



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELISABETE DO VALLE MANSUR

**DIVERSIDADE SEXUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
RIO DE JANEIRO: VOZES DE PROFESSORES(AS)**

**RIO DE JANEIRO
2014**

MARIA ELISABETE DO VALLE MANSUR

**DIVERSIDADE SEXUAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
RIO DE JANEIRO: VOZES DE PROFESSORES(AS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nailda Marinho da Costa Bonato

**RIO DE JANEIRO
2014**

M289 Mansur, Maria Elisabete do Valle.
Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (as) / Maria Elisabete do Valle Mansur, 2014.
201 f. ; 30 cm

Orientadora: Nailda Marinho da Costa Bonato.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Professores - Educação (Educação permanente). 2. Sexo - Diferenças (Educação). 3. Identidade de gênero na educação. 4. Política pública. 5. Ensino médio. I. Bonato, Nailda Marinho da Costa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Elisabete do Valle Mansur

“Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores(as)”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 19 / 05 / 2014

Prof.^a Dr.^a Nairda Marinho da Costa Bonato - UNIRIO
(orientador)

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade – UNIRIO
(membro interno)

Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos - UFRJ
(membro externo)

Dedico esse estudo ao meu grande e amado companheiro, que nas horas vagas se faz poeta, Luiz Roberto Coutinho de Gouvêa. Alguém que não mediu esforços para poupar-me das agruras da vida cotidiana ao dedicar-me aos estudos, ao sonho de tornar-me “mestra” em educação. Tomo seus próprios versos para dizer o quão feliz estou:

“Plúrima e única
Plural e singular
Temporal e orvalho
Ventania e calmaria
Nada em você é igual
Tudo é intensidade
Intensamente quântica
Intensamente minha
Intensamente seu.”

Assim é a minha alegria de hoje refletida em suas palavras: intensa!
Obrigada! Obrigada! Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS

Considero este espaço limitado para os agradecimentos, já que não é possível agradecer a todas as pessoas que, no percurso do mestrado, ajudaram-me, direta ou indiretamente, a cumprir os objetivos iniciais e tornar realidade a finalização dessa etapa de formação acadêmica.

À orientadora Prof^ª. Dr^ª. Nailda Marinho da Costa Bonato, aprendi quase tudo o que sei sobre as questões teóricas e práticas para a realização desse estudo de pesquisa. E, mesmo sendo provável que, nestes dois anos e alguns meses de trabalho conjunto, eu a tenha decepcionado em algum momento, quero que saiba: o que ensinou sobre ética profissional, sobre responsabilidade e atitude positiva frente aos desafios muito me ajudou a concluir este trabalho. As reuniões de orientações que podemos contabilizar como muitas, me fizeram crescer. Mesmo com a agenda cheia de compromissos, manteve-se ao meu lado. Agradeço, ainda, a confiança e o respeito que depositou ao me proporcionar o estágio docente em suas turmas de primeiro e segundo período no curso de Pedagogia nas disciplinas de História das Instituições Escolares e História da Educação Brasileira. Aos seus alunos, desejo sucesso e alegrias nesse percurso acadêmico. E a sua filha Sofia agradeço a generosidade por dividir a atenção de sua mãe comigo durante a caminhada do mestrado até o final das orientações.

Agradeço a generosidade e profissionalismo dos professores que compuseram a banca examinadora, que foram colaboradores ativos na construção desse trabalho de dissertação, Prof^ª. Dr^ª. Monica Pereira dos Santos (UFRJ) e Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO). Além de participarem da qualificação, elas prontamente aceitaram o convite em compartilhar desse momento ímpar: a defesa desse estudo.

Aos professores e pesquisadores do PPGEdU com quem, em 2012, estive em sala de aula como aluna, as Prof^ª. Dr^ª. Carmen Irene Correia de Oliveira, Prof^ª. Dr^ª. Guaracira Gouvêa de Sousa, Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Delgado Machado, Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Souza Martins, Prof. Dr. Miguel Angel Barrenechea e a minha própria orientadora, o meu carinhoso agradecimento.

Não poderia deixar de agradecer o acolhimento da Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ferrão Candau e ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por ter aceito minha participação na disciplina *Direitos Humanos e Educação*, como aluna do curso, no segundo semestre de 2012.

Agradeço a todos os funcionários do PPGEdU e da Faculdade de Educação, em especial ao secretário do PPGEdU, Ricardo Luiz Ferreira, que sempre tratou todos os alunos com atenção e que esteve durante todo o curso pronto para nos acalmar, organizar horários, ajudando em todos os assuntos de nossos interesses.

Não posso deixar de agradecer à equipe da SEEDUC RJ e aos setores dessa instituição que concederam o meu Afastamento para Estudo (Decreto nº 41668/2009), nesses últimos 6 meses finais do mestrado. Também não posso deixar de agradecer aos diretores, equipes pedagógicas e administrativas das escolas investigadas nesta pesquisa.

O meu respeito e gratidão aos professores entrevistados para esse estudo, pois sem a participação deles, nada seria possível. Esses professores compreenderam a importância de se

pensar o tema diversidade sexual no interior das escolas e refletir sobre ele considerando suas ações pedagógicas. Assim, atenderam à chamada de forma respeitosa e atenciosa, apesar de todas as suas atribuições profissionais no início do ano letivo de 2013.

Aos diretores, colegas, e aos meus queridos alunos do Colégio Estadual Brigadeiro Schorth-CEBS que se mostraram companheiros durante o percurso do mestrado e curiosos pela temática tratada, o meu muito obrigada. Em especial, à minha querida colega e amiga do CEBS, Prof^a. Ana Aquino, pela oportunidade de participar de seus “saraus” literários levando o tema “diversidade sexual no espaço escolar” para seus alunos e que também não deixou de confortar-me nas horas de tristezas, dúvidas e aflições durante esse percurso acadêmico.

Aos colegas de curso de mestrado Zélia, Priscila, Adriana, Gilton, Thabata, Rafaella e as bolsistas de Iniciação Científica da minha orientadora, Natacha, Ana, Bia pela parceria acadêmica que nos uniu no grupo de pesquisa – NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisa de História da Educação Brasileira, a certeza de que o conhecimento adquirido foi compartilhado por nós neste caminhar, será para sempre.

Agradeço a generosidade e competência profissional de Mirna Juliana que foram imprescindíveis para a formatação da dissertação, salvando-me de procedimentos técnicos que teriam dificultado muito meu trabalho, além de me poupar um tempo precioso.

Aos meus lindos e carinhosos filhos, Roberta e Rafael Mansur, meu eterno agradecimento. Ao meu companheiro de luta pela melhor forma de viver a vida, Luiz Roberto Gouvêa, o meu reconhecimento e respeito. Sem a colaboração e a compreensão de vocês tudo teria sido mais difícil.

Às pessoas queridas que me acompanharam, que para não ser injusta deixo de citar nomes, quero que saibam de minha gratidão e estima, pois sem as suas palavras de estímulo e coragem não seria possível chegar até aqui.

Enfim, agradeço àqueles que direta ou indiretamente, contribuíram e me ajudaram a vencer mais essa etapa e que, de alguma forma, deixaram sua marca nesse meu percurso.

RESUMO

A dissertação tem por objetivo central investigar a diversidade sexual no espaço escolar, a partir das vozes dos professores de ensino médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. A perspectiva teórica tem por base o pensamento de Michel Foucault, e a metodologia de pesquisa é constituída pela triangulação da análise de dados bibliográficos, documentais e aqueles extraídos da pesquisa de campo, que teve como lócus cinco escolas públicas de ensino médio, localizadas na Baixada de Jacarepaguá, pertencentes à rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa documental teve por fim a identificação dos documentos nos âmbitos federal e estadual relativos à legislação e políticas públicas sobre diversidade sexual, em vigência a partir da década de 1990 até a atualidade, período caracterizado pelas lutas dos movimentos sociais para reconhecimento da diversidade sexual na sociedade. A pesquisa documental teve como foco os documentos das escolas pesquisadas, como o Projeto Político Pedagógico e projetos extracurriculares com ênfase na diversidade sexual. Na pesquisa de campo, 23 professores participaram de entrevistas semiestruturadas individuais, gravadas em áudio com consentimento dos participantes. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e todo material que constitui a pesquisa foi analisado com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin. Como resultado, a pesquisa aponta que embora existam muitas políticas públicas voltadas para a temática da diversidade sexual, sua visibilidade ainda é pequena dentro do espaço escolar investigado. Também são invisibilizadas as ações de políticas públicas de formação continuada sobre diversidade sexual, nas escolas investigadas, como foi possível constatar nos silêncios em relação ao tema, nas vozes dos docentes entrevistados. Além disso, foi observado que o trabalho de orientação da educação sexual na escola enfatiza, especialmente, a gravidez na adolescência, AIDS, doenças sexualmente transmissíveis, evidenciando a ausência de temas como os desejos, os prazeres e a afetividade nas relações sociais. Assim, acreditamos que a falta de uma prática pedagógica que abranja a temática da diversidade sexual no sentido de ampliar seu foco e tratar de temas que envolvam o preconceito, a discriminação e a exclusão/inclusão dos sujeitos no contexto escolar pode estar relacionada aos valores históricos e culturais a que, assim como a sociedade, a escola e seus atores sociais estão submetidos. Portanto, concluímos que há a necessidade de estabelecer estratégias para visibilizar as políticas públicas educacionais já existentes sobre a diversidade sexual, o que poderia oportunizar a formação continuada dos docentes que se interessam por este tema.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Formação continuada. Políticas públicas. Ensino médio.

ABSTRACT

The paper aims to investigate sexual diversity in schools, based on the discourse of high-school teachers in public schools maintained by the state of Rio de Janeiro, Brazil. The theoretical perspective is founded on the thoughts of Michel Foucault and the research used a triangular methodology, analyzing data in the literature, in documentation, and data obtained in field investigations conducted in five schools located in Baixada de Jacarepaguá and maintained by the Rio de Janeiro state government. The purpose of the documental research was to identify documents at the federal and state level related to laws and policies on sexual diversity in force between the decade of 1990 and the present date, a period marked by social movements for recognition of sexual diversity in the Brazilian society. The documental research focused on documents produced in the schools investigated, such as their Political Pedagogical Project and extracurricular projects which placed emphasis on sexual diversity. The field research included semi-structured interviews with twenty-three teachers. The interviews were recorded with the participants' consent. It is a qualitative investigation and all the material basing the research was analyzed according to the content-analysis technique proposed by Laurence Bardin. As a result, the survey points to the fact that although there are many public policies concerning the issue of sexual diversity, their visibility is still minimal in the context of the schools investigated. The public policies for continued education on sexual diversity also remain invisible in the schools investigated, which was evidenced by the silence kept by teachers on the topic during the interviews. In addition, the investigation also attested that sexual counseling efforts in the schools particularly emphasize teenage pregnancy, as well as AIDS and STDs, showing the absence of topics such as desire, pleasure and affection in social relations. Thus, we believe that the lack of a pedagogical practice that includes the subject of sexual diversity so as to expand its focus and address topics involving prejudice, discrimination and exclusion/inclusion of subjects in the school context may be related with the historical and cultural values to which the school and its social actors, as well as society, are submitted. Therefore, we conclude that there is a need to establish strategies to make the existing public education policies on sexual diversity more visible, which could provide opportunities for the continued education of teachers who are interested in the subject.

Keywords: Sexual diversity. Continued education. Public policies. High School.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Mapas

Mapa 1 – Baixada de Jacarepaguá (1910-1930).....	44
Mapa 2 – Baixada de Jacarepaguá (2010-atual).....	46
Mapa 3 – Localização por satélite das escolas pesquisadas	47

Fotos

Foto 1 – Fachada do CIEP 321	51
Foto 2 – Montagem de imagens das fachadas do Colégio Estadual Profª. Maria Terezinha de Carvalho Machado.....	52
Foto 3 – Fachada do CAIC Euclides da Cunha.....	53
Foto 4 – Fachada do Colégio Estadual Stella Matutina	54
Foto 5 – Fachada do CEBS	55
Foto 6 – Pátio interno do CEBS.....	55

Gráficos

Gráfico 1 – Evolução mensal de denúncia	111
Gráfico 2 – Tipo de violações.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais	43
Quadro 2 – Escolas onde atuam os professores	49
Quadro 3 – Quantidade de Professores da pesquisa por escola	57
Quadro 4 – Gênero	57
Quadro 5 – Faixa etária	58
Quadro 6 – Estado civil	58
Quadro 7 – Tempo de conclusão de escolarização	58
Quadro 8 – Trabalho docente	59
Quadro 9 – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas	61
Quadro 10 – Categorias e subcategorias	63
Quadro 11 – Índice de violações de direitos humanos no Estado do Rio de Janeiro	111
Quadro 12 – Vozes dos professores quanto ao namoro entre os alunos e alunas no espaço escolar	127
Quadro 13 – Você conhece as políticas públicas voltadas para diversidade sexual e participa dessas ações?	157
Quadro 14 – Conhece algum projeto desenvolvido na escola voltado para os estudantes sobre diversidade sexual?	163

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABGLT	Associação Brasileira de Gays, Lésbicas Bissexuais, Travestis e Transexuais
ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e a Adolescência
AGENDE	Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento
AIDS	<i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> ou Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CAIC	Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBS	Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDIM	Conselho Estadual dos Direitos da Mulher
CGDH	Coordenação Geral de Direitos Humanos
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLAM	Centro Latino-Americano
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Código Penal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
DTDIE	Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais
ECA	Estatuto da Criança de do Adolescente
ECOS	Comunicação em Sexualidade, Projeto escola sem homofobia
EFR	Entidades Familiarmente Responsáveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMR	Ensino Médio Regular
EPT	Marco de Ação de Educação para Todos
EqP	Escola que Protege
ERIC	Centro Internacional de Fontes Educacionais
ESSEX	Escola de Saúde do Exército
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
GAI	Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual

GALE	<i>Global Alliance for LGBT Education</i>
GDE	Gênero de Diversidade na Escola
GEPHEB	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GLBT	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
GLP	Gratificação de Lotação Prioritária
GLTTB	Gays, Lésbicas, Transexuais, Travestis e Bissexuais
HISTEDBR	História da Educação Brasileira
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i> ou Vírus da AIDS
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IMS	Instituto de Medicina Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPP	Instituto Municipal Pereira Passos
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio á participação e á Diversidade em Educação
LAPPIS	Laboratório de Pesquisas sobre Práticas de Integridade em Saúde
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis
LIDIS	Laboratório Integral em Diversidade Sexual, Políticas e Direitos
MBA	<i>Master in Business and Administration</i> ou Mestre em Administração de Negócios
MCF	Mapa de Controle de Frequência
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MGM	Movimento Gay de Minas
NEB	Núcleo de Estudos em Educação Brasileira
NEGP	Núcleo de Estudos de Gênero Pagu
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEPHEB	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira
NOOS	Instituto NOOS – “noos” significa “mente” em grego
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PNPCDH-LGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROESIS	Programa Estadual de Integração na Segurança
PSE	Programa Saúde na Escola
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAF	Relatório de Acerto de Frequência
REDE	Rede de Educação para a Diversidade
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação Bimestral de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESDEC	Secretaria de Segurança, Defesa e Cidadania
SESI	Serviço Social da Indústria
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPE	Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM	Secretaria de Políticas para Mulher
SUBGP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUGEN	Superintendente e Diretor da Subsecretaria de Gestão de Ensino
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – DIVERSIDADE SEXUAL: UM TEMA EM BUSCA DE DISCUSSÃO	15
CAPÍTULO I – TECENDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CENÁRIOS E HISTÓRIAS DAS ESCOLAS E DOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE DIVERSIDADE ESCOLAR	29
1.1 Partida para a pesquisa: um desafio intencional e planejado da pesquisadora	37
1.1.1 <i>A pesquisa bibliográfica</i>	38
1.1.2 <i>Fontes Documentais: um estudo intencional</i>	41
1.1.3 <i>Situando o campo da pesquisa – A Baixada de Jacarepaguá: breve histórico da região</i>	43
1.2 “Quem tem boca vai a Roma: nesse caso, vai a campo, às escolas	47
1.2.1 <i>Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 321 Dr. Ulysses Guimarães</i>	51
1.2.2 <i>Colégio Estadual Prof^a. Maria Terezinha de Carvalho Machado</i>	52
1.2.3 <i>Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos (CAIC) Euclides da Cunha</i>	53
1.2.4 <i>Colégio Estadual Stella Matutina</i>	54
1.2.5 <i>Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht</i>	55
1.3 A pesquisa de campo: o encontro com os professores	56
1.4 Vozes dos professores: análise dos dados	60
CAPÍTULO II – A DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: AUSÊNCIA/PRESENÇA NAS VOZES DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	65
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC e a lei nº 9.394/96 (LDBN)	69
2.2 Os Princípios de Yogyakarta	71
2.3 O PNDH e a diversidade sexual	72
2.4 Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)	75
2.5 Brasil sem Homofobia	77
2.5.1 <i>Projeto Escola sem Homofobia</i>	79
2.6 Programa estadual Rio sem Homofobia	81
2.6.1 <i>O nome social: política pública de reconhecimento da diversidade sexual</i>	85
2.6.2 <i>Escolas investigadas e professores entrevistados: quem fala do nome social?</i>	87
2.7 Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) – MEC/MS	93
2.8 Diversidade sexual e formação continuada do docente: quem conhece, reconhece? .	95
2.8.1 <i>Rede de Educação para a Diversidade (Rede): programa de formação continuada</i>	99

2.9 Programa Gênero e Diversidade na Escola	105
2.10 Programa Mulher e Ciência: ações	106
<i>2.10.1 Prêmio: Construindo a Igualdade de Gênero</i>	106
2.11 Plano Nacional de Educação (PNE)	106
2.12 Diversidade sexual: o que nos mostram as pesquisas?	107
CAPÍTULO III – DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: VOZES DOS DOCENTES	113
3.1 O docente de ensino médio por ele mesmo: quem ensina, educa?	113
3.2 Diversidade sexual: um diálogo em construção	118
3.3 Eis que surge o “terceiro” banheiro?	120
3.4 Minha cara-metade está na escola: o namoro	126
3.5 Configurações familiares: o que dizem os docentes entrevistados?	130
3.6 Diversidade sexual: o que dizem os professores?	133
<i>3.6.1 Diversidade sexual: opção? Escolha? Biológico? Modismo?</i>	147
CAPÍTULO IV – DIVERSIDADE SEXUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: QUEM CONHECE, RECONHECE?	150
4.1 Quem deve falar sobre diversidade sexual no espaço escolar?	151
4.2 Diversidade sexual: ausência/presença das políticas públicas e educacionais no espaço escolar – vozes dos professores	157
<i>4.2.1 Diversidade sexual: escola & projetos & alunos</i>	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	188

INTRODUÇÃO

DIVERSIDADE SEXUAL: UM TEMA EM BUSCA DE DISCUSSÃO

A travessia até o tema

Um longo caminho percorri até chegar ao tema de investigação proposto para elaboração desta dissertação de mestrado, cujos resultados apresento ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), neste texto. Falo de um caminho em que se misturam aspectos da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, que comecei a percorrer em 1978, no curso de formação de professores de uma instituição confessional, fundada em 1938, situada no leste de Minas Gerais, com o objetivo de proporcionar educação moral e religiosa à juventude feminina daquela sociedade mineira. Logo no primeiro ano como normalista, realizei estágio supervisionado no próprio colégio das irmãs, em turmas do maternal. No segundo ano de curso, essa experiência foi com turmas de alunos “repetentes” de uma escola municipal, localizada na periferia da zona urbana da cidade. Embora estagiária, assumi uma turma considerada “especial”, naquela época, pois se tratavam de alunos de faixa etária acima dos padrões oficiais para a série que estavam cursando, ainda não alfabetizados – os “excluídos”. Entendo que a exclusão não significa a renúncia da inclusão, visto que, embora incluída enquanto aluna normalista do renomado colégio, me sentia, por ser aluna bolsista, “igual” àqueles alunos que se supunham excluídos.

Naquele momento, a minha turma do curso de formação de professores era composta somente por mulheres; e as escolas do campo de estágio eram marcadas pela presença de estagiárias e professoras nas turmas do primeiro segmento do então 1º grau. Para uma cidade do interior de Minas Gerais, no final da década de 1970, esse fato parecia normal, pois havia um consenso tácito de que esse curso era destinado às mulheres. Trago na memória vozes de professores e professoras ou de familiares dos alunos e alunas que diziam: “O curso normal não é para meninos, as mães não vão deixar seus filhos em suas mãos, pois eles não têm jeito com crianças”. E ainda: “Os meninos que fazem o curso normal não podem trabalhar com crianças, são pervertidos e darão mau exemplo.”

Esse discurso levava à reflexão sobre os professores padres do colégio. Questionava como podiam os homens estar em sala de aula como professores, ao passo que eram rejeitados como alunos. Porém, mesmo em um colégio religioso e, no período de ditadura militar no

país, temas como casamento, gravidez, maternidade, sexualidade, entre outros, eram trazidos à tona nessa formação escolar. Sem dúvida, discutir tais temas era necessário para essa educação dita completa, pois para aquela sociedade tradicional mineira, estávamos em idade de casar, ter filhos, constituir família e, assim, a formação de professora se aliava à de mãe e esposa.

Formada como professora “primária” em 1980, já morando na cidade do Rio de Janeiro, iniciei a vida de dona de casa com a angústia de dar continuidade à vida profissional¹. No entanto, um grande sonho me arrebatava: abrir uma escola de educação infantil. Para realizá-lo, ingressei no curso de Pedagogia², o que me levou a mergulhar definitivamente no campo da educação, como pedagoga e professora. Mas o sonho de ter a minha escola se desvaneceu na crise econômica³, induzindo-me a novos rumos, em 1990, quando ingressei por concurso público no quadro de professoras da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).⁴

Visando à formação continuada, em 1996 concluí o curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional⁵, apresentando como trabalho de final de curso a monografia intitulada “Escola especial x escola comum (como integrá-los?)”⁶. A especialização trouxe a oportunidade de discutir as questões que envolviam a inclusão/exclusão no espaço escolar, especialmente na instituição particular, situada no bairro da Freguesia, em Jacarepaguá em que atuava como supervisora pedagógica da educação infantil ao 5º ano, visto que lá recebíamos alunos com paralisia cerebral, cadeirantes e outros.

Desde 1990, desenvolvo o trabalho profissional de pedagoga e também atuo como professora de Filosofia para ensino médio, tanto na escola pública, como em escolas particulares, na Baixada de Jacarepaguá.

¹ Em casa, dava aulas particulares para crianças de 7 aos 10 anos de todas as matérias do primeiro segmento do ensino fundamental, à época, 1º grau.

² Iniciado em 1983 e concluído em 1987 na Faculdade São Judas Tadeu, Rio de Janeiro. Graduação em Licenciatura em Pedagogia nas áreas de Supervisão Educacional, Matérias Pedagógicas e Administração Escolar. Terminada a graduação, passei a fazer parte do quadro de funcionários do Estaleiro Caneco, como pedagoga, permanecendo até 1989, saindo para realizar o sonho de possuir uma escola.

³ Em 1989, era sócia-proprietária do Jardim Escola Alegrias do Pedrinho, alicerçada a partir das ideias de Paulo Freire. Na mesma época, o Brasil vivia uma grande crise econômica, o Plano Collor veio logo depois destruir esse o sonho e, sem escolhas, a escola foi vendida para quatro estudantes de Pedagogia que terminavam seus cursos.

⁴ No governo de Wellington Moreira Franco.

⁵ Na Faculdade Souza Marques.

⁶ Sob a orientação da Profª Ângela Maria Venturini, Mestre em Educação Especial.

Paralelamente à docência nas escolas da SEEDUC-RJ, trabalhei em várias outras instituições como pedagoga e/ou professora. Dessa maneira, em 2006⁷, como membro da equipe pedagógica de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, participei da organização da *Feira das Ciências*. Nela, um grupo de alunos do 8º ano do ensino fundamental, que tinham em torno de 13 anos, propôs uma exposição sobre o tema “namoro na adolescência”. Durante os trabalhos de pesquisa, os alunos foram orientados pelos professores de Filosofia, Ciências, História e Artes. O trabalho do grupo incluía todas as formas de amor, inclusive o namoro entre iguais, ou seja, entre pessoas do mesmo sexo. Apesar de as famílias concordarem com os projetos desenvolvidos no evento, no dia da apresentação, a mãe de um dos alunos se “assustou” com a explanação do grupo, especialmente com o comentário do seu próprio filho, com os trabalhos expostos no *stand* e a mesa redonda que tratou do tema. Dizendo-se perplexa, a mãe entendeu que a proposta da escola era permissiva, ao falar de namoro *gay* e que supostamente contribuía para estimular futuras relações entre os alunos de mesmo sexo. Para a mãe do aluno, reafirmamos os objetivos do projeto dentro da *Feira das Ciências* e a convidamos para participar da Escola de Pais, momento em que debatíamos diversos temas, entre eles, sexualidade na adolescência. Hoje, percebo que o que mais me chamou a atenção como integrante daquela equipe pedagógica não foi a atitude da mãe, mas o medo dos professores – do qual também eu comungava, de serem taxados de indutores de práticas homossexuais naquele espaço escolar.

Por que narro essa história? Esse sentimento de “medo” se tornou um desafio, um motivo para novas buscas como possibilidade de entendê-lo. A sensação da falta de respostas para questões e comportamentos desse tipo, levou toda a equipe pedagógica da escola a buscar diálogo com profissionais externos que, de uma determinada maneira, nos ajudassem a refletir. Entre os interlocutores, citamos a professora Dr^a. Helena Theodoro Lopes, então subsecretária do Estado de Direitos Individuais e Coletivos da Secretaria de Direitos Humanos, que discorreu sobre o tema “Adolescentes x Sexo x Família x Escola: hoje, ontem, até quando? ”; e a escritora, filósofa, pesquisadora e mestra em Educação, Tania Zagury, que dissertou sobre “Liderança em sala de aula e autoestima do professor”. A intenção da equipe

⁷ Paralelamente aos trabalhos realizados nas escolas da SEEDUC-RJ, em 1998 ingressei no SESI de Jacarepaguá, como pedagoga da educação infantil ao ensino médio regular, tendo como função acompanhar o desenvolvimento desses alunos; preparar eventos pedagógicos e de entretenimento; e participar do evento maior da instituição: a Ação Global. Essa atividade é um mutirão de serviços de utilidade pública e ações nas áreas de saúde, educação, lazer e cultura e acontece anualmente em várias cidades brasileiras. Os serviços ocorrem paralelamente a atividades de lazer e esporte. Além da parceria com a Rede Globo, a Ação Global conta com o apoio do governo do Estado do Rio de Janeiro, prefeituras e diversos parceiros, entre instituições federais, estaduais e municipais, ONGs, associações de classe, empresas e universidades. Mais informações em: <<http://www.firjan.org.br/data/pages/402880812141515B01214570E5240E64.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

pedagógica foi aproximar o professor de suas questões de sala de aula, especialmente as relativas aos adolescentes que estavam em pleno movimento de descoberta, não somente do corpo, mas dos seus limites afetivos. A ideia era ouvir os professores, dar-lhes espaço para dirimir suas dúvidas e levar a reflexão a todos os participantes.

Os eventos faziam parte do projeto de formação continuada dos profissionais da escola, mas também serviam à comunidade de Jacarepaguá. Eram gratuitos, ocorriam no mês de outubro, sendo divulgados de várias formas, entre elas, num periódico em circulação no Rio de Janeiro e no jornal interno da instituição.

Como professora da SEDUC-RJ, em 2001 passei a atuar no Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht (CEBS)⁸, onde permaneço até os dias atuais como professora de Filosofia do ensino médio. Esse colégio tem como prática a realização de uma série de atividades em grupo, dentre as quais está uma reunião pedagógica que acontece no início de cada ano letivo. Professores, equipe pedagógica e de direção reúnem-se para repensar o novo ano, as turmas, as pretensões do governo do Estado para o novo exercício, as expectativas e os temas que vão nortear o projeto político pedagógico (PPP). Nesse momento, cada professor tem espaço para concordar, discordar, justificar, argumentar e dar sugestões de trabalho.

Tendo a experiência já narrada em 2006 na escola particular sobre o tema, na reunião de 2010, propus ao grupo de professores trabalhar a diversidade sexual como tema transversal das atividades letivas, apontando a necessidade de trazê-lo para o debate. O argumento usado foi que o Ministério da Educação (MEC) recomenda, a partir dos “Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade, cultural – orientação sexual” – vol. 10.²⁹ (BRASIL, 2000a), o trabalho da orientação sexual¹⁰ nas escolas numa perspectiva pedagógica, tendo em vista as diferentes

⁸ Em função desse trabalho, tive a honra de receber, em 2006, do Departamento de Didática da UFRJ, o título de professora coorientadora e supervisora local de estágio da disciplina de Prática de Ensino de Filosofia, integrante do currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia daquela universidade, quando os alunos do referido curso realizaram seus estágios no CEBS.

⁹ O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998), depois de ter divulgado uma versão preliminar em 1995. Somente no ano 2000 foram publicados os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio” (PCNEM), entre eles está o “Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN: pluralidade, cultural – orientação sexual (volume nº 10).

¹⁰ Conforme Bonato (1996, p. 106-107), “Os textos sobre a necessidade de uma educação sexual denominam-na de orientação sexual; aqui preferimos chamar de educação sexual escolar, já que deve ocorrer dentro da escola. A justificativa de chamar de Orientação sexual e não educação sexual é a seguinte: *O termo Orientação Sexual diferencia-se de Educação Sexual uma vez que esta última diz respeito à expectativa pessoal e ao conjunto de valores transmitidos pela família e ambiente social nas questões relativas à sexualidade, enquanto que a Orientação sexual é um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar e constitui-se em uma proposta objetiva de intervenção por parte de profissionais.* (Parâmetros Curriculares Nacionais. Convívio Social e Ética: Orientação Sexual, p. 4) Ora, aqui temos o conceito amplo de Educação e o de Educação formal. Educação escolar é um processo formal e sistematizado com intervenção de profissionais da área de educação e afins, portanto, onde está a diferença conceitual? Orientação dá um sentido de direção a ser seguida. O termo orientação é utilizado dentro dos movimentos de liberação sexual para designar a opção sexual

temáticas circunscritas à sexualidade. Essa orientação deve se dar de forma coletiva e não por meio de aconselhamento individual, sendo de responsabilidade de todas as disciplinas e não exclusivamente de um determinado setor da escola.

[...] o trabalho realizado pela escola [...] não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as **diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica**, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado. (BRASIL, 2000a, p. 83 – grifos nossos).

Na citação acima, merece destaque a perspectiva do trabalho no âmbito da escola de “diferentes temáticas da sexualidade” e que remete à questão do reconhecimento das diversidades sexuais dos sujeitos. Dessa forma, a construção do projeto que propus para adesão dos colegas era reforçada pelas reflexões proporcionadas pela leitura dos PCNs, embora não fale diretamente sobre a temática da diversidade sexual, ele manifesta a reflexão sobre as diferentes temáticas da sexualidade. Outro instrumento que aguçou meu interesse foi o curso semipresencial de extensão sobre Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ/2009) do qual, naquele momento, participava como aluna.

Esse curso de extensão, assim como o de especialização, realizado em 2011, fazem parte de uma das políticas públicas afirmativas da diversidade sexual no espaço escolar. Foram propiciados pelo governo federal em parceria com o governo do Estado do Rio de Janeiro. A divulgação nas escolas da rede estadual foi de responsabilidade das Metropolitanas, órgãos ligados à SEEDUC RJ. No meu caso, a informação do curso de extensão foi realizada pela Metropolitana VI, os encontros de sensibilização dos docentes ao

de cada sujeito, seja homossexual, heterossexual ou bissexual. A questão terminológica é uma questão a ser pensada em torno da sexualidade discutida pela escola.”

projeto ocorreram em escolas da rede. Escolhi a reunião do Colégio Estadual Infante Dom Henrique, em Copacabana, onde estiveram presentes especialistas do curso e da Metropolitana VI e do curso Gênero e Sexualidade (UERJ/CLAM). Nessa atividade foram expostos os critérios de participação e período do curso em aulas presenciais e aulas virtuais (ensino à distância), assim como a demonstração do uso da plataforma. Os encontros presenciais aconteceram na UERJ, tanto o de extensão quanto o de especialização.

O curso chamava atenção para as questões das desigualdades relacionadas a gênero, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, identidade sexual e raça-etnia no Brasil. Contudo, devido aos inúmeros assuntos evocados por muitos docentes¹¹ do CEBS, resolveu-se que o tema diversidade sexual fosse deixado para outro momento, ou tratado numa atividade pontual das disciplinas de Filosofia e Sociologia, ou mesmo pelo serviço de orientação educacional.

Já naquela época, entendia que desenvolver projetos, somar as dúvidas e propor atividades de informação atualizadas sobre a sexualidade e diversidade sexual não é exclusividade do serviço de orientação educacional da escola ou de qualquer outro setor específico. Como nos PCNs, compreendo que a educação sexual na escola deve ser um exercício que leve os alunos e alunas a problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. Dessa forma, trazia comigo a ideia de que, tendo em vista a diversidade sexual existente na sociedade e, conseqüentemente no espaço escolar, a educação sexual na escola não poderia ser de responsabilidade apenas da orientação educacional, mas de todos nós professores; e que para compreender comportamentos e valores dos nossos alunos seria necessário contextualizá-los social e culturalmente.

A experiência como professora e o desafio de discutir questões sobre diversidade sexual no espaço escolar motivaram a continuidade dos investimentos acadêmicos. Assim, em 2011, iniciei o curso de pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Gênero e Sexualidade, também na UERJ, na modalidade semipresencial, destinado aos profissionais das áreas de Educação, Saúde e Ciências Sociais, vinculados a instituições públicas. Essencialmente focado na transversalidade das temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relação étnico-raciais, a concepção do curso era da Secretaria de Políticas para

¹¹ Nesta dissertação, doravante será adotada a convenção de que, na referência a professores, docentes e entrevistados de ambos os sexos, o masculino geralmente inclui o feminino, salvo quando o contexto indique claramente o contrário. Não se pretende, com esse tratamento, endossar qualquer entendimento de dominação de qualquer um dos sexos, mas assegurar maior fluidez à leitura do texto.

Mulheres (SPM/PR) e do *British Council*¹², em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). Como trabalho final, elaborei um projeto pedagógico intitulado “Gênero na escola: ação pela equidade”¹³, para ser desenvolvido no CEBS. Ele foi submetido à aprovação pela comunidade escolar, propondo pensar questões como:

Qual a melhor forma de receber alunos, profissionais de diferentes gêneros? Que políticas de convivências abordaram as relações entre os alunos nas diferentes realidades de gênero? Como o código de vestimentas (uniforme) que orienta os alunos (meninos e meninas) transitará para o aluno transexual? (MANSUR, 2011, p. 6).

Nesse projeto pedagógico eu via a possibilidade de refletir de forma crítica sobre os comportamentos que permeiam a cultura escolar em relação à invisibilidade dessa diversidade no interior dos espaços escolares¹⁴. Ao mesmo tempo, retomei a proposta do projeto anual relacionado à diversidade sexual, argumentando, dessa vez, pelo viés da legislação, apontando como exemplo o decreto nº 43.065, de 8 de julho de 2011, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, que anuncia a legalidade do uso do nome social no parágrafo único do artigo 1º: “Entende-se por nome social o modo como as pessoas travestis e transexuais são reconhecidas, identificadas e denominadas na sua comunidade e meio social”; evoquei, ainda, a portaria nº 1.612 do MEC, publicada no DOU, seção nº 222, de 21 de novembro de 2011 que assegura aos transexuais e travestis o direito de escolher o nome (social) pelo qual gostariam de ser tratados em atos e procedimentos promovidos no âmbito do MEC, isto é, contrapondo-se ao nome civil registrado na certidão de nascimento.

Trazer para a reunião o nome social legitimado pela legislação citada tinha como objetivo apresentar mudanças ocorridas na sociedade que, muitas vezes, enquanto professores e professoras não percebemos. De novo, muitos motivos surgiram para não se tratar do tema, entre outros, a falta de tempo, considerado exíguo até para cumprir os conteúdos oficiais das

¹² O *British Council* é “uma organização sem fins lucrativos que atua em mais de 100 países. Fundada em 1934, tem como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde está presente, através da construção de relacionamentos mutuamente benéficos em: Artes, Educação, Esportes e Inglês. No Brasil, iniciou sua operação em 1945, através de um decreto presidencial. Desde então, tem desenvolvido parcerias entre o Brasil e o Reino Unido”. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/br/brasil>>. Acesso em: 30 out. 2012.

¹³ Orientado pelo professor André Luiz dos Santos Barbosa, Mestre em Educação pela Unirio onde, em 2006, defendeu a dissertação intitulada “(Des)orientação sexual: uma problematização da sexualidade no espaço escolar”.

¹⁴ Naquele momento, compartilhava meu tempo em três instituições educacionais, com referenciais filosóficos e direções com estratégias e metas diferenciadas. Vivenciava concepções e valores que apesar de voltados para um mesmo objetivo – a educação dos alunos –, distanciavam-se da prática no dia a dia.

disciplinas em geral.

É fato que, nessa trajetória do magistério, em vários espaços por que passei, venho escutando de professores questionamentos quanto à falta de um serviço de orientação educacional para atender alunos e alunas que estão dissonantes dos padrões da escola, à falta da rigidez disciplinar, apontando para a presença de alunos considerados “estranhos”, que circulam no cotidiano escolar, como por exemplo, alunas grávidas e pares de mesmo sexo de mãos dadas. Tudo isso representava um movimento desestabilizador do cotidiano escolar; “desvios” dos modelos sociais idealizados como padrão que desafiam a tendência normalizadora e homogeneizadora da educação e da sociedade. Como lidar com isso? Essa é a questão colocada por professores, entre os quais me incluo.

Desde os tempos de normalista, um questionamento se fazia presente no meu cotidiano escolar e chamavam a atenção os inúmeros casos de “ocorrência disciplinar” relacionados à sexualidade em que os comportamentos dos alunos considerados “desviantes” e em que a atuação de professores como mediadores(as) dos “conflitos” invariavelmente resultavam em sanções àqueles considerados “perturbadores” da ordem na exclusão formal, ou mesmo no seu afastamento daquele espaço social.

Entendendo a escola como uma das instituições sociais legitimadas pela sociedade civil e pelo Estado, perguntava-me se, ao praticar essas ações, ela funcionava como um dispositivo de poder, como entendia Foucault (1979). Para esse autor, um dispositivo de poder se caracteriza como:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba **discursos**, instituições, **organizações arquitetônicas**, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1979, p. 244, grifo nosso).

Poderíamos afirmar que a escola com suas práticas discursivas e não discursivas, tenta disciplinar corpos, instituir gestos, atitudes, condutas, posturas e sentimentos?

Talvez essa instituição escolar de que falo, tanto como aluna quanto como profissional, tenha até agora, a meu ver, buscado, com suas regras e normas, escolarizar os corpos, as práticas pedagógicas, as experiências vividas pelos atores desse espaço, como nos alerta Foucault (1979).

Nesse percurso, inquieta com as práticas desenvolvidas no espaço escolar, pensei em ouvir outros professores e professoras extramuros do CEBS sobre o tema diversidade sexual, para adensar reflexões e continuar a caminhada docente e acadêmica. O intuito é tocar naquilo

que fazemos acontecer no espaço escolar, as ações, isto é, as experiências, e então, compreender que essas experiências vividas:

[...] é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21), poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “*o que nos passa*”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that is what’s happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. Nesse jogo de palavras em várias línguas, percebo que as inquietações fazem parte dessa experiência que o autor nos fala, “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 19). Assim, busquei em mim esse sujeito da experiência que se “ex-põe”, para discutir essas inquietações, que atravessavam as muitas práticas escolares, tendo em vista as temáticas sobre diversidade sexual dentro do espaço escolar.

Já como aluna do mestrado, iniciou-se o processo de elaboração do projeto final, considerando a amplitude da proposta inicial. Destaco que para a elaboração final desse projeto foram importantes a participação nas aulas do programa e, mais especificamente, na disciplina Atividades de Estudos e Pesquisa no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB)¹⁵, núcleo coordenado pelas professoras orientadoras na Linha de Pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação¹⁶ do PPGedu, além das orientações individuais.

No decorrer do mestrado, participei de eventos científicos de área de Educação em âmbito nacional e internacional, no intuito de apresentar à comunidade acadêmica o tema dessa dissertação e, por meio do diálogo, trazer contribuições para as minhas reflexões, enquanto pesquisadora.

¹⁵ O NEPHEB é a denominação atual do antigo GEPHEB, grupo de pesquisa legalmente instituído em 2006, sendo registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Na Unirio, o NEPHEB se configura como núcleo de pesquisa que teve origem em 2002, como Núcleo de Estudos em Educação Brasileira (NEB).

¹⁶ Em 2012, ano de meu ingresso no curso, o mestrado da Unirio era composto de três linhas de pesquisa: Subjetividade, Cultura e História da Educação, Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, e Políticas em Educação. A partir de 2013, ocorreu a fusão das duas primeiras linhas, gerando a Linha de Pesquisa de Políticas, História e Cultura em Educação.

Nesse percurso, dentre as atividades disciplinares obrigatórias e optativas, também tive a experiência do Estágio Docente (60 horas) em turmas de Pedagogia no primeiro período (História das Instituições Educacionais) e no segundo período (História da Educação Brasileira), realizado sob a orientação da Prof^a. Nailda Marinho da Costa Bonato. Essa oportunidade destaca-se pelo valor da experiência vivida, pois, acredito que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27), algo que ocorre conosco e que não acontece somente no plano da informação, mas é um acontecimento encarado por cada um e de forma própria, individual, pessoal e que nos permite construir, desconstruir e reconstruir os nossos ditos e saberes.

Esse espaço de estágio docente garantiu a observação de uma sala de aula universitária, algo novo na minha experiência profissional, proporcionando a possibilidade de compartilhar das teorias e das práticas desse contexto escolar, assim como de perceber as aprendizagens que perpassam não somente pelos conteúdos programados para tais turmas, mas também pela dinâmica construída pela professora da turma, a fim de estabelecer uma conexão favorável ao aprendizado de seus alunos.

Os caminhos da investigação e o tema em questão: diversidade sexual

Levando em consideração o percurso descrito, escolhi como tema de investigação de pesquisa no mestrado a temática diversidade sexual no espaço escolar, visando atender às muitas inquietações sobre a formação pedagógica no espaço escolar.

É importante lembrar que não há uma ideia unificada, mas diversos discursos acerca de um tema a ser tratado em uma investigação, e nesta não foi diferente. De acordo com Veiga (2002, p. 101), “Quando trazemos para debate os problemas da escola, expressos pela vivência de seus sujeitos, precisamos refletir sobre a natureza destes problemas.” Nesse caso, entendemos que é importante trazer à tona o tema diversidade sexual, por meio das vozes de professores. Como esse profissional está lidando com essa diversidade sexual no espaço escolar, tendo em vista os alunos do ensino médio? Existem políticas públicas sobre diversidade sexual voltadas para a educação? Se há, os professores as conhecem e têm acesso a elas? Existem programas ou projetos voltados para diversidade sexual no contexto da educação sexual?

A partir dessas questões de pesquisa, traçamos os seguintes objetivos: (a) conhecer as concepções dos professores entrevistados sobre a diversidade sexual no espaço escolar; (b)

contribuir para fomentar a discussão em torno do tema, a partir das vozes docentes, trazidas nesta investigação; (c) identificar na fala dos professores e professoras o (re)conhecimento das políticas públicas e legislação sobre diversidade sexual direcionadas ao espaço escolar. Entendendo que as políticas públicas aprovadas para afirmar a diversidade sexual no âmbito social em geral, devem ser debatidas e esclarecidas, pois “as leis em si mesmas não podem ser totalmente compreendidas a menos que examinadas em um contexto histórico mais amplo.” (GIROUX, 1997, p. 103). Trata-se de trazer a lei para o debate, assim como sua aplicação.

De cunho qualitativo, a investigação tem como suporte teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica; a pesquisa de campo baseada em entrevistas; a pesquisa e análise documental. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizadas ferramentas como livros, revistas acadêmicas, com a utilização de acesso eletrônico às obras ou por meio de consulta presencial às bibliotecas. Para colaborar com as reflexões aqui levantadas, privilegiamos o pensamento de Foucault (1979, 1999, 2000, 2001, 2004, 2005, 2010a, 2010b) sobre sexualidade. Entretanto, os estudos de Louro (1996, 1999, 2000, 2011, 2012), Bonato (1996, 2003), Silva (1999), Santos (2004, 2008, 2011), Larrosa Bondía (2002), entre outros, também foram significativamente importantes para a discussão proposta.

Também destacamos o levantamento documental no acervo do MEC e das legislações de âmbito nacional e estadual, assim como dos acervos das escolas investigadas, como os programas, projetos político-pedagógicos e regimentos escolares.

Conduzimos a análise documental numa triangulação com as entrevistas dos professores e a observação dos documentos oficiais, tanto do governo quanto da escola, sobre diversidade sexual, no sentido de examinar se a temática encontra-se associada às práticas pedagógicas desse espaço social.

A caminhada iniciou-se em conformidade com o protocolo da SEEDUC-RJ para se chegar até as escolas; fomos à Metropolitana VI, pertencente à Coordenadoria da Regional Administrativa e Pedagógica¹⁷ com o pedido de autorização da professora orientadora

¹⁷ Desde o dia 30 de abril de 2011, está em vigor a nova organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas da SEEDUC-RJ, conforme o decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, que transformou a estrutura básica em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). Dessas regionais surgiram a coordenadoria e as metropolitanas que passaram a compor o mapa de gestão que acompanharam as escolas públicas e também as escolas particulares que ficam nos limites de cada regional. Jurisdição: Anil - Jacarepaguá, Barra da Tijuca, Benfica, Botafogo, Caju, Camorim, Catete, Catumbi, Centro, Cidade de Deus, Jacarepaguá, Copacabana, Curicica - Jacarepaguá, Engenho Novo, Estácio, Freguesia - Jacarepaguá, Gardênia Azul, Gávea, Glória, Grajaú, Humaitá, Ilha de Paquetá, Ipanema, Itanhangá, Jacaré, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Manguinhos, Maracanã, Pechincha, Praça da Bandeira, Praça Mauá, Praça Seca, Rio Comprido, Rocha, Santa Teresa, Santo Cristo, São Conrado, São Cristóvão, São Francisco Xavier, Taquara, Tanque, Tijuca, Urca, Usina, Vargem

(Apêndice B) para a visita às cinco escolas escolhidas para esta pesquisa, localizadas nos bairros da Baixada de Jacarepaguá. A equipe da Metropolitana VI imediatamente concedeu a autorização para apresentação e pesquisa nas escolas citadas. São elas: Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos (CAIC) Euclides da Cunha, CIEP Ulisses Guimarães, Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, Colégio Estadual Stella Matutina e Colégio Estadual Maria Terezinha. Os critérios de seleção das escolas e dos docentes entrevistados serão abordados detalhadamente no primeiro capítulo dessa dissertação.

É importante ressaltar que a entrada em campo, isto é, nos espaços escolares, se fez necessária por se tratar de uma investigação que trabalha “com gente e com suas criações, compreendendo-os como atores sociais [os docentes] em relação, grupos [os alunos] específicos ou perspectivas, produtos e exposições de ações, no caso documentos [projetos escolares e outros].” (MINAYO, 2010, p. 202).

Tricotando cada capítulo: mãos à obra

Para tecer cada capítulo, usamos a “técnica de tricotar” os dados empíricos com a teoria que arriscamos conhecer para definir a escrita desse estudo. Na arte do tricotar, o artesão entrelaça cada fio; neste caso, o desafio é trançar cada palavra de forma organizada, criando um pano de fundo, no caso em questão, conhecimento, como contribuição às futuras discussões sobre a temática de investigação – diversidade sexual no espaço escolar. Esse tricotar sugere que as falas têm vida, característica flexível e textura fluida, assim como o lugar em que nos posicionamos nos dias atuais. Nessa perspectiva, a dissertação está estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo – Tecendo o caminho teórico-metodológico: cenários e histórias das escolas e dos docentes entrevistados sobre diversidade escolar – como o título mesmo indica, é destinado à apresentação dos aspectos teórico-metodológicos da investigação. Construído sobre as bases do pensamento de Michel Foucault, privilegiou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O desafio dessa investigação é conhecer o que pensam os professores e professoras entrevistados(as) sobre diversidade sexual no espaço escolar. Para tanto, recorreremos à pesquisa qualitativa e interpretação dos dados ficou a cargo da análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Lourence Bardin (2011). Como resultado dessa

análise, consideramos três categorias a serem tratadas nesse estudo: políticas públicas, diversidade sexual e formação continuada do docente sobre diversidade sexual.

No segundo capítulo – Diversidade sexual nas políticas públicas educacionais: ausência/presença nas vozes dos docentes entrevistados – buscamos as ausências/presenças de políticas públicas e legislações na fala dos docentes, assim como o seu (re)conhecimento sobre a sua formação continuada sobre diversidade sexual. Para tanto, dialogamos com as fontes documentais, o conteúdo das entrevistas com os professores e professoras e o referencial teórico para discutir políticas públicas sobre diversidade sexual, dando ênfase aos programas e projetos direcionados à formação continuada dos docentes sobre o tema. Nesse percurso, buscamos três questões que foram fundamentais para o estudo. A primeira: se existem políticas públicas direcionadas à escola sobre diversidade sexual? A segunda: se elas são suficientes para atender, na atualidade, as demandas desse espaço? E a terceira: o que os docentes dizem sobre tais políticas? Para buscar responder tais questões iniciamos nossa caminhada a partir da década de 1990, pois acreditamos que essa década foi marcada por “lutas” pelos direitos coletivos e individuais dos sujeitos na sociedade, o que envolve também os atores sociais inseridos no contexto escolar. Para esse diálogo, elegemos a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/96, os PCNs (Pluralidade cultural – orientação sexual) do ensino fundamental e PCNEM, Programa Brasil sem homofobia, PNDH e outros.

