

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**MARCOS DA CRUZ ALVES SIQUEIRA**

**“NESTA ESCOLA NÃO HÁ LUGAR PARA BICHINHAS [...]”:  
DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

**MARCOS DA CRUZ ALVES SIQUEIRA**

**PARANAÍ - PR  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**“NESTA ESCOLA NÃO HÁ LUGAR PARA BICHINHAS [...]”:  
DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

**MARCOS DA CRUZ ALVES SIQUEIRA**

**PARANAÍ - PR  
2015**

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Siqueira, Marcos da Cruz Alves  
"Nesta Escola Não Há Lugar Para Bichinhas [...]": Diversidade Sexual e Homofobia No Ambiente Escolar / Marcos da Cruz Alves Siqueira. Paranavaí, PR: Universidade Estadual Paraná - UNESPAR. 2015.

CC, 134 f.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Isabela Candeloro Campoi  
Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Mestrado em Ensino, 2013.

1. Educação 2. Homofobia 3. Escolas 4. Diversidade Sexual 5. Políticas Públicas I "Nesta Escola Não Há Lugar Para Bichinhas [...]": Diversidade Sexual e Homofobia No Ambiente Escolar.

CDD 370

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**“NESTA ESCOLA NÃO HÁ LUGAR PARA BICHINHAS [...]”:  
DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada por Marcos da Cruz Alves Siqueira, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ISABELA CANDELORO CAMPOI

PARANAVÁÍ - PR  
2015

MARCOS DA CRUZ ALVES SIQUEIRA

**“NESTA ESCOLA NÃO HÁ LUGAR PARA BICHINHAS(...)”:  
DIVERSIDADE SEXUAL E A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.a Dr.<sup>a</sup> Isabela Caneloro Campoi (Orientadora) –  
UNESPAR – Campus Paranavaí**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Rose Maio – UEM – Maringá**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Guilherme Simili – UEM - Maringá**

Data de Aprovação:

31/08/2015

Dedico este trabalho para as mulheres da minha vida, Cleusa Sousa da Cruz (Mãe), Vitória Ap. da Cruz Alves Siqueira (Irmã) e Laís Taiane Ropelatto Campos (Companheira), pilares importantes neste percurso, peças chaves para a minha força vital.

## AGRADECIMENTOS

Tocando em Frente

Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha e ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou  
Estrada eu sou (...)

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,  
Um dia a gente chega, no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz (...)

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Cada um de nós compõe a sua história,  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir.

- Renato Teixeira –

Após dois anos desta etapa chamada pós-graduação, concluo mais um ciclo. Ser o primeiro da família a concluir uma universidade, uma especialização e, agora, um mestrado - algo de extremo orgulho. Nestes dois anos de intensos altos e baixos - altos porque passei no mestrado não parando os meus estudos desde a faculdade, baixo porque um mês depois dessa notícia descobri que estava com câncer. Contudo, contei com diversos braços e mãos que me sustentaram para que eu pudesse chegar ao final de mais um passo. Por isso, utilizo este pequeno espaço para agradecer as pessoas que, de certa forma, contribuíram para que, mesmo com todas as dificuldades, eu pudesse continuar no meu caminho.

Quero agradecer toda força espiritual que me ajudou neste percurso, auxiliando-me a tentar o novo, o desconhecido. À minha companheira, amiga, mulher, confidente e anjo da guarda Laís Taiane Ropelatto Campos, que me acompanhou nas horas mais difíceis, quando era preciso fazer semanas de quimioterapia e também de estudos para concluir as disciplinas. Cada página deste trabalho tem a sua impressão - com você aprendi o verdadeiro sentido da palavra feminismo e, acima de tudo, o que é o amor.

Quero agradecer, também, à minha mãe Cleuza Souza da Cruz, por estar sempre presente nas horas de choro, angústia e, também, alegria, dando-me força para poder conseguir alcançar meus objetivos. À toda a minha família que foi suporte para que, nestes dois anos entre cirurgias, livros e medicamentos, não me deixou esquecer que é preciso amor para poder pulsar, é preciso paz para poder sorrir.

Não posso me esquecer da *Associação de Portadores de Doenças Especiais* (APDE) de Paranavaí, que me mandaram espíritos iluminados para auxiliar-me nos estudos e no tratamento, em especial, à Francisca Lemes (Professora Chica), à Toninha, à Sônia, à Edna, à Nazaré - sempre presentes na minha casa, acompanhando meus estudos e, também, encaminhando meus atestados para o programa de pós-graduação da UNESPAR.

Registro, também, meus sinceros agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucila Akiko Nagashima, por suas visitas domiciliares; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Solange Bution Perin, por me ajudar com a burocracia no programa de mestrado - sempre com um

sorriso, todas as vezes que minhas dúvidas em relação à apresentação dos atestados e à bolsa surgiam. À Giseli Ratiguere, que sempre me mandava mensagens de oração e conforto frente à toda essa turbulência. E à minha amiga Amanda Cristina Ribeiro, por ouvir meus desabafos durante o processo.

Quero agradecer à CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa. Aproveito a oportunidade para agradecer, também, à minha banca de mestrado pelo aceite do convite e por suas contribuições: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Rose Maio, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Guilherme Simili; e ao Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires, por seus apontamentos na qualificação.

Encerro os agradecimentos direcionados especialmente à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Caneloro Campoi, por acreditar em meu potencial como pesquisador, por ser esta pessoa maravilhosa que nos auxilia com humildade e respeito. Aprendi com essa grande MULHER e com suas experiências de vida que cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.

A todos e a todas, meu eterno agradecimento.

Uma vez que a linguagem não é a tradução de um texto já formulado, mas se inventa a partir da experiência indistinta, toda palavra é sempre apenas uma 'maneira de falar': poderia haver uma outra. É por isso que o escritor detesta ser 'tomado ao pé da letra', ou seja, preso, imobilizado, amordaçado pelas palavras escritas. Elas paralisam meu pensamento, quando na verdade ele nunca para.  
Simone de Beauvoir, em *Balanço Final*.

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. **“Nesta escola não há lugar para bichinhas [...]”**: diversidade sexual e homofobia no ambiente escolar. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2015.

## RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender as práticas no tratamento à diversidade sexual por parte das equipes das escolas pesquisadas, que foram analisadas em consonância às políticas públicas educacionais. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como sujeitos 55 profissionais de colégios da rede estadual de Ensino Médio localizados na cidade de Paranavaí/PR. O método utilizado para a pesquisa pautou-se na aplicação de questionários semiestruturados, seguido da análise dos dados coletados. A própria proposta desta investigação possibilitou, por meio da reação dos(as) convidados(as) a participarem, a sistematização de evidências que foram problematizadas no texto. Após a coleta das informações, foi possível verificar quantitativamente o nível de preparo dos(as) profissionais participantes para o enfrentamento da homofobia nas escolas. O exame do material obtido gerou reflexões sobre as políticas públicas direcionadas à diversidade sexual, relações de gênero, sexualidade e homofobia no âmbito escolar. Para tanto, foi feita uma discussão teórica sobre a temática e sua aplicação nos estudos acadêmicos. Verificou-se diferentes opiniões e representações sobre a diversidade sexual e a homofobia nas respostas dos(as) entrevistados(as), a partir das quais se constatou a afirmação dos estereótipos que têm proporcionado diversas formas de violência enfrentadas pelos alunos e alunas LGBTT. A partir da análise dos últimos relatórios sobre as violências homofóbicas no Brasil, averiguou-se que, apesar das políticas públicas estaduais e nacionais criadas para o enfrentamento da violência homofóbica, os discursos contidos nas respostas minimizam os sujeitos que fogem do padrão heteronormativo.

