suas principais contradições e conflitos.

Na última década muito se tem debatido acerca do *bullying*, que é um conjunto de agressões que podem ser morais ou físicas praticadas contra uma determinada pessoa. De acordo com Fante,

[...] o *bullying* se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima, e cujo poder destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (FANTE, 2005, p.21).

O *bullying* vem sendo abordado principalmente por acontecer majoritariamente dentro das escolas, local antes tido como “garantido de integração social, de socialização e sendo um local resguardado” (ABRAMOVAY e RUA, 2003, p. 25). A orientação afetiva e/ou sexual, a identidade de gênero e até a expressão de gênero têm sido objetos de *bullying* frequente, gerando consequências que podem perpassar desde a depressão até o suicídio.

Um estudo realizado pela Universidade de Columbia, EUA, em 2012, revelou que jovens *gays* estão cinco vezes mais propensos a cometer suicídio se comparados a jovens heterossexuais. A pesquisa aponta a convivência social como um dos fatores determinantes, realçando a importância e o papel das famílias, da escola, do trabalho, das amigas e demais círculos sociais. Assim, jovens que crescem em ambientes não opressores tem 25% menos probabilidade de tentar suicídio do que em ambientes repressores.

Em 2013 em Maceió, um grupo de alunas do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Alagoas (UFAL), em parceria com um Centro de Amor à Vida (CAVIDA), realizou uma pesquisa semelhante. Foram 1.600 participantes entrevistadas sendo 59% homens e 41% mulheres numa faixa etária entre 12 e 60 anos e sendo 72% homossexuais e 28% bissexuais. De todas as entrevistadas, 78% já tiveram vontade de “sumir”, 49% disseram

ter desejado “não viver mais”, 15% relataram ter coragem em tirar a própria vida e 10% já tiveram vontade e/ou até tentaram cometer suicídio.

Pesquisas como esta evidenciam a problemática aqui apresentada e propõem uma reflexão: a angústia gerada em uma pessoa que a atormenta a ponto dela tentar tirar a própria vida é produto exclusivo deste indivíduo? Ou é uma consequência de toda a influência da convivência social que reforça a todo momento os padrões normativos para ser e existir em sociedade? O comportamento introspectivo, a exclusão e não convivência são apenas indiferença daquele ser humano ou são uma resposta a um comportamento opressor de todas aquelas com quem convive e, inclusive, de seu próprio Governo e país?

Outra pesquisa, realizada na Faculdade de Medicina Johns Hopkins e publicada no periódico JAMA Pediatrics (apud O Globo, 2017) em fevereiro de 2017 nos Estados Unidos, revela que a taxa de suicídio entre jovens *gays* diminuiu cerca de 14% após a aprovação do casamento homoafetivo no país em junho de 2015. Dado importante se analisado diante do contexto da representatividade. Jovens LGBTIs que veem seus iguais podendo se casar assim como pessoas heterossexuais sempre puderam, depositam suas esperanças em um futuro mais equânime, menos violento e com mais aceitação. Decisões como esta têm impacto a curto e longo prazo, dando uma nova perspectiva de futuro próspero para aquelas que antes não o tinham.

Abramovay e Rua (2003) apresentam também a influência de outros fatores que acabam por perpetuar variadas formas de violência no ambiente escolar, como a estrutura da escola e seu entorno. Dentre a estrutura da escola estão os seres humanos que ali convivem: docentes, diretoras, demais servidoras. Tanto na pesquisa das autoras quanto em nossa pesquisa surgiram resultados semelhantes. Nossas participantes alunas foram enfáticas em dizer que as professoras da escola onde estudam não estão preparadas para lidar com a pluralidade de ideias.

Ao citar a professora que leciona sociologia, uma das entrevistadas disse: “Ela não gosta de debater, ela não fala com a gente. Ela fala o que ela acha. Agora, se você falar que é contra, ela já começa a brigar com você e não deixa você falar mais nada. [...] Ela fala só o ponto de vista dela” (GUILHERME). E generaliza: “falar aberto assim, conversar assim com a gente, nenhum professor nunca fez isso” (GUILHERME).

Também foi possível observar que há uma hierarquia de conhecimentos presente na relação aluna vs. professora, muito proveniente do maior grau de escolaridade e de todos os estigmas que certas profissões carregam consigo.

Ela tem uma opinião muito forte, porque como ela estudou, ela acha que sabe tudo. [...] ela explica do jeito dela, fala do jeito dela. [...] Ela tem a opinião dela, mas se você for expor a sua opinião ela fala: “Mas ‘bem’, não é assim”. [...] Mas é também porque ela é advogada, né? (HERMIONE).

Tal posicionamento e convicção vão contra os ensinamentos expostos pelo educador Paulo Freire (1987) ao trabalhar com o conceito de educação popular. A educação popular seria uma pedagogia libertadora que aconteceria através de um processo de aprendizagem tendo como instrumento a dialética do diálogo, ou seja, pautada intrinsecamente nessa dialogicidade.

[...] O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 44).

Dialogando também com as expressões da questão social, a proposta do pedagogo pretende transformar o sujeito em ator político, participante das mudanças do mundo e de sua própria vida, construir autonomia, responsabilidade e “organizado coletivamente em prol de um projeto de sociedade” (MACIEL, 2011, p. 339), ou seja, tem em seu cerne a construção de cidadãs organizadas.

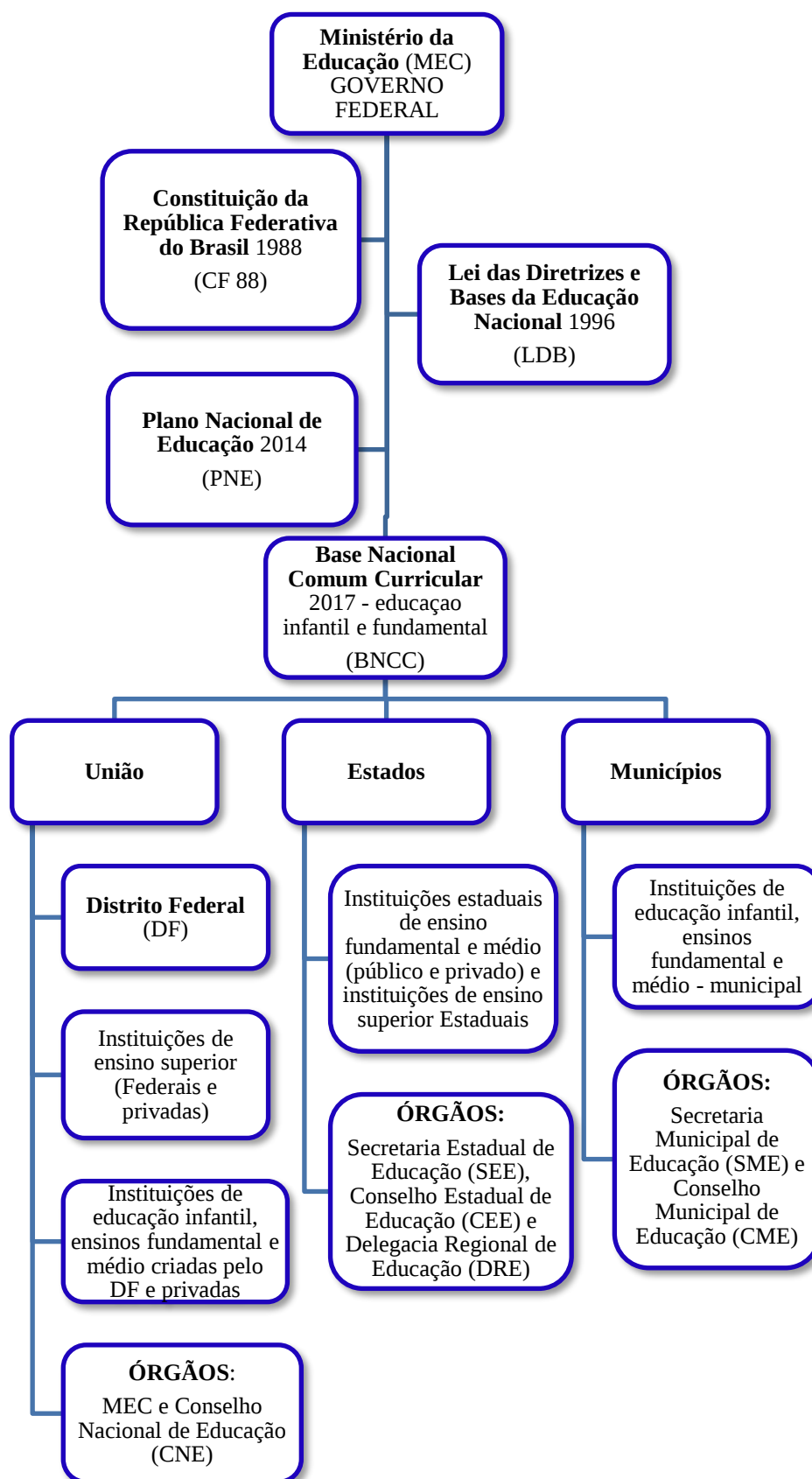
Para contribuir com a construção de cidadãs organizadas é preciso muito mais do que o ensino das matérias básicas como português, matemática e ciências, por exemplo. Assim, a função do ambiente educacional não se limita à reprodução de conhecimentos específicos das grandes áreas, mas sim de vivenciar e refletir acerca das contradições da vida em sociedade que, indubitavelmente, acometerão a sala de aula.

E ainda que compreendamos a importância de todos os núcleos sociais pelo qual uma criança e adolescente passa e não somente de um deles – sendo a família e a escola como os dois principais pilares – daremos enfoque à escola para conhecer os instrumentos que norteiam a atuação das docentes e demais servidoras públicas da educação e de que forma dialogam com as questões de diversidade sexual e de gênero, violências e diferenças. Para isso, analisaremos a seguir o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE), além das principais sugestões de alterações que os acometeram nos últimos anos.

3.1 Inclusão do estudo das diversidades no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE)

Para compreendermos melhor os planos, diretrizes e órgãos responsáveis pela regulação da política educacional no país, apresentamos a seguir o fluxograma 3 que mostra a divisão estrutural da Política de Educação brasileira com os órgãos, referências e competências de cada um.

Fluxograma 3 – A organização estrutural da educação no Brasil



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

Como pudemos observar no fluxograma acima, toda a estrutura organizacional da educação no Brasil parte de alguns documentos norteadores de ideais e objetivos. Sendo assim, ainda que haja uma divisão das competências entre União, Distrito Federal (DF), Estados e Municípios, todos seguem uma determinada hierarquia no que diz respeito à criação de propostas que estejam sempre em consonância com tais referenciais.

Assim, toda a estrutura tem como base os pressupostos contidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 88), na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/1996 – data de sua modificação mais recente – e também do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE).

A CF 88 dispõe no art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, é a Constituição que determina as competências de cada um dos poderes:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (EC nº14/96, EC nº53/2006 e EC nº59/2009)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e os Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

(BRASIL, 1996)

E dá seguimento:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (EC nº59/2009):

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.
(BRASIL, 1996)

De acordo com o Ministério de Educação (MEC), que na educação representa a instituição do Governo Federal, o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (decenal), sendo instituído a partir da Lei nº13.005/2014, sendo que este primeiro ano de vigência é reservado para elaboração e adequação dos planos estaduais, distrital e municipais da educação.

O PNE possui dez diretrizes dispostas no art. 2º de sua lei. São eles:

- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e *na erradicação de todas as formas de discriminação*;
 - IV - melhoria da qualidade da educação;
 - V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 - VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 - VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 - VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 - IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
 - X - *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental* (grifos nossos).
- (BRASIL, 2014)

Como disposto na terceira e na décima diretriz, o documento traz a erradicação das discriminações e o respeito aos direitos humanos e à diversidade. Diversidade esta que é citada diversas vezes no documento de forma ampla e pouco direcionada. Afinal, de que “diversidade” estamos falando?

De acordo com a referida lei, os planos de educação estaduais, distritais e municipais devem estar em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE. A partir de então, baseando-se também na LDB e na CF 88, depois de debates com organizações civis e educacionais, foi lançada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, que é um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

⁹ Cf Anexo A.

A BNCC gerou muita polêmica no último ano principalmente pela pressão pública de algumas parcelas da população – instituições, partidos e movimentos políticos – no que se refere a alguns trechos específicos do documento.

Ainda que o documento se volte apenas para a educação infantil e ensino fundamental – que não são universo desta pesquisa – é importante que reconheçamos que os conhecimentos, comportamentos e aprendizados que constituem as alunas do ensino médio são fruto de suas experiências e vivências socializadas nas etapas anteriores, ou seja, na educação infantil e no ensino fundamental. Além disso, existe um movimento que pretende estender os pressupostos da BNCC também para o ensino médio.

Para o ensino médio existem previsões sombrias. Uma das expressões do neoliberalismo no governo brasileiro são a precarização e a constante tentativa de sucateamento da educação nacional, sobretudo dos ensinos superiores. Como expõe Chomsky (2017), dentre os princípios de manutenção de um regime neoliberal estão a redução da democracia, a moldagem de uma ideologia e o controle dos reguladores, que, para sua efetividade, precisam da educação para controle social. É sob essa conjuntura que as novas propostas para bases curriculares da educação surgem no país, atendendo às necessidades das classes dominantes e do mercado, formando jovens para o mercado de trabalho braçal e repudiando cada vez mais o trabalho acadêmico teórico e, principalmente, social.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio já está sendo pensada para entrar em vigor nos próximos anos e deverá estar em consonância com as propostas da reforma do ensino médio, colocada em prática durante o governo do presidente Michel Temer (MDB¹⁰). Esta propõe a flexibilização da grade curricular e afirma que o ensino médio será composto de apenas duas disciplinas obrigatórias (português e matemática) e todas as outras se tornarão “eletivas”. O chamado “novo ensino médio” ainda está em fase de implementação, já que após a aprovação da BNCC as escolas têm o primeiro ano seguinte para adaptação, tendo previsão de início para 2019 e 2020.

¹⁰ Diante das crescentes denúncias de corrupção que emergiram a partir das eleições de 2016, o partido do atual presidente Michel Temer, antes conhecido como Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), aprovou em dezembro de 2017 a mudança da nomenclatura da legenda para Movimento Democrático Brasileiro (MDB). De acordo com o presidente do partido e senador Romero Jucá a mudança teria intenção de “ganhar as ruas”, evidente estratégia de diminuir o desgaste da sigla junto à sociedade, já que muitas figuras importantes associadas ao partido estão marcadas por escândalos de corrupção, como os próprios Michel Temer e Romero Jucá. A mudança dialoga com a capacidade de compreensão da população civil, pouco familiarizada com termos e conceitos políticos e que consome informações quase que exclusivamente a partir do que a mídia reproduz, mais especificamente a mídia televisiva. Neste caso, o discurso da mudança associada à “renovação”, “redemocratização” e “prosperidade” atinge uma população desestimulada diante da política atual e que busca desesperadamente por mudanças. Uma jogada de marketing que se apoia na inexistência de ensino político e no – cada vez mais precário – ensino crítico do país.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento [linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais] e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida (BRASIL, 2017).

A intenção sombria que se esconde por trás de tais mudanças evidencia um condicionamento das jovens para o mercado de trabalho, desenvolvendo apenas as capacidades básicas de leitura, interpretação e cálculo em detrimento de todo o desenvolvimento psicossocial – reflexão, crítica, pertencimento social – que poderia ser alcançado no ensino de outras matérias como, por exemplo, filosofia e sociologia. A proposta intenciona substituir a carga horária das matérias regulares por cursos profissionalizantes que preparam as alunas para o mercado de trabalho estando totalmente de acordo com os interesses do capital. Obviamente não há um incentivo explícito à substituição das matérias por cursos técnicos, e o MEC ressalta que assim as alunas “terão a chance de fazer suas próprias escolhas e construir seu projeto de vida”.

A formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1200 horas do técnico. O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico (BRASIL, 2017).

Porém, é necessário lembrarmos que a conjuntura mercadológica sob a ótica do capitalismo é brutal e força que as jovens se profissionalizem e se inserirem no mercado de trabalho em profissões técnicas e práticas cada vez mais cedo, abdicando da possibilidade de vivenciarem o ensino superior – “atrasando” a entrada de sua mão de obra no mercado – e até mesmo de seguirem outras áreas como a docência, por exemplo. Essa obra vem se concretizando há tempos, como observamos pelo crescente número de faculdades de tecnologias (FATEC) e universidades com ensino à distância (EAD).

Dando continuidade, das modificações que resultaram na versão final do documento daremos destaque a dois pontos importantes: o ensino religioso e o conceito de gênero.

As principais críticas ao conteúdo da BNCC unem as duas temáticas supramencionadas e trazem, mais uma vez, a problemática do fundamentalismo religioso e da homotransfobia¹¹. Tais críticas partiram de manifestantes que ou pertenciam a movimentos de cunho religioso e conservador ou eram civis com discursos religiosos e conservadores. Cabe explicitar que, como anteriormente abordamos, a religião – e não a religiosidade – é um fator crucial no conhecimento de uma sociedade e sua cultura. No Brasil, a cultura católica acabou por perpetuar conhecimentos que solidificaram uma determinada visão de mundo para suas seguidoras.

As manifestantes repudiaram a abordagem dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” na Base Nacional. Dentre as principais justificativas estão a “predestinação da mulher ao homem” – compreendendo ainda a homossexualidade como pecado – e a “influência às crianças” – compreendendo ainda a homossexualidade ou a transexualidade como uma doença transmissível ou falta de caráter (promiscuidade). Tais justificativas carregam enorme carga de preceitos religiosos e mantêm a definição biológica simplista que resume a complexidade da vida e seus enlaces afetivos e sexuais como exclusivos à reprodução da espécie.

Cedendo às pressões, o texto da Base foi alterado e excluiu por completo a utilização dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero”. O texto agora trata das “diversidades” tentando abranger todos os recortes possíveis como raça, gênero, identidade, classe, etc, porém, sem abranger diretamente nenhuma delas. Após análise do documento foi possível identificar que o trato da diversidade aparece de forma sutil e despretensiosa, deixando a cargo das docentes a especificidade do tema e a didática para trabalhá-lo. Considerando a amplitude do tema “diversidades”, é provável que grande parte das docentes não venha a se aprofundar ou sequer mencionar a temática da diversidade sexual e de gênero, seja por barreiras pessoais ou profissionais, ou por falta de formação, como veremos adiante.

Parcela conservadora das manifestantes questionou a exclusão do ensino religioso da BNCC, defendendo a presença do tema no ensino básico. Na realidade, o que mudou com a revisão do texto foi a obrigatoriedade do ensino religioso, uma vez que ainda permanecem diretrizes bastante específicas sobre o ensino do tema. Já outra parcela que critica a inserção

¹¹ Chamaremos de homotransfobia por ser o termo mais utilizado atualmente ao se referir à violência, ódio, repulsa a pessoas LGBTIs. Entretanto, é importante lembrarmos que dentro deste “termo guarda-chuva” se escondem violências contra diversas parcelas dessa população e que são motivadas de formas distintas, tendo também suas próprias nomenclaturas. Tudo isso será mais profundamente abordado no capítulo 4.1.

do ensino religioso na BNCC e entende a temática como individual e optativa, argumenta que uma vez que o documento pretende indicar os objetivos de aprendizagem mínimos para as estudantes, uma matéria optativa não deveria estar presente. Contudo, o documento reserva 27 páginas para explanação das competências e diretrizes do ensino religioso no ensino fundamental.

O Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PEE) regimentado pela Lei nº16.729 de 2016 e sancionado pelo governador do Estado Geraldo Alckmin (PSDB), regula as escolas de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo e, portanto, a escola universo dessa pesquisa, e apresenta as mesmas diretrizes expostas no PNE. Apresenta, também, um conjunto de 21 metas e suas respectivas estratégias que vão desde alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental até viabilizar um novo modelo de formação para as profissionais da Secretaria da Educação. O PEE tem duração decenal a contar da data de publicação da referida Lei, sendo então de 2016 a 2026, podendo excepcionalmente ser acrescido de um ano.

Ao fazermos uma análise também do conteúdo do Plano, suas metas e estratégias, pudemos identificar que o conceito “diversidade” aparece 6 vezes sendo majoritariamente associada à diversidade étnico-racial, assim como o conceito “identidade”, que aparece 4 vezes todas sendo seguida da palavra “cultural”.

Artigo 2º - São diretrizes do PEE:

[...] IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à *diversidade* étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental.

[...] Estratégias:

1.2. Contemplar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formulação de políticas para a educação infantil, princípios de respeito aos direitos humanos, à *diversidade étnico-racial* e à sustentabilidade socioambiental, fundamentais à democratização do acesso, permanência e aprendizagem significativa.

[...] 7.29. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis Federais nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a *diversidade étnico-racial*, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil (grifo nosso).

(BRASIL, 2016)

A assembleia que aprovou o Plano em 14 de junho de 2016 também trouxe à tona o debate da diversidade sexual e de gênero na educação. Em entrevista concedida ao G1, o deputado do Partido Socialismo e Liberdade de São Paulo (PSOL) Carlos Giannazi informou que a bancada evangélica obstruiu a proposta de incluir o estudo da diversidade sexual e identidade de gênero, e que foram retiradas, inclusive, palavras soltas como “afetividade”, por

exemplo, que não possuíam relação com a temática (2016). As categorias “gênero” e “religião”, por sua vez, não são citadas nenhuma vez em todo o Plano.

Compreendendo a formação do sistema de preconceitos (CHAUÍ, 1996/1997, não paginado) a partir da normatização de ideias de senso comum, a pressão de tais grupos populares e partidários para exclusão de tais conceitos e temas do Plano Estadual mostra que o medo dos questionamentos e as consequências de possíveis reflexões sobre a vida como um todo é um pesadelo que deve ser evitado a qualquer custo.