De acordo com as análises das falas dos professores e dos documentos educacionais de âmbito nacional, estadual e escolar, o terceiro capítulo – A diversidade sexual no espaço escolar: vozes dos docentes – pretende problematizar a multiplicidade de significados atribuídos à diversidade sexual, os silêncios, as falas que denunciam a discriminação e o preconceito que circundam a temática no espaço escolar. Esse capítulo discute se há uma representação de modelos de gênero, orientação de gênero, orientação sexual e identidade sexual que inspiram as práticas sociais e ascendem-se sobre as escolas e seus atores sociais. Neste contexto emergem assuntos como: namoro na escola, as reconfigurações familiares, as práticas docentes quando o tema é diversidade sexual, junto à indagação sobre: quem ou quais são os sujeitos que devem falar sobre a diversidade sexual no espaço escolar?

O quarto capítulo – *Diversidade sexual e a formação continuada: quem conhece, reconhece?* – teve como objetivo trazer à tona a reflexão sobre as questões que remetem à formação continuada do docente sobre a temática da diversidade sexual. Aos 23 docentes entrevistados perguntamos se conheciam as políticas públicas para formação em diversidade sexual e se participavam dessas ações como: projetos, cursos e palestras nas escolas referentes ao tema.

Os capítulos foram estruturados assumindo a cumplicidade teórica necessária para responder às nossas interrogações iniciais e colaborar para futuras reflexões sobre a diversidade sexual, sob o ponto de vista do docente em uma ou várias salas de aula.

CAPÍTULO I

TECENDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CENÁRIOS E HISTÓRIAS DAS ESCOLAS E DOS DOCENTES ENTREVISTADOS SOBRE DIVERSIDADE ESCOLAR

Nesta dissertação buscamos refletir como o tema diversidade sexual aparece no espaço escolar. Para isso, entrevistamos docentes que exercem o magistério e consultamos documentos das escolas de ensino médio na perspectiva de que sobre o tema “não existe um só, mas muitos silêncios e [eles] são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos.” (FOUCAULT, 2010a, p. 34).

Destacamos que a investigação optou por ouvir os professores por eles estarem diretamente em contato com os alunos e não focou um aspecto específico da diversidade sexual no espaço escolar, mas sim procurou deixá-los falar livremente sobre o tema. Dessa maneira, buscamos problematizar a questão a partir da seguinte pergunta: o que é diversidade sexual?

Tendo em vista que a expressão “diversidade sexual” ainda não está compendiada, definida, concebida no plano epistemológico, procuramos, para compreendê-la melhor, o entendimento em separado de cada termo que a compõe. Conforme o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: século XXI (FERREIRA, 1999) *diversidade* significa “Diferença, dessemelhança, dissimilitude; divergência, contradição, oposição” (p. 697). Essa definição nos remete a outro termo: diferença que de acordo com o mesmo dicionário: “Caráter que distingue um ser de outro ser, uma coisa de outra coisa; falta de igualdade ou de semelhança.” (p. 680). Isso significa pensar a diversidade como a relação que se estabelece entre os seres humanos considerando o outro nas suas diferenças? Já para o termo *sexual*, encontramos a seguinte definição: “pertencente ou é relativo ao sexo. Referente à cópula, ato sexual. Que possui sexo. Que caracteriza sexo; partes sexuais.” (p. 1850). A definição nos remete a *sexo*, entendido como:

1. Conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas. 2. O conjunto de pessoas que possuem o mesmo sexo. 3. Sensualidade, volúpia, lubricidade; sexualidade: *A pequena foga é todo sexo*. 4. Os órgãos genitais externos [...]. Fazer sexo. Ter relações sexuais; fazer amor; copular. O belo sexo. As mulheres; o sexo amável; o sexo fraco, o sexo frágil. O sexo forte: Os homens. O sexo devoto. As beatas [...]. O terceiro sexo. “Os homossexuais”. (FERREIRA, 1999, p. 1849).

A definição propicia uma multiplicidade de acepções ao termo *sexo*. Trata-se da definição entre macho e fêmea, homens e mulheres com papéis determinados e características próprias que os diferenciam. Nela as mulheres são identificadas como o belo sexo, tendo como características ser amáveis e frágeis; e os homens são o sexo forte. Existindo também o sexo devoto – para as mulheres beatas e, ainda, um terceiro sexo – os homossexuais.

Nessa linha de definição, vejamos o que o termo *sexualidade* significa: “Qualidade de sexual; O conjunto dos fenômenos da vida sexual. Sexo.” (FERREIRA, 1999, p. 1013). Saindo das definições dicionarizadas vamos aos fascículos “Adolescentes e jovens para a educação entre pares” do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) produzido para subsidiar o educador entre pares [curso de formação continuada], participantes das atividades do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE (BRASIL, 2011b, p. 9), focando a “formação de adolescentes e jovens no campo da sexualidade, da educação sobre drogas e da infecção pelas DST, o HIV e a AIDS.” (p. 9). O *Fascículo* dedicado à “Diversidade sexual” aborda a sexualidade considerando o “desconhecimento que a maioria das pessoas tem sobre as diferentes possibilidades de expressão e vivência da sexualidade.” (BRASIL, 2011b, p. 11). Nesse fascículo o estudo da sexualidade tem como perspectiva demonstrar:

[...] que, ao redor dos nossos corpos, estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos os afetos e o sexo propriamente dito. Isso significa dizer que a sexualidade humana vai muito além dos fatores meramente físicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras sociais que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente. (BRASIL, 2011b, p. 13).

Tendo em vista e que o aluno precisa aprofundar seus conhecimentos quanto à sua sexualidade e reconhecer a existência da diversidade sexual, o *Fascículo* “Diversidade sexual” sugere que, ao desenvolver as atividades de oficinas nas escolas, com e pelos alunos, elas devam ser realizadas a partir de uma “perspectiva inclusiva” onde seja reconhecida e respeitada a “pluralidade das identidades” e dos comportamentos relacionados à sexualidade. Nesse material a temática da diversidade sexual está focada, principalmente, no “desconhecimento que a maioria das pessoas tem sobre as diferentes possibilidades de expressão e vivência da sexualidade.” (BRASIL, 2011b, p. 9). Dois termos nos chamam atenção na publicação: a perspectiva inclusiva e a pluralidade das identidades. Inicialmente, buscamos no dicionário a definição para identidade no singular:

O que faz que uma coisa seja da mesma natureza que outra. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa (nome, idade, sexo, estado civil, filiação etc.): verificar a identidade de alguém; Identidade pessoal, **consciência que alguém tem de si mesmo** [...]. (FERREIRA, 1999, p. 1070, grifos nossos).

Podemos dizer que a identidade de uma pessoa são suas características pessoais representadas socialmente que expressam seus referenciais de vida fixados em suas singularidades. Estas, por sua vez, são construídas dentro de um contexto social e cultural, no convívio com amigos, família, escola, trabalho, dentre outros, tudo isso sob a influência da cultura, arte, crenças, costumes e outros tipos de conhecimento.

Assim como nos *Fascículos*, Louro (2011) em suas reflexões utiliza o termo *identidades*, complementando com os termos *gênero* e *sexuais*, no plural, e não *identidade*. Nesse sentido, Stuart Hall (2011), ao discutir a questão da *identidade* no mundo contemporâneo, entende ser difícil afirmar qual é o conceito de *identidade* e de *sujeito*, considerando que “as sociedades estão em contínua mutação e movimento”. (p. 7). Isso provoca o surgimento de *novas identidades* num processo de *fragmentação do indivíduo moderno*. Tais transformações [na sociedade] trazem uma mudança no conceito de identidade e também de sujeito, já que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, “deslocadas e fragmentadas”. (HALL, 2011, p. 7, grifos nossos). Como consequência, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, segundo o autor, estamos numa “crise de identidade”.

Hall (2011) nos faz repensar as definições do dicionário ao afirmar que “estamos numa *crise de identidade*” com a emergência de “novas identidades”. Mesmo que não tenha se referido diretamente a “novas identidades sexuais e de gênero”, o autor nos ajuda a refletir sobre as transformações e a transitoriedade cultural, social e sexual do ser humano. Então, nessa *crise de identidade*, “novas identidades sexuais e de gênero” vão se apresentar, tendo em vista a “consciência que alguém tem de si?” (HALL, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, o conceito de “identidades” deixa de ser algo fixo, acabado, previsível e se torna algo móvel, fragmentado, provisório. O sujeito é social e cultural e a identidade passa a ser definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2011; LOURO, 2011, 2000; SILVA, 1999). De acordo com essas considerações a respeito das identidades, podemos entender o conceito de “pluralidade das identidades” tratada nos *Fascículos “Diversidade sexual”*, acreditando que somos diversos e plurais quanto às nossas características físicas e psíquicas e, também, na forma como nos relacionamos, expressamos afetiva e sexualmente. Nesse sentido, a proposta pedagógica fixa seus olhares para a

diversidade sexual, entendendo a sexualidade como parte das experiências da vida humana, atravessada histórica e culturalmente pelos valores manifestados na sociedade, não podendo desconsiderar o prazer físico e emocional dos sujeitos. Considera, então, numa perspectiva inclusiva, isto é, voltada para os direitos humanos, o reconhecimento da pluralidade das identidades e, para tanto, acredita que a discussão sobre a diversidade sexual se dê entre pares, pressupondo que o conhecimento compartilhado seja uma das estratégias de aproximar o aluno à temática.

De acordo com Louro (2000, p. 86), “não se deve afastar a escola da sexualidade”, pois esta está presente em seu cotidiano, em seus sujeitos sociais (alunos, professores, equipe pedagógica, pessoal de apoio, por exemplo). Para a autora, “se a escola é uma instituição social ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais.” (LOURO, 2000, p. 86). Seguindo as evidências dessa autora para o cotidiano da escola, podemos entender que nele, a sexualidade pode estar nas conversas das rodas de alunos, nas salas de professores, nos livros didáticos, nas disciplinas escolares consideradas biologizantes ou em outros lugares.

Mas o que seria a identidade de gênero e a identidade sexual como aponta Louro (2000)? Antes de conceituar tais termos, tomaremos o conceito de gênero. Retornando ao dicionário, é possível encontrar a seguinte definição para *gênero*:

Qualquer agrupamento de indivíduos, objetos, fatos, ideias, que tenham caracteres comuns; espécie, classe, casta, variedade, ordem, qualidade, tipo; [...] Antrop. A forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e **status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos**. (FERREIRA, 1999, p. 980, grifos nossos).

O dicionário adota como conceito geral para gênero um agrupamento em que os “elementos” possuem as mesmas características. Mas também traz o gênero como a forma sofisticada com que a diferença sexual se apresenta em cada sociedade de acordo com a sua cultura.

Silva (1999, p. 91), ressalta que “gênero” opõe-se a “sexo”: “enquanto este último termo fica reservado aos aspectos biológicos da identidade sexual”, o termo gênero “refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual.”¹⁸

Na perspectiva cultural, gênero é um aprendizado e se é assim, os modelos de homem e mulher são construções que passam também pelos ensinamentos da família, escola,

¹⁸ O autor alerta que essa separação é questionada por algumas perspectivas teóricas.

nas roupinhas “ingênuas e dóceis” dos bebês; dos brinquedos das crianças; das brincadeiras e jogos na adolescência; no vocabulário e gestos incorporados aos jovens seja pelas tecnologias, seja nos encontros sociais criados e repassados pelos adultos.

No que se refere a gênero, embora não direcionados ao ensino médio, os “Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual” (BRASIL, 2000a) para o ensino fundamental sugerem que os professores podem:

[...] **trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar**. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos **comportamentos diferenciados de meninos e meninas**. (p. 5, grifo nosso).

Aqui os parâmetros trabalham com a perspectiva de gênero relacional e sugerem que os professores pensem sobre os comportamentos **diferenciados de meninos e meninas**, tendo em vista os papéis sociais instituídos para um outro.

Com referência à educação, o “Parâmetro curricular nacional: pluralidade cultural e orientação sexual” (BRASIL, 2000b) v. 10.2, dirigido ao ensino fundamental, mesmo sem aludir ao termo “diversidade sexual”, aponta na direção do desenvolvimento de um trabalho de **orientação sexual** – com um olhar pedagógico para a sexualidade, sugerindo a transversalidade como estratégia de ação para se trabalhar o tema, ou seja, como de responsabilidade de todas as áreas do currículos, imbricados no contexto educacional. Esse referencial diz que:

Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da **temática da sexualidade** por meio de sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas. O trabalho de Orientação Sexual também implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as áreas do currículo — seja porque são singulares e necessitam de tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, emergindo e **exigindo do professor flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhá-las**. (BRASIL, 2000b, p. 308, grifo nosso).

Mas, vejamos que os Parâmetros orientam que o tema da sexualidade passe a ser trabalhado por todas as áreas disciplinares do currículo, ressaltando que o trabalho de orientação sexual também pode implicar no trabalho de questões específicas, sendo passíveis de articular com o currículo escolar. Desta forma, essa orientação sexual na escola proposta

pelos Parâmetros apresenta ao professor a possibilidade de intervir nos embates entre meninos e meninas de forma reflexiva “apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser homem ou mulher. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças.” (BRASIL, 2000b, p. 324).

Nos PCNs v.10.2 (BRASIL, 2000b, p. 144) citados, *gênero* ganha diversas interpretações na busca de: “[...] abandonar a explicação da ‘natureza’ como responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade” e “adotar um pensamento que considere o ser humano por completo, em suas diferenças dentro da igualdade.”

Louro (1996), em “Nas redes do conceito de gênero”, revela que o termo foi utilizado na década de 1980, tendo pouca aceitação na academia e disputando com os estudos sobre as mulheres, apesar de esses estudos terem na sua origem um caráter militante do movimento feminista. Ela salienta as inúmeras transformações ocorridas a partir da discussão sobre o conceito de gênero que “passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre as mulheres e homens são diversos” (LOURO, 1996, p. 27), compreendendo gênero como “constituente da identidade dos sujeitos” (p. 28), à luz da Sociologia, História e Literatura, justificadas pelas suas indagações teóricas e visibilizando o sujeito feminino. A autora nos leva a pensar no aspecto relacional do conceito de gênero, já não mais como no pensamento militante do movimento feminista, ou seja, não mais apenas na luta pela libertação das mulheres à subordinação dos homens. Para a autora (2011, p. 93), “a escola é atravessada pelos gêneros”; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. Percebemos que nas escolas investigadas, notoriamente, há maior incidência de mulheres no magistério.

Piscitelli (2002) faz algumas interpretações sobre a emergência do tema nas discussões na contemporaneidade. A autora ressalta que a categoria *gênero* foi muito importante para a teoria social, especialmente, para os estudos das “diferenças sexuais”, e assim se posiciona: “Do meu ponto de vista, o gênero, assim pensado, incide em novas leituras do social e, ao não estar aprisionado nas relações entre homens e mulheres, implode os recortes empíricos nos quais era ‘procurado’.” (p. 158).

Toda mudança gera tensão, especialmente quando se trata de produções culturais históricas, que dizem respeito às formas de classificação social, como o caso de gênero, e identidade de gênero [masculinidades e feminilidades] e orientação sexual [homossexual,

heterossexual, bissexual, transexualidade e transgêneros]. Segundo Jesus (2012, p. 5-10):

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. **Orientação sexual** se refere à atração afetivo-sexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual. O mesmo se pode dizer da identidade de gênero: não corresponde à realidade pensar que toda pessoa é naturalmente cisgênero, isto é, conceito “guarda-chuva” que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. (Grifos nossos).

A questão que nos parece se fazer presente, refere-se à noção em curso de gênero, situada no plano da cultura construída sobre as diferenças sexuais entre homens e mulheres. Essa percepção pode, de certa forma, acarretar uma construção de gênero sustentada a partir da ideia de normalidade da heterossexualidade, colocando em risco os movimentos sociais pelo respeito à diferença, como a dos homossexuais, lésbicas, travestis, transexuais e outros, representativos da diversidade sexual presente na história da sexualidade há séculos. Conforme Foucault (1979, p. 233):

Acho que movimentos ditos de “liberação sexual” devem ser compreendidos como movimentos de afirmação “a partir” da sexualidade. Isso quer dizer duas coisas: são movimentos que partem da sexualidade, do dispositivo da sexualidade no interior do qual nós estamos presos, que fazem que eles funcionem até seu limite; mas ao mesmo tempo, eles se deslocam em relação a ele, se livram dele e o ultrapassam.

Foucault (1979) chama atenção para o dispositivo da sexualidade que compreende as diversas formas de discurso, como os científicos, morais, filosóficos, religiosos, pedagógicos, médicos, até mesmo os relativos às organizações arquitetônicas, às leis, assim como, nos ditos e não-ditos, estrategicamente, sujeitados ao controle do poder.

Segundo o mesmo autor (2010a), a partir do século XVIII, surgem quatro conjuntos estratégicos que “desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo.” (p.115) Esses dispositivos surgem separadamente, mas passam a constituir-se como numa rede agindo de forma estratégica. Foucault (2010a) ressalta que um dispositivo se define por sua gênese e que isso se faz em dois momentos, o primeiro pelo domínio do objetivo estratégico e o segundo, pela constituição do dispositivo propriamente dito. Para o pensador, os quatro dispositivos de saber e poder são: a histerização do corpo da mulher pela sexualidade devido à sua importância reprodutiva; a pedagogização do sexo da criança, devido aos perigos morais e físicos a que estariam expostas, o que afetaria diretamente a coletividade (ou nação); a socialização das condutas de procriação, devido ao caráter

estratégico do casal burguês para a reprodução social e a psiquiatrização do prazer perverso, aspecto fundamental para a invenção e manutenção de padrões de conduta. Segundo Foucault (2010a), essas estratégias não querem “lutar contra ou ocultar” a sexualidade e sim “reproduzi-la” (p. 116).

Assim, surge o dispositivo da sexualidade, que “funciona através de técnicas móveis, poliformas e conjunturais de poder; estende incessantemente seu domínio e engendra novas formas de controle; em torno às sensações do corpo, à qualidade dos prazeres, à natureza das impressões; ligado à economia, mas através do corpo.” (CASTRO, 2009, p. 401).

O dispositivo da sexualidade, a nosso ver, é o investimento e o controle do corpo através da articulação em torno das práticas sociais, políticas, pedagógicas, médicas e outras. Ainda, de acordo com Bonato (1996), podemos perceber que esse dispositivo utiliza-se da tática do “deixar falar”, como podemos observar na seguinte citação:

A aparente revolução sexual dos anos 1960 ocorreu não só pelo movimento de contra cultura organizado, mas também porque o **deixar falar** significa a porta de entrada do controle, modelando a sexualidade de acordo com interesses políticos, econômicos e sociais; o poder sobre o corpo e o sexo do homem, ao nível do discurso, vai se investindo de novas formas para sujeitá-lo à realidade em que se insere. (p. 120, grifo nosso).

O “deixar falar” supõe conhecer o que o outro pensa, como pensa e, então, possibilitar novas formas de controle na sociedade. Com a aparente liberdade continuamos presos a esse dispositivo de sexualidade?

Nesse contexto, retomamos o tema diversidade sexual, que cada vez mais, na sociedade, nos tempos atuais, traz nos discursos dos sujeitos o “deixar falar” sobre essa diversidade. Falam nas novelas, nas revistas, nos programas de televisão, nas músicas, nos livros, nos gibis (revista em quadrinhos), nas conversas na escola, na igreja, no trabalho ou em outro lugar. No entanto, à medida que se fala da diversidade sexual, os conhecimentos são utilizados para a construção de novos controles, novas táticas e estratégias para controlá-la.

Em que momento diversidade sexual como um dispositivo da sexualidade rompe (ou não) com as estratégias de reprodução de um modelo de “normalidade” sexual? A questão é a seguinte: perceber neste século XXI, “deslocamento e uma reversão tática no grande dispositivo de sexualidade.” (2010a, p. 143) trazidos por Foucault.

1.1 Partida para a pesquisa: um desafio intencional e planejado da pesquisadora

A construção de um objeto de estudo é uma tarefa árdua e que envolve tempo, conhecimento e postura crítica do pesquisador. E assim veio se construindo o objeto de pesquisa desta investigação, igualmente foi se definindo o seu referencial teórico-metodológico. O desafio da investigação era conhecer o que pensam os professores e professoras de ensino médio sobre diversidade sexual no espaço escolar. Para isso, foram entrevistados 23 docentes de cinco escolas públicas estaduais de ensino médio¹⁹ do Rio de Janeiro, situadas na Baixada de Jacarepaguá, cujos perfis serão apresentados mais adiante.

Explicar essa partida para a pesquisa, torna-se uma exigência significativa, à medida que a subjetividade do pesquisador se aproxima do sujeito, ao falar de um tema considerado como “uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar” (FOUCAULT, 1999, p. 330-331). Falar do sujeito, ou vê-lo falar, significa colocá-lo num determinado espaço e lugar, isto é, concebê-lo como parte constituída da sua própria história e por extensão da humanidade.

A saber, a pesquisa é uma atividade importante das ciências, pois, oportuniza rever, criticar ou, ainda, inovar a realidade:

É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 2010, p. 23).

Para tanto, o caminho teórico-metodológico percorrido adotou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, este por meio de entrevista semiestruturada. Sendo assim, passamos a apresentar o caminho teórico-metodológico para construção desse estudo.

¹⁹ De acordo com a LDBN/96: Seção IV - Do Ensino Médio: Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

1.1.1 A pesquisa bibliográfica

Ao falar da sexualidade recorreremos ao pensamento de Michel Foucault (1979, 1999, 2001, 2004, 2006, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d) e ao saber docente no que se refere a um trabalho na luta contra o preconceito e discriminação na escola. Para pensar sobre diversidade sexual na escola na perspectiva pedagógica consideramos relevantes autores como, Louro (1996, 1999, 2000, 2011, 2012), Bonato (1996, 2003), Silva (1999), Santos (2004, 2008, 2012), Larrosa Bondía (2012), Candau (2003, 2008, 2013) Quanto às políticas públicas relacionadas à formação continuada dos professores, Gatti (2008, 2009, 2013), Arroyo (2011) foram igualmente significativos. Na proposta metodológica a análise dos conteúdos das entrevistas ocorreu sob a luz de Bardin (2011) e Minayo (2010). Outros autores, como Saviani (2011), foram importantes à discussão proposta, conforme pode ser constatado ao longo do texto.

Ainda como referência, consultamos os catálogos *on-line* ou *off-line* das bibliotecas digitais, estas consideradas como fontes remissivas, isto é, que apenas remetem as informações sem abri-las na íntegra. Recorremos também ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes)²⁰ para proceder a um levantamento de teses e dissertações na área de Educação defendidas no período de 2009 a 2012, considerando o critério da Capes que trabalha para avaliação das produções dos Programas de Pós—Graduação com o período de três anos. Sabemos que este não é o único local de disseminação de produções acadêmicas, porém, o elegemos como uma fonte de consulta primeira, por estar produzindo uma dissertação de mestrado.

Para o levantamento das dissertações e teses, utilizamos os seguintes descritores: “diversidade sexual”, “ensino médio”, “escolas públicas”, “concepções de professores”. Nesta busca, interessaram-nos: (a) a quantidade de trabalhos produzidos; (b) o período/ano da conclusão das pesquisas; (c) os temas investigados; (d) as bibliografias utilizadas; (e) os sujeitos da pesquisa. O *corpus* de análise somou um total de oito dissertações e quatro teses.

Nesse levantamento, ficou claro que há nas produções acadêmicas o predomínio da discussão sobre uma educação no sentido inclusivo, isto é, uma educação que atenda a todos os sujeitos, especialmente, na escola. Nelas também foram discutidos os direitos fundamentais como igualdade, respeito às diferenças, liberdade de orientação sexual e educação. Vimos que há questionamento sobre os tipos de família da atualidade, ainda calcada na proposta

²⁰ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 12 out. 2013.

heteronormativa considerando a presença cada vez maior de famílias homoafetivas e o anseio de uma efetiva construção de meios e/ou formas curriculares estruturadas, juntamente com a construção do projeto político pedagógico com o intuito de normatizar e normalizar as práticas pedagógicas que fortaleçam os direitos humanos.

Para ilustrar essa busca na Capes citaremos duas dissertações e duas teses que nos interessaram mais diretamente. A primeira é a dissertação de Rocha (2012)²¹, intitulada “Da política educacional à política da escola: os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública”. Como consta em seu resumo trata-se de um estudo de cunho qualitativo que tem como tema central a diversidade sexual no contexto das políticas públicas de educação. A autora buscou compreender qual a relação entre a política para a escola e a política da escola no que se refere à diversidade sexual. Analisou as políticas de diversidade sexual no âmbito federal, e como estas são absorvidas pelos estados, e em especial pelas escolas. Para o desenvolvimento do seu trabalho, a autora contou com a teoria do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, em interface com o conceito de justiça, de Nancy Fraser. Rocha (2012) ressalta “avanços no que se refere ao reconhecimento da diversidade sexual como um direito humano inerente a todos/as e, entre silêncios e sussurros, vemos aumentar a visibilidade daqueles/as que antes foram excluídos/as do cenário das políticas de educação no Brasil.”

A segunda dissertação foi a de Bortolini (2012)²², intitulada “Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica”. O resumo apresenta como palavras-chave, “Educação; homofobia; sexualidade; currículo; didática”, nela, o autor analisou os registros que tratavam dos ambientes escolares e das atividades pedagógicas em si, tendo a análise de conteúdo como metodologia. Seu objetivo foi levantar apontamentos a partir das experiências, procurando uma interlocução com a literatura acadêmica – especialmente Foucault, Butler, Louro, Candau, Junqueira e Freire. Bortolini (2012) finaliza sua investigação, concluindo que “a pesquisa evidencia que, se não há caminho certo, o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença como meio e objetivo.”

Das pesquisas de doutorado relacionadas no banco de teses da Capes, julgamos importante destacar, para aguçar a reflexão durante as análises das falas dos docentes e da

²¹ Dissertação de Mestrado em Educação de Késia dos Anjos Rocha, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Marília-SP. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Defendida em 2012

²² Dissertação de mestrado em Educação de Alexandre Silva Bortolini de Castro apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Orientadora: Prof^ª. Vera Maria Candau. Defendida em 2012.

análise dos documentos dessa investigação, duas teses de doutorado. Na de Oliveira (2009)²³ intitulada “O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar”, há uma problematização sobre as práticas escolares, questionando as posturas dos profissionais desse espaço social. A autora, analisa o discurso pedagógico oficial sobre diversidade sexual em gestação no Brasil, desde 2004, principalmente a partir da implementação do “Programa Brasil sem Homofobia”, e como os profissionais da educação, especialmente professores e gestores, estão ressignificando e rearticulando esse posicionamento no cotidiano escolar. Ela faz sua análise à luz da teoria do discurso da Escola de ESSEX²⁴. Esses estudos foram fundamentados na perspectiva pós-crítica – campo que dialoga com o pós-estruturalismo, os estudos culturais e a teoria *queer*²⁵. Conforme consta de seu resumo, a autora buscou “conhecer o discurso pela diversidade sexual produzido pelos órgãos oficiais de educação e analisar como ele está sendo (re)articulado no campo escolar por profissionais da rede pública de ensino do Recife.”

O segundo estudo, e não menos importante, foi a tese de Freitas (2010)²⁶, intitulada “No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco no tema homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores”. O estudo apresenta uma investigação voltada aos professores e problematiza a diversidade sexual na escola com foco na homossexualidade. Para o autor, o objetivo central é investigar se os professores que se dispõem a participar de cursos de capacitação com enfoque na diversidade sexual na escola tendem a ser menos excludentes em sua relação com alunos homossexuais. Ele pretendeu, também, investigar como a homossexualidade está presente na percepção desses professores. Foi utilizada como

²³ Tese de doutorado em Educação de Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orientadora: Clarissa Martins de Araújo. Defendida em 2009.

²⁴ Ernesto Laclau é professor de teoria política na universidade de ESSEX, onde dirige o programa de ideologia e análise do discurso. Nessa instituição, organizou o grupo de pesquisa que definiu as bases do que denomina como pós-marxismo e orientou linhas de investigação em teoria do discurso. Inovou enormemente as pesquisas sobre identidade, hegemonia, ideologia e discurso, sendo hoje mundialmente conhecido como líder da escola de ESSEX e um dos mais renomados estudiosos de filosofia política. Disponível em: <<http://feest.com.br/escola-de-altos-estudos-em-teoria-do-discurso-com-o-prof-dr-ernesto-laclau-propeduerj-apoio-capes-rio-de-janeiro-rj-2013>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

²⁵ [...] tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (Silva, p. 1999, p. 107).

²⁶ Tese de Doutorado de Guilherme de oliveira Freitas, apresentada em 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Pereira dos Santos (UFRJ).

referencial de análise e discussão a estrutura conceitual sobre inclusão, compreendida em três dimensões: culturas, políticas e práticas, tendo como referência a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2011). Para os estudos sobre identidades, sexualidade/homossexualidade, o autor recorreu a Michel Foucault (1999) e Louro (1996), dentre outros. Foram realizadas entrevistas com professores que constituíram a amostra entre aqueles que participaram dos cursos de capacitação oferecidos pelo Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual, pelo Movimento Gay de Minas e pelo Projeto Papo Cabeça da UFRJ – todos em parceria com o MEC/PR; e do Curso de Extensão *Inclusão em educação: homossexualidade na escola em discussão*. O autor como metodologia, trabalhou com grupos focais. Os resultados foram analisados à luz da análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011). De acordo com Freitas (2010, p. 223), “um número expressivo de professores reconhece que a homossexualidade já é uma orientação sexual que conquistou visibilidade dentro e fora da escola.” A nosso ver, o estudo de Freitas (2010) trouxe uma reflexão crítica diante do tema da inclusão no espaço escolar tendo em mente a diversidade sexual.

As buscas por estudos que pudessem colaborar com os objetivos traçados inicialmente por essa pesquisa e também, a estratégia de ouvir as vozes dos professores das escolas públicas de ensino médio são intencionais e estão diretamente focadas em visibilizar o que dizem os docentes sobre diversidade sexual no espaço escolar.

1.1.2 Fontes Documentais: um estudo intencional

A procura em sites <<http://scholar.google.com.br/>> e <<http://www.youtube.com/>>, trouxe agilidade à pesquisa e à reflexão, já que mesmo em casa, pudemos ver e ouvir palestrantes tanto do Brasil, quanto de outros países, incluindo documentários sobre o próprio Michel Foucault (1982) e Sergio Carrara (2012) como fonte documental de interesse desse estudo. Além disso, foram consultados alguns materiais jornalísticos impressos, como as reportagens do jornal O Globo (2013, 2014) e da Revista Época (Agosto/2011).

Para esta investigação, “garimpamos documentos” (BONATO, 1996) em acervos digitais de instituições governamentais e não governamentais pertinentes a políticas públicas voltadas para o campo da educação sobre a diversidade sexual; e nos arquivos escolares referentes ao tema diversidade sexual. Adicionalmente, consultamos os seguintes acervos digitais: Biblioteca Digital do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos; arquivos universitários, como o do Laboratório Integrado em Diversidade Sexual, Políticas e

Direitos (LIDIS/UERJ) e o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE-UFRJ); Instituto de Medicina Social (IMS/UERJ); Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (SPM/PR); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC); Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH-PR); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Organização das Nações Unidas (ONU Brasil); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

Quanto a consulta nos arquivos das cinco escolas investigadas: em três delas consultamos os Projetos Político-Pedagógicos, o Regimento Escolar e projetos extracurriculares do ano de 2013; em uma delas consultados a documentação de 2012; e em apenas uma escola não tivemos acesso a referida documentação.

Assim, estrategicamente, selecionamos documentos oficiais pertinentes, legislações e as políticas públicas que afirmam (ou não) a diversidade sexual no contexto social tomando como referência o período desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. O Quadro 1 apresenta em ordem cronológica leis, decretos, programas e ações que interferem direta ou indiretamente na educação e nas práticas pedagógicas no que tange à diversidade sexual.

Quadro 1 – Documentos oficiais

DOCUMENTOS	ANO
DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL	
Constituição Federal	1988
LDBEN nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	1996
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio	2000
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual – Ensino fundamental	2000
Programa Brasil Sem Homofobia	2004
Orientações Curriculares para o ensino médio	2006
Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos	2008
Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3	2010
Escola sem Homofobia	2012
Plano Nacional de Educação – PNE (em tramitação – PL nº 8358035/2010)	2011-2020
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	2013
DOCUMENTOS DE ÂMBITO ESTADUAL (RJ)	
Rio de Janeiro sem Homofobia	2007
Plano Estadual de Educação – PEE/RJ	2009
Planejamento Estratégico – GIDE e Plano de Metas	2010
Decreto nº 43.065, de 8 de julho de 2011/RJ – Nome social	2011
Currículo Mínimo Estadual de Ensino Médio ²⁷	2012
Reportagens de jornais e revistas	2011, 2012, 2014

Fonte: Elaboração da autora.

1.1.3 Situando o campo da pesquisa – A Baixada de Jacarepaguá: breve histórico da região

Na obra “Sertão carioca”²⁸, Corrêa (1936) define a Baixada de Jacarepaguá como um lugar de pessoas hospitaleiras, rico na sua fauna e flora e fala da presença da arquitetura das primeiras décadas do século XX. A obra chama atenção do leitor pela beleza e riqueza das informações sobre um lugar, um Jacarepaguá rural, bem diferente do que é atualmente. Nesse trecho do livro, podemos perceber a impressão do autor sobre o espaço geográfico:

A vasta zona da terra carioca, denominada planície de Jacarepaguá (valle dos jacarés), compreendida entre os massiços da Tijuca e da Pedra Branca, é constituída pelos valles dos tributários das lagoas da Tijuca e Camorim; por essas lagoas e a de Marapendy (mar limpo), na restinga de Itapeba (lage), pelos Campos de Sernambetiba e pela Restinga de Jacarépaguá, com suas dunas, a qual é o anteparo do Oceano Atlântico. [...] E essa grande planície tem por assim dizer a forma topographica de um funil, cuja a area é calculada em 160.000.000 de metros quadrados. Foi esse pedaço do Distrito

²⁷ O Currículo Mínimo está disponibilizado no site da SEEDUC RJ (Portal Conexão Educação), nas 12 disciplinas da base Nacional comum apenas para o ensino médio regular. (Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 24 mar. 2014).

²⁸ Disponível em: <http://wikiurbs.info/images/d/d6/Magalhaes_correa_sertao_carioca.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

Federal que muito me impressionou e por isso pensei relata-lo em pallidas notas. Apanhadas em excursões, visto não ter sido objecto de observação dos nossos estudiosos. Ahi encontrei uma população laboriosa, bem brasileira, cujos os usos e costumes me levaram á denominação de Sertão Carioca. (CORRÊA, 1936, p. 23-24).

O autor retrata “esse pedaço” do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como um lugar do “sertanejo”, parecendo, na descrição local, imprimir uma visão integrada entre o sujeito e o seu meio. Muitas mudanças ocorreram desde então, mas como moradora do local, ousou dizer que o jeito “sertanejo” de ser das pessoas parece estar nas ruas, casas, clubes, campo de futebol, casa noturnas, mercados, escolas, e outros ainda hoje. Vejamos o mapa da região da Baixada de Jacarepaguá de ontem:

Mapa 1 – Baixada de Jacarepaguá (1910-1930)



Fonte: Corrêa (1936, p. 237).

Esse era um lugar que, entre os anos de 1910 e 1920, causava espanto e, ao mesmo tempo, curiosidade; um lugar onde já se constatava em determinado trecho a presença de padaria, posto de saúde, **escolas públicas** como elementos de civilidade, porém não nele todo. Sobre isso, afirma Corrêa (1936, p. 225):

Há um trecho em Jacarépaguá mais civilizado, **possuindo escolas públicas (16º distrito)**, posto de saúde, farmácia, padaria, leiteria, confeitaria, açougue, armazem, agencia da Prefeitura, correio, telegrapho, inspectoría de Polícia, linha de tiro, cinema, clubs dansantes e foot-ball, localizados á rua **Candido Benício, Praça Seca (Barão da Taquara) até o Tanque, da Estrada da Freguesia até Porta da Agua, sendo por assim dizer a fachada do districto de Jacarépaguá.** (Grifos nossos).

É interessante ressaltar que, por um lado, a fala do autor sinaliza a presença de escolas públicas no 16º Distrito de Jacarepaguá, que compreendia os hoje bairros da Taquara, Tanque, Freguesia, por outro denuncia a falta de escolas na zona rural:

Neste pequeno sítio reside o tamanqueiro com sua mulher, que tece esteiras nas horas vagas; lá a encontrei no tendal; o casal tem **um garoto** que vae á escola municipal, situada á Estrada da Taquara, a quatro kilometros de distancia, pelas estradas sem arborização e sem abrigo das chuvas ou sol. Assim mesmo, existe esta escola por ter sido lembrada e creada por iniciativa do inspector escolar Dr. Durval Ribeiro de Pinho [...]. A população escolar dessa zona é obrigada a percorrer kilometros ao sol ou á chuva, sendo a distancia entre ellas de oito kilometros. Si os paes quizerem que seus filhos aprendam a ler, com o regimem actual, quando nenhum material é fornecido aos nossos **gurys**, terão a multa de 50\$000 a 200\$000 se estes faltarem mais de tres vezes! Isto prova que os nossos dirigentes da Instrução Publica, quando não são leigos, são verdadeiros provincianos, não conhecem os usos e costumes e a psychologia dessa população rural. O programma de ensino é o mesmo que o do centro da capital da Republica! (CORRÊA, 1936, p. 114, grifo nosso).

Podemos verificar que no seu discurso há um questionamento a respeito da distância geográfica entre as casas dos alunos e das escolas. Nota-se, também, a falta de transporte escolar, de material fornecido pelo governo e um currículo ou programa, como ele chamava, que não respeitava as peculiaridades daquele local. Além disso, Corrêa parece apontar o desmatamento desenfreado que fazia com que os alunos andassem por “estradas sem arborização e sem abrigo das chuvas ou sol”. Apesar disso, segundo ele, se esses alunos faltassem à escola mais de três vezes, os pais eram multados.

Nota-se que o autor também mostra o quanto “*os garotos*” caminhavam para chegar às escolas, da dificuldade dos pais em prover os materiais escolares, “quando nenhum material é [era] fornecido aos nossos “gurys”; assinala ainda a falta de prédios escolares e a existência da “escola para o sexo masculino”; Onde estariam as “meninas”? Talvez numa “escola do sexo feminino”. Segundo Bonato (2007, p. 8) “as escolas primárias no Império e no início da República eram denominadas, por exemplo, como: 1ª escola primária para o sexo feminino do 1º distrito.” Denominação dada também para escolas de meninos, “1ª escola primária para o sexo masculino”, assim, as escolas eram destinadas a cada sexo separadamente.

Naquele momento histórico, separados pelos “bancos escolares”, meninos e meninas eram concebidos como “diferentes”, com atribuições e papéis sexuais previamente definidos pela sociedade, em que as meninas eram vistas como futuras donas de casa, esposas e mães e os meninos eram educados para servir a Nação, assumir posições de destaque, tornar-se político. Essa “segregação” no tratamento das meninas em relação aos meninos na escola, embora no início do século XX, parece colaborar para conformar as diferenças dos papéis de gênero na sociedade. Em se tratando do tema desse estudo, não estaríamos no século XXI, assim como Corrêa (1936), no início do século XX, ainda questionando a escola quanto às

diferenças de gênero e sexuais como motivo de separação, agora com outra configuração?

Entre as constatações do autor sobre o lugar e as escolas públicas nele existentes muito tempo se passou. É interessante pensar que a obra “O sertão carioca”, que foi escrita há aproximadamente 104 anos, chama atenção, entre outras coisas, às questões pertinentes à educação. Há, naquele momento, diante da fala do autor, um processo de reconstrução, em que os costumes, os hábitos normatizados e normalizados pela sociedade e que influenciam as políticas educacionais, inclusive, chamam atenção para o “lugar” dos dirigentes, “que não são leigos” e suas propostas pedagógicas, e que desconhecem a “população rural”.

Dando um salto no tempo, hoje Jacarepaguá é uma área urbana. O mapa, a seguir, demonstra a conformação geográfica atual em que se localizam as cinco escolas investigadas, lembrando que são todas estaduais, de ensino médio, únicas em seus respectivos bairros e onde os docentes entrevistados exercem o magistério.

Mapa 2 – Baixada de Jacarepaguá (2010-atual)



Fonte: Disponível em: <http://ihja.blogspot.com.br/2010/06/baixada-de-jacarepagua-e-composta-pelos_25.html>.

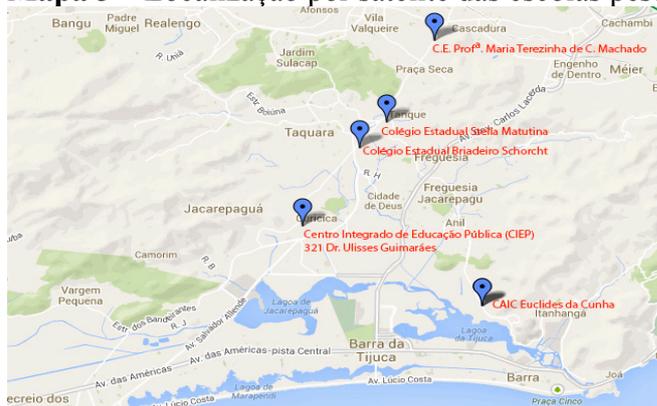
A Baixada de Jacarepaguá, nos dias atuais, segundo as informações socioeconômicas da região administrativa de Jacarepaguá, extraídas do *site* do Sebrae, em 2011, possui uma grande extensão territorial, cerca de 126,6 km², correspondente a 10,70% da área da cidade do Rio de Janeiro e uma população de 572.617 habitantes, correspondente a 9,05% do total da população do município do Rio de Janeiro. Seu nome teve origem na língua tupi-guarani e significa: “enseada do mar de jacaré” isto é, a junção dos termos îakaré (“jacaré”), pará (“mar”) e kûá (“enseada”)²⁹, surge, Jacarepaguá.

²⁹ Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/tupi/vocabulario.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

1.2 “Quem tem boca vai a Roma: nesse caso, vai a campo, às escolas

Como alvo da nossa investigação, foram selecionados para entrevista vinte e três docentes que exercem o magistério em 5 escolas públicas de ensino médio da Baixada de Jacarepaguá. Essas escolas, como podemos observar no mapa (Mapa 3), estão localizadas em bairros vizinhos, porém, distantes devido à extensão territorial dessa região. Vejamos:

Mapa 3 – Localização por satélite das escolas pesquisadas



Fonte: Adaptado pela autora a partir de: <<https://maps.google.com.br>>.

Para a seleção das escolas, foi realizada em 2012 uma pesquisa preliminar no *site* oficial da SEEDUC-RJ, onde constatamos a existência de 206 escolas de educação básica³⁰ da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, pertencente à Metropolitana VI. Destas escolas, 81 oferecem ensino médio regular. Como critério para a seleção das escolas, então, selecionamos cinco escolas pertencentes à Baixada de Jacarepaguá que tivessem três turnos consecutivos, ou seja, que funcionassem diariamente nos turnos manhã, tarde e noite e que estivessem num mesmo espaço geográfico. Assim chegamos ao número das escolas, então situadas nos bairros de Curicica, Rio das Pedras, Praça Seca, Tanque e Taquara.

Quanto aos professores a serem entrevistados, consultamos o *site* da SEEDUC-RJ a respeito da carga horária de trabalho e constatamos que variava entre 16, 30 e 40 horas nas escolas³¹. Embora tenhamos na rede estadual professores com outra carga horária, elegemos para a pesquisa os professores docentes I³² que tivessem a carga horária semanal de 40 horas,

³⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN), a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (art. 21, inciso I). Disponível em:

<<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/448712/DLFE-31621.pdf/planoestadualdeeducacao.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

³¹ Fonte: Lei nº 2399 de 11/05/1995, alterada pela lei nº 270, de 17/03/1997, e o decreto nº 24.228, de 24/04/1998. Disponível em: <<http://alerjnl.alerj.rj.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

³² Plano de Carreira do Magistério Público Estadual – lei nº 1614 de 24/01/1990.

em exercício em sala de aula em no mínimo dois turnos, tendo como hipótese que estaria cada um deles, na maior parte do tempo, em contato com os jovens e adolescentes numa mesma instituição escolar.

Diante desses aspectos iniciais, somou-se a experiência pessoal da pesquisadora enquanto moradora da região e docente de escola pública de ensino médio³³, na sua perspectiva de que essa é uma região rica na sua diversidade cultural, geográfica, econômica, política e social da Baixada de Jacarepaguá, fato que colaborou com a decisão sobre o lugar onde seria feita a pesquisa.

Concedida a autorização para investigação pela Metropolitana VI (Apêndice A), fomos visitar as escolas selecionadas. O primeiro contato aconteceu com os diretores de cada unidade escolar. Após o diálogo de apresentação das autorizações aos diretores, fomos encaminhados para o agente de pessoal para o agendamento das entrevistas e informações sobre o número de horas/aula trabalhadas diariamente e turnos dos docentes a serem entrevistados. O agente de pessoal integra o corpo de assessoramento técnico administrativo de cada escola. Esses profissionais são responsáveis pelo:

[...] controle, apuração e encerramento da frequência; elaboração do Mapa de Controle de Frequência – MCF; elaboração do Mapa Mensal de Férias; retificação de frequência em Relatório de Acerto de Frequência – RAF; distribuição de contracheques; instrução dos processos administrativos relativos aos servidores; orientação aos servidores, especialmente sobre os seus direitos e deveres, informando-os, nas épocas próprias, da oportunidade de requerer os benefícios e vantagens a que façam jus. Leitura diária do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, disponível pelo endereço eletrônico www.io.rj.gov.br objetivando atualizar-se quanto às legislações de pessoal. Sua subordinação é administrativa está ligada ao dirigente da unidade de lotação. (Resolução da SEEDUC nº 4.77820/03/2012).

Esse profissional foi de fundamental importância para o acesso ao professor 40 horas para nos indicar os dias e horários mais convenientes para contato e entrevista na unidade escolar.

³³ O ensino médio, anteriormente chamado de 2º grau, é a etapa final da educação básica. Está estruturado em 3 (três) anos, com duração mínima de 2.400 horas. Tem como objetivos a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além da preparação para a vida e para os primeiros passos no mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451615>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

As escolas onde atuam contam com educação básica nas modalidades de ensino médio regular³⁴, ensino médio de jovens e adultos (EJA)³⁵, NEJA³⁶, Projeto Autonomia³⁷ de ensino médio, Ensino Médio Inovador³⁸ e educação profissional³⁹. São elas por ordem alfabética do bairro em que se situam:

Quadro 2 – Escolas onde atuam os professores

Denominação das escolas	Localização	Cursos oferecidos
Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 321 Dr. Ulysses Guimarães	Curicica	Ensino Regular; NEJA; Projeto Autonomia
Colégio Estadual Profª. Maria Terezinha de Carvalho Machado	Praça Seca	Ensino Regular; NEJA; Projeto Autonomia; Ensino de Jovens e Adultos.
CAIC Euclides da Cunha ou Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos (CAIC)	Rio das Pedras	Ensino Regular; NEJA; Projeto Autonomia; Ensino de Jovens e Adultos.
Colégio Estadual Stella Matutina	Tanque	Ensino Regular; NEJA; Projeto Autonomia; Ensino de Jovens e Adultos.
Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht (CEBS)	Taquara	Ensino Regular; NEJA; Projeto Autonomia; Ensino de Jovens e Adultos; Curso Profissionalizante em Administração e Turismo e Ensino Médio Inovador.

Fonte: Elaboração da autora.

³⁴ É o processo de ensino-aprendizagem realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local, estruturado em sistema de ensino. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=254>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

³⁵ A política de educação de jovens e adultos tem como objetivo promover a inserção de jovens e adultos, de 18 anos ou mais, no mercado de trabalho, utilizando conteúdo mais atrativo para os estudantes. O ensino médio poderá ser concluído em 2 anos. O curso será dividido em quatro módulos. Cada um terá a duração de um semestre. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

³⁶ É uma nova política de educação de jovens e adultos, com metodologia e currículo específicos, material didático próprio, recursos multimídia e aulas dinâmicas e metodologia para ser trabalhada com alunos em defasagem idade/série. O professor participa da formação continuada que será realizada em serviço em parceria da Fundação CECIERJ, para todos os professores que atuarão em turmas do Nova EJA nas unidades escolares. O professor receberá uma bolsa auxílio no valor de R\$ 300,00 mensais, que será paga em cotas trimestrais, como ajuda de custo para as atividades propostas, enquanto o professor estiver participando da Formação Continuada do Programa de Nova EJA. Disponível em: <<http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

³⁷ Desde o início do ano letivo de 2009, 13.180 alunos da rede pública estadual estão aprendendo pela metodologia do Novo Telecurso, por meio do projeto Autonomia – parceria entre a SEEDUC e a Fundação Roberto Marinho. O projeto visa diminuir a distorção idade-série dos alunos da educação básica com idade mínima de 15 anos no ensino fundamental e de 17 anos no ensino médio. Disponível em: <<http://www.conexaoaluno.rj.gov.br>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

³⁸ Mais informações em: <<http://www.juventude.gov.br/juventudeviva/plano-juventude-viva-no-seu-municipio/educacao/c-programa-ensino-medio-inovador-2013-proemi/>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

³⁹ A educação profissional tem como objetivo criar cursos direcionados para acesso ao mercado de trabalho, tanto para estudantes, quanto para profissionais que buscam aprimorar suas qualificações. São eles: Administração; Contabilidade; Edificações; Enfermagem; Informática; Química; Secretariado; Turismo; Mecânica; Telecomunicações; Eletrônica; Eletrotécnica Eletromecânica Estruturas Navais; Máquinas Navais. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=4516233>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

Para situar as escolas, incluímos neste diálogo acadêmico o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴⁰, calculado pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2011 para o ensino fundamental. No entanto, lembramos que o Ideb serve como instrumento de análise da educação, com a finalidade de visibilizar os avanços educacionais em cidades e estados, favorecendo a iniciativas de metas e estratégias de ações para melhorar os resultados da educação brasileira. Entretanto, não há uma análise individualizada do ensino médio de cada escola, pois o INEP não calcula o Ideb por escola para o ensino médio, como ocorre com as escolas de ensino fundamental.