**Palavras-chave:** Educação. Homofobia. Escolas. Diversidade Sexual. Políticas Públicas.

SIQUEIRA, Marcos da Cruz Alves. **'In this school there is no place for sissies [...]**': sexual diversity and homophobia in the school environment. 133p. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Isabela Candeloro Campoi Paranaíba, 2015.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to understand practices in the treatment of sexual diversity by the staff of the surveyed schools, which have been analyzed in accordance to education public policies. It is a qualitative research that had as subjects 55 school professionals of the High School state network of the city of Paranaíba /PR, Brazil. The method used for the research was based on the application of semi-structured questionnaires, followed by the analysis of the collected data. The very purpose of this research enabled, through the reaction of the people invited to participate, the systematization of evidence that were problematized in the text. After collecting the information, it was possible to verify quantitatively the preparation level of the participant professionals to confront homophobia in schools. The exam of the material obtained generated reflections on the public policies aimed at sexual diversity, gender relations, sexuality and homophobia in school environment. To this end, a theoretical discussion on the subject was carried out and its application in academic studies. We verified different opinions and representations about sexual diversity and homophobia in the responses of the respondents, from which we confirmed the statement of stereotypes that have provided various forms of violence faced by LGBTTT students. From the analysis of the latest reports on Homophobic violence in Brazil, we verified that, despite the state and national public policies designed to combat the homophobic violence, the speeches contained in the replies minimize the subjects that do not belong to the heteronormative pattern.

**Keywords:** Education. Homophobia. Schools. Sexual diversity. Public policies.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de profissionais que responderam ao questionário	86
Gráfico 2: Profissionais que participaram de cursos de formação continuada sobre gênero e diversidade sexual na escola	87
Gráfico 3: Profissionais que conhecem as diretrizes sobre diversidade sexual	89
Gráfico 4: Questões e situação ligados à sexualidade, ao gênero e à homofobia	92
Gráfico 5: Currículo e diversidade sexual	93
Gráfico 6: Conhecimento de grupos de pesquisas, estudos e trabalhos sobre diversidade sexual	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Violações noticiadas na imprensa	74
Tabela 2: Homicídios noticiados na imprensa	74
Tabela 3: Especificidades dos crimes e suas respectivas cidades	76
Tabela 4: Identificação e função desempenhada pelos(as) entrevistados(as)	79

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AIDS</b>	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
<b>AMLGBT</b>	Associação Maringense de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
<b>APM</b>	Associação de Pais e Metres
<b>CNCD</b>	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
<b>DEDI</b>	Departamento da Diversidade
<b>GHL</b>	Grupo Homossexual Londrinense
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IMPAR</b>	Instituto Paranaense 28 de Junho
<b>LGBTT</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
<b>NGDS</b>	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>NUDES</b>	Núcleo de Estudo e Pesquisa em Diversidade Sexual de Paranavaí
<b>NUDISEX</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PLC</b>	Projeto de Lei da Câmara
<b>PMEP</b>	Plano Municipal de Educação de Paranavaí
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Simplificado
<b>SDH</b>	Secretaria dos Direitos Humanos
<b>SEED</b>	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
<b>SPM</b>	Secretaria de Políticas para Mulheres
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 NOTAS INTRODUTÓRIAS</b>	18
<b>2 O DISCURSO SEXUAL PRESENTE NO COTIDIANO</b>	27
2.1 BREVIÁRIO DA(S) HOMOSSEXUALIDADE(S)	33
2.2 A CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) NO ÂMBITO EDUCATIVO	38
2.3 QUE MOVIMENTO TE MOVIMENTA?	42
2.3.1 Stonewall: revolução sexual	43
2.3.2 Movimento Homossexual Brasileiro	44
2.3.3 Movimento <i>gay</i> no Paraná	46
<b>3 VIOLÊNCIA CONTRA HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: HOMOFÓBIAS E O AMOLAR DE FACAS</b>	50
3.1 TIPIFICAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS CONTRA HOMOSSEXUAIS: AS NOVAS FACES DAS ÁGRESSÕES CONTRA MULHERES E HOMENS GAYS	54
3.2 A ESCOLA COMO “REPRODUTORA” DE NORMAS E CONSTRUTORA DE HOMOFÓBIAS	57
3.3 APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO RESPEITO AO GÊNERO E À DIVERSIDADE SEXUAL NO PARANÁ	59
3.3.1 A construção das políticas educacionais para o respeito aos(as) LGBTT no Paraná	65
3.3.2 Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011 – Recortes sobre a cidade de Paranavaí – Paraná	68
3.3.3 A construção do Relatório: metodologia	71
3.3.4 A omissão de crimes contra LGBTT na imprensa	73
3.3.5 Paranavaí: apontamentos sobre os dados da violência homofóbica	75
<b>4 DISCURSOS DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E A HOMOFÓBIA NO UNIVERSO ESCOLAR</b>	78
4.1 PARTICIPANTES	78
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO	81
4.3 INSTRUMENTOS	85
4.4 ANÁLISE DE DADOS	97

4.5 DIVERSIDADE SEXUAL, HOMOFOBIA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS CONTRA ALUNOS(AS) LGBTTT	97
4.5.1 O entendimento da diversidade sexual e a homofobia na escola	99
4.5.2 A equipe escolar e a violência homofóbica	107
4.5.3 Análise das situações	111
<b>5 IMPRESSÕES E EXPRESSÕES</b>	120
<b>REFERÊNCIAS</b>	125
<b>APÊNDICES</b>	131

## 1 Notas introdutórias

Este trabalho buscou investigar o entendimento sobre a diversidade sexual nas escolas estaduais de Ensino Médio de Paranaíba. Entende-se como diversidade sexual as distintas possibilidades de expressão e de vivências da sexualidade dos indivíduos, permeada por aspectos de gênero, de sexo e de orientação sexual. A compreensão de orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionarmos afetivamente. Utilizam-se algumas nomenclaturas para orientação sexual: heterossexual, homossexual, bissexual etc. Desse modo, educação para as sexualidades é o conjunto de práticas que vem dialogar sobre sexo, orientação sexual, discursos, poder, opressão e direitos humanos e sexuais, compreendendo o seu humano para além dos aspectos biológicos (FURLANI, 2011).

Compreendemos a sexualidade como uma dimensão das experiências construídas socialmente por homens e por mulheres ao longo da sua vida, tais como: desejos, crenças, prazeres, vontades, emoções, fantasias, sensações; as quais se modificam conforme os discursos políticos e as relações de poderes postos na sociedade, influenciando nos atos sexuais, corpóreos e seu pertencimento com o social (PRADO; MACHADO, 2012).

Ao compreender os conceitos ligados à sexualidade, podemos inibir discursos preconceituosos que se fazem presentes nas escolas de Paranaíba. Nossa pesquisa, além de acompanhar as práticas no tratamento à diversidade sexual escolar, acompanhou o processo de construção do Plano Municipal de Educação de Paranaíba e os embates de alguns grupos religiosos para a retirada da palavra gênero do texto norteador do plano. Assim, a pedagogia do insulto fez-se e faz-se presente no espaço escolar. Segundo Junqueira (2007), essa pedagogia tem afastado lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais de sua formação intelectual, pois ela utiliza a oratória para inferiorizar, ridicularizar e, até mesmo, silenciar esse assunto.

Neste processo, percebemos o quanto a escola é um território de táticas e estratégias. Táticas no sentido que grupos dominantes utilizam do aparelho público escolar para disseminar seus pensamentos e ideias. Estratégico que ao formar um cidadão de acordo com os valores desses grupos, os sujeitos irão defender em sua territorialidade um discurso que não pertence a sua realidade, mas que é realidade daquele que o construiu. Ou seja, a escola passa ser um território que prepara os seus

indivíduos para a vida em sociedade, vida esta que pertence a terceiros (CERTEAU, 2005).

Desse modo, a pesquisa contou com 55 questionários respondidos de um total de 445 profissionais que fazem parte dos colégios de Paranaíba<sup>1</sup>, desempenhando distintas funções na gestão escolar, como pedagogas(os), diretores(as), professores(as), técnicos(as) administrativos(as), sendo misto de profissionais efetivos(as) e profissionais contratados(as) pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), não contando, nesses dados, os(as) profissionais afastados(as) por atestados médicos ou por qualquer outra eventualidade.<sup>2</sup>

Esta dissertação é a construção de uma paixão. As palavras que compõem esta pesquisa contêm mais do que teorias, discursos que vão dar corpo ao texto. Há um comprometer-se e envolver-se recíproco com a educação, o ensino, a formação e todo o processo de ensino-aprendizagem que dá sentido à atuação de professoras e professores nas escolas brasileiras. Assim, o título faz uma provocação para se pensar a relação dos(as) professores(as), pedagogos(as) e diretores(as) no comprometimento e tratamento dado à diversidade sexual dentro da escola e o relacionamento com alunos(nas) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT), sendo também um excerto das respostas do questionário aplicado.