Desta forma, a ligação entre os preceitos religiosos, homotransfobia, interesses políticos e o capital se mostram evidentes nas manifestações realizadas por representantes dos movimentos conservadores. Para compreender melhor estes enlaces precisamos identificar as precursoras de ideias como “ideologia de gênero” e propostas como “Escola Sem Partido”, que surgiram a partir desses embates, bem como suas apoiadoras, seus objetivos e suas consequências.

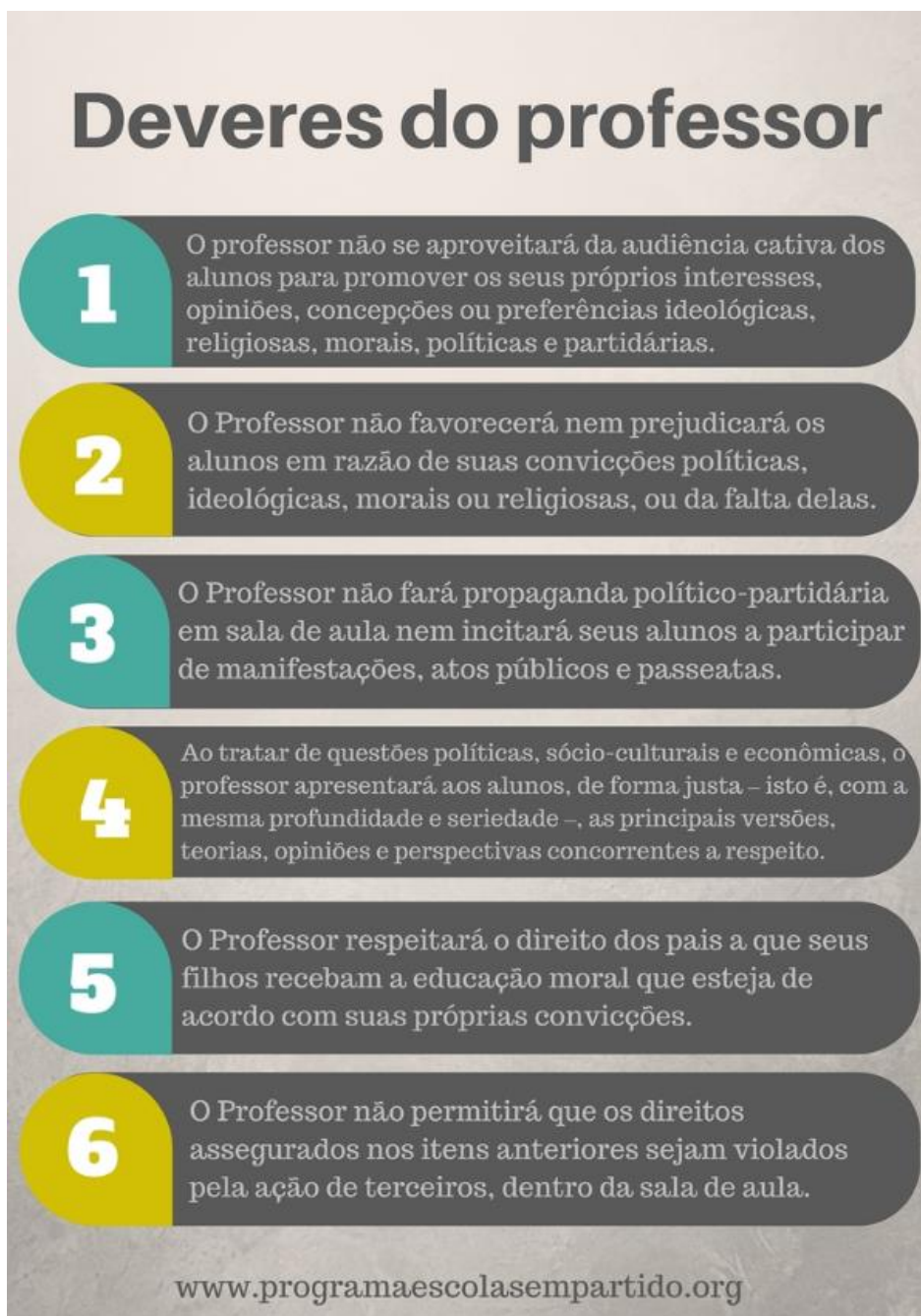
3.1.1 Os Projetos de Lei contra a “ideologia de gênero”: quem perde e quem ganha?

Compreendemos anteriormente que as ideias que geraram embates e questionamentos surgiram da resistência de grupos organizados – civis e políticos – que são contra a inserção e debate da temática da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. Tal resistência deu início a uma série de manifestações que geraram, inclusive, projetos de lei, ganhando visibilidade política nacional.

O projeto que mais se destacou neste quesito ficou conhecido como “Escola Sem Partido” e foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, em parceria com familiares de alunas. O movimento Escola Sem Partido tem como descrição a não vinculação política, ideológica e partidária, e reforça sua motivação “contra o abuso da liberdade de ensinar”. O projeto tem como base pressupostos citados na CF 88 como a “liberdade de crença” e o “pluralismo de ideias”.

O movimento acredita que professoras têm aproveitado de sua hierarquia e respeito em sala de aula para “doutrinação ideológica” de suas alunas, incentivando-as, induzindo-as e influenciando-as em suas convicções políticas, morais, religiosas e ideológicas. Suas organizadoras propõem a fixação do seguinte cartaz em todas as salas de aula:

Figura x – Deveres do Professor



Fonte: Escola Sem Partido, 2017.

Entretanto, a qual ideologia o movimento se refere? É possível um ensino “não ideológico” ou “sem posicionamento”?

Pressupondo que a educação não é – e tão pouco será – neutra, ela sempre trabalhará a serviço de uma ideologia. A educação e a ideologia caminham juntas na

construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos. Traduz o pensamento de uma sociedade, de uma época ou grupo social, traduzindo disputas de ideologias entre as classes que visa tanto a conservação como a transformação de uma sociedade, seja no âmbito da sociedade civil como no campo da sociedade política (MACIEL, 2011, p. 339-340).

Freire (1996) afirma que não é possível a neutralidade da educação, uma vez que a educação em si já é política. Há uma forte ligação entre a educação, produção de conhecimento e a política, invadindo os campos da luta de classes apresentada na teoria marxista. A partir do momento em que a educação popular se reconhece enquanto agente de produção de conhecimento e transformação social, reconhece-se também a limitação do acesso à educação às classes baixas – o proletariado. Ademais, a manutenção das classes está diretamente ligada à manutenção do sistema de produção capitalista, baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 1998).

A ideologia, por sua vez, foi uma das principais fontes de pesquisa de Marx e Engels em “A Ideologia Alemã” (1998), ficando assim muito conhecida como um dos conceitos estudados por ambos que, por sua vez, está diretamente ligado a outras ideias que fazem crítica ao sistema capitalista de exploração. Assim, a “ideologia” no entendimento popular foi reservada apenas àquelas que criticam o sistema, sendo seu significado quase que um sinônimo de revolução, mais especificamente sinônimo de comunismo. O comunismo, por sua vez, tem péssima reputação na sociedade brasileira. A concepção de comunismo foi associada de forma pejorativa a movimentos de esquerda, perdendo a essência da luta de classes e da luta contra o capitalismo, assim como o conceito de meritocracia ganhou força diante do neoliberalismo.

Mas, que é meritocracia? Poderíamos defini-la, no nível ideológico, como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais. A meritocracia pode ser interpretada a partir de duas dimensões: uma negativa e outra afirmativa. Por exemplo, quando a meritocracia surge em nossas discussões políticas e organizacionais, ela aparece na essência de sua dimensão negativa. Ou seja, como um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais. Nessa sua dimensão negativa, a meritocracia não atribui importância a variáveis sociais como origem, posição social, econômica e poder político no momento em que estamos pleiteando ou competindo por uma posição ou direito. Assim, do ponto de vista das representações, a meritocracia é um consenso. Todos vêem nela um sistema sedutor, uma aristocracia de talentos que prece fazer uma distinção radical entre as sociedades baseadas no privilégio hereditário e as democracias atuais. Além disso, do ponto de vista histórico, ela é considerada, desde a Revolução Francesa, o critério fundamental em nome do qual se lutou contra todas as formas de discriminação social (BARBOSA, 2008, p. 22).

Assim, sedutora e já consenso entre a população que não teve na educação reflexões acerca das intersecções que compõem a diversidade humana – raça, gênero, orientação, classe social – a meritocracia fortalece o conservadorismo e cria uma sensação de estagnação bem mais confortável que o enfrentamento das lutas diárias por mudanças sociais vivenciadas por grupos de resistência, ou seja, os movimentos sociais, que analisaremos mais adiante.

Neste sentido, a ideologia é um conceito com múltiplos significados, mas que, em suma, está ligada a um sistema de ideias e convicções sustentadas por um grupo social que defendem seus interesses próprios, portanto, servindo de apoio a diversas vertentes de compreensão de mundo que não só as de revolução comunista.

A ideologia seria o estudo da origem e formação de ideias, constituindo-se numa ciência propedêutica das demais. [...] Aí a ideia é o sujeito, cujo predicado consistia nas suas objetivações (a natureza e as formas históricas da realidade social). [...] Por conseguinte, a ideologia pertence ao âmbito do que Marx chamou de superestrutura. [...] Conquanto fizessem numerosas análises extremamente ricas de formas e manifestações da ideologia, o sentido fundamental não mudou. Ou seja, o da ideologia enquanto consciência falsa, equivocada, da realidade. Porém consciência necessária aos homens em sua convivência e sua atividade social. Consciência falsa que não resulta em manipulação calculista, de propagandismo deliberado, mas da necessidade de pensar a realidade sob o enfoque de determinada classe social, no quadro das condições de sua posição e funções, das suas relações com as demais classes, etc (MARX; ENGELS, 1998, p. 21-22).

Quando entendemos a relação existente entre a ideologia e a luta de classes, bem como entre o capital e a educação, podemos afirmar que não há educação sem ideologia. Neste ponto o movimento Escola Sem Partido é correto na afirmação. Todavia, ao se reconhecer como fonte de produção altamente carregada de intencionalidade, a educação popular resgata sua concepção universal de educação, ou seja, retomando os aspectos da formação humana, bem como o sentido de formação cidadã que está exposto em todos os planos de educação e na LDB (MACIEL, 2011, p. 340).

Neste contexto, as docentes seriam um instrumento que, diante desta ideologia, agiriam de forma a transformar aquelas pessoas que passassem por suas salas de aula, fazendo com que a educação deixe de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passando a ser um ato político (FREIRE apud MACIEL, 2011, p. 340).

Cristina, professora de filosofia entrevistada, reforçou a compreensão do papel da docente em sala de aula. “Professor tem que ter uma postura diferenciada das outras profissões porque ele é um formador de opinião. [...] Você tem que orientar pra vida, não só transmitir os conteúdos”.

Ideia compartilhada por Carina, professora de biologia, também entrevistada.

Nossa, olha eu acho que além de mediador de conhecimento [...] acho que o professor tem um caráter afetivo muito grande na vida deles (das alunas), então a gente tem que ser exemplo, mais do que falar, a gente tem que mostrar os valores, esse respeito, viver em comunidade, saber lidar, preparar eles mesmo pro mundo, porque infelizmente a gente vê que tem chegado pra gente (na escola) sem essa base familiar, então eu não posso fingir que eu não estou vendo e me preocupar só com a matéria. Eu tenho isso com os meus alunos sabe, esse relacionamento assim, eu abraço, eu beijo, eu gosto deles, eu deixo eles perceberem que são gostados, que alguém gosta deles. A gente é um pouco psicólogo também, porque conversa, ouve, a gente percebe quando o menino tá diferente, então algo aconteceu. Precisa ter essa sensibilidade eu acho. (É) o papel do professor. Além daquilo que era antigamente.

Ambas citaram o papel fundamental na formação de cidadãs pelas docentes, para além do caráter meramente informativo dos conhecimentos de sua respectiva matéria. Além de reconhecer que a convivência entre alunas e professoras é alimentada diariamente e está permeada de questões e conflitos cotidianos, sendo um segundo ambiente de relação afetiva depois da família.

Assim, algumas incongruências tomam forma no projeto Escola Sem Partido: como ensinar sem qualquer tipo de ideologia? Ou melhor: qual é a ideologia que têm incomodado seus defensores?

As principais críticas elencadas pelo movimento e que têm ligação direta com a temática aqui abordada, são a “destruição da família” e a “sexualização das crianças” (amadurecimento sexual), estas são relacionadas erroneamente, como já visto anteriormente: a diversidade sexual com promiscuidade e extremismo.

Para as figuras precursoras desde movimento, falar sobre diversidade sexual e de gênero influenciaria diretamente a própria sexualidade das alunas, induzindo-as a novas experiências e relacionamentos. Contudo, as autoras que se propõem a incentivar o debate das diversidades no ambiente escolar se respaldam nos direitos humanos para questionar as diferenças que se tornam prejudiciais ao convívio social. Os estereótipos de gênero que traçam hierarquias entre os gêneros, bem como resumem as pessoas em sexos, segregam grupos e fomentam a rivalidade entre os mesmos. A partir de todos os estereótipos criam-se grupos que acreditam não conseguir conviver em harmonia: homens vs. mulheres, heterossexuais vs. homossexuais, brancas vs. negras; segregações que estão diretamente ligadas à intolerância e às violências.

Ademais, o ensino que abarcaria as diversidades não caminha com o sentido influenciador de ideologia. Não há intencionalidade em “destruir a família tradicional” ou influenciar a sexualidade de crianças e adolescentes, posto que isso se mostra impossível como compreendemos anteriormente. A identidade de gênero é componente psicológico que afeta a expressão de gênero e a orientação afetiva e/ou sexual é um direcionamento do desejo afetivo e/ou sexual de uma pessoa para a outra. Estimulamos e reconhecemos nossa identidade de gênero e nossa orientação afetiva e/ou sexual – ou a falta delas – a partir do desenvolvimento pessoal e não há evidências de que essas duas componentes da sexualidade humana sejam “optáveis”, passíveis de influência sob terceiros.

Muito do que se reflete no momento de descobrimento da própria identidade de gênero e da orientação afetiva e/ou sexual de pessoas LGBTIs, bem como da exploração da sexualidade das mulheres, é o medo do desconhecido, o medo que o conservadorismo tem de não ser mais conservado, de ser explorado, revirado e confrontado, por isso o receio de falar sobre as diversidades se une ao sentido influenciador da ideologia, já que ao falarmos sobre as diversas formas de ser e existir e questionarmos os padrões normativos e os papéis de gênero tendemos a despertar naquelas que nos escutam a reflexão crítica que culminará no questionamento às desigualdades de gênero, entendendo cada vez mais o real sentido de equidade. Essa consciência, muito próxima daquilo que Marx e Engels (2005) chamaram de “consciência de classe” é o que faz com que os sujeitos questionem o que antes estava posto e naturalizado culturalmente, buscando meios de alterar tal realidade.

O preconceito se esconde de suas próprias contradições, passa a se cristalizar e se transforma na verdade absoluta de um povo, se tornando agente de dominação social e tendo a educação como mantenedora juntamente com os meios de comunicação e informação (CHAUÍ, 1996/1997, não paginado). Um ciclo de dominação social se inicia e tem como beneficiadas aquelas pessoas dominantes financeira e ideologicamente - ou seja, as classes dominantes e abastadas, com acesso à educação, suporte midiático e influência de poder e política - e que possuem influência suficiente para disseminar o senso comum pela sociedade de consumo (BARBOSA, 2004)¹².

¹² A consequência dessa associação automática e inconsciente entre consumo, ostentação e abundância foi e ainda é o permanente envolvimento da sociedade de consumo e do consumo com debates de cunho moral e moralizante sobre os seus respectivos efeitos nas sociedades contemporâneas. Temas como materialismo, exclusão, individualismo, hedonismo, lassidão moral, falta de autenticidade, desagregação dos laços sociais e decadência foram associados ao consumo desde o início do século XVII e ainda hoje permeiam as discussões, dificultando e misturando conceituação e análise sociológica com moralidade e crítica social (BARBOSA, 2004, p. 12).

Ademais, a parte da sociedade que não possui controle de seus meios de produção é prejudicada estando à mercê do capital financeiro, com sua mão-de-obra desvalorizada – fruto de medidas neoliberais para manutenção do sistema capitalista (CHOMSKY, 2017) – e com acesso controlado (e influenciado) aos meios de comunicação e informação, consumindo o senso comum produzido pelas classes dominantes e apreendendo como real, como realidade de sua própria classe, com a falsa sensação de independência, ou seja, as classes baixas, o proletariado, reproduzindo comportamentos e opiniões que, muitas vezes, vão contra suas próprias vivências.

Cabe lembrar que a concepção de proletariado abarcada por Marx e Engels (1998) segue um modelo dicotômico entre burguesia e proletariado e reforça a dependência das duas classes dentro do sistema capitalista. “Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital” (MARX, K; ENGELS, F., 1998, p. 18). No contexto atual, existem intelectuais como Chauí e Pochmann (2014) que consideram (e criticam) a existência de mais do que duas classes sociais, como por exemplo, o surgimento da classe média. Assim, a estrutura de dominação social que molda as crenças, ideologias e comportamentos humanos estão diretamente ligados à diferença de classes sociais e suas consequências, como, por exemplo, o acesso à educação e conhecimento.

É evidente que nesse contexto de dominação social, as docentes estão alocadas na classe trabalhadora, no proletariado. Principalmente dada à baixa preocupação com a categoria por parte do Governo – e culturalmente construída dentro uma hierarquia de sucesso entre profissões – e, portanto, sua passividade dentro do sistema, onde muitas vezes se submetem ao não questionamento para manter seus empregos. Assim, é uma tarefa difícil introduzir práticas que sejam contrárias aos interesses da classe dominadora a categorias como esta. E trabalhar as diferenças seria apresentar as diversas possibilidades de ser e existir em vida que não apenas a dicotomia criada por um sistema machista e patriarcal. Com o aprendizado das diferenças nasceria o respeito ao diferente, consequência da reflexão capaz de quebrar os preconceitos – ora cristalizados. Esse processo de compreensão do novo faz balançar as bases do conservadorismo tocando profundamente os privilégios da classe que antes comandava.

As alunas, então, receberiam os conhecimentos de forma menos mecânica e automática, favorecendo suas reflexões e incentivando questionamentos e autonomia.

[...] A proposta pedagógica da Educação Popular nega a educação tradicional da escola, ou seja, nega a educação oficial do sistema. Este mantém engessado um conjunto de conhecimentos disciplinados em conteúdos descontextualizados, sem vida e sem significado aos educandos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de *educação bancária* (MACIEL, 2011, p. 341, grifo do autor).

É neste ponto que retomamos as ideias destacadas no projeto Escola Sem Partido: ao acreditar na influência de docentes sobre suas alunas e na perpetuação de outras ideologias que não a dominante, como o pensamento liberal ou ideias como o comunismo, por exemplo, o projeto tende a focar na educação como doutrinação e não como libertação, ignorando também um dos aspectos trazidos por Freire (2003), quando explica o conceito de educação popular, que é o reconhecimento do conhecimento da educanda em total igualdade com o da educadora, sem hierarquias, estimulando a educação do povo para o povo, democratizando os processos educacionais.

Todavia, para que este processo se torne possível, as docentes devem estar capacitadas para trabalhar com a temática de forma menos informal (que geralmente vem acompanhada de valores morais e crenças pessoais) e mais profissional, científica e ética.

Analisaremos a seguir o processo de formação das docentes que participaram dessa pesquisa e sua consequente atuação (ou não) frente ao tema da diversidade sexual e de gênero com suas alunas no ensino médio.

3.2 A presença da educação sexual na formação e atuação das docentes do ensino médio

O primeiro bloco temático das entrevistas com as docentes possuía questões sobre suas formações acadêmicas iniciais e complementares, para que pudéssemos analisar o incentivo à formação continuada das mesmas sobre diversidade sexual e de gênero, bem como a presença da temática em suas atuações em sala de aula.

Das quatro entrevistadas, três mulheres e um homem, os cursos de graduação e/ou pós-graduação identificados foram: Cristina - serviço social, filosofia e pedagogia; Carina - ciências biológicas, pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia; Lúcio - matemática, física e mestrado e doutorado em física; Rosa - matemática e pedagogia.

Algumas disciplinas se deram de forma presencial e outras na modalidade à distância (EAD).

Pudemos verificar que todas as docentes possuem mais de um curso de graduação, realidade muito acima da média nacional, sendo que em 2010 o censo do IBGE constatou que 49,3% da população com 25 anos ou mais sequer concluíram o ensino fundamental.

Cada curso de graduação possui um parecer que o regulamenta e estabelece as diretrizes curriculares incluindo o perfil das formandas, suas competências e habilidades, a estrutura do curso em questão, além dos conteúdos básicos, específicos, estágios e atividades complementares. Todos os pareceres são homologados pelo MEC e pelo CNE.

Analizamos então os pareceres que norteiam os cursos realizados pelas entrevistadas desta pesquisa e, nestas resoluções, que contemplam também o curso de graduação em letras, foi possível identificar menções entre os requisitos básicos das profissões de tais áreas, competências e habilidades e outras competências que estão diretamente ligadas à promoção do respeito às diversidades, como o reconhecimento de “formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência” e “pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade” (BRASIL, 2001) à “promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição da defesa dos direitos humanos” (BRASIL, 2001) e também a importância de que a “contribuição da aprendizagem (...) pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2002).