Os alunos do ensino médio não fazem a Prova Brasil – instrumento base de cálculo do Ideb. Dela participam apenas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, desde que a escola possua no mínimo 20 alunos matriculados em cada série avaliada. Para esse grupo, os resultados são divulgados por escola. Já o componente usado para calcular o Ideb do ensino médio é o Saeb⁴¹, que é feito por amostragem. Isso permite que o cálculo do Ideb para o ensino médio seja feito apenas para o Estado como um todo, podendo ser desagregado por rede de ensino (pública e privada). O que significa que as escolas de ensino médio que fazem parte dessa investigação não têm o Ideb divulgado individualmente, conforme informação concedida pela equipe de Coordenação de sistematização das Informações Educacionais⁴² do INEP/MEC. Dessa forma, podemos afirmar que em 2011, as escolas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro alcançaram o Ideb de 3.7, enquanto a Região Sudeste teve 3.9 e o Brasil, no seu total, teve o índice de 3.7.

A seguir, apresentamos as escolas na mesma ordem em que foram listadas no Quadro 2.

⁴⁰ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em 12 dez. 2013.

⁴¹ Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Conforme estabeleceu a Portaria n 931 de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características do Saeb, a Aneb recebe o seu nome em suas divulgações. Quanto a Anresc, é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

⁴² Esclarecimento prestado pela equipe do INEP/MEC, via e-mail, no dia 6 de dezembro de 2013, sob o protocolo nº 14522094 (4/12/2013).

1.2.1 Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 321 Dr. Ulysses Guimarães

Foto 1 – Fachada do CIEP 321



Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/search>>.

Instituição escolar localizada no bairro de Curicica⁴³. Esse bairro faz limite com os bairros de Jacarepaguá e Taquara. É uma escola considerada de grande porte pela SEEDUC – RJ. O CIEP 321 Dr. Ulysses Guimarães foi inaugurado em 1994, tendo o projeto estrutural arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer. Conforme conta o PPP de 2013, a direção tem como princípio a gestão participativa, considerando os anseios e expectativas da comunidade escolar, em consonância com a legislação vigente.

Além da diretora geral, sua equipe de direção é composta de um gestor da ação administrativa, apoiado por dois diretores adjuntos, sendo um responsável pelos aspectos pedagógicos, cultural e comunitário, e outro pelas questões administrativas. Em 2013, contou com o número aproximado de 164 funcionários, sendo 105 professores.

O total de alunos no ensino médio até abril de 2013 era de, aproximadamente, 2.475 alunos, distribuídos em: 1º turno (1º, 2º e 3º anos) com 18 turmas; 2º turno (1º e 2º anos) com 18 turmas; 3º turno (1º, 2º e 3ª séries) com 18 turmas. E mais 6 turmas do Projeto Autonomia de ensino médio, no turno da noite.

⁴³ De acordo com a apresentação do projeto político pedagógico (CIEP 321, 2012, p. 5), “Curicica” é uma palavra oriunda da língua tupi, que significa “chegada de pinheiro”, através da junção dos termos curi (“pinheiro”) e syk (“chegar”) corruptela de YA-CURY-YCICA, “A Árvore que Baba”, da família das palmáceas, o nome Curicica designou antiga estrada de Jacarepaguá que dava acesso à baixada fronteira ao morro Dois Irmãos, limitada pela estrada de Guaratiba (atual Bandeirantes).

1.2.2 Colégio Estadual Prof^a. Maria Terezinha de Carvalho Machado

Foto 2 – Montagem de imagens das fachadas do Colégio Estadual Prof^a. Maria Terezinha de Carvalho Machado



Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/search>>.

No período da pesquisa de campo, fevereiro de 2013, o colégio se encontrava em obra, reestruturando o quadro docente e, como as demais escolas visitadas, em período de matrícula. Tais questões foram, de certa forma, um empecilho inicial para agendamentos com os representantes da instituição e o acesso aos documentos da escola. Porém, a direção naquela época, nos recebeu e, juntamente com a Agente de Pessoal da escola, colaborou para a identificação dos professores 40 horas. A partir desse contato, foi viabilizado o encontro com a equipe pedagógica que nos encaminhou aos professores.

Embora o prédio estivesse em obra, com alguns espaços fechados, como salas de aula e refeitórios, corredores repletos de materiais escolares, mesas e cadeiras novas, as aulas foram iniciadas, encontrando-se na portaria principal um porteiro e um policial militar. O policial faz parte do Programa Estadual de Integração de Segurança (Proeis)⁴⁴. A escola, em termos numéricos, até o primeiro contato com aquela direção, tinha aproximadamente 1.400 alunos matriculados e 91 professores.

⁴⁴ Para ser aceito no programa o policial militar, oficial ou praça deverá, ter sido submetido e aprovado, para o respectivo período, no Teste de Avaliação Médica (TAM) e no Teste de Aptidão Física (TAF); ter concluído o curso de formação ou aperfeiçoamento exigível para o exercício das funções, estar lotado e em efetivo exercício em Organização Policial Militar; se praça, estar, no mínimo, no “BOM” comportamento. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=907706>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

1.2.3 Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos (CAIC) Euclides da Cunha⁴⁵

O rio das Pedras, que nasce na vertente dos morros do Pinheiro e da Marimbeira, atravessa a estrada da Tijuca, para lançar-se na lagôa. (CORRÊIA, 1936, p. 31).

Foto 3 – Fachada do CAIC Euclides da Cunha



Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/search>>

De acordo com o PPP de 2013, dessa escola, a comunidade onde se encontra o CAIC Euclides da Cunha abriga uma população com muitas diferenças sociais e culturais. Tais diferenças podem ser vistas no próprio bairro que trava uma luta identitária, inclusive sobre seus limites geográficos. Uma comunidade que convive com ocupações irregulares como a construção de barracos, casas e prédios localizados em cima de aterros sobre a Lagoa do Camorim (Complexo Lagunar de Jacarepaguá).

O bairro é famoso por ter a sua comunidade construída em grande parte por nordestinos que vieram morar no Rio de Janeiro, desde 1970. Segundo um docente entrevistado, “A nossa clientela é nordestina, o pessoal é do Ceará, Piauí”. (P7E3). Essa fala pode ser melhor percebida quando compartilhamos os dados da pesquisa de campo realizada no ano de 2000 na favela de Rio das Pedras pelos alunos e professores do Departamento de Sociologia da PUC-Rio retratada no livro “Utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca”. Essa comunidade, segundo a pesquisa da PUC RJ, é “composta majoritariamente por nordestinos, com migração mais acentuada nos últimos vinte anos [...]”. (2012, p. 114).

⁴⁵ Como consta no Regimento Escolar e no PPP do CAIC Euclides da Cunha, a história do CIAC (Centro Integrado de Apoio à Criança) inicia como parte do Projeto Minha Gente, anunciado em 1991 pelo então presidente da República, Fernando Collor de Melo, que tinha como meta a implantação de 5 mil escolas de ensino fundamental em horário integral no país inteiro. O 1º foi inaugurado em outubro de 1991, em Brasília.

A Coleção Estudos Cariocas, uma publicação virtual de estudos e pesquisas sobre o Município do Rio de Janeiro, que pode ser encontrada no portal de informações do Instituto Municipal Pereira Passos da Secretaria Extraordinária de Desenvolvimento da Prefeitura do Rio de Janeiro (IPP), revela que:

O Complexo de Rio das Pedras com 63.484 habitantes teve, em todo o município, o maior crescimento, em termos absolutos: cerca de 20 mil pessoas o que representou um acréscimo de cerca da metade da população que tinha em 2000. [...] Para se ter uma ideia da grandeza de Rio das Pedras, o segundo maior complexo de favelas é o da Colônia Juliano Moreira que tinha pouco mais de 15 mil habitantes à época do último Censo [em 2010]. (2012, p. 16).

Com o exemplo do CAIC Euclides da Cunha e sua comunidade, reiteramos a nossa percepção de que a Baixada de Jacarepaguá é um lugar de diversidades e de grande espaço territorial. Para atender a demanda da comunidade, o CAIC conta com 98 docentes e 43 turmas.

1.2.4 Colégio Estadual Stella Matutina

De acordo com o PPP de 2012, o colégio funciona num prédio alugado pela SEEDUC RJ. Oferece a educação básica no que tange à modalidade de ensino médio, abarcando o Projeto Autonomia, EJA e NEJA. Segundo o registro histórico, essa instituição foi criada em 2002 para atender “solicitações de pais de alunos, aflitos com a carência de vagas de ensino médio para seus filhos em Jacarepaguá.” (PPP, 2012, p. 6).

Foto 4 – Fachada do Colégio Estadual Stella Matutina



Fonte: Disponível em: <<http://www.google.com.br/search>>

O colégio conta com aproximadamente 89 professores e tinha, em média (até abril de 2013), 1.300 alunos, entre 14 e 55 anos. Essa escola tem como diferencial receber, desde a sua criação, alunos surdos⁴⁶ e também alguns alunos com deficiência mental leve.

Essa é outra unidade que conta com a presença de um policial militar do Proeis.

1.2.5 Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht

A Taquara nasce no Morro da Taquara (Massiço da Tijuca) e desagua na lagôa, perto da foz do Cachoeira, em frente à Ilha Gigoia. (CORRÊIA, 1936, p. 31).

Foto 5 – Fachada do CEBS



Fonte: Disponível em:
<<http://www.brigadeiroschorcht.com.br/cms/>>

Foto 6 – Pátio interno do CEBS



Fonte: Disponível em:
<<http://www.brigadeiroschorcht.com.br/cms/>>

O CEBS foi criado no dia 4 de agosto de 1956, com a inauguração do Ginásio Público Brigadeiro Schorcht. É a instituição mais antiga entre as que fazem parte desta pesquisa. Segundo o seu PPP de 2013, a escola foi criada, inicialmente, como escola rural. Naquela época tinha como professora, Henriette de Amado, que entre os anos de 1957 a 1964 tornou-se diretora. Afirma a educadora:

Fui professora do ginásio e clássico durante 25 anos. Fiz um concurso para o Estado e passei. Dirigi o Colégio Brigadeiro Schorcht, o Colégio André Maurois e o Hélio Alonso. Convivi com os estudantes ligada aos seus problemas e aprendi a amá-los. No Instituto de Educação lecionava latim.

⁴⁶ O que a levou a construir um projeto cujo objetivo “era capacitar os professores para que pudessem penetrar com segurança e sensibilidade nesse universo tão novo e ao mesmo tempo tão instigante: o universo dos surdos.” (p. 08) A inclusão dos deficientes auditivos na escola regular vem sendo abordada a partir de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência auditiva exercer a sua cidadania, compartilhar com os seus pares a língua de sinais, assim como a língua portuguesa, concorrendo como direito de todos, o curso de ensino médio completo. Contribuíram com esse ensino nesse espaço escolar: INES, SME, UFF, UFRJ, Instituto Helena Antipoff, FENEIS e outros.

Para tornar as aulas mais interessantes, escrevia com pilot amarelo e em cartolinas pretas os textos de Cesar. Ao final das aulas lia nos olhos dos alunos a surpresa de um tempo tão rápido. (AMADO,1986, p. 4).

De acordo ainda com o PPP de 2013, o colégio possuía cerca de 1.800 alunos e uma equipe de 92 docentes, entre eles a pesquisadora. Desses profissionais, 18 são professores extraclasse, e outros desenvolvem seus trabalhos na escola em regime de Gratificação de Lotação Prioritária (GLP)⁴⁷. Esse é um procedimento corriqueiro nas escolas da rede estadual para o atendimento à matriz curricular, onde o docente se candidata a suprir a falta de um outro profissional, em caso de licença ou de falta de profissional em uma determinada disciplina.

1.3 A pesquisa de campo: o encontro com os professores

O trabalho de campo ocorreu entre o dia 19 de fevereiro até 26 de abril de 2013⁴⁸, quando realizamos as entrevistas, conforme o Roteiro de Entrevista Semiestruturado (Apêndice C) e consultamos os documentos disponibilizados pelas escolas. O processo ocorreu da seguinte forma:

- a) apresentação e explicação do projeto de pesquisa aos docentes das escolas. As apresentações foram agendadas previamente com os diretores das unidades escolares devido ao número elevado de professores voluntários;
- b) no segundo momento, já sabendo da necessidade de autorização para que fossem gravadas as entrevistas, a cada entrevistado era solicitada a assinatura do Termo de Compromisso de Livre e Esclarecido (Apêndice D) para uso neste trabalho; e apresentado o roteiro da entrevista. O procedimento de gravação das entrevistas também contribuiu para que pudéssemos manter-nos atentos à fala do entrevistado, oportunizando o estreitamento do que se fala, com os gestos e entonação da voz de quem fala;

⁴⁷ Decreto nº 28.211, de 24 de abril de 2001, dispõe sobre a opção pela ampliação da jornada de trabalho, instituída pelo decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000 e dá outras providências. Art. 1º - Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a, com a finalidade de suprir carência nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, autorizar professores em efetiva regência de turma, indicados pelo critério da melhor conveniência ao serviço, a empreenderem ampliação da jornada de trabalho através da Gratificação por Lotação Prioritária (GLP). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12530271/artigo-1-do-decreto-n-28211-de-24-de-abril-de-2001-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

⁴⁸ Cabe observar que durante o período da pesquisa de campo tivemos algumas paralisações de professores e recessos escolares que não constavam inicialmente no Calendário Anual da SEEDUC-RJ de 2013.

- c) antes das entrevistas, com intuito de conhecê-los um pouco mais, os docentes entrevistados responderam a ficha de identificação pessoal (FIP), componente do roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice C).

Quadro 3 – Quantidade de Professores da pesquisa por escola

ESCOLAS	Entrevistados
Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht ⁴⁹	08
CAIC Euclides da Cunha ⁵⁰	06
Colégio Estadual Stella Matutina ⁵¹	02
Colégio Estadual Maria Terezinha de Carvalho Machado ⁵²	01
CIEP 321 – Dr. Ulysses Guimarães ⁵³	06
TOTAL	23

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os docentes autorizaram a participação neste estudo, porém não houve consenso quanto à declaração do nome, ou mesmo de pseudônimo. Dessa forma, para manter o compromisso de sigilo firmado com os participantes, a identificação de cada um deles será feita pela letra P (professor), seguida do número de ordem em que ocorreram as entrevistas⁵⁴, isto é, P1, P2, P3, sucessivamente, até P23, independente da escola de origem. E as escolas serão identificadas pela letra E (escola) seguindo pela numeração sequencial 1, 2, 3, 4 e 5, formando, por fim, a seguinte sigla: P1E1.

Para conhecer os docentes, buscamos caracterizá-los quanto ao gênero, faixa etária, tempo de serviço e formação profissional, com os dados coletados do FIP.

Discutir o que é Ser professor ou professora não é o objetivo dessa pesquisa, todavia, a nosso ver, sem querer destacar como mérito ou demérito da profissão docente, constatou-se que nesse segmento há, nessas cinco escolas investigadas, a presença significativa da figura feminina, como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – Gênero

Total de entrevistados	Gênero feminino	Gênero masculino
23	19	4

Fonte: Elaboração da autora.

⁴⁹ Rua dos Prazeres, 71 - Taquara Jacarepaguá Rio de Janeiro – RJ, 22710-045.

⁵⁰ Av. Engenheiro Souza Filho, S/N, Rio das Pedras Itanhangá, Rio de Janeiro – RJ, 22753-050.

⁵¹ Rua Cândido de Figueiredo, 181 – Jacarepaguá / Tanque, Rio de Janeiro – RJ, 22735-200.

⁵² Rua Cândido Benício, 826 – Campinho – Rio de Janeiro – RJ, 21320-060.

⁵³ Rua da Reverência, 375 – Curicica – Rio de Janeiro – RJ, 22780-580.

⁵⁴ O quadro com as referências de cada professor ou professora depoente e suas escolas, encontra-se no Apêndice E.

O Quadro 5 apresenta a distribuição dos docentes por faixa etária, onde pode ser observada uma incidência maior dos docentes entre 40 e 45 anos.

Quadro 5 – Faixa etária

Faixa etária	Quant.
40 a 45 anos	09
51 a 55 anos	06
46 a 50 anos	04
56 a 60 anos	04
TOTAL	23

Fonte: Elaboração da autora.

Solicitamos aos docentes que sinalizassem na FIP o seu “estado civil” entendendo como: “**Estado civil**, ou estado conjugal, a **situação de um indivíduo em relação ao matrimônio** ou à **sociedade conjugal**.”⁵⁵ A saber, os 23 professores se declararam:

Quadro 6 – Estado civil

Solteiro	Casado	Separado	Divorciado	Viúvo
1	18	1	2	1

Fonte: Elaboração da autora.

No Quadro 7 apresentamos o tempo de conclusão e o tipo de escolarização dos entrevistados, no qual englobamos a graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Quadro 7 – Tempo de conclusão de escolarização

Período	Graduação	Especialização
01 a 05 anos	-	03
06 a 10 anos	-	05
11 a 15 anos	-	07
16 a 20 anos	11	02
21 a 25 anos	06	-
26 a 30 anos	02	-
31 anos ou mais	04	-
Nenhuma	-	06

Fonte: Elaboração da autora.

É importante ressaltar que 21 têm formação acadêmica correspondente ao segmento de ensino em que atuam, e duas professoras que, formadas em Matemática e Biologia, tiveram seus currículos “otimizados”, de acordo com o parecer nº 134/2010⁵⁶, devido à falta

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.significados.com.br/estado-civil/>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

⁵⁶ O parecer dispõe sobre novas regras para a análise das habilitações de professores que ministrarem aulas do currículo da educação básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em caráter extraordinário,

de professores, para lecionar Física e Química, respectivamente, em turmas de ensino médio.

O quadro também demonstra o tempo de conclusão de especialização *lato sensu*⁵⁷ dos entrevistados, apontando a frequência modal para o período de 11 a 15 anos. Quanto à titulação, 17 professores têm pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização, porém, apenas três docentes apresentaram especialização na disciplina em que lecionam Geografia, Biologia e História respectivamente. Entretanto, em relação à pós-graduação estrito sensu, nenhum docente apontou ter realizado ou estar fazendo o mestrado ou doutorado até aquele momento.

Quanto ao trabalho docente em sala de aula, podemos observar no Quadro 8, que mais da metade dos professores entrevistados tem entre 16 e 20 anos de profissão, exercidos em sala de aula e, muitos desses anos, na mesma escola.

Quadro 8 – Trabalho docente

Período	Tempo de exercício do magistério	Tempo de exercício do magistério no ensino médio e na mesma escola
01 a 05 anos	-	-
06 a 10 anos	-	01
11 a 15 anos	03	04
16 a 20 anos	13	14
21 a 25 anos	04	02
26 a 30 anos	04	01
31 anos ou mais	03	01

Fonte: Elaboração da autora.

Muitos declararam também trabalhar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ou de outros municípios do Estado do Rio de Janeiro. Outros ainda têm outra matrícula ou fazem a já mencionada Gratificação de Lotação Prioritária (GLP) também no Estado do Rio de Janeiro. As variáveis “Tempo nessa escola” e “Tempo no ensino médio nessa escola” foram analisadas em conjunto, visto que todos os professores mantêm a sua lotação e a função de professor docente I, isto é, como professor em sala de aula no ensino médio na escola na qual foi entrevistado, desde quando entrou na unidade escolar. Esse pode ser indício de

para as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes, Química, Física, Matemática e Geografia. O objetivo é preencher as vagas ainda existentes nessas áreas, mesmo após a realização de concursos. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/educacao-noticia-detalle.asp?EditeCodigoDaPagina=5008>>. Acesso em: 14 set. 2010.

⁵⁷ As pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como *Master in Business and Administration* (MBA). Com duração mínima de 360 horas e, ao final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma, ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino (artigo 44, III, Lei nº 9.394/19960. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu&option=com_content&view=article>. Acesso em: 14 dez. 2013.

satisfação, visto que a política de movimentação de pessoal⁵⁸ permite que o professor mude de unidade escolar durante o ano letivo.

Os dados trazidos são importantes para traçar o perfil dos professores entrevistados.

1.4 Vozes dos professores: análise dos dados

A pretensão do estudo foi ouvir os professores sobre a diversidade sexual no espaço escolar, para que possamos compreender como tem sido trabalhada a temática da diversidade sexual no espaço escolar e o porquê da (in)visibilidade das políticas públicas sobre o tema em se tratando da formação continuada do docente, para tanto, escutando-os no sentido de Paulo Freire (1991, p. 135):

Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

A pesquisa de campo oportuniza ao entrevistador ficar atento às diversas linguagens na rede dos discursos, explícitas ou (re)veladas. A entrevista semiestruturada, além de requerer a presença do entrevistado e do entrevistador para que se realize o trabalho, permite a escuta e o registro das falas, a fim de ampliar o campo de análise sobre o dito e não dito.

Destacamos que a técnica de entrevista representa “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.” (MINAYO, 2010, p. 47). Entendemos que as vozes podem refletir “valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades” (GIROUX, 1995 apud MCLAREN, 1977, p. 253), não perdendo de vista a própria subjetividade do pesquisador.

A pesquisa de campo é um momento em que a investigação vê a entrevista como uma agulha para coser pequenos retalhos e transformá-los em arte ou agasalho. Quanto ao modelo escolhido, a entrevista semiestruturada, embora seja sensível e aplicável à pesquisa das ciências humanas, se depara com alguns limites. Além de ser necessária a presença do entrevistado e do entrevistador para que ela aconteça, cabe ao investigador tomar cuidado com o clima, isto é, a harmonia com seu interlocutor.

⁵⁸ Resolução SEEDUC nº 4474/05/2010, trata de lotação e movimentação dos profissionais dentro da rede.

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas na íntegra e conservadas, tanto em material impresso quanto em CD-ROM (disco compactado) para futuras consultas durante a construção deste texto. Vale destacar que as transcrições foram realizadas imediatamente após as entrevistas e encaminhadas ao entrevistado para aprovação, o que variou de 8 e 15 dias corridos, considerando o cronograma de agendamento prévio com as direções das escolas e seus professores. Além das entrevistas gravadas, colaboraram para a análise de conteúdo, os registros realizados no “bloco de anotações”, no ambiente escolar, cujo procedimento também auxiliou a transcrição das mesmas.

O momento da transcrição constitui em uma pré-análise do material para o pesquisador. Uma tarefa árdua que demandou tempo, atenção e apoio técnico. Nesse momento, pode ser percebido o quanto a comunicação verbal é auxiliada pela não-verbal (gestos, olhares esquivos, expressões faciais, gesticulações com as mãos e braços). A entonação da voz foi fundamental na transcrição para colocação da pontuação, como as vírgulas, reticências e pontos finais. No quadro 9, indicamos os símbolos que foram usados nas transcrições, durante o tratamento das informações, como facilitadores para a leitura do material.

Quadro 9 – Códigos utilizados na transcrição das entrevistas

Códigos	Significado
-	Ênfase nas palavras sublinhadas
...	Pausa na fala
[...]	Trecho suprimido
[????]	Palavra(s) ininteligível(eis)
[xxx]	Informações incompletas
(***)	A pesquisadora fala o nome do(a) participante para facilitar a identificação posterior
(###)	O(A) participante fala o próprio nome

Fonte: Elaboração da autora.

Vale ressaltar que foi necessário escutar várias vezes as entrevistas. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um.” (FREIRE, 1991, p. 135). Nesse sentido, foi preciso lê-las quantas vezes fossem necessárias para tratar os registros de forma que não se retirasse qualquer palavra que as descaracterizasse. Buscamos respeitar os silêncios, sendo estes simbolicamente representados pelas reticências. Este é um momento que o entrevistador revive (intencionalmente) o processo de coleta de dados.

As falas dos professores foram interpretadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011, p. 42), pois se trata de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo, nesse caso, é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que nos permite a obtenção de informações sobre o que as pessoas sentem, pensam ou fazem, verificando fatos, opiniões, sentimentos, ações dos entrevistados que possam ser expressos em suas falas. As questões são aprofundadas, podendo ensejar uma revisão dos objetivos de investigação traçados previamente, ao rever a descrição minuciosa das informações advindas das entrevistas.

De acordo com Bardin (2011, p. 132), “tratar o material é codificá-lo”, que corresponde “a uma transformação dos dados brutos do texto, [...] que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo ou da sua expressão” de forma que se torne possível à caracterização dos conteúdos. Ainda de acordo com a autora, no caso da análise categorial a “organização dessa categorização compreende três escolhas: o recorte; a enumeração: escolha de regra de contagem; a classificação e a agregação: escolha das categorias.” (p. 132).

Num primeiro momento avaliativo desse estudo, Exame de Qualificação (2013), o tratamento e a apresentação dos resultados da análise dos dados dessa investigação foram feitos em “quadro sinóptico” contendo: categoria; subcategoria unidade de registro; unidade de contexto, acompanhadas de exemplificação. Todavia, após o Exame foi considerada a possibilidade de sintetizar as informações contidas no quadro sinóptico, a partir de critérios como os de homogeneidade; exaustividade; exclusividade; objetividade, atentando para a pertinência do tema, levando em conta o objeto de estudo e a intencionalidade do pesquisador.

Dessa forma, na perspectiva da análise de conteúdo, a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) tem como objetivo principal “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” (p. 149). Nessa perspectiva, na análise das entrevistas adotamos os seguintes procedimentos: primeiro marcamos as recorrências; segundo, sobre o resultado desse primeiro, agrupamos os assuntos; terceiro, categorizamos os resultados para análise, preservando as peculiaridades das falas e a exposição neste texto.

Reiteramos que a análise de conteúdo, diferente da análise de discurso, não tem como foco principal o sujeito e nem as condições de produção do discurso, mas, o texto. “Produzindo uma interpretação que possa nos ajudar a compreender um contexto, um aspecto de práticas e relações sociais num determinado universo.” (BORTOLINI, 2012, p. 34).

Quanto às subcategorias, agrupamos as questões tratadas dentro de cada eixo temático que ocorreram sobre os assuntos, a partir das unidades de registro. Para as unidades de registro, foram usadas as recorrências recortadas dos docentes entrevistados, na busca de “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2011, p. 135). Quanto à unidade de contexto, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. (BARDIN, 2011, p. 137). Dessa forma, usamos segmentos da mensagem (unidade de contexto) retiradas das entrevistas dos docentes para identificar a palavra (unidade de registro) que, ao serem classificadas e agrupadas de acordo com as categorias previamente estabelecidas no percurso desse estudo, formaram o inventário das subcategorias de análise, essenciais e subjacentes às categorias encontradas, explicitando as dimensões significativas que lhe dão conteúdo.

As muitas categorias e subcategorias surgiram durante a análise de conteúdo, entretanto, foi preciso determinar aquelas palavras que tivessem significados pertinentes ao tema. Esse processo de construção de uma pesquisa gera perspectivas e tensões, pois o desafio é precisar o recorte para que, de forma intencional, garanta a reflexão epistemológica capaz de contribuir para aguçar novas pesquisas e estimular a renovação de ideias sobre o tema.

Em suma, centrados na temática principal que é (re)conhecer o que pensam estes docentes entrevistados sobre a diversidade sexual e como ela se constitui enquanto elemento de discussão nesse espaço escolar tomou como base para o estudo as categorias e as subcategorias que surgiram a partir da análise dos conteúdos, seja pela presença constante ou mesmo de forma velada, expressas no quadro a seguir.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1ª) Políticas Públicas	➤ Ausência/presença
2ª) Diversidade Sexual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gênero e Sexualidade ➤ Orientação sexual ➤ Identidade de gênero e sexual ➤ Homem/mulher ➤ Opção/escolha sexual ➤ Namoro ➤ Família
3ª) Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Práticas pedagógicas ➤ Formação ➤ Informação/conhecimento

Fonte: Elaboração da autora.

Sobre a categoria 1, políticas públicas, alguns professores mencionaram conhecer algumas das políticas apresentadas pelos governos federal e estadual ao citarem a presença delas na forma de programas e projetos sobre sexualidade, e também sobre a necessidade de serem mais divulgadas.

Sobre a categoria 2, diversidade sexual, podemos considerar que os professores entendem a *temática* como sexualidade, homossexualidade, orientação sexual e de gênero, sexo, identidade de gênero e sexual, e também a forma diferente de ser homem e ser mulher, assim como, alguns a relacionaram à gravidez na adolescência.

Quanto à categoria 3, formação continuada do docente focada no tema diversidade sexual, os docentes mostraram interesse sobre a realização de cursos, palestras, atividades que possam ajudá-los a pensar o tema e abordá-lo em sala de aula. Essa categoria nos ajudou a refletir sobre os silêncios dessas políticas que as vozes dos docentes deixaram “escapar”, que ora se entrelaçam, se unem e ora se separam em um ou outro momento.

No tricotar do próximo capítulo, “A diversidade sexual nas políticas públicas e educacionais: ausência/presença nas vozes dos docentes entrevistados”, trataremos das políticas públicas de âmbito geral e aquelas dirigidas, especialmente, ao espaço escolar, buscando refletir, como o título do capítulo sugere, sobre a ausência/presença dessas políticas nas vozes dos professores entrevistados.

CAPÍTULO II

A DIVERSIDADE SEXUAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS: AUSÊNCIA/PRESENÇA NAS VOZES DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Neste capítulo faremos uma retrospectiva a partir da década de 1990 das políticas públicas de ações afirmativas direcionadas à temática da diversidade sexual na sociedade e mais especificamente, no contexto escolar, considerando sua presença/ausência nas falas dos docentes entrevistados.

Após a Constituição brasileira de 1988, passamos a observar os movimentos internacionais que chamavam atenção para a educação básica. Dentre os eventos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien⁵⁹, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, cujo documento final afirma no seu artigo 1º que a “educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 3). Nessa conferência afirmava-se o “direito de todos à educação”, que deve ser assegurado por toda a sociedade de “forma individual e coletiva”.

Há 18 anos, a LDBEN/96⁶⁰ aponta as diretrizes gerais da educação nacional, considerando entre seus princípios o parágrafo 3, inciso: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]”. O ensino médio, segundo o artigo 35 da LDBEN/96 é considerado “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”. Esse artigo prevê com um de seus objetivos, “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Alguns estudos vêm sendo realizados em nível nacional, voltados para as escolas públicas brasileiras de ensino básico, como da publicação da Unesco Brasil (2013), “Os protótipos curriculares de ensino médio”. Esse é um instrumento concebido para apoiar “[...] instituições de ensino em seus processos de discussão e organização da gestão escolar, da gestão coletiva do trabalho pedagógico, da formação docente, da formulação de seus currículos e da abertura de espaços para a participação e efetivo protagonismo dos estudantes

⁵⁹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

⁶⁰ A LDBN/ abrange: a educação básica e a educação superior. A educação básica é dividida, em níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E modalidades, como: educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos, educação indígena.

na vida da escola.” (p. 11). Essa publicação traz a necessidade de se pensar as normas diante das leis e cita, como exemplo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (CNE, 1998) conforme publicação da UNESCO (2013, p. 23).

No que interessa a este estudo, os seguintes trechos merecem destaque, que a Educação Física e a Dança, por exemplo, “não trabalham o corpo simplesmente como corpo, mas como signo: por meio de traços sensíveis (forma, gesto, movimento e postura) constroem conceitos inteligíveis (harmonia, equilíbrio, energia e **sexualidade**).” (Item 5.15, p. 227). E ainda que em “relação aos conhecimentos específicos da Biologia” deve-se “Identificar padrões comuns em fenômenos e processos vitais dos organismos, como a manutenção do equilíbrio interno, a defesa, as estruturas celulares, as relações com o ambiente e a **sexualidade**.” (Item 5.17.1, p. 249).

Vimos acima o trabalho pedagógico com o corpo e a sexualidade relacionados à educação física e ao conhecimento da biologia. O objetivo desse instrumento, além de pensar a toda a educação básica, também faz uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do ensino médio visando subsidiar a escola para criar seu próprio currículo, a partir de referenciais teóricos atualizados e com a preocupação de que se pense não somente o preparo para o trabalho, mas que também, abranjam a concepção de educação para a prática social.

No plano social, a década de 1990 foi marcada por um fortalecimento dos direitos individuais e coletivos da população, desencadeando ações que se fazem presentes e ampliadas até os dias de hoje. Nesse período, os movimentos sociais – entre eles o dos homossexuais – se multiplicaram, resultando em encontros tanto nacionais como locais. A participação dos grupos dos direitos humanos nas atividades e de outros grupos pertencentes aos movimentos sociais, colaboraram para a ampliação das discussões, e os partidos políticos tornaram espaço de visibilização dos movimentos e de suas demandas. “Organizam-se também as Paradas do Orgulho LGBT, no molde de uma política de visibilidade de massa mais agregadora do que suas congêneres norte-americanas.” (SIMÕES, 2009, p. 62), uma política que toma a mídia como aliada e torna-se conhecida de todos. Um dos docentes entrevistados por esta pesquisa disse não somente ter ouvido falar, como também ter ido *assistir por curiosidade uma passeata gay*. (P21E4).

Trouxemos a década, 1990, por entendê-la como um marco em relação à implementação de políticas públicas voltadas para diversidade sexual; tomamos como base o dia 17 de maio de 1990, quando a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou a homossexualidade do rol das doenças mentais, como previsto na

Classificação Internacional de Doenças (CID)⁶¹; e em 1991, a Anistia Internacional⁶² passou a considerar a discriminação contra homossexuais uma violação aos direitos humanos. Essas ações trouxeram à tona a discussão das masculinidades e feminilidades na construção da identidade do sujeito por todos os setores da sociedade, inclusive, pela escola.

De tal modo, que o dia 17 de maio dos anos subsequentes, passou a ser lembrado como o Dia Internacional Contra a Homofobia, seja importante não somente para reafirmar o repúdio às práticas sociais discriminatórias, mas para servir como um momento de reflexão sobre as práticas que apontam as diferenças como uma subtração baseada nos modelos idealizados historicamente como “corretos” heteronormativos que exclui a possibilidade da diversidade sexual.

Segundo Carrara (2013)⁶³, baseado no pensamento foucaultiano, as categorias hetero e homo são filhas da ciência. O coordenador do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) entende que em relação às interpretações das ciências:

Existem consequências, melhores ou piores, para os sujeitos que essas interpretações se aplicam. Tem questões éticas. É impossível separar boas e más ciências, mas não por serem algumas ideológicas e outras não. Os valores sociais estão presentes em todas as interpretações. Temos um discurso médico que vai racionalizar a homossexualidade como uma doença, um distúrbio nervoso ou um desarranjo hormonal. Já outro discurso trata a homossexualidade como uma variação natural da espécie, da sexualidade.

O “discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também a mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 2010a, p. 112). Dessa forma, os discursos (no caso aqui científico) se por um lado podem gerar divergências por outro podem ser positivos.

Inicialmente indagamos: o que dizer sobre políticas públicas, como e por que são construídas? Segundo Sposito (apud HONORATO, 2012), a política pública está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), que envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto: “O termo compreende a

⁶¹ A “Classificação Internacional de Doenças”, 10ª edição (CID-10), publicada pela OMS em 1992, excluiu a homossexualidade, como tal, da sua relação de transtornos de comportamento. Ali encontramos listados os transtornos de identidade sexual e os transtornos de preferência sexual, nos moldes da classificação anterior (CID-9). Há, na verdade, um agrupamento dos denominados transtornos psicológicos e de comportamento associados ao desenvolvimento e à orientação sexuais; e ainda um código para aconselhamento relacionado à atitude, comportamento e orientação sexual. (Disponível em: <<http://cid10.bancodesaude.com.br/cid-10/capitulos>>. Acesso em: 4 maio 2014).

⁶² <<http://anistia.org.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2014

⁶³ A medicalização como crítica ao poder médico foi o pano de fundo do primeiro ciclo de debates “Medicalização, Ideologia e Ciência: Quo Vadis?”, evento promovido pelo Laboratório de Pesquisas sobre Práticas de Integralidade em Saúde (Lappis/IMS). A mesa reuniu os professores Kenneth Camargo, Roseni Pinheiro e Sérgio Carrara, e o deputado federal Jean Wyllys. Realizada em 16 de setembro de 2013, no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.lappis.org.br/site/noticias/46-noticia/954-sexualidade-em-debate.html>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

dimensão ético-política dos fins da ação, e deve se aliar, necessariamente, a um programa de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade.” (p. 45). Nessa vertente de observação, os programas governamentais direcionados à temática sobre diversidade sexual se configuram como políticas afirmativas. Na definição de Gomes (2013), as políticas afirmativas ou ações afirmativas,

[...] podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.⁶⁴

Essas políticas têm por finalidade desenvolver ações que possam colaborar com a inclusão social daqueles que se sentem marginalizados ou inferiorizados diante da sociedade. Essas políticas são consideradas públicas, quando:

[...] emanadas pelo Estado, em uma correlação de forças e poder, e, nesse confronto, abrem-se possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio de aparente instabilidade de compromissos, empenho e responsabilidades pelo ente público. As políticas públicas podem ser de caráter social, como saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007 apud HONORATO, 2012, p. 45).

Conforme Candau (2013), no início da década de 1990, cresceram as expectativas relacionadas aos direitos humanos, isto é, a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; “o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados” (CANDAU, 2013, p. 62).

Entre as políticas públicas federais destacamos algumas que são direcionadas à educação básica no âmbito da educação em sexualidade, em alinhamento com as “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.” (UNESCO, 2013, p. 8): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1997 e 1999); o Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE – 2003) que foi em 2005 incorporado pelo Programa Saúde na Escola (PSE); o Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (PBSH – 2004) e, o Programa Gênero e Diversidade na Escola

⁶⁴ GOMES, Joaquim B. Barbosa. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/fisca_trab/acao-afirmativa-igualdade-de-oportunidades.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

(GDE–2006) que observamos mais detalhadamente em capítulos posteriores. Essas políticas, segundo publicação da UNESCO (2013), aos poucos vão imprimindo o reconhecimento da “sexualidade e as relações de gênero como dimensões fundamentais das relações sociais.” (UNESCO, 2013, p. 7). Embora sejam vistas separadamente, estão sempre imbricadas, pois, são desenvolvidas a partir das discussões sob a perspectiva dos direitos humanos.

Assim, destacaremos em cada uma delas os pontos relacionados à temática da diversidade sexual, na busca de conhecê-las e também, reconhecê-las no espaço escolar.

2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: MEC e a lei nº 9.394/96 (LDBN)

Além do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN, lei nº 9.394/96), segundo consta no parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 3/97, com intenção de normatizar as referências curriculares de todo o país, nascem, no final de 1995, os “Parâmetros curriculares nacionais, (PCN)”⁶⁵, elaborados para o ensino fundamental pelas equipes contratadas pela SEF/MEC⁶⁶, compostas por professores em exercício no ensino fundamental, contando com a assessoria de professores especialistas das universidades.

Esses Parâmetros consistem em “orientações e sugestões para o ensino fundamental em dois ciclos equivalentes às quatro primeiras séries, nas áreas de: Língua Portuguesa, esse grupo fez Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física.” (BRASIL, 1997, p. 277), além dos livros dedicados aos temas transversais focados nos interesses individuais e coletivos: “Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.” (BRASIL, 1997, p. 277). Para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural e Orientação sexual (2000), são considerados um referencial de educação que, ao abordar o tema Orientação Sexual, busca:

[...] considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (p. 73).

⁶⁵ Parecer CNE Nº 3/97 – CEB, aprovado em 12/03/97, homologado em 16/04/97 – D.O.U. de 17/04/97. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0276-0281_c.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2013.

⁶⁶ Fonte: Secretaria de Ensino Fundamental, órgão do Ministério da Educação.

Esse documento, embora não se dirija ao ensino médio, que é o foco desta pesquisa, foi mencionado, de forma indireta, por um docente ao dizer que, apesar de não ter recebido nenhuma informação sobre políticas, projetos e programas sobre a temática diversidade sexual no espaço escolar, reconhece como “um dos temas transversais” o da sexualidade.

Não vi isso acontecer dentro de nenhuma das escolas que trabalhei de ensino médio. Um plano eficaz de informação, não vi. Vi coisas isoladas, um professor tentando fazer um projeto aqui outro ali, mas não uma coisa... Não conheço, nunca foi oferecido. Inclusive em Educação Física um dos temas transversais é a sexualidade. Nunca recebi nenhuma informação de curso sobre isso. (PIE1).

Segundo os PCNs, os projetos devem ser pensados e articulados na escola por meio da transversalidade, isto é:

[...] contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas. (BRASIL, 1997, p. 87).

A intenção é promover:

Reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos. (p. 73).

Se os PCNs de Educação fundamental se “preocuparam” com a orientação sexual dos alunos desse segmento de ensino, o mesmo não ocorreu com os relativos ao ensino médio. Os Parâmetros curriculares nacionais de ensino médio (PCNEM, 2000) se apresentam em cinco livros: Bases legais; Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Assim, diferentemente do ensino fundamental, nos PCNs do ensino médio não há uma publicação dedicada aos temas transversais e neles a orientação sexual. A proposta para o ensino médio assim se configura “a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 2000, p. 5).

Não podemos deixar de sinalizar que os PCNs são um conjunto de ações pensadas para orientação de todo território nacional, as ações de professores(as), técnicos, equipe pedagógicas e pais e responsáveis, geradores de debates, discussão no espaço escolar. No caso do livro 10.2 – Orientação sexual, tem por finalidade “sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade.” (PCN, 2000, p. 287).

Esses documentos foram relevantes para este estudo em função do seu compromisso com a “Orientação Sexual” no sentido educacional. Foi possível através de suas recomendações refletir sobre a temática da diversidade sexual no espaço como uma prática educacional.

Na próxima seção, antes de abordamos os demais documentos objeto de nossa pesquisa, mencionamos os Princípios de Yogyakarta, que reputamos como o um dos fundamentos para o reconhecimento da diversidade sexual.

2.2 Os Princípios de Yogyakarta

No ano de 2006, realizou-se um encontro internacional no espaço da Universidade Gadjah Mada, em Yogyakarta, Indonésia, ao qual compareceram 29 especialistas internacionais em direitos humanos de 25 países. Esse evento marcou uma nova etapa no reconhecimento das diferenças individuais, ao se estabelecerem os “Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero”. Esse documento, que passou a ser conhecido simplesmente como Princípios de Yogyakarta, foi lançado em português, em 2007.

A Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos, em nome de uma coalizão de organizações de direitos humanos, realizaram um projeto com o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero, no sentido de dar mais clareza e coerência às obrigações de direitos humanos dos Estados. (p. 8).

Na Comissão Internacional de Juristas na Indonésia, definiu-se um grupo de especialistas em direitos humanos que após discussão lança os Princípios de Yogyakarta (2007, p. 6) que afirmam:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Todos os direitos humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados. A **orientação sexual e a identidade de gênero** são

essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso. (Grifo nosso).

Entre os princípios estabelecidos, o de nº 16, trata do Direito à Educação (2007, p. 23) e o de número 22, sobre o Direito à Liberdade de Ir e Vir (p. 28). Em ambos os princípios, é imputada ao Estado a responsabilidade de tomar medidas legislativas e/ou administrativas que possam assegurar a igualdade de tratamento a todos os estudantes, funcionários e professores no contexto educacional sem discriminação quanto à orientação sexual ou identidade de gênero, não podendo tal orientação ser invocada para limitar ou impedir a circulação de pessoas em qualquer espaço social. Essa Conferência internacional tem sido referência para a criação de Programas, políticas de ações afirmativas e discussões sobre o reconhecimento dos direitos humanos, como a construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos – PNDH 3.

2.3 O PNDH e a diversidade sexual

É importante mencionar que muitos tratados internacionais e outros instrumentos de direitos humanos têm sido mediados desde 1945 pelas Nações Unidas (ONU), que hoje conta com “193 países-membros⁶⁷”.

Um deles é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que estabelece no artigo 1, “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.” Embora seja um documento declaratório, sem força de obrigatoriedade de cumprimento, evoca a luta pela liberdade, civil e política, considera que ambas se completam e são interdependentes, isto é, uma sem a outra não condiz com a materialização de medidas reais de proteção ao ser humano. Percebemos que desde a criação da Declaração ocorrem avanços no campo dos direitos humanos, principalmente como resultado das conferências e tratados oriundos de encontros internacionais que reúnem representantes do poder público, das organizações da sociedade civil e movimentos sociais com intuito de discutir e avaliar a situação dos direitos humanos e estabelecer diretrizes e metas que promovam e valorizem a dignidade, a liberdade e que viabilizem os direitos humanos.

Um desses encontros internacionais e que foi responsável pela consolidação do processo de internacionalização dos direitos humanos foi a II Conferência Mundial para os

⁶⁷ Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros>>. Acesso em: 3 maio 2014.

Direitos Humanos, convocada pela Organização das Nações Unidas, ocorrida em 24 e 25 de junho em 1993, em Viena, que recomenda aos países a elaboração de Programas Nacionais de Direitos Humanos por meio dos quais os Estados avançariam na promoção e proteção desses direitos. No Brasil, como resposta a essa recomendação e a partir de um esforço político e social, é publicado em 1996 o Decreto presidencial nº1904, estabelecendo o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)⁶⁸.

A proposta desse PNDH 1 era reafirmar os direitos fundamentais do homem em curto prazo, onde fosse discutida uma legislação que viesse a proibir toda forma de discriminação por origem, raça, etnia, idade, religião, sexo, convicção política ou por orientação sexual.

Embora, naquele momento fosse um movimento de afirmação e reconhecimento pelas lutas dos movimentos sociais pela não discriminação, era uma retomada do processo democrático, um aprendizado na arte de dialogar politicamente. Porém, foi somente no segundo PNDH 2, instituído pelo Decreto presidencial nº 4.229, de 13 de maio de 2002, que os temas foram abordados com maior visibilidade. Esse segundo programa tinha por finalidade:

Apoiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas e ações sociais para a redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais existentes no país, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento e conferindo prioridade às necessidades dos grupos socialmente vulneráveis. (BRASIL, 2002).

As políticas públicas, muitas vezes refletem as transformações já ocorridas na sociedade, criadas para atender demandas sociais e fomentar a qualidade de vida de uma população, trazendo reflexões e orientações que possam servir para sua construção enquanto ser social. Para tanto, o PNDH 2⁶⁹ no que se refere à ação afirmativa sobre diversidade sexual vem:

Propor emenda à Constituição Federal para incluir a garantia do direito à livre orientação sexual e a proibição da discriminação por orientação sexual; Apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais; Propor o aperfeiçoamento da legislação penal no que se refere à discriminação e à violência motivadas por orientação sexual; Excluir o termo “pederastia” do código Penal Militar; Incluir nos censos demográficos e pesquisas oficiais dados relativos à orientação sexual.

⁶⁸ Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

⁶⁹ O segundo, decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

Apoiar programas de capacitação de profissionais de educação, policiais, juízes e operadores do direito em geral para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB. (BRASIL, 2002).

Esse programa mostra-se com maior fundamento nas suas recomendações quanto à não discriminação por orientação sexual. No que se refere à educação, o *PNDH 2* em 2002 recomenda a educação em direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio, com base na utilização dos ‘temas transversais’ estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Também, sob a vigência das recomendações desse documento, foi lançado em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁷⁰ (PNEDH), numa parceria entre a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ). Esse plano é voltado para a educação em direitos humanos como meio e não como fim, já que esse é o papel do Plano Nacional de Educação (PNE).

O PNDH 2, ainda, aponta a necessidade de capacitação de profissionais de educação. Essas ações têm a intenção de, em seu corpo, trazer à discussão os temas que envolvem o direito à livre orientação sexual, afirmando o respeito a todos. De forma significativa, elas propõem a capacitação de professores do ensino fundamental e médio no sentido de promover nos espaços escolares agentes multiplicadores de ações afirmativas relativos à diversidade sexual, com atividades voltadas à discussão e reconhecimento das diferenças individuais da população LGBT.

Existem paradigmas a serem quebrados, os movimentos sociais ampliam-se e chamam a atenção para as lutas coletivas, porém, pontuais. A sociedade organiza-se em grupos de lutas, ao mesmo tempo em que há um movimento político, há também várias lideranças. Nessa perspectiva e após vários debates na sociedade civil e arranjos políticos, é sancionado, em 2009, o PNDH 3⁷¹, que apresenta um texto mais abrangente e com maior vigor quanto às orientações em relação à diversidade sexual. A sua Diretriz 10 “Garantias da igualdade na diversidade”, estabelece a promoção de “campanhas e ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de

⁷⁰ Ao longo do ano de 2004, o PNEDH foi divulgado e debatido em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual. Em 2005, foram realizados encontros estaduais com o objetivo de difundir o PNEDH, que resultaram em contribuições de representantes da sociedade civil e do governo para aperfeiçoar e ampliar o documento. Mais de 5.000 pessoas, de 26 unidades federadas, participaram desse processo de consulta que, além de incorporar propostas para a nova versão do PNEDH, resultou na criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos e na multiplicação de iniciativas e parcerias nessa área. (ZENAIDE, 2008, p. 5).

⁷¹ FONTE: Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados.” (BRASIL, 2009, p. 92) Essa diretriz, em seu objetivo estratégico V, propõe ações programáticas quanto à “Garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero” (p. 98), por meio da qual pretende:

Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social. b) Apoiar projeto de lei que disponha sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo. c) Promover ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos. d) Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade. e) Desenvolver meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais. f) Acrescentar campo para informações sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde. g) Fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), principalmente a partir do apoio à implementação de Centros de Referência em Direitos Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania⁷² daquele segmento em universidades públicas. h) Realizar relatório periódico de acompanhamento das políticas contra discriminação à população LGBT, que contenha, entre outras, informações sobre inclusão no mercado de trabalho, assistência à saúde integral, número de violações registradas e apuradas, recorrências de violações, dados populacionais, de renda e conjugais.

Pensar os direitos humanos tornou-se uma prioridade para reafirmar os direitos individuais e coletivos. Se por um lado os organismos internacionais elevam suas cobranças e o fazem por motivos diversos, como econômicos, políticos e sociais, por outro, a população brasileira busca nas brechas da lei o reconhecimento dos seus direitos.