Roger Chartier (2009, p. 35-36) afirma que o comprometimento com a pesquisa e suas leituras do tempo apenas firmam o comprometimento do(a) pesquisador(a) com o seu objeto de estudo e trabalho, pois, quando entendemos o fluxo e a organização das instituições e suas narrativas, busca-se indagar os problemas. É um jogo de construir e reconstruir. A cada passo deixamos o medo e a insegurança. Isso é afirmar o alicerce naquilo que acreditamos. Por esses motivos, reafirmo que o comprometimento é essencial para que uma pesquisa educacional ocorra. É preciso construir pontes que interliguem professores(as) a alunos(as) e que se criem diálogos possíveis de serem compreendidos e aplicados no cotidiano.

Quando a construção desses laços (utilizo laço para designar a relação entre professor(a), escola, alunos(as), comunidade e vice-versa) é consistente e segura, baseada no comprometimento, verdade e responsabilidade com a pesquisa e os

---

<sup>1</sup> Para consultas sobre a gestão das escolas do Paraná/BR (Quadro de professores(as), verba recebida), acesse: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

<sup>2</sup> PSS é sigla de Processo Seletivo Simplificado, realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e técnicos administrativos. Tal processo é realizado de acordo com as normas estabelecidas por editais (PARANÁ, 2009).

projetos educacionais, é difícil de ser desmanchada. O envolvimento, como aponta Figueiró (2006), tem de ser por inteiro.

A construção do saber é um trabalho árduo e constante. Por isso, é importante conhecer a história daquele que escreve, daquele que fala e age. Há uma ligação entre os atos de escrever, de falar e de agir, pois nesses mecanismos de comunicação, há posicionamentos, conflitos e ideias complementares ou divergentes. Assim, conheceremos a história das mulheres, dos negros e dos homossexuais se eles tiverem voz. Isso se aplica a todos os silenciados que um dia resolverem falar (CHARTIER, 2009).

Nesse ponto, é preciso pontuar aspectos importantes sobre o pesquisador. A minha ligação com o objeto analisado é muito forte e presente, tanto na vida pessoal quanto profissional. É recíproco. Minha trajetória como pesquisador-militante iniciou-se no ano de 2012, quando, por intermédio de um *e-mail*, tive o meu primeiro contato com a professora Dra. Eliane Rose Maio.

Perguntei sobre o grupo de estudo que discutia corpo, gênero e sexualidade na Universidade Estadual de Maringá (UEM), conhecido como Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX). Carinhosamente, ela me respondeu que o grupo estava aberto e que eu poderia participar das reuniões, informando-me dias e horários. Fiquei muito empolgado com a possibilidade de participar de um grupo que discute algo latente. Em Paranavaí, no noroeste do Paraná, não existia nenhum grupo de pesquisa ou entidade que discutisse a homossexualidade, homoafetividade, gênero, homofobia e outros assuntos ligados à diversidade sexual. Acredito que minha paixão pela educação despertou naquele momento. Vários pensamentos começaram a permear o meu imaginário até eu participar das reuniões e discussões do NUDISEX. Assuntos ligados à sexualidade ainda eram desconhecidos em minha formação.

Na minha infância, tive os sabores e os dessabores de um menino. E isso teve influência direta na construção da minha sexualidade. Como também amigos e amigas que dividiram um pouco do seu mundo comigo. Com essas confidências, tive o meu primeiro contato com a diversidade sexual no discurso de Rogério. Na roda de amigos, ele declarou gostar de meninos ao invés de meninas. Fiquei impressionado, sem reação. Na verdade, todos que testemunharam a revelação naquele dia ficaram sem expressão. Após algumas semanas, meus amigos aproveitaram a confissão de Rogério e começaram a pedir para que ele executasse a masturbação para eles. Os

“favores sexuais” duraram alguns meses até que alguém confessou o ato para as mães dos envolvidos. Logo proibiram de brincar com o menino. Após o assunto percorrer as bocas malditas da comunidade, Rogério foi a minha casa, desesperado, contar-me o posicionamento de seus pais. Eu, com apenas 10 anos, não soube o que dizer.

Rogério chorava em meu colo e gritava muito. Mostrou os roxos nas pernas e as feridas nos braços, consequências da surra que levou. Lembro como se fosse hoje, no dia 12 de outubro de 2000, internaram Rogério em uma escola de formação de pastores evangélicos. Nem sequer dialogaram com ele sobre o assunto. No dia do internamento, o pai de Rogério o arrastava até o carro e ele gritava, dizendo que não queria ir. Não o vi mais. Seus gritos ainda parecem ecoar dentro de mim. Cresci com essa imagem violenta e inexplicável. Os familiares não tocavam no assunto. Minha mãe também me orientou a não perguntar nada. Um silêncio geral pairou sobre o bairro, e Rogério caiu no esquecimento da comunidade.

Passaram-se alguns anos. Encontrei Rogério casado e com dois filhos. Triste, abraçou-me em um gesto de socorro. Saímos para conversar. Contou-me sobre o que ocorreu depois da internação. Passou todos esses anos em uma cidade do interior paulista. Disse que gritou naquele dia porque não tinha forças, punhos de ferro e nem lei para protegê-lo. Relatou que foi a pedagoga do colégio que informou à sua mãe sobre as conversas dos meninos na escola. “Aquele ali eu já comi” e “aquele ali eu já tracei” estavam entre as frases que a pedagoga revelou a mãe de Rogério. Infelizmente, a providência imediata foi o internato. Hoje, Rogério é pai de dois filhos, sustenta a família, mas carrega a dor de omitir-se, de não falar e de não ter o direito de amar. Em nossa última conversa, ele disse: “Sou uma farsa”.

Desse modo, optei por uma dissertação escrita na primeira pessoa do plural, pois, como narrador, aproveito para destacar a minha participação nesta luta contra a violência aos sujeitos que se assumem *gays*. Também não deixo de destacar a multiplicidade e a pluralidade do movimento homossexual. Adotamos também na escrita a utilização do “o(a)” para se referir aos gêneros feminino e masculino, tentando tornar a escrita menos masculinizada e machista, incluindo no texto a participação de todos e todas na erradicação da violência homofóbica no espaço escolar.

O comprometimento pela pesquisa é intensificado no momento em que o(a) pesquisador(a) é motivado(a) por algo que vem da sua essência ou da sua experiência e faz o(a) leitor(a) também compreender o seu papel no problema exposto. A história tem reflexo direto na construção do saber. É como um combustível que alimenta a produção do conhecimento e suas palavras vêm em forma de denúncia, de mobilização e de protesto (GOHN, 2011).

A busca pelo conhecimento não se resume apenas nas leituras teóricas e nos estágios supervisionados nas universidades. A construção da identidade do(a) profissional na área das ciências humanas acontece em sua experiência cotidiana. Nenhuma disciplina fica cristalizada no tempo, ela é mutável. Sentir a lacuna no processo formativo é o primeiro passo para a construção desta identidade (BONI; QUARESMA, 2005), assim o grupo NUDISEX foi e continua sendo uma importante ferramenta para suprir a lacuna formativa em diversos profissionais. Por meio do grupo, comecei a entender melhor todo o campo da sexualidade e também a me entender como indivíduo.

Lembro que, no primeiro dia, uma frase da Professora Dra. Eliane Rose Maio deixou-me em êxtase: “Adoro gente que gosta de gente”. A partir desse momento, descobri-me como pesquisador e fomentador apto a levar esse conhecimento a outras pessoas que conviviam e convivem com o fantasma do machismo, da violência e da homofobia. É um trabalho que também pode ajudar a inibir outras pessoas que se alimentam dos discursos de ódio.

Quando o indivíduo começa a construir uma autonomia frente aos valores ligados ao comportamento sexual e a sua capacidade de denunciar as situações repressoras da sexualidade, ele se liberta da culpa e da opressão social e passa a comprometer-se com a transformação social, proporcionando a outros sujeitos a construção dessa educação sexual combativa, emancipatória ou política (FIGUEIRÓ, 2006). Nesse sentido, criamos na cidade de Paranavaí o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDES) que tem o intuito de formar agentes LGBTQTT que defendem a causa e possam aplicar o conhecimento sobre direitos humanos, leis, identidade de gênero e homofobia em seu cotidiano e trabalho. As reuniões são coordenadas por diversos profissionais que vão desde psicólogos(as), advogados(as), historiadores(as), pedagogos(as), assistentes sociais, entre outros(as) que contribuem em diversos campos para o entendimento das questões já

mencionadas anteriormente. As reuniões do grupo acontecem mensalmente em locais variados, sendo as casas dos(as) próprios(as) participantes cedidas, também, para a reunião.