É possível entender que, a partir dos conteúdos localizados acima, todas as matérias cursadas pelas entrevistadas seriam capazes de introduzir a temática da diversidade sexual e de gênero de alguma maneira em seus currículos em maior ou menor grau de explanação. O parecer que regulamenta as Ciências Biológicas, por exemplo, cita explicitamente a não discriminação por gênero, o que por si só já seria mecanismo de abordagem e questionamento do modelo tradicional de ensino do corpo e da sexualidade, que segue um padrão biológico baseado exclusivamente na reprodução das espécies.

Já nos outros pareceres, os temas são mais generalistas e se conectam a questão dos direitos humanos ressaltando conceitos como “exercício de sua cidadania” e “dignidade humana”. Temas que, ainda assim, estão diretamente ligados com a diversidade sexual e de gênero, porém de forma mais sutil. Neste caso, seria necessária uma pró-atividade maior por parte daquelas que lecionam nestes cursos para introduzir e conectar tais diretrizes com as

questões de diversidade, de forma similar aos chamados “temas transversais” do ensino fundamental.

Os temas transversais consolidados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC em 1997, compreendem, inicialmente, os quatro primeiros anos do ensino fundamental, de 1º a 4º ano e, depois, posteriormente para os 5º a 8º anos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Os temas transversais são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais. Ao tratar de orientação sexual, o documento justifica que:

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. [...] A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento (BRASIL, 1997, p. 78).

O conteúdo do documento vai de acordo com a visão das nossas entrevistadas.

É importante porque é atual, né. Nós vamos encontrar essa temática dentro das nossas salas de aula diariamente. Sempre nós vamos encontrar. Nós vamos encontrar alunos homossexuais, bissexuais, transexuais, né, vamos encontrar travestis, nós vamos encontrar, sei lá, tem uma gama enorme de escolhas, de possibilidades, né (CRISTINA, professora de filosofia).

“A gente precisa entender porque tá aí né, a gente vai receber aluno assim, querendo ou não daqui um tempo vai chegar os alunos trans[gênero]” (CARINA, professora de biologia).

Assim, a identificação pelas professoras da diversidade como sendo inerente à vida e realidade presente no cotidiano de crianças, adolescentes e adultas, e o reconhecimento pelas mesmas da importância do ambiente escolar na vida das alunas, nos faz compreender a

necessidade de abranger esse conteúdo de diversas formas para além dos conteúdos programáticos de cada disciplina, ou seja, dialogando com os temas transversais – e dando continuidade no ensino médio, que seria então a chamada educação sexual.

A educação sexual emancipatória é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais, e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanha a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor (VASCONCELOS, 1971, p. 111).

Grande parte da resistência ao ensino da educação sexual vem justificada pelo “medo de influenciar e/ou incentivar a vida sexual precoce”. Entretanto, pesquisas indicam que a educação sexual ampla e não restritiva, reconhecendo a vida sexual de adolescentes como uma realidade inegável, adia o início da vida sexual (GUIMARÃES, 2003). Ademais, o ensino da educação sexual é interdisciplinar e não cabe apenas dentro da escola, mas pode acabar aproximando a escola do ambiente familiar de forma complementar, como veremos posteriormente.

Doravante, no que se refere à formação das docentes entrevistadas, as mesmas relataram uma vivência um tanto quanto diferente das instruções e diretrizes dos pareceres de seus respectivos cursos na vivência do período de formação profissional. Ao serem questionadas se tiveram contato com a temática durante a graduação, apenas uma profissional relatou que sim, sendo abordada a temática nos cursos de Serviço Social e Pedagogia. Entretanto, todas as outras disseram nunca ter tido contato com as questões de diversidade na formação.

O período de formação de docentes é fundamental para estimular a capacidade de lidar com conflitos e problemáticas que surgirão no trato com jovens e adolescentes. É necessário trazer o pensamento crítico para o cerne da prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 21)

Assim como já referido pelas entrevistadas, os atos de “ensinar” e “ser professora” não possuem mais o entendimento da educação bancária a qual se referia Paulo Freire (2003), sendo então inegável a transmissão de valores e crenças particulares durante a prática do ensino. Contudo, ainda há resistência para assumir que o ensino é carregado de intencionalidade e também de ideologia, como vimos anteriormente. Percebemos que as entrevistadas culpabilizaram a extensa grade de conteúdos básicos para serem ensinados em um curto período de tempo, ao serem questionadas sobre o motivo de não inserirem a discussão das diversidades em sua grade curricular, enquanto nenhuma delas se mostrou sentir apta o suficiente para dar andamento ao assunto por falta de formação adequada.

Por conta própria eu não colocaria [esse conteúdo nas minhas aulas] por achar que eu não tenho capacidade. Por medo de falar alguma coisa que não é [real]. Eu preciso de uma formação, estudar melhor o tema pra poder colocar por conta própria (CARINA, professora de biologia).

Eu não falo porque eu não entendo essa área. Eu não posso abranger isso aí, pois eu não entendo. Se eu soubesse e alguém tivesse dúvida, eu explanava. Tanto é que se me perguntar “o que você acha disso e isso”, eu devolvo a pergunta “o que você quer? Então vá em frente”. Então eu não sou o melhor pra falar nesse assunto. Mas eu jamais iria contra, isso com certeza (LÚCIO, professor de física).

Além da citada “falta de capacidade” para lidar com o tema, a extensa carga horária das matérias regulares também foi pontuada como fator limitador deste debate. “A grade curricular de matemática é muito extensa, então às vezes a gente acaba não dando nem o próprio conteúdo mesmo, então a gente acaba não abrindo mais [para outros assuntos]” (ROSA, professora de matemática).

Já Cristina, professora de sociologia, relatou trabalhar algumas temáticas advindas dos temas transversais durante o ensino médio.

No segundo ano no terceiro bimestre a gente já inicia. Falamos de velhice, depois racismo, depois vai para a mulher, vai nas questões de gênero, violência contra a mulher em sociologia do segundo ano. Então é o conteúdo, já aborda homofobia, etnocentrismo, né, quando já trabalha o racismo, já trabalha etnocentrismo também, violência... Então esse conteúdo do segundo ano é excelente. A minha disciplina é ótima.

É notório que há um acúmulo de matéria a ser lecionada, uma vez que o ensino médio é praticamente reservado para o treinamento pré-vestibular. Entretanto, a resistência que corrobora para o não ensino da educação sexual por parte das docentes no ensino médio é

majoritariamente advinda da falta de formação adequada na temática em questão, onde se sobrepõem os valores morais e crenças apreendidas ao longo da vida pessoal.

“Eu tento não carregar, mas acho que acaba carregando um pouco, não tem jeito. É muito difícil em qualquer área você ser imparcial daquilo que você acredita, daquilo que você é” (CARINA, professora de biologia).

Assim, questionamos as docentes sobre a necessidade de cursos extras de formação continuada específicos sobre essa temática, e ainda que todas concordassem com a criação dos mesmos, ressaltando sua importância para contribuir com o aprimoramento da prática profissional, a educação sexual foi, mais uma vez, direcionada exclusivamente as profissionais da biologia, reforçando ainda o pensamento biológico e dicotômico da análise dos corpos humanos e suas especificidades. “Seria [relevante um curso de formação continuada nessa área], mas para alguns docentes. Para os mais voltados da área” (LÚCIO, professor de física).

O oferecimento de um curso de formação continuada sobre a temática da diversidade sexual e de gênero foi pauta recorrente tanto nas entrevistas com as docentes, quanto no último encontro focal com as alunas, que será mais bem analisado logo mais. Todas as participantes relataram que a formação adequada seria uma maneira de aproximá-las da realidade para falar com propriedade e não só a partir de seus valores pessoais.

Desta forma, pudemos identificar uma área complexa do ensino e da arte de ensinar, permeada por diversos fatores que perpassam a área individual, bem como a (falta de) formação profissional. Compreendendo a pluralidade cultural existente na sociedade, pluralidade esta que está presente na construção do ser humano, uma diretriz curricular laica e em consonância com os princípios basilares dos direitos humanos se faz imprescindível para nortear a prática profissional de forma justa e coerente. Se as bases curriculares não contêm explicitamente os temas como “orientação sexual” e “identidade de gênero”, por exemplo, como verificamos, a análise e discussão do tema fica à mercê da sensibilização individual das docentes. Somado a isso, o fato de que essas docentes pouco ou nada tiveram contato com a temática em seu período de formação profissional, o tratamento das questões fica prejudicado e é resumido ao senso comum, estando sujeito a fortalecer preconceitos.

3.3 Principais questionamentos e confusões das jovens quanto à diversidade e violências

Os grupos focais que foram realizados com as alunas se dividiram em três encontros. O primeiro deles foi permeado de questionamentos como o significado de família, de

sexualidade, sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero. Neste dia estavam presentes 9 alunas.

As alunas foram levadas até uma sala onde tiveram a privacidade em grupo para exporem suas ideias e opiniões. Sentaram-se em cadeiras formando um semicírculo e a colega Alinne, responsável pela filmagem dos encontros, se sentou de frente para todas. Nós, enquanto pesquisadora – e condutora dos encontros – nos sentamos entre as alunas, onde iniciamos a explicação da pesquisa e depois passamos a discutir os tópicos. Rotina esta que se repetiu em todos os três dias.

As opiniões individuais expressas nos grupos focais foram transcritas e as expressões de principal destaque nas discussões foram analisadas para que pudéssemos compreender as influências do pensamento individual no comportamento grupal, correlacionando com a vida cotidiana em sociedade.

Para localizarmos as dúvidas e confusões das jovens sobre diversidade sexual e de gênero necessitamos questioná-las sobre os principais conceitos que compõem a sexualidade em si: sexo biológico, orientação afetiva e/ou sexual e identidade de gênero, anteriormente explanados. Assim, a primeira pergunta direcionada foi: “O que é família?”.

Diferente de todas as outras perguntas deste primeiro encontro, esta pergunta em específico foi a que mais trouxe aproximação entre os pensamentos de todas as participantes. Algumas das principais expressões deste momento foram: “É um grupo de pessoas, união!” (GUILHERME).

Mas ao ser questionado sobre se família é um grupo composto somente por pessoas, retificou. “Não! Gatos e cachorros também fazem parte. É uma união mesmo” (GUILHERME).

Outras participantes abordaram a questão dos laços consanguíneos como formador exclusivo de uma família. “Não precisa de parentesco, família é em quem você confia. Família é diferente de parente” (HERMIONE).

Assim como os laços consanguíneos ainda são de grande relevância quando se pensa em família, a procriação é uma das principais justificativas utilizadas para desvalorizar outros tipos de famílias que não as heterossexuais, pensamento que se mostrou incompatível com a compreensão do grupo. “Não precisa ter que procriar pra ser família, pode ser família por adoção, mas também pode ter a biológica” (MAURÍCIO).

Entretanto, foi possível observar que ainda há uma associação muito forte entre ser família e ter filhas, ainda que aceita a ideia de filhas a partir da adoção e não somente pelo método de reprodução via relação sexual.

O grupo se mostrou aberto a novas configurações familiares, principalmente por vivenciarem modelos diferentes do padrão normativo social, relatando famílias compostas por avós, famílias sem pais, etc. Tal dado é de grande relevância quando analisamos o contexto social vivido pelas participantes, que residem em um bairro reconhecido como periférico na cidade de Franca, SP, seja pela localização geográfica ou mesmo pela classe social que a pertencem.

Entretanto, quando analisada a base para manutenção de uma família a resposta mais recorrente não esteve pautada na procriação e sim nas relações sociais. Quando questionadas se “família é afeto?” todas responderam que sim. Por vezes chegaram a testar o significado de família em outros espaços de vivência. “Nossa sala [de aula] é uma família!” (GUILHERME).

Mas de imediato as contradições começaram a se estabelecer. Algumas participantes relataram casos particulares de pessoas que “deixaram de ser família” por não possuírem relações afetivas e sociais dignas de um relacionamento saudável, pensamento que foi acatado pela maioria das participantes.

Meu pai “de sangue” abandonou minha mãe quando eu tinha dois anos de idade, então é um desejo meu tirar o sobrenome dele do meu nome. Eu quero tirar e colocar o nome do meu padrasto na minha certidão. Eu acho que família é quem a gente escolhe, mas tem coisas que acabam acontecendo, porque foi com esse meu pai de sangue que na época minha mãe se escolheu (HERMIONE).

Entretanto, algumas outras - como o próprio Guilherme - mudaram de ideia reforçando que “neste caso não se deixa de ser família, apenas se perdem os laços”, contrastando com a compreensão inicial de que os laços consanguíneos não atenderiam ao pré-requisito para formação de uma família.

Tal comportamento revela que as participantes ainda possuem forte crença de que as famílias estão estabelecidas pela consanguinidade o que, por sua vez, reforça a crença da procriação enquanto principal fonte formadora de um grupo familiar, situação que hierarquiza (ainda que subliminarmente) as configurações familiares.

Mas, após argumentação de várias participantes, o grupo acaba por construir uma versão final de suas concepções sobre o que seria família. Tal versão ficou pautada nas principais ideias:

- A não obrigatoriedade de laços consanguíneos;
- A não obrigatoriedade de formalização (casamento, etc);
- A não obrigatoriedade de procriação;
- Família é pautada nos laços afetivos e de solidariedade.

Família, portanto, ganha diversas possibilidades de existir.

Adiante, iniciamos a exploração dos conceitos referentes à diversidade sexual e de gênero com as perguntas: “O que é sexualidade?”, “o que é sexo biológico?”, “o que é orientação sexual?”¹³ e “o que é identidade de gênero?”. Neste momento, diversas dúvidas surgiram, pois a diversidade dos conceitos e seus significados não são trabalhados em sala de aula pelas docentes, como pudemos perceber nas entrevistas, bem como não são trabalhados em casa com a família, como veremos adiante.

Muitas não entenderam os conceitos e as perguntas e pediram para que explicássemos. Mas ao deixarmos para livre interpretação, muitas confundiram os conceitos de “sexo biológico” com “sexualidade” e até mesmo o significado de “gênero” com “orientação sexual”. “Sexualidade cada uma tem a sua, você nasce homem ou mulher, depois é que você escolhe o que vai ser, aí é uma opção” (CAMILA). E foram além. “Você já nasce com um gênero, depois que você escolhe” (YUMI).

Como vimos anteriormente, a sexualidade seria um super conceito que abarca todos os demais. Sexualidade é sim individual, única e inerente ao ser humano. Porém, nada tem a ver com o sexo de nascimento. Este só deveria designar seu aparelho sexual e reprodutivo. Entretanto, o sexo biológico concebido na compreensão popular é definidor de um gênero, que acaba por determinar comportamentos e expressões de masculinidade ou feminilidade.

Ademais, “nascer com um gênero e depois escolhê-lo” reforça a ideia de refutação do natural, de negação de uma característica intrínseca desde o nascimento. Faz questionar o porquê de se escolher algo que não aquilo que com o qual você já nasceu. Tal pensamento associado à maneira como as principais religiões exploram o surgimento do ser humano, seu desenvolvimento e as relações sociais, estabelecendo hierarquias e normas de conduta, compactuam para com o fortalecimento de uma cultura “biologizante” e que ao mesmo tempo usa a religião e os princípios da fé para explicar todo o “diferente” que a ciência insistir em apresentar. Afinal, por que *optar* por ser diferente de como a natureza (ou Deus) a fez? (grifo nosso).

Ao questionarmos novamente conceito por conceito, novas interpretações foram surgindo. Quando perguntadas se “vagina significaria ser mulher e pênis significaria ser homem?”, as alunas reformularam e disseram que não. Mas ao apresentarmos a possibilidade de uma pessoa transexual ou transgênera existir, houve certa resistência. A partir de um dos

¹³ Optamos por utilizar o termo simplificado e comumente escolhido de “orientação sexual” ao invés de “orientação afetiva e/ou sexual”, já que este último é opção de uso da própria pesquisadora compreendendo as relações como sendo distintamente afetivas e sexuais e não exclusivamente sexuais. Assim, o grupo focal não se propõe a explicar os conceitos, mas sim ouvir as opiniões e conhecimentos do grupo acerca deles.

exemplos que surgiram ao longo do debate, pudemos notar que uma das participantes ficou visivelmente incomodada ao ver outra participante julgando “ser errado” um casal de pessoas transgêneras gerar e criar uma filha, por exemplo, sendo que neste caso o pai – homem trans – é quem teria gerado a criança através de relação sexual¹⁴. “Isso é errado! Como vai explicar pra criança que o pai é que gerou ela? Que na verdade o pai é mãe? Vai confundir a criança!” (GUILHERME).

Ideia que logo foi refutada. “A criança não vai ter preconceito, pois eles vão explicar pra ela desde sempre que a família dela é assim!” (YUMI).

Assim, é notório que a diversidade sexual e de gênero desafia as compreensões biológicas que ainda norteiam toda a ideia existente acerca da sexualidade. Os exemplos dados permitiram que algumas participantes debatessem entre si com ideias ora extremistas e preconceituosas, ora liberais. Como, por exemplo, ao conceituarem a base da família como sendo o afeto e logo em seguida julgarem famílias com configurações diferentes à norma padrão heteronormativa e cisgênera.

Mas, ainda que liberais, algumas participantes evidenciaram a falta de conhecimento sobre os conceitos perguntados.

A principal confusão conceitual relatada a seguir evidencia a falta de incentivo, acesso e ensino de conhecimentos científicos e de qualidade sobre a temática da diversidade sexual e de gênero, em todos os setores da convivência humana, seja na família ou no ambiente escolar.

Quando questionadas sobre “orientação sexual”, foi unânime a compressão de que: “Orientação é você orientar alguém: ‘você é homem ou você é mulher e que homem é para a mulher e mulher é para o homem’. Depois que você orientou, a pessoa pode escolher se vai ser heterossexual, homossexual ou bissexual” (pensamento final a partir de declarações de todas as participantes do grupo).

Compreensão compartilhada também por uma das docentes.

“Orientação é a pessoa informar o que é sexo biológico, sexualidade, explicar com a sua teoria, com a sua opinião, aí seria orientação” (ROSA, professora de matemática).

Nessa compreensão, o significado de “orientação sexual” então se reduz a “orientar”, “nortear” na forma mais simplista possível e perde a significância de “orientação do desejo

¹⁴ O caso apresentado no exemplo pelas participantes é verídico e aconteceu com um casal no Equador, em 2016. Diane Rodríguez e Fernando Machado são duas pessoas trans: Diane, mulher trans, nasceu no corpo macho e, apesar de se reconhecer como mulher nunca realizou a cirurgia de redesignação sexual, ou seja, não fez a retirada do seu órgão sexual macho. Fernando, homem trans, nasceu em um corpo fêmea e, apesar de se reconhecer como homem nunca realizou a cirurgia de redesignação sexual, ou seja, não fez a modificação de sua vagina para um pênis. Assim, a gravidez se deu pela relação sexual. Porém, como o pênis (escroto, saco, etc) pertenciam a Diane e a vagina (útero, trompas, etc) pertenciam a Fernando, ele é quem ficou grávido, dando a luz a um menino chamado Sununu.

afetivo e sexual” individual, aqui explorada e defendida. É possível identificarmos a forte conexão a partir dos pressupostos defendidos pelos movimentos fundamentalistas religiosos, civis e/ou políticos, que defendem que a educação sexual e a diversidade sexual e de gênero não seja trabalhada em ambientes como a escola, assim como o já citado movimento Escola Sem Partido. No momento em que “orientação sexual” se resume a “orientar alguém a algo a partir de suas próprias convicções”, falar sobre orientação sexual deixa de ter o propósito informativo e ganha o sentido influenciador de indução a determinado comportamento sexual, que por consequência estará pautada nas concepções pessoais daquela interlocutora e, se esta for “liberal”, poderá estar influenciando crianças e adolescentes a “se tornarem” gays, lésbicas ou bissexuais, por exemplo. Assim, orientação sexual seria o momento onde pais, mães e responsáveis orientam aquela adolescente sobre quem ela é e com quem ela deve se relacionar, e o termo “opção sexual” – já em desuso, mas neste exemplo resgatado – seria de fato com quem ela se relacionaria, sendo então classificada como uma pessoa heterossexual, homossexual ou bissexual.

É um dado assustador que reflete a falta de conhecimento sobre o tema e o conceito em si, que acaba se resumindo à própria interpretação de cada aluna e docente a partir de suas vivências. E as vivências que estão dentro de seus respectivos contextos sociais acabam por permitir compreensões simplistas e baseadas no senso comum, uma vez que já conceituamos a orientação afetiva e/ou sexual como um direcionamento dos desejos afetivos e sexuais, sendo do indivíduo para com o outro e não construída socialmente por influências de terceiras, descartando o conceito de “opção sexual”.

Uma das participantes corroborou tal ideia. “Eu não acho que é uma opção. Ninguém escolhe sofrer, gente!” (HERMIONE).

Esta crença de que é possível escolher a própria orientação sexual ainda se mostrou muito presente na realidade das alunas participantes. Contudo, a crença ainda está pautada na hierarquia entre orientações sexuais, sendo a heterossexualidade o padrão normativo e inicial e a homossexualidade ou bissexualidade como outras opções erradas. Além disso, heterossexualidade não tem o mesmo caráter opcional, sendo diferenciada neste ponto e ficando compreendida da mesma maneira que o sexo biológico: inerente ao ser humano desde o nascimento. A partir dessa perspectiva, todas as pessoas nasceriam heterossexuais e posteriormente – após orientação sexual – escolheriam outros caminhos (que não o correto).

Após a identificação dessa concepção fizemos duas perguntas extras a serem respondidas individualmente, quais eram: “Orientação sexual é uma escolha?” e “Você conseguiria ‘desoptar’, ou seja, preterir a sua orientação sexual?”. Das 9 alunas participantes,

apenas 2 acreditam que orientação sexual não é uma escolha. Todas as outras disseram que é possível escolher a própria orientação sexual. Contudo, trouxeram uma contradição de importante análise.