Na próxima seção será discutida o papel do Conselho Nacional de Combate à Discriminação no desenvolvimento de políticas públicas sobre o tema.

2.4 Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)

Em 4 de outubro de 2001, o decreto nº 3.952 criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), no âmbito do Ministério da Justiça, com a função de propor e acompanhar políticas públicas para a defesa dos direitos de indivíduos e grupos sociais, vítimas de discriminação racial ou outra forma de intolerância. Em 2005, o decreto nº 5.397,

⁷² Parceria entre a SEDH-PR, organismos governamentais e não governamentais. O objetivo da criação destes centros é fornecer orientação geral sobre direitos humanos a qualquer vítima de violação, além de informar sobre as garantias legais e encaminhar o cidadão aos serviços especializados de atendimento a cada caso específico.

de 22 de março, reestrutura e dispõe “sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD.”⁷³

Se na sua criação em 2001, o CNCD esteve sob a competência do Ministério da Justiça, ao ser revogado em 2005 o decreto que o criou, o Conselho passou para competência da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Entretanto, em 2010, a estrutura regimental do CNCD mais uma vez é atualizada, agora por meio do Decreto nº 7388, de 9 de dezembro de 2010. O Governo Federal institui uma nova competência para o CNCD, conquanto continue como um órgão colegiado, integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/RP. Essa atualização teve como finalidade formalizar e legitimar o CNCD como órgão direcionado a potencializar as políticas públicas para a população LGBT, passando então a denominar-se Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), com o objetivo de, conforme o seu artigo 1º: “formular e propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT.” (p. 15).

Em 2009, nasce o Plano Nacional de Promoção das Cidadanias e dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (PNLGBT) sob a competência do CNCD/LGBT.

[...] resultado da 1ª Conferência Nacional GLBT, ocorrida em Brasília entre 5 e 8 de junho de 2008, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais [PNDLGBT] traz as diretrizes e ações para a elaboração de Políticas Públicas voltadas para esse segmento, mobilizando o Poder Público e a Sociedade Civil Organizada na consolidação de um pacto democrático. (BRASIL, 2009, p. 9).

Esse instrumento faz referência à importância da inclusão da temática LGBT no sistema de educação básica e superior de forma a promover o respeito e o reconhecimento da diversidade no que se refere à orientação sexual e à identidade de gênero.

Em 2010, como produto desse Plano, foi publicado o “Relatório de Monitoramento PNLGBT/2009”, contendo o total de 166 ações voltadas para a formação de profissionais da educação, elaboração de materiais didáticos, projetos de intervenção para gênero e diversidade sexual com o apoio da Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH) em Gênero e Diversidade Sexual. Segundo o relatório, o objetivo das ações e projetos que cabem

⁷³ Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/3/2005, Página 1 (Publicação Original)

ao MEC é: “Fomentar ações para a promoção do respeito às diversidades, da equidade de gênero e do reconhecimento da diversidade sexual, por meio da formação de profissionais da educação, elaboração de materiais didáticos e projetos de intervenção.” (BRASIL, 2010f, p. 4). Ainda de acordo com o relatório, com intuito de fomentar a formação continuada dos professores de escolas públicas de ensino básico, foram lançados editais para selecionar instituições (IES, ONGs e prefeituras) para atuar na formação profissional da educação e a elaboração de materiais didáticos.

O CNCD teve papel importante de monitorar e controlar as ações dos direitos humanos, especialmente desde 2010, no que tange às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT. Uma de suas ações foi o projeto Escola sem Homofobia. No entanto, é possível observar que a atuação do CNCD se entremeia com ações de vários ministérios, que deliberam sobre as políticas de educação, saúde, segurança dentre outras ações ministeriais representando um importante instrumento de planejamento do governo, que “define no âmbito do programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos”, a ação denominada “Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais” (BRASIL, 2004, p. 11).

Dado o exposto, dentre os planos governamentais, a Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Educação, lança o Programa Brasil Sem Homofobia⁷⁴ como um:

Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania Homossexual [como segurança, trabalho, participação, educação, saúde, cultura, entre outras]. O objetivo do programa é “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.” (BRASIL, 2004, p. 11).

2.5 Brasil sem Homofobia

Esse programa prevê ações voltadas à prevenção da homofobia em vários contextos

⁷⁴ O decreto de 4 de junho de 2010 aprova o Dia Nacional Contra a Homofobia. Segundo o *site* da Secadi/MEC, a ideia de instituir o dia de combate à homofobia surgiu na França, a partir de uma iniciativa de Louis-Georges Tin. A meta é fazer com que o dia comemorativo faça parte dos calendários oficiais do maior número de países possíveis e entidades internacionais, assim como o Dia da Internacional da Mulher e o Dia Mundial contra Discriminação Racial. Garantir cidadania plena, revogar leis discriminatórias e acabar com a intolerância com os gays também são itens das manifestações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=6268&option=com_content&task=view>. Acesso em: 17 ago. 2013.

sociais, entre eles, a escola. O Programa, ao se referir ao ambiente escolar, preconiza o direito à educação sem discriminação à orientação sexual e aponta algumas providências para sua consecução:

V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual: Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não discriminação por orientação sexual. Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (BRASIL, 2004, p. 22-24).

Através do “Programa Brasil sem Homofobia” o governo federal amplia de forma específica suas ações afirmativas para a população LGBT, reafirmando a importância de promover políticas de inclusão para a garantia da igualdade de direitos. Para que o Programa atendesse todo território nacional, os Estados e Municípios da federação foram incumbidos de promover junto à sociedade ações afirmativas voltadas especialmente para suas respectivas regiões. É esperado que os projetos propostos para cada região tenham a participação da comunidade e das instituições, como por exemplo, as escolas. Entre os temas promovidos estão o respeito ao cidadão e a não discriminação por orientação sexual.

Para controlar e implementar os trabalhos referentes ao Programa Brasil sem Homofobia em rede nacional, foi instituído um Grupo de Trabalho pela portaria nº 4.032 de 24 de novembro de 2005. Entre suas finalidades figura a de formular “ações que garantam o direito à educação da população GLBT e que promovam o respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero nos sistemas educacionais.” A preocupação é acompanhar a implantação dos grupos de trabalho do Programa Brasil sem Homofobia em cada estado da federação. Tem também a finalidade de apoiar e acompanhar ações para a não discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais na esfera do Ministério da Educação.

Portanto, há quase uma década se deu a implementação do Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), um programa que tem por finalidade apoiar e colaborar com o

reconhecimento da diversidade sexual na sociedade geral e no ambiente escolar, por meio de ações de combate à violência, favorecendo o respeito ao próximo.

No espaço escolar, o Programa visa à transformação do comportamento de gestores educacionais, entendendo neste caso, professores, diretores e equipe educacional e pedagógica, para assegurar uma educação igualitária e inclusiva, livre de discriminação. Para a implementação dessa transformação foi lançado em 2011 o Projeto Escola sem Homofobia, objeto da próxima subseção.

2.5.1 Projeto Escola sem Homofobia

Em que consiste esse Projeto? O Projeto Escola sem Homofobia surgiu em 2011, com o apoio do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), sendo planejado e executado em parceria com a Global Alliance for LGBT Education – GALE e as organizações não governamentais Pathfinder do Brasil (coordenadora do projeto), ECOS⁷⁵ – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Sua contribuição se consubstanciaria “através de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (p. 1). Esse Projeto tem por objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia.

Para alcançar o seu objetivo no espaço escolar, o Programa Escola sem Homofobia foi planejado para implementar políticas públicas que focalizem a questão do homo/lesbo/transfobia nas escolas. Para tanto, realizaram-se seminários em várias regiões do país com a participação de profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil; utilizou-se de uma pesquisa qualitativa sobre homofobia na comunidade escolar em 11 capitais das 5 regiões do país, envolvendo 1.412 participantes, entre secretários de saúde, gestores de escolas, professores, estudantes e outros integrantes das comunidades escolares. Após esse trabalho, considerado a primeira fase do projeto, criou-se um material para ser distribuído nas escolas, um kit de material educativo abordando aspectos do homo/lesbo/transfobia no ambiente escolar, que segundo a ECOS, ONG responsável pelo

⁷⁵ É uma organização não governamental em Comunicação em Sexualidade. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

material, seria direcionado a gestores, educadores e estudantes de ensino médio. Esse kit educativo serviria como um guia para os docentes, sendo composto de seis Boletins Escola sem Homofobia (Bolesh); três vídeos “Boneca na Mochila”, “Medo de Quê?” e “Torpedo (três histórias: torpedo, encontrando Bianca e probabilidade); Caderno Escola sem Homofobia; Cartaz e Cartas para Gestor/a e Educadores/as. A sua execução enfrentou polêmicas, objeções e rejeições por parte de correntes religiosas e políticas. Dessa forma permanece no MEC para ser reavaliada a possibilidade de seu uso nas escolas de ensino médio.

A esse respeito uma docente, ao falar das políticas educacionais que tratava do tema diversidade sexual, mencionou as “cartilhas”, parecendo se referir ao Kit de material da Escola sem Homofobia:

Eu ouvi há algum tempo sobre uma cartilha que estava sendo distribuída, não sei se pelo município ou Estado. Aí alguns pais falaram que [a cartilha] estavam estimulando que os filhos fossem conhecer a homossexualidade. A ignorância. Isso é ignorância. Acho que não é por aí, não é por aí. Você deixa ele saber como que é, até para ele saber lidar. A criança, o adolescente está começando a descobrir o mundo. Eu não entendo bem isso, não sei se é biológico ou se é espiritual, dizem que é espiritual. (P5E2).

O docente traz a figura dos pais à discussão quando menciona a cartilha. Segundo ele, os pais estariam entendendo que a cartilha poderia estimular seus filhos à homossexualidade. De qualquer forma, por que se referia ao material dessa forma? Terá sido isso resultante da divulgação negativa da imprensa sobre o assunto? Por que isso acontece?

O docente expressa suas questões quanto à homossexualidade relacionada ao desenvolvimento dos adolescentes. É algo biológico? É “espiritual”. Ele não sabe? Porém, ao mesmo tempo em relação à reação dos pais ao uso da “cartilha”, entende como “ignorância” no sentido da falta de conhecimento sobre o assunto. Aqui, percebemos a dificuldade em tratar de temas que envolvem a sexualidade porque demanda valores, convicções e dúvidas de cada sujeito. A escola por sua vez, mesmo que seja o “lugar [legítimo] do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância”, alerta Louro (2000, p. 21), fortalecendo a ausência de discussão de temas como diversidade sexual.

Mas, a rejeição do Kit merece a seguinte pergunta: sua distribuição nas escolas envolveu previamente uma discussão democrática de todos os atores sociais envolvidos? Como ocorreu a participação dos alunos, das famílias, dos docentes, da equipe pedagógica?

Como dissemos anteriormente a equipe da ECOS ficou responsável pela criação do

kit de material educativo do Projeto Escola sem Homofobia, metodologia/conteúdo, pela preparação da equipe de capacitadores(as) e por ministrar tais atividades. A equipe do Projeto Escola sem Homofobia ao justificar em nota oficial a “incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homo/lesbo/transfobia na escola.” (BRASIL, 2012, p. 2), considera importante que essa inclusão ocorresse a partir da construção pelas escolas do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como a capacitação de professores de ensino médio.

Ainda que o Projeto Escola sem Homofobia (2011) não tenha sido implementado nas escolas, devido à reação da sociedade sobre os conteúdos contidos no material, percebemos que a distribuição do Kit de material educativo levantou discussões sobre sua produção, quanto às formas de intervenções dos educadores e comunidade escolar sobre os temas que envolvem diversidade sexual. Enquanto uns falam que o material estimula a homossexualidade, outros afirmam que o material pode colaborar com o trabalho de desconstrução da discriminação em relação à diversidade sexual.

Podemos citar como significativo o evento⁷⁶ ocorrido em 15 de maio de 2012 na Câmara dos Deputados com a discussão sobre sexualidade na infância e na adolescência, papel de gênero e *bullying* – o 9º Seminário Nacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Seu lema foi “Respeito à Diversidade se Aprende na Infância” e o tema “Sexualidade, Papéis de Gênero e Educação na Infância e na Adolescência”, que contou com a participação de especialistas em direito, da psicologia e da educação. Segundo o deputado federal Jean Wyllys⁷⁷ (2012), a intenção foi retomar os debates sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, abrindo o diálogo com outros setores da sociedade civil, sobretudo no campo da educação. Esse não seria um evento que deveria ocorrer antes da distribuição dos Kits?

Na seção subsequente, apresentamos como o Programa Brasil sem Homofobia se desdobrou no caso do estado do Rio de Janeiro, especialmente na criação do Programa estadual Rio sem Homofobia, onde daremos especial ênfase ao nome social.

2.6 Programa estadual Rio sem Homofobia

Mesmo antes do lançamento do Programa Brasil sem Homofobia e também do

⁷⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/noticias-institucionais/educacao-para-a-diversidade-e-discutida-em-conferencia>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

⁷⁷ Jean Wyllys de Matos Santos foi Professor Universitário em Comunicação Social – Jornalismo. Tem Mestrado em Letras e Linguísticas. Filiações Partidárias: PSOL, 2009; Atividade Partidária - Câmara dos Deputados Vice-Líder, PSOL.

Programa Estadual Rio sem Homofobia em 2007, o Rio de Janeiro já sinalizava a preocupação com a discriminação de pessoas em virtude de sua orientação sexual. Com efeito a Lei Estadual nº 3.406/2000⁷⁸ ofereceu durante 12 anos de sua vigência a proteção para aqueles que se sentissem discriminados. Entretanto, em outubro de 2012 essa Lei estadual e o Decreto nº 29.774/2001 que a regulamentava foram revogados pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ-RJ) quando foi declarada, em segunda instância, a sua inconstitucionalidade, pois, segundo os desembargadores do TJ/RJ o crime não existe no Código Penal Brasileiro. Por esse e outros motivos, insiste-se na criação de uma lei federal que criminalize a homofobia.

É interessante pensar, que tal fato ocorreu em pleno desenvolvimento dos programas citados acima que tem como objetivo de existência a luta contra discriminação e o reconhecimento dos direitos humanos.

Tendo como referência as ações instituídas pelo Brasil sem Homofobia e a partir de suas recomendações cria-se no estado Rio de Janeiro o Programa Estadual Rio sem Homofobia. Foi criado a partir do decreto estadual nº 40.822, de 26 de junho de 2007, que constituiu “a Câmara Técnica para a elaboração do Programa estadual de combate à homofobia e promoção da cidadania da população de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e dá outras providências.” (2007, p. 1) e determinou que sua coordenação caberia à Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos (SuperDir), vinculada à Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos. O referido decreto fomenta discussões e prevê a capacitação de pessoas em cargo de gestão, e também orienta a construção de políticas públicas que garantam à população LGBT o respeito pela igualdade social, entre elas o uso do nome social, assim como estabelecer ações e metas, bem como monitorar e avaliar a implementação, nas diversas secretarias, das diretrizes do programa fluminense.

Em 2009 foi criado o “grupo de trabalho permanente de políticas da SEASDH para a cidadania LGBT e combate à homofobia” sendo também designados os seus membros colaboradores, que são todas as Subsecretarias e órgão afins, com o intuito de articular, apresentar e concluir as propostas, assim como articular, acompanhar, monitorar, e avaliar a implementação das políticas na área da Secretaria de Assistência Social e Direitos humanos do Programa Rio Sem Homofobia.

Diante dos movimentos em volta do Programa Rio sem Homofobia, é expedido

⁷⁸ Processo nº 0017774-24.2012.8.19.0000. TJ/RJ – 8/3/2013 12:54 – Segunda Instância – Autuado em 30/3/2012 Classe: DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/152788/decreto-29774-01>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

nesse percurso o Decreto nº 41.798 de 02 de abril de 2009, que instituiu o Conselho LGBT – RJ, integrado por representantes de todas as secretarias do Governo do Estado, inclusive, um representante da SEEDUC RJ. Segundo o seu artigo 1º:

Fica criado o CONSELHO DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CONSELHO LGBT - RJ), no âmbito do Poder Executivo Estadual, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro, coordenado pela Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos, de caráter deliberativo, com a finalidade de elaborar, acompanhar, monitorar, fiscalizar e avaliar a execução de políticas públicas para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) destinadas a assegurar a essa população o pleno exercício de sua cidadania.

Nessas ações percebe-se o claro intuito de fortalecer uma articulação entre as Secretarias do Estado do Rio de Janeiro em torno do combate à homofobia. A participação da SEEDUC RJ nessa articulação se consubstancia por meio da Resolução nº 4315 de 24 de junho de 2009 que constitui, no âmbito da mesma Secretaria, o seu “Grupo de trabalho permanente de políticas de educação, cidadania LGBT e combate à Homofobia” (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 1), cujos membros colaboradores por ela designados serão coordenados pela Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional – SEEDUC RJ. Esse órgão da SEEDUC RJ, além da educação sexual, também promove ações como Educação Indígena, Educação do Campo e Diversidade Etnicorracial.

Outros dispositivos foram criados pela SEEDUC RJ. Em 2008, foi realizada a Jornada de sexualidade “verdade ou consequência?”, cujo mote era discutir e refletir sobre como saber lidar com a sexualidade e a gravidez indesejada. Em 2009, a “1ª Jornada da Educação para a Promoção da Cidadania LGBT e o Enfrentamento da Homofobia” reunindo representantes das escolas da rede. Essa Jornada, segundo a SEEDUC RJ (PORTAL CONEXÃO PROFESSOR, 2010), teve a parceria com a Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos, da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos. Seus desdobramentos, como atividades com alunos e professores sobre o tema da Jornada ficou a cargo dos representantes na articulação do Fórum de Diversidade sexual e suas instituições.

Em 2011, as ações do Programa Brasil sem Homofobia aparecem nas articulações das programações do governo estadual alinhadas às diretrizes e estratégias de administração estabelecidas pela Lei Nº 6.126/2011 a partir do Plano Plurianual⁷⁹ do governo do estado, apresentado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG), para o quadriênio 2012-2015 às demais Secretarias de Estado que formularam seus diagnósticos e seus objetivos e indicadores setoriais, os programas e ações de suas respectivas áreas de atuação.

Na promoção dos direitos humanos, no âmbito do Programa Rio sem Homofobia, a SEASDH tem realizado campanhas que têm por intuito promover, conscientizar e garantir o respeito às diferenças. Destaca-se a campanha Rio Sem Homofobia, que divulgou através de diversas mídias, a mensagem que reafirma lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais como cidadãos comuns. Além disso, houve a implantação do Disque Cidadania LGBT (0800.023.4567), com o intuito de orientar e acolher LGBT, familiares e amigos em situação de violência e discriminação, e a criação dos Centros de Referências de Promoção da Cidadania LGBT, onde é oferecido atendimento jurídico, social e psicológico.

Na perspectiva da integração intersetorial, o governo do estado tem buscado trabalhar as questões voltadas à educação sexual no sentido de tornar a escola um lugar de igualdade. Para tanto, alguns eventos foram realizados como, em agosto de 2011 o 1º Seminário de Gênero e Diversidade na Educação. Segundo consta no Portal da SEEDUC RJ, o encontro aconteceu na sede daquela secretaria, ainda na rua da Ajuda (nº 5, Centro). Ele contou com reflexões sobre a temática de gênero, sexualidade, diversidade sexual, identidade de gênero, como uma política pública de promoção de direitos humanos e que deveria ser implementada na escola. Desse Seminário participaram os coordenadores pedagógicos, de unidades escolares que oferecessem o Curso Normal (formação de professores); articuladores regionais do Programa Mais Educação⁸⁰; Supervisores do Programa Escola Aberta⁸¹;

⁷⁹ PPA/RJ 2012-2015/Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – Rio de Janeiro, RJ: Volume 2; 2011.

⁸⁰ As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 5 maio 2014.

⁸¹ Fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco, o programa Escola Aberta tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar. (Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/escola_aberta/secretarias_participantes_escola_aberta.pdf>. Acesso em: 5 maio 2014.

representantes de unidades escolares com ações de Prevenção e Promoção em Saúde; e representantes de unidades escolares que oferecem atividades de Direitos humanos nas regionais metropolitanas.

2.6.1 O nome social: política pública de reconhecimento da diversidade sexual

Para falar sobre o nome social podemos evocar os princípios dos direitos humanos registrados em vários eventos ou documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Conferência Mundial contra o racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (DURBAN, 2001); e principalmente, Princípios de Yogyakarta (2006), mencionado no trabalho, onde um grupo de especialistas em direitos humanos e de ativistas reuniram-se na Universidade de Gadjah Mada, em Yogyakarta, na Indonésia para discutir as questões relativas à sexualidade, especialmente os direitos de pessoas lésbicas, gays, transgêneros, travestis e intersex, dos quais destacamos o Princípio 19 que trata do Direito à liberdade de opinião e expressão:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de opinião e expressão, não importando sua orientação sexual ou identidade de gênero. Isto inclui a expressão de identidade ou autonomia pessoal através da fala, comportamento, vestimenta, características corporais, escolha de nome ou qualquer outro meio, assim como a liberdade para buscar, receber e transmitir informação e ideias de todos os tipos, incluindo ideias relacionadas aos direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, através de qualquer mídia, e independentemente das fronteiras nacionais. (p. 26).

As ações contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH 3) de 2010, Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdade; o Programa “Brasil sem Homofobia”, o PNLGBT e as referências trazidas pelo CONAE 2010 para o futuro PNE (2010 -2020) já visto neste trabalho, evidenciando-se a incorporação do tema no âmbito de alguns setores da administração pública dos governos federal, estadual ou municipal. Em várias esferas dos governos federal e estadual, foram aprovadas medidas que passaram a assegurar o uso do nome social. Podemos, nesse caso, citar o exemplo do Ministério da Saúde cuja Portaria nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, garante:

Art. 4º Toda pessoa tem direito ao atendimento humanizado e acolhedor, realizado por profissionais qualificados, em ambiente limpo, confortável e acessível a todos. Parágrafo único. É direito da pessoa, na rede de serviços de saúde, ter atendimento humanizado, acolhedor, livre de qualquer

discriminação, restrição ou negação em virtude de idade, raça, cor, etnia, religião, orientação sexual, identidade de gênero, condições econômicas ou sociais, estado de saúde, de anomalia, patologia ou deficiência, garantindo-lhe: I - identificação pelo nome e sobrenome civil, devendo existir em todo documento do usuário e usuária um campo para se registrar o nome social, independente do registro civil sendo assegurado o uso do nome de preferência, não podendo ser identificado por número, nome ou código da doença ou outras formas desrespeitosas ou preconceituosas; II - a identificação dos profissionais, por crachás visíveis, legíveis e/ou por outras formas de identificação de fácil percepção.

A citada portaria é constituída de uma estrutura na perspectiva das diversidades, reconhecendo que as diferenças devem ser respeitadas, visando o seu “pertencimento” nos espaços de atendimento médico e administrativo da saúde.

Na esfera do Ministério do Planejamento, a Portaria de nº 233, de 18 de maio de 2010, estipulada em seu Artigo 1º “que fica assegurado aos servidores públicos, no âmbito da Administração pública Federal direta, autarquia e fundacional, o uso do nome social adotado por Travestis e Transexuais” (p. 1). Segundo a Portaria, fica garantida a utilização do nome social, mediante requerimento da pessoa interessada, nas situações de cadastro, comunicações internas de uso social; endereço de correio eletrônico; identificação funcional de uso interno (crachá); lista de ramais do órgão e nome de usuário em sistema de informática.

Nessa mesma linha, o Ministério da Educação em 2011, sanciona a Portaria de nº 1612 de 18 de novembro, artigo 1º que “fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, nos termos dessa portaria, o direito à escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação – MEC/PR”. Segundo essa Portaria, entende-se por nome social aquele nome pelo qual essas pessoas se identificam e são identificadas. O direito no MEC abrange os “agentes públicos do MEC e àqueles vinculados a Pasta”. De acordo com essa portaria, o “prenome anotado no registro civil deve ser utilizado para os atos que ensejarão a emissão de documentos oficiais, acompanhado pelo prenome escolhido”.

Como podemos perceber no âmbito Federal, esses são alguns casos públicos de reconhecimento do nome social nos seus limites de atuação. Porém notamos, por força da ausência de uma lei específica que endosse o uso do nome social, haver uma certa fragmentação nas iniciativas sobre o reconhecimento do direito do uso do nome social pelas pessoas Travestis e Transexuais.

Com efeito, a ausência de uma lei que reconheça o direito ao uso do nome social tem criado diversos conflitos no âmbito escolar. Um caso concreto que demonstra essa lacuna legal pode ser visto numa entrevista vinculada ao Portal do iGay (www.ig.com.br) de um

aluno transexual de 13 anos da cidade de Ribeirão Preto no interior de São Paulo que sofre as consequências do desconhecimento desse pretense direito. Embora a família esteja ciente de que o aluno que nasceu menina se percebe menino, e o trate como tal, é na escola que ele tem os maiores problemas. Em um dos seus depoimentos ele diz que chegou em casa e disse, “Mãe, tirei zero na prova de História porque escrevi o meu nome social e não o de registro. A professora disse que eu tinha rasurado”. Os pais não consideraram que os professores fossem culpados pelos eventos, entretanto, perceberam que a falta de conhecimento é fator desencadeador do preconceito. Segundo os pais e o aluno, eles “só encontram informações muito fragmentadas em blogs, sites e poucos livros. E o que há de disponível não fala sobre transgêneros nesta idade.” (Matéria realizada por Iran Gisusti, Ig São Paulo, 25 de abril de 2014).

O fato aconteceu em São Paulo, mas poderia ter ocorrido no Rio de Janeiro ou em qualquer outro lugar da federação, pois essas práticas de avaliação fazem parte do dia-a-dia escolar e os critérios são definidos por normas e regras da instituição, sendo assim, o uso do nome social ainda não foi legitimado pela escola. Se houvesse leis pontuais sobre o uso do nome social no espaço escolar, mesmo assim ou por força do próprio uso do nome social o aluno não enfrentaria a discriminação?

2.6.2 Escolas investigadas e professores entrevistados: quem fala do nome social?

Observamos que o nome social faz parte das ações afirmativas de reconhecimento do Programa Brasil sem Homofobia e que passou a integrar a agenda de discussão do Programa Rio de Janeiro sem Homofobia com a sociedade civil e representantes dos governos. Nesse sentido, foi em 2011, reconhecido pelo governo estado do Rio de Janeiro como uma diretriz a ser implantada em todo o estado, por meio do marco de reconhecimento de orientação sexual e identidade de gênero:

Decreto nº 43.065, de 8 de julho de 2011 – “Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências”.

Esse decreto estabelece em seu artigo 1º:

Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis capazes, mediante requerimento, o direito à escolha de utilização do **nome social** nos atos e

procedimentos da Administração Direta e Indireta do Estado do Rio de Janeiro. (Grifo nosso).

Mas o que é entendido por nome social no Rio de Janeiro? Conforme o parágrafo único do artigo 1º desse decreto, “Entende-se por nome social o modo como as pessoas travestis e transexuais são reconhecidas, identificadas e denominadas na comunidade e meio social.” Assim, o nome social foi criado no ambiente federal e estadual visando travestis e transexuais para evitar constrangimento.

Contra o nome social, ou a favor dele, crescem as iniciativas de debates reflexivos na sociedade e, por consequência, na escola, entre seus representantes e professores. No que cabe à nossa investigação, entendemos que o decreto que instituiu o nome social no Estado do Rio de Janeiro embora se refira à “utilização” do nome social, abranja também o espaço escolar e alcance todos os seus atores sociais como professores, funcionários, alunos, responsáveis, gestores, isto é, a comunidade escolar. Mas como alcançá-los? As escolas estaduais de ensino médio integram a rede escolar da SEEDUC, um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro e, portanto, pressupõe-se que dela devam emanar políticas de orientação para essas escolas, alinhadas ao referido decreto.

Em nossa pesquisa observamos que, entre os docentes entrevistados, apenas um citou uma situação em relação à questão do nome ou codinome, mas não mencionando especificamente a política de orientação do uso do nome social. Uma das professoras entrevistadas mostrou-se preocupada com o aluno cujo nome é masculino, mas desde o primeiro ano transforma cada dia seu corpo, deixando-o com aparência feminina. A questão por ela colocada refere-se à forma de dirigir-se ao aluno em sala de aula sem constrangimento.

Então, assim, eu nunca deixo de tratar sobre a questão [diversidade sexual] quando ela surge, até porque na fase em que eles estão você fingir que não aconteceu nada ou que você não ouviu nada, é fazer um papel de bobo, de tolo. Então, quando têm algumas questões, eu sempre procuro abordar. Por exemplo, nesse momento eu tenho um aluno no horário da tarde, a gente não tem a chamada oficial, nós fizemos uma chamada nossa, pessoal. Pedi a eles que escrevessem seus nomes com letra de forma, abreviassem os sobrenomes intermediários. Então, que eles registrassem o primeiro e o último, o sobrenome. Como eles tem nomes parecidos, eu sempre fiz a minha chamada por nome. Então, eu tenho um aluno que é homossexual, vem com as unhas grandes, pintadas, ele vem maquiado. Ele é da segunda série [ensino médio], mas eu faço a chamada pelo nome e ele me responde pelo seu nome. Ele não chegou ainda para dizer, assim: “Professora, eu gostaria que a senhora me chamasse com outro nome, pelo meu codinome, por esse nome tal.” Então eu ainda não o fiz, porque eu estou esperando o incomodo

dele. Eu sei quem ele é, mas ele ainda não chegou, ele poderia, mas ainda não veio, está entendendo? (P14E4).

Quase todos os professores entrevistados não se pronunciaram sobre o nome social, aparentemente por não ter sido colocada essa questão diretamente nas entrevistas e mais provavelmente por se tratar ainda de um assunto que não faz parte da rotina escolar. A professora P14E4 se aproximou da questão ao refletir sobre o “comportamento” de um aluno “homossexual” que, segundo ela, vai para a escola de unhas pintadas e maquiado. Ao mencionar a prática da chamada nominal dos alunos e a possibilidade desse aluno específico ser chamado por um codinome não estaria a professora indicando em sua falar (re)conhecer o direito ao uso do nome social?

O aluno que transita em sala de aula tem, *a priori*, nome, sexo, gênero idade e nome da mãe em seus registros oficiais na escola, para aplicação por parte do professor de notas, conteúdos, frequência e um lugar determinado para futuras observações. Ao professor são transmitidas essas informações salvo o apontamento dos casos de alunos com alguma deficiência física ou mental ou aqueles que estão sob a custódia dos juizados de menores.

Podemos afirmar que o nome social trata de um assunto “novo” para escola e que aos poucos tem sido reconhecido nesse espaço.

O nome social para as travestis e transexuais como política de inclusão é uma “novidade” a ser conhecida e assim, reconhecida como um direito.

No ensino superior, esse silêncio não parece ser algo diferente das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, porém esse silêncio foi recentemente quebrado. O Jornal O Globo ilustrou uma matéria do reconhecimento do nome social dado a um aluno da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada em Niterói. A matéria dizia que o Conselho Universitário.

Acatou, esta semana, o pedido de um estudante transexual do curso de Biblioteconomia e Documentação. Ele não quer ser chamado pelo nome de batismo, William, nas aulas. Um dos primeiros membros do Projeto Arco-Íris, do Afro Reggae, o jovem conquistou o direito de ser chamado Rafaella. (O Globo - RJ - RIO SHOW - 24/03/2014).

Como podemos ver, ainda é um direito a ser legitimado na sociedade e por consequência na escola. Tudo indica que o acesso da aluna às informações sobre o nome social pode ser maior do que a maioria dos demais alunos, afinal Rafaella é membro do Projeto Arco-Íris e do Afro Reggae. Essa hipótese nasce da observação feita pelo jornal quanto à participação da aluna em projetos sociais.

Entendemos que o uso do nome social pode ser o princípio do resgate da identidade social daquele ou daquela pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Numa “perspectiva de inclusão”, que “parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária compulsória e universal” (BOOTH, 1996, p. 90 apud SANTOS, 2004, p. 2), que se preocupa em afirmar os direitos humanos e que leva em consideração as subjetividades geradas que vão desde “o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado” (SAWAIA, 1999 apud SANTOS, 2004, p. 2).

E a escola como instituição social, onde ela se insere nessa discussão? A escola comporta a clássica definição de lugar de ensino e aprendizagem. Refletir sobre a multiplicidade de possibilidades de ver a pessoa, como um ser social, sendo o nome pelo qual é identificada mais uma representação do que se é e de quem somos; e que, portanto, a construção do direito à identidade pessoal e social precisa ser (re)conhecida na escola desde cedo. Portanto, aprender a entender o quanto o nome pela qual a pessoa é chamada a “beneficia” e também “inclui” ou “exclui” pode ser fundamental para novas posturas individuais e coletivas na sociedade.

É fato que, quanto ao uso do nome social, surgem incertezas por parte dos professores e gestores por diversos motivos, entre eles o possível desconhecimento da normatização disponível sobre o assunto, cujo motivos podem estar no fluxo lento das informações que possivelmente emanam (ou não) dos órgãos normatizadores. Por exemplo, a resolução nº 4814, de 27 de agosto de 2012, que estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino/SEEDUC-RJ para o ano de 2013 (matrícula escolar), até o momento desta pesquisa, não previa um campo na ficha de inscrição para o registro do nome social por parte dos alunos travestis e transexuais. Entretanto, na ficha de acesso exclusivo da Equipe de Gestão das escolas que foi apresentada à pesquisadora pelo diretor da escola E5 constava um campo para esse registro.

Assim, durante a pesquisa de campo, ocorrida de fevereiro a abril de 2012, vimos que embora o nome social esteja normatizado, pois há um decreto estadual que o afirma, a questão do nome social ainda não é visível nos discursos da maioria dos docentes entrevistados, assim como nos PPPs. Um silêncio que somente é quebrado quando um dos(as) professores(as) entrevistados(as) revela uma ação pedagógica individual de início de ano letivo, focada no tema diversidade sexual.

Esse silêncio, a nosso ver, denota duas hipóteses: uma, o desconhecimento da existência do decreto nº 43.065/2011, outra, a escola e em especial, os(as) professores(as),

não se veem preparados para romper com os modelos padronizados de uma educação “marcada por um caráter monocultural” (CANDAUI, 2011, p. 73). Embora estes elementos sejam características arquitetadas e conservadas ao longo dos anos pelos sujeitos e que serviram a um momento histórico da sociedade, é preciso, no decorrer do século XXI, interrogar, refletir e buscar novas práticas dentro do espaço escolar. Segundo Candau (2003, p. 161):

[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para **a manifestação e valorização das diferenças**. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las.

Nessa concepção, embora a autora não esteja falando sobre diversidade sexual e do nome social dos alunos travestis e transexuais, entendemos que Candau (2003) ressalta a importância da escola para reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, para isso, é preciso que a escola amplie sua visão diante da pluralidade de sujeitos que convivem em seu espaço (físico). A autora sinaliza a necessidade de se ter uma escola com maior participação de todos no sentido de “*abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças*”. Assim sendo, tratar de temas como o nome social e o “novo” banheiro requer um “chamamento” de todos os atores sociais da escola na perspectiva que nos traz Santos (2011), da “participação social”.

As ações afirmativas avançam, e no estado do Rio de Janeiro o nome social torna-se um direito, podendo ser visto como um aliado no combate à discriminação nas escolas. Um exemplo significativo que podemos destacar são as carteirinhas de estudante do RioCard(2013) que já permitem inserir o nome social. Essa iniciativa é resultado da parceria entre o Programa Rio sem Homofobia e a SEEDUC RJ, coordenado pela Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos, da Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos, e a Secretaria de Estado de Educação. A ação também faz parte da “Agenda Afirmativa de Cidadania de Travestis e Transexuais”, promovida pelo programa. Segundo informado no site da SEASDH de 12 de novembro de 2013,

A partir de novembro[2013], as mulheres travestis e transexuais e os homens transexuais estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro poderão utilizar seu nome social nos cartões de identificação do estudante e no RioCard.

Em relação ao reconhecimento da diversidade sexual no espaço escolar, a despeito da cultura heteronormativa à qual somos e fomos submetidos, da violência social apontada por algumas pesquisas mencionadas nesta dissertação, também vemos avanços, como o exemplo o reconhecimento profissional da professora de Artes e diretora Julia Dutra do Colégio Estadual Max Fleuiss, na Pavuna. Ela é a primeira diretora transexual de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. O uso do seu nome social ainda está em construção, como mostra a reportagem do Jornal O Globo, seção País, 24/02/2014 realizada por Lauro Neto. Para o jornalista, “Julia espera a alteração do nome nos documentos, ainda este mês [...]”

Entendemos que a discussão sobre o nome social para diversidade sexual deveria estar presente na agenda escolar. É necessária a desconstrução de uma série de referências que trazemos condicionadas às relações familiares, pela religião, pela mídia, pelas diversas culturas e sem dúvida pelas representações que fazemos do “Outro” na perspectiva do “eu”. Para Foucault essa tentativa de conformar as pessoas, segundo padrões precedentes, estabelecidos no próprio meio social, necessita ser compreendida “mais [como] uma normação do que uma normalização” (FOUCAULT, 2006, p. 76). Considerando, normalização como “assinalamento do normal e do anormal, um assinalamento das diferentes curvas de normalidade” (FOUCAULT, 2006, p. 83), e normação como parte de uma norma para determinar o “normal do anormal” e nesse sentido disciplinar os corpos e seus comportamentos.

Nesse sentido, devemos refletir que os nossos discursos certamente não se restringem somente ao que é dito. Essas práticas discursivas são um conjunto de regras, que marcam, mas também são marcadas por uma época, vestida por um tempo histórico, mas também, cronológico, “que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2006, p. 136). Com isso, o discurso se dá também nas práticas não-discursivas que por vezes entram em tensão.

Na próxima seção, apresentaremos uma das políticas públicas que facilitam as parcerias dos Ministérios da Saúde e da Educação, juntamente com o governo do Estado do Rio de Janeiro, especificamente as Secretarias de Saúde e Educação, em prol da saúde preventiva dos adolescentes e jovens no tocante à sua sexualidade.

2.7 Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) – MEC/MS

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é de 2003 e tem o objetivo de promover e integrar os sistemas de saúde e educação com intuito de reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à infecção pelo HIV⁸² e à gravidez não planejada e tem parceria com o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde, a Unesco e a Unicef e se subordina ao programa Saúde na Escola. (UNESCO, 2013, p. 9). Em 2005, o Projeto foi reformulado e incorporado pelo Programa Saúde na Escola (PSE), produto de uma parceria entre Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, estabelecido pelo Decreto Presidencial nº6.286 em 2007. Essa parceria definiu novas estratégias, como a ampliação das faixas etárias atendidas, a inclusão do monitoramento das escolas no Censo Escolar e outras.

O PSE tem sido implantado nos Estados e Municípios, garantindo a sintonia dos planos de trabalho e das ações a serem desenvolvidas nas escolas e nas unidades básicas de saúde de referência (BRASIL, 2013, p. 4). O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) está inserido no Programa Saúde na Escola (PSE), é vinculado ao Ministério da Saúde pela Secretaria de Atenção à saúde – SAS no Departamento de Atenção Básica (DAB). Esses órgãos se interligam em seus propósitos com o Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e Diretoria de Currículo e Educação Integral (DICEI) que forma então, o Programa Saúde na Escola (PSE).

O Programa Saúde e Prevenção nas Escolas como uma de suas ações, promoveu a instalação da “máquina de camisinha” nas escolas públicas de ensino médio, apenas aquelas associadas ao Programa PSE. A ideia foi iniciativa do Programa Nacional de DST e AIDS do Ministério da saúde em parceria com o Ministério da Educação, conforme citado na publicação “Brasil – Educação para os direitos sexuais e direitos reprodutivos”, inserido no PSE. O objetivo era incluir as questões de sexo e reprodução na educação dos adolescentes e jovens nas escolas.

⁸² Ver mais em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/hiv>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

Esse projeto tomou as páginas da mídia e por conseguinte, de todos os ambientes sociais. A Revista Época de 22 de agosto de 2001, trazia na sua coluna Brasil/Saúde, escrita por Angela Pinho, a seguinte chamada: “Camisinha na escola”. A matéria cita o debate acirrado entre os representantes do governo e as bancadas políticas representadas por religiosos e políticos conservadores. Segundo a matéria da revista, “O debate sobre as máquinas, não deve limitar a aspectos técnicos. Padres e parlamentares religiosos prometem fazer barulho contra o projeto.” (PINHO, 2011, p. 61). Essa discussão não ficou somente nas bancadas do governo, atravessou politicamente a sociedade e apareceu nas falas de docentes entrevistados. Alguns professores entrevistados por essa pesquisa citaram as “Máquinas de Camisinhas”:

*Conheço algumas políticas, tento me inteirar na medida do possível, não que eu vá concordar com elas. Por exemplo, a entrega de camisinhas na escola para alunos. Aquela máquina que você aperta e ganha as **camisinhas** e leva pra casa. Então... No meu entender, não necessariamente a camisinha vai prevenir doença, não necessariamente a camisinha vai evitar filhos, ela é um preservativo, sim. Mas, não garante 100%. É muito fácil: diz assim: “**Toma aí, se previne, dá seu jeito!**” E melhor do que você explicar, do que você ensinar, do que você mostrar o que é caráter, o que é amor, o que é respeito, o que é fidelidade. Será importante você extrair, desgastar, tirar aquilo que está incomodando, soltar suas energias, independente dos compromissos, da responsabilidade que você vá ter que assumir depois que você fez [...]. O que vai dar depois? É! Depois a gente empurra com a barriga e geralmente, vai empurrar com a barriga com um filho. (P7E3).*

A professora critica essa iniciativa do governo de distribuir as camisinhas nas escolas, mostra a sua preocupação com a falta de informação dos alunos sobre o assunto e, além disso, alega que esse projeto estaria distante dos compromissos educacionais para a formação do sujeito. Essa docente nos faz refletir sobre o ideário das políticas públicas e a realidade da escola.

Esse ano, no início do ano, nós tivemos uma turma que foi a uma palestra no SESI com uma sexóloga. Mas foi para implantação da máquina de camisinha, um projeto para implantação das máquinas de camisinha dentro do espaço escolar. Isso é muito bom, muito bom, agora vai, chega ali e vai pegando, pegando, pegando... (P20E1).

Esse relato mostra que houve uma aproximação do projeto do governo com alunos e professores da escola E1 quando se promoveu a palestra com uma sexóloga. Mas isso seria suficiente? Teria ocorrido o debate com os atores sociais da escola antes da instalação das máquinas? Nota-se ainda a percepção crítica do docente em relação ao projeto.

Esse projeto “foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios.”⁸³

Essa é uma ação do governo federal, via Ministério da Saúde e MEC e governo do Estado, inserida nas falas de alguns docentes entrevistados, que ecoa a falta de integração entre o projeto oficial e a escola. O entrevistado fala da falta de valores éticos e morais no desenvolvimento das etapas do projeto. O docente critica o fato de se disponibilizar o preservativo para o aluno sem antes fazer um trabalho de reflexão sobre o que isso pode representar na sua vida e na de seu parceiro ou parceira. Percebe-se assim uma demanda por um trabalho sistemático de educação nas escolas voltado para a sexualidade desses jovens adolescentes.

Em 2013, de acordo com a publicação “Brasil – Educação para os direitos sexuais e direitos reprodutivos”, o PSE com o apoio do Ministério da Saúde e MEC estabeleceram metas de “Políticas públicas voltada para educação e saúde de crianças, adolescentes e jovens com programas, projetos e parceiros” (2013, p. 26). Nelas, dentre outras ações, encontramos a “Pesquisa Dispensador de Preservativo na Escola”, que tem como foco, em especial, a aceitabilidade dos alunos, pais e professores sobre as chamadas “Máquinas de camisinhas”.

2.8 Diversidade sexual e formação continuada do docente⁸⁴: quem conhece, reconhece?

A formação continuada tem sido tomada como emergência, uma possibilidade de atualização, mas a forma que ela deve ou pode ser é por meio do convívio escolar.

Na perspectiva de Freire (2001, p. 72), “a melhor da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.”

Na perspectiva freiriana, a formação continuada começa na nossa prática, na forma crítica que olhamos para os nossos fazeres pedagógicos. Mas, também podemos entender que ao avaliar nossa prática, tomamos como referência a teoria. Dessa forma, voltar para os bancos escolares pode nos ajudar a tornar possível, como disse Freire, o exercício da prática de analisar a prática.

⁸³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&id=12370&option=com_content>. Acesso em: 15 set. 2013.

⁸⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>.

Como já mencionamos, é importante lembrar as inúmeras transformações que a sociedade enfrenta quando se trata dos comportamentos humanos. Sem dúvida essas mudanças se fazem também no contexto escolar em cada um de seus atores. E a função do professor esbarra nesses movimentos da sociedade e envolve as subjetividades de cada um dessa cena e que muitas vezes provoca uma tensão entre aluno-ensino-aprendizagem-professor. Para Arroyo (2011, p. 33):

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo.

Ao buscar fiar as linhas do entendimento do que se passa com o docente e sua função de estar em sala de aula, tornamos cientes de que suas identidades são invadidas por inúmeras concepções sobre o ser professor, que por vezes não fazem jus à “identidade de trabalhadores e de profissionais” que são. Em vista disso, entendemos que a compreensão das práxis educativas perpassa pela formação do docente, no sentido de lhe dar mais ferramentas para lidar não somente com os diversos olhares sobre sua imagem como também para lhe proporcionar recursos para manter-se em sala de aula como um profissional preparado para lidar com as diversidades sempre presentes na sala de aula.

Certamente muitos programas e projetos existiram e existem na perspectiva da formação continuada, entretanto, para essa dissertação tomaremos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à formação continuada dos docentes de ensino médio de escolas públicas. Queremos alcançar projetos ou programas oficiais destinados à formação continuada do professor sobre a diversidade sexual e se o docente os conhece.

Nessa perspectiva, tomaremos para análise alguns programas de formação continuada que surgiram a partir 1990. É preciso lembrar que muitas dessas iniciativas se devem a políticas como a concepção em 2001 de um Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei nº 10.172/2001), que estabelecia objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação. Segundo o PNE (2001-2010), para obter a melhoria da qualidade do ensino, o foco das políticas educacionais deveria estar no Magistério da educação básica no que tange à formação dos professores e valorização do magistério. Para esse documento, a qualidade do ensino,

[...] somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para

alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (PNE, 2001).

Nesse contexto, consideramos que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, seja importante pois com ela se inicia a possibilidade dos cursos não presenciais. A Rede Nacional de Formação Continuada, além de reunir e fortalecer as ações estratégicas da área, promoveu maior articulação entre as demandas dos estados e municípios e os cursos ofertados pelas instituições parceiras. Por sua vez, o Plano de Ações Articuladas - PAR, implementado em 2007, permitiu maior refinamento na informação da demanda por formação continuada das redes de ensino e melhor organização do atendimento a essa demanda pelas instituições de ensino superior. O objetivo dessa política é de contribuir para a melhoria da formação dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Segundo a publicação, “Orientações Gerais – Catálogos 2008”:

A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (p. 9).

Essa ferramenta contribui com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação dos professores como sujeitos do processo educativo. A sua concepção de formação de professores, inicial e continuada, objetiva contemplar a “tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente, implica em considerar os estudantes como sujeitos nesse processo.” (p. 10).

De acordo com a publicação “Orientações Gerais – Catálogos 2008”, alguns cursos foram identificados até o momento dessa investigação. Dentre eles podemos citar o caderno de Educação Sexual e Transversalidade, destinado à formação continuada à distância de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Refere-se à discussão “de problemas relacionados à sexualidade na adolescência e ao estudo de estratégias de abordagem da temática em aula, visando o melhor conhecimento do funcionamento do organismo feminino e masculino e a saúde e o bem-estar dos sujeitos na sua vida sexual.” (p. 109). Outro exemplo é o curso Violência na Escola e Formação de Habilidades Sociais, que tem como objetivo discutir a temática da violência na sociedade contemporânea e suas manifestações no âmbito escolar, pensar a sociabilidade e constituição da subjetividade, assim como as consequências

psicossociais da violência em âmbito escolar. O curso tem como finalidade pensar modelos de enfrentamento (interlocução e ações interinstitucionais) da violência escolar. Embora não direcionado a docentes do ensino médio, tornou-se importante mostrá-lo como forma de compreender como tem sido a atuação do governo sobre as questões que envolvem a “educação sexual”, os professores e as escolas.

Mecanismos tecnológicos têm sido usados para alargar os espaços de formação. Um deles é a Plataforma Paulo Freire, um sistema eletrônico criado também em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A partir de 2012, o sistema passou a ser gerido pela Capes, que atualmente publica a relação dos cursos superiores ofertados pelas Instituições de Educação Superior (IES) para os professores da rede pública de educação básica. Nesse contexto, em se tratando da diversidade sexual, em 2008 foi lançada a Série Educação para a Igualdade de Gênero – Programa Salto para o Futuro/TV Escola – Essa série visa gerar a mobilização de educadores, a partir do reconhecimento da importância da transformação das práticas de gênero e da discussão do papel da educação nos processos de estruturação das relações de gênero, suas hierarquias, suas dinâmicas e suas possibilidades de reconfiguração. Foram produzidos 5 programas em módulos: Gênero, sexualidade, violência e poder; Gênero, sexualidade e currículo; Educação para sexualidade: uma proposta de formação docente; Gênero e sexualidade nos materiais didáticos e paradidáticos; Pedagogias culturais produzindo identidade.

Na Plataforma Freire, pode-se encontrar o Canal de Capacitação: a TV Escola, destinada aos professores e educadores, aos alunos e a todos interessados em aprender. A TV Escola é uma política pública que atende à escola e ao professor como uma ferramenta pedagógica “seja para complementar sua própria formação”, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. As publicações apresentam conteúdos didático-pedagógicos para a capacitação do professor e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar a incorporação de novas tecnologias nas escolas. Um exemplo de programa em se tratando da diversidade sexual, é o “Salto para o Futuro – Educação e diversidade sexual (PGM.1 – Direitos humanos e diversidade sexual), iniciado em 2011.