O grupo atua na comunicação entre sociedade civil, comunidade e pesquisadores, criando formas de pensar-se as políticas públicas para os(as) LGBTTT na cidade de Paranavaí e região, oferecendo gratuitamente estudos sobre sexualidade, teoria *queer*, feminismo e outros assuntos ligados aos direitos LGBTTT como forma de criar uma conscientização da temática e uma consciência política da sexualidade<sup>3</sup>.

Destaco, também, o grupo de pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas, coordenado pela professora do Departamento do Serviço Social Maria Inez Barbosa Marques. O grupo foi criado na UNESPAR – Campus de Paranavaí, onde são desenvolvidos trabalhos sobre a violência contra a mulher, políticas públicas para mulheres e diversidade sexual. Acreditamos que a criação de grupos de estudos amplia os espaços de discussões, proporcionando novos caminhos aos seus formandos, formandas e comunidade geral. A luta para erradicar a violência de gênero e sexual é de todas e todos.

Esta dissertação parte, assim, da experiência do pesquisador com suporte teórico de autores que discutem diversidade sexual, homofobia e violência contra LGBTTT no âmbito educativo. Por meio da aplicação do questionário, foram levantados os dados analisados, a partir dos quais problematizamos as respostas coletadas. Isso ajudou a compreender aspectos ligados à diversidade sexual, homofobia e violências contra alunos(as) que fogem de padrões normativos sexuais.

A estruturação da pesquisa é acompanhada por um aporte nas políticas educacionais do Paraná direcionadas aos alunos(as) LGBTTT, o que nos permite conhecer as relações da escola com a equipe docente e seus alunos(as), proporcionando subsídio para entender os discursos e a prática docente. Nesse formato, utilizamos inicialmente a história para compreender o processo de formação dos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBTTT.

---

<sup>3</sup> Segundo Louro (2007, p. 10): “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”. A autora aponta que este estudo começou a ser desenvolvido a partir dos anos de 1980 e dialoga no sentido que a orientação sexual, identidade sexual ou de gênero são o resultado de um constructo social e que, portanto, não existem papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, antes formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais.

Valemo-nos dessa sigla por ser a mais frequente utilizada nos movimentos sociais brasileiros e por ser, também, citada nos discursos dos(as) entrevistados(as).

Ultimamente, há um grande conflito entre os movimentos e seus membros sobre a representatividade em forma de siglas. Esse conflito, inicialmente, pode-se dizer, vem da representatividade que os sujeitos obtêm na sigla à frente das lutas do movimento homossexual. Cada letra da sigla do movimento representa um coletivo de pessoas que se uniram para lutar pela liberdade sexual e muitas sofreram mudanças, tais como: *Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS)* e *Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis (GLBT)*. Conforme o movimento ganha força, novos membros são incorporados às lutas; alguns grupos integram também novas letras na bandeira do movimento (CALIFIA; KOYAMA, 2013).

Na atualidade, alguns movimentos vêm aderindo à nomenclatura *Lésbica, Gay, Bissexual, Bigênero, Travesti, Transexual, Transgênero, Queer, Questionador(a), Intersexo, Indeciso(a), Assexuado(a) e Aliado(a) (LGBTQIA)*. No entanto, a sigla não deve ser um processo universal em que um grupo mudou e todos precisam mudar. A mudança tem de acontecer paulatinamente, e o coletivo tem de sentir a necessidade de incorporar novas letras e representatividade as suas lutas (CALIFIA; KOYAMA, 2013).

A metodologia sustenta-se na análise das respostas e das informações dos questionários respondidos, pois reconhecemos que os profissionais da educação desenvolvem outras identidades, além do papel de formador. Muitos são pais, mães, cuidadores e orientadores em diversas etapas e momentos da vida. Eles(elas) mostram, por meio de suas práticas e vestimentas, todo um conceito e formas de pensar e agir (FIGUEIRÓ, 2006).

Assim sendo, a primeira seção desta dissertação abordará o discurso sexual presente no cotidiano. Analisaremos a construção dos movimentos homossexuais, fazendo um brevírio sobre suas lutas e resistência. A segunda seção demonstra como a violência é um mecanismo de relação de poder, excluindo determinados indivíduos dos meios sociais, culturais e econômicos. Fazemos um resgate geral sobre a construção do termo homofobia e seus embates, e como essa forma de violência está presente em nossa cidade.

Com isso, por intermédio dos relatórios sobre a violência homofóbica lançados pela Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), buscamos, em 2011, alguns dados

sobre a cidade de Paranaíba, no noroeste do Paraná, que chegaram ao Poder Público Federal, pois os crimes de orientação sexual como fator principal tiveram de recorrer em instâncias maiores, visto que não foram resolvidos na cidade. Utilizamos, também, documentos da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), onde há uma tentativa de organização e de regulamentação dos indivíduos homossexuais no âmbito educativo, como, por exemplo, estimular o uso do nome social nos documentos escolares.

Após analisar a formação do discurso e os atos de violência contra os(as) homossexuais, colocamos o percurso metodológico para que o leitor e a leitora possam compreender a investigação realizada nas Escolas Públicas Estaduais do Ensino Médio de Paranaíba e toda a problematização em torno da diversidade sexual e da homofobia nessas escolas.

Após essa tríade da pesquisa, partimos para a quarta seção em que discutimos e problematizamos as respostas dos(das) entrevistados(as). O conteúdo está relacionado à história dos movimentos, à violência contra a diversidade sexual e aos discursos dominantes e seculares que ainda predominam no ensino e nas políticas públicas da educação do Estado do Paraná.

Lembramos que esta pesquisa não tem a intenção de apontar uma fórmula pronta para combater a violência contra alunos e alunas LGBTT, pois cada escola tem a sua realidade e forma de organização. Entretanto, partimos do posicionamento de que, por meio de uma reflexão crítica das políticas públicas educacionais que regem as instituições escolares, a formação docente e o comprometimento de todas e de todos no projeto educacional, poderemos projetar e construir uma educação emancipatória (FREIRE, 2011). Emancipatória no sentido de aproximar a teoria da realidade dos(das) educandos(as), levando o indivíduo a construir uma consciência crítica com suas identidades diferenciadas. Cada ser que habita a escola demonstra, por intermédio de sua personalidade, uma forma de educação. A diversidade que está presente na escola é, assim, enriquecedora para a formação humana (SEFFNER, 2009; FREIRE, 2011).

Os questionários apresentados serviram como termômetro para entender-se o tratamento no que diz respeito à diversidade sexual presente nas escolas, possibilitando uma problematização desse tema no espaço escolar. Dessa forma, ao compreendermos as representações sobre diversidade sexual e homofobia no âmbito educativo, comungamos com o que Paulo Freire (2011) nos mostra: que educar exige

reconhecer que a educação é ideológica e o papel do(a) educador(a) e sua tarefa no ato de ensinar é assumir-se como um ser social, histórico e pensante, que tem a capacidade de transformar homens e mulheres para, assim, modificar a sua realidade. Dessa forma, ao investigar o discurso sexual presente no cotidiano, compreendemos, também, como esse assunto permeia o campo educacional.

## 2 O DISCURSO SEXUAL PRESENTE NO COTIDIANO



(Pichação na cidade de Paranavaí – Rua Amazonas esquina com Avenida Heitor Alencar Furtado, foto tirada por Marcos da Cruz Alves Siqueira em 7 agosto de 2014.)

O preconceito pode ser compreendido como mecanismo de manutenção da hierarquização utilizado por grupos sociais, legitimando no cotidiano a inferiorização de determinados grupos, o que muitas vezes consolida-se em ódio e violência de uns(umas) sobre outros(as). A frase fotografada evidencia essa carga de preconceito estampada no espaço urbano. A partir da imagem, refletimos sobre uma manifestação, explicitamente preconceituosa que atinge os(as) transeuntes da cidade.