Ao responder a segunda pergunta, todas, sem exceção, disseram que não conseguiriam “desescolher” sua orientação sexual, ou seja, passar a se relacionar com o gênero oposto daquele que sentem desejo atualmente. “Eu não conseguiria, mas as outras pessoas sim” (MAURÍCIO). Pensamento que foi o repetido por 7 das 9 participantes.

Apenas duas delas foram resistentes ao dizer que não entendiam a orientação sexual como sendo uma escolha, uma opção. “Na minha cabeça não é uma opção. Pra mim é diferente!” (HERMIONE).

Fica evidente que o grupo em si tem a sensação de superioridade e compreende a sua realidade¹⁵ – de serem pessoas heterossexuais dentro do comodismo da normalidade – como não necessária de mudança, exigindo- a apenas daquelas que destoam do padrão social, isto é, pessoas LGBTIs são capazes e precisam mudar suas orientações sexuais, entretanto, pessoas heterossexuais não são capazes e não precisam, pois já estão devidamente “orientadas”.

A hierarquia entre as orientações afetivas e/ou sexuais se estende também para a identidade de gênero, na qual a identidade trans que, diferente da cisgênera, é tida como passível e necessária de mudança, bem como expressões de gênero, em que se pressupõe que uma mulher deva ser feminina e, caso não seja, pode e deve mudar seus hábitos e preferências, bem como um homem que deve ser masculino e deve sempre renunciar quaisquer desejos que se aproximem da feminilidade.

Pudemos compreender então que a maioria das participantes ainda acredita que a orientação afetiva e/ou sexual, a identidade de gênero e a expressão de gênero podem e devem ser modificadas desde que não sejam heterossexuais, cisgêneras e femininas, se fêmeas ou masculinas, se machos. Isto é, os diferentes é que devem se mudar sempre.

Ato contínuo, no segundo encontro do grupo focal, já com uma turma menor de 6 alunas, foram investigadas as diferenças entre homens e mulheres, brinquedos e comportamentos de meninos e meninas e a compreensão delas sobre preconceito e violências. Este segundo encontro teve como objetivo conhecer as diferenças de gênero existentes na criação e educação das participantes e como tais diferenças influenciam suas concepções sobre a educação de crianças e adolescentes na atualidade, trazendo conceitos que trabalham a diversidade sexual e de gênero de forma subjetiva.

¹⁵ A partir dos grupos focais e dos posicionamentos das participantes, foi possível identificar, ainda que implicitamente, se alguma delas se identificava como pertencente ao movimento LGBTI ou não. Apenas uma das participantes evidenciou em determinado momento “não ser heterossexual”, mas não se identificou publicamente de outra maneira.

Quando iniciamos perguntando qual era a concepção delas sobre a existência de diferenças entre homens e mulheres e quais seriam, o grupo evidenciou a divisão sexual/de gênero bem como a existente na sociedade em geral. As respostas e opiniões expressas neste encontro foram destoantes, segregando as meninas dos meninos.

Inicialmente, todas discordaram da existência de diferenças sociais entre homens e mulheres, ou seja, nenhuma diferença existente para além do corpo biológico. Infelizmente, ainda que este pensamento se camufle com o sentimento de equidade, evidencia a compreensão dos corpos e a associação dos conceitos de gênero e sexo biológico, resumindo mulheres a vaginas e homens a pênis.

Todavia, logo em seguida começaram a apontar algumas diferenças. “A diferença é a forma de pensar, de ver as coisas” (CAMILA). E continuaram a refletir. “Homem tem mais atitude que mulher, tem menos medo de enfrentar as coisas. Acho que mulher é mais frágil” (GUILHERME).

Mas algumas alunas não concordaram com esse pensamento segregativo – e machista – e trouxeram a influência social no molde dos comportamentos humanos.

Eu acho que não é de mulher ou homem, é de pessoa pra pessoa, eu posso ser uma mulher cheia de atitude, mas a outra não. Eu não nasci achando que por ser mulher eu tinha que cuidar de casa, mas é que me mostraram enquanto eu fui crescendo. Vai da minha cabeça querer seguir esses padrões. Ninguém nasce com isso, vai sendo mostrado (MARINA).

Neste momento, ficou evidente a diferença de concepções entre os homens e mulheres ali presentes. Suas falas nitidamente estão carregadas do sentimento despertado a partir de suas próprias vivências, como quando Guilherme expõe que não se relaciona da mesma forma com sua mãe e seu pai, sendo sua mãe mais carinhosa, “pois cuida da casa e dos filhos” e seu pai menos afetivo, sendo que este trabalha fora e sustenta a família. O machismo neste contexto é o movimento que reforça ideias socialmente construídas e perpetuadas não somente de diferenças entre os gêneros, mas sim de desigualdades.

“Machismo” é um termo popular utilizado no Brasil que tem por objetivo conceituar pensamentos, opiniões, comportamentos e atitudes baseados no pressuposto da superioridade de homens em relação às mulheres. O machismo está pautado na cultura patriarcal que reforça estereótipos e define condutas sociais diferentes para os gêneros, reforçando diferenças biológicas (físicas) e fortalecendo relações de poder.

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Assim, quando Guilherme associa sentimentos como “medo” e “ter atitude” a determinado gênero, ele o faz por ter sido condicionado a compreender que mulheres são frágeis e medrosas e homens são corajosos e decididos, ignorando o fato de que tais sentimentos e comportamentos são socialmente aprendidos, isto é, ele aprendeu a pensar e analisar as relações humanas a partir de uma perspectiva machista, tais como os conjuntos estratégicos definidos por Foucault (1988) como a histerização do corpo da mulher e a psiquiatrização do prazer perverso, por exemplo¹⁶.

Uma das participantes, Marina, reforça que este ainda é um comportamento segregativo muito presente na cultura social ali vivida, restringindo comportamentos e atitudes a determinado gênero, reforçando os chamados papéis de gênero. “Meu pai não tocava em nada para ajudar em casa. Só começou a fazer as coisas depois que separou da minha mãe e foi morar sozinho”.

Além disso, a naturalização dos aspectos comportamentais e sociais que estigmatiza a mulher como frágil, dócil, delicada, sensível, submissa ao homem e seu papel de dona de casa; e o homem como forte, másculo, insensível, dominante e seu papel de responsável pelo sustento de sua família, é um dos elementos da divisão dos papéis de gênero que perpassa a historicidade das relações humanas e se desenvolve na realidade, à medida que estão diretamente relacionados e vinculados à construção das relações inseridas em determinantes históricos. Entretanto, ainda são comumente e erroneamente associados apenas a uma determinação reducionista do sexo biológico dos sujeitos, pois são predefinidos pela sociedade desde o nascimento dos sujeitos (SILVA, BORGES, 2015, p. 23).

¹⁶ “Histerização do corpo da mulher: tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual, este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, através de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe, com sua imagem em negativo que é a ‘mulher nervosa’, constitui a forma mais visível desta histerização. [...] Psiquiatrização do prazer perverso: o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias” (FOUCAULT, 1988, p. 99-100).

Neste momento pudemos sentir a indignação e ressalva por parte de alguns homens presentes, que trataram de interromper as mulheres que falavam e contradizer de imediato suas afirmações, julgando as situações expostas como sendo pontuais, e justificando que “em suas casas todos auxiliam nas atividades domésticas”, sendo que a realidade brasileira é bastante diferente e corrobora a versão das mulheres.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) no período de 2004 a 2014 e divulgada em 2016, mulheres gastam cerca de 21,7 horas semanais com trabalho doméstico não remunerado, enquanto homens gastam inferiores 13,7 horas na semana.

As contradições das relações sociais são muitas e ainda que algumas enxergassem as diferenças como inerentes a homens e mulheres, concordaram ao dizer que os comportamentos são ensinados durante o nosso crescimento e desenvolvimento.

O mesmo pensamento segue na diferenciação entre brinquedos “para meninas” e brinquedos “para meninos”, de forma que o grupo esteve dividido quase que igualmente entre as que concordam com tal divisão e as que discordam, sendo ambos os subgrupos compostos por homens e mulheres. Porém, o subgrupo que concorda com a divisão de brinquedos de acordo com o gênero, esteve carregado de opiniões construídas a partir de crenças religiosas e no patriarcado. “A partir do que eu aprendi na igreja e na minha família eu creio que uma menina brincando de carrinho não é legal. O padrão da família normal, que é a minha, é o padrão que cada brinquedo é pra um” (CAMILA).

Outra contradição surgiu em seguida, onde ainda acreditando na positividade da segregação dos brinquedos, ambos os grupos concordam quanto a não influência negativa em meninas brincarem com brinquedos “de meninos” e vice-versa. Ponto levantado pelo subgrupo que discordou de tal divisão e se pautou na inexistência de prejuízos às crianças por brincarem com quaisquer brinquedos sem distinção. “A gente não pode ficar definindo as pessoas com base nisso. Eu sou menina e gosto de futebol e isso não me define em nada!” (MARINA).

A contradição e as dúvidas que surgiram a partir deste debate evidenciam que as participantes transitam entre acreditar ou não que os brinquedos exercem algum tipo de influência sobre as crianças, bem como assumir ou não que talvez a grande preocupação com a designação de brinquedos para meninas e meninos seja na verdade uma necessidade de garantir a integridade e tranquilidade dos adultos, já que estes sim compreendem e perpetuam preconceitos e julgamentos sexistas e que nada tenha a ver com a real influência de tais brinquedos para as crianças. Por exemplo: uma(um) mãe(pai) pode não querer aparentar as

suas familiares e conhecidas que permite que sua(seu) filha(o) brinque com brinquedos “não correspondentes” ao seu gênero (ou à expectativa social?) não porque ela(e) será prejudicada(o), mas porque esta(e) mãe(pai) será julgada(o) pelas adultas ao seu redor por não estar cumprindo com as expectativas previamente lançadas àquela criança.

Pensem desde o primeiro contato de uma criança com o mundo após seu nascimento; de acordo com seu sexo, já nos primeiros anos de vida são expressas previamente expectativas de seu papel de gênero. Podemos ver a manifestação dessa divisão binária, por exemplo, na escolha das cores de enxoval e quarto de um bebê, na qual se solidificou um padrão cultural entre as cores azul e rosa, sendo que a primeira designada ao sexo masculino e a segunda ao sexo feminino (SILVA; BORGES, 2015, p. 23).

A partir de então, as alunas caminharam rumo ao último ponto abordado neste segundo encontro, que foi fundamental para compreender suas percepções sobre preconceito e suas ligações com as violências.

O conceito de preconceito para as participantes se mostrou simples e bem compreendido, porém deslocado de suas próprias atitudes. Há uma grande dificuldade em identificar-se enquanto pessoa preconceituosa, que em contrapartida é atitude bastante fácil de identificar em outras pessoas. Quando questionadas se possuíam algum tipo de preconceito, todas expressaram afirmativamente, porém não souberam explicar abertamente o motivo de seus preconceitos, negando que pudessem advir de suas crenças e os valores que lhes foram ensinados. Porém, houve uma facilidade em enxergar preconceitos vividos por elas mesmas, mas praticados por outras pessoas. “As pessoas têm preconceito com nosso bairro, com a nossa escola” (MARINA).

Murilo relatou então uma situação de preconceito praticada por sua mãe e fundamentada na religião dela.

Uma vez numa outra escola que eu estudei os professores iam oferecer uma aula que falaria de diversas religiões e eu queria participar para aprender. Mas quando levei o papel [autorização] pra casa, minha mãe disse que não achou legal e que não ia me deixar participar. Mas isso é porque ela acha que a religião dela é a única certa, né? Mas meu pai autorizou e eu pude fazer a aula.

As alunas conseguiram compreender, após identificar os próprios preconceitos, quais são as atitudes que decorrem de um preconceito. As violências podem se dar de diferentes maneiras, atingindo pessoas de formas distintas e às vezes imperceptíveis quando já naturalizadas. Ao questioná-las sobre os tipos de violência possível, as alunas só conseguiram pensar em violência física e violência psicológica, desconsiderando outros pontos como a

violência verbal – muito presente na vida de pessoas LGBTIs, através de xingamentos e apelidos de cunho ofensivo e depreciativo – e a violência sexual, por exemplo, que também é bastante vivida por pessoas LGBTIs, sendo as lésbicas umas das principais vítimas, uma vez que ser lésbica ainda é compreendido por muitas pessoas dentro do senso comum (exercendo o preconceito) como “falta de homem”; nestas condições, é estimulado o chamado “estupro corretivo”, onde familiares e conhecidos, majoritariamente, violentam sexualmente suas conhecidas lésbicas com o intuito de apresentá-las ao “prazer” e à relação que, de acordo com o padrão heteronormativo, deveria ser a “escolhida” por elas. O estupro corretivo é uma espécie de castigo pela subversão daquela mulher à masculinidade do homem. Cerca de 6% das denúncias realizadas através do Disque 100¹⁷ são feitas por mulheres lésbicas em situação de estupro decorrente de sua orientação afetiva e/ou sexual.

De acordo com o “Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013” divulgado em 2016 e realizado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, as violações psicológicas estão em primeiro lugar, com 40,1% do total, seguidas de discriminação com 36,4% e violências físicas com 14,4%. A violência psicológica compõe humilhações, hostilizações e ameaças, além de calúnia e injúria.

Veremos a seguir que o terceiro e último dia de grupo focal foi pautado na existência de educação sexual na escola e turma em questão, para corroborar as informações já adquiridas pelas docentes através das entrevistas, e também para identificar a percepção das alunas sobre a necessidade do ensino das diversidades e da educação sexual nas escolas e os benefícios e malefícios deste debate.

3.3.1 A necessidade da educação sexual e do ensino da diversidade na visão das alunas

A partir dos temas abordados nos dois primeiros encontros do grupo focal, foi possível identificar falhas e até mesmo ausência de intimidade e proximidade para com o tema desta

¹⁷ Serviço de utilidade pública do Ministério dos Direitos Humanos (MDH), vinculado a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, em especial as que atingem populações com vulnerabilidade acrescida, como: Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas, Pessoas com Deficiência, LGBT, Pessoas em Situação de Rua e Outros, como quilombolas, ciganos, índios, pessoas em privação de liberdade.

O serviço inclui ainda a disseminação de informações sobre direitos humanos e orientações acerca de ações, programas, campanhas e de serviços de atendimento, proteção, defesa e responsabilização em Direitos Humanos disponíveis no âmbito Federal, Estadual e Municipal. O Disque Direitos Humanos – Disque 100 funciona diariamente, 24 horas, incluindo sábados, domingos e feriados. As ligações podem ser feitas de todo o Brasil por meio de discagem direta e gratuita, de qualquer terminal telefônico fixo ou móvel, bastando discar 100. As denúncias podem ser anônimas, e o sigilo das informações é garantido, quando solicitado pelo demandante (BRASIL, 2017).

pesquisa. Muitos conceitos se mostraram desconhecidos e mal interpretados pelas alunas participantes, que ficaram à mercê de suas próprias interpretações advindas de suas vivências e convivências pessoais dentro de seu círculo social, situação também identificada na falta de formação das docentes para o trato dessas temáticas em sala de aula.

Assim, os conhecimentos se resumem a “achismos”, opiniões muitas vezes baseadas e perpetuadas pelo senso comum que acabam por se cristalizar em preconceitos que, por sua vez são expressos de forma violenta quando os grupos hegemônicos se sentem ameaçados de alguma maneira pelas minorias que começam a ganhar destaque, a partir de suas lutas e resistências.

Desta maneira, decidimos que era de suma importância descobrir se as próprias alunas, perante todos os seus preconceitos e vivências, sentiam a necessidade e relevância no ensino das diversidades no ambiente escolar, refutando a conjuntura nacional que reforça a não necessidade de trazer tais temáticas às salas de aula e, inclusive, substancia os prejuízos do debate às alunas, pautando-se nos pressupostos de “indução” e “influência”. Afinal, projetos de proibição como estes desconsideram as opiniões talvez mais importantes a serem analisadas: as das próprias alunas. Conforme citamos no capítulo 3.2, Freire (2003) refere que o ensino bancário exclui as necessidades e as vontades dos sujeitos mais importantes, que irão absorver e reproduzir aquele conhecimento. Inclusive, a educação atual ainda está fortemente elencada na reprodução de conhecimentos e não na reflexão dos mesmos, excluindo as particularidades daqueles sujeitos durante todo o processo de produção de conhecimento.

Para isto, o terceiro e último encontro do grupo focal teve como temática a educação sexual e o ensino das diversidades sexuais e de gênero nas salas de aula. Perguntamos então se as professoras abordavam esses temas em aula, se sim, de que maneira isso era feito; se era importante falar sobre isso na escola e como as professoras poderiam abordar esses temas.

Inicialmente as alunas retomaram quesitos abordados no tópico 3 deste capítulo, quando disseram que as professoras que mais abordaram algum dos assuntos que concerne à diversidade sexual e de gênero foram as de sociologia e história. Contudo, a temática foi abordada de forma impositiva e unilateral, reforçando a falta de cumplicidade e companheirismo entre alunas e professoras.

Por óbvio não devemos culpabilizar exclusivamente as docentes pela fragilidade das relações em sala de aula, uma vez que muitas vezes não há estímulo e condições propícias para que o trabalho dessas profissionais se dê de forma adequada, a começar pela remuneração salarial.

Em um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) publicado em 2003, foi constatado que o salário médio de uma docente do ensino médio em 2001 era de R\$866,23 (oitocentos e sessenta e seis reais e vinte e três centavos), ficando atrás de policiais civis, economistas, advogadas, professoras de ensino superior, médicas e juízas. Além disso, as turmas de escolas públicas possuem mais alunas que as escolas privadas, sendo que mais de 50% das turmas do ensino médio em si já possuem mais de 30 alunas.

Tal conjuntura altera significativamente a capacidade da atuação da profissional e também influencia na estadia das alunas no ambiente escolar. O mesmo estudo evidenciou que apenas 54,9% das escolas públicas no Brasil em 2002 possuíam bibliotecas, apenas 25,9% possuíam laboratórios de informática e 19,5% possuíam laboratórios de ciências. Sem contar itens básicos como água, energia elétrica, esgoto sanitário e banheiros, que estão presentes entre 95 a 99% das escolas públicas, mas não atingem a totalidade das mesmas.

Todas essas especificidades estão diretamente interligadas para garantir o bem-estar de alunas e professoras e fomentar um espaço de acolhimento, reflexão e convivência. Quando este ambiente não é propício, as relações são escassas e resumidas a mais do mesmo: reprodução de conteúdo e relações fragilizadas.

Portanto, quando não há um bom relacionamento entre ambas as partes tanto o interesse quanto a capacidade de absorver aquele conhecimento são drasticamente reduzidas. “Se ela aceitasse e escutasse a gente eu aceitaria [falar sobre esses temas com ela]. Agora, se a gente fala alguma coisa, ela já tenta se colocar como a certa, como se só ela estivesse certa. Hoje, qualquer coisa que ela começa a falar eu já fico meio ‘ah, tanto faz’” (GUILHERME).

Ainda assim, existem profissionais que, mesmo diante de todas as dificuldades do cotidiano e do mercado de trabalho, se destacam em suas atuações.

Eu tive dois professores ‘fodas’. Eles tinham as maneiras deles de pensar, mas mesmo assim eles debatiam com a gente e faziam a gente pensar do jeito deles. Mas era de uma forma que todo mundo expunha o que queria. Um era de sociologia e um de história, mas eram de outra escola. Eram os únicos que escutavam, debatiam com você e no final ficava tudo certo (GUILHERME).

Quando questionadas se havia relevância em “fugir” dos conteúdos da grade curricular para abordar conteúdos e situações que estão ocorrendo no cotidiano, refutando a ideia de que a escola não tem a função única e exclusiva de transmitir os conhecimentos das matérias básicas, as alunas de pronto se posicionaram. “Sim! Com certeza. Sem dúvidas! Eles [professores] têm que viver o que a gente está vivendo. Não é só matéria de escola. Torna a

aula muito mais produtiva e interessante” (pensamento final a partir de declarações de todas as participantes do grupo).

Perguntamos se seria importante ainda que esses assuntos cotidianos se referissem à diversidade sexual e de gênero. “Sim, nós temos que falar de diversidade na escola. Mas tem que ser adequado às idades!” (pensamento final de todas as participantes do grupo).

Então perguntamos se já houve alguma aula sobre educação sexual e as alunas relataram que somente quando um voluntário (não souberam especificar de onde ele era) foi até a sala delas no primeiro ano do ensino médio e apresentou as camisinhas existentes, levou um pênis de borracha para explicar como inserir a camisinha e também explicou sobre doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). Todavia, relataram que este voluntário não explicou como ocorria a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico (que podem ou não ser do mesmo gênero, como vimos anteriormente). Apenas explicou que isso existia e que “não era errado, era apenas mais uma forma de prazer”.

Neste momento, elas mesmas começaram a questionar o porquê de o voluntário não ter explicado sobre relações sexuais homoafetivas da mesma forma como explicou as heteroafetivas. Algumas manifestaram o “medo da reação das alunas” como um impeditivo, outras imaginaram que “a própria escola não permitiria esses assuntos”.

Foi possível notarmos uma falta de maturidade natural à idade e ao ambiente que o ensino médio proporciona, ao abordar questões específicas como sexo e relações sexuais. As piadas e brincadeiras acabam por desconstrair excessivamente o ambiente e intimidar aquelas que gostariam de expressar suas dúvidas e angústias.