Como podemos perceber até o momento, a formação continuada do docente tem sido, na atualidade, tema recorrente na agenda do governo federal, especialmente, nas parcerias do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde. A relevância da formação continuada tem sido objeto de análise e discussão como se pode constatar em publicações e eventos sobre o tema (ARROYO, 2011; GATTI, 2013; LOURO, 2011).

2.8.1 Rede de Educação para a Diversidade (Rede): programa de formação continuada

Em vários depoimentos os entrevistados mencionam a necessidade de formação para discutir o tema, diversidade sexual, com seus alunos. Nesse sentido, é possível perceber que o docente precisa de um espaço de reflexão, tendo por desafio: “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (NÓVOA, 1992a, p. 27).

Talvez o interesse ou a “naturalização” da formação ou educação continuada estejam relacionados à falta de participação dos docentes nas discussões sobre tais políticas. Constatamos no capítulo 2 dessa dissertação que existem políticas, mas, também observamos que muitas vezes são invisibilizadas pela rotina profissional e pela “falta de tempo”| mencionada por alguns docentes entrevistados.

Participar de programas ou projetos sobre diversidade sexual passa pela expectativa dos docentes, seus interesses e inquietações sobre o como tratar do tema, como também das subjetividades, valores, crenças pessoais.

A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) ou a Rede UAB de Educação para a Diversidade é uma ferramenta de iniciativa do Ministério da Educação (MEC/PR) com o intuito de fortalecer as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior, estabelecer grupo permanente de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, presencial e semipresencial, de profissionais da educação básica; à produção de material didático-pedagógico específico; à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de inserção dos temas da diversidade nos sistemas de ensino no País. Ela foi criada em abril de 2008 no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁸⁵ e por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (Secadi), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), com ações a serem implementadas por instituições de educação superior públicas e confessionais.

⁸⁵ É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, criado sob o decreto nº 5.800 08/06/2006 A UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, para atender às demandas locais por educação superior. (Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_59.php>.)

A disseminação e desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade estão direcionadas aos temas referentes à educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, **de gênero e orientação sexual**, saúde na escola e temas da atualidade, no cotidiano das práticas das redes de ensino pública de educação básica no Brasil.

Segundo o “Manual da Rede de Educação para a Diversidade” são atribuições da Rede:

Ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores públicos que atuam na gestão e controle social e nos cursos de formação de professores; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados. (p. 6).

Os cursos oferecidos pela Rede visam adensar conceitos fundamentais para o enfrentamento da discriminação e preconceito na escola.

O modelo de gestão da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) ou Rede UAB de Educação para a Diversidade é coordenado pela Secadi, em parceria com a Capes. Os projetos de formação são selecionados por meio de editais públicos. A Capes é responsável pelo repasse dos recursos para pagamento de bolsas e pela negociação com os polos/UAB que ofertarão as vagas. As secretarias estaduais e municipais de educação articulam-se com as instituições de ensino superior que ofertam os cursos para que seus profissionais participem da formação. Os cursos podem ser desenvolvidos nas modalidades de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização.

Em 2010 deu-se início ao curso de extensão à distância “Diversidade no ambiente escolar” para professores de Educação básica, proposto a partir dos resultados da Pesquisa Nacional Diversidade na Escola, realizada pela FIPE, já mencionada por essa dissertação, promovida pela parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a SECADI/MEC. A pesquisa resultou em recomendações oriundas das análises de dados, conforme o “Manual da Rede de Educação para a Diversidade”, que aponta o “tratamento dos temas relativos à diversidade – **gênero e orientação sexual**, raça e etnia, deficiência física e mental, pobreza, territorialidade e idade – no escopo de um curso de formação continuada abrangente, sintetizado pelo conceito de ambiente escolar.” (p. 6). Para os organizadores do curso, o ambiente escolar será compreendido como os elementos físicos e relacionais presentes na escola e no seu entorno, assim como o contexto educacional e social

em que professores, alunos e funcionários interagem para lograr alcançar os objetivos educacionais propostos nas diretrizes curriculares para a formação dos estudantes.

O docente na política de formação continuada pode ser percebido como “o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 18), o que podemos pensar nessa autoprodução do conhecimento do sujeito onde é posta a sua formação como sua arte de governar-se, autodisciplinar-se para tornar-se “apto” ao trabalho docente. Não há um “Outro” docente para direcioná-lo, cobrá-lo. Os resultados farão o controle, as avaliações da categoria docente colocarão em jogo a sua “competência” profissional.

No contexto da formação continuada com parceria da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Capes, temos o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que tem como parceiros: MEC/Secadi, Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR). O objetivo do curso é o de promover o respeito e o reconhecimento das diversidades, especialmente no que se refere à equidade de gênero, à orientação sexual e identidade de gênero e relações étnico-raciais, priorizando a transversalidade das temáticas e dos conteúdos curriculares desenvolvidos no curso.

A Rede de Educação para a Diversidade (Rede) oferece cerca de 17 cursos⁸⁶, Educação para a Diversidade; Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo; Educação para as Relações Etnicorraciais; Educação Ambiental; Educação Integral e Integrada; Gênero e Diversidade na Escola; Educação em Direitos Humanos; Produção de Material Didático para a Diversidade; Educação e Saúde; Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida; Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena; Formação de Professores em Culturas e História dos povos Indígenas; Formação de Mediadores de Leitura; Formação em ECA; Diversidade no Ambiente Escolar e Gestão de Políticas Públicas com foco na temática Gênero e Raça.

É importante pensar que nesse bojo temos o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁸⁷, que segundo o seu “Guia de Programas” abrange “programas de Formação de Professores e profissionais da educação, em seu item “18. Projetos de Educação para o Reconhecimento da Diversidade Sexual” que são:

⁸⁶ Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_159.php>.

⁸⁷ Decreto nº 6.04 de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 mar. 2014.

Projetos de formação de profissionais da educação básica da rede pública de ensino, com o intuito de implementar o Programa Brasil sem Homofobia, de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, lançado pelo Governo Brasileiro em 2004. O objetivo é oferecer condições para a formação dos(as) educadores(as) e gestores(as) da Educação Básica para o reconhecimento dos direitos humanos de gays, lésbicas, transexuais e transgêneros e a valorização das diferenças no que se refere à identidade de gênero e orientação sexual. O apoio será técnico e a transferência de recursos financeiros por meio de descentralizações e convênios para a execução de projetos e ações. A título de contrapartida financeira, as entidades participam com um valor de 1% do valor total do Projeto. (p. 40).

Caberá aos estados da federação e aos municípios elaborar suas estratégias, isto é, seus Planos de Ações Articuladas (PAR)⁸⁸, cujos relatórios de seus resultados são disponibilizados no portal do MEC. Em concomitância, o MEC lançou, nesse mesmo ano, 2007, o Programa de Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC/PR), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

Algumas iniciativas como o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) tem colaborado com a “capacitação” dos docentes no Rio de Janeiro (2008, p.2). Podemos citar o curso Diversidade Sexual na Escola, são as oficinas, presencial, sobre a temática da diversidade sexual voltadas para instituições de ensino e de formação de professores. Tem sido realizado através da Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, desde 2006. De acordo com o objetivo proposto pelo curso, a intenção é a Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero, em cumprimento ao Programa Brasil Sem Homofobia⁸⁹. Para os seus coordenadores, “A Universidade, além de um *locus* de produção de conhecimento, é também uma instituição que deve interferir na realidade que a cerca e transpassa.” (p. 29), consideram que o conhecimento e estrutura deve ser colocado para promover ações que possam contribuir para o desenvolvimento do ser

⁸⁸ É um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num sistema nacional de educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 14, de 8 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/item/4146-plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladas-par>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

⁸⁹ Disponível em: <http://www.olharvital.ufjf.br/ant/2006_04_20/materia_cursosepalestras.htm>. Acesso em: 17 mar. 2014.

humano.

É importante sinalizar que a maioria dos cursos é gratuita e está à disposição das instituições e dos docentes e demais educadores, porém, os docentes entrevistados das cinco escolas investigadas parecem desconhecer esse benefício.

Algumas publicações sobre diversidade sexual na escola foram encontradas no “Portal da SECADI/MEC”⁹⁰. A propósito, é preciso esclarecer que esse órgão do governo federal vinculado ao MEC entende que em uma perspectiva inclusiva, políticas educacionais que correlacionam gênero, orientação sexual e sexualidade não devem se restringir à dimensão, de todo modo importante, dos direitos à saúde sexual e reprodutiva (BRASIL, 2004, p. 9), mais ir além. Dessa forma, trouxemos algumas publicações que fazem parte de um conjunto de políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores e outros atores relacionados ao desenvolvimento de práticas no segmento do ensino básico. Para exemplo, podemos citar: o Caderno Secad 4 (SECADI/MEC/PR) – Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007); Gênero e Diversidade na Escola (2008); Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas – volume 32 (2009); Gênero e Diversidade Sexual no Programa Nacional do Livro Didático.

Como podemos perceber há programas e projetos relacionados à diversidade sexual e outros temas correlatos contidos na formação do professor e colocados à sua disposição. Todavia, segundo Gatti (2008, p. 57), “Nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo ‘educação continuada’, especialmente na área pública.” A autora diz que essas ações decorrem da constatação do governo realizada “por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (p. 58). Esses cursos deixaram de cumprir “a finalidade inicial de aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.” (GATTI, 2008, p. 58).

Em se tratando das políticas de formação continuada, a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC RJ), conforme já mencionado nesse estudo, tem feito campanhas que estimulam a formação dos docentes. Em 2009 e 2010 foram oferecidos alguns cursos que fazem parte da Rede de Educação para a Diversidade (Rede), como o de extensão, Gênero e

⁹⁰ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

Diversidade na Escola (GDE) e respectivamente, o curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – EgeS, dos quais a pesquisadora também participou como aluna.

Em 2011, o estado do Rio de Janeiro fez uma campanha junto aos seus professores sobre a possibilidade de aderir a uma política educacional que se desenha no Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR). No seu *site* – Conexão Professor – há informação de que, após a realização de todas as inscrições dos docentes, a SEEDUC-RJ faria o processo de validação de todos os que atendessem aos requisitos necessários, como estar inscrito em um curso da sua área de atuação. Há ainda a informação de que o curso seria gratuito.

O Programa de Formação Continuada de Professores é uma das parcerias da SEEDUC com a Fundação Cecierj. Não é apenas capacitação: é um curso de aperfeiçoamento que se desdobra em especialização. Com a efetivação do Currículo Mínimo, a SEEDUC e a Fundação CECIERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ, desenvolveram um projeto que busca preencher lacunas do conhecimento dos docentes e sua capacitação para a aplicação desse currículo – especialmente com a elaboração de planos de trabalho que promovam cada vez mais a capacidade do professor de ser autor de seu próprio material.

A chamada para a formação continuada na perspectiva da SEEDUC RJ traz uma concepção de “especialização”, isto é, mais do que um aperfeiçoamento técnico, o docente torna-se um especialista. O curso seria oferecido na modalidade à distância pressupondo a sua abrangência, custos, localização geográfica e formação em serviço, assim como a relevante alegação de falta de tempo para o desenvolvimento das atividades e demandas do curso. Embora essa modalidade seja hoje vista com maior entendimento pelos docentes, ocorre ainda resistência por parte de alguns professores, pois, os cursos ofertados à distância utilizam-se de tecnologias que muitas vezes fogem do alcance do docente. Talvez seja essa uma das causas da falta de interesse dos docentes pela formação continuada em diversidade sexual, visto que a maioria das ofertas de cursos nessa área é de cursos semipresenciais e à distância, necessitando da habilidade da tecnologia para ingressar nos projetos.

Essas “ferramentas” virtuais se justificam a partir dos conceitos históricos, organizacionais e legais na construção de programas, projetos e atividades que fizeram e fazem parte da política educacional preparada pela Secadi/MEC a partir de 2004, lançada em 2007. Por outro lado, Gatti (2008, p. 58) entende que:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo

acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Ainda conforme Gatti (2008), há uma corrida dos organismos internacionais e nacionais, incluindo governos estaduais e municipais, para a formação dos professores. Isso se deve às pressões do mundo do trabalho que se informatiza, e onde se enfatiza o conhecimento como “arma” de ascensão econômica e, também, à procura de desempenhos da população escolar capazes de aproximar os índices de avaliação da educação brasileira aos apresentados pelos países com os quais o Brasil deseja comparar-se. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.” (GATTI, 2008, p. 62).

2.9 Programa Gênero e Diversidade na Escola

O Programa Gênero e Diversidade na Escola, coordenado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, foi lançado em 2006 como plano piloto. O programa é uma parceria do MEC, da SPM, da Seppir, da UERJ, por meio do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (Clam/Instituto de Medicina Social) e do British Council (Conselho Britânico).

O curso Gênero e Diversidade na Escola foi elaborado para a capacitação dos professores da rede pública, que tem como objetivo instrumentalizar através da discussão os docentes para lidar com manifestações de preconceito racial, de gênero ou de preferência sexual, em sala de aula. O curso é semipresencial e foi considerado uma das formas de implementação da lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras nos níveis fundamental e médio (CLAM, 2009). A própria pesquisadora foi participante como aluna do curso, conforme informado na introdução desse estudo.

2.10 Programa Mulher e Ciência: ações

2.10.1 Prêmio: Construindo a Igualdade de Gênero

Dentro desse contexto, algumas políticas afirmativas voltadas para a diversidade sexual e gênero tornaram-se parte do Programa Mulher e Ciência, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁹¹, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI/MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e ONU Mulheres. É o caso do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, instituído em 2005 pela Secretaria de Políticas das Mulheres. A intenção é fomentar a pesquisa científica e tecnológica, formação de pesquisadores brasileiros e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no Brasil. É aberto à participação de alunos do ensino médio, da graduação, do mestrado e do doutorado; graduados, especialistas, mestras e mestres. Segundo consta na instrução de participação do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2012, p. 1) “Os docentes também podem participar do prêmio inscrevendo um projeto pedagógico sobre questões de discriminação entre mulheres e homens, raça ou orientação sexual para a categoria Escola Promotora da Igualdade de Gênero.” Dessa forma, a iniciativa fomenta o diálogo entre professores e alunos sobre o debate sobre a igualdade de gênero.

Como podemos perceber há uma grande fonte de programas e projetos relacionados à diversidade sexual e outros temas que perpassam por seus vieses contidos na formação do professor e colocados à sua disposição.

E o que podemos esperar do futuro com relação ao planejamento da educação no sentido de reconhecimento da diversidade sexual na escola? É o que nos propomos a descrever na próxima seção.

2.11 Plano Nacional de Educação (PNE)

Na perspectiva do reconhecimento da diversidade sexual no âmbito educacional, não podemos deixar de citar o PNE (2011-2020), ainda sob análise do Congresso Nacional. Dentre as 20 metas do PNE idealizadas a partir de estratégias formuladas para que elas sejam alcançadas, destacamos a Meta 3 que tem como diretrizes e estratégias de ação, entre outras, a

⁹¹ Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq>>.

“Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”. Essa meta possibilita abordagens inclusivas e respeitadas em se tratando da diversidade sexual, pois, entende que devam ser garantidos os direitos aos atores sociais da diversidade, incluindo assim, a diversidade sexual. Podemos entender que o novo PNE articula a educação às políticas de direitos humanos, para que a difusão dos princípios da equidade e o respeito à diversidade estejam presentes no espaço escolar.

Assim como o PNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contempla várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, vai mais além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como *Luz para todos*, *Saúde nas escolas* e *Olhar Brasil*, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.

Na próxima seção, elegemos algumas pesquisas que consideramos relevantes para a reflexão sobre a temática da diversidade sexual.

2.12 Diversidade sexual: o que nos mostram as pesquisas?

As políticas públicas ou ações afirmativas sobre diversidade sexual têm se fundamentado, na sua maioria, em dados de pesquisas realizadas de âmbito internacional, nacional ou estadual. Seus resultados são significativos para o desenvolvimento de projetos e programas de (re)conhecimento sobre o tema e seus correlatos. Assim, apresentaremos algumas das pesquisas que foram importantes para a elaboração de políticas públicas sobre o estudo da diversidade sexual. As pesquisas de cunho social quase sempre ocorrem para se conhecer um fenômeno ou fato já existente na sociedade e que necessita de medidas ou ações que possam reverter, extinguir ou tornar visível para a sociedade global ou local. As decisões governamentais, muitas vezes, são tomadas após a interpretação dos resultados de alguma pesquisa.

Em 2004, saiu a publicação do relatório da pesquisa intitulada “Juventudes e sexualidade”, realizada pela Unesco em 2000. Aplicada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, teve como resultados que 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual; 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual; e 60% das(os) professoras(es) afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de

aula. Essa pesquisa tem servido de base para vários programas e projetos governamentais até os dias de hoje.

Outra pesquisa que consideramos importante para essa reflexão foi a realizada no ano de 2009, sob coordenação do Núcleo de Opinião Pública (NOP) Fundação Perseu Abramo, em parceria com a fundação alemã *Rosa Luxemburg Stiftung*, cujo resultado foi publicado no livro com o mesmo título da pesquisa, “Diversidade sexual e homofobia no Brasil” – Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais”. Segundo consta em seus anais, o intuito da pesquisa foi:

[...] subsidiar ações para que as políticas públicas avancem em direção à eliminação da discriminação e do preconceito contra as populações LGBT, de forma a diminuir as violações de seus direitos e a promover o respeito à diversidade sexual, buscou-se investigar as percepções (indicadores subjetivos) sobre o fenômeno de práticas sociais discriminatórias em razão da orientação sexual e da identidade de gênero das pessoas, bem como manifestações diretas e indiretas de atitudes preconceituosas. (2009, p. 1).

A pesquisa, embora tenha sido realizada com um público maior e fora do espaço escolar, tem sido utilizada como fonte de reflexão para construção de políticas públicas direcionadas a escolas, como o caso do citado Projeto Escola sem Homofobia. Essa pesquisa mostra, segundo seus idealizadores, ao se indagar sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93% (para 73% *muito*, para 16% *um pouco*), contra transexuais 91% (respectivamente 71% e 17%), contra gays 92% (70% e 18%), contra lésbicas 92% (69% e 20%) e, tão frequente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% *muito*, para 22% *um pouco*). Mas perguntados se são preconceituosos, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis (e só 12% *muito*), 28% contra transexuais (11% *muito*), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% *muito* para ambos) e 26% contra gays (9% *muito*).

Outra pesquisa que merece destaque foi a coordenada por José Afonso Mazzon, professor da FEA-USP, intitulada, “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”⁹². A pesquisa foi realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em parceria com a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA) por solicitação do Inep e da Secadi – ambos órgãos do MEC. Segundo os relatórios impressos divulgados pela FIPE e também no portal do MEC em junho de 2009, a pesquisa

⁹² Sugerimos ler na íntegra o relatório da pesquisa FIPE, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

abrangeu 501 escolas públicas de todo o país, sendo entrevistadas mais de 18.500 pessoas entre alunos, pais, mães, diretores, professores e funcionários das escolas, com o objetivo de auxiliar futuras ações de políticas educacionais voltadas para o tema da “diversidade e o respeito às diferenças” no espaço escolar.

A análise dos resultados dessa pesquisa da FIPE revelou que, na escola, os atores sociais representados por diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães apresentam atitudes, crenças e valores percebidos que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial).

Nota-se que estas práticas discriminatórias no ambiente escolar têm como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais, com médias de 19%, 18% e 17% respectivamente para o índice percentual de conhecimento de situações de *bullying* nas escolas entre os diversos públicos pesquisados. (FIPE, 2009, p. 78).

Outro dado desse relatório da FIPE que nos faz questionar a “escola que temos” é o direcionado a “maior valor para o índice percentual de distância social” (FIPE, 2009, p. 7) em relação a pessoas homossexuais em que o resultado foi de 72% dos entrevistados. Segundo os pesquisadores, os preconceitos e discriminações detectados geram humilhações e agressões.

Outro estudo que consideramos importantes foi de iniciativa da SECADI/MEC, a pesquisa coordenada pelo sociólogo Edilberto Sastre em 2011 que objetivou construir um panorama dos “Estudos sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980-2009”. O trabalho teve como propósito realizar um levantamento bibliográfico que pudesse visibilizar o estudo referente ao tema violência nas escolas brasileiras com o intuito de reunir, sistematizar, analisar e disponibilizar a maior quantidade possível de produções intelectuais sobre o tema, de maneira a subsidiar e facilitar tanto a produção acadêmica e científica como a formulação de políticas públicas. A pesquisa analisou mais de 900 títulos encontrados em bibliotecas de todo o país, incluindo livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias, artigos, pesquisas, e estudos realizados nas mais diversas áreas do conhecimento sobre a violência nas escolas.

Em pesquisa realizada pelo movimento fundado em 2006, “Todos pela Educação”⁹³, comunga dessa discussão a pesquisadora Miriam Abramovay, coordenadora da área de Juventude e Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) que, em entrevista para o *site* “Todos pela educação – Mídia na educação”⁹⁴, em 15 de maio de 2012, “salientou que a maioria dos jovens brasileiros ainda tem atitude bastante preconceituosa em relação à orientação e às práticas não heterossexuais.” Nesse momento, devemos refletir por que os materiais como as diretrizes curriculares, postos nos currículos mínimos do ensino médio, orientam na direção da realização de trabalhos realizados sobre diversidade sexual. Entender a ruptura entre os PCNS do ensino fundamental e médio quanto à orientação sexual na escola, visto que o assunto fica resumido ao segmento do ensino fundamental, embora a escola de ensino médio atenda adolescentes e jovens que estão, a nosso ver, em idade em que a discussão sobre uma política de educação sexual nas escolas é necessária.

Em se tratando de pesquisa, o governo federal, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR), mapeou, pela primeira vez, dados sobre a violência homofóbica no Brasil que gerou o “Relatório Sobre Violência Homofóbica no Brasil”. Esse é um estudo anual que foi realizado em 2011 e 2012. Ele permite uma análise sobre as violências contra a população LGBT em várias áreas da sociedade, inclusive, nas escolas. Seus dados são frutos da existência de políticas estabelecidas pelo Governo Federal para recebimento de informações como as denúncias recebidas pelo “Disque 100 da SDH; pela Central de Atendimento à Mulher (Secretaria de Mulheres); Disque Saúde (Ministério da Saúde) e por e-mails encaminhados ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação CNCD/LGBT” (BRASIL/SDH/PR, 2012, p. 5).

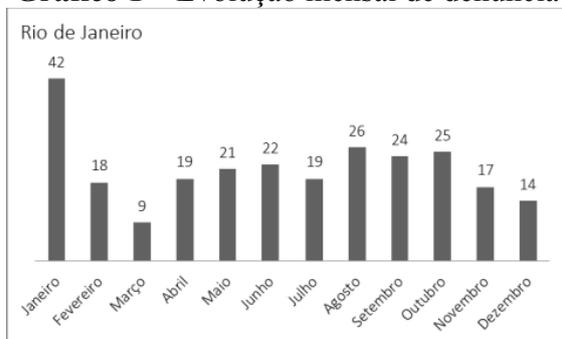
⁹³ Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira fundado em 2006. Tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Os objetivos do movimento são propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos. Para tanto foram traduzidos em 5 Metas. São elas: Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 Investimentos em Educação ampliado e bem gerido. Para cada meta foi adotado em 2010 5 Bandeiras, consideradas urgentes e importantes para o sucesso da Educação e para o alcance das Metas, como: formação e carreira do professor; definição dos direitos de aprendizagem; ampliação da exposição do aluno ao ensino; uso relevante das avaliações na gestão educacional; Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação. Em 2013, foi considerado necessário para o fortalecimento das ações colocadas em prática, 5 atitudes: Valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; Colocar a Educação escolar no dia a dia; Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

Considerando o estado do Rio de Janeiro, o segundo “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil” de 2012, mostra que nesse estado foram registradas 271 denúncias de violações à população LGBT ao poder público e um aumento em 2012 de crimes contra a população LGBT (p. 78). Conforme a publicação, “o Rio de Janeiro conta não apenas com um disque denúncia LGBT estadual (cujos dados não estão incluídos nos números acima), mas também é o único estado que têm ficha de registro de ocorrência padronizada, em que consta a possível motivação homofóbica do crime.” (p. 105).

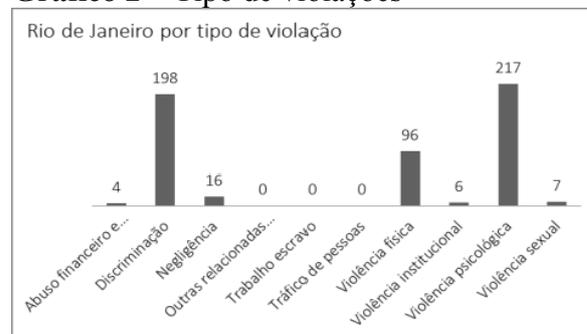
Para entender o que acontece na prática apontamos o quadro a seguir que apresenta o índice de violações de direitos humanos no Estado do Rio de Janeiro, tendo como dado de referência a contagem do número de denunciante por grupo de 100 mil habitantes.

Gráfico 1 – Evolução mensal de denúncia



Fonte: Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (2012).

Gráfico 2 – Tipo de violações



Fonte: Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (2012).

O primeiro gráfico demonstra a evolução mensal, no ano de 2012, das denúncias de violações ao grupo LGBT; no segundo as violações são agrupadas em suas múltiplas naturezas.

Em outro quadro, indica-se o número de leis estaduais e de municípios do Rio de Janeiro que tratam de punições de violações contra o grupo LGBT. Nele também podemos observar que as violações à população LGBT alcançaram o número de 544, em 2012, o qual pode estar subdimensionado, pois segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, muitas agressões ainda não são denunciadas.

Quadro 11 – Índice de violações de direitos humanos no Estado do Rio de Janeiro

Legislações estaduais	Legislações municipais	Violações dados governo	Violações noticiadas	Homicídios noticiados
2	10	544	29	12

Fonte: Relatório sobre violência homofóbica no Brasil (2012).

Relatórios como esse colaboram com as políticas, mas também com a reflexão sobre suas aplicações. Nesse relatório, foram citados o Decreto nº 43.065 de 08 de julho de 2011 que “Dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências”, e a Lei nº 3406 de 15 de maio de 2000, revogada em 2013, conforme já mencionado nessa dissertação. Porém, a Lei estabelecia, “penalidades aos estabelecimentos que discriminem pessoas em virtude de sua orientação sexual”. Essa realidade trazida pelo “Relatório sobre violência homofóbica no Brasil” de 2012 é relevante, pois, mostra a disparidade entre legislações estaduais e o número de denúncia de violação dos direitos das pessoas LGBT.

Muitas pesquisas sobre sexualidade têm sido realizadas no Brasil. Escolhemos algumas que citamos por consideramos representativas para esse estudo. A primeira pesquisa foi publicada em 2004, ano em que foi criado o Programa Brasil sem Homofobia. Ao serem analisados em conjunto, os dados das pesquisas mostram que os comportamentos em relação à sexualidade são marcados pelo preconceito e a discriminação, recorrentes nos resultados das pesquisas. Sabemos que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.” (LOURO, 1997, p. 81), e sendo assim, portanto, marcado por tais comportamentos. A visibilidade dos resultados dessas pesquisas pode colaborar com a reflexão de políticas públicas como as já referidas neste estudo.

As políticas apresentadas nesse capítulo foram eleitas a partir do tema da pesquisa, no sentido de buscar nos governos federal e estadual as políticas de reconhecimento da diversidade sexual na sociedade e no espaço escolar.

No próximo capítulo, traremos para o diálogo as falas dos docentes entrevistados para conhecer suas concepções sobre diversidade sexual no espaço escolar.

CAPÍTULO III

DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: VOZES DOS DOCENTES

No capítulo anterior, vimos que há informações disponíveis sobre diversidade sexual e políticas públicas voltadas para a educação e a escola. Como os professores delas pouco falaram, poderíamos dizer que, de certa forma, elas estão invisibilizadas no espaço escolar? Por que isso acontece?

Neste capítulo, discutimos a (in)visibilidade da diversidade sexual no espaço escolar, a partir das questões do roteiro de entrevista articulando-as aos conteúdos dos Projetos Político Pedagógicos das escolas. Levamos em consideração para essas reflexões as vozes dos vinte e três docentes entrevistados sobre a temática da diversidade sexual que em muitos momentos de suas falas convergiram.

Cabe ressaltar que a maioria dos docentes entrevistados manifesta em suas falas que a diversidade sexual passa por vários vieses da concepção de sexualidade, de sexo e de corpo. Alguns falam dos corpos dos alunos em transformação, falam das meninas homossexuais, das adolescentes e jovens grávidas, dos alunos que são tímidos, daqueles que “estão assexuados”, discutem as identidades de homem e mulher, machos e fêmeas, masculino e feminino. Mas também referem-se ao termo diversidade sexual como uma opção sexual, escolha, desejo, modismo, discriminação e preconceito que circundam a temática no espaço escolar. Mas também tivemos muitos silêncios.

Por todos esses aspectos, o capítulo em questão aventará assuntos como namoro; configuração familiar; corpo; “terceiro” banheiro; Orientação sexual/Educação sexual que foram abordados na perspectiva do docente entrevistado.

Nessa primeira seção iniciaremos com a seguinte indagação: quem é o docente que entrevistamos? Como ele se percebe? Como percebe o seu aluno? Quem responde a essas perguntas é o próprio docente.

3.1 O docente de ensino médio por ele mesmo: quem ensina, educa?

Nesta seção a intenção foi analisar a percepção do docente entrevistado enquanto professor do ensino médio e a sua relação pedagógica com os seus alunos. Buscamos também elementos em suas respostas que pudessem descortinar a sua percepção sobre a relação da

diversidade sexual com suas práticas pedagógicas, considerando o trabalho com seus alunos.

A maioria dos docentes se mostrou pouco à vontade em falar sobre como se veem enquanto professor de ensino médio. *Definição é sempre assim complicado. Bom, eu procuro na medida do possível, exercer no caso, as minhas obrigações como professora, mas, antes de tudo eu sou um ser humano*, responde a docente P23E1.

Entendemos que falar de nós mesmos, de quem somos ou como somos seja na vida pessoal ou profissional parece um exercício “complicado”. Assim como, falar do nosso papel e do nosso relacionamento com os alunos do ensino médio. Conforme podemos constatar na fala do docente P23E1:

Eu sempre falo com os meus alunos. Tem dias que eu estou bem, tem dia que eu estou mal humorada, tem dia que eu estou triste, que eu estou feliz, assim como vocês, cada um de vocês. Então, a gente procura ter, vamos procurar ter uma sintonia boa, para que a gente possa não só aprender a Língua Portuguesa, mas, também como seres humanos, a gente tem que se entender, o ser humano sempre em primeiro lugar.

O docente indica uma relação dialógica entre professor e aluno. Para Freire (1992) “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (p. 43). Entendemos que o docente P23E1, ao argumentar, *para que a gente possa não só aprender a Língua Portuguesa*, dando a entender que a sala de aula vai além dos conteúdos e formas, é também um encontro afetivo, dialógico, de práticas humanizadas.

Segundo um outro docente entrevistado, P11E3, *todo esse conhecimento, todo esse conteúdo, todas essas experiências* são importantes, mas *a gente tem que adequar à realidade desses alunos* (P11E3), que tudo indica, propor também um olhar afetivo, focado no aluno.

Para Paulo Freire (1996, p. 11):

Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela sem defesa e não nos molharmos. Não Posso Ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade [...] minha maneira de ser. Não posso escapar da apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho.

Posto isso, é possível perceber que ao dialogar com seus alunos, o docente P23E1 “não escapa da apreciação dos alunos” ao contrário, mostra-se enquanto sujeito, uma vez que, traz consigo um movimento de reflexão, de encontro. O que não exime um docente de desenvolver o seu trabalho, isto é, “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]” (FREIRE, 2000b, p. 159-161), o que se deseja é manter o compromisso político de

educador ligado à sua prática educativa.

Sobre o Ser professor, dúvidas puderam ser vistas à medida que cada docente buscava definir-se enquanto professor de ensino médio e apresentar sua relação com o seu aluno. Para alguns docentes a imagem de *“educador dentro da sociedade é muito importante, é a formação do cidadão mesmo, tanto para a sua convivência em família, como na parte econômica, para o desenvolvimento do país”* (P9E5). Outras atribuem ao papel de professor as cobranças de conteúdo, como explica o docente P15E5, *“defino como uma professora que está muito presente, cobra muito dos alunos”*, mas, ao mesmo tempo o docente mostra-se afetuoso quando diz *“estar muito presente”* nessa *“cobrança”* de conteúdo.

Entre as reflexões sobre ser professora e professor de ensino médio, notamos, que embora todos os professores soubessem de antemão o tema da pesquisa, não houve qualquer menção naquele momento às questões a respeito da sexualidade, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, gravidez na adolescência, masturbação ou outros temas que perpassassem pelos alunos de ensino médio com relação às suas ações pedagógicas e seu entendimento do que é ser professor.

Antes de qualquer coisa, é preciso questionar quais têm sido os momentos de reflexão sobre esses adolescentes e jovens no espaço escolar por parte dos professores?

De acordo com a intenção dessa pesquisa, procuramos elementos nas vozes dos professores que indicassem um trabalho com o tema diversidade sexual como parte da prática pedagógica, considerando estarmos falando de adolescentes e jovens. Acompanhando o pensamento de Veiga (2011), a prática pedagógica mantém uma relação dialética entre a teoria e a prática, pois, uma não existe sem a outra e ambas se influenciam. Sendo assim, entendemos que é por meio da prática pedagógica que são sistematizadas as ideias, os conhecimentos, tendo por finalidade atingir o aluno no seu desenvolvimento pleno numa perspectiva de uma educação emancipatória. Para isso, a prática pedagógica precisa estar conectada à realidade do aluno e aos preceitos teóricos do professor. Seja qual for a postura do professor diante da sua visão de mundo, a prática pedagógica será um marco na construção e reflexão dos conhecimentos. O fato é que *“uma prática sem teoria não sabe o que é prática, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.”* (VEIGA, 2011, p. 17). Dessa forma, impõe-se uma prática pedagógica transformadora, objetiva e social que vise uma educação emancipatória capaz de atender a temática da diversidade sexual, como elemento de reflexão no espaço escolar.

Nessa perspectiva, acreditamos que a temática diversidade sexual demanda um planejamento, uma organização, estudo e continuidade por parte de quem a leva à discussão. O professor deve refletir com seus alunos de forma plural e ética, não discriminatória. Segundo os PCNs de Orientação sexual, para isso, é necessário que essa orientação da educação sexual escolar observe as recomendações:

Postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela não-discriminação das pessoas. **Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa.** (PCNs/MEC, 2000, p. 84, grifos nossos).

De acordo com a citação, o docente necessita da teoria para seu fazer pedagógico, isto é, sua postura, seus valores precisam estar atrelados ao objetivo que se quer alcançar. Assim, o docente, para garantir o desenvolvimento de um trabalho que favoreça a reflexão, precisa estar pautado em princípios educativos previamente pensados para esse fim. Por isso, é necessário valorizar os encontros pedagógicos, a construção dos PPPs e dos projetos extracurriculares. Das cinco escolas investigadas, observamos pelas falas dos professores e pelos seus documentos, que há projetos sobre diversidade sexual, atrelando a teoria [discussão sobre o tema] e a prática [execução de projeto]. Vejamos a experiência do docente P14E4,

Dentro dos projetos no início do ano, do planejamento, alguns professores colocaram algumas áreas relacionadas [diversidade sexual]. Eu só não sei especificamente se é a questão da diversidade sexual ou a questão, assim... Que geralmente... A gravidez na adolescência ou alguns aspectos nesse ponto. Mas existem, sim, alguns professores, geralmente eles formam é... Um grupo que vai trabalhar isso [gravidez]. Mas aqui é assim, aberto, não necessariamente, é... Só a Biologia. Os professores se reúnem: "Ah, eu vou montar um trabalho." Às vezes ao longo do projeto muitos até vem e fala: "Ó, eu estou trabalhando um texto, será que você podia ajudar?" (P14E4).

A citação mostra que na escola E4 as reuniões de professores acontecem, e podemos perceber pelo relato que as trocas de experiências também, Os temas são variados, discutidos por todos e não somente na disciplina de biologia. Segundo um dos docentes entrevistados, na sua escola há projeto sobre sexualidade, entretanto, foi descontinuado no ano de 2012, devido às mudanças que ocorreram na troca de direção. Sobre o assunto, um professor entrevistado relata:

[...] todos os anos, sempre tem, é de praxe ter o projeto sexualidade, sempre vem no calendário da escola. Pode olhar que tem sempre um calendário, salvo nesses anos complicados de política, de troca de direção, essas coisas... Aí, é aquilo, fica meio conturbado e acaba prejudicando todo o ano com relação a essas coisas, projetos, fica aquela coisa restrita à sala de aula e pronto. (P18E5).

O entrevistado P18E5, ao falar dos projetos sobre diversidade sexual realizados pelas escolas, afirma que eles existem, entretanto ficam atrelados aos reveses da política estrutural da escola e também do governo. Traz à tona suas angústias em relação ao trabalho no ensino médio, especialmente, quando esses projetos sobre sexualidade são prejudicados.

Nas mais variadas respostas sobre a interação dos docentes com adolescentes e jovens das escolas investigadas, não observamos de forma direta em suas vozes “o olhar sobre” as manifestações de sexualidades de seus alunos, como próprio do seu dia-a-dia na escolar, porém, no decorrer das entrevistas, com perguntas direcionadas, esses olhares despontam e a diversidade sexual se torna visível.

Alguns docentes demonstram preocupação na falta de esclarecimento dos jovens e adolescentes sobre, por exemplo, a gravidez na adolescência e outros temas que dizem respeito à sexualidade. Um docente observa: *eu sei que dizem que eles são **trabalhosos**, e eles são. Mas, eles também são **muito ricos** e o que eu percebo muitas vezes é que as colocações que eles fazem e elas são feitas por **falta de esclarecimento**. (P14E4).* Outros dizem que o aluno do ensino médio é “especial”, o que requer uma preparação para o desenvolvimento do trabalho com eles, refletindo quanto ao significado de ser jovem, de ser adolescente, como nos fala a docente P14E1:

[...] como ele está no ensino médio e ele está entrando numa faixa etária que daqui a pouco ele vai ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes é assim, falta pouco para ele começar a trabalhar e a impressão que se tem é que na hora que ele começar a trabalhar, acabou os seus problemas, ele não é mais meu problema.

Existe intenção em “estar no ensino médio”, ele representa uma finalização de uma etapa acadêmica e um início para muitos alunos da vida profissional, embora o curso de ensino médio regular das escolas investigadas não tenham caráter profissionalizante.

Tendo em vista os aspectos levantados até então, chama-nos atenção que por não ter suscitado diretamente o tema diversidade sexual ao indagarmos como o docente se via, nenhum dos docentes se referiu a nenhum aspecto dessa diversidade e tampouco foram percebidas questões que passassem pela sexualidade desses alunos. A juventude é um ciclo da vida e que supõe uma sexualidade, Louro (2010, p. 84), afirma que “embora presente em

todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta.” Com efeito, não se observa tal abertura, ainda que a sexualidade esteja presente nos livros, nas pichações nas portas dos banheiros, nas pessoas, nas diversas reconfigurações familiares, nas conversas, na própria representação da adolescência e dos jovens, no corpo entre outros lugares.

3.2 Diversidade sexual: um diálogo em construção

Nesta seção, buscamos identificar nas respostas dos docentes entrevistados o que pensam sobre a temática da diversidade sexual e se ela é visível para esses atores sociais no âmbito escolar. As respostas revelaram questões pertinentes à família; namoro; saúde; doença; corpo; sexualidade; gênero; identidades; comportamentos, homossexualidades; heterossexualidades; masculinidades e feminilidades; questões fisiológicas; questões emocionais, modismos, transformação do corpo.

Nesse entendimento do que é pensado quando se ouve a expressão “diversidade sexual”, um dos entrevistados nos disse que *é um assunto que ainda está muito longe da escola, assim... é uma coisa de que se fala muito, mas que não se vê na prática aqui dentro[escola]* (P1E1), visto como um trabalho sistemático de discussão sobre o tema e seus desdobramentos.

Foucault, sobre a sexualidade nos séculos XVIII ao XIX, diz que “O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo.” (FOUCAULT, 2010a, p. 36). Seria essa a postura da sociedade do século XXI, falar e fazer falar do tema da diversidade sexual, entretanto, invisibilizando-os no espaço escolar?

O docente P1E1 parece sugerir que a escola enquanto espaço formativo não reconhece a diversidade sexual como um tema presente nas práticas pedagógicas e no espaço escolar. Nesse sentido, um outro docente diz que é preciso ter um espaço para inserir a discussão sobre diversidade sexual nas práticas pedagógicas e escolares na rotina escolar de forma sistemática e planejada. Vejamos:

*Esses temas que são relevantes, eles têm que estar de uma forma ou de outra... **Tem que ver um espaço no calendário.** Porque tem o Currículo Mínimo a ser seguido, **porque por mais que você queira, você tem um tempo supercurto.** Você tem uma prova marcada, já agora, tem que terminar a matéria para alunos. Então não há um tempo. Agora, seria o ideal se houvesse um espaço para **que entre as disciplinas nós abordássemos o***

tema, mas infelizmente esse currículo amarrado não permite. Mas eu gostaria, eu falaria sim. (P19E5, grifos nossos).

É interessante observar na fala do docente que ele considera relevante abordar o tema diversidade sexual no espaço escolar e não se excluiu desse processo, porém, ao mesmo tempo diz que falta tempo devido “infelizmente esse currículo amarrado” se referindo ao Currículo Mínimo que é referência para todas as escolas da rede estadual. Esse currículo apresenta as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas; tem como finalidade orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

Observamos que no Currículo Mínimo (SEEDUC RJ) de ensino médio o tema sexualidade aparece no conteúdo destinado às “doenças sexualmente transmissíveis (DST)” como parte da disciplina de Biologia, entretanto, somente no 4º bimestre da programação do 2º ano do ensino médio, como um dos itens do assunto, “Doenças e promoção da saúde” que diz: Distinguir, entre as principais doenças, as infectocontagiosas e parasitárias, as degenerativas, as ocupacionais, as carências, as sexualmente transmissíveis (DST) e as provocadas por toxinas ambientais (RIO DE JANEIRO, 2012).

Conforme o PPP das escolas E1, E3 e E4 de 2013, “a escola tem como tarefa de obedecer à grade curricular e implementação e acompanhamento do Currículo Mínimo”. É interessante sinalizar que a maioria dos docentes entrevistado, não mencionou a transversalidade que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto à Orientação Sexual na perspectiva educativa. No entanto, quando o docente P19E5 afirma que “Tem que haver um espaço no calendário”, parece estar pensando a inclusão do tema no planejamento da escola.

De acordo com os PCNs de Orientação sexual do ensino fundamental, “assim como acontece com todos os Temas Transversais, “Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho.” (BRASIL, 2000a, p. 307). No entanto, os parâmetros apontam também para uma ação complementar na escola para tratar das questões da sexualidade que se entende como mais complexas. É “importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar (proposto pelo professor) para essa finalidade.” (BRASIL, 2000a, p. 88). Esse “espaço específico”, como o Serviço de Orientação Educacional, por exemplo, seria o lugar da educação sexual na escola, desenvolvido por um setor específico a “essa finalidade” de tratar temas considerados polêmicos? Quais seriam estes temas? Qual o “lugar” e “quem” poderia falar?

[...] a gravidez na adolescência, masturbação, homossexualidade, iniciação sexual, pornografia e erotismo, aborto, violência sexual e outras, são exemplos de questões que extrapolam a possibilidade da transversalização pelas disciplinas e demandam espaço próprio para serem refletidas e discutidas. São temas polêmicos, que envolvem questões complexas e demandam tempo para serem aprofundadas, com ampla participação dos alunos, além de exigirem maior preparo do educador. (BRASIL, 2000a, p. 331).

A estratégia citada pelos PCNs de desenvolver temas que permeiam a sexualidade e que são considerados polêmicos é um desafio à sua reflexão em sala de aula. Entendemos que essa forma pode ser um meio à disposição da educação sexual na escola, um caminho para o (re)conhecimento da diversidade sexual no espaço escolar. A inserção da educação sexual na escola impõe uma emergência no sentido de trazê-la para debate, diálogo, numa prática reflexiva e crítica com e entre os alunos adolescentes e jovens do ensino médio.

Nessa perspectiva, a educação sexual na escola deixa de ter um caráter somente preventivo para tomar uma dimensão reflexiva, que repense a afetividade nas relações sociais; o respeito e a responsabilidade com o seu corpo e a do “Outro”; e na possibilidade, a partir desses encontros, de surgirem propostas educativas que colaborem com a circulação de novos saberes de forma contextualizada. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000a, p. 331), “é importante que esse trabalho seja inserido no projeto pedagógico da escola, e que se criem condições de progressiva qualidade na abordagem dos conteúdos ligados à sexualidade.” Considerando, como falamos anteriormente, que a escola é um lugar de saberes e que esses são legitimados por trazer um valor de verdade, supomos que os docentes sejam vistos como um ator confiável para o trabalho de educação sexual escolar. Será que, em se tratando do termo diversidade sexual, eles se (re)conhecem dentro desse espaço de saber como atores sociais desse processo de aprendizagem?

3.3 Eis que surge o “terceiro” banheiro

Não podemos pensar que a diversidade sexual está fora dos muros escolares, ela se apresenta de muitas formas no contexto escolar como no namoro dos adolescentes e jovens, nas novas reconfigurações familiares, na arquitetura dos prédios escolares e em toda parte. Em se tratando da arquitetura dos prédios escolares, Foucault (2010b), aponta para a vigilância hierarquizada. Para o pensador:

[...] uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista [...], ou para vigiar o espaço exterior [...], mas para permitir um controle interior articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação de indivíduos: agir sobre aqueles que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos de poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 2010b, p. 144).

Na perspectiva foucaultiana os espaços escolares foram construídos estrategicamente para dar conta dos comportamentos daqueles que ali estão, de tal forma que não se veem mas controlam a si e aos outros, normalizam as condutas e aos poucos internalizam a autodisciplina. A escola é lugar de espaços previamente normatizados, ela foi pensada para salas de aulas, banheiros (masculinos e femininos) quase sempre próximos às salas de aula, sala de direção e da equipe pedagógica sempre em pontos estratégicos onde basta apontar os olhares para avistar o alvo, o aluno.

Mas os espaços vão sendo ressignificados, no entanto, a estratégia de controle se mantém, atuando sob as tensões estabelecidas. Essa ressignificação estaria na pauta dos futuros banheiros escolares? Os banheiros devem manter as características de gênero na sua divisão de uso nas escolas? Mas até então os banheiros das escolas são divididos para meninos e meninas?

Em três das cinco escolas investigadas identificamos nas entrevistas, a discussão sobre a necessidade de se ter um terceiro espaço de banheiro na escola. O assunto emergia nos diálogos entre os professores e chegavam às respostas dos entrevistados.

Para essa investigação não havia uma pergunta específica quanto ao uso dos banheiros das escolas. O tema buscou no geral captar o conceito de diversidade sexual nas falas dos docentes. O assunto, “terceiro” banheiro, surgiu em três das cinco escolas investigadas em meio às seguintes perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada: O que você pensa quando ouve a expressão “diversidade sexual”?; “Você abordaria (ou aborda) o tema Diversidade sexual nas salas de aula? Por quê?”; “Você abordaria (ou aborda) o tema Diversidade sexual nas salas de aula? Por quê?” e também, quando perguntados sobre “quem ou qual(ais) setor(es) você acha que deve tratar das questões pertinentes a diversidade sexual?”.

Várias hipóteses foram levantadas por alguns dos entrevistados diante da “emergência” de se ter um banheiro para uso dos alunos que não fossem heterossexuais, como:

A [...] gente tem até uma questão aqui que foi colocada semana passada, que é o banheiro. Aqui nós temos os banheiros das salas dos professores e não sei se você [entrevistadora], se já te falaram isso, tem esse banheiro aqui que é dos professores, dos funcionários, tem um chuveiro e tal. Então, quando está muito calor a gente até traz uma roupa para tomar banho. O dessa salinha aqui não tem chuveiro. Então, foi nos avisado[direção] que os alunos homossexuais usariam também, tanto a mulher quanto o homem, este aqui [banheiro dos funcionários e professores]. Por que quando, as mulheres homossexuais [...] quando vão ao banheiro das meninas, que o nosso, é aqui (aponta), esse seria um terceiro banheiro dos funcionários. Os dos alunos são lá fora. Mas as meninas, que estão usando o banheiro, quando entra uma menina homossexual elas se sentem constrangidas e os homens que são homossexuais quando entram no banheiro dos homens, eles são avacalhados, brincam com eles, mexem com eles. Então, eles não estão querendo usar o mesmo banheiro dos meninos e obviamente não querem deixar que eles usassem os das meninas. Então eles [homossexuais] vão usar esse aqui [banheiro dos funcionários e professores], e as meninas também, o banheiro dos funcionários. Isso gerou controvérsia na sala dos professores [...]. (P10E3).

A constatação se há necessidade de um “novo” banheiro ou um “terceiro” banheiro para uso dos alunos homossexuais é uma novidade para a escola – aqui já há uma questão, como se classificar os alunos homossexuais? Quem classifica? Dessas falas, algumas questões nos chamaram atenção, como a preocupação da equipe da direção em providenciar um terceiro banheiro para atender aos alunos “homossexuais” masculinos e femininos; o “constrangimento das meninas” quando encontra uma menina, “homossexual” no banheiro; e o fato dos professores e funcionário terem que compartilhar o seu banheiro, isto é, banheiro de adultos com os alunos. Esse é um tema polêmico que, a nosso ver, precisa ser discutido com todos os atores sociais da escola, incluindo o aluno.