Desse modo, as manifestações no cotidiano são apenas um reflexo do pensamento dos grupos locais, externalizando em muros, em ruas e em praças a sua compreensão de determinados assuntos. Em outras palavras, o cotidiano faz parte das relações sociais entre os indivíduos. O cotidiano apresenta-nos diferentes ideias e representações sobre a vida em sociedade. Segundo Agnes Heller (1992, p. 57), “[...] o cotidiano é a materialização do pensamento e das ações humanas”. É no cotidiano que homens e mulheres constroem relações de poder, divisão do trabalho, individualidade e personalidade. É por meio do cotidiano que ambos começam a dominar os espaços de sociabilidade e a manipular ações que diretamente têm uma interferência com o meio.

Ao passar do estado da idealização, que, segundo Agnes Heller (1992), é pensada na mente humana e materializada em suas ações, as interações dos sujeitos passam a se concretizar no cotidiano e suas relações sociais vão sendo moldadas de

acordo com as normas e os valores impostos pelos membros que participam dessa construção cotidiana.

Ainda de acordo com a autora, se idealizarmos o cotidiano como a participação de todos(as), cairíamos em uma lacuna histórica que não explicaria diretamente os atos de preconceitos e exclusão que ocorrem no cotidiano. Para responder essas questões, é preciso entender antes de tudo como é composto esse cotidiano e qual grupo prevalece sobre o outro.

Desse modo, ao focalizarmos a discussão sobre o discurso sexual presente no cotidiano, podemos compreender como pessoas LGBTQTT foram excluídas e privadas de direitos, tendo de construir seu cotidiano à margem da sociedade por conta dos preconceitos.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideais, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade. (HELLER, 1992, p. 17-18).

Dentro dessa ótica, o homem e a mulher começam a expressar suas capacidades e suas habilidades que são a construção de várias interações entre os indivíduos, por meio de signos expressos em diversos meios: educação, políticas e das relações sociais. O cotidiano é a possibilidade de interação do indivíduo com o seu meio social. O sujeito ao participar da dinâmica do cotidiano e suas relações sente-se pertencente ao espaço (HELLER, 1992).

Ao desenvolver essa relação com o espaço social, temos de pensar que, nesse cotidiano permeado de significados, formam-se também preconceitos legitimadores da violência, no sentido de que determinadas construções do cotidiano possam permanecer inalteráveis.

Os preconceitos, portanto, são obra da própria integração social (por exemplo, da nação ou da camada, mas sobretudo da classe) que experimenta suas reais possibilidades de movimento mediante ideias e ideologias isentas de preconceitos. Os preconceitos servem para

consolidar e manter a estabilidade e a coesão da integração dada. (HELLER, 1992, p. 53).

Segundo Agnes Heller (2013), discursos pluralistas ganham o cotidiano e interferem na sua construção. Se há alguns séculos tínhamos um rei e uma Igreja que definiam a trajetória dos(as) cidadãos(ãs), hoje os diálogos midiáticos, redes sociais, *internet*, jornais, conversas, religião, proporcionam outra perspectiva para a construção do cotidiano e das leis. Cada grupo direciona e modifica o cotidiano por meio do discurso, para que os membros que frequentam os espaços de sociabilidades possam atuar conforme os ideais e as ideologias de cada grupo. Caso isso não aconteça, uma parcela desse grupo é marginalizada, não participando diretamente nas decisões e nas construções do cotidiano.

A maioria dos preconceitos é produto de grupos dominantes, que, para manterem-se no poder, utilizam tais preconceitos como ferramenta para isolar grupos e ganhar forças. Por esse viés, quando novas configurações sexuais, tratadas aqui como LGBTT, começam a ganhar espaço e a lutar por seus direitos, alguns(mas) agentes da sociedade precisam explicar o surgimento desse grupo. Então começam a aparecer discursos múltiplos sobre essa população. Esses discursos aparecem no cotidiano das pessoas, passam a ganhar as instituições públicas, privadas e invadem reuniões de igrejas e, acima de tudo, passam a entrar no campo dos direitos e da política (PRADO; MACHADO, 2012).

Observamos que os discursos em torno da construção das homossexualidades ganham manutenção e legitimidade por meio de grupos que se expressam na publicidade, nos jornais, na *internet* e nas redes sociais, entre outros meios que percorrem vários caminhos com o intuito de confundir o sujeito em sua formação. Tomemos como exemplo o discurso religioso que trata a homossexualidade pelo viés da culpa e estabelece um modelo de conduta sexual única, considerando outras formas de sexualidade como sendo pecado (PRADO; MACHADO, 2012).

Pensar as relações de gênero na sociedade contemporânea é questionarmos os discursos postos como naturais das relações humanas, afetivas e sociais. Ao desconstruirmos discursos de grupos dominantes que marginalizaram e excluíram indivíduos LGBTT de participarem da construção do cotidiano, direcionando homens e mulheres a pensar em um único modo de conduzirem suas práticas cotidianas e sexuais, especificando o papel do homem e da mulher, colocamos em cheque tal

construção e propomos uma ruptura da ordem que se materializa por meio do discurso. E quando o discurso não é o bastante para manter a naturalização da ordem social vigente, utilizam da violência para que a sua ideologia possa continuar a vigorar na sociedade.

Quando adentramos o campo das sexualidades, percebemos um universo de significados multifacetado e construído individual ou coletivamente. Mergulhar em tais significados é compreender a construção da sexualidade, os discursos históricos de determinadas épocas, observando as posições políticas, econômicas e culturais. Conforme provoca Foucault em seu questionamento: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2005).

Michel Foucault (2005) argumenta que os discursos podem integrar várias dimensões e a sua genealogia forma-se em diversos campos. O discurso em torno da sexualidade é acometido por interdição, ou seja, não se pode falar de tudo ou quase tudo em determinados lugares, ficando a responsabilidade para seu(sua) locutor(a). Desse modo, quando se fala sobre sexualidade, utilizam-se outros tipos de linguagens, inibindo ou liberando o falar sobre a sexualidade. Contudo, conforme aponta Eliane Maio:

A reprodução de normas, valores ou regras apregoadas, consciente ou inconscientemente, por uma ideologia dominante e repressora, aparece quando se utiliza a linguagem, verbal ou escrita, em relação à sexualidade, nos sinônimos que geralmente as pessoas atribuem a esse universo, revelando um modelo de repressão e até desconhecimento, por parte da maioria delas. (MAIO, 2011, p. 73).

Assim, entendemos que nem todas as *regiões do discurso*, conforme expressão de Michel Pêcheux (2003), são penetráveis. Por meio das instituições, os(as) profissionais da educação reafirmam discursos não ditos, classificando, nomeando e hierarquizando os indivíduos. As escolas, muitas vezes, reproduzem discursos de terceiros, repletos de ideologias arquitetadas constantemente em seu cotidiano e que reforçam a divisão sexual. Dessa maneira, discutir a sexualidade na educação é investigar a formação docente, rompendo os muros da escola, pois,

[...] sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela

distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2005, p. 43-44).

Investigar os discursos que permeiam o cotidiano educacional é entender a violência contra a diversidade sexual no que tange à construção dos discursos de ódio. São formas diversas de ódio historicamente utilizadas como forma de inferiorização e exclusão das homossexualidades na participação da edificação dos direitos e das cidadanias. Esses discursos de ódio, como veremos mais adiante ao tratar da homofobia, surgem na reafirmação de uma sociedade que expressa por meio de normas e de regras o que pode ser lícito e ilícito - lícito o que vai em conformidade com a lei; e ilícito o que é proibido perante a ela. Dentro desse formato, a educação, de certa forma, pode ser moldada aos interesses de cada época, sustentando ideologias de dominação e conduta (BORRILLO, 2009).

Vale ressaltar que, ao direcionar um modelo de educação a ser seguido, o discurso moralista pode influenciar diretamente na formação de professores e de professoras que vão disseminar esses valores e essas condutas no ato de ensinar. Assim, na concepção de Jimena Furlani (2011), a formação das professoras e dos professores não foge da lógica de sua trajetória como indivíduo na sociedade e como profissional. Por esse motivo, não podemos descartar a pluralidade de discursos que têm ocupado o cotidiano desses profissionais por meio das diversas mídias e de suas linguagens, sendo campo de troca, pois o mesmo universo que habita o(a) aluno(a) habita o(a) professor(a), e ambos têm reflexões diferentes sobre essa territorialidade.