Então perguntamos: “Mas educação sexual é só sexo?” e identificamos mais uma falha da falta de informação e conhecimento sobre a temática neste ponto. Educação sexual para as alunas ainda é tida como um momento onde será explicada a relação sexual (heterossexual), o corpo (cisgênero), os métodos de proteção, métodos contraceptivos e consentimento nas relações sexuais. Em nenhum momento a educação sexual inclui outros tipos de corpos e de relações, tampouco expande seu significado para toda a complexidade da sexualidade humana.

Mas, se os sujeitos que vão ser ensinados concordam que a educação sexual e o conhecimento sobre a diversidade sexual e de gênero são importantes, suas opiniões e vontades deveriam ser ouvidas em amplo debate e de forma horizontal para questionarmos e modificarmos o ensino como é, bem como todas as questões que envolvem a educação em geral. Para isso são necessários espaços de discussão que forneçam subsídios para a reflexão e interação das alunas, para que elas mesmas percebam suas conexões e posicionamentos

eficazes ou ineficazes, respeitosos e desrespeitosos e se autocorrijam, mostrem umas às outras e construam uma rede de apoio entre si. Espaço este que buscamos fornecer nesta pesquisa e que foi reconhecido pelas participantes.

Eu acho que devia ter uma matéria sobre isso. Ou uma reunião. Por que não? Tirar um período da aula pra falar sobre isso. Ou pra não atrapalhar as outras aulas, faz uma aula disso depois. Em horário diferente, sei lá. Pra quem quiser (GUILHERME).

“Eu acho que tem que ser no horário de aula, porque se for só pela vontade da pessoa, eu acho que ela não vai querer discutir aquilo” (MARINA).

Minha mãe não ia gostar. Ela acha que não tem necessidade. Pra ela, o básico está bom. Se eu tivesse explicado tudo sobre a pesquisa acho que ela não me deixaria participar, mas eu disse que queria participar e pedi que assinasse o termo [de consentimento] (CAMILA).

Para trabalhar esta temática é necessário que compreendamos a relação direta que esta tem com o cotidiano das pessoas e com outros fatores que influenciam nossa vivência diretamente como raça, classe social, além do gênero, obviamente. Então as docentes não devem simplesmente passar o conteúdo e sim evidenciar a correlação que a diversidade sexual e de gênero possui com as vivências do dia a dia de todas as pessoas, sejam elas heterossexuais ou homossexuais, cisgêneras ou transgêneras.

Desta maneira, optamos por utilizar como instrumento de compreensão desta temática a teoria *queer*, que ganhou destaque sob as mãos da filósofa estadunidense Judith Butler por volta dos anos 1990, quando ela lança seu livro “Gender Trouble” (Problema de Gênero). A teoria *queer* dialoga com os pressupostos teóricos de Foucault, Scott, Louro e outras teóricas que desmembram as questões de gênero e sexualidade em suas obras interagindo diretamente com a construção social dos corpos, das relações sociais e afetivas e da cultura como compreendemos.

Veremos a seguir como os movimentos sociais estão diretamente ligados à construção social e cultural e suas consequências na educação, seja ela formal ou informal, além da propiciação de espaços de discussão e posicionamento político, e de que maneira a teoria *queer* se interliga as diferenças e aos próprios movimentos sociais.

MATERIAIS COMPLEMENTARES:

Para falar sobre violência LGBTI, violências verbais, físicas e psicológicas, descobrimento da sexualidade na adolescência e bullying.

“Malu: memórias de uma trans”, HQ (história em quadrinhos) de 2013 do autor e também arquiteto e urbanista Cordeiro de Sá, que conta a história de Malu, uma mulher que nasceu no corpo macho e foi reconhecida como homem desde o nascimento, mas que sempre soube que, na verdade, era uma mulher. O HQ teve incentivo da Secretaria da Cultura de Ribeirão Preto (SP) e teve cinco mil exemplares distribuídos em contrapartida. Disponível na íntegra em: https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq_malu-mem__rias_de_uma_trans_co

“Heterofobia: um mundo ao contrário”, documentário de 2013 do diretor K. Rocco Shields, que conta a história de um mundo onde ser homossexual é o “padrão normativo” e ser heterossexual é errado, um pecado. No documentário, Ashley é uma garota adolescente que se descobre heterossexual ao se apaixonar por um colega da escola, que corresponde ao amor. Ashley não tem apoio familiar e sofre com a discriminação e o preconceito por ser heterossexual. O garoto de quem ela gosta, para não sofrer com o preconceito também, acaba por negar o envolvimento e a garota sofre a retaliação pelos outros adolescentes sozinha, sendo espancada. Disponível completo e legendado: <https://www.youtube.com/watch?v=9VrstH2Yyh8>

“Hoje eu quero voltar sozinho”, filme brasileiro de 2014 que conta a história de Leonardo, um garoto cego que descobre sua sexualidade ao se apaixonar pelo novo colega de classe. A adolescência é um período de descobrimento e Leo tem que lidar com o ciúme de sua melhor amiga além de ter a particularidade de ser cego e estar se descobrindo enquanto um garoto gay. Classificação indicativa: 12 anos. Disponível em plataformas provedoras de filmes e séries como a Netflix.

“Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola”, livro de 2016 de Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura que trabalha a temática da diversidade sexual e de gênero na escola. Editora Reviravolta.

“Laerte-se”, documentário brasileiro de 2017 da diretora Lygia Barbosa da Silva, que conta a história de Laerte, cartunista brasileira que nasceu em um corpo macho, mas se identifica como mulher. Antes de reconhecer sua identidade Laerte se casou três vezes e teve três filhos.

Relata sua vida enquanto mulher transexual e todo o período de descobrimento. Classificação indicativa: 14 anos. Disponível completo na plataforma Netflix, provedora do documentário.

4. A RESISTÊNCIA: OS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO ATORES DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E O MOVIMENTO LGBTI

Para falarmos sobre movimentos sociais e suas posições como atores de transformações sociais, precisamos resgatar brevemente a história da construção da cidadania no Brasil e o desenvolvimento da sociedade civil além da história do movimento LGBTI.

O conceito de cidadania começa a ser construído e compreendido no final dos anos 1970, quando o país passa por uma transição democrática provocada pelo fim da ditadura militar, período notoriamente conhecido pela forte repressão a minorias, censura e violência, além da óbvia inexistência de participação popular nas decisões do governo. A sociedade civil começa a se organizar após este contexto, associada à noção de autonomia e participação, onde se inicia a luta por direitos sociopolíticos negados até então (GOHN, 2013).

Dentro do conceito de cidadania está principalmente a educação das cidadãs para seus direitos e deveres, isto é, a divulgação e explanação de tudo aquilo que compete a elas, para que só assim consigam se organizar em prol de mudanças. Tais mudanças foram evidentes a partir da CF 88, que especifica a atuação cidadã ou cidadania ativa, no Brasil. A CF 88 foi o marco inicial da construção da democracia brasileira, ainda tão recente mesmo nos tempos atuais, pois trouxe à tona debates sobre as obrigações do Estado sobre diversos temas como saúde e educação, por exemplo. A cidadania ativa se tratava de organização para além da atuação estatal, fortalecendo a autonomia da população na organização e reivindicação de suas pautas. Surgem então os movimentos sociais (além de organizações não governamentais – ONGs – e associações do terceiro setor).

[...] Quem são os atores considerados como os principais protagonistas desta nova sociedade civil? São as ONGs, os movimentos sociais, as comissões, grupos e entidades de Direitos Humanos, grupos de defesa dos direitos dos excluídos, por diferentes causas como: gênero, raça, etnia, religião, portadores de necessidades físicas especiais, inúmeras associações com perfis variados, entidades do chamado Terceiro Setor, fóruns locais, regionais, nacionais e internacionais etc. Entidades ambientalistas, de defesa do patrimônio histórico, redes comunitárias nos bairros, conselhos populares, conselhos setorizados, conselhos gestores institucionalizados. Todos esses, com fundações e empresas cidadãs, passam a compor esse novo leque do que tem sido denominado como sociedade civil. Disso tudo resulta que a sociedade civil organizada não é homogênea, nem composta por atores que tenham o mesmo entendimento dos problemas sociais, políticos e culturais da sociedade. Ela é bastante diversificada (GOHN, 2013, p. 304-305).

Com o fortalecimento dos movimentos sociais junto a outras formações de organização popular surge uma nova identidade de construção de projetos políticos que

lutarão ou lutaram por proteção e inclusão social em diversos temas. Os movimentos sociais ganham, portanto, um caráter político muito relevante para a construção sociopolítica nacional, já que suas demandas serão ao menos visíveis para as forças do governo, agora diante de uma democracia.

Na diversidade dos movimentos sociais existentes, analisaremos aquele que reivindica equidade de gênero e diversidade sexual, o que hoje conhecemos como o movimento LGBTI. Dizemos “os movimentos sociais” por reconhecermos a pluralidade de correntes, pensamentos e objetivos existentes tanto dentro do próprio movimento LGBTI como em outros movimentos, dada a diversidade de suas componentes.

Todavia, é importante lembrarmos que a própria construção da sexualidade até final do século XVIII esteve pautada em três códigos explícitos que regiam as práticas sexuais: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil, que determinavam os limites entre o permitido e o não permitido e todos centrados nas relações matrimoniais (FOUCAULT, 1988). A regulamentação das práticas sexuais previa, portanto, punições para as desviantes, sendo uma delas a homossexualidade, relatada por Foucault (1988, p. 41) como “sexualidades periféricas”:

O que significa o surgimento de todas essas sexualidades periféricas? O fato de poderem aparecer à luz do dia será o sinal de que a regra perde em rigor? Ou será que o fato de atraírem tanto atenção prova a existência de um regime mais severo e a preocupação de exercer-se sobre elas um controle mais direto? Em termos de repressão as coisas são ambíguas: teremos indulgência, se pensarmos que a severidade dos códigos se atenuou consideravelmente, no século XIX, quanto aos delitos sexuais e que frequentemente a própria justiça cede em proveito da medicina; mas teremos um ardil suplementar da severidade, se pensarmos em todas as instâncias de controle e em todos os mecanismos de vigilância instalados pela pedagogia ou pela terapêutica. Pode ser, muito bem, que a intervenção da Igreja na sexualidade conjugal e sua repulsa às “fraudes” contra a procriação tenham perdido, nos últimos 200 anos, muito de sua insistência. Entretanto, a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais “incompletas”; classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao “desenvolvimento” e às “perturbações” do instinto; empreendeu a gestão de todos eles.

Inicia-se neste momento uma caça às sexualidades periféricas, que infelizmente ainda podemos identificar presente nos tempos atuais, sejam através das violências físicas, verbais ou psicológicas, seja pelas legislações homotransfóbicas, como veremos adiante.

O movimento LGBTI é composto de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais, como vimos anteriormente. Assim, as demandas exigidas por cada um destes sujeitos são diversas e específicas sobre cada realidade vivida, como, por exemplo, lésbicas e gays têm necessidades diferentes entre si e sofrem com o preconceito de

formas igualmente distintas. Tal distinção se dá, dentre muitos fatores, pela diferença entre os gêneros e todos os estereótipos que dela derivam, retomando o conceito de machismo.

Dessa maneira, cada movimento social contempla uma série de particularidades que, muitas vezes, acaba por segregá-los ainda mais, o que pode ser positivo – ao focalizar as demandas para construir mecanismos que alcancem esses objetivos, ou negativo – ao dificultar a compreensão de uma parcela da população que não está inserida em seu contexto e acaba por se perder na imensidão de reivindicações diferentes advindas, teoricamente, de um mesmo público. Ou seja, é possível notarmos certa dificuldade da população heterossexual e cisgênera ao conhecer pessoas LGBTIs que reivindicam e acreditam em coisas diferentes, apoiadas em teorias diferentes e com percepções diferentes. Entretanto, tais diferenças nada mais são do que uma expressão da diversidade humana existente e também das desigualdades que nos separam como, por exemplo, os fatores raça e classe social. Mulheres LGBTIs brancas apresentam necessidades distintas de mulheres LGBTIs negras, assim como homens gays ricos apresentam necessidades diferentes de homens gays pobres, por exemplo.

São todas especificidades advindas de expressões da questão social e que devem ser compreendidas e levadas em conta ao propor medidas para que sejam efetivas, pois tais medidas devem estar de acordo com essa realidade. Afinal, as diferenças que nos integram também nos definem e nos limitam em diversas áreas da sociedade, como percebemos em análise no capítulo 2. Tais definições e limitações são alteradas conforme o contexto histórico e social vivido, pois a cultura é modificada constantemente, assim como as compreensões sobre as diferenças.

As diversas características, como gênero, cor/raça, classe, que carregamos podem ser chamadas de marcadores sociais da diferença, isto é, são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e produzem desigualdades entre nós. Portanto, marcadores de gênero (como homem, mulher, travesti, transexual), de cor/raça (negro, branco, pardo, amarelo, indígena), de geração (criança, adolescente, jovem, adulto e terceira idade), de região (residente no meio rural, residente no meio urbano, morador de bairro periférico, nordestino, gaúcho, etc.), de orientação sexual (assexual, heterossexual, bissexual e homossexual) e de classe social (pobre, classe média, rico), dividem nossa sociedade. Todas essas “marcas” são combinadas em cada um de nós. Por exemplo, uma pessoa pode se identificar, ou ser classificada, ao mesmo tempo como mulher, negra, jovem do meio urbano; outra pode ser um homem branco, de terceira idade, do meio rural, e assim por diante, e essas características marcam como cada um de nós irá experimentar o mundo. Além de diferenças, elas implicam acessos desiguais a direitos e oportunidades, como educação, renda, segurança, moradia, trabalho, saúde, terra, direitos sexuais e outros (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 90-91).

O movimento LGBTI teve seu início marcado pela mobilização ocorrida nos Estados Unidos da América (EUA), mais precisamente em Nova Iorque, em 1969 após a “revolta de

Stonewall”, ocasião de confronto entre pessoas LGBTIs e policiais civis nova-iorquinos ocasionado pelo preconceito e discriminação.

A Revolta de Stonewall ocorreu quando o bar gay Stonewall Inn, frequentado principalmente por jovens não-brancos, passou por o que deveria ter sido uma batida policial de rotina. A reação dos frequentadores foi, no entanto, usual; enquanto a polícia levava algumas pessoas para um camburão, uma multidão se formou na rua, vaiando a ação dos policiais. A situação explodiu quando os policiais tentaram levar uma última cliente, uma lésbica, que tentou resistir à ação policial; em vista disso, a multidão atacou, com garrafas e pedras, tendo a rebelião prosseguido noite adentro, com inúmeras confrontações entre grupos de travestis e policiais. Na noite seguinte, pichações com os dizeres “gay power” se espalharam pela região (FACCHINI apud SANTOS, 2009, p. 31)

No Brasil, o movimento teve destaque e começou a se organizar politicamente a partir de 1978, com grupos de apoio como o “Grupo SOMOS”, o “Jornal Lampião da Esquina” e o “Grupo Gay da Bahia”, sendo que este último ainda se faz referência de ativismo e proteção à LGBTIs no país, investigando, contabilizando e disponibilizando dados sobre a violência homotransfóbica anualmente (SILVA; BORGES, 2015).

A história da população LGBTI brasileira é cheia de estereótipos e discriminações, sendo talvez o maior deles o surto de HIV/Aids que ficou marcado pela falta de conhecimento da população e fortemente associado à essa parcela da sociedade.

Em 1980 ocorre a chamada “peste gay”, que na verdade se referia à grande epidemia de HIV/Aids a que atravessava o país. No início da descoberta da doença, a falta de conhecimentos e informações suficientes somada ao grande índice de incidência de HIV/Aids em homens homossexuais fez com que o HIV fosse associado quase que exclusivamente à homossexualidade. A partir de então, as políticas públicas de controle da epidemia foram direcionadas ao público LGBT. A situação mudou de rumo quando a parcela heterossexual da população passa a ser a maioria dos infectados pelo vírus. Isto se deve novamente à falta de conhecimento e de informações e/ou informações sensacionalistas propagadas pela mídia da época que fez com que os sujeitos heterossexuais se enxergassem como imunes ao vírus e, desta forma, ignorassem os métodos preventivos não somente contra o HIV, mas contra outras DSTs também (SILVA; BORGES, 2015, p. 53).

Assim, ao longo do tempo as pessoas LGBTIs tiveram sua existência vinculada a doenças, promiscuidade e anormalidade. Infelizmente, esses estereótipos ainda estão presentes nos dias atuais, como identificamos nos comportamentos e compreensões das participantes dessa pesquisa, tanto das docentes quanto das alunas que por diversas vezes reforçaram o entendimento das questões de diversidade sexual e de gênero como “escolhas”, o que implica na responsabilização dos sujeitos sobre as mesmas, além de estabelecerem escolhas “certas” e “erradas”, também passíveis de julgamento. Como, por exemplo, colocam

que a orientação sexual é passível de escolha e que todas as outras pessoas conseguiriam mudar suas orientações, exceto elas mesmas, deslocando a responsabilidade de mudar aquela orientação sexual compreendida como “errada” apenas para a outra, já que a sua é a “certa”.

O movimento social LGBTI defende, portanto, a quebra desses estereótipos, trabalhando para que a população civil como um todo tenha maior acesso a conhecimentos e possa compreender o que de fato compõe a realidade de uma pessoa não-heterossexual e cisgênera. Este objetivo só se tornará realidade através da educação, pois como pudemos perceber em contato com as jovens participantes, a falta de informações ainda na atualidade globalizada e conectada pela internet em que vivemos, perpetua opiniões baseadas no senso comum e que não condizem com a realidade de fato. Ressaltamos então o caráter educativo dos movimentos sociais. A importância de continuarmos buscando a inserção da temática de forma concreta e não especulativa em espaços educacionais, principalmente durante o ensino regular e de formas adaptadas à idade e compreensão das alunas.

O movimento LGBTI brasileiro passou por diversas mudanças e reestruturações ao longo do tempo. Muito se deveu ao conhecimento adquirido por suas membras compreendendo melhor a realidade dessas pessoas no país, ao início de pesquisas científicas e grupos de apoio e reflexão.

Uma dessas mudanças foi a da própria sigla que identifica o movimento. No início, a sigla utilizada era “GLS”, que significava “gays, lésbicas e simpatizantes”. Entretanto, além de a sigla dar mais notoriedade para pessoas não-LGBTIs (simpatizantes) algo que nunca foi necessário, excluía outras orientações sexuais e identidades de gênero possíveis, como pessoas bissexuais ou pessoas transexuais e travestis, por exemplo. Era nítida a necessidade de reestruturação.

Ao longo dos anos novas demandas por reconhecimento de especificidades e de sujeitos que se sentiam invisíveis ou até excluídos fez a sigla ser modificada. Portanto, as letras se alteram de acordo com o movimento político e as respostas que os movimentos sociais dão para as demandas e questões que emergem nos diferentes contextos históricos (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 11).

A partir de tais mudanças o movimento já se mostrava estruturado e organizado promovendo encontros nacionais e fóruns de discussão, foi possível modificar a sigla com participação popular. Muda-se então de “GLS” para “GLBT”, incluindo pessoas bissexuais e todas aquelas que se identificam com a identidade T. Entretanto, o grupo de mulheres lésbicas que faziam parte do movimento ressalta o caráter político e a importância da representatividade e visibilidade, ainda que em uma “simples sigla”. Começam a questionar a

visibilidade exclusiva da letra G, dialogando com a real hierarquia social existente entre homens e mulheres na sociedade, ainda que homens gays. Há um destaque e uma prioridade sempre associada a homens gays dentro da população LGBTI, visto a parada do orgulho LGBTI que, ainda nos dias atuais, é conhecida como “parada gay”.

Após tal reivindicação, o movimento decide então modificar mais uma vez para chegar ao que conhecemos hoje como “LGBT” – sendo que conforme explicamos anteriormente, a letra “I” de intersexual ainda não é formalmente inserida na sigla, mas já é utilizada por diversas estudiosas na área.

Tais exclusões, tanto as direcionadas a pessoas bissexuais quanto às lésbicas, são fruto de uma somatória de apagamento, preconceito e machismo, já que a ideia da promiscuidade ainda permanecia forte, bem como a repressão do desenvolvimento sexual feminino também. É possível notarmos que o apagamento da orientação sexual bissexual ainda é muito presente, como se a máxima tolerada fosse a homossexualidade, estabelecendo uma nova dicotomia: heterossexualidade vs. homossexualidade. Ou seja, ao invés de expandirmos as compreensões às diversas possibilidades de sentir e direcionar desejo afetivo e/ou sexual entre pessoas e destruindo estereótipos de comportamento, estabelecemos apenas uma nova possibilidade “aceita” (com ressalvas) e passamos a condenar as outras que surgirem. É como se o mundo tivesse feito um favor em “aceitar a homossexualidade” (ou deixar de executar gays e lésbicas)¹⁸ e tivesse esgotado sua capacidade de compreensão da pluralidade existente, julgando todas as outras vertentes que pudessem aparecer.

Voltemos às falas de nossas entrevistadas; a professora Cristina pontuou a fluidez dos relacionamentos humanos, mas evidenciando o apagamento da bissexualidade e reforçando a ideia de “opção sexual”. “O ser humano é imprevisível, né. De repente a pessoa opta por se relacionar com pessoas do mesmo sexo. Mas de repente ela conhece uma pessoa totalmente diferente de outro sexo e ela muda de opinião. Pode acontecer!”.

Quando questionada se neste caso a pessoa não seria bissexual, ela se mostrou muito confusa, misturando os conceitos de orientação sexual e identidade de gênero.

Existem os bissexuais. Eles podem optar, gostam de homens e de mulheres. Mas não fica só relacionado a você gostar dos dois sexos, é mudar totalmente a sua visão. Eu acho até mais fácil a convivência com pessoas bissexuais do que com pessoas trans[gêneras], por exemplo. Porque o trans[gênero] pode mudar de opinião né, o bissexual não (CRISTINA).