Tendo em vista a ocupação dos espaços físicos, o relacionamento entre as partes, alunos, professores, direção e os procedimentos na tomada de decisão sobre o “novo” banheiro para aqueles que não se enquadram na representação heteronormativa. Enquanto os meninos e meninas que são homossexuais tornam-se “excluídos” daquele local reservado aos alunos. Algumas questões foram suscitadas a partir desse relato: A criação de um novo banheiro não seria uma representação de discriminação por orientação sexual ou de gênero? Fazer do banheiro que atende funcionários espaço a ser compartilhado pelos alunos e alunas homossexuais não demarcaria uma violação aos direitos dos funcionários de privacidade da sua classe? Quem foi incluído e quem foi excluído nessa decisão?

Sobre o banheiro, um docente de uma outra escola (E4), comenta:

Tudo que é tratado naturalmente, acho que flui muito melhor, até uma conversa. O professor tem que saber conduzir e não colocar, é, assim um

aluno como centro, entendeu, daquela discussão, é, eu já fiz um trabalho muito interessante na época do Pan-americano, uns eram á favor do Pan, outros não eram, não sei o quê, eu falei: “Ah, vamos lá, vamos fazer um fórum de discussão. Esse grupo vai defender o Pan-americano, outros não.”, então você pode levar isso pra sala de aula tendo, é, tentando, é, que eles, é, conversem e falem sobre isso naturalmente, como sendo uma coisa natural, num, entendeu, não “Ah, ele é gay, então ele..”, eu não sei, a questão do banheiro é uma coisa que depois eu perguntei até assim: “Gente, será que isso tá certo?”, entendeu. Será que isso tá certo adotar um banheiro, vai ficar uma coisa rotulada, tudo que, eu acho que numa escola pública, tudo que é muito rotulado eu não sou muito á favor assim, por exemplo, já teve várias discussões aqui na escola assim: fazer uma turma ah para pré-vestibular, eu sou contra, porque eu acho que com a troca, entendeu, ah, mas isso aí gera uma discussão que você vai fazer outra tese. (P12E4).

As questões levantadas pelos(as) docentes entrevistados(as), nas diferentes escolas investigadas, sobre um terceiro banheiro para servir a um público determinado nos leva a refletir sobre a soma ou a diferença entre os termos inclusão e exclusão. Segundo Santos (2011, p. 3), a inclusão “só tem sentido quando pensada em sua relação dialética com as exclusões.” E completa: “o que constrói as exclusões em Educação são, justamente, os preconceitos construídos pelo estranhamento – por vezes excessivas – que se origina a partir das diferenças que compõe a diversidade.” (p. 3). Nesse contexto, pensamos que a busca por um banheiro para atender os alunos homossexuais pode ser entendida na perspectiva da inclusão. Entendemos que a inclusão é um processo e, portanto:

Se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se **evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluído de dados contextos**, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato. (SANTOS, 2009, p. 12, grifos nossos).

Por outro lado pode ser que o esforço de se construir um “novo” banheiro a forma preventiva de evitar tensões entre os alunos e com isso também, impedir a exclusão de alunos homossexuais? Ao tratar da diversidade sexual no espaço escolar, percebemos que na fala da docente P5E2 e na citação de Santos (2009) há algo em comum, a luta contra aquilo que exclui. De toda maneira, a decisão pelo terceiro banheiro, “justa ou injusta”, tem como mérito levantar a discussão como um movimento de busca pela inclusão dos alunos, de forma a torná-los parte daquele espaço e evitar que esse seja mais um motivo da evasão escolar. É uma questão posta para os atores da escola e que é muito nova. Temos que perceber que a escola é um espaço político e inserir discussões que envolvam a temática diversidade sexual colabora para o entendimento sobre o respeito entre os sujeitos, as diferenças que trazem a

ideia da desigualdade, a discriminação fruto do preconceito.

Os professores entrevistados, ao trazer à baila a questão de um banheiro exclusivo, algo que é muito novo para esse ambiente social – a escola, e propor o uso de um terceiro banheiro, demonstraram haver uma discussão inquietante no meio docente. É preciso preparar-se “antes de mais nada, para esses reveses e para a inquietação que eles podem suscitar [...]” (FOUCAULT, 2010b, p. 99). Nesse caso, a inquietação é trazida pelas mudanças na lógica instituída no espaço escolar pela qual apenas se previa a segregação de banheiros entre meninos e meninas na perspectiva heteronormativa. As questões trazidas pelos docentes são significativas para reflexão sobre a questão da diversidade sexual. Nesta direção, mexem não apenas com a escola, mas com a própria sociedade. Segundo Bortolini (2011, p. 153):

Como em todo momento de mudança, a realidade de hoje apresenta várias contradições. Ao mesmo tempo em que vemos e convivemos cada dia mais com uma diversidade sexual cada vez mais rica e menos rotulada, se mantêm e até se reforçam atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas por parte de pessoas, grupos e instituições. (Grifos nossos).

Não seria o terceiro banheiro uma realidade que se apresenta contraditória? A construção de um banheiro para atender a homossexuais, travestis, transexuais e outras identidades sexuais ou orientações sexuais poderia representar um reforço de atitudes preconceituosas, discriminatórias no contexto escolar? Quais os limites da inclusão e da exclusão quando se trata do “terceiro banheiro”?

Pensamos que a questão apontada por esses professores nessas escolas precisava ser discutida por todos os atores sociais nela envolvidos, inclusive a família. No entanto, a prática desse evento denota contradições, pois, se a solicitação dos alunos(as) homossexuais procedia e era considerada por alguns como legítima, todavia, para outros professores, se caracterizaria como uma exclusão. Até porque há diferenças e nem todo aluno “homossexual” quer usar um banheiro “especial” para ele.

Novamente nos deparamos com a questão do ‘lugar’ que ocupamos, sendo ele na sociedade, ou seja, no espaço físico, no caso em questão, uma instalação sanitária de uma escola. Segundo o “princípio da localização imediata ou do *quadriculamento* [o que se deseja é ter] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo.” (FOUCAULT, 2010b, p. 138). Ora, se antes os banheiros eram para meninos e meninas ou homens e mulheres ou ainda, masculino e feminino, o que fazer com essa necessidade de incorporar mais um espaço dentro dos já existentes na escola? Como seria a denominação?

Nesse aspecto, chama atenção a sexualidade do sujeito como inseparável aos corpos, que nesse momento histórico, resiste às normas e regulações heteronormativa preservadas a todo custo pela cultura ocidental. Mas o que podemos entender como cultura?

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, criações, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [...]. (FERREIRA, 1999, p. 591, grifo nosso).

Nesse sentido cultural, onde os indicadores de normalidade e dos padrões normatizados fazem parte do que deve ser seguido pelos sujeitos da sociedade, que discutimos os comportamentos no interior da escola. No caso do “novo” banheiro ou do terceiro banheiro, a questão que é discutida pelo grupo de professores e os representantes gestores da escola para ser constituída como algo “legal”, segundo o entrevistado, passa por uma série de questões que desafiam “as normas”, talvez contrariando os regulamentos da escola.

Nota-se, então, que a leitura que se faz para esse terceiro banheiro mexe com as regras cultivadas historicamente e alicerçadas em um saber que é classificador, onde alimenta o projeto arquitetônico da instituição escolar que, de antemão, disciplina, corpos e seus sujeitos, ordena e normatiza as ações, características construídas com a finalidade de manter uma “ordem”, a fim de controlar todos os movimentos, até os mais íntimos. Não seria a criação de um terceiro banheiro uma estratégia de controle dos corpos? Segundo Foucault (2005, p. 123):

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil.

Seria o “novo banheiro” ou o terceiro banheiro, mais um espaço útil que, ao mesmo tempo que ofereceria a privacidade e a individualidade ao Outro, permitiria o controle, a vigilância sobre os corpos?

3.4 Minha cara-metade está na escola: o namoro

Outro assunto trazido por este estudo nas vozes dos professores, porém, não tão novo quanto o debate sobre os banheiros, é o namoro na escola. Quem tem falado desse assunto na escola? O que pensam os professores e professoras do ensino médio estadual das escolas investigadas sobre o namoro na escola? Para isso, perguntamos, o que você pensa sobre o namoro entre os discentes no espaço escolar?

Assunto como o namoro na escola, por exemplo, ocupa as agendas das políticas públicas educacionais, especialmente, no tratamento com adolescentes e jovens. Durante a elaboração dessa dissertação e após as entrevistas dos docentes das escolas investigadas foi realizado pela SEEDUC RJ, em junho de 2013, o projeto, voltados para as escolas de ensino médio, “Namoro na Escola”⁹⁵. A partir de questões como a mensagem, “a escola é um lugar de aprendizagem integração e, por que não?, de namoro.” O projeto vem se desenvolvendo apesar das controvérsias diante ao tema, ele é fato.

Quanto ao tema, sexualidade, segundo os PCNs de Orientação sexual do ensino fundamental, entre outras coisas evoca o namoro na adolescência e na juventude toma caráter de emergência na escola. Segundo o mesmo instrumento, isso acontece pela “ativação hormonal trazida pela puberdade”. Mas também diz que a escola pode colaborar para que esse “momento” do aluno seja produtivo, isto é, transformado em conhecimento a “respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade”. De acordo com os PCNEF é comum a curiosidade dos adolescentes e o desejo da experimentação erótica ou amorosa. Por isso é importante falar com os alunos sobre assuntos como a transformação do corpo, imagem corporal, namoro e outros. De acordo com os PCNEF (BRASIL, 2000b, p. 319):

É a partir da puberdade que a potencialidade erótica do corpo se manifesta sob a primazia da região genital, expressando-se na busca do prazer, também na relação com o outro (além do contato com o próprio corpo iniciado na primeira infância). A invenção do “ficar”, por parte dos jovens, é a mais genuína expressão dessa necessidade, vivida na adolescência. Com diferenças nos grupos etários sociais ou regionais, essa expressão indica o desejo da experimentação na busca do prazer com um parceiro, desvinculada agora do compromisso entre ambos (o namoro). Trata-se de uma experimentação que implica um avanço social em relação às adolescentes do sexo feminino (para as quais ainda se coloca reprovação social na experimentação de intimidade erótica com vários parceiros, sanção praticamente inexistente para os adolescentes do sexo masculino).

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=4520>>. Acesso em: 5 maio 2013.

Essa citação é significativa, mostra que namorar ou “ficar” ou outro termo que venha surgir entre eles, traz a experimentação como conhecimento. Embora os nossos professores entrevistados e os alunos sejam do segmento do ensino médio, esse material tem nos servido de parâmetro para nossas discussões, temos usado PCN do ensino fundamental.

Se é fato o namoro na escola, talvez fosse importante considerar que a falta de educação sexual na escola, independente da orientação sexual de cada um, fosse motivo para essas questões citadas pelos docentes. Projetos durante o ano letivo são importantes, entretanto, a continuidade, a permanência de diálogos sobre a sexualidade, a vida, o corpo, o prazer e outros resultassem em maior conhecimento sobre o sujeito e conseqüentemente, gerasse como nos fala os PCNs, respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade. Os docentes de uma maneira geral falaram sobre suas dificuldades, os incômodos, controles, afetividade, preconceitos e alguns colocaram a necessidade de formação para que possam sentir mais seguros ao trabalhar com os adolescentes jovens, afinal, o namoro existe “*porque os hormônios estão à flor da pele*”, argumenta o docente P5E2.

Com base nas respostas dos docentes entrevistados sobre o namoro entre os discentes no espaço escolar, construímos o quadro a seguir.

Quadro 12 – Vozes dos professores quanto ao namoro entre os alunos e alunas no espaço escolar.

Vozes dos professores	Frequência
Normal / Natural	12
Não é lugar. Não permito.	09
Não respondeu	02

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo a frequência das respostas apresentadas no Quadro 12, tudo indica que o namoro dentro do espaço escolar causa certa controvérsia. Dos vinte e três docentes entrevistados, dois deles não quiseram falar sobre o tema. Doze acreditam que é normal, natural, como afirma um(a) dos docente, “Acho normal. “Eu acho que todo lugar que tem muitos jovens, vai ter muito namoro.” P1E1; outros nove entendem que a escola não é lugar de namoro. Um desses docentes argumentou que não permite o namoro, pelo menos em sua sala de aula.

Olha, é um pouquinho complicado falar, mas entre os adolescentes se você disser que não vai ter namoro, é difícil. Então, se existe dentro da minha aula, eu não permito. Não permito. Conheço vários casais que vem, assistem à aula. Eles são da mesma turma, às vezes. Têm namoros, sim. Às vezes os alunos no horário de intervalo tão namorando. Isso aí a gente enxerga, vê. Tem alunos que namoram, mas nada demais. (P16E5).

Para o docente P16E5, apesar de não permitir namorar em sua sala de aula por entender que traz prejuízo para o aprendizado do aluno, reconhece que ele existe no espaço escolar. Segundo a professora, ele acontece do lado de fora da sua sala de aula, num lugar que “a gente enxerga”, que são “permitidos” namorar. Quem permite? Mesmo sendo um “lugar” permitido, ele é possível para todos os alunos e alunas da escola?

Eu acho que as pessoas são realmente diferentes, elas têm opções diferentes, é aquilo que eu já falei, existem lugares e lugares. O namoro na escola, se você vai reprimir um casal..., um casal homossexual, você tem que reprimir um casal heterossexual. Você não pode agir de forma preconceituosa. Então, a regra tem que ser para todo mundo, mas lembrando de que as pessoas são diferentes, elas têm o direito de serem felizes. (P22E1).

Esse docente recorre ao termo lugar, assim como o outro docente, para definir onde se pode namorar dentro da escola. Esse lugar se configura como um espaço legítimo, pois encontra-se no exterior da sala de aula, aos olhos de maior número de espectadores, de vigilantes anônimos, que colaboram para que aquilo que seja considerado excesso sejam delatados.

Foucault (2010b, p. 192) assinala que “quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo.” Nessa perspectiva, os namorados, formados por dois ou três ou mais atores sociais, tornam-se seus próprios vigilantes, de modo que não é necessário recorrer às punições, em maior parte das vezes ou, nem aumentar o contingente de pessoas vigilantes para que outros lugares não sejam invadidos pelos namorados. Para a cultura da escola, existe um lugar para cada coisa.

Enquanto determinamos o lugar do namoro nas falas dos docentes entrevistados, percebemos que o fato de ser “lado de fora da sala” um espaço para namoro, *a priori*, traz um desafio para todos (escola e família). Pode gerar, dentre tantas questões, duas que nos parecem importantes para o relacionamento entre todos os atores sociais da escola. As reflexões que trazemos a respeito dos lugares que mantemos dentro da escola nos levam a considerar a importância da organização da escola em seus ambientes pelos seus diversos atores sociais e também questionar como ocorre a concepção de “lugar” pelo aluno que não é de orientação heterossexual e que se depara com um ambiente heteronormativo?

Nesse contexto de reflexão sobre a diversidade sexual, atentamos para o fato de que a maioria dos docentes entrevistados falou sobre do namoro entre os alunos heterossexuais. Alguns citaram os casais homossexuais, e nesse caso, chamaram atenção para a formação de casais homossexuais femininos. Vejamos o que dizem os docentes P9E3 e P18E5:

*Tinha uma professora, uma colega realmente irritada porque na turma de primeiro ano chegaram, parecem, umas **três meninas** que estão realmente, assim..., **com uma e com a outra, mostrando outro tipo de comportamento**. É aquela tal história, que eu gosto de deixar bem claro, não é questão de preconceito, mas se nós somos educadores, nós temos que realmente procurar conversar com eles [alunos]. (P9E3).*

*Complicado. Porque todos nós namoramos, todos nós passamos por essa fase, mas aqui na escola eles abusam. Querem abusar um, então a gente precisa manter, eu sei que assim..., é muito conservador o que eu estou falando, mas, infelizmente a gente precisa manter uma postura senão vira, uma bagunça generalizada. Tem escolas que eu já visitei que você fica chocada. Como fica meio liberal, acontece que você chega e você **vê menino com menino um em cima do outro no pátio; as meninas também se agarrando e, fica uma coisa**. Você namorar é beleza, você está namorando você tem um parceiro, agora você tem que ter postura em determinados lugares e a escola é um deles, entendeu? (P18E5).*

Percebemos nas falas dos docentes P9E3 e P18E5 a presença das meninas em ambas as falas. O primeiro docente diz que elas ficam “com uma e com a outra, mostrando outro tipo de comportamento”. Mas qual seria esse outro tipo de comportamento de que nos fala o entrevistado? O que ele quis dizer? E o segundo, diz que “elas ficam se agarrando”. Nesse caso, ao dizer “agarrando” o docente referia-se a expressões de afetividade entre as meninas, como namorados? Seria esse um dos desafios do cenário escolar?

As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. (SILVA, 1999, p. 91).

É fato que o preconceito, a discriminação e a exclusão estão presentes em nossa sociedade e conseqüentemente no cenário escolar, que, segundo Silva (1999, p. 134), “é um campo que se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder” e que entendemos como um campo social de constantes transformações, de diversidade cultural, étnico-racial, gênero, orientação sexual, idade, econômica, política, religiosa e outras.

A nossa vida é formada por relacionamentos e esse específico da sexualidade que envolve homens e mulheres ou então homens e homens, mulheres e mulheres. Que eu vejo também que é um crescente. Eu vejo isso, que esses contatos eles aparecem muito mais do que há dez anos atrás, mais explícito na quadra. Aquele que assume o papel, ele é masculino biologicamente, mas ele é feminino emocionalmente, sei lá como é que a gente pode chamar, pela opção sexual. É aquela que é mais..., que é

feminina biologicamente, mas sexualmente a gente..., isso é uma coisa que..., eu convivo porque como eu fui convivendo com essa mudança nesses anos, eu convivo com muita naturalidade. (P17E5).

“A nossa vida é formada por relacionamentos”, assim inicia o docente que nos apresenta uma realidade por ele vivenciado na escola, na sua sala de aula, na quadra. De acordo com o entrevistado, as mudanças dos alunos no campo comportamental é visível, fazendo uma comparação entre os alunos(as) de hoje e aqueles de dez anos atrás, embora diga que convive com muita “naturalidade” com eles, demonstra ao falar dessas mudanças, diz que os meninos apresentam “masculino biologicamente, mas ele é feminino emocionalmente”, quanto as meninas, pareçam “meninas biologicamente, mas...”.

Tais questões tem sido trazida ao debate sobre a perspectiva da “mudança” de comportamento dos alunos no seu cotidiano escolar. Entretanto, a sexualidade sempre foi um tema que quando abordado remete aos corpos dos sujeitos e aos seus comportamentos. O que percebemos na fala da docente entrevistada, que parece haver uma maior transparência, nesse momento atual, entre a representação do sujeito e na sua forma de sentir-se nessa sociedade. Compreendemos que há na fala da docente referência à identidade de gênero ao mencionar a forma com que os alunos se veem, isto é, se como homem ou mulher, masculino ou feminino. Há referência à forma com que eles “emocionalmente” expressam sua identidade sexual, manifestando sua sexualidade em relação ao seu desejo pelo outro que, nesse caso, pode ser pelo mesmo sexo ou de outro sexo ou de ambos os sexos.

3.5 Configurações familiares: o que dizem os docentes entrevistados?

Afirmamos ao docente que “a instituição familiar vem se reconfigurando ao longo do tempo, o que pode ser percebido não somente fora dos muros escolares, mas, também nas nossas escolas e salas de aula. Diante disso, perguntamos o que ele diria sobre essa questão. Assim, um dos entrevistados se expressou:

*Você está falando dos diversos tipos de famílias? Isso aí é uma questão bastante polêmica. Eu acho assim, existem muitas barreiras em relação às representações de determinadas famílias que tem se manifestado. Eu acho que não é uma coisa, **normal, natural, não acontece de forma natural**. Eu não vejo assim, eu vejo que essas representações, mas aí é questão do meu princípio. Eu tenho determinados princípios que discordam de algumas representações que tem sido manifestada. (P15E5).*

A docente P15E5 considerou polêmicas as novas configurações familiares. Fala que há “barreiras” em relação à aceitação de algumas representações familiares. De que famílias a docente fala? Em se tratando da reconfiguração familiar, o que a docente quis dizer quando diz não ser normal, *natural*, *não acontece de forma natural determinadas representações de famílias?*

Se não é normal, natural a formação familiar que se apresenta nos dias atuais, de acordo o docente, quem é o normal e o anormal no século XXI?

Para Dias (2008, p. 3), as famílias modernas ou contemporâneas:

Constituem-se em um núcleo evoluído a partir do desgastado modelo clássico, matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, patrimonializado e heterossexual, centralizador de prole numerosa que conferia *status* ao casal. Neste seu remanescente, que opta por prole reduzida, os papéis se sobrepõem, se alternam, se confundem ou mesmo se invertem, com modelos também algo confusos, em que a autoridade parental se apresenta não raro diluída ou quase ausente. Com a constante dilatação das expectativas de vida, passa a ser multigeracional, fator que diversifica e dinamiza as relações entre os membros.

A família não somente se reconfigura enquanto uma instituição social, como também no tocante aos papéis desempenhados por seus membros que se transformam. Alguns docentes veem essas transformações como ausência de poder, de líder, de comando; sem a formação tradicional ela perde seu significado, [...]eu acho que a família perdeu o rumo, a base de tudo.” (P21E4). Há ainda muitas dúvidas sobre essa, que diríamos, “nova” família, como se refere Dias (2008) em relação ao modelo clássico, matrimonializado, patriarcal, hierarquizado, patrimonializado e heterossexual, centralizador de prole numerosa que conferia *status* ao casal. Hoje podemos ouvir expressões como Família Nuclear (pai, mãe e filhos); Família Estendida (que inclui avós, tios, primos, etc.) Família Homoparental (casal homossexual); e a Família Monoparental (mãe e filhos, ou pai e filhos)⁹⁶.

Em muitas respostas dos docentes, ao falar de família, e suas novas configurações vimos o uso do termo “desestruturado” no lugar de “reconfiguração”. Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (1999, p. 651) “desestruturar” significa “Desorganizar ou desfazer uma estrutura, um conjunto organizado”; e “reconfiguração”: “Ação ou resultado de reconfigurar, de dar nova disposição ou organização.” (p. 1720). Diante dos significados dos termos percebemos que a visão de família tem sido um desafio para a atualidade. Em muitas falas, parece solidificar-se a mulher na representação de mentora da família, quase que naturalizando a ausência do pai. Falam também das famílias homoafetivas. Essa ruptura com

⁹⁶ Disponível em: <<http://queconceito.com.br/familia>>.

as tradições é um processo lento e aos poucos se torna “naturalizada”.

Foucault (2001) em “Os anormais” analisa a reorganização de família no século XIX, tendo como ponto crucial, a campanha que se fazia naquele momento contra a masturbação. Um dos pontos considerados pelo autor importantes de moralização da sexualidade e que exigiam para isso uma reorganização da família que naquele tempo, na sociedade ocidental, era a família relacional. “Eram essencialmente as relações que se referiam efetivamente os interditos sexuais.” (FOUCAULT, 2001, p. 314). No entanto, essa postura requereria uma nova estrutura familiar, “no lugar da família relacional, a família-célula com seu espaço corporal, com seu espaço afetivo, seu espaço sexual, que é inteiramente saturado pelas relações diretas pais-filhos.” (FOUCAULT, 2001, p. 314). O que nos leva a crer que a (re)organização da família se revela transitória.

A partir dessa construção de família celular é que surgem, nas “primeiras décadas do século XIX, o normal e o anormal na ordem sexual” (FOUCAULT, 2001, p. 322), onde a família tinha como responsabilidade cuidar do corpo dos filhos e filhas.

O docente P4E1 afirma que há uma nova reconfiguração familiar. Mas ao mesmo tempo, utiliza-se do termo desestruturada e argumenta que “aqui[escola] a gente usa muito o termo família desestruturada. Às vezes estar desestruturada não é tão ruim assim como a gente pensa.” Explica que há casais separados, casais homoafetivos, filhos que vivem com o pai. Considera que o importante é o bem estar do aluno.

Ah! Com certeza. Acho que não traz nada de bom pra escola. Apesar da gente já ter, conseguido identificar alguns alunos que conseguem conviver, é..., aqui [escola] que a gente usa muito o termo família desestruturada. Às vezes estar desestruturada não é tão ruim assim como a gente pensa. A gente pode encontrar filhos de pais separados que estão vivendo melhores do que muitos que estão vivendo com o pai e mãe. Eu acho que não é a questão de como essa estrutura é... A gente tem a ideia que separado pai e mãe ou então casais homossexuais essa coisa toda. A gente acha que isso, tá errado e às vezes não é isso. Não é a questão de não estar vivendo mais com pai, não estar vivendo mais com a mãe ou uma relação familiar diferente. A questão é como a criança consegue, como o aluno, o adolescente, eu falo criança porque a rede municipal também, como eles estão conseguindo conviver, é... com isso, lidar com isso. (P4E1).

De forma análoga, o docente P7E3 utiliza também o termo família desestruturada no lugar de reconfiguração da família.

Se a família está desestruturada não é um problema da escola, a escola tem um papel dela que é pertinente a ela. Então, eu não concordo com essa coisa de: Ah! Não! Mas a escola tem que pegar tudo? As escolas tem que pegar o aluno que tem dificuldade, a escola tem que pegar o aluno com

deficiências, com, é... diversidades múltiplas... a escola não é toda poderosa! (P7E3).

O docente questiona o papel da escola e da família. No seu ponto de vista, a escola tem-se encarregado de questões que não deveria, a princípio, ser suas. Faz menção às diversidades como algo imposto à escola.

Ao falar sobre a sua percepção de família, o docente P10E3 declara que, embora evangélica, muito lhe “incomoda” a questão do preconceito. E continua:

*Quando eu falei que eu penso a respeito, eu acho que a gente tem que estabelecer respeito e assim, respeitar essa nova visão, essa nova família que tá se formando. Eu acho fundamental, graças a Deus. Eu acho que a gente está conseguindo, com adolescente, por isso, que eu te falei. É difícil, mas prazeroso. Eles parecem ser mais abertos, mais tranquilos, porque se você falar isso [diversidade sexual] com um adulto, na minha comunidade, por exemplo, na minha igreja, tem que ser do jeito que foi estabelecido. Entendeu? Então, quando você conversa, eu acho ótimo. Que a gente se abra pra isso [diversidade sexual], as pessoas são livres e a gente tem que respeitar essas escolhas. Eu tento passar isso [respeito] muito para os alunos. Eu não tento colocar minha opinião, mas, eu tento abrir as discussões até pra que eles[alunos] **também** pensem nisso [diversidade sexual]. (P10E3).*

O espaço escolar e, especialmente, as salas de aula têm sido lugar de desafios, pessoais e profissionais, onde o docente alia sua experiência profissional, valores éticos pessoais e técnica de trabalho. O docente acima percebe uma mudança na estrutura familiar e vê nos adolescentes uma oportunidade de reflexão sobre os temas que são considerados difíceis, mas que em sala de aula considera importantes para o aluno e professor. Desta forma, mostra que sua crença religiosa não se faz menos disponível para trabalhar o tema diversidade sexual com os alunos. Faz uma breve análise do seu trabalho com os adolescentes e acha, “a gente está conseguindo [...] Eles parecem ser mais abertos, mais tranquilos.” Porém, destaca que na perspectiva da sua religiosidade falar de diversidade sexual com um adulto da sua comunidade, por exemplo, na sua igreja, *tem que ser do jeito que foi estabelecido*. O interdito está no que foi estabelecido? Quem estabeleceu?

3.6 Diversidade sexual: o que dizem os professores?

Ao chegar à pergunta 10 do roteiro, “Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre diversidade sexual no espaço escolar que não tenha sido perguntado?”, alguns entrevistados retomavam o tema diversidade sexual para complementar suas ideias ou traziam um novo

aspecto sobre diversidade sexual.

O corpo, para esse estudo, compreende a dimensão social e histórica, pois, atende às normas e regras de uma cultura, de uma sociedade; e como disse Foucault (2010b, p. 29), o corpo “está mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exige-lhes sinais.” Acomodamos aos desenhos das modas, da sofisticação das tecnologias, aderimos aos movimentos, gestos e assumimos os sentimentos que são produzidos na sociedade. Ele, o corpo, se torna “força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” (FOUCAULT, 2010b, p. 29). Ainda podemos pensar que o corpo é um lugar de micropoderes em que de certa forma, ordena as condutas do sujeito?

Esse corpo pode representar o interior do sujeito, suas crenças, a cultura, os costumes, as regras, as leis, enfim, como num quadro que representa a ideia do pintor, nas nuances das cores, dos elementos representativos, na natureza, tempo histórico, culturas e o que se fizer representar.

Ao pensar o corpo, tomamos como referência Foucault (FOUCAULT, 2000b, p. 288), que ressalta a importância de pensar a formação de mecanismos, técnicas e tecnologias de poder, que a nosso ver, perduram até os dias atuais e, segundo o autor foram construídas nos séculos XVII e XVIII:

[...] viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em serie e em vigilância) e a organização, em tomo desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade.

O corpo nessa perspectiva parece conformado num discurso científico, pedagógico, estratégico, de controle e que produz uma universalização que o marca tornando os seus sujeitos individualizados. Ao fazermos essa colocação entendemos que há um poder que se exerce sobre os corpos como forma de sujeição, “que permite tomar dos sujeitos bens; riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue.” (FOUCAULT, 2010d, p. 193). Essa descoberta do corpo como espaço da economia e da utilidade faz parte de um conjunto de estratégias de controle. Segundo Foucault (2010d) estabelece-se nesse raciocínio a “biopolítica”, isto é, “a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (CASTRO, 2009, p. 818). Assim, essa nova tecnologia servirá como controle dos nascimentos, das

mortes, das reproduções e também, das doenças, da higiene pública, da velhice. Um poder que persegue o “bem estar da população”, de um corpo que deve ser “economicamente útil e dócil.” (CASTRO, 2009, p. 60). Que deve ser controlado, mantido sobre a vigilância de todos.

Nesse sentido observamos que alguns docentes entrevistados dizem não compreender como num mundo de tanta tecnologia, em que “todos” alunos das escolas investigadas teriam acesso a ela, alguns alunos e alunas não se interessam por temas como, por exemplo, a gravidez de adolescentes e jovens. Como falar de gravidez sem se reconhecer o próprio corpo? Será que esse adolescente e jovem conhece realmente o que representa o seu corpo para ele para o Outro? Talvez eles precisem de se tornarem curiosos com seus corpos, mas a curiosidades epistemológicas ou que fala Freire (2001), talvez seja a escola e o professor o melhor mediador dessa descoberta.

O corpo tem sido alvo de especulações, de significados, de marcas sociais. De certo, “os homens nunca deixaram de construir significados sobre o corpo nos discursos religiosos, filosóficos, artísticos e, mais tarde, científicos (a partir das ciências naturais).” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 26). Não diferente de tempos passados, a história presente mostra que a interpretação que é dada ao corpo permanece atrelada às práticas que “foram e são parte de disputas para preservar, modificar parcialmente ou transformar radicalmente essas relações sociais.” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 26). Esse corpo que sobrepõe às crenças e invade as salas de aula, consubstancia a cultura e faz a história.

Para refletir sobre a temática da diversidade sexual como uma construção histórica e cultural, nos ocorreu trazer para a discussão a temática da “austeridade sexual”, pensada por Foucault (2010a) ao falar do sistema ético na Antiguidade. Segundo Foucault, surge na era clássica no que tange ao cuidado de si, práticas de austeridade, cujos temas tratados não eram considerados suficientes para dar conta de uma espécie de ética do sexo. Assim, a austeridade sexual surge e se desenvolve em torno de quatro pontos significativos, conjunto denominado pelo pensador como o “quadritemática”, referindo-se a temática da “vida, corpo, da instituição do casamento, das relações entre homem e da existência de sabedoria.” (FOUCAULT, 2010a, p. 30) no cuidado de si.

Para falar da diversidade sexual, o corpo e a sexualidade foram referências dos entrevistados. O docente P6E3 buscou em Platão, um aliado.

*Eu até lembro, aqui do mito grego. Narram que os seres tinham os dois sexos, os andrógenos. E os **deuses da mitologia ficaram com muito medo do poder que esses deuses, é..., desses seres humanos que tinham os dois sexos, e aí os dividiram.** Platão conta essa história, dividem e aí, é..., às vezes **ficou essa tendência, aquele masculino procurando o masculino e o***

feminino procurando o feminino também porque antes eles eram assim. Então houve, por causa de um medo dos deuses, um receio do poder que o ser humano iria atingir tendo essa flexibilidade, tendo essa complexidade sexual, eles[deuses] tolheram o ser humano. Então, é..., eu lembro sempre quando eu toco nesse assunto[diversidade sexual] ou ouço falar sobre esse assunto diversidade sexual ou a questão da sexualidade, eu me lembro dessa questão já abordada por Platão. Que aí ficou é..., esse vazio, essa procura, é a pessoa procurando a sua cara metade. (P6E3).

Embora o docente não mencione diretamente o Banquete⁹⁷, diálogos escritos por Platão, ele remete a um dos diálogos que consta em tal obra, “a história dos andrógenos, seres que tinham os dois sexos”. Dizia as questões do Banquete, um dos discursos daquele encontro, proferido por Aristófanes, lembrado pelo docente. Aristófanes, nesse duelo de ideias, quando discursava sobre a natureza e as qualidades do amor (Eros), dizia: “Mas é preciso primeiro aprenderdes a natureza humana e as suas vicissitudes. Com efeito, nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente.” (p. 120). Segundo, Aristófanes, havia três gêneros da humanidade, o masculino e o feminino, e um terceiro, comum a estes dois, o andrógino, aquele ser que comunga de características masculinas e femininas numa só forma.

⁹⁷ O Banquete, obra que tem como título original, Sumpósion, e é um diálogo concebido por Platão por volta de 380 a.C. onde Sócrates era o orador mais aguardado. Esse encontro relatado por Platão pode ser considerado um movimento para repensar ética, um diálogo reflexivo e político entre os “sábios” daquela época. Nele, Platão, inicia a obra com um diálogo que envolve dois conhecidos, Apolodoro e outro que ele denomina “Companheiro”. Os dois conversavam sobre um encontro que acontecera quando estes ainda eram crianças. Contado por “um certo Aristodemo, de Cidateneão, pequeno, sempre descalço” (PLATÃO, 2007, p. 97) à Apolodoro. O Banquete aconteceu na casa de Agaton, poeta trágico ateniense, em que lá se encontram presentes Aristodemo, amigo e discípulo de Sócrates; Fedro, o jovem retórico; Pausânias, amante de Agaton; o médico Eriximaco, Aristófanes, poeta e comediante que ridicularizava Sócrates; o político Alcibiades e o mais ilustre de todos naquele momento, Sócrates. Havia comida e bebidas fartas, e os discursos aconteceram após toda essa celebração. O tema surge a partir das inquietações de Fedro, declarando que Eros (deus do amor) era uma divindade poderosa e admirável, tanto entre os homens como entre os deuses. Fedro indaga, “Não é estranho, Eriximaco, que em honra a vários deuses sejam compostos hinos e entoados cantos, e que nenhum dos poetas haja feito um poema em louvor de Eros.” (p. 102). Sócrates parece ser cobrado para iniciar os discursos, porém, de forma astuciosa, o pensador faz entender o quanto interessante seria ouvir a todos e por último falar-lhes. Assim, por “ordem” considerada justa a todos, dá-se a palavra a quem, a princípio trouxe o tema, Fedro. Ele inicia o seu discurso sobre a natureza e as qualidades do amor (Eros). Logo depois, sucessivamente Pausânias, Eriximaco, Aristófanes, Agaton, Sócrates e Alcibiades, que segundo consta, fez mais elogios a Sócrates do que realmente discursou sobre o amor, talvez uma forma de mostrar seu amor ou então, como político, desviar-se de um tema que parecia até então esgotado em polêmicas. Porém, dentre os discursos, sem dúvida foi o de Aristófanes, o poeta cômico nascido em Atenas (450-388 a.C.), discute a seguinte questão, “os homens, hoje, ignoram completamente o extraordinário poder de que Eros se acha investido” (p. 119). Aristófanes busca explicar o papel dos homens chamados andrógenos e diz que a maioria das relações da prostituição e dos relacionamentos entre os homens e homens e mulheres e mulheres eram prestados por eles. Segundo Aristófanes, “Todas as mulheres que são o corte de uma mulher não dirigem muito sua atenção aos homens, mas antes estão voltadas para as mulheres e as amiguinhas provêm deste tipo”. E ainda, “todos os que são corte de um macho perseguem o macho, e enquanto são crianças, como cortícolas do macho, gostam dos homens e se comprazem em deitar-se com os homens e a eles se enlaçar, e são estes os melhores meninos e adolescentes, os de natural mais corajoso. Dizem alguns, é verdade, que eles são despidos, mas estão mentindo; pois não é por despudor que fazem isso, mas por audácia, coragem e masculinidade, porque acolhem o que lhes é semelhante. (p. 122) Aristófanes justifica que esses andrógenos adaptados ao novo modelo de vida, poderão

O que aparenta é que houve uma adequação dos sujeitos com dois sexos aos padrões considerados “corretos” e também a presença do poder dos deuses, seres superiores, para mantê-los dóceis. Os andrógenos, entretanto, apesar de cortados ao meio não perderam o seu desejo, deu-se “esse vazio, essa procura, é a pessoa procurando a sua cara metade. Embora mutilados, tornados “iguais” aos “Outros”, continuavam diferentes.

Desse relato do docente P6E3, algumas questões são colocadas, a divisão pelos deuses dos *seres humanos que tinham os dois sexos; da tendência masculino procurando o masculino e o feminino procurando o feminino*, o “castigo” da mutilação; o receio dos deuses do poder que o ser humano iria atingir tendo essa flexibilidade de identidades; e o resultado, segundo o entrevistado, foi a complexidade sexual. O que seria essa complexidade sexual? Outra questão, trazida pelo entrevistado, é o *vazio, essa procura, é a pessoa procurando a sua cara metade*. Traduz uma marginalização do ser em função da ordem da natureza e continuam submetidos aos conceitos de certo e errado divulgados e assumidos pela opinião pública.

Tanto nas falas de Aristófanes e do docente P6E3, alguns pontos chamaram atenção, a relação de poder entre os “deuses e ser humano”; a construção de novas identidades, porém, com a manutenção das suas características originárias (*ficou essa tendência*); a dualidade entre o prazer sexual e o castigo, que tudo indica, ser uma crítica à ética⁹⁸ daquela época e aos comportamentos sexuais; o medo da flexibilidade como uma complexidade sexual, que podemos pensar se tratar da diversidade sexual.

Sobre o discurso de Aristófanes no *Banquete*, ao qual o docente recorreu para falar sobre diversidade sexual, Foucault (2010a), ressalta que a problemática daquele encontro se o faz a partir de “algum drama originário”, que nesse caso, “orgulho dos humanos e castigo dos deuses” (p. 61), que era naquele momento, as relações sexuais e o amor. Trata do jogo do amor, a quem um jovem deve ceder e se ele deve ceder, dessa forma, Aristófanes discute o assunto a partir da trama dos deuses para com os humanos (andrógenos) como um traço desviante dos seres humanos. Aristófanes dizia que os prazeres eram “coisas necessárias que interessam ao corpo e à vida do corpo em geral” (FOUCAULT, 2010a, p. 62), portanto, não seriam coisas más.

tornar-se políticos, no entanto, quando se tornam homens adultos, buscam o amor nos jovens. Eles também não dão atenção a casamentos e a procriação, embora, segundo Aristófanes, sejam pela lei forçados a fazê-lo. “Um homem desta espécie, portanto terá sempre de ser pederasta, e sempre enamorado da parte que lhe corresponde. (p. 123) Um discurso que sugere em *enigmas* uma certa censura, diferenciando os relacionamentos entre união sexual e da amizade entre os “amantes”, uma defesa da manutenção de uma tradição que parece ser o motivo do debate.

⁹⁸ “Foucault menciona a possibilidade de uma arqueologia da ética, faz referência à maneira pela qual o sistema de proibições e de valores está presente no modo de falar da sexualidade.” (CASTRO, 2009, p.157).

No entanto, segundo Foucault (2010a, p. 62), para aquela ética, “o uso dos prazeres na relação com rapazes foi, para o pensamento grego, um tema de inquietação.” Estaria a sexualidade humana fundada num dilema da ética desde a Antiguidade? O que podemos pensar sobre a ética?

Em se tratando das relações sexuais e o amor, “os gregos não opunham, como duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamento radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto. As linhas de demarcação não seguiam uma tal fronteira.” (FOUCAULT, 2010a, p. 237). Existia naquela época uma diversidade da escolha entre o amor de rapazes e de moças, mas isso não se refere “à distinção entre duas tendências, ou à oposição entre duas formas de desejo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 239), o que contava era a apetite do prazer ou da paixão. O que os gregos podem nos dizer ou porque trazemos gregos na perspectiva foucaultiana? Em tempos atuais, a concepção desse tipo de amor ou amores seria a mesma dos antigos gregos? Quais seriam as linhas fronteiriças desses encontros amorosos? Qual é a mecânica da representação do amor na sociedade atual? Qual seria hoje a concepção ética que entrelaça o sexo, amor e corpo como dispositivo da sexualidade?

Quanto à sexualidade, como falamos anteriormente, consideramos como um *dispositivo histórico* (FOUCAULT, 2010a).

[...] a sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico [...] à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles, das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder. (FOUCAULT, 2010a, p.100).

Dessa forma, a sexualidade vista como dispositivo histórico compreende as práticas sociais em torno do corpo e de seus usos e prazeres pelo sujeito. A construção social da sexualidade se estabelece “segundo algumas estratégias de saber e poder” que se apossa de determinados discursos, que consideramos uma “invenção social, uma vez que se constituem, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’.” (LOURO, 2000, p. 6).

Já a reflexão sobre a ética, como diz Foucault (2010a), não se trata de algo imposto por leis e tampouco por preceitos religiosos, “não se dirige aos homens com referência a condutas que poderiam dizer respeito a algumas interdições reconhecidas por todos e solenemente lembradas nos códigos, costumes ou prescrições religiosas.” (p. 31). Ela é sutil e se apresenta na justificativa do cuidado de si, relacionada a:

[...] **um eixo das experiência e com um feixe de relações concretas com o corpo**, com a questão da saúde e, por trás dessa questão, todo o jogo da vida e da morte; relação com o outro sexo, com a questão da esposa como parceira privilegiada, no jogo entre a instituição familiar e o vínculo que ela cria; **relação com o próprio sexo, com a questão dos parceiros que nele se pode escolher, e o problema do ajustamento entre os papéis sociais e papéis sexuais**; finalmente, relação com a verdade, onde se coloca a questão das condições espirituais que permitem o acesso à sabedoria. (FOUCAULT, 2010a, p. 31, grifos nossos).

Problematizar as condutas no cuidado de si, não reduz o sujeito de desejo e liberdade em um sujeito conformado, mas, produz práticas de controle de condutas constituídas de poder no governo de si e dos outros. Nesse aspecto, podemos perceber na fala de um dos docentes entrevistados, P1E1, que a sexualidade na escola é um ponto a ser visto na prática pedagógica da escola. De acordo com o docente:

Você tem o tempo inteiro na escola situações envolvendo a sexualidade. Um aluno que comenta sobre o outro, que comenta a forma do outro se vestir, a forma do outro falar. [...]Então..., tem que ser o tempo inteiro, colocado [interferência do professor]. Não dá para achar que nasceu homem e vai virar mulher. Tem que entender que é só homossexual, ele [aluno] não vai virar uma mulher. Então assim..., como ele se demonstra muito feminino, acaba chamando atenção demais, você [professor] tem que estar sempre interferindo para que a turma respeite, para que as pessoas percebam que aquilo dali é só uma parte estereotipada do que ele[aluno] tem por dentro. (P1E1).

Podemos dizer que na concepção grega o corpo está relacionado à capacidade racional de lidar com as fragilidades do desejo e na capacidade de resistir aos encantos dos prazeres e é isso que torna o sujeito um sábio, pois mostra o controle sobre si. No relato do docente P1E1, vemos também “um eixo da experiência e um feixe de relações concretas com o corpo” no ambiente escolar em que o docente é aquele que irá intervir pedagogicamente nas reações entre os alunos. Essa ação se dá a partir das experiências práticas vivenciadas por ele e dentro de uma conduta que tem como ponto de partida seus valores culturais sobre o “feixe” de relações em que são expressas pelo corpo de seus alunos. Essa interferência nos comportamentos excludentes na escola tem como aporte os valores incorporados pelo docente.

Se nos gregos, todos estavam naquela cultura submetidos às próprias normas, aquelas que nascem intencionalmente para governar sem ter sido normatizadas pelo Estado, podemos dizer que aquelas em que o docente se apoia ao fazer suas intervenções são trazidas do seu contexto social e cultural e que não há uma “norma” formal de conduta, o que existe são formas individuais de fazer as interferências.

Feitas essas considerações na perspectiva Foucaultiana, como um marco da construção da ética grega, entendemos que alguns elementos que, apesar de séculos de diferença entre a Antiguidade e a “Atualidade”, colaboram para pensar a temática da diversidade sexual na escola, a partir da fala do professor.

O docente (P11E3) entende não haver um conceito para diversidade sexual. O docente reflete o que entende por diversidade sexual,

[...] eu acho um tema ainda meio complexo, é ainda um ponto de interrogação. Eu acho, como é um assunto que realmente entoa, mas não teria um conceito para diversidade sexual. Um conceito formado? Eu não tenho conhecimento sobre diversidade sexual, acho que tem a questão da homossexualidade, tanto de um sexo quanto de outro. Entendeu? Tem a questão da sexualidade aflorada muito cedo. Entendeu. Então não sei te dizer o que é a diversidade sexual.

Em sua reflexão inicial entende que diversidade sexual é um tema relacionado à “questão da homossexualidade, tanto de um sexo quanto de outro”; destacando ainda “a questão de sexualidades aflorada muito cedo” na adolescência. Mas, por outro lado, conclui que não sabe definir o que vem a ser diversidade sexual.

Como vimos, diversidade sexual é abrangente é um tema cercado por infinitas concepções sociais, culturais, históricas e por que não, políticas. Essas “diferenças” são construídas, nomeadas, visibilizadas e conhecidas de acordo com a representação que fazemos do “Outro”. Se podemos assim dizer, compartilhamos da ideia foucaultiana que, para explicar a condução da ética grega, em que se questionava dentre outras coisas, a interferência da atividade sexual nas relações das práticas dos prazeres, segundo a qual a representação é como um “eixo” das experiências e um “feixe” de relações concretas que nos faz elaborar um conceito, uma imagem, perceber ou não um discurso, uma palavra, um exemplo de representação, é a linguagem. A linguagem das artes, das músicas, dos textos, das nossas falas e outras. O que importa na representação é o “jogo do visível e do invisível” de quem representa e de quem é representado. E o corpo, um elemento fundamental da sexualidade, como tem sido marcado nesse processo de ressignificação do sujeito social, cultural e histórico?

O docente P6E3 nos faz refletir sobre as inscrições dadas ao corpo, onde se percebem as suas características biológicas entendidas como diretamente ligadas aos comportamentos dos sujeitos em um padrão determinado e que é aceito, embora hoje tenhamos que lidar com a questão da diversidade sexual. Ele diz que: *É de que só nascem homens e mulheres. Mas hoje, nós temos que lidar com essa questão aí da diversidade, tanto*

masculina como feminina. (P6E3).

O docente entrevistado cobra que nascemos homens e mulheres, mas hoje temos que pensar nessa diversidade sexual, saber lidar com ela.

Em nossa sociedade quando vemos uma mulher grávida logo perguntamos: é menino ou menina? Certamente essa forma de ver o mundo tem sido uma constante, marcada por uma cultura heteronormativa, em que imperam normas sociais que “como roteiros ou mapas que orientam as condutas e as percepções de si, sem serem, portanto, totalmente coerentes e sem contradições” (GDE/, 2009, p. 43), pois estão submetidas a um padrão dominante. Sendo este o desafio atual da escola “considerar a existência de uma masculinidade e uma feminilidade unívoca e universal, mas de variadas e múltiplas formas de masculinidades e feminilidades existentes nos sujeitos.” (BRITO, 2013, p. 16). Termo como homossexualidade, que se refere à “pessoa que se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica” (JESUS, 2012, p. 26), é recorrente nas falas.

Outro, trata-se de uma orientação sexual em que existe atração sexual por duas pessoas de sexo diferentes e pode haver relacionamento afetivo e sexual entre elas. Como orientação sexual, além da heterossexualidade, temos a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”). (GDE/SPM, 2009, p. 119), ligada a identidade sexual. Podemos entender que identidade sexual se refere,

[...] a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno. (CLAM, 2009, p. 112).

O docente P12E5 constrói o conceito de diversidade sexual utilizando a orientação sexual da heterossexualidade quando menciona que existem o “*menino, a menina, o homem, a mulher*” e, da homossexualidade, quando diz que também há “*aquele aluno ou aluna, que tem desejos e quer se relacionar com o mesmo sexo*”. O docente acrescenta em seu relato que acredita que esse desejo esteja voltado para “*necessidade fisiológica e emocional*” e fica “*pensando muito no modismo.*” O docente questiona as relações homoafetivas, coloca em dúvida se é uma questão biológica, opção, escolha ou um modismo.

Embora gênero, identidade de gênero e identidade sexual sejam conceitos já trabalhados anteriormente nessa dissertação, nos parece afirmativo explorá-los mais uma vez,

em benefício da clareza do trabalho e de todas as nuances que envolvem o tema. Assim trazemos o conceito de gênero, desta vez do GDE/SPM:

[...] conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. (GDE/SPM, 2009, p. 43).

É importante salientar que de acordo com “Os Princípios de Yogyakarta – Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero” (2006, p. 6), “são essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa e não devem ser motivo de discriminação ou abuso” Referindo ao “direito de igualdade e não-discriminação, sem distinção por motivo de sexo, orientação sexual ou identidade de gênero”. Visando esclarecer ainda mais o leitor quanto a definição de orientação sexual, citamos o que foi estipulado pelos Princípios de Yogyakarta:

Compreendemos orientação sexual como uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p. 7).

E identidade de gênero é:

[...] a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. (p. 7).