Na concepção de Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2012), uma infinidade de termos criados por LGBTT tem levado a construir um imaginário sexual, impondo uma territorialidade e linguagens inovadoras no cotidiano.

Termos como GLS, GLBT, parada gay, mil, casamento gay, parceria ou pacto de união civil entre pessoas do mesmo sexo, opção ou orientação sexual, entre tantos outros nos remetem a um universo de personagens que tendem a ser colocados em histórias exóticas, distantes de nosso cotidiano e até mesmo escritas em vocabulário e linguagem próprias, tais como gays, afeminados, pintosas, barbies, bibas, ursos ou bears, ativos, passivos, entendidos, lésbicas, caminhoneiras, bissexuais, travestis, transgêneros, transexuais, drag queens ou kings, transformistas, andróginos, crossdressers etc. (PRADO; MACHADO, 2012, p. 30-31).

Questionar o que está posto como “natural” em nossa sociedade é darmos vozes a atores sociais, subalternos, que foram excluídos(as) de seus direitos por uma ideologia dominante, ficando à margem da construção do cotidiano. Percebemos assim que “[...] são os homens que, ao modificar o modo de produzir as suas vidas, produzem novos métodos como expressão das suas próprias transformações” (FIGUEIRA, 1997, p. 39).

A partir dessas reflexões, compreender os resquícios dos discursos presentes na contemporaneidade sobre a sexualidade, explicando a construção da violência e sua concretização na cotidianidade, é uma forma de interrogarmos o que está posto como natural.

Nós todos temos uma certa tendência a considerar o mundo que nos cerca como natural. Como se dá isto? Por exemplo, nós tendemos a achar que a família, na forma em que nós conhecemos, é a forma natural da família ser. Acerca da escola, por exemplo, também nós pensamos o mesmo, isto é, que a forma atual de ser da escola é a forma natural da escola ser. Mesmo os homens, nós tendemos a considerar que a forma em que nós existimos é a forma natural da existência humana. (FIGUEIRA, 1997, p. 37).

Assim, quando recorremos à História para compreender certos discursos construídos e reafirmados em nosso cotidiano, observamos que as relações sociais sofrem transformações. Vale ressaltar que entender as relações humanas em seu processo histórico é jogar luz nos conflitos sociais e questionarmos as hierarquias sexuais.

Em função disso, quando se afirma que a sexualidade não sofre transformações, assimila-se um discurso, que naturaliza, neutraliza e classifica as relações em que o indivíduo não se transforma e nem se modifica. De certa forma, coloca-se a posição de uma única forma de sexualidade.

Por esse viés, compreender as diversas formas de sexualidade que são construídas cotidianamente, buscando contrapor os discursos que apontam uma única conduta sexual é romper a lógica das narrativas de grupos dominantes, resgatando por meio da história dos coletivos e pessoas LGBTTT outras formas de viver a sexualidade.

## 2.1 BREVIÁRIO DA(S) HOMOSSEXUALIDADE(S)

Nesta seção, vamos explicitar a criação histórica da nomenclatura homossexualidade, observando suas representações ao longo da história. Vale lembrar que a sexualidade sofre processos de rupturas ao longo da história, conforme mostraremos a seguir. “A sexualidade humana é uma dimensão da experiência social permeada por inumeráveis questões. Através dela, todo um universo de desejos, crenças e valores são articulados [...]” (PRADO; MACHADO, 2012, p. 7). Pensar esse universo de articulações sobre a sexualidade humana é tentarmos entender a onda de preconceitos e violência contra homossexuais no Brasil e no mundo e diversas abordagens que essa temática pode proporcionar.

Antes de analisarmos as lutas e a resistência dos movimentos LGBTT, precisamos compreender a criação histórica das *HOMOSSEXUALIDADES*, termo destacado neste texto no plural, pois faremos uma análise histórica do seu surgimento. Assim sendo, romperemos com o discurso hegemônico que constrói formas e significados que criam consciências sem a utilização da violência ou da coerção, naturalizando hierarquias sociais e produzindo sujeitos reprodutores de seus valores.

A partir dessa reflexão, é preciso analisar a origem das palavras homossexualismo/homossexualidade e como o sujeito homossexual ganha notoriedade na sociedade e no campo de disputa político e ideológico:

HOMOSSEXUALISMO (o termo original), é uma palavra híbrida, formada pela fusão de três radicais de origem linguística distinta: 1. do grego, *homo* = “igual, semelhante, o mesmo que”; 2. Do latim, *sexus* = sexo; 3. Do latim, *ismo* = “próprio de”, “que tem a natureza de”, “condição de”. O sufixo *ismo* ao ser incorporado reforçou na representação da palavra os pressupostos da época (religioso-moralista, médico-patológico, jurídico-criminal) para os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, algo de natureza anormal, essencialmente patológico, doente, desviante, perverso, pecaminoso. (FURLANI, 2009, p. 153).

Esse termo foi inventado, segundo Furlani (2009), pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert, dentro do contexto da medicina ocidental, a qual caracterizava um comportamento anormal, segundo o discurso médico que buscava explicar o comportamento, os desejos sexuais de homens e de mulheres que se sentiam atraídos(as) pelo mesmo sexo. Assim, a autora afirma que o sujeito homossexual

passa a existir na história da humanidade, a partir do século XIX, período de investigação no campo da medicina e da psicologia sobre o “homossexualismo”.<sup>4</sup>

Por meio do discurso da Medicina, pessoas que tinham afetos, desejos e/ou práticas sexuais por indivíduos do mesmo sexo (biológico) eram patologicamente doentes, perversos e desviantes. Suas condutas sociais não estavam de acordo com a moral e os bons costumes do século XIX (PRADO; MACHADO, 2012). Esses discursos foram então preconizados pela burguesia, classe que se destaca a partir do século XIX pelo grande ganho de poder e visibilidade. A classe burguesa, com um projeto ideológico de sociedade, com valores morais, regulamenta, nesse período, o que é lícito ou ilícito, ou seja, algo basilar para pensar-se a consolidação da constituição dos direitos e deveres dos cidadãos e das cidadãs.

Com essas narrativas, a burguesia instituiu o modelo ideal de família, conhecida como família nuclear. Esse modelo de família era composto pela formação a partir das relações heterossexuais: pai, mãe e filhos/as, legitimando assim as práticas heteronormativas (WEEKS, 2000).<sup>5</sup>

Dessa forma, o Estado passa a intervir no controle do corpo e da sexualidade subjetivamente, utilizando a família como um elo para fiscalizar as condutas dos membros desse núcleo familiar. Assim, as preocupações com o corpo, a sexualidade e a moral podem ser observadas no Ocidente no período Vitoriano (século XIX) em que a preocupação da construção sexual e seu dinamismo passam a ser de responsabilidade do Estado.

O período vitoriano é um período crucial para se compreender esse processo em toda sua complexidade. Tradicionalmente, os historiadores e historiadoras têm se concentrado no caráter repressivo da época e, sob muitos aspectos, isso se constitui numa descrição acurada. Havia, de fato, uma grande dose de hipocrisia moral, já que os indivíduos (especialmente homens) e a sociedade aparentavam respeitabilidade, mas faziam algo bem diverso. A sexualidade das mulheres era severamente regulada para assegurar a "pureza", mas, ao mesmo tempo, a prostituição era abundante. As doenças venéreas representavam uma grande ameaça à saúde, mas eram enfrentadas

---

<sup>4</sup> Sobre essa discussão, Jimena Furlani (2009), em seu livro *Mitos e Tabus da Sexualidade Humana*, não descarta a prática da homossexualidade antes do século XIX, citando algumas sociedades primitivas que praticavam sexo entre pessoas do mesmo gênero sexual, mas que não se reconheciam como homossexuais. Essas práticas estavam dentro de ritos religiosos fazendo parte de sua cultura e de suas crenças.

<sup>5</sup> A heteronormatividade, segundo o livro *Preconceito Contra Homossexuais: a hierarquia da invisibilidade*, de Marco Aurélio Prado e Frederico Viana Machado, são conjuntos de práticas sociais capazes de interferir na vida pública e privada do indivíduo conduzindo a entender a sociedade apenas por uma única ótica: sexual, comportamental.

através de tentativas de controlar e regular a sexualidade feminina ao invés da masculina. Na metade do século XIX, estimuladas pela expansão de epidemias tais como a cólera e o tifo em cidades superpovoadas, as tentativas de reformar a sociedade se concentraram em questões de saúde e moralidade pessoal. De 1860 até 1890, a prostituição, as doenças venéreas, a imoralidade pública e os vícios privados estavam no centro dos debates: muitas pessoas viam na decadência moral um símbolo da decadência social. (WEEKS, 2000, p. 38).