¹⁸ A morte de gays e lésbicas (e todas as outras pessoas que compõem esse grupo social/minoria) como punição por sua orientação sexual ou identidade de gênero não é regulamentada e permitida por lei no Brasil, diferentemente de outros 72 países que ainda apresentam legislações homotransfóbicas que em alguns casos ainda punem pessoas LGBTIs com a morte, como o Sudão, por exemplo (ILGA; ITABORAHY; ZHU, 2013).

Esse comportamento evidencia não somente a total falta de conhecimento sobre a temática, como a perpetuação de valores negativos associados à bissexualidade e a transexualidade, bem como a culpabilização dos sujeitos por suas “escolhas erradas”. Há também a falsa ideia de que a orientação afetiva e/ou sexual e a identidade de gênero são fatores influenciadores de caráter, a ponto de facilitar ou dificultar a convivência com pessoas não-heterossexuais/cisgêneras. Tal entendimento solidifica mais uma vez a hierarquia entre orientações sexuais e identidades de gênero, além de limitar a existência e o viver dessas pessoas, já que na realidade estes componentes da sexualidade não são passíveis de escolha.

É como se o arco-íris fosse composto de apenas duas cores e que essas duas cores só teriam um tom possível, ainda que na realidade ele seja composto por sete cores e cada uma delas possui uma diversidade de tons possíveis dentro de si. Assim é a sexualidade, um grande espectro de possibilidades, uma enorme palheta de cores.

Ainda sobre o caráter político dos movimentos sociais, destacamos aqui a importância de que pessoas que compõem estes espaços de militância social estejam também presentes sendo figuras políticas fazendo política, especificamente no poder legislativo. Afinal, sabemos que estar em uma posição de poder e de proposição e criação de leis e regulamentações se torna muito mais condizente à realidade quando composta por pessoas que vivenciam de fato aquelas demandas, pessoas que conhecem na prática suas necessidades. Isto é, poder dar a chance de mulheres legislarem sobre mulheres, de LGBTIs legislarem sobre LGBTIs, de negros legislarem sobre negros.

Entretanto, compor espaços de poder tem se tornado tarefa cada vez mais difícil para as minorias brasileiras, dada a conjuntura de crise política e social vivida nos últimos anos. O país tem sofrido com grandes episódios de corrupção em todos os poderes, além de jogos políticos que têm se mostrado muito mais reais do que aqueles vistos em séries de TV.

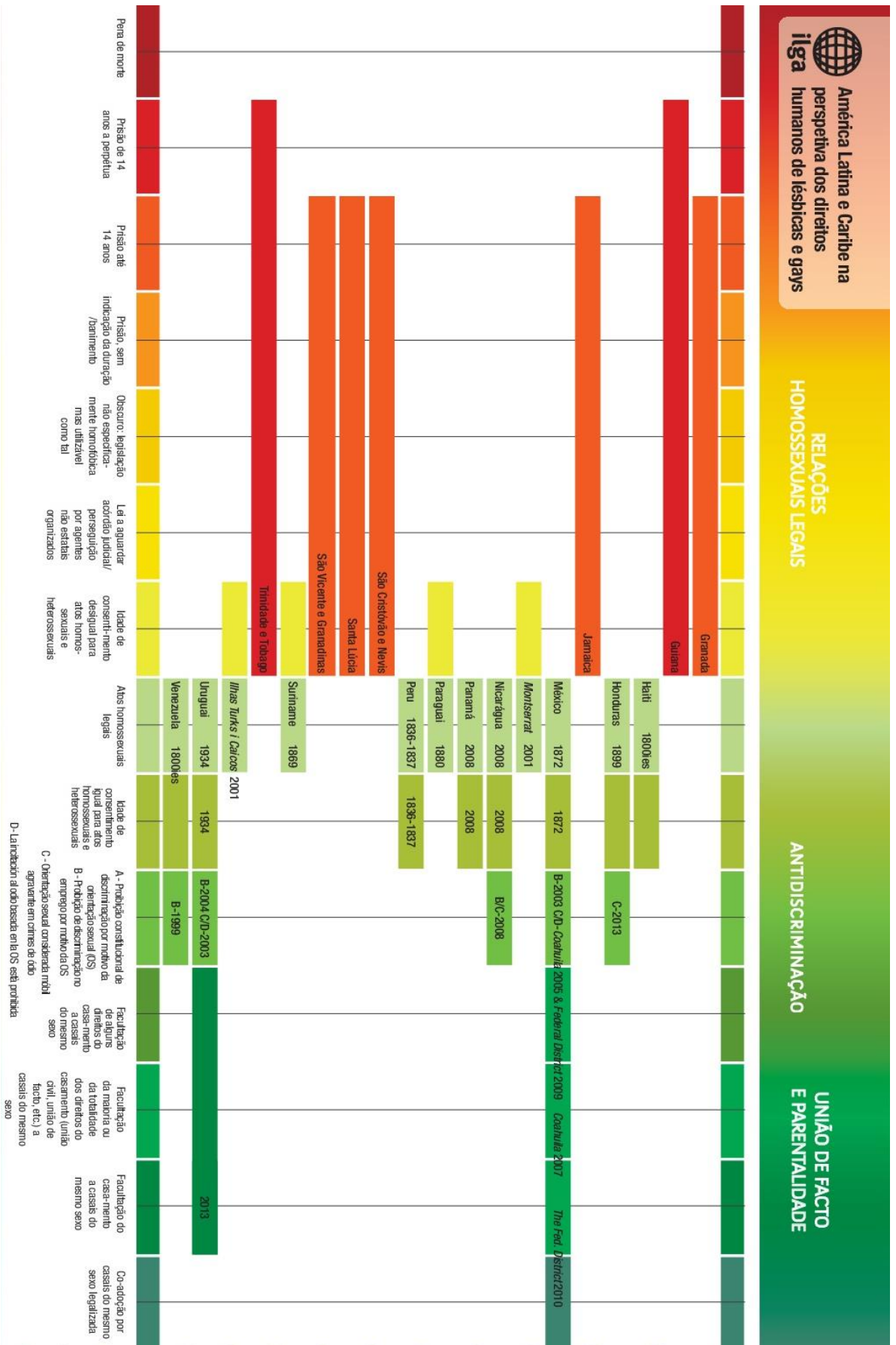
A crise do capital que remexeu os setores políticos brasileiros desde 2008 e evidenciou a corrupção praticada e associada à manobra política de pressão parlamentar carregada de misoginia e machismo¹⁹ que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) no final de 2016, fez reverberar manifestações de movimentos sociais e organizações por diversos temas, principalmente dadas as últimas decisões tomadas pelo atual – e ilegítimo –

¹⁹ A literal campanha para o impeachment da presidenta Dilma Rousseff realizada em 2016, se destacou por estar carregada de misoginia e machismo ao expor capas de revistas onde o rosto da presidenta estava com feições de raiva e fúria associado com legendas que exploravam o estereótipo de “descontrole feminino”; adesivos para veículos onde a presidenta se encontrava com as pernas abertas e no meio delas era inserida a válvula de abastecimento, fazendo evidente referência a situação de violência sexual como punição, dentre outras manifestações que não são direcionadas ao público masculino.

presidente Michel Temer, como as propostas de reforma da previdência e a reforma do ensino médio.

A onda de conservadorismo e fundamentalismo religioso tem ganhado força e caminha de mãos dadas com o sistema capitalista, que favorece aquelas que já estão em cargos de poder e ocupam posição privilegiada na sociedade. E o conservadorismo esbarra diretamente no movimento LGBTI, uma vez que os pressupostos do movimento são plurais e abertos, incentivando as diferenças não como desigualdades, mas apenas como diferenças que são, além de reconhecer sua legitimidade e propagar a equidade. O conservadorismo e o fundamentalismo religioso também são fatores que motivam os diversos tipos de violência, como vimos anteriormente. Esses fatores são diferentes em cada país, de acordo com a cultura local, o que faz com que muitos países ainda mantenham legislações homotransfóbicas e alguns até com pena de morte para pessoas LGBTIs.

De acordo com pesquisa realizada pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais (ILGA) e pelas autoras Lucas Paoli Itaborahy e Jinghshu Zhu em 2013, intitulada “Homofobia do Estado: Análise mundial de leis – criminalização, proteção e reconhecimento do amor entre pessoas do mesmo sexo”, podemos ver um panorama global da criminalização e/ou proteção de pessoas LGBTIs pelo mundo. Analisaremos no gráfico a seguir um panorama da América Latina e do Caribe.



Fonte: ILGA, 2013.

A pesquisa que gerou o relatório acima analisou as diversas legislações existentes no mundo que apoiam ou punem a diversidade sexual e de gênero. Os tópicos foram divididos em medidas positivas (protetivas) e medidas negativas (punitivas). Dentre as medidas positivas encontram-se a proibição constitucional de discriminação por motivo da orientação sexual, facultações do casamento a casais do mesmo gênero e adoção homoafetiva legalizada. Já as medidas negativas variam desde legislações não especificamente homofóbicas, mas utilizáveis como tal, até prisão e pena de morte.

A partir destes dados, identificamos que na América Latina e Caribe, grupo onde se enquadra o Brasil, dos 39 países analisados, 21 ainda possuem medidas negativas, sendo que 11 deles possuem medidas que regulamentam prisões de até 14 anos para pessoas LGBTIs. Felizmente nenhum deles apresenta pena de morte para este grupo.

Já os pontos positivos dão uma perspectiva mais promissora em um panorama geral. 28 países possuem medidas positivas destacadas no gráfico, sendo que 6 deles já facultam alguns direitos do casamento a casais homoafetivos e 3 deles já permitem a adoção legítima para os casais em questão.

No caso do Brasil, as medidas são somente positivas em âmbito legal. Não há punições para “atos homossexuais”, a idade para consentimento é a mesma para atos homossexuais ou heterossexuais, há proibição de discriminação por motivo de orientação sexual inclusive no ambiente profissional, é facultado o casamento com os mesmos direitos concedidos a casais heterossexuais, assim como é permitida a adoção por casais homoafetivos²⁰.

Contudo, o panorama brasileiro perante as pessoas LGBTIs é muito mais amplo que suas legislações. A estrutura cultural que compreendemos até o momento, carregada de machismo e ainda pautada no patriarcado, fortalece concepções que não são mutáveis somente com o peso de legislações. Esta realidade é visível a partir dos altos índices de violências e mortes a de pessoas LGBTIs no país, ou seja, altos índices de atos que passam por cima das leis. Dados obtidos por relatório publicado pelo GGB reportam que em 2017 houve um aumento de 30% de mortes motivadas por homotransfobia comparado com 2016,

²⁰ Ainda que a perspectiva pareça positiva, as legislações brasileiras são passíveis de compressões distintas. O casamento ainda sofre muita resistência quando solicitado por casais homoafetivos em cartórios, por exemplo, fazendo com que muitos casais tenham que levar a problemática ao judiciário para fazer cumprir seus direitos, sofrendo com o constrangimento e o desgaste da ação. Além disso, a lei nº 10.948 de 2001 (derivada do Projeto de Lei nº 667 de 2000 do deputado Renato Simões [PT]), que pune discriminações com cunho homotransfóbico no estado de São Paulo é apenas administrativa, punindo pessoas físicas e jurídicas com advertências, multas e cassação do alvará de funcionamento (no caso de estabelecimentos). O que é uma vitória do movimento LGBTI, representando a concretização dos pleitos em âmbito político, mas que ainda não legisla sobre qualificadores em casos de homicídios ou estupro decorrentes da orientação sexual/identidade de gênero, por exemplo.

totalizando 445 mortes, sendo o estado de São Paulo o mais violento, com 59 casos computados.

Os fatores motivadores das violências, sejam letais ou não, são decorrentes dos preconceitos que são fortalecidos e perpetuados através da cultura. Assim, o aspecto educativo dos movimentos sociais e de toda forma de militância, até mesmo a individual, se sobressai, mostrando a importância de trabalharmos nas concepções sociais sobre as desigualdades e as diferenças, fornecendo conhecimento, para que a população geral consiga identificar e conviver com as diferenças de forma positiva, a fim de proteger as minorias.

Contudo, reconhecendo nossa realidade social como de uma sociedade capitalista onde a desigualdade já se inicia nas diferenças entre classes sociais, os movimentos sociais são imprescindíveis para construir a resistência que trabalhará a favor de cada respectiva parcela prejudicada. E é evidente que cada movimento social carrega consigo suas particularidades não somente em sua atuação, mas nas concepções teóricas que o sustenta. Existem inúmeras correntes de análise e interpretação da realidade no que se refere à diversidade sexual e de gênero. Optamos aqui por seguir os pressupostos que são abordados na chamada teoria *queer*, por compreendermos que ela contempla diversos fatores das relações sociais a partir de uma reflexão mais ampla e condizente com a realidade, atuando de forma coesa diante das diferenças entre classes sociais, gêneros e raças, por exemplo. Especificidades que analisaremos a seguir.

4.1 O diálogo da teoria *queer* com a realidade de classes sociais na atualidade

Queer é uma palavra escolhida e utilizada pelo movimento LGBTI estadunidense propositalmente para atribuir novo significado ao que antes era tido como uma ofensa, um xingamento, uma discriminação. A palavra da língua inglesa em tradução literal para a língua portuguesa significa “estranho”, e durante muitos anos foi associada a pessoas LGBTIs, principalmente àquelas que tinham sua expressão de gênero divergente das expectativas sociais, como homens afeminados ou mulheres masculinas, por exemplo. Na realidade brasileira podemos dizer que *queer* seria o mesmo que xingamentos como “viadinho” e “sapatão”, termos que também estão em processo de ressignificação por parte do movimento LGBTI brasileiro.

O movimento LGBTI estadunidense buscou se apropriar desta palavra e utilizá-la a seu favor, inclusive como uma maneira educativa de evidenciar a discriminação e a violência verbal e incentivar a reflexão sobre o termo e a forma como era utilizado. O termo *queer* foi

então associado ao movimento LGBTI de forma intencional e política, conforme o movimento ia se fortalecendo socialmente e politicamente.

A teoria *queer* também começa a tomar forma a partir dos anos 1980 e 1990 após a epidemia de HIV/Aids, onde o vírus foi conhecido como “praga gay”, realidade também brasileira. Neste momento há uma grande necessidade de redefinir as concepções de “normalidade” nas relações sexuais e afetivas. Os estudos *queer* se fundamentam então no questionamento teórico sobre a hegemonia da dicotomia binária entre hétero/homossexual, com o propósito crítico de uma diversidade política e científica que contemple a construção de um conhecimento que compreenda o diferente não apenas como excluído e submisso a uma ordem societária opressora (MISKOLCI, 2009).

Neste movimento, algumas autoras são referência para compreensão da teoria *queer*: Foucault, Derrida, Hegel, Beauvoir, Freud, Lacan e Butler, sendo esta última a mais associada à teoria.

Judith Butler, filósofa pós-estruturalista e professora da Universidade da Califórnia, teve sua obra “Gender Trouble” (1990) diretamente associada à teoria *queer*, se tornando talvez a maior referência para os estudos *queer*, uma vez que dialoga e questiona a forma como pensamos o sexo, a sexualidade, o gênero e a linguagem.

Em maior ou menor grau, todos os seus livros levantam questões sobre a formação da identidade e da subjetividade, descrevendo os processos pelos quais nos tornamos sujeitos ao assumir as identidades sexuadas/“generificadas”/racializadas que são construídas para nós (e, em certa medida, por nós) no interior das estruturas de poder existentes. Butler está empenhada em questionar continuamente “o sujeito”, indagando através de que processos os sujeitos vêm a existir, através de que meios são construídos e como essas construções são bem-sucedidas (ou não). [...] O trabalho de Butler se envolve numa discussão dialética com as categorias pelas quais o sujeito é hoje configurado do modo como é, sugerindo que é possível fazer com que modos alternativos de descrição estejam disponíveis dentro das estruturas existentes de poder (SALIH, 2013, p. 10-13).

A autora se aproximou não somente do movimento LGBTI, mas também do movimento feminista, especialmente o pós-moderno – a partir de suas ideias sobre identidade performativa. Desta forma, fica evidente que o que a teoria *queer* se propõe a analisar de forma crítica é o sistema das diferenças e desigualdades, tudo o que foge dos pressupostos da normalidade heterossexualizada, e assim, acaba por se aproximar de outros movimentos que não só o LGBTI de forma teórica e também política, fortalecendo os debates sobre os recortes sociais que falamos anteriormente, como classe social, gênero e raça.

É a partir desta interseccionalidade que compreendemos a teoria *queer* como a vertente de análise sobre a diversidade sexual e de gênero que mais dialoga com a realidade

da sociedade brasileira atual, variável e variante em sua diversidade étnica e racial e em classes sociais, dada a desigualdade social exacerbada. E compreender esses fatores faz com que os movimentos sociais busquem em suas diferenças aquilo que os une, que é a luta pela desigualdade. Esse reconhecimento faz com que um movimento social não se volte contra outro, fortalecendo o sistema de desigualdades e se perdendo dos objetivos políticos e sociais.

Os ideais que compõem o senso comum sobre os movimentos sociais e suas vertentes políticas estão pré-estabelecidos pelo sistema das diferenças e pelo aumento da individualidade no âmbito social. O acirramento da individualidade prejudica a compreensão da outra como sua igual, elevando críticas às figuras políticas e aos movimentos políticos sem que, muitas vezes, a interlocutora perceba que faz parte deste grupo.

Bertolt Brecht, dramaturgo e poeta alemão do século XX, escreveu um poema que retrata o distanciamento da consciência social e política dos indivíduos e sua inércia diante do combate às minorias.

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro

Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário

Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável

Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei

Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Assim como na obra de Brecht, a realidade da compreensão popular sobre as diferenças e como a sociedade capitalista as utiliza como mecanismo para manter um sistema de opressão que beneficia poucas, ainda é um fator de muita influência sobre a concepção popular diante dos movimentos sociais e suas reivindicações. A inexistência de consciência de classe, trazida por Marx e Engels (1998), é uma delas, já que estruturalmente, com o apoio da mídia e influência da elite, foi construída uma concepção antipatriota e diretamente associada ao vandalismo e a preguiça, no que se refere aos movimentos dos trabalhadores, por exemplo,

concepção que se perpetua até os dias atuais, onde grande parte da população enxerga situações de greve geral de forma negativa.

A teoria *queer* neste sentido busca reconhecer as diferenças e também reconhecer as semelhanças, pois, ainda que existam diversas vertentes teóricas e críticas sob cada um dos movimentos sociais, reconhecendo as particularidades de cada um deles, existem também os objetivos em comum que acabam por unir e fortalecer as minorias.

É a partir do reconhecimento das diferenças que os movimentos sociais exibem diretamente sua vertente educativa, sendo matéria-prima para o trato das diversidades no ambiente escolar, de forma a aproximar as adolescentes dos diversos grupos sociais e suas demandas, apresentando a diversidade para desconstruir o estranhamento para com o diferente e construindo um panorama político sobre a desigualdade social que fomenta a existência dos movimentos sociais como forma de resistência.

MATERIAIS COMPLEMENTARES:

Para falar sobre movimentos sociais e seu caráter político, sobre desigualdades de gênero, raça, classe social e religião, sobre estigmas e estereótipos LGBTIs e o surto de HIV/Aids.

Liniker, Johnny Hooker, Pablo Vittar, Glória Groove, Rico Dalasam, Banda Uó, etc, cantores, cantoras e bandas que enfrentaram a violência LGBTI e se destacaram na indústria musical trazendo o debate sobre a intolerância, violência e resistência. Disponíveis em todas as plataformas de *streaming* como Youtube e Spotify, por exemplo.

“Bent”, filme de 1997 do diretor Sean Mathias, que conta a história de Max, um homem gay na Alemanha nazista. Ele luta para sobreviver em um campo de concentração escondendo sua sexualidade usando uma estrela amarela que o identifica como judeu ao invés do triângulo cor-de-rosa usado para identificar homossexuais. No campo acaba se apaixonando por Horst, um prisioneiro gay que usa com orgulho seu triângulo rosa. Classificação indicativa: 18 anos. Disponível completo, dublado ou legendado em plataformas provedoras de filmes e séries como a Netflix, por exemplo.

“Clube de compras Dallas”, filme de 2013 do diretor Jean-Marc Vallé, que conta a história de Ron Woodroof, um eletricista heterossexual de Dallas que foi diagnosticado com Aids em

1986, durante uma época em que o HIV/Aids ainda era um estigma muito associado com a homossexualidade e promiscuidade. Woodroof se recusa a aceitar o prognóstico e parte em busca de tratamentos alternativos. Inicia então um contrabando de drogas – medicamentos – ilegais no México, o que o aproxima de pessoas LGBTIs que também possuíam o vírus. Classificação indicativa: 16 anos. Disponível completo, dublado ou legendado em plataformas provedoras de filmes e séries como a Netflix, por exemplo.

“As sufragistas”, filme de 2015 da diretora Sarah Gavron, que conta a história do início do movimento feminista e os métodos incomuns de batalha. A história das mulheres que enfrentaram seus limites na luta por igualdade e pelo direito de voto. Elas resistiam à opressão de forma passiva, mas a partir do momento em que começaram a sofrer uma crescente agressão da polícia, decidiram se rebelar publicamente. Classificação indicativa: 14 anos. Disponível completo e dublado: <http://youtu.be/CNp7pmTpEOc>

“Histórias cruzadas”, filme de 2011 do diretor Tate Taylor, que conta a história do movimento negro e feminista negro nos anos 1960, através de uma garota chamada Skeeter, branca e pertencente à elite da sociedade da época, como sendo de classe alta e branca, que decide se tornar escritora e começa a entrevistar as mulheres negras da cidade, que deixam suas vidas e seus filhos para trabalhar e cuidar dos filhos da elite branca (da qual a própria Skeeter faz parte). Aibileen, empregada da melhor amiga de Skeeter, é a primeira a conceder uma entrevista e após novas adesões, Skeeter publica um livro revolucionário que expõe as violências raciais e de gênero sofridas na sociedade. Classificação indicativa: 12 anos.