Postos novamente os conceitos de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e identidade sexual, passamos a falar do corpo como representação da nossa identidade.

As representações do corpo são relevantes mediante tal concepção, visto que nesse caso, o corpo fala. Qual é a representação que assumimos enquanto homens e mulheres? Todos são iguais? Assumimos nossa orientação sexual e reconhecemos que há diversas representações de masculinidades e feminilidades? *Diversidade são representações?* Diz a docente P19E5: “Bom, a diversidade sexual a meu ver são as formas, as diversas formas de que de você se relaciona voltada para o sexo. Diversidade sexual são as representações”.

Partindo da temática da diversidade sexual, podemos supor que o docente se refere às construções de identidades de gênero e identidades sexuais já que a seu ver a diversidade sexual são “*as diversas formas de que de você se relaciona voltada para o sexo*”. O docente diz que diversidade sexual são as representações. Mas, do que se tratam tais representações, de que diversidade sexual nos fala o docente? Foucault (2000, p. XIV) procura explicar a sua ideia de representações, ao refletir assim:

Quando instauramos uma classificação refletida, quando dizemos que o gato e o cão se parecem menos que dois galgos, mesmo se ambos estão adestrados ou embalsamados, mesmo se os dois correm como loucos e mesmo se acabam de quebrar a bilha, qual é, pois, o solo a partir do qual podemos estabelecê-lo com inteira certeza? Em que “tábua”, segundo qual espaço de identidades, de similitudes, de analogias, adquirimos o hábito de distribuir tantas coisas diferentes e parecidas?

Ao demonstrar a dúvida quanto ao que ele vê ou que é visto, o faz como um aliado na construção de mecanismos de representação que a partir de usos de técnicas e métodos permitem uma ação sobre o real. Para decifrar a representação, Foucault (2000, p. 288) diz que, “A linguagem não é senão a representação das palavras; a natureza não é senão a representação dos seres; a necessidade não é senão a representação da necessidade.” O autor destaca que a ideia pode sempre se representar no interior de uma “coisa”; a representação pode ser produzida, como um pintor que produz um quadro. Esse quadro pode ser uma representação do real ou ser a representação de um signo; também pode mostrar a impossibilidade de representar o ato de representar.

De acordo com a fala do docente, parece que a diversidade sexual, também pode ser percebida como uma das representações das identidades sexuais dos sujeitos. Para Foucault, “a representação é evidente, como elemento geral do pensamento.” (FOUCAULT, 2000, p. 465).

A diversidade sexual abrange a sexualidade no corpo, gênero, orientação sexual, identidade de gênero e sexual, dentre outras possibilidades e as percepções que temos diante das diversas manifestações da sexualidade. Trouxemos a resposta do entrevistado P12E5, nela podemos observar vários questionamentos, desejo, modismo, emocional, a mídia influencia?

Quando eu penso a diversidade sexual, imagino que existe o menino, a menina, o homem, a mulher e, aquele aluno ou aluna, que tem desejos e quer se relacionar com o mesmo sexo. Entendeu? Então pode haver uma menina que queira ter um relacionamento com outra menina, um menino que queira, eu não sei, eu fico às vezes pensando, se realmente, é. Se esses alunos, essas pessoas têm realmente o esse desejo, essa necessidade fisiológica e emocional ou às vezes, eu fico pensando muito no modismo.

Não sei, entendeu? É... se é assim, se todo mundo, é..., poxa, na novela fala, no jornal fala: “Ah, é bi!” (P12E5).

Ao explicar, o docente aponta o que pode ser diversidade sexual, aponta a bissexualidade e levando para o âmbito de escola onde trabalha. Apresenta o caso de “dois rapazes” que “estão se transformando em moças”, demonstrando suas dúvidas no que pode estar acontecendo – “eu acho que é hormônio que vem transformando o corpo”. Um dos entrevistados relata que na sua escola, para ele, alguns alunos são bissexuais, outros buscam novas identidades, transformam seus corpos. Vejamos o relato,

O bissexual, ele se relaciona com meninos, vamos dizer um menino “bi” com outros rapazes e também com as moças. Eu não sei, eu também não sei. [...] Tem casos aqui de manhã, de dois alunos que estão se transformando, são dois rapazes, tão se transformando numa moças, eu acho que é hormônio. Um é meu aluno e ano passado ele era meu aluno, ele não estava com aquele corpo, esse ano já está com peitinho, cabelo de menina, corte de menina, cílios de manhã cedo. Eu [docente] não faço nem à noite, mas ele vem com rímel. (P12E5).

O docente inicialmente toca em algumas questões que vêm sendo discutidas no decorrer desse capítulo, como a orientação sexual, quando se refere ao aluno bissexual, isto é, “pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.” (GDE/UERJ, 2009, p. 128). Refere-se ainda à questão de gênero quando se refere ao masculino e feminino, representado na sua fala pelos meninos e meninas, rapazes e moças correspondentes a um sexo.

Além disso, fala das transformações, do corpo, “dois rapazes, estão se transformando numa moças” e, questiona, “eu acho que é hormônio”. A diversidade sexual é entendida como homossexualidade. Segundo Facchini (2011a, p. 10):

A categoria “homossexual” é bastante recente mesmo nas chamadas sociedades ocidentais. De acordo com o filósofo Michel Foucault, a adoção do termo, para designar pessoas que mantinham relações sexuais com outras do mesmo sexo, fez parte de um movimento geral no sentido de criar categorias e espécies ligadas a comportamentos sexuais, especialmente impulsionados pelas práticas legais e pela categorização médica e psicológica no século XIX. Segundo a literatura, a própria criação da categoria “homossexual” e sua associação à ideia de patologia estariam ligadas a uma estratégia política de dissociar a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo da ideia de crime ou fragilidade moral.

No artigo “Histórico do movimento LGBT”, Facchini (2011b, p. 10) explica que “A categoria ‘homossexual’ é bastante recente mesmo nas chamadas sociedades ocidentais.” Tendo por base o pensamento do filósofo Michel Foucault, sobre o termo a autora informa

que foi usado no século XIX para “designar pessoas que mantinham relações sexuais com outras do mesmo sexo”, fazendo “parte de um movimento geral no sentido de criar categorias e espécies ligadas a comportamentos sexuais, especialmente impulsionados pelas práticas legais e pela categorização médica e psicológica” naquele século. Assim sendo, “a própria criação da categoria ‘homossexual’ e sua associação à ideia de patologia estariam ligadas a uma estratégia política de dissociar a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo da ideia de crime ou fragilidade moral.” (FACHINI, 2011b, p. 10).

Fachini (2011b, p. 10), explica ainda a sigla LGBT como acrônimo da expressão lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Em alguns locais no Brasil, o T, que representa a presença de travestis e transexuais no movimento, também diz respeito à transgêneros (crossdressers, dragqueens, transformistas, entre outros), ou seja, pessoas cuja identidade de gênero não se alinha de modo contínuo ao sexo que foi designado no nascimento, menina ou menino e masculino ou feminino.

É preciso entender que “sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas.” (JESUS, 2012, p. 8). De tal modo, “o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente.” (JESUS, 2012, p. 8). Portanto, tornar-se homens e mulheres para esses alunos, tudo indica ser uma questão social.

Se essa transformação é ainda fato estranho a nossos olhos, as *inversões temporárias de papéis* (JESUS, 2012, p. 6), como por exemplo, no período do carnaval onde são interpretados diversos papéis, como homens vestidos de mulheres, mulheres vestidas de homens, criança, animal e outras tantas identidades desfilam em nome da alegria e não são “renegadas” etc. O argumento que se ouve nas ruas é que é “normal”, afinal, é carnaval.

Para Jesus (2012), essa vivência de um gênero tanto social como cultural, “discordante com o que se esperaria de alguém de um determinado sexo (biológico) é uma questão de identidade, e não um transtorno”. (p.9). Assim como os alunos da escola investigada, a transformação é uma questão de identidade de gênero, que também pode ser de identidade sexual. São as pessoas travestis e transexuais, “que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo que alguns chamam de ‘transgênero’, ou mais popularmente, ‘*trans*’.” (JESUS, 2012, p. 9). Mas, o que é uma pessoa “*trans*”? Essas transformações podem nos causar estranhamentos, pode-se dizer que os dois alunos exemplificados pelo relato do docente, ao serem “transformados” em moças, seriam considerados *trans*? É preciso que saibamos que o termo abarca o transexual e o travesti.

Transgênero ou “trans”, são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro. Transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída. Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008). (GDE/UERJ, 2009, p. 128).

Aqui lembramos o que foi dito sobre o nome social, encontra-se no capítulo II, onde falamos do decreto nº 43.065 de 8 de julho de 2011, uma ação reconhece o uso do nome social para Travesti e Transexual no Estado do Rio de Janeiro.

Dessa forma, assumir as diversas identidades de gênero e sexuais no espaço escolar parece ser um desafio para os discentes e uma questão para os docentes aqui envolvidos, o que entendemos ser também para toda a escola. A questão ainda é, “admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo.” (LOURO, 2011, p. 68).

É necessário pensar a escola como um lugar de diferenças e não das desigualdades, visto que, “*As pessoas têm as suas características individuais, e cada um deve ser respeitado naquilo que é, naquilo que pensa, não é?*” (P23E1). Ela, a escola, não é um espaço ingênuo, ao contrário é um lugar de intenções. Sendo assim, cabe aos atores sociais desse espaço “descobrir” os “pré-conceitos” a respeito não somente da orientação sexual, como aqueles que dizem respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, como a maternidade, paternidade, fertilidade, aborto etc., violência, contra as mulheres trans e homo, família e outros temas que abarcam, a nosso ver, a diversidade sexual.

Existem várias manifestações da sexualidade na sociedade e por conseguinte, na escola, reconhecimento esse que não tem sido uma tarefa fácil para nós docentes. No pensamento da docente P1E1, essa pluralidade na escola enquanto uma instituição social está presente:

A escola (no sentido geral) tem muito homossexual, masculino, feminino. E... assim, as pessoas têm uma dificuldade em determinados momentos de entender a forma dessa demonstração da sexualidade. Nem sempre os alunos são só homossexuais, às vezes eles estão num processo de não aceitar do sexo que vem mesmo (nascimento).

Ver visibilizadas nos corpos as identidades de gênero e sexual dos alunos marcadas pelas feminilidades e masculinidades talvez não causasse tanta inquietação dentro das escolas se não fosse a fluidez dessas identidades. Elas se “multiplicaram” (LOURO, 2011) e “atravessam as fronteiras desses territórios”. Para os docentes pode ser difícil abrir mão de suas crenças, valores, costumes em suas práticas pedagógicas, porém, de acordo com suas falas, parecem acreditar que seja preciso a aproximação daquilo que julgam não conhecer.

3.6.1 Diversidade sexual: opção? Escolha? Biológico? Modismo?

A temática diversidade sexual traz várias convocações, questionamentos e reflexões. Vejamos um grupo de respostas dos professores entrevistados(a), sobre o que entendem por diversidade sexual:

Opção sexual, não é isso que nós estamos falando? Opção sexual é uma coisa que é de cada um, mas hoje em dia, pelo o que eu vejo, é moda... (P11E3).

Ah! Eu gosto dessa expressão. Existe, e a gente não pode também ficar de olhos fechados pra isso. Muitos falam: “Que há”, ainda mais quando as pessoas optam por outro sexo que não das pessoas, aí elas falam: “Não, isso é bobeira palhaçada!” Mas, organicamente isso acontece, tem questões aí, orgânicas mesmo, de hormônios, hormonal, então, a gente tem que respeitar, a gente tem que entender e tem que aceitar essa diversidade. Essa coisa de “Ah, não pode ser só hetero”. Não. Têm os homossexuais, a gente tem essa diversidade, tem que ser respeitada e tem que ser aceita pela sociedade. (P18E5).

Teria que realmente, ter um estudo pra você, ter essa sensibilidade de ver se é só um modismo ou se é uma necessidade, fisiológica e se realmente, eu me interessar, eu desejo um menino, uma menina [...]. (P12E5).

Nessas falas a diversidade sexual é associada à opção, modismo, escolha. Essa concepção indicaria que hoje poderia ser homo, amanhã hetero, como algo fluido, em que o sujeito pode transitar entre as orientações sexuais, identidade de gênero e sexual, bastando, para isso, escolher. Mas, seria a orientação sexual de uma pessoa uma opção, uma escolha?

Muitos cientistas e ativistas não consideram correto, hoje em dia, referir-se à homossexualidade ou à bissexualidade como “opções”, dado que, em se tratando de escolhas, seria mais fácil “optar” pela heterossexualidade, que é aceita como “normal”, ao invés de “optar” pela homossexualidade, que é discriminada e perseguida. O que se sabe é que a orientação sexual existe sem que a pessoa tenha controle direto sobre ela. Não se trata, portanto, de

algo que se escolha voluntariamente ou se modifique segundo as conveniências. (GDE/UERJ, 2009, p.127).

Deste modo, a expressão “opção sexual” ocupa a atenção dos estudiosos da sexualidade humana e dos movimentos sociais LGBT, influencia as políticas e as legislações sobre diversidade sexual. Vejamos a fala do docente P16E5, ao falar diversidade sexual, a relaciona a:

[...] questão de sexualidade, de opção sexual dos alunos que eu acho que é importante. A gente vê às vezes coisas absurdas que a gente não pode deixar passar em branco. Então, é o respeito, é ver um sujeito ser discriminado. Isso tudo, é necessário abordar, sim. Entendeu? (P16E5).

Para a docente P16E5, quando fala das “coisas absurdas” que vê na escola, sejam os comportamentos discriminadores e preconceituosos entre os alunos. Se ainda no viés da “opção sexual” a fala contra a discriminação e o respeito ao “outro” colocando importância a necessidade de se abordar o tema da diversidade sexual como parte do seu trabalho.

Ressalta Louro (2000) que “o reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos.” (p.9). Temos alguns marcadores históricos que são ainda conservados e estabelecem como o sujeito deve se apresentar para ser aceito socialmente. Ele precisa estar dentro de padrões como ser branco, magro, jovem, cristão, urbano, heterossexual, e todos que escapam a esta conformação, são considerados diferentes.

Louro (2000, p. 9), afirma que “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.” Enquanto sujeitos sociais, construímos nossas histórias, nossos conceitos de forma singular, apesar de entremeada pela cultura. Talvez Louro (2000) queira nos apontar uma “pista” para esses comportamentos que atravessam nossas ações e que pensamos ser fixos, “verdadeiros”, imutáveis. Enquanto professor, buscamos uma identidade profissional. Assim, os professores entrevistados se viram, perceberam, refletiram sobre o Ser professor ou professora e se posicionaram ou não. Falaram de temas polêmicos, mostraram-se preocupados com seus alunos e com suas práticas, cada um do seu jeito.

Tendo em vista os assuntos tratados até agora, perguntamos nessa investigação quais os fatores que podem contribuir para o sucesso ou não de uma intervenção do docente em sala de aula quanto ao tema diversidade sexual? As políticas públicas vistas no capítulo 2 podem contribuir para a melhor prática pedagógica em sala de aula? Como elas chegam no espaço

escolar e como são desenvolvidas?

No próximo capítulo abordaremos a importância da formação continuada sobre diversidade sexual para docentes e demais atores sociais da escola, *pois*, temos que pensar, falar e saber lidar com essa diversidade sexual, torná-la parte da nossa prática pedagógica.

CAPÍTULO IV

DIVERSIDADE SEXUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA: QUEM CONHECE, RECONHECE?

No capítulo anterior, discutimos o termo *diversidade sexual* a partir das vozes dos docentes e sua (in)visibilidade nos documentos e nas práticas pedagógicas. Neste capítulo, abordaremos um dos temas que emergiram durante a investigação, a formação continuada voltada para diversidade sexual. Mas, qual seria a intenção de trazer esse tema para a discussão? Sabemos que há políticas públicas voltadas à formação continuada para a diversidade sexual, porém desejamos conhecer a visibilidade desses programas e projetos oficiais sobre diversidade sexual no espaço escolar sob a perspectiva dos docentes entrevistados.

Inicialmente, torna-se imprescindível para esse estudo nos posicionar sobre o termo “formação continuada”. Essa formação traz um discurso voltado à atualização, capacitação, treinamento de professores em exercício. Sobre esse tema, Barra (2009, p. 78) destaca as seguintes palavras de Rivero e Gallo (2004):

O professor deve estar em constante processo de formação. É necessário estar bem informado, atualizado, para que cresça cada vez mais, como pessoa, profissional e cidadão, e possa auxiliar seus alunos no processo de construção interativa de seus conhecimentos e sempre com muita qualidade.

A partir desse entendimento, para Barra (2009, p.78) a formação continuada dos professores é primordial para o enfrentamento das “demandas educacionais que se tornam cada vez mais intensificadas num mundo em constante mudança”. Nesse sentido, tomamos como importante a formação continuada dos professores, no caso aqui do ensino médio, sobre a temática diversidade sexual, para construção de práticas pedagógicas que estabeleçam a relação entre conteúdo das disciplinas e o trabalho docente com seus alunos no que se refere ao tema em discussão. Para Kuenzer (1999, p. 166):

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Levando em consideração o argumento da autora, podemos compreender que as escolas sentem as mudanças no contexto social, econômico e político da sociedade que desafiam a nossa capacidade de geri-las em nosso cotidiano pessoal e profissional. Nessa perspectiva, o autor fala de uma “nova pedagogia” e de um “novo processo pedagógico” e aponta para a tarefa de “especialistas” na articulação da educação com os temas que se originam do contexto dessa transformação.

Com essa compreensão, está se afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças. (KUENZER, 1999, p. 166).

Com efeito, nota-se uma constante transformação na educação de nossos docentes como resposta à dinâmica das mudanças em nossa sociedade e no mercado de trabalho. Multiplicam-se os cursos presenciais e à distância que visam a atualização do professor, como se pode constatar na lista da SECADI/MEC, citada no capítulo II, da qual destacamos, a título de exemplo, o curso de extensão Gênero de Diversidade na Escola (GDE, 2006), que foi divulgado pela SEEDUC RJ em 2009 de forma mais intensa e alcançou muitos professores de Educação básica em vários estados, inclusive o Rio de Janeiro.

Nas seções que se seguem desse capítulo, a partir da concepção de formação continuada voltada para diversidade sexual, apresentamos três pontos que consideramos importantes para compreender o “lugar” da diversidade sexual no espaço escolar e na prática pedagógica do docente. São elas: “Quem deve falar sobre diversidade sexual no espaço escolar?”; “Diversidade sexual: ausência/presença das políticas públicas e educacionais no espaço escolar – vozes dos professores”; “Diversidade sexual e formação continuada do docente? Quem conhece, reconhece?”.

4.1 Quem deve falar sobre diversidade sexual no espaço escolar?

Esta seção tem como foco a análise das respostas dos docentes quanto à sua percepção sobre quem e como devem ser abordadas as questões pertinentes ao tema

diversidade sexual. A questão é quem deve falar de diversidade sexual nas escolas de ensino médio? Seria o professor, orientador educacional, coordenador pedagógico ou psicólogo? Abordar o tema diversidade sexual implica abordar uma gama de temas dos mais variados, discutir as expectativas e os valores associados à vida dos adolescentes e jovens.

Para falar sobre o tema da diversidade sexual, os entrevistados tocam em quatro pontos que consideramos fundamentais como ação pedagógica em sala de aula. São eles: respeito, diferenças, discriminação, experiência (no sentido de conhecimento sobre o tema) no conteúdo das falas. Alguns docentes declararam que, em sua prática pedagógica, costumam falar e fazer seus alunos falar sobre diversidade sexual, entretanto nem sempre com segurança. Quando perguntados se “abordaria (ou aborda) o tema Diversidade sexual nas salas de aula” alguns disseram que sim, outros, às vezes, e tivemos aqueles que ficaram em dúvida se o fariam. Mas quais seriam as dúvidas e as certezas para se falar de diversidade sexual em sala de aula?

Alguns teóricos dizem que parece complexo para o docente “assumir que as identidades de gênero e sexuais se *multiplicaram*” (LOURO, 2011, p. 68), mas por outro lado, entendemos que o docente está cotidianamente vivenciando a temática da diversidade sexual. Talvez Louro (2011, p. 68) queira nos dizer que é complicado compreender que: “há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência.”

Na escola, parece adequado deixar falar de inquietações a respeito do corpo, da sexualidade e de suas experiências sexuais, doenças sexualmente transmissíveis, campanhas de prevenção como a recente Campanha Nacional de Vacinação contra o vírus HPV⁹⁹, de reprodução, violência, organização familiar e outros. Mas, será que os professores e professoras se sentem preparados para abordar o tema dentro sala de aula e da escola?

O docente, ele aborda o tema em sua sala de aula e diz que isso faz parte de sua realidade. Vejamos:

⁹⁹ O Ministério da Saúde iniciou em março de 2014 a veiculação da campanha publicitária para orientar a população sobre a importância da prevenção contra o câncer do colo de útero em TV, rádios e jornais. Com o tema “Cada menina é de um jeito, mas todas precisam de proteção”, as peças convocam as adolescentes para se vacinar e alertam as mulheres sobre a prevenção. Estimativas indicam que 270 mil mulheres, no mundo, morreram devido ao câncer de colo do útero. No Brasil, o Instituto Nacional do Câncer (INCA) prevê o surgimento de 15 mil novos casos e cerca de 4,8 mil óbitos, em decorrência da doença, apenas neste ano. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/11560-sus-javacinou-mais-de-50-de-meninas-contrahpv-no-pais>>.

*É um assunto atual e nós convivemos. É uma realidade, isso é uma realidade não adianta você se esconder desse assunto. Fugir desse assunto é cegueira, é você não formar um cidadão pleno. Eu acho. Vou até por esse lado, vou até exagerar, porque se você não falar sobre a diversidade sexual, hoje, você tá voltando ao contrário, você **está mantendo obscuridade, talvez até um preconceito**. Vem de outra área, então pra você **desmistificar**. Pra você **quebrar esse tabu**, pra você **desconstruir esse discurso de machismo**, esse **discurso da aberração**, esse **discurso da anormalidade**. Você tem que falar, mostrar que hoje você convive com toda essa diversidade, que elas existem e que você tem que viver harmoniosamente com elas ou você vai ficar infeliz. (P11E3).*

O docente P11E3 evidencia um conhecimento sobre a realidade em que vive a escola, coloca como um espectador diante de um fato, vê o professor como um formador de cidadãos plenos, e, ao que tudo indica, vê sua profissão além dos conteúdos das disciplinas. Ele afirma que os professores, e se inclui entre eles, precisam falar com seus alunos sobre a diversidade sexual e de todas as outras diversidades, pois elas existem. Caso contrário, entende que o professor está “mantendo obscuridade, talvez até um preconceito”. Para o mesmo docente, ao falar sobre o tema, há desconstrução dos preconceitos e da discriminação resultantes da concepção heteronormativa da sociedade. Segundo o docente é preciso desconstruir “esse tabu”, isto é, o interdito, aquilo que acreditamos ser proibido, uma aberração, o anormal.

Para Foucault (2003, p. 9) o espaço discursivo é também um espaço ideológico na formação discursiva presente em diversos campos das relações sociais, em que as interdições são postas na manutenção do controle do discurso do sujeito.

Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo de três tipos de interditos que se cruzam, que se reforçam ou que se compensam, formando uma grelha complexa que está sempre a modificar-se. Basta-me referir que, nos dias que correm, as regiões onde a grelha mais se aperta, onde os quadrados negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: longe de ser um elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, é como se o discurso fosse um dos lugares onde estas regiões exercem, de maneira privilegiada, alguns dos seus mais temíveis poderes. O discurso, aparentemente, pode até nem ser nada de por aí além, mas no entanto, os interditos que o atingem, revelam, cedo, de imediato, o seu vínculo ao desejo e o poder.

Foucault (2003) traz o jogo dos interditos que se modificam, que aparecem nos discursos de variadas formas e em tempos diferentes sujeitando os sujeitos. Podemos entender que essa relação de poder que atravessa a sexualidade constitui-se em discursos de práticas descontínuas e que são conformados em decorrência a fatores como a cultura da sociedade. O

docente P11E3 ao apresentar a sua visão sobre quem seria responsável por falar sobre diversidade sexual no espaço escolar, questiona os discursos que aparecem de forma orquestrada embalados pelo preconceito e tabus sobre o tema. Já o docente P10E3, diz que ao abordar o tema, “[...] *tento passar isso [respeito] muito para os alunos. Eu não tento colocar minha opinião, mas, eu tento abrir as discussões até pra que eles[alunos] também pensem nisso [diversidade sexual].*”

A maioria dos docentes mostra-se disponível para abordar o tema da diversidade sexual, uma posição relevante, visto que o tema foi considerado polêmico por alguns professores. Embora o nosso foco seja o docente do ensino médio, como já foi dito, os PCNEF (2000a) têm nos ajudado a refletir sobre o papel do professor como interlocutor da orientação da educação sexual na sua sala de aula.

Os professores precisam se mostrar **disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões de forma direta e esclarecedora**, exceção feita às informações que se refiram à intimidade do educador. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo, elevação de sua autoestima e, portanto, melhores condições de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. (p. 302).

De acordo com os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, os professores precisam estar *disponíveis para conversar a respeito dos temas propostos e abordar as questões sobre sexualidade trazidas pelos alunos de forma direta e esclarecedora*. Mas, novamente a questão é “encontrar” no cenário educacional programas e projetos que contemplem políticas públicas voltadas para o tema diversidade sexual na perspectiva da ação/prática pedagógica no espaço escolar. Embora as políticas públicas existam, conforme mencionado no capítulo II, não estão totalmente visíveis nas práticas escolares e tampouco presentes nas falas dos docentes.

Segundo os PCNs de Orientação Sexual, a orientação de educação sexual nas escolas pode ser realizada por todos os professores, independentemente da disciplina, ou por um outro educador da escola que se responsabilize pelo trabalho:

O importante é que seja alguém que tenha bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões. Não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade. Importa é que tenha interesse e disponibilidade para esse trabalho, assim como

flexibilidade e disposição pessoal para conhecer e questionar seus próprios valores, respeitando a diversidade dos valores atribuídos à sexualidade na sociedade atual. (BRASIL, 2000a, p. 331-333).

Assim, ao serem perguntados se abordam o tema diversidade sexual, alguns professores dizem que abordam a diversidade sexual quando há uma demanda por parte dos alunos.

Às vezes. Quando chega o assunto à gente fala sim. Por exemplo, eu falo muito assim, no respeito nas diferenças, entendeu. Porque como é uma escola inclusiva, a gente tem que respeita as pessoas. Hoje mesmo eu falei sobre isso, em relação à religião, em relação à raça, até a opção sexual. Falando das diferenças em relação às pessoas que tem necessidades especiais. Eu sempre falo isso no primeiro dia de aula porque como é uma escola inclusiva, eles têm que saber disso, esse respeito que a gente tem que ter ao ser humano. (P3E1).

Este professor da escola E1 entende que o seu trabalho em relação ao tema diversidade é levar o aluno a refletir sobre o respeito às diferenças, fundamentado no PPP da sua escola, a qual tem como um de seus “atributos” ser uma escola que respeita a diferença e afirma que a “diversidade é parte da natureza humana; a diferença não é um problema, mas uma riqueza.” (PPP/E1, 2013, p. 16).

Levando em consideração tais argumentos, acreditamos que reconhecendo a diferença a partir da diversidade podemos encontrar as inúmeras possibilidades de ser, fazer-se e tornar-se sujeito, com direitos iguais sem a conjunção “mas”. Esse “mas” que muitas vezes é usado, intencionalmente ou não, para determinar um lugar, hierarquizar ou nomear um *status* para a pessoa, como a sua origem étnico-racial, sua concepção moral ou ética, sua orientação sexual ou sua identidade de gênero ou sexual e outras formas de discriminação na sociedade. Muitas vezes ouvimos a expressão, “fulana é linda, mas é gay”. Esse “mas” muitas vezes que inferioriza o “Outro”. Seria esse “mas” uma representação dos preconceitos, das discriminações e do apontamento das desigualdades quando falamos da diversidade sexual?

Tendo em vista as falas dos docentes, referências à diferença e ao respeito pelo “Outro”. O discurso se detém nas relações entre os alunos e os valores que atravessam a convivência entre eles.

Eu obrigatoriamente, eu tenho que abordar. Porque o assunto surge falando de população, falando de expectativa de vida, falando de conduzir a família. Hoje em dia, ontem mesmo já estava falando. O tempo todo você requer isso. Que é quando você vai falar de desenvolvimento, subdesenvolvimento, cai nesse problema. Então essa questão aí da taxa de natalidade, taxa de

mortalidade, o planejamento familiar tá incluído. Então tem que falar de planejamento familiar. (P9E5).

É importante perceber que na citação emerge uma abordagem em que o docente atrela os conteúdos da sua disciplina com a temática diversidade sexual. Entendemos que o docente utiliza-se, na sua prática pedagógica, de assuntos que possam colaborar para uma reflexão com seus alunos.

Como se pode depreender do depoimento abaixo, o docente P13E1, embora diga que aborda o tema, admite não ter experiência, mas não se omite, ao contrário, se “ex-põe” (LARROSA BONDÍA, 2002) em conversar com seus alunos como o respeito uns pelos outros. Vejamos:

A gente tem que começar, a gente tá convivendo com esse problema. Problema entre aspas, porque não é um problema, mas acaba sendo entre alguns colegas, aquela dificuldade de se entrosar. Eu abordo, não tenho muita experiência, mas eu muito sutilmente procuro falar alguma coisinha, quando tem que falar alguma coisinha que às vezes eles, às vezes são meio, às vezes os meninos são um pouco, vamos dizer assim, é, mau com o colega que é homossexual, às vezes uma piada assim, uma coisa, então eu procuro sem ser grosseira, sem nada falar “gente, cada qual tem a sua maneira de agir, vamos respeitar”, procuro assim sempre, eu abordo com naturalidade. Tenho dificuldade sim, quando tem muitos alunos (gays) ao mesmo tempo, fiquei meio perdida numa turma que eu tive, eu não sabia nem o que eu fazia, juro que eu fiquei assim “Meu Deus! Como é que eu vou resolver isso?” Eu olhava assim, era difícil, acabei que eu levei até o final numa boa, a gente entra, começa a brincar também ri, o que a gente vai fazer, entendeu, eu acho que o aluno nos respeitando não importa entendeu, que as vezes o aluno nem é homossexual e não nos respeita, as vezes eles respeitam mais que os outros entendeu. (P13E1).

Quanto à experiência trazida por muitos dos entrevistados, Larrosa Bondía (2002, p. 21) ressalta que ela requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.

Na perspectiva do autor acima, é preciso exercitar a arte de ver e ouvir com atenção o que se passa por nós e em nós, sem pressa, com atenção. Talvez fosse importante que a escola tivesse mais espaço para que nos encontros de professores fosse mais praticada a arte de pensar, olhar, escutar e falar bem devagar e deixar que os juízos de valor a respeito do

tema diversidade sexual sejam suspensos por algum momento até que os ouvidos se abram e a escuta se torne clara e a temática seja parte dos discursos pedagógicos da escola.

O docente P13E1, na sua prática de sala de aula, demonstra uma preocupação em não expor os alunos, de mostrar aos alunos que cada um tem um jeito de agir e que deve haver respeito uns pelos outros.

Em algumas escolas investigadas há um planejamento para atividades relacionadas com a orientação sexual:

Eu já até trabalhei um pequeno texto, em 2012, falando sobre essa questão, os alunos compreenderam que é um tema de orientação e pra mudar as visões, de preconceitos, de condenação. Eu penso que nós temos que ter essa postura enquanto professores, orientadores, enquanto educadores, também de orientar. Nada aqui de condenar, de excluir aquela pessoa por qualquer opção que ela tenha. Então, nosso caso é de orientação, visando esse respeito, quer dizer, é..., tentar eliminar esses preconceitos, isso, o preconceito não faz bem pra ninguém. (P6E3).

Nesses relatos podemos perceber que houve por parte dos docentes um planejamento, houve um tema que impulsionou a realização dos eventos e também, houve disponibilidade de uma ação educativa por parte dos docentes, segundo um dos relatos, “os professores se reúnem” para trocar ideias, para planejar atividades que atendam a temática da sexualidade e diversidade sexual.

4.2 Diversidade sexual: ausência/presença das políticas públicas e educacionais no espaço escolar – vozes dos professores

Seguindo a proposta de conhecer as percepções dos docentes quanto às políticas públicas sobre diversidade sexual no espaço escolar, tomamos as respostas da questão “Você conhece as políticas públicas voltadas para diversidade sexual e participa dessas ações?” Questão que gerou o capítulo II. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 13 – Você conhece as políticas públicas voltadas para diversidade sexual e participa dessas ações?

Vozes dos professores	Frequência
Não conheço e não tenho informação	10
Conheço e participo	3
Conheço e já participei	5
Conheço e posso não concordar.	1
Conheço e não participo.	4

Fonte: Elaboração da autora.

Explicamos aos entrevistados que essas políticas estavam relacionadas a projetos ou outra atividade educacional no espaço escolar. Em suas respostas, muitos disseram que não as conhecem ou se as conhecem não participam de ações pedagógicas e educativas sobre a diversidade sexual nas escolas investigadas.

É interessante o resultado, pois, como vimos na seção anterior, os docentes abordam o tema em suas salas de aula e alguns disseram que, se fosse necessário, o fariam. A hipótese é que abordar o tema é uma possibilidade e não necessariamente uma “obrigação” curricular, o que o deixa disponível para falar.

O docente P2E1, expressa: *A gente até escuta falar que existe, mas eu acho que a divulgação é mínima, mínima, mínima.* A partir dessa fala poderíamos pensar na assimetria de informações que compõe a relação entre a escola e o professor; ou o professor e os programas referentes às políticas públicas relacionadas aos projetos e programas sobre diversidade sexual que, como vimos, encontram-se em sites oficiais à “disposição” dos docentes ou outros educadores. Mas, se são divulgadas, por que parecem ausentes ou (in)visibilizadas para os docentes? Bonato (1996, p. 118) afirma que:

Concretamente, há projetos, programas e planos na área de educação sexual, porém muitos são abandonados por diversos motivos: pela troca de governo (se é do anterior não presta); por não serem aceitos pela comunidade onde se situa a escola; por sua metodologia de trabalho deixar a desejar no que se refere à explicação aos professores do que se pretende; pelo fato de serem impostos a estes; pela resistência por parte do professor e de outros agentes educadores existentes na escola, em falar sobre sexualidade. Muitos não aceitam que a educação sexual seja responsabilidade da escola.

Quase vinte anos depois, a atualidade dos seus argumentos nos chama atenção. Nas entrevistas, como podemos observar, vários docentes consideram que há insuficiência de informação sobre as políticas encontradas seja no âmbito federal ou estadual. Essa “deficiência” é também apontada pelos professores ora se referindo às políticas estabelecidas pelos governos federal e estadual. Qual seria o papel do docente quanto à orientação da educação sexual no contexto escolar?

Sem dúvida que “falar sobre sexualidade não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa. Falar da sexualidade do outro é falar de si, é se colocar dúvidas, é repensar suas concepções, valores e preconceitos.” (BONATO, 1996, p. 119). Portanto, talvez seja preciso considerar três questões para ressignificar as políticas referentes à orientação da educação sexual no espaço escolar: estar transparente a quem são destinados os benefícios dessa prática pedagógica; elaborar os planos estratégicos curriculares dos temas a serem trabalhados e

torná-los públicos para serem submetidos ao debate de toda comunidade escolar.

A docente P7E5 acredita que não é a obrigatoriedade do tema que o fará mais significativo dentro das escolas, mas são os debates, os questionamentos no âmbito escolar que poderão levar a conquista do tema por maior número de professores(as). Ela diz que embora conheça as políticas públicas, pode delas discordar: “*não que necessariamente que eu vá concordar com elas, como por exemplo, a entrega de camisinhas na escola.*” (P7E5). Essa é uma das ações do Programa Saúde Preventiva na Escola (PSP), já apresentado no capítulo II dessa dissertação. Este Programa está presente nos PPPs das escolas investigadas. Neles constam como uma de suas ações incentivar o “desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com a redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem.” (PPP/E1/E3/E5).

Conforme demonstramos em nosso levantamento, alguns docentes entrevistados sinalizaram ter pouco acesso às políticas públicas educacionais ou as desconhecem. Um dos entrevistados nos chama atenção para as diversidades (no plural) que fazem parte do contexto escolar. Nesse sentido, quando menciona diversidade racial e diversidade sexual, ele se refere às múltiplas diversidades sexuais, étnico-raciais etc. que, para ele, devem ser trabalhadas através da literatura sobre a história africana, da diversidade religiosa, assim como da sexual. Entretanto, pontua que, devido aos contrastes entre tempo disponível e o conteúdo a ser aplicado aos alunos, o tema “diversidades” acaba restrito:

[...] eu não vejo [projetos], eu acho que ainda existe certa, digamos, talvez intrínseca nas pessoas, uma certa resistência com relação a alguns tópicos, a alguns assuntos, como por exemplo a diversidade sexual, a diversidade racial, que hoje é que está se implantando, se implementando nas escolas, como por exemplo, no caso do negro, a literatura africana e a história africana hoje! Mas, mesmo assim existe uma restrição muito grande, nas escolas não dá tempo para isso. Cabe ao Estado, já que é o Estado que está promovendo cursos aí para isso, implementar com mais rigor esse tipo de conhecimento. (P11E3).

O mesmo entrevistado atribui a falta de atividades dentro da escola a dois motivos interessantes, também suscitados por outros entrevistados: o primeiro, a “resistência” aos temas sobre diversidade sexual, racial e religiosa e o segundo, a “restrição” quanto ao uso do “tempo”. Esse tempo parece absorvido pelos conteúdos curriculares oficiais, normatizados nos PPPs das escolas investigadas. Nesse caso, podemos apontar o uso dos Currículos

Mínimos 2012¹⁰⁰, disponibilizados tanto de forma impressa quanto no *site* da SEEDUC-RJ, nas disciplinas da base nacional comum. Segundo a apresentação dos Currículos Mínimos 2012, esses referenciais servem para que os seus professores possam orientar seus planejamentos de forma unificada, priorizando os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre, comum em toda a rede de ensino estadual.

Talvez o Estado esteja um pouco pusilânime, [...] deveria dar um foco maior, porque se desse um foco maior a esses assuntos de diversidade, tanto a racial quanto a sexual, quanto à religiosa, talvez fosse mais fácil, porque nós convivemos com isso aqui (escola). (P11E3).

O docente P11E3 considera que os temas entendidos como “extracurriculares” têm mais dificuldade de sua inserção no contexto escolar e, principalmente, no percurso das disciplinas. Ele considera importante, nesse momento, mais interferência do Estado no desenvolvimento de projetos na escola sobre diversidades. Entretanto, lembra das barreiras decorrentes, ora vindas do preconceito, ora da falta de tempo disponível para trabalhar tais temas.

O professor P14E4, para falar de seu conhecimento sobre cursos ou projetos sobre diversidade sexual, recupera o passado para explicar o futuro: evoca o pretérito de sua educação, quando a localização da questão estava de forma simplificada entre os dois únicos polos então existentes, o masculino e o feminino. Assim ele se mostra “amedrontado” com o presente:

*Eu penso sempre nessa variedade que a gente tem hoje de atitudes e comportamentos, que são diferentes do período de quando eu fui educada. Que essa questão para mim era o masculino e o feminino e hoje não é. Você tem um leque, que por conta da **minha formação**, ela me **amedronta**. (P14E4).*

O que “amedronta” talvez seja (re)conhecer em suas práticas pedagógicas a fragilidade da formação do professor para lidar com essa “nova” realidade que “pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe.” (ROCHA, 2006, p. 273). Para mitigar essa suposta “deficiência”, e mais do que isso, o “medo”, cabe lembrar o compromisso da sociedade e dos governos para com a educação, recomendado pelo Fórum Mundial de Educação, em Dakar (2001, p. 5), que ressaltava a necessidade de “melhorar o *status*, a autoestima e o profissionalismo dos professores.” Aí parece residir uma das

¹⁰⁰ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

possibilidades positivas: encarar como desafio a ser atingido, a formação continuada para os professores, incluindo nesse currículo, abordagens e atividades relacionadas à questão da diversidade sexual.

Segundo alguns dos professores entrevistados, essa desejável formação continuada parece incompleta, pois, embora indiquem conhecer os programas sobre diversidade sexual, dizem não ter conhecimento sobre essas políticas de formação: *Eu não conheço com profundidade, assim essa questão. A gente vê cartazes, mas eu creio assim que não atingem de certa forma ideal porque o indivíduo ainda se vê fechado na realidade dele.* (P4E4).

Entretanto, essa professora fez questão de ter seu nome identificado nesta dissertação ao entregar à pesquisadora o seu trabalho final do curso de especialização realizado em 2001 na Universidade Federal do Rio de Janeiro no Instituto de Ciências biológicas, cujo tema é “A abordagem da sexualidade na escola”. O trabalho monográfico teve como princípio o reconhecimento das diversas manifestações sexuais e as possibilidades do professor de biologia, disciplina da autora, dialogar com seus alunos de forma que ultrapasse os seus limites e incorpore ações que dizem respeito aos valores éticos e morais que dimensionem as relações humanas independentes de orientação sexual.

Em seu trabalho a autora fortalece a necessidade de orientação sexual na perspectiva educativa. Ela diz que “a finalidade do trabalho de orientação sexual é a de contribuir para que os alunos desenvolvam e exerçam sua sexualidade com prazer e responsabilidade.” (TAYÃO, 2001, p. 17). Quando a necessidade de orientação sistemática dos adolescentes e jovens:

As manifestações de sexualidade ocorrem com grande frequência na escola seja no fato de acariciar o próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, em brincadeiras, piadas e músicas que citam e se referem ao sexo e nas imitações de ações de adultos. A escola não pode ignorar ou apenas reprimir de forma drástica essas ações e sim, precisa ter um posicionamento claro e consciente sobre referências e limites estabelecidos por ela própria. (TAYÃO, 2001, p. 24).

O trabalho aponta para a necessidade de a escola tornar-se liberta dos limites “estabelecidos por ela própria”, estratégias de um poder privilegiado legitimado pelo saber atribuído à escola. Assim, Tayão mostrar ter tido acesso a um curso sobre sexualidade na escola

Outros dois entrevistados, se não realizaram curso como o de Tayão, mas participaram de palestras no âmbito da escola, ainda que fosse em escola particular, em que também trabalham.

Olha, curso oficial, assim dado pelo Estado não. Agora, dentro da nossa escola, houve várias palestras ao longo desses 19 anos, e fora também, na rede particular, eu já participei de muitas palestras em relação a isso, não só em relação a essa questão da diversidade sexual que hoje nós lidamos com isso, mas também em relação a alunos deficientes, também. (P9E5).

Já participei numa outra escola pública em que eu dava aula. Era um dia dedicado à educação sexual e aí eu fui convidada junto com outra colega para desenvolver temas relacionados à sexualidade. Tinha esse projeto. Esse dia era dedicado para orientação sexual dos alunos, falar sobre temas relacionados à homossexualidade, ao sexo antes do casamento. Eram trabalhados esses temas como, prevenção de doenças. (P3E1).

Como podemos perceber, os docentes P9E5 e P3E1 ao opinarem sobre quem deve falar de diversidade sexual na escola, mostram que de alguma forma tiveram informação sobre o tema. Em suas falas, percebemos que o tema diversidade sexual não está fora da escola; a questão reside em como situá-lo no espaço escolar.

Alguns depoimentos, como os dois docentes acima citados, indicam a participação, de alguma forma, de eventos que trazem o tema diversidade sexual para discussão. Outro dado, importante, é a preocupação que vimos por parte dos docentes entrevistados em situar o tema em seu cotidiano. A docente P3E1 refere-se a trabalhos como os de prevenção de doenças, que aparentemente está relacionado com o Programa Saúde na Escola, mencionado anteriormente, uma política pública que tem como fim, a educação para prevenção dos adolescentes e jovens contra doenças sexualmente transmitidas e AIDS. No entanto, percebemos, mais uma vez, não haver uma constância de trabalhos sobre a sexualidade ou diversidade sexual durante o ano letivo e sim, na forma de trabalhos pontuais.

É preciso considerar que esse corpo precisa ser controlado, ele é mais do que um corpo, ele é um corpo econômico, político, médico. Para Foucault (1979, p. 47):

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política.

A educação na concepção da medicina fundamenta a representação do corpo e marca toda a dimensão do ser, podendo ser vista nos PPPs quando destacam os projetos voltados para a saúde. Os discursos da medicina se empodera e produz “verdades” e, nesse momento, a medicina assume o controle sobre os corpos dos sujeitos, monitorando e vigiando a vida social do sujeito, normalizando suas experiências, estabelecendo regras, comparando, medindo cada sujeito a partir de uma norma previamente estabelecida numa estratégia

disciplinadora, legitimada pela ordem social, a “boa saúde”.

Essa abordagem sobre o corpo é contínua e cada vez mais refinada, arquitetada. A disciplina do corpo pela medicina em nível coletivo tornou-se, estrategicamente, regulamentada. Passaram a ser construídas políticas públicas que vieram atuar sobre os corpos dos sujeitos, na escola (medicina escolar), no trabalho (medicina do trabalho), medicina preventiva e outras, com o discurso que passa pelos diagnósticos e atuações focadas no “bem-estar” do sujeito em prol da coletividade, como, por exemplo, a entrega de camisinhas nas escolas públicas, conforme nos contou o docente.

4.2.1 Diversidade sexual: escola & projetos & alunos

Perguntamos aos docentes se conheceram ou já haviam participado de projetos voltados para os alunos sobre diversidade sexual em suas escolas. De acordo com as respostas, obtivemos o quadro abaixo:

Quadro 14 – Conhece algum projeto desenvolvido na escola voltado para os estudantes sobre diversidade sexual?

Respostas dos professores	Frequência
Não conheço	16
Conheço, mas não participo.	4
Conheço e participo.	3

Fonte: Elaboração da autora.

Pelo quadro 14, observamos que majoritariamente os docentes “não conhecem”, e “se conhecem”, não participaram dos projetos sobre a temática na sua escola. Num total de 20, somente 3 responderam positivamente a pergunta:

Quando foram escolher o tema do ano da escola, eu fui uma das que pediram pela diversidade sexual. (P20E1).

A gente já trabalhou sim com um projeto, mas assim, com alguns professores de ciências[biologia], às vezes, assim alguns temas, alguns professores fazem subtemas e trabalham essa abordagem, mas assim, é em uma turma específica, um professor específico. Entendeu? (P7E3).

Ah, o nosso projeto sexualidade. Eles têm palestras, participantes são convidados, palestrantes, nós mesmos damos palestras em relação a isso e, eles realmente se abrem, é muito bom, eles se abrem, participam, eles falam, eles trazem casos de família, eles tiram as suas dúvidas, realmente eles participam. (P9E5).

Nas falas desses três docentes, há menção a projetos sobre sexualidade e também ligados às aulas de ciências [Biologia]. No entanto, percebemos em suas falas, que não há uma política contínua, permanente nas escolas, embora conste nos PPPs de suas escolas a preocupação com as diversidades e com o bom relacionamento entre alunos.

Tivemos o acesso a quatro PPP das escolas. De um deles destacamos a perspectiva da inclusão escolar. Nele a escola é reconhecida como:

[...] uma escola cidadã, democrática e de qualidade social, isto é, não excludente e aberta à comunidade, com ela interagindo. Por isso deve capacitar permanentemente professores e demais funcionários para saber lidar com a diversidade e potencializar mais o processo de inclusão de estudantes com necessidades especiais. (PPPE1, 2013, p. 3).

Ou: “conscientizar, organizar e direcionar a comunidade escolar para o comprometimento de seu papel como membro ativo do processo educativo.” (PPPE3, 2013, p. 3).

Ou, ainda:

Capacitar nossos alunos para a vivência da cidadania, transformando-os em seres sociais, conscientes de seus direitos e deveres. É prioritário que a escola seja um ambiente aberto ao debate da cidadania, da responsabilidade, da justiça social, da igualdade de oportunidade, dos preconceitos sociais e dos marginalizados. (PPPE5, 2013, p. 18).

Nos PPPs analisados alguns elementos são comuns, como ser uma escola cidadã, democrática, de qualidade social e inclusiva. Trazem proposta de práticas pedagógicas que sinalizam um movimento ou “reflexão-ação-reflexão” por meio de atividades que, segundo o PPP da escola E3 (2013, p. 6), “oportunizem a aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários, que aprendam a aprender, aprendam a ser e a conviver em sociedade.” Ou o “Educar para a vida” (PPPE5, 2013).

Para exemplificar trouxemos falas de alguns daqueles 20 docentes entrevistados que disseram desconhecer projetos sobre o tema voltados para os alunos:

Não conheço. Agora, eu acho que também falta muita informação. É como aula de religião, se você não tomar cuidado vai virar uma coisa que os alunos vão fugir, porque chega uma pessoa falando de uma forma que não atingi a realidade deles. Eles precisam de informação clara, sem mascarar muito, porque as informações que chegam aos ouvidos deles fora dos muros da escola são claras. (PIE1).

Bom, eu tenho pouco tempo, eu te falei aqui. Especificamente esse tempo que eu estou aqui [escola 1], eu não me lembro alguma palestra, algum trabalho. (P2E1).

Não conheço. No Estado não. No Município tem. (P10E3).

Infelizmente não. É uma grande pena, viu? (P23E1).

Ainda analisando as falas desses docentes, trazemos a fala da docente P1E1 que considera que falta muita informação para os alunos e que é preciso que projetos sejam de interesse para eles. Ela enfatiza a necessidade de clareza nas informações prestadas aos alunos, pois entende as informações sobre sexualidade que *chegam aos ouvidos deles fora dos muros da escola são claras*. Entendemos que essa docente chama atenção para a falta de conhecimento sobre o tema e que a escola precisa pensar uma forma de se aproximar do aluno sem transformar o assunto em algo descolado de sua realidade. Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 22), “não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’.” O que parece ser algo que transita na abordagem quando se trata da condução da diversidade sexual para os alunos na visão dos professores. Além desse professor, outros também disseram não conhecer projetos em suas escolas, embora suas falas sugiram aparente conhecimento do tema. Um deles diz que chegou a pedir que, na próxima seleção do tema anual da escola, fosse escolhida a diversidade sexual.