Nesse período, os corpos normatizados dentro das regras estabelecidas nos discursos propostos pelo Estado deveriam ser seguidos à risca para que doenças e epidemias ficassem sobre controle. Seria uma questão de segurança para o Estado, ou seja, disciplinando corpos e conduzindo a moral. Esses corpos eram protegidos de doenças, de perversões sexuais ou, até mesmo, de desvio sexual, como eram enquadrados os(as) homossexuais na época. Assim estabeleceram-se modelos de conduta e de comportamento que deveriam ser seguidos socialmente, aplicando-se as regras de convivência entre os gêneros (WEEKS, 2000).<sup>6</sup>

O assunto sobre sexo em uma família nuclear composta de pai, mãe e filhos/as não era assunto a ser discutido abertamente. Então, essas incógnitas logo eram silenciadas, não havendo, no momento da dúvida, informações que pudessem esclarecer e gerar o entendimento. Assim, como o Estado fiscalizava a conduta sexual feminina, caía sobre a mãe a responsabilidade de educar os(as) filhos(as) sexualmente. Desse modo, as mulheres da época recorriam aos centros medicinais, criados no período vitoriano que seguiam as cartilhas que obedeciam a moralidade da época (WEEKS, 2000).

Como herdeiro desse pudor típico da era vitoriana, os discursos morais sobre o sexo estão presentes em nosso cotidiano. Com a finalidade de informar, acabam confundindo e criando dúvidas, tais como a sexualidade, a orientação sexual, o corpo, pois a sexualidade em vez de ser uma descoberta torna-se algo culposos e pecaminoso. Ou seja, vem carregada de ideologias morais presentes em nossa vida cotidiana (PRADO; MACHADO, 2012).

Os discursos sexuais estão inseridos implícita ou explicitamente em nosso cotidiano. As mudanças, em uma via de mão dupla, trouxeram a visibilidade de novas

---

<sup>6</sup> A era vitoriana foi um dos momentos na história que a sexualidade foi cuidadosamente confiscada e encerrada por decoros e segredos, atos e palavras, regulados, expulsos, negados e reduzidos ao silêncio por gerações, marcado por um falso pudor. Nesse período, a moral, os bons costumes e a ascensão social estavam ligados ao ato de enunciar a sexualidade (WEEKS, 2000).

identidades sexuais, antes desconhecidas e subjugadas pela hegemonia do discurso e práticas da heteronormatividade que silenciavam as homossexualidades (FURLANI, 2009).

Com os corpos se modificando, novas identidades sexuais começam a surgir dentro do performativo social e dinamizado nos espaços públicos e privados. Além do performativo social em que os indivíduos desenvolvem a construção social do masculino e do feminino, começam a surgir diferentes identidades de gêneros: *cross-dressing*, lésbica, *pansexual*, *bissexual*, *drag queens*, *drag kings*, travesti, assexuados/as, transexuais, entre outros performativos que vão compondo a sociedade contemporânea.<sup>7</sup> Considerando as diferenças históricas no que tange à sexualidade e suas transformações, a população jovem, na atualidade, tem contato com o sexo, e esses performativos estão cada vez mais prematuros, seja por meio da relação sexual ou da maternidade precoce (GALLO, 2007).

Ao destacar essa aproximação do cotidiano com o discurso sexual, observamos que, nitidamente, alguns silêncios que estavam presentes sobre a constituição das sexualidades permanecem ou reaparecem de forma gradativa. Esses discursos e esses silêncios que ocorrem em casa, na família e nas instituições públicas e privadas não podem ser ignorados. Essas transformações que vão

---

<sup>7</sup> Segundo o livro *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*, de Jaqueline Gomes de Jesus (2012), podemos apontar algumas possibilidades de termos para as nomenclaturas:

**Cross-dressing:** nomenclatura que se refere às pessoas que utilizam artefatos associados ao sexo oposto, por várias razões, desde vivenciar uma faceta feminina (para homens), masculina (para mulheres), objetivando prazer sexual, pessoal ou profissional.

**Lésbicas:** Mulher homossexual, que sente atração física, emocional e sexual por outras mulheres.

**Pansexual:** Homens e Mulheres que sentem atração por todos os gêneros sexuais.

**Bissexual:** Pessoas que sentem atração sexual por homens e mulheres, se diferenciando do pansexual na seguinte construção, muitas vezes o bissexual não sente atração por travesti ou transexuais.

**Drag queens:** Artistas que fazem uso de feminilidade, no caso o homem, estereotipado e exacerbado em suas apresentações.

**Drag king:** Artistas que fazem o uso da masculinidade, no caso a mulher, estereotipado e exacerbado em suas apresentações.

**Travesti:** A nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis, que sofrem com a dificuldade de serem empregadas, mesmo que tenham qualificação, e acabam, em sua maioria, sendo forçadas a trabalhar como profissionais do sexo. Entretanto, nem toda travesti é profissional do sexo.

**Assexuadas/dos:** Pessoa que não sente atração sexual por pessoas de qualquer gênero.

**Transexuais Homens e Mulheres:** Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Evite utilizar o termo isoladamente, pois soa ofensivo para pessoas transexuais, pelo fato de essa ser uma de suas características, entre outras, e não a única. Sempre se refira à pessoa como mulher transexual ou como homem transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica.

Utilizaremos nesta pesquisa apenas a sigla LGBTTT como forma de identificamos o movimento homossexual, não excluindo da luta outras orientações sexuais.

penetrando nos relacionamentos e nas relações sociais entre classes precisam ser debatidas de forma ampla para desconstruir os discursos sexuais mais anacrônicos. Torna-se necessário, assim, entender as mudanças recentes, conforme sugere Louro (2007), já que

[...] as profundas transformações que, nas últimas décadas, vêm afetando múltiplas dimensões da vida de mulheres e de homens e alterando concepções, as práticas e as identidades sexuais teriam de ser levadas em consideração. Jovens ocidentais de grandes cidades do final do século XX terão, sem dúvida, outras respostas (seguramente, outras perguntas) se comparados com a jovem que eu fui e com jovens de outras épocas, outras regiões. (LOURO, 2007, p. 7).

Em função disso, percebemos que, na transição dos séculos XIX-XX, ocorreram muitas transformações no campo das ciências sociais, humanas e médicas. Foi preciso ressignificar alguns conceitos, abandonar velhos hábitos e começar a pensar nos vários sentidos para a sexualidade, a começar pela própria identificação. Assim sendo, em fins do século XX, o conceito homossexualismo ganha um novo sentido. Desse modo, destacamos o pensamento de Furlani (2009) para mostrar esse conceito:

HOMOSSEXUALIDADE (do latim, sufixo *dade* = “qualidade de”) passou a ter a preferência de muitas pessoas a este tipo de relacionamento, não como uma condição desviante ou doença, mas sim, como uma possibilidade legítima de homens e mulheres viverem seus afetos e prazeres. Hoje, igualmente positivos, contudo, com compreensões distintas, dependendo de cada autor(a), a homossexualidade pode também ser apresentada pelas palavras homoerotismo, homoafetividade, homoconjugalidade. (FURLANI, 2009, p. 153-154).

Tais afirmações vêm ao encontro das argumentações de Deco Ribeiro (2011) sobre a formação política para a sexualidade, o ato de abandonar certas roupagens, narrativas e ideologias durante a transição do século XIX para o XX. Tudo isso tem grande efeito no século XXI, no contato com outras culturas, outros discursos e novas maneiras de análise que coloquem em cheque os próprios conceitos de homem e de mulher que cedem a essa explosão de informação. Segundo Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado,

[...] a expansão do capitalismo, as grandes guerras, os movimentos contraculturais e os movimentos sociais, a relativização e a flexibilização dos papéis sociais, a crescente consolidação e

proliferação do Estado democrático e liberal, associado à globalização (ou à transnacionalização) e à ocidentalização do mundo, e a crise das grandes narrativas científicas produziram um cenário amplamente complexo, que nos impossibilita compreender, por um lado, a sexualidade, sem a considerarmos no âmbito do político e, por outro, a política, sem considerarmos suas implicações na sexualidade e na vida privada. (PRADO; MACHADO, 2012, p. 13).