“Animais anômalos”, peça teatral de 2018 de autoria da companhia “Grupo Teatral Porão”, de Ribeirão Preto, SP, dirigida por Vinícius Zampieri. Animais: humanos; Anômalos: desiguais. Como a sociedade determina o que é um padrão? Existe um padrão? Para podermos falar e agir com nosso amor em sinônimos, devemos romper com tudo aquilo que nos foi imposto. Dentro da temática LGBTQI+, buscamos expor todos os conflitos enfrentados diariamente em consequência de uma sociedade retrógrada e preconceituosa. E pra você? Quanto valeu a sua felicidade? Classificação indicativa: 14 anos. Disponível completo em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hij3HgTdBE>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhar ao longo desta pesquisa nos trouxe a possibilidade de enxergar a diversidade sexual e de gênero sob a ótica de professoras e alunas do ensino médio uma escola da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, localizada no município de Franca, de uma maneira casual e sem repressões. Logo este tema tão polêmico e reprimido, objeto de intervenções e críticas constantes, ainda que faça parte da vida de cada uma de nós. Pudemos oferecer às participantes um espaço amplo para expressarem suas compreensões de mundo, seus valores, suas crenças e até mesmo seus preconceitos de maneira aberta e ordenada, construindo cada reflexão com base na anterior, retomando suas próprias falas e pensamentos, desconstruindo e construindo conceitos.

Foram entrevistadas docentes de diversas áreas do conhecimento: física, biologia, filosofia e matemática, que nos contaram sobre suas formações profissionais e seus trabalhos em sala de aula, além de três encontros de grupo focal com as alunas, que expuseram suas concepções sobre diversos temas, sendo que todos integravam o tema principal da pesquisa.

No trato com as docentes, identificamos que ainda que os pareceres e regimentos dos cursos superiores cite minimamente questões de direitos humanos, respeito e não discriminação, não há incentivo ao ensinamento direto de conteúdos relativos à diversidade sexual e de gênero na formação de professoras que atuarão no ensino médio, sendo a área das ciências/biologia a única mais próxima da temática, mas que ainda carrega consigo perspectivas biologizantes e naturalizadas acerca das relações afetivas e sexuais e temas correlatos, reforçando a heterossexualidade como padrão normativo social.

Concluimos que a falta de diretrizes que especifiquem a introdução à temática ao longo da formação profissional prejudica diretamente o desempenho das docentes durante sua prática em sala de aula, fazendo com que as mesmas discutam sobre o tema somente com base em suas próprias concepções e valores pessoais, uma vez que, de acordo com as próprias entrevistadas, todas elas lidarão com a temática LGBTI em algum momento, seja por dúvidas das alunas ou por ter alguma delas que se compreenda como LGBTI.

A criação de um curso de formação continuada para docentes do ensino médio sobre a temática apareceu na fala de todas as entrevistadas, o que reforça que as docentes não se sentem preparadas para lidar com as alunas sobre este tema por falta de capacidade técnica e que reconhecem a necessidade de serem criados mecanismos de apoio a estas profissionais. Ideias para concretização dessa solicitação poderão ser pensadas após essa pesquisa, e deverão contar com o trabalho de profissionais de diversas áreas do conhecimento como

educação, serviço social, psicologia e direito, por exemplo, para que resultem em um projeto de formação efetivo e condizente com a realidade das docentes servidoras públicas e privadas do país.

A falta de diretrizes específicas direcionadas ao tema foi identificada também como realidade nos planos de educação nacional e estadual, já que na análise dos planos reconhecemos que a diversidade sexual e de gênero foi motivo de revolta e manifestação por parte de fundamentalistas religiosas que buscaram afastar qualquer resquício do tema presente nos documentos que norteiam a educação nacional e, conseqüentemente, estadual. Isso só comprova a influência direta de movimentos fundamentalistas religiosos na política como um todo que, em teoria, deveria ser laica. A existência e persistência de bancadas religiosas ocupando cargos políticos revela a intencionalidade de manter a ordem social heteronormativa, que beneficia as classes mais abastadas e o controle da população através da religião, perpetuando conceitos como a formação de casais apenas de maneira heterossexual, pautada na procriação – para só assim ser classificada como família, a chamada “família nuclear”. Estes conceitos, tão fortemente fincados pela cultura cristã com apoio do sistema capitalista, contribuem para a dificuldade em enxergarmos outras formações de casais e famílias de forma autêntica.

Somada a isso, a reforma do ensino médio proposta pelo presidente Michel Temer (PSDB) busca afunilar o ensino restringindo-o a duas matérias básicas – português e matemática – reduzindo o ensino médio às capacidades básicas de ler, escrever, compreender, somar, subtrair, dividir e multiplicar e ignorando todas as capacidades reflexivas e de incentivo à cidadania, que poderiam derivar dos estudos de outras disciplinas como história e sociologia, por exemplo. A reforma que coloca como possibilidade a “troca” de tais matérias, agora eletivas, por cursos profissionalizantes é desleal, pois sem ter que pronunciar uma palavra sequer, induz estudantes a escolherem disciplinas que as insiram mais rapidamente no mercado de trabalho, resultando em retorno financeiro. Este movimento faz parte de um contexto neoliberalista do atual governo para injetar mão de obra barata no mercado e reduzir os índices de desemprego, ainda que isso resulte em mão de obra cada vez mais desvalorizada diante de todo o processo de terceirização sofrido pelo país recentemente.

Ademais, todas as reformas propostas e/ou já em andamento contribuem para o processo de sucateamento do ensino superior, que passa por um período de intencionalidades de privatização. Ao inserir jovens cada vez mais cedo no mercado de trabalho, suas chances de acessarem o ensino superior público se tornam cada vez mais difíceis, corroborando a privatização das universidades públicas cobrando mensalidades de suas alunas, ou seja,

gerando lucro para o Estado mais uma vez e dando continuidade à marginalização de populações pobres e periféricas.

Já ao analisarmos as vivências dos três dias de grupo focal, pudemos identificar diversas problemáticas igualmente preocupantes. No terceiro e último dia de grupo focal perguntamos às alunas o que elas acharam da pesquisa e dos encontros e como estavam se sentindo após todo esse período de discussão. Vejamos a seguir as falas de cada uma das alunas na íntegra:

“Cada um refletiu no seu ponto, eu achei legal, e acho que muitos talvez vão mudar o ponto de vista que antes era fechado e às vezes pode se abrir um pouco mais” (MAURÍCIO).

Eu acho que foi interessante. Mas assim, eu vou continuar pensando da forma que eu penso e respeitando da forma que eu aprendi. Gostei de ouvir o ponto de vista de cada um. E eu acho que se um dia de amanhã eu for trabalhar com alguém que seja de acordo com o meu preconceito eu não vou chegar nele e falar “Ó, você está errado”. Eu vou lembrar dessa conversa que a gente teve e pegar um pouquinho de cada um. E seria muito importante ter essa aula que a gente falou [sobre diversidade sexual e de gênero] em todas as escolas. Acho que falar sobre isso ajuda a não ter um bloqueio pra conviver com essas pessoas (MURILO).

Eu gostei. No começo eu não queria vir muito por causa dos assuntos que iam ser tratados e eu sou fechada pra esse tipo de assunto. Mas agora minha mente tá mais expandida. Eu continuo pensando como eu penso, mas vendo de uma forma diferente e sabendo respeitar as outras pessoas. E eu acho que seria muito necessário ter isso nas escolas, porque às vezes a gente não sabe respeitar a opinião do outro e o jeito da pessoa ser. E hoje em dia eu vou pensar de forma diferente se eu for ter que trabalhar ou conviver com uma pessoa diferente, aliás eu já convivo né, e eu sei respeitar normalmente. Acho que foi bom sim! (CAMILA).

“Eu gostei do projeto. Diferente, realmente necessário isso. Poder conversar sobre esses assuntos pode abrir a mente das pessoas, além de ajudar a respeitar a opinião das outras pessoas” (RIUK).

Eu gostei bastante, foi muito bom pra mim, me acrescentou bastante por eu poder ver vários pontos de vista que eu não conseguia perceber antes. Eu já consigo lidar bem com essas coisas, mas acho que vou conseguir lidar melhor ainda. E entender que a pessoa é diferente então ok. Eu amei! (HERMIONE).

“Eu sempre gostei desses tipos de assunto, sempre gostei de falar. Como eu faço muitos cursos, essas coisas, todo lugar vão ter pessoas diferentes, e normalmente são pessoas que gostam de debater. Lógico que vai ter as diferenças e tal, mas acho que foi muito bom” (MARINA).

“Eu gostei, foi super produtivo. Eu não sou uma pessoa com preconceito porque eu não vejo nada de diferente, pra mim todo mundo é igual. Foi legal” (YUMI).

Foi bem foda. Dentro dos temas que a gente foi falando, nós mesmos fomos nos “fechando”. Você foi fazendo cada pergunta pra gente que fazia a gente pensar o porquê de ter falado aquilo na pergunta anterior. Você pegava a pergunta do primeiro encontro e jogava aqui no meio, parecia que era uma coisa nada a ver, mas aí fazia pensar porque a gente falou aquilo antes. Mas a minha forma de pensar não mudou em nada, só que me fez olhar diferente. Porque eu estava fazendo aquilo? Porque eu agi daquela forma? São todos pessoas, seres humanos? Sério, porque tem muita gente que acha que são animais, bichos, e não é! Porque você age dessa forma com eles? Eu era muito mente fechada, se eu visse um casal *gay* lá eu já passava longe, eu não olhava. Mas hoje eu chego e converso numa boa, desde que exista respeito. Mas é isso o que eu achei do projeto. Não mudou minha forma de pensar, só expandiu mais. Você não influenciou ninguém a nada (GUILHERME).

Foi recorrente a afirmação de que ainda que tenham refletido acerca de diversos temas e tenham conseguido ouvir perspectivas diferentes e enxergar as problemáticas de se manter atitudes conservadoras e preconceituosas, nenhuma delas aceitou o fato de que pudessem mudar seus pontos de vista com base nessas reflexões. Pudemos sentir uma insistência em manter suas formas de pensar e de compreender as relações sociais e diferenças como uma maneira de se auto afirmar enquanto possuidoras de concepções formadas, fortalecidas e autênticas.

Tal resistência deixou alguns pontos evidentes. Inicialmente, pudemos identificar que a autoafirmação existe diante de uma realidade onde a adolescência é reconhecida como uma fase de desenvolvimento, período de imaturidade. Bock (2007), em pesquisa onde foram analisados textos publicados sobre a adolescência, destinados a familiares e educadoras, identificou que:

a adolescência foi apresentada [...] por meio de elementos, em geral, negativos. Negativos porque são características desvalorizadas na sociedade; porque aparecem como incompletude, imaturidade, algo que ainda não acabou de acontecer e de se desenvolver. As características positivas que aparecem na descrição da adolescência são tomadas como algo “da fase”, fruto da imaturidade. É definida em oposição com o adulto, o qual aparece como a meta deste desenvolvimento; como o estágio a ser atingido; como a etapa que apresenta as características que a adolescência ainda não possui. Adolescência é fase do desenvolvimento e se encaminha para a vida adulta. Por isso a adolescência aparece como fase passageira (BOCK, 2007, p. 72, grifos do autor).

Assim, ao mesmo tempo em que as adolescentes reconheciam terem “pensado diferente” sobre os temas abordados, querem conservar suas próprias ideias, crenças e convicções como uma maneira de reforçar suas próprias identidades, ressaltando que a pesquisa não as fez mudar a forma de pensar e agir. Por outro lado, a autoafirmação que as faz sentir autênticas e independentes é positiva, já que se mostraram capazes de absorver as

informações e refletir acerca das mesmas, sem mudar de opinião aleatoriamente. Isto é, a concepção de influência e doutrinação se esvai, evidenciando o processo de mudança de comportamento como algo gradativo e reflexivo, que faça sentido àquela que o vivencia, e não puramente induzido e impositivo.

Da mesma maneira que a doutrinação se mostrou falsa, a “ideologia de gênero” também não mostrou efetividade. As adolescentes ressaltaram não conseguirem mudar suas próprias orientações sexuais apenas por indução ou influência de terceiras, prevalecendo seus desejos e vontades próprios. Ainda que a orientação sexual ainda seja vista por muitas como uma opção/escolha, a fraude da ideologia de gênero comprova que os componentes da sexualidade que se referem aos desejos afetivos e/ou sexuais e a identidade de gênero são íntimos e individuais, não sendo passíveis de mudança por persuasão.

O segundo ponto que ficou evidente ao longo da pesquisa foi justamente o excesso de contradições apresentadas pelas adolescentes. Suas narrativas alternavam o tempo todo entre o sim e o não, o certo e o errado, o positivo e o negativo. Da mesma maneira em que conseguiam construir determinadas linhas de pensamento, logo se contradiziam com afirmações opostas. Um exemplo de tais contradições foi a construção coletiva do conceito “família” que inicialmente ficou definida tendo como a base principal o afeto e a solidariedade, mas que logo em seguida sofreu abalos em sua estrutura a partir das concepções de que a família seria construída através da procriação e dos laços consanguíneos.

Contudo, seus comportamentos e falas corroboram a ideia de que o grupo focal cumpriu seu papel de mostrar às adolescentes diferentes perspectivas e vivências, proporcionando reflexões sobre as suas próprias, como pudemos observar na fala de Guilherme retratada acima. Houve um reconhecimento do espaço do grupo focal como uma oportunidade de dialogar sobre as diferenças com a intenção de pelo menos acabar com a intolerância, que muitas vezes se expressa através das violências.

O terceiro ponto, e talvez o que mais crítico dos resultados obtidos, é o de que as adolescentes se mostraram incapazes de traçar linhas de pensamentos complexas e interseccionais. Com isso queremos dizer que as opiniões identificadas foram tão simplistas a ponto de corroborarem com ideias conservadoras, fundamentalistas, preconceituosas e até mesmo violentas, ressaltando um quadro de analfabetismo funcional.

[...] Podemos concluir que o conceito de analfabeto funcional varia no tempo, em relação aos critérios para caracterizá-lo, aí incluída a distinção entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e conforme a ideologia que subjaz a sua formulação. Assumimos na definição de analfabeto funcional aquele indivíduo que, embora tenha frequentado a escola, não sabe ler os textos que circulam em sua casa,

em seu trabalho e nos ambientes sociais que frequenta e que não consegue escrever os textos de que necessita no seu cotidiano. Nesta definição avultam os seguintes aspectos: A competência em leitura deve ser entendida como a capacidade de o indivíduo não só decodificar a palavra escrita, como também a de compreender o que lê, interpretando o texto e retendo as informações mais pertinentes em sua memória cognitiva. O conceito de interpretação engloba a capacidade de pensar criticamente o que leu, realizando inferências com o conhecimento de mundo e com as informações obtidas de outras leituras e através de outras linguagens. A retenção das informações na memória cognitiva acarreta o enriquecimento e aprofundamento dos esquemas cognitivos, bem como o registro de novos esquemas (SCLIAR-CABRAL, 2005, p. 3).

A falta de compreensão de conceitos básicos que se dá através da falta de incentivo e da disponibilidade de conhecimento específico, somada ao problema anterior da falta de formação das docentes, resulta em pensamentos simplistas e naturalistas.

Essa deficiência na educação – familiar e formal – se mostrou evidente ao identificarmos que as alunas não só não sabiam o significado do conceito “orientação sexual”, como o compreendiam como sendo o ato de orientar alguém sobre sua sexualidade. Esta compreensão nos traz imensa preocupação, já que está diretamente ligada às ideias propagadas por movimentos conservadores pautados na educação da “moral e dos bons costumes”. Compreender a orientação sexual, que nada mais é do que a orientação dos desejos afetivos e/ou sexuais de alguém por outrem, classificando-a como heterossexual, homossexual, bissexuais ou assexual, como ensinamento de sexualidades é não só absurda com alarmante, pois tem uma base de raciocínio muito simplista e naturalista, facilmente compreendida por aquelas que não têm a capacidade de estabelecer pensamentos complexos.

Ao entender que orientação sexual seria o mesmo que orientar sobre sexo e sexualidade, compreendemos como projetos do tipo Escola Sem Partido ganhou tantas adeptas em tão pouco tempo. Partindo do princípio que é possível influenciar ou induzir comportamentos íntimos às pessoas, como por exemplo, induzir uma pessoa a relacionar-se afetiva e sexualmente somente com o mesmo gênero ou influenciar uma pessoa a se identificar com o gênero oposto e passar por todo o processo de transição, se torna realmente difícil aceitar que nossas filhas passem por esse processo de indução, principalmente quando ainda enxergamos pessoas não heterossexuais e não cisgêneras como promíscuas, doentes e desonestas.

A orientação sexual neste contexto deixa de ser um componente da sexualidade e passa a ser sinônimo de educação sexual, o que traz graves consequências à educação como um todo, já que a educação sexual já é vista como polêmica e restrita, principalmente tendo as relações sexuais ainda como um tabu.

A pesquisa evidenciou que há um ciclo de precarização na educação que parte do não investimento na formação continuada das docentes (e em todos os outros aspectos de suas vidas profissionais) e atinge diretamente o nível de compreensão e reflexão das aulas, que passam a pensar sobre o cotidiano – estando aí as diversidades e diferenças – de forma reducionista, não conseguindo interligar todas as diferenças e suas consequências – recortes – existentes na sociedade, fortalecendo padrões normativos de ser e existir, com base nos aprendizados que perpassam gerações.

Ou seja, seres humanos complexos em suas inúmeras possibilidades de ser e se comportar são reduzidos a padrões normativos excludentes e reducionistas que afetam diretamente suas compreensões sobre aquelas que são diferentes de si, provocando o estranhamento com as diferenças e consequentemente comportamentos de repulsa, intolerância e violência.

Ademais, ao analisarmos de forma comparada a postura e compreensão das docentes com a das alunas, nos surpreendemos ao visualizar discursos mais conservadores e enérgicos por parte das alunas. A concepção popular de que a população mais jovem é mais compreensiva e tolerante com as diferenças se perde, já que esta população tende a ser mais violenta e reativa em seus posicionamentos, diferentemente das docentes já não mais adolescentes, como pudemos observar. Estas, por sua vez, ainda que possuam pensamentos conservadores e preconceituosos, tiveram um posicionamento mais “neutro” diante das questões abordadas, pelo menos no que se refere às posturas durante as suas práticas profissionais.

Tal perspectiva deixou evidente a importância do tema da diversidade sexual e de gênero estar presente no ambiente escolar, sendo antecedido pela formação das docentes, obviamente, e perpetuado em palestras, oficinas, debates e rodas de conversa. Ou até mesmo a criação de uma aula dentro da carga horária básica que contemple discussões como essas, conforme proposto pelas próprias alunas. Esta conclusão vem na contramão das manifestações conservadoras que despontaram nos últimos anos durante a elaboração da BNCC, fazendo com que tudo aquilo que se aproximasse do estudo da temática fosse excluído do texto, porém, em contrapartida, mantendo o estudo das religiões especificado e respaldado pelo documento.

São necessárias mudanças políticas expressivas e estruturais que associadas às demandas dos movimentos sociais, possam traçar objetivos e construir mecanismos que consigam propagar e resguardar efetivamente os princípios da dignidade humana e que combatam todo tipo de discriminação e violência em decorrência da orientação sexual ou

gênero, tendo a educação como seu alicerce e compreendo-a como sendo o principal elemento para a mudança concreta a longo prazo.

Aplicar essas perspectivas no ensino médio é prevenir que aquelas adolescentes terminem seu ensino básico de forma mecânica e automatizada, estando (talvez) preparadas para o mercado de trabalho, mas definitivamente despreparadas para a convivência em sociedade de forma pacífica e respeitosa. Trabalhar com diversidade sexual e de gênero no ensino médio pode prevenir comportamentos preconceituosos e violentos, auxiliando na reflexão e facilitando a convivência com as diferenças, pois, como pudemos concluir com os dados obtidos, a escola não têm o papel de substituir a família ao ensinar valores e comportamentos, mas é um espaço muito importante na vida de crianças e adolescentes, podendo prepará-las para colorir suas visões de mundo ou para reproduzir ainda mais as trevas da ignorância escondida em tradições excludentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. UNESCO Brasil. Rede Pitágoras. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Último acesso em 10 de fev. de 2018.

ABDO, C. **Mosaico 2.0**. Universidade de São Paulo, 2016.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALVES, F. Heterofobia - Um mundo ao contrário. **Youtube**, 6 mar. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VrstH2Yyh8>. Último acesso em 2 de dezembro de 2017.

AMOR por direito. Direção de Peter Sollett. Produção de Compton Ross e Cynthia Wade. Roteiro de Ron Nyswaner. Intérpretes: Juliane Moore, Ellen Page e Steve Carrell. Trilha Sonora de Hans Zimmer. São Paulo: Paris Filmes, 1996. 1 DVD (103 min), son., color., DVD, v.o. americana, leg. português.

AS SUFRAGISTAS. Direção de Sarah Gravon. Produção de Alison Owen e Faye Ward. Roteiro de Abi Morgan. Intérpretes: Anne-Marie Duff, Helena Bonham Carter, Meryl Streep. Trilha Sonora de Alexandre Desplat. São Paulo: Universal Pictures, 2015. 1 DVD (106 min), son., color., DVD, v.o. britânica, leg. português.

BACKES, D. S; COLOMÉ, J. S; ERDMANN, R. H; LUNARDI, V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde. São Paulo, 2011, p. 438-442.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia**: a ética do desempenho nas sociedades modernas. 4. ed., 2008, p. 22.