Vimos que, independentemente de seu conhecimento de projeto desenvolvido na escola voltado para os estudantes sobre diversidade sexual, alguns professores parecem perceber o ambiente escolar, de forma geral, como um lugar de vivências, aprendizagens, um lugar de informações, um espaço para tratar o tema diversidade sexual.

Como “preparar o aluno para os desafios da vida moderna” sem dar a ele possibilidades para superar suas dúvidas e medos? Os PPPs são instrumentos que pretensamente são construídos de acordo com a realidade de sua comunidade escolar. Mas, será que há a classificação e hierarquização dos conteúdos? Temas como a gravidez na adolescência, masturbação, prazer sexual, homossexualidade, bissexualidade, *transexualidade, travestilidade*, gênero, entre outros podem ser discutidos em todas as disciplinas, no entanto o que temos visto nas entrevistas é que são pouco abordados pelos docentes. Alguns deles reconhecem que a diversidade sexual é fato nas escolas, temem que tratar do assunto possa representar uma sobrecarga às suas responsabilidades ou se sentem “inseguros” para isso.

Também vimos que quatro entre os vinte e três docentes entrevistados disseram que,

apesar de conhecer, não participam de tais iniciativas. A fala do professor P8E3 nos parece significativa: *Eu já vi uma vez, há um bom tempo atrás, sobre DSTs, direcionada às doenças sexualmente transmissíveis, mas não era focado a nenhuma das opções sexuais ou à diversidade.* Observa-se que esse professor afirma que já viu desenvolverem na escola ações sobre DSTs.

Embora os docentes da escola E3 não o tivessem mencionado nas entrevistas, o PPP 2013 informa sobre o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), mencionado nesta dissertação, oferecido pela SEEDUC RJ como parte dos programas do governo federal. Outro projeto que consta no PPP dessa escola é o “Cuidando do Corpo, da mente e do ambiente”, também promovido pelo governo federal:

A Escola atual precisa se **comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos.** Promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde e de educação em nossa escola e comunidade. Exemplo: Sexualidade e prevenção da concepção na adolescência; Prevenção das DSTs e AIDS; Saúde mental e emocional. (PPP3, 2013, p. 64).

A proposta desse projeto de desenvolvimento é interdisciplinar e, nesse sentido, convoca os professores a participar e mantém um calendário de atividades, entretanto o projeto não foi citado por qualquer docente entrevistado dessa escola.

Um docente da Escola E4 considera o planejamento de início de ano o local para definir os temas e quem irá trabalhá-los:

*Dentro dos projetos no início do ano, do planejamento, alguns professores colocaram algumas áreas relacionadas. Eu só não sei especificamente se é a questão da diversidade sexual ou a questão assim, que geralmente é: Gravidez na adolescência; alguns aspectos nesse ponto. Mas existem sim alguns professores, geralmente eles formam um grupo que vai trabalhar. Isso, mas aqui é assim aberto, não necessariamente é só a **Biologia**. Os professores se reúnem e diz assim: “Ah, eu vou montar um trabalho.” Às vezes ao longo do projeto muitos até vem e fala: “Ó, eu estou trabalhando um texto, será que você podia ajudar”?” (P14E4).*

Essa fala do P14E4 denota que há na escola E4 “uma certa liberdade” para os professores fazerem seus planejamentos e prepararem seus projetos pedagógicos. Mostra também que temas considerados polêmicos, como gravidez na adolescência, diversidade sexual e outros estão sendo discutidos.

Alguns projetos que abordam a sexualidade e diversidades constam do PPP da escola E5, que mencionava que os projetos propostos pela SEEDUC RJ em parceria com o Governo

Federal seriam desenvolvidos durante o ano letivo, a saber:

a) **Manual de Proteção Escolar e Cidadania** – projeto tende a inserir ao público a ser atingido a necessidade de estabelecer alguns direitos e deveres de conceitos e valores a serem discutidos sobre as atitudes, tradições, comportamentos e estilo de vida, tendo como fundamento, o princípio da sociedade pela vida humana. Temas vinculados: Paz, **Violência**, Tipos de violência, Violência escolar, Agressões verbais de calúnia, difamação e injúria. Criminalidade/contravenções: Crimes mais comuns na escola. Contravenções penais mais comuns na escola: Bullying, **Preconceito, Discriminação** Racismo; Drogas, **Sexualidade, Tolerância**. Responsabilidade de todas as disciplinas. (p. 113).

b) **Trabalho: Fórum de debates sobre temas da atualidade** – apesar de ser proposto pela disciplina de História, se pretende multidisciplinar pela abrangência dos seus temas, visa ensinar discussão, debate e reflexão sobre os mais variados assuntos que estão em evidência na atualidade e também, pedagogicamente, como os jovens, em especial o nosso alunado se posiciona diante deles. Exemplo de temas: **O respeito à diversidade: de credo, etnia, opção sexual, política etc.** (p. 115).

c) **Projeto “sexualidade e drogas em debate** – Cotidianamente, nos deparamos com situações variadas pertinentes à sexualidade de nosso corpo discente: gravidez precoce, **diversidade sexual, preconceito**, puberdade, **falta de informação**, Nesse contexto, buscamos cumprir uma das principais metas da escola: formar mais que informar, oferecendo instrumentos teórico-metodológicos para a reflexão, a conscientização e a transformação necessária para a melhoria da qualidade de vida do aluno. (p. 125).

A escola E5, além dos projetos oficiais mostrou que constrói seus próprios projetos como, por exemplo, o projeto citado em seu PPP 2013, denominado “Escola em Debate” que, entre outros temas, discute a sexualidade.

Notamos nas falas dos docentes nos PPPs das escolas e nos programas e projetos governamentais, a educação no sentido da orientação sexual para alunos e alunas está visivelmente direcionada à prevenção da saúde, pouco abordando comportamentos, desejos e prazeres. Bonato (1996, p. 109) afirma:

O que se é de lamentar é que novamente a sexualidade do homem é pensada pela educação, não como parte integrante de sua vida, de sua condição de cidadão, mas como um dispositivo para atacar um momento histórico **determinado principalmente pela doença. Como um dispositivo que tem como função principal responder a uma urgência.**

Conforme a autora ressaltava em 1996, o foco da orientação/educação sexual, naquele momento, se dirigia à prevenção de doenças como a AIDS e outras DSTs que apareciam como ameaça à sociedade em geral. Por esse motivo via-se a escola como um local para “educar” os comportamentos dos sujeitos. As ações voltadas para a educação

sexual e sexualidade visavam a atender “uma emergência” – o alto índice de contaminação e consequentemente de morte pelo vírus HIV.

Hoje, apesar dos avanços, as políticas públicas voltadas à sexualidade mantêm em seus programas e projetos os discursos da promoção da saúde sexual, reprodutiva e saúde preventiva, apresentando em sua maioria ainda um olhar epidemiológico que preconiza as emergências sociais.

Falar sobre diversidade sexual dentro do espaço escolar se faz necessário para quebrar os silêncios da escola, como uma instituição que “se constituiu, historicamente, como um campo normalizador e disciplinador [...]” (LOURO, 2011, p. 66), que constrói suas práticas pedagógicas “na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual.” (LOURO, 2011, p. 66). Entendemos a escola como um lugar de transformação, e por isso, deveria ser um lugar:

[...] decisivo para contribuir na construção de padrões sociais de relacionamentos democráticos pautados pelo reconhecimento e respeito à diversidade sexual, contra a violência, por meio da desmistificação e da desconstrução de representações sociais naturalizantes, estereotipadas e restritivas concernentes a todas as minorias, dentre elas, a população LGBT. (SECADI, 2007, p.44).

Embora tenhamos legislação e políticas públicas voltadas para diversidade sexual, o tema parece causar uma *espécie de temor surdo*, um receio de falar sobre ele na instituição escolar. Talvez a falta de informação ainda seja o que intimida. Temas que estão na pauta de especialistas, professores, estudantes, porém, de maneira geral, ainda são tratados numa perspectiva apenas da heteronormatividade, como norma de orientação sexual na sociedade.

Para além das críticas que se possa ter às políticas de formação continuada para os professores no que se refere ao tema dessa dissertação, não podemos negar que elas contribuem para fomentar a discussão em torno do tema diversidade sexual no espaço escolar e na sociedade de forma mais ampla.

Por fim, como num novelo de lã em que os fios são desenrolados para tecer um possível vestuário, a reflexão sobre diversidade sexual rompe com uma calmaria de gerações para tornar-se visível no espaço escolar e tricotar novos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou o tema diversidade sexual ouvindo vozes de 23 professores de cinco escolas de ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro, localizadas na Baixada de Jacarepaguá. Para o estudo foram propostos três objetivos específicos: (a) conhecer as concepções dos professores entrevistados sobre a diversidade sexual no espaço escolar; (b) contribuir para fomentar a discussão em torno do tema, a partir das vozes de professores, trazidas nesta investigação; (c) identificar na fala dos professores o (re)conhecimento da legislação e políticas públicas sobre diversidade sexual, assim como os programas e projetos de educação sexual na escola, relativos ao tema.

O estudo permitiu perceber que, embora alguns docentes abordem o tema em suas salas de aula, o fazem de forma por vezes ocasional e não necessariamente planejada e contínua em suas ações pedagógicas. Em termos gerais, quando há um trabalho relacionado à diversidade sexual nas escolas, ocorre isolado em projetos pontuais e, mesmo quando desenvolvido no coletivo, a disciplina de Biologia e os “especialistas”, como a figura do orientador educacional ou profissionais externos ao ambiente escolar, são convocados a “lidar” com o tema. Foi também identificada uma lacuna no que diz respeito à orientação da educação sexual, não somente nas falas dos docentes assim como nos documentos analisados das escolas investigadas, em que raramente a prática foi suscitada.

Quanto ao (re)conhecimento da legislação e políticas públicas sobre diversidade sexual, percebemos sua quase invisibilidade nas falas dos docentes entrevistados, embora presentes nos Projetos Político-Pedagógicos e em algumas ações dentro da escola. Poderíamos dizer que elas se manifestam de forma fragmentada e se diluem nas prioridades “burocráticas” escolares e acadêmicas, tornando-se quase ausentes nas práticas pedagógicas e na escola em geral. Identificamos, também, a necessidade de novas estratégias dos governos federal e estadual na sensibilização dos docentes e na divulgação de forma regular e dinâmica dessas políticas públicas no espaço escolar. Por outro lado, acreditamos que seria importante que na elaboração dessas políticas houvesse uma maior participação dos atores envolvidos no processo educativo escolar, como os professores, equipe pedagógica, alunos e responsáveis.

Outro aspecto importante a ser considerado é a formação continuada. A esse respeito, a pesquisa identificou três pontos fundamentais para a existência da formação continuada em diversidade sexual. O primeiro ponto é que os docentes entrevistados mostram-se, na sua maioria, motivados a discutir a temática da diversidade sexual, embora tenha sido recorrente a alegação de falta de “tempo” para temas supostamente considerados “extracurriculares”. O

segundo é a necessidade real de se tratar o tema como elemento da prática pedagógica. O último ponto é a valorização do saber do docente e de suas experiências. É importante esclarecer que, nos documentos das escolas e nos compromissos do governo com a educação brasileira, consta a formação continuada como fator de políticas públicas, endereçada aos professores, especialmente, àqueles em sala de aula. No entanto, observamos nas vozes dos professores, no tocante ao tema diversidade sexual, que não há uma prática efetiva na realização de cursos de formação continuada. De acordo com o presente estudo, entende-se que privilegiar a formação continuada é fundamental para a valorização do saber docente e fortalecer a discussão e ações pedagógicas efetivas em torno de temas como a diversidade sexual no espaço escolar.

Algumas questões suscitadas durante as análises e que podem nos servir de futura reflexão são: se as políticas públicas afirmativas da diversidade sexual existem, quais seriam as causas dos silêncios observados no contexto escolar? O represamento de projetos sobre a diversidade sexual estaria ligado à cultura social brasileira que, por sua vez, se faz representar pela cultura escolar nas vozes dos professores e nos documentos das escolas investigadas? Sobre quais estratégias e táticas do poder se exerce o controle da diversidade sexual na escola? A equipe de gestão e demais atores sociais das escolas investigadas estariam concorrendo com os silêncios sobre a diversidade sexual? Que tipos de sujeitos a escola espera construir? O que se espera do professor de ensino médio quando o assunto é “educação sexual”? Qual o lugar da diversidade sexual no currículo, no PPP e nos projetos escolares de escolas de ensino médio?

Talvez possamos ponderar que a condução do tema nas instituições em geral espelha a lógica do tratamento das demais diversidades, tais como a racial, religiosa, étnica, de gênero, do corpo e outras que “retalham” o sujeito e impedem de vê-lo por inteiro. A questão é: descobrimos que esse sujeito não é “único” como desejávamos, ele é múltiplo. Mas, como lidar com essa questão? Qual é a posição que a diversidade sexual ocupa nas prioridades da escola?

Para responder esses questionamentos, pensamos a escola como espaço de desconstrução, construção e transformação do sujeito, onde o foco são os aprendizes, alunos e professores, em que haja lugar para falas, embates e debates, possibilitando a quebra dos silêncios. Larrosa Bondía (2002, p. 25) diz que:

[...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a

“exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

O autor nos provoca a pensar o nosso fazer como professores, especialistas em Educação. Propõe que sejamos autores de nossas ideias, que apresentemos nossas experiências vividas, apesar das fragilidades e das críticas que supostamente possamos ter. Falar e escutar são imprescindíveis para a busca de consensos e não de ordens. Seria a construção verdadeiramente participativa da comunidade escolar do Projeto Político-Pedagógico um aliado para a materialização dessa autonomia do professor no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

Entendemos que há muitos nós na educação brasileira, emergências que travam as políticas afirmativas, as quais muitas vezes sequer chegam às escolas e que muitas reflexões cabem em torno delas. A pesquisa mostrou que para atingir a formação continuada, ponto em que convergem as falas dos docentes, devem ser traçadas novas metas e estratégias para as políticas públicas educacionais que, acima de tudo, venham primeiramente sensibilizar os docentes e a comunidade escolar da importância da diversidade sexual como um predicado dos direitos humanos. Em seguida, levar para dentro das escolas não somente informações sobre as políticas públicas direcionadas ao tema, que como vimos existem, mas promover espaço para que o docente possa estudar, pois ele na qualidade de profissional da educação não deve apenas ser um executor de tarefas, mas um pesquisador da sua própria tarefa de educador. Contudo, não há como afirmar que todos os professores devam desenvolver trabalhos que atendam a orientação da educação sexual na escola na perspectiva da diversidade sexual, porém, é evidente a necessidade de trabalhos pontuais de caráter pedagógico para tornar o reconhecimento da diversidade sexual no espaço escolar, não um resultado de um projeto, mas uma prática pedagógica que se estenda para a vida de cada um dos atores da escola, alunos ou professores.

Desejamos que esta pesquisa abra a senda de novas investigações sobre o tema. Reconhecemos que o assunto esbarra em tabus, construções culturais e convicções religiosas que somente poderão ser contornados por meio de amplo diálogo entre governo, sociedade e escola, com a aspiração de alcançar uma educação “inclusiva” e o respeito estrito aos direitos humanos. Urge promover diálogos sobre as transformações sociais que clamam um tratamento adequado para as questões relativas à diversidade sexual. Será o uso do nome social no contexto escolar a melhor forma de assegurar a dignidade no tratamento dos transgêneros? Será o “terceiro banheiro” uma solução adequada para que se reconheça a diversidade sexual na escola? Como aperfeiçoar a formação profissional do docente para lidar

com a diversidade? Como implementar efetivamente a orientação da educação sexual na escola, para não somente transmitir informação sobre alguns temas como a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez na adolescência, mas, também discutir o prazer, as relações amorosas ou não, a sexualidade e o reconhecimento de todas as suas formas de manifestação, inclusive, a assexualidade? Como abordar a diversidade sexual sem proselitismo?

As dificuldades e a longa extensão do caminho não devem desencorajar as iniciativas. As novas questões sobre diversidade sexual fervilham na mídia, deflagram eventos e movimentos específicos e transformam comportamentos. A educação não pode esquivar-se diante de tal realidade.

Reconhecemos os limites desse estudo, pois temos a certeza de que os questionamentos que foram levantados não seriam esgotados no conteúdo de uma dissertação e que muito mais reflexões merecem ser feitas. Continuaremos a caminhada, possivelmente com mais segurança e menos timidez acadêmica. Assim, terminamos essas considerações, com o sentimento de ter tricotado nossa dissertação com agulhas grossas e linhas finas, tecendo algo que parece frouxo, alargado, que pode dar ideia de inacabado, mas, ao contrário, pode parecer passível de mudanças e transformações. Diríamos que em se tratando da diversidade sexual no espaço escolar, é tempo de usar maior variedade de linhas ricas em textura, de alternar as agulhas em finas e grossas para que em cada laçada haja um ponto, em cada ponto um novo tricotar, até que, por fim, o tricoteiro, de forma autônoma, faça a sua veste e compartilhe com o outro. O que apresentamos aqui foi o que nos coube, o que nos foi possível no espaço de tempo de curso de mestrado. Porém, compreendemos que os seus resultados mostram-se relevantes, por podermos colaborar com as reflexões em torno da elaboração de novas políticas públicas afirmativas sobre diversidade sexual.

Terminamos com a certeza de que esse trabalho se abre às múltiplas possibilidades de estudos, sendo assim, não colocamos um ponto final na discussão sobre diversidade sexual no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMADO, Henriette. **Liberdade com responsabilidade**. Rio de Janeiro: Câmara Municipal do Rio de Janeiro, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 2011.

BARRA, Marlene Lira. **Formação continuada: “vozes” de professoras do programa bairro-escola de Nova Iguaçu**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BONATO, N. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html>>. Acesso em: 18 ago.2011.

_____. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfQEUAA/bourdieu-pierre-economia-das-trocas-simbolicas>>. Acesso em: 16 set. 2012.

BRITO, Leandro Teófilo. **Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos todos iguais?: escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Professor/a: profissão de risco? In: _____ (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2008.

_____; SACAVINO, Susana Beatriz. A educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARRARA, Sergio. **Diálogos**: liberdade de expressão e diversidade de orientação sexual. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2009a. Disponível em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulher-e-midia/videos-midia/dialogos-liberdade-de-expressao-e-diversidade-de-orientacao-sexual-sergio-carrara/>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BRASIL. _____. Secretaria Especial de Política para Mulheres. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORRÊA, Armando Magalhães. **O sertão carioca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936. Disponível em: <http://books.google.com.br/books/about/O_sert%C3%A3o_carioca.html?id=ctkrAAAAYA AJ&redir_esc=y>. Acesso em: 2 set. 2013.

DIAS, Maria Berenice. Famílias modernas: (inter)secções do afeto e da lei. **Revista de Direito da Família**, Porto Alegre, v. 2, n. 8, p. 62-69, jan./mar. 2001.

FACCHINI, Regina. Histórico da luta LGBT no Brasil. **Caderno Temático do CRP SP: Psicologia e Diversidade Sexual**, São Paulo, n. 11, p. 10-19, 2011a. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/caderno_tematico_11.pdf>.

FACCHINI, Regina. Visibilidade é legitimidade?: o movimento social e a promoção da cidadania LGBT no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual**: desafios para uma sociedade de direitos. Brasília, DF, 2011b. p. 179-197. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Diversidade_Sexual_-_Final.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Ditos e escritos**: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <<http://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-as-palavras-e-as-coisas-digitalizado.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Os anormais**. Curso pronunciado no Collège de France entre 1974-1975. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da sexualidade I**: vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

_____. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010c.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010d.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a. Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, J. G. O. **No quadro**: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade – nas carteiras escolares: os professores. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, controvérsias**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HONORATO, Hercules Guimarães. **O Projeto Soldado Cidadão como política pública de inserção do jovem no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secadi/Unesco, 2009a. p. 15-60. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/publicacaoesteste/publicacoes/2013/2013_spm_8premio_livro_web.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina C. *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Brasília: MEC/Secadi/Unesco, 2009b.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.sertao.ufg.br/uploads/16/original_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649>. Acesso em: 4 fev. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo**. Brasília: Unesco, 2011. (Série Debates ED: Educação). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; WALDOW, Vera Regina (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

_____. Sexualidade: lições de casa. In: MEYER, D. E. E. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: _____; SILVANA, Jane Felipe; VILODRE, Goellner (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANSUR, Maria Elisabete do Valle. **Escola especial x escola comum**. 1996. Monografia (Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade Souza Marques, Rio de Janeiro, 1996.

MAZZON, José Antônio (Coord.). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, pessoas com necessidades especiais (deficiência) e socioeconômica**. São Paulo: FIPE/MEC/ INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e sua formação docente. In: _____ (Coord.). **Os professores a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PLATÃO. **O banquete** (Sumpósion). São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

RANGEL, Mary. **Diversidade, diferença e multiculturalismo**: essenciais da pluralidade social. Niterói: Intertexto, 2011.

RATTO, Ana Lúcia silva. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, Késia dos Anjos. **Da política educacional à política da escola**: os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP, 2012.

ROCHA, Silvia Pimenta. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: BARRENECHEA, Miguel Angel (Org.). **Nietzsche e os gregos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção para um novo senso comum, 4).

SANTOS, Mônica Pereira dos. Discutindo a organização de uma proposta de educação inclusiva na formação de professores. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. Currículo: pensar, sentir e diferir. 2., 2004. **Anais eletrônicos...** 2004. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Discutindo%20a%20Organizacao%20de%20uma%20Proposta%20de%20Educacao%20Inclusiva%20na%20Formacao%20de%20Professores.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Inclusão, diversidade e diferença. Por uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem**. 2011. No prelo.

SASTRE, Edilberto. Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980-2009. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do professor** [on-line]. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 4. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. W. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Traduzido pela SOS: corpo e cidadania. Recife, 1990. Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/89392865/Joan-Scott-Genero-uma-categoria-util-de-analise-historica>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Júlio Assis; FACHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009. (Coleção História do Povo Brasileiro).

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000130&pid=S01017330200700030002200027&lng=en>. Acesso em: 20 mar. 2013.

TAYÃO, Cristina Magella. **A abordagem da sexualidade na escola**. 2001. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências e Biologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE21/RBDE21_09_CYNTHIA_GREIVE_VEIGA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: _____; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-91.

_____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONTES DOCUMENTAIS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secadi; Unesco, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: RITLA/SEEDF, 2009. Disponível em: <http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2014.

BARROSO, Marta; MANDARINO, Mônica. Projeto de reorientação curricular para o estado do Rio de Janeiro: ensino médio, fundamental (2º segmento) e normal. Apresentação. In: _____. (Org.). **Reorientação curricular para o ensino médio e fundamental**. Rio de Janeiro: SEE, 2006, v. 1. Disponível em: <<http://omnis.if.ufrj.br/~curriculo/03-apres-geral.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília: MECSEF, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Termo de referência: instruções para apresentação e seleção de projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual**. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/termo_ref.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Unesco, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Escola que protege e diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Unesco, 2007b. (Coleção Educação para Todos).

_____. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer e superar preconceitos**. Brasília, DF, 2007c. (Cadernos CECAD, 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Secretaria Especial de Política para Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007d.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Unesco, 2007e. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações gerais**. Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília, DF: SEB, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. **Diretrizes de implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília, DF, 2008b. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001882/188264por.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2009d.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT**. Brasília, DF, 2009f.

_____. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdos. Brasília, DF, 2009g. Disponível em: <http://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da CONAE 2010**. Conferência Nacional de Educação. Construindo o Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, DF: CONAE, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Gêneros: adolescentes e jovens para a educação entre pares – saúde e prevenção nas escolas**. Brasília, DF, 2010c. (Série Manuais, 69).

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Relatório de monitoramento das ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT)**. Brasília, DF, 2010f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: CEB, 2011a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Adolescentes e jovens para a educação entre pares: diversidades sexuais**. Brasília, DF, 2011b. (Saúde e prevenção nas escolas, v. 8). Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/tags/tags-do-portal/aids>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/MEC, 2011c.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: o ano de 2011c**. Brasília, DF, 2012.

_____. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília, DF: Unesco, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Instituições e cursos de graduação a distância, autorizados em caráter experimental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=479&Itemid>>. Acesso em: 13 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Universidade Aberta**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2013.

CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP) 321 Dr. Ulisses Guimarães. **Proposta político-pedagógica**. Rio de Janeiro, 2013. Mimeo.

COLÉGIO ESTADUAL BRIGADEIRO SCHORCHT. **Proposta político-pedagógica**. Rio de Janeiro, 2013. Mimeo.

COLÉGIO ESTADUAL STELLA MATUTINA. **Proposta político-pedagógica**. Rio de Janeiro, 2012.

DECLARAÇÃO de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html>. Acesso em: 2 jan. 2013.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 2 jan. 2013.

DIDONET, Vital. **Plano nacional de educação**. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Editora Plano, 2000. Disponível em: <http://www.artmed.com.br/patioonline/fr_conteudo_patio.php?codigo=436&secao=54&pai=53>. Acesso em: 12 set. 2013.

ECOS: Comunicação em Sexualidade [*on-line*]. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: Educação em Sexualidade, 2008. Disponível em: <http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/search/resources/breda_diversidades.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

ECOS: Comunicação em Sexualidade [*on-line*]. **Projeto Escola sem Homofobia**: Caderno Escola sem Homofobia. São Paulo, 2013a. Disponível em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh_kitcaderno.asp>. Acesso em: 6 jan. 2013.

_____. **Projetos**: Projeto Escola sem Homofobia. São Paulo, 2013b. Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

ELEIÇÕES HOJE. Blog. **Nota oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. 14 jan. 2011. Disponível em: <<http://eleicoeshoje.wordpress.com/2011/01/14/1518/>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ESCOLA ESTADUAL EUCLIDES DA CUNHA CAIC. **Proposta político-pedagógica**. Rio de Janeiro, 2013. Mimeo.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**: intolerância e respeito às diferenças sexuais. 3/5/2009. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opinio-publica/pesquisas-realizadas/conheca-pesquisa-diversidade-sexual>>. Acesso em: 22 maio 2013.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO CORSA. **Cartilha jovens e comunicação: em defesa da diversidade**. Revista *Viração*, [S.l.], 2010. Disponível em: <http://hivaidsclearinghouse.unesco.org/search/resources/bie_ministerio_da_saude_brasil_diversidades_sexuais_po.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e programa de ação de Viena. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS. 15-25 jun. 1993. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Conferência Mundial contra o Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa**. Durban, 31 ago. a 8 set. 2001. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. In: **CLAM**: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos [*on-line*]. Disponível em: <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

REPROLATINA: Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva [*on-line*]. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem_somos/missao.asp>. Acesso em: 22 maio 2013.

REPROLATINA: Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva [*on-line*].

Institucional. São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem_somos/missao.asp>. Acesso em: 22 maio 2013.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 1996a.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 15**, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – ciências da natureza e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 1999. 3 v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005. Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar. 2005a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/materias/xml/do/secao1/1452065.xml>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 3 abr. 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 12 de out. 2013.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Portaria nº 432**, de 2 de julho de 2008. Constitui a comissão técnica interministerial com objetivo de elaborar proposta do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT. Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 nov. 2009b. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2009-2/1176.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º jul. 2009c.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 6.980, de 13 de outubro de 2009. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 out. 2009e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6980.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto de 4 de junho de 2010. Institui o Dia Nacional de Combate à Homofobia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jun. 2010d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Dnn/Dnn12635.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD e cria o Conselho Nacional LGBT. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 2010e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto nº 29.774/2001**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.anajure.org.br/wpcontent/uploads/2013/06/ANAJURE.Parecer.UMESE.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 40.822**, de 26 de junho de 2007. Constitui a Câmara Técnica para a elaboração do Programa Estadual de Combate à Homofobia e promoção da cidadania da população de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Manual de orientação do gestor público**. Site oficial da Secretaria de Estado de Finanças. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.financas.rj.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 41.798**, de 2 de abril de 2009. Cria o Conselho dos Direitos da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **Resolução nº 4315**, de 24 de junho de 2009. Cria Grupo de Trabalho permanente de políticas de educação, cidadania LGBT e combate à homofobia e designa os seus membros colaboradores. Rio de Janeiro, 2009b. Disponível em: <<http://www.sertao.ufg.br/politicaslgbt/interna.php?id=7&tp=92#>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Decreto nº 43.065, de 8 de julho de 2011: dispõe sobre o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 11 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/Decreto%2043065%202011%20RJ.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). Resolução nº 4814, de 27 de agosto de 2012. Estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino da SEEDUC/RJ para o ano letivo de 2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.mat.proderj.rj.gov.br/resolucao.asp>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

JORNAIS E REVISTAS

LAURO NETO. Primeira diretora transexual de escola pública no Rio joga luz sobre diversidade em sala de aula. **O Globo** [on-line], Rio de Janeiro, 24 fev. 2014. Sociedade. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeira-diretora-transexual-de-escola-publica-no-rio-joga-luz-sobre-diversidade-em-sala-de-aula-11694517#ixzz34VxqzOvi>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

O GLOBO / RJ - RIO – **Nome social**. pág.: CAB16. Dom, 24 de Março de 2014. COLUNAS/OPINIÕES. Disponível em: <http://sumula1.linearclipping.com.br/STF/2014/Mar%C3%A7o/23032014/Geral-23033014.pdf> . Acesso em 24 de março de 2014.

PINHO, Angela. Camisinha na escola. **Revista Época**, São Paulo, 22 ago. 2011. Brasil/Saúde, p. 61.

APÊNDICES

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÕES DA METROPOLITANA VI



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL METROPOLITANA VI
GERÊNCIA DE ENSINO

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2012

CIEP Dr. Ulysses Guimarães

Sr^a. Diretora,

A Diretoria Pedagógica da Metropolitana VI autoriza Maria Elisabete do Vale Mansur, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO_ , fazer pesquisa com a duração aproximada de oito meses para levantamento de dados e coleta de informação que venham a contribuir para sua formação profissional, acompanhada pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Prof. Leonardo Monteiro Trotta
Diretor Regional Pedagógico
DRRM VI
Matrícula 0845941-4

Recebemos, em
18.12.2012

Maria Abadia Rodrigues
Diretora - Geral
Mat.: 247504-4



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL METROPOLITANA VI
GERÊNCIA DE ENSINO**

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2012

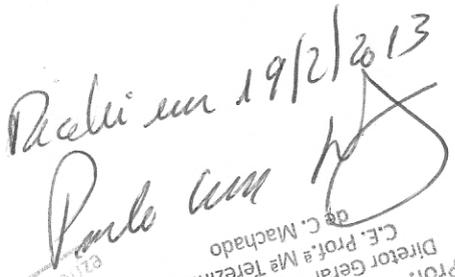
CE Profª Maria Terezinha de Carvalho Machado

Sr. Diretor,

A Diretoria Pedagógica da Metropolitana VI autoriza Maria Elisabete do Vale Mansur, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO_ , fazer pesquisa com a duração aproximada de oito meses para levantamento de dados e coleta de informação que venham a contribuir para sua formação profissional, acompanhada pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Atenciosamente,


Prof. Leonardo Monteiro Trotta
Diretor Regional Pedagógico
DRRM VI
Matrícula 0845941-4


Prof. Paulo Cesar M. de Souza
Diretor Geral - Mat. 0231908-5
C.E. Prof.ª Maria Terezinha
de C. Machado

Recebi em 19/2/2013
Paulo Cesar M. de Souza
Prof.ª Paulo Cesar M. de Souza
Diretor Geral - Mat. 0231908-5
C.E. Prof.ª Maria Terezinha
de C. Machado



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL METROPOLITANA VI
GERÊNCIA DE ENSINO

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2012

CAIC Euclides da Cunha

Sr^a. Diretora,

A Diretoria Pedagógica da Metropolitana VI autoriza Maria Elisabete do Vale Mansur, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO_, fazer pesquisa com a duração aproximada de oito meses para levantamento de dados e coleta de informação que venham a contribuir para sua formação profissional, acompanhada pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Prof. Leonardo Monteiro Trotta
Diretor Regional Pedagógico
DRRM VI
Matrícula 0845941-4

Recebi
em 17/12/12
Prof. E. Guimarães
683.305-7



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL METROPOLITANA VI
GERÊNCIA DE ENSINO**

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2012

CE Stella Matutina

Sr^a. Diretora,

A Diretoria Pedagógica da Metropolitana VI autoriza Maria Elisabete do Vale Mansur, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO_, fazer pesquisa com a duração aproximada de oito meses para levantamento de dados e coleta de informação que venham a contribuir para sua formação profissional, acompanhada pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, correspondente ao nome do diretor regional pedagógico.

Prof. Leonardo Monteiro Trotta
Diretor Regional Pedagógico
DRRM VI
Matrícula 0845941-4

Assinatura manuscrita em tinta preta, acompanhada da data "19/12/12" escrita à mão.



**GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
REGIONAL METROPOLITANA VI
GERÊNCIA DE ENSINO**

Rio de Janeiro, 25 de julho de 2012

C.E Brigadeiro Schorcht

Sr^a. Diretora,

A Diretoria Pedagógica da Metropolitana VI autoriza Maria Elisabete do Vale Mansur, mestranda da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro _ UNIRIO_ , fazer pesquisa com a duração aproximada de oito meses para levantamento de dados e coleta de informação que venham a contribuir para sua formação profissional, acompanhada pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, que parece ser a do Prof. Leonardo Monteiro Trotta.

**Prof. Leonardo Monteiro Trotta
Diretor Regional Pedagógico
DRRM VI
Matrícula 0845941-4**

*Recebido
18/12/2012
Eliandra Lima*

APÊNDICE B**CARTAS DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA – UNIRIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2012.

Ao CIEP 321- Dr. Ulysses Guimarães

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezado(a) diretor(a)

Apresento **Maria Elisabete do Valle Mansur**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (título provisória)”, autorização de acesso e o uso do nome do CIEP 321- Dr. Ulysses Guimarães localizado no bairro Curicica do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.

Recebemos em
18.02.2012


Maria Abadia Rodrigues
Diretora - Geral
Mat.: 247504-4


Prof. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio

Prof. Dr. Náilda Marinho C. Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2012.

Ao Colégio Estadual Maria Terezinha de Carvalho Machado

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

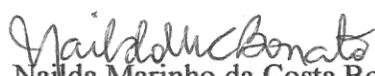
Prezado(a) diretor(a)

Apresento **Maria Elisabete do Valle Mansur**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (título provisório)”, autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome do Colégio Estadual Maria Terezinha de Carvalho Machado localizado no bairro do Campinho do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando à elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Profª Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio

Profª Dra. Nailda Marinho C. Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO

Recebi em 19/07/2013
Paulo Cesar M. de Souza
Prof.º Paulo Cesar M. de Souza
Diretor Geral - Mat. 0231908-5
C.E. Prof.ª Mª Terezinha
de C. Machado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2012.

Ao CAIC Euclides da Cunha

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezado(a) diretor(a)

Apresento **Maria Elisabete do Valle Mansur**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (título provisório)”, autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome do CAIC Euclides da Cunha localizado no bairro do Rio das Pedras – Itanhangá do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Prof. Dra. Najlida Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio
Prof.ª Dra. Najlida Marinho C. Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO

Recebi
em 17/07/12
Josefina Quintana
683.305-7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2012.

Ao Colégio Estadual Stella Matutina

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezado (a) diretor (a)

Apresento **Maria Elisabete do Valle Mansur**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (título provisório)”, autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome do Colégio Estadual Stella Matutina localizado no bairro do Tanque do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando à elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Prof. Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio

Prof.ª Dr.ª Náilda Marinho C. Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1085801-UNIRIO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Rio de Janeiro, 19 de julho de 2012.

Ao Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht

Assunto: carta de apresentação para o desenvolvimento de pesquisa

Prezado(a) diretor(a)

Apresento **Maria Elisabete do Valle Mansur**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio que solicita para o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores (título provisório)”, autorização de acesso para realização de entrevistas com o corpo docente e uso do nome do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht localizado no bairro de Taquara do município do Rio de Janeiro.

Informo que o projeto de pesquisa está sendo desenvolvido sob minha orientação visando a elaboração de sua dissertação de mestrado.

Informo, ainda, que o projeto se insere no âmbito do PPGEd/UNIRIO na linha de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e que a mestranda vem correspondendo a expectativa, apresentando seriedade e compromisso com a investigação proposta.

Colocando-me à disposição para maiores esclarecimentos, agradeço antecipadamente.


Profa Dra. Náilda Marinho da Costa Bonato
Orientadora - PPGEd/Unirio

Prof.ª Dra. Náilda Marinho C. Bonato
DFE / EE / PPGEd
Mat. 1065801-UNIRIO

Recebido
28/02/2012
Cláudia

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Projeto de pesquisa: *Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores(as)*
 Mestranda: Maria Elisabete do Valle Mansur
 Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato
 Entrevistados: professores e professoras de escolas de nível médio da rede pública estadual Rio de Janeiro, conforme consta no projeto.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

FICHA IDENTIFICAÇÃO PESSOAL - FIP	
Nome do entrevistado (opcional):	
Pseudônimo:	
Sexo biológico: Masculino () Feminino ()	
Idade:	
Estado civil:	
Tem filhos? () Sim () Não	Em caso afirmativo: Quantos: _____ Idade: _____
Formação acadêmica	Graduação principal: _____ Ano de conclusão: _____ Habilitação: Bacharelado () Licenciatura ()
	Especialização: Sim () Não () Se sim, especifique: _____ Ano de conclusão: _____
	Mestrado: Sim () Não () Se sim, especifique: _____ Ano de conclusão: _____
	Doutorado: Sim () Não () Se sim, especifique: _____ Ano de conclusão: _____
	Outra graduação: Sim () Não () Se sim, especifique: _____ Ano de conclusão: _____ Habilitação: Bacharelado () Licenciatura ()
Tempo de exercício profissional no magistério. Especifique.	Total: _____ No Ensino Médio: _____ Nesta escola: _____ No Ensino Médio desta escola: _____

PERGUNTAS TEMÁTICAS

- 1) Como você se define enquanto professor/professora de ensino médio?
- 2) O que você acha de trabalhar com adolescentes e jovens desse segmento de ensino?
- 3) O que você pensa sobre o namoro entre os discentes no espaço escolar?
- 4) A instituição familiar vem se reconfigurando ao longo do tempo, o que pode ser percebido não somente fora dos muros escolares, mas também nas nossas escolas e salas de aula. O que diria sobre isso?
- 5) O que você pensa quando ouve a expressão “diversidade sexual”?
- 6) Como professora de uma escola de ensino médio, observo que as políticas públicas sobre diversidade sexual têm sido comunicadas a toda a comunidade escolar, com materiais tipo: cartazes, folhetos, livros e também, cursos de extensão e especialização gratuitos para o professor de escolas públicas; além de outros projetos que giram em torno dessa temática. Você conhece essas políticas e participa dessas ações?
- 7) Na escola quem ou qual(ais) setor(es) você acha que deve tratar das questões pertinentes a diversidade sexual?
- 8) Conhece algum projeto desenvolvido na escola voltado para os estudantes sobre diversidade sexual? Em caso afirmativo, fale sobre.
- 9) Você abordaria (ou aborda) o tema “diversidade sexual” nas salas de aula? Por quê?
- 10) Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre diversidade sexual no espaço escolar que não tenha sido perguntado?

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Maria Elisabete do Valle Mansur, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio do Janeiro – UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação intitulada **Diversidade sexual em escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro: vozes de professores(as)**, ora em andamento. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim. A referida pesquisa é orientada pela Profa. Dra. **Nailda Marinho da Costa Bonato** da UNIRIO.

Deve-se ter a ciência de que o entrevistado participante da pesquisa está sujeito a:

- () Ter sua fala gravada;
- () Fotografado durante a realização da entrevista;
- () Ter o nome identificado no corpo do trabalho.

A participação é voluntária e as informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades científicas pela pesquisadora.

Consentimento Pós-Informação

Dou meu consentimento conforme acima estabelecido e atesto que me foi entregue uma cópia deste documento.

Rio de Janeiro _____ de _____ de 2013

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Compromisso da pesquisadora:

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2013.

Maria Elisabete do Valle Mansur
Matrícula 12107P6M13 – PPGEDu/UNIRIO

APÊNDICE E

Quadro de professores e escolas

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: terça-feira, 19 de fevereiro de 2013 GRAVAÇÃO nº 130219_006 HORARIO: 08h42 - 08h56 DURAÇÃO: 14MIN. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P1 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: - X PSEUDÔNIMO: -X GÊNERO: feminino IDADE: 46 anos ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 2 IDADE: 7 e 14 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física. TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 19 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: terça-feira, 19 de fevereiro de 2013. GRAVAÇÃO nº 130219_007 HORARIO: 09h04 - 09h19min DURAÇÃO: 15min.49s ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P2 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: -X PSEUDÔNIMO: -X GÊNERO: feminino IDADE: 43 anos ESTADO CIVIL: Divorciada FILHOS: 1 IDADE:16 FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física. ESPECIALIZAÇÃO: Ed. Especial TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 16 anos NO ENSINO MÉDIO: 16 anos NESTA ESCOLA: 4 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 4 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: terça-feira, 19 de fevereiro de 2013 GRAVAÇÃO nº 130219_008 HORARIO: 10h12min. - 10h19min. DURAÇÃO: 7min.15s ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P3 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: -X PSEUDÔNIMO: Mary GÊNERO: feminino IDADE: 42 anos ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 3 IDADE:13, 17, 19. FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Inglês ESPECIALIZAÇÃO: TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 16 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 16 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: terça-feira, 19 de fevereiro de 2013 GRAVAÇÃO nº 130219_009 HORARIO: 11h21-11h39min. DURAÇÃO: 18min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P4 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: - PSEUDÔNIMO: Maria GÊNERO: Feminino IDADE: 44 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 02 IDADE:16 e 20 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Biologia ESPECIALIZAÇÃO: Educação Afetivo Sexual TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:19 ANOS NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 16 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 16 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 22/02/2013 GRAVAÇÃO: 130226_01 HORARIO: 13h34:17 - 13h56:50 DURAÇÃO: 22:33min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P5 ESCOLA: E2: E.E.Maria Terezinha</p>	<p>NOME: - PSEUDÔNIMO: Luz GÊNERO: Feminino IDADE: 41 ESTADO CIVIL: solteira FILHOS: 01 IDADE:1 ano e 11 meses FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Letras ESPECIALIZAÇÃO: Docência superior TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:19 ANOS NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 4 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 4 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 05/03/2013 GRAVAÇÃO nº 130305-001 HORARIO: 10:25min. - 10:43:42 DURAÇÃO: 18:24 ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P6 ESCOLA: E3: CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Masculino IDADE: 52 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - IDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Filosofia ESPECIALIZAÇÃO: Administração Escolar TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 18 anos NO ENSINO MÉDIO: 18 anos NESTA ESCOLA: 15 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA:15 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 14/03/2013 GRAVAÇÃO: 130314-001 HORARIO: 12:14min 12:27:02 DURAÇÃO: 12:47 min ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P7 ESCOLA: E3: CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE:42 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - IDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em História ESPECIALIZAÇÃO:-x TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:26 anos NO ENSINO MÉDIO: 16 anos NESTA ESCOLA: 13 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 13 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/03/2013 GRAVAÇÃO: 130319-002 HORARIO: 16:38min. - 16:48:04 DURAÇÃO: 10.04min ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P8 ESCOLA: E3: CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Nina GÊNERO: Feminino IDADE: 51 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 2 IDADE:19 e 24 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Letras ESPECIALIZAÇÃO:-x TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 15 anos NO ENSINO MÉDIO: 15 anos NESTA ESCOLA: 15 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 15 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 21/03/2013 GRAVAÇÃO nº 130321-001 HORARIO: 6h53min. – 07h11:20 DURAÇÃO: 18min.01s ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P9 ESCOLA: E5: CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE: 59 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - x IDADE:x FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Geografia ESPECIALIZAÇÃO: Geografia TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 30 anos NO ENSINO MÉDIO: 30 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA:19 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/03/2013 GRAVAÇÃO nº 130319-001 HORARIO: 16h14min. - 16:30:38min. DURAÇÃO: 16:53 ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P10 ESCOLA: E3: CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Ana GÊNERO: Feminino IDADE: 42 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 01 IDADE: 8 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Biologia ESPECIALIZAÇÃO: - Perícia Médica TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 13 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 13 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/03/2013 GRAVAÇÃO: 130319-005 HORARIO: 17h47: 22 - 18h34: 38 DURAÇÃO: 46:49 min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P11 ESCOLA: E3: CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Masculino IDADE: 60 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 3 IDADE: 14, 28 e 30 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Letras ESPECIALIZAÇÃO: Literatura brasileira TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 16 anos NO ENSINO MÉDIO: 16 anos NESTA ESCOLA: 16 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 16 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/03/2013 GRAVAÇÃO nº 130319-004 HORARIO: 16h04: 24 - 17h30: 36 DURAÇÃO: 34.23min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P12 ESCOLA: E3:CAIC</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE: 55 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 1 IDADE: 30 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física ESPECIALIZAÇÃO: Administração escolar TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 32 anos NO ENSINO MÉDIO: 25 anos NESTA ESCOLA: 15 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 15 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: quinta-feira, 21 de fevereiro de 2013 GRAVAÇÃO nº 130221_002 HORARIO: 18h11min. - 18h28min. DURAÇÃO: 17min.25 ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P13 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE: 60 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 2 IDADE: 30 e 33 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Inglês ESPECIALIZAÇÃO: Avaliação TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 33 anos NO ENSINO MÉDIO: 33 anos NESTA ESCOLA: 20 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 20 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 22/03/2013 GRAVAÇÃO nº 130322-001 HORÁRIO: 10h54 min. - 11h29min DURAÇÃO: 36 min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO (A): P14 ESCOLA: E4: E.E.STELLA MATUTINA</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Márcia GÊNERO: Feminino IDADE: 45 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - IDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Literatura ESPECIALIZAÇÃO: Didática e Metodologia do ensino superior TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 8 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 8 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 26/03/2013 GRAVAÇÃO: n 1303326-003 DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P15 ESCOLA: E5: CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Lucio GÊNERO: Feminino IDADE: 46 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 1 IDADE: 11 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em História ESPECIALIZAÇÃO: História do Brasil TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 24 anos NO ENSINO MÉDIO: 15 anos NESTA ESCOLA: 15 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 15 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: GRAVAÇÃO: 130326-002 HORÁRIO: DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO: P16 ESCOLA: E5: CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Figueiredo GÊNERO: Masculino IDADE: 45 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 03 IDADE: 7, 2 e 2 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física ESPECIALIZAÇÃO: Treinamento esportivo TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 19 ano</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: GRAVAÇÃO: 130326-001 HORÁRIO: DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P17 ESCOLA: E5: CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE: 54 ESTADO CIVIL: Divorciada FILHOS: 2 IDADE: 21 e 25 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física ESPECIALIZAÇÃO: Educação e reeducação psicomotora TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 25 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 19 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 26/03/2013 GRAVAÇÃO: 130326-006 HORÁRIO: DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADA: P18 ESCOLA: E5:CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: x GÊNERO: Feminino IDADE: 47 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - IDADE: FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Biologia e Nutrição ESPECIALIZAÇÃO: Educação em gestão Ambiental; Marketing no Mercado globalizado; Planejamento e gestão de Ensino à distância. TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 15 anos NO ENSINO MÉDIO: 15 anos NESTA ESCOLA: 10 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 10 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 26/03/2013 GRAVAÇÃO: 130326-004 HORÁRIO: DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO: P19 ESCOLA: E5: CIEP 321</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Araujo GÊNERO: Masculino IDADE: 54 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 2 IDADE: 30 e 32 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Geografia e Direito TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 20 anos NO ENSINO MÉDIO: 20 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 19 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: GRAVAÇÃO: 130228-01 HORÁRIO: DURAÇÃO: ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADA: P20 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Morena GÊNERO: Feminino IDADE: 60 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 2 IDADE: 31 e 33 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Biologia ESPECIALIZAÇÃO: -x TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 22 anos NO ENSINO MÉDIO: 22 anos NESTA ESCOLA: 16 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 16 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 12/04/2013 GRAVAÇÃO nº 130412-001 HORÁRIO: 11h33min. – 12h04min DURAÇÃO: 29min. ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P21 ESCOLA: E4: E.E.STELLA MATUTINA</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Madalena GÊNERO: Feminino IDADE: 55 ESTADO CIVIL: viúva FILHOS: 1 IDADE: 31 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Matemática, habilitada em Física. ESPECIALIZAÇÃO: Matemática TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 32 anos NO ENSINO MÉDIO: 10 anos NESTA ESCOLA: 8 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 8 anos</p>

<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/04/2013 GRAVAÇÃO nº 130419_002 HORARIO: 17h06min. - 17h17min. DURAÇÃO: 11min ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): P22 ESCOLA: E1:CEBS</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Moranguinho GÊNERO: Feminino IDADE: 43 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: - IDADE: - FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Ed. Física ESPECIALIZAÇÃO: -x TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 19 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 19 anos</p>
<p>ENTREVISTA PRESENCIAL: 19/04/2013 GRAVAÇÃO nº 130419_(003; 04; 05) HORARIO: 17h45; 17h50; 17h54 DURAÇÃO: 2min.25s.; 4min.32s.; 1min.49s ENTREVISTADORA: Maria Elisabete do Valle Mansur ENTREVISTADO(A): Entrevistada 23 ESCOLA: E1: CEBS</p>	<p>NOME: x PSEUDÔNIMO: Belé GÊNERO: Feminino IDADE: 41 ESTADO CIVIL: casada FILHOS: 1 IDADE: 14 anos FORMAÇÃO ACADÊMICA: Graduada em Português/Literatura ESPECIALIZAÇÃO: -x TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO: 19 anos NO ENSINO MÉDIO: 19 anos NESTA ESCOLA: 16 anos NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA: 16 anos</p>