No decorrer do século XX, movimentos das mais diversas ordens colocaram em pauta questões ligadas aos direitos das mulheres e dos(as) homossexuais, quando muitas regras foram rompidas. As mulheres brasileiras conquistaram juridicamente direitos inconcebíveis no século XIX, tais como o direito à participação eleitoral, ao divórcio, ao acesso ao mercado de trabalho. No que diz respeito aos(as) homossexuais, destacam-se a recente conquista da união civil entre pessoas do mesmo sexo e a possibilidade de adoção, o que já vem acontecendo em alguns Estados por determinações jurídicas. No entanto, persistem assuntos tabus, como questões ligadas ao aborto, prática proibida e criminalizada no Brasil, mas realizada indiscriminadamente.

Nesse sentido, ressaltamos que a discussão sobre as homossexualidades é prematura, na escola, na família, nas igrejas e na sociedade civil e caminha a passos lentos. Assim, para avançarmos nesse campo de estudos, é mais que urgente compreender os novos significados que vêm se estabelecendo no processo histórico. Conseqüentemente, é imprescindível dialogar em sociedade sobre o caso da construção das identidades.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) NO ÂMBITO EDUCATIVO

Como pode ser observado até aqui, desde o século XIX, as práticas sexuais, bem como os temas ligados aos prazeres, aos desejos e aos comportamentos humanos, e também à homossexualidade, têm sido visitados pela Ciência, refletindo nos discursos que enraizaram os preconceitos (FURLANI, 2011).

Dentro desse percurso, destacamos a construção da identidade, que pode ser compreendida como um conjunto formativo de valores e de concepções de mundo, que molda e direciona a atuação do sujeito na sociedade. Essa identidade pode ser interessante em um dado momento e descartável em outro (HALL, 2000). Dessa forma, enfatizamos o conceito escorregadio que é o conceito de identidade. Assim, conceituamos identidade também como um fator que diferencia o indivíduo em

determinadas posições políticas, culturais, sociais, econômicas e sexuais, decorrente em cada período histórico (LOURO, 2000).

Nessa perspectiva, alguns conceitos passam a ter mais visibilidade e sentido para os indivíduos. Um desses conceitos é a palavra: *identidade*. Para Stuart Hall (2011), a identidade é a possibilidade de uma construção individual que sofre interferência de fatores que estão presentes em nossa sociedade. De outro modo, a identidade que molda o indivíduo durante um período não é fixa, podendo ser alterada de acordo com o tempo histórico, político e social, sendo cada indivíduo direcionado particular ou coletivamente a idealizar suas formas de desejos, de prazeres, de espaços e de participação política.

Assim, o sujeito pode transitar e mover-se, ou seja, essa identidade é construída e desconstruída constantemente, por meio do corpo modelado de acordo com sua historicidade ou por meio de identidades sexuais em que o sujeito busca dinamismo e compreensão territorial, se inserindo no espaço. “Assim sendo, as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais. Elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p. 8).

Esse processo construtivo da identidade com as concepções históricas, econômicas e políticas afeta também o público escolar e isso não se resume apenas aos alunos e às alunas, mas também aos professores, às professoras, aos diretores, às diretoras, aos pedagogos, às pedagogas, aos funcionários e às funcionárias. Assim, a escola também é determinante para a identidade do indivíduo. Ali se encontram várias categorias de identidades e diferenças que vão fomentar visões diversas no público do espaço escolar e no seu processo identitário (WEEKS, 2000).

Desse modo, a sociedade atual tende a fixar a identidade de homens e de mulheres por meio da heteronormatividade que, para Silvio Gallo (2007), é a reprodução de modelos sociais de relações entre homens e mulheres: família, relações sexuais, entre outros; presentes em nossa sociedade, em que a lógica, segundo esse modelo, é relacionar afetivamente homens com mulheres. Essa lógica faz-se presente no âmbito educativo brasileiro, reafirmando os valores da concepção heteronormativa.

Com isso, entendemos que a identidade transforma-se e modifica-se por meio do corpo e dos posicionamentos políticos, econômicos e culturais. Quanto à condição

física, exemplos são as modificações na cor do cabelo, na inserção de objetos (*piercings*, alargadores e brincos) e modelação do corpo conforme os desejos e prazeres de homens e de mulheres (LOURO, 2000).

Podemos, em certos períodos históricos, abdicar de todas essas referências expressas em nossos corpos e nossas personalidades, desconstruindo os padrões e inventando outros. Rompemos a forma cristalizada que alguns discursos enquadram as identidades, como se não sofressem processos externos e internos de rupturas constantes, vindo a se modificar conforme sua participação social e interação com o meio (HALL, 2011).

Torna-se necessário entender que as identidades sexuais sofreram durante os séculos XIX, XX e XXI, épocas aqui analisadas, questionamentos e crises de narrativas dentro do processo de ruptura, transformando-se e ganhando novos caracteres por meio do corpo ou dos discursos que influenciam no comportamento. Tais discursos infiltram-se nos terrenos pedagógicos e publicitários. Reconhecer essas rupturas é compreender as transformações que os indivíduos passam ao longo do processo social - processo da constituição das identidades que permeiam homens e mulheres (GALLO, 2007).

Tais transformações e experiências contribuem para o desenvolvimento das diversas identidades que são formadas nos sujeitos. Professores e professoras, por exemplo, além de educadores(as), desenvolvem identidades de pai, de mãe e de amigos(as), com gostos, prazeres e personalidades diversas.

Entende-se que, quando se trata de definições identitárias, são estabelecidas múltiplas formas nas diversas instâncias e a escola não foge a essa lógica. O âmbito escolar não fica cristalizado no tempo, ele sofre alterações, tenta acompanhar os dilemas de seu tempo e de sua cultura. Nesse sentido, Louro (2000) afirma que

[...] é, então, no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas

identidades sociais podem ser também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2000, p. 8).

Tais afirmações vêm ao encontro das transformações que a escola está passando, ou seja, processos de incorporação e rupturas de novas formas de identidade(s). Assim, com as novas identidades LGBTTT no espaço escolar, são desconstruídos discursos de uma identidade padrão que vem sendo construída por meio do discurso de grupos dominantes desde o século XIX. O fato de ter uma conduta unitária para a sexualidade condiz em organizar e vigiar, desde a era vitoriana, todas as ações sexuais dos indivíduos, como também estabelecer uma normatização da sociedade em geral (WEEKS, 2000).

Assim, a escola foi um ponto para a aplicação de várias narrativas sobre o sexo. A educação, de certa forma, direcionava meninos e meninas para a sociedade, mas ao mesmo tempo estabelecia conceito geral de visualizar essa sociedade. As escolas foram projetadas para que alunos e alunas pudessem obedecer às cartilhas de boas condutas. Essas normas foram reafirmadas por meio de gratificações, notas e prêmios para quem segue a conduta que ia desde a higiene pessoal, como manter o uniforme limpo, tomar banho, escovar os dentes, como também a conduta social de não brigar e não desobedecer (GALLO, 2007).

A cartilha de boas condutas também se aplicava à família. Por exemplo, educar o(a) filho(a) dentro da organização (moralista-escolar) gera obrigações e deveres como comparecer às reuniões escolares e confraternizações. Quando a lógica da cartilha se rompia, classificavam os alunos e alunas como anomalias, recorrendo ao poder médico, psiquiátrico e também conversa com os responsáveis (JUNQUEIRA).

Essas anomalias escolares foram também associadas aos alunos e às alunas LGBTTT que, ao buscar a visibilidade dentro do campo educativo, rompendo os padrões estabelecidos, foram questionados(as) sobre suas condutas e também direcionados(as) aos centros médicos e psiquiátricos. Logo, esse aluno e essa aluna distanciavam-se da escola e, como resultado, acontecia o que pontuam Góis e Soliva (2015, p. 38):

- ✓ O isolamento do meio social, deixando de se relacionar com outros(as) alunos(as), não criando vínculos afetivos e pessoais para que possa dinamizar a sua vida.
- ✓ A desistência do espaço escolar, onde não se vê inserido(a) ao meio.
- ✓ A violência física através de brigas.
- ✓