_____. **Sociedade de consumo**. Ciências Sociais Passo-a-passo. Rio de Janeiro, 2004, p. 12.

BAYLÃO, A. L. S.; SCHETTINO, E. M. O. **A inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro**. XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende – RJ, 2014.

BENT. Direção de Sean Mathias. Produção de Dixie Linder. Roteiro de Martin Sherman. Intérpretes: Clive Owen, Lothaire Bluteau, Ian McKellen. Trilha Sonora de Philip Glass. Fortaleza: Classicline, 1997. 1 DVD (104min), son., col., DVD, v.o. inglês, leg. português.

BOCK, A. M. B. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v. 11, n. 1, jan./jun. 2007, p. 63-76.

BORGES, M. A. **Famílias homoafetivas**: a influência dos papéis de gênero como reflexo da heteronormatividade. **Data de depósito. Número de folhas**. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, **ano da defesa**.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Parecer CNE/CES 1.301/2001 de 7 de dezembro de 2001**. Relator: Francisco César de Sá Barreto. Brasília, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Parecer CNE/CES 1.302/2001 de 5 de março de 2002**. Relator: Francisco César de Sá Barreto. Brasília, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer CNE/CES 1.302/2001 de 9 de julho de 2001**. Relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. Brasília, 2001.

_____. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física. **Parecer CNE/CES 1.304/2001 de 7 de dezembro de 2001**. Relatores: Francisco César de Sá Barreto, Carlos Alberto Serpa de Oliveira e Roberto Claudio Frota Bezerra. Brasília, 2001.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Brasília, n.24, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. **Lei nº16.279, de 8 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de S.Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016.

_____. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014.

_____. **Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de violência homofóbica no Brasil: ano 2013**. Brasília, 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990, 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRECHT, E. B. F. **Intertexto**. Literatura alemã. 1898-1956. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto08.pdf>>. Último acesso em 24 de mar. de 2018.

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência. In J. Lerner (Org.), **O preconceito** (pp. 115-132). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

CHOMSKY, N. **Réquiem para o sonho americano**: os 10 princípios de concentração de riqueza e poder. Trad. Milton Chaves de Almeida. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

CLUBE de Compras Dallas. Direção de Jean-Marc Vallé. Produção de Rachel Rothman e Robbie Brenner. Roteiro de Craig Borten e Melisa Wallack. Intérpretes: Jared Leto, Jennifer Garner, Matthew McConaughey. Universal Pictures, 2013. 1 DVD (117 min), son., color., DVD, v.o. americana, leg. português.

CORTELLA, M. S. Religião e Religiosidade - Mario Sergio Cortella. **Youtube**. 4 mar. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kcsWBmBIzk8> Último acesso em: 18 de jan. de 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Coleção Perspectivas do Homem, v. 99, 1984.

EUA: tentativa de suicídio de adolescentes caem em estados com casamento gay. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 fev. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/eua-tentativas-de-suicidio-de-adolescentes-caem-em-estados-com-casamento-gay-20961078>. Último acesso em: 18 de jan. de 2018.

FAMÍLIAS HOMOAFETIVAS. **The Fosters**. Los Angeles: ABC Family. Série televisiva. ABC Family

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

FERREIRA, I. Perfil sexual dos brasileiros revela diferenças entre homens e mulheres. **Jornal da USP**. São Paulo, 24 de jun. de 2016. Disponível em: <http://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/perfil-sexual-dos-brasileiros-revela-diferencas-entre-homens-e-mulheres/>. Último acesso em 30 de jan. de 2018.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOHN, M. G. **Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil**. SER Social, Brasília: jul/dez 2013, v.15, n.33, p. 261-384.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Universidade Federal da Bahia. Paidéia, 2003, p. 149-161.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Relatório 2016: assassinatos de LGBT no Brasil**. Bahia, 2017. Disponível em: < <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf> >. Último acesso em 12 de fev. de 2018.

GRUPO TEATRAL PORÃO. Animais Anômalos. **Youtube**, 13 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hij3HgTdBE>. Último acesso em 20 de março de 2018.

GUIMARÃES, A. M. N; VIEIRA, M. J; PALMEIRA, J. A. Informações dos adolescentes sobre métodos anticoncepcionais. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, maio/jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v11n3/16537.pdf>>. Último acesso em 20 de mar. de 2018.

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção de Tate Taylor. Produção de Brunson Green, Chris Columbus e Michael Barnathan. Roteiro de Tate Taylor. Intérpretes: Emma Stone, Octavia Spender, Viola Davis. Trilha Sonora de Thomas Newman. Buena Vista (Disney), 2011. 1 DVD (146 min), son., color., DVD, v.o. americana, leg. português.

HOJE eu quero voltar sozinho. Direção de Daniel Ribeiro. Produção de Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Roteiro de Daniel Ribeiro. Intérpretes. Rio de Janeiro: Vitrine Filmes, 2014. 1 DVD (94min), son., color., DVD, v.o. brasileira, sem legendas.

HONÓRIO, R. **Concepções de cultura**. Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Disponível em: < <http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d12-rhonorio.pdf> >. Último acesso em 15 de ago. de 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2296&t=censo-2010-mulheres-sao-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupacao&view=noticia>>. Último acesso em: 15 de set. de 2017.

ITABORAHY, L. P; ZHU, J. Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais. **Homofobia do Estado: análise mundial de leis – criminalização, proteção e reconhecimento do amor entre pessoas do mesmo sexo**. 8. ed. Genebra, França, 2013. Disponível em: < http://ilga.org/downloads/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2013_portuguese.pdf >. Último acesso 22 de fev. de 2018.

JOHNNY HOOKER. Flutua . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Último acesso em: 12 fev. 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963.

LAERTE-SE. Direção de Lygia Barbosa da Silva e Eliane Brum. Elenco: Laerte. São Paulo: Netflix, 2017. 1 DVD (101min), son., color., DVD, v.o. brasileira, sem legendas.

LINS, B. A; MACHADO, B. F; ESCOURA M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/1/FPF_PTPF_01_0952.pdf>. Último acesso em: 15 de mar. de 2018.

MACKLEMORE E RYAN LEWIS. Same Love. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hlVBg7_08n0. Último acesso em: 5 de janeiro de 2018.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **O manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar de ação coletiva**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, RJ. p. 513-531, nov./1997 a fev./2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>>. Último acesso em: 9 de dez. de 2018.

_____. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MISKOLCI, R. **A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

NATIVIDADE, M; OLIVEIRA, L. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ORAÇÕES para Bobby. Direção: Russel Mulcahy. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t1oOKFxlBfY>. Último acesso em 19 de janeiro de 2018.

Redtube & Brazil. *Porhub Insights*, EUA, 5 fev. 2016. Disponível em: <https://www.pornhub.com/insights/redtube-brazil>. Último acesso em 20 de janeiro de 2018.

RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE. **Entre o céu e a terra**. Brasília: TV Brasil, 16 de dez. de 2014. Programa de TV.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. M. F. Sá Correia. Portugal: RES-Editora, 1978. Disponível em: < http://www.academia.edu/11033765/RICOEUR_Paul._O_Conflito_das_Interpreta%C3%A7%C3%B5es-_Conceitos_chaves_em_Filosofia >. Último acesso em 7 de mar. de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital. 2014. Disponível em: < http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf >. Último acesso em 8 de jun. de 2017.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, Coleção Polêmica, 1987.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos: São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SÁ, C. **Malu: memórias de uma trans**. Ribeirão Preto: RPHQ, 2013. Disponível em: https://issuu.com/cordeirodesa/docs/rphq_malu-mem__rias_de_uma_trans_co. Último acesso em 2 de fevereiro de 2018.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, A. R. B. **O movimento LGBT e o discurso jurídico na construção da família entre pessoas do mesmo sexo**: perspectivas críticas. Trabalho de Conclusão de Curso em Direito. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. **Rev. CriarMundos**. 3ª. ed. 2005.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, jul./dez. 1995.

SILVA, J. R. S; ASSIS, S. M. B. **Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 146-152, 2010.

SILVA, C. C. B; BORGES, M. A. **Famílias homoafetivas**: a influência dos papéis de gênero como reflexo da heteronormatividade. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2015.

SILVA, V. M. F; PIACENTINI, T. M. **Conversa com Paulo Freire**: linguagem e poder. Florianópolis: Perspectiva, jan./dez. 1985.

SOARES, A. C. N. **Mulheres chefes de família**: narrativa e percurso ideológico. 8. ed. Universidade Estadual Paulista, Franca, 2002.

SODRÉ, R. Direitos dos intersexuais movem ativistas pelo mundo. **O Tempo**. 2016. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/direitos-dos-intersexuais-movem-ativistas-pelo-mundo-1.1246432>>. Último acesso em: 22 de jun. de 2017.

TSCHÁ, E; MENDONÇA, J. R. C; TSCHÁ, C. R. **Intervenções em atividades culturais e os seus aspectos relacionais**: o caso do artesanato. V ENECULT: Encontros de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Desconstruindo o prazer anal**. Repórter UNESP. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://reporterunesp.jor.br/2016/04/20/desconstruindo-o-prazer-anal/>>. Último acesso em: 9 de dez. de 2018.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DA(O) PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____ GÊNERO: Masc. () Fem. ()

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____ / _____.

Declaro para os devidos fins ter sido informada(o) verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Marina de Almeida Borges**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pelo **Prof. Dr.ª Ana Cristina Nassif Soares**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Campus Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de dissertação de mestrado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição e de que os áudios e imagens serão apenas de posse da pesquisadora, sendo divulgado apenas seu conteúdo em forma de texto. A pesquisa tem como objetivo identificar as percepções de alunas(os) do ensino médio sobre a temática de diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, bem como suas compreensões sobre preconceitos e discriminações e se, e de que forma, a temática é apresentada pelas(os) docentes de distintas áreas do conhecimento, compreendendo suas respectivas formações e suas vivências. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, ____ de ____ de 2017.

Assinatura do participante

Marina Borges
Pesquisadora Responsável
Marina de Almeida Borges
 Endereço: Rua Salvador di Fázio Filho,
 1023, Jardim Palmares, Ribeirão Preto, SP.
 Tel: (16) 98821-0471
 E-mail: maryborges.r@gmail.com

Ana Cristina Nassif Soares
Orientadora
Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Nassif Soares
 Endereço: Av. Eufrásio Monteiro Petráglio,
 900, Jardim Dr. Antônio Petráglio, Franca, SP.
 Tel: (16) 3706-8700
 E-mail: anassif48@gmail.com

APÊNDICE Nº2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO DA(O) ADOLESCENTE (TALE)

NOME DA(O) PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____ GÊNERO: Masc. () Fem. ()

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____ / _____.

Você está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO” e sua(seu) responsável legal aceitou que você participe, mas também precisamos que você aceite também. Queremos analisar nesta pesquisa as concepções, ideias e conhecimento que você tem ou não tem sobre o tema da diversidade sexual e de gênero, preconceitos e discriminações, se isso é abordado nas aulas com as(os) professoras(es) e de que forma. As(os) adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de estar matriculadas(os) no terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Prof. Dr. Assuero Quadri Prestes, em Franca, SP. A pesquisa será feita nas dependências da escola, em horário de aula, com um encontro por dia durante três dias, que serão agendados e comunicados antes. Não serão realizadas entrevistas individuais. Nós formaremos um grupo de alunas(os) e conversaremos juntas(os). Por isso, só poderão participar da pesquisa no máximo 15 alunas(os) para que consigamos conversar tranquilamente. Como nosso encontro será em grupo, precisaremos gravar imagem e áudio, para identificarmos as falas de cada uma(um). Mas fique tranquila(o)! Esse material ficará apenas com a pesquisadora e será transformado em texto para ser usado na pesquisa. O vídeo e áudio não serão divulgados. Além disso, ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Isso é sigiloso. Não passaremos suas informações pessoais para ninguém e você irá escolher um nome fantasia para ser usado na pesquisa! Também existem coisas boas que podem acontecer através dessa pesquisa, como identificarmos mudanças no ambiente escolar para aumentar o debate sobre as diferenças para evitar o preconceito. Sendo assim, esperamos que você tenha entendido as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer, que você pode dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, você pode dizer “não” e desistir que ninguém vai se aborrecer, e você não sofrerá qualquer punição ou reprovação por não participar.

Franca, ____ de ____ de 2017.

Assinatura da(o) adolescente

Marina Borges.
 Pesquisadora Responsável
Marina de Almeida Borges
 Endereço: Rua Salvador de Fazio Filho,
 1023, Jardim Palmares, Ribeirão Preto, SP.
 Tel: (16) 98821-0471
 E-mail: maryborges.r@gmail.com

Ana Cristina Nassif Soares
 Orientadora
Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Nassif Soares
 Endereço: Av. Eufrásio Monteiro Petrágia,
 900, Jardim Dr. Antônio Petrágia, Franca, SP.
 Tel: (16) 3706-8700
 E-mail: anassif48@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Unesp - Campus de Franca
 Av. Eufrásio Monteiro Petrágia, 900 - Jd. Dr. Antônio Petrágia - CP 211. CEP: 14409-160 - FRANCA - SP
 Telefone: (16) 3706-8723 - Fax: (16) 3706-8724 - E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

APÊNDICE Nº3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais/mães e/ou responsáveis



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PAIS/MÃES E/OU RESPONSÁVEIS

NOME DA(O) ALUNA(O) PARTICIPANTE: _____

NOME DA(O) RESPONSÁVEL: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____. IDADE: ____ GÊNERO: Masc. () Fem. ()

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: ____ Nº _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____ / _____.

Declaro para os devidos fins ter sido informada(o) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **ENTRE TREVAS E ARCO-ÍRIS: COLORINDO A DIVERSIDADE NO ENSINO MÉDIO** e autorizo a participação de minha(me) filha(o) na mesma. O projeto de pesquisa será conduzido por **Marina de Almeida Borges**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pelo **Prof. Dr.ª Ana Cristina Nassif Soares**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Campus Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de dissertação de mestrado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição e de que os áudios e imagens serão apenas de posse da pesquisadora, sendo divulgado apenas seu conteúdo em forma de texto. A pesquisa tem como objetivo identificar as percepções de alunas(os) do ensino médio sobre a temática de diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, bem como suas compreensões sobre preconceitos e discriminações e se, e de que forma, a temática é apresentada pelas(os) docentes de distintas áreas do conhecimento, compreendendo suas respectivas formações e suas vivências. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o direito da(o) minha(me) filha(o) assegurado de interromper a participação no momento que achar necessário.

Franca, ____ de ____ de 2017.

Assinatura da(o) adolescente _____

Marina Borges
Pesquisadora Responsável
Marina de Almeida Borges
Endereço: Rua Salvador di Fázio Filho,
1023, Jardim Palmares, Ribeirão Preto, SP.
Tel: (16) 98821-0471
E-mail: maryborges.r@gmail.com

Ana Cristina Nassif Soares
Orientadora
Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Nassif Soares
Endereço: Av. Eufrásio Monteiro Petrágia,
900, Jardim Dr. Antônio Petrágia, Franca, SP.
Tel: (16) 3706-8700
E-mail: anassif48@gmail.com

APÊNDICE Nº4 – Roteiro de entrevista**I – IDENTIFICAÇÃO:**

1. Qual seu nome? *Escolha um nome fictício para preservar sua identidade real.
2. Quantos anos você tem?
3. Qual seu gênero? *Homem ou mulher são concepções socialmente criadas para distinguir a forma de ser e de agir dos seres humanos. Assinale com qual você se identifica.
() Homem
() Mulher
4. Reside em qual cidade e estado?
5. Em qual escola(s) e turma(s) leciona atualmente? *Na época da realização desta pesquisa.

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Qual seu nível de escolaridade?
2. Qual o curso de formação de sua graduação?
3. Em qual instituição foi realizado?
4. Em qual período de tempo?
5. Possui quanto tempo (aproximado) de experiência como docente? *Contabilize somente atuação formal em sala de aula. Ex.: 6 meses; 2 anos; etc.

III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Qual seu regime de contratação atual*? *Na época da realização desta pesquisa.
2. Qual seu cargo atual*? *Na época da realização desta pesquisa.

3. Qual(is) matéria(s) leciona atualmente*? *Na época da realização desta pesquisa e na escola e turma em questão.

4. Ministra quantas aulas mensais para a turma do terceiro ano do ensino médio atualmente*?

*Na época da realização desta pesquisa, para todas as disciplinas que leciona somente na escola e turma em questão.

IV. CONTATO COM A TEMÁTICA DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO:

***Tendo em mente a temática: diversidade sexual e de gênero, responda:**

1. Explique o que você compreende por “sexualidade”.

2. Você sabe a diferença entre “orientação afetiva e/ou sexual”, “identidade de gênero” e “sexo biológico”? Explique o máximo que conseguir sobre o que compreende por cada conceito.

3. Teve contato com a temática em sala de aula durante sua formação profissional? *Ex.: durante aulas na graduação e/ou pós-graduação.

4. Se a resposta acima foi “Sim”, em qual matéria da formação profissional o tema foi abordado?

5. Você já presenciou alguma forma de discriminação, preconceito e/ou violência(s) – relacionadas à temática – enquanto ministrava alguma aula para a turma em questão? Se sim, como foi? *Ex.: machismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, etc. Pense não só na violência física, mas também na verbal e psicológica, por exemplo.

6. Alguma forma de discriminação como essa já aconteceu com você? Se sim, como foi e porque acha que isso aconteceu?

7. A partir do seu ponto de vista, a temática em questão deve ser abordada:

() Somente em casa, pela família.

() Somente na escola, pelas(os) professoras(es) e profissionais.

() Em casa e na família de forma integrada.

() Não há necessidade de ser abordada em nenhum destes espaços.

() Outros.

8. Justifique a resposta assinalada acima.

9. Você insere ou já inseriu discussões sobre a temática nas aulas que ministra para a turma em questão? Por quê? *Na escola e turma em questão.

10. Se a resposta da questão 9 foi “sim”, como trabalha ou trabalhou a temática com a turma em questão? *Explicar métodos utilizados como textos, reflexões, didáticas, filmes, etc.

11. Se a resposta da questão 9 foi “não”, explique quais os fatores que te impedem/impediram de trabalhar a temática nas aulas com a turma em questão.

12. Alguma(m) aluna(o) desta turma já te procurou para tirar dúvidas ou até mesmo pedir conselhos pessoais* relacionados à temática? Se sim, como foi? *Problemas familiares, descobrimento da sexualidade, por exemplo.

13. Para você, qual a função da(o) professora(o) perante as(os) alunas(os)?

14. Para você, existe relevância no ensino da educação sexual para jovens e adolescentes?

15. Você acha que as(os) professoras(es) estão preparadas(os) para lidar com as questões da sexualidade com jovens e adolescentes?

APÊNDICE Nº5 – Tópicos para grupo focal**1º DIA: Conceitos.**

- O que é FAMÍLIA? Quem forma a família de vocês?
- O que é SEXUALIDADE?
- O que é SEXO BIOLÓGICO?
- O que é ORIENTAÇÃO SEXUAL?
- O que é IDENTIDADE DE GÊNERO?

2º DIA: Comportamentos, diferenças e preconceitos.

- Qual a diferença entre MULHERES e HOMENS?
- Existem BRINQUEDOS DE MENINOS E MENINAS?
- Existem COMPORTAMENTOS DE MENINOS E MENINAS?
- O que é PRECONCEITO?
- Nós somos preconceituosos?
- Vocês lutam contra algo do que conversamos nesses encontros? (Se sim, deem exemplos)

3º DIA: Professoras(es) e educação sexual.

- As(os) professoras(es) falam sobre isso nas aulas? Como?
- É importante as(os) professoras(es) falarem sobre isso nas aulas? (sobre educação sexual)
Por quê?
- Como as(os) professoras(es) poderiam trabalhar em sala de aula essas temáticas?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) nº 2.248.822

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre trevas e arco-íris: colorindo a diversidade no ensino médio

Pesquisador: Marina de Almeida Borges

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74558517.5.0000.5408

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- Unesp - Campus de Franca

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.248.822

Apresentação do Projeto:

A apresentação do referido protocolo de pesquisa seguiu às Normativas do Sistema CEP/CONEP.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são exequíveis ao desenho da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há apresentação dos riscos e benefícios da realização da pesquisa com reflexão crítica e humana, quanto aos sujeitos envolvidos no presente estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acata o parecer do relator.

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900

Bairro: Jd. Antonio Petraglia

CEP: 14.409-160

UF: SP

Município: FRANCA

Telefone: (16)3706-8723

Fax: (16)3706-8724

E-mail: comiteetica@franca.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS/CAMP. DE FRANCA**



Continuação do Parecer: 2.248.822

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_981983.pdf	28/08/2017 15:11:17		Aceito
Outros	questionario_docentes.pdf	28/08/2017 15:09:42	Marina de Almeida Borges	Aceito
Outros	grupo_focal.pdf	28/08/2017 15:07:59	Marina de Almeida Borges	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/08/2017 11:28:57	Marina de Almeida Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo.pdf	28/08/2017 09:50:59	Marina de Almeida Borges	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_Escola.pdf	28/08/2017 09:47:02	Marina de Almeida Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_consentimento_e_assentimento.pdf	28/08/2017 09:44:05	Marina de Almeida Borges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FRANCA, 30 de Agosto de 2017

**Assinado por:
Helen Barbosa Raiz Engler
(Coordenador)**

Endereço: Av. Eufrasia Monteiro Petraglia, 900
 Bairro: Jd. Antonio Petraglia CEP: 14.409-160
 UF: SP Município: FRANCA
 Telefone: (16)3706-8723 Fax: (16)3706-8724 E-mail: comiteetica@franca.unesp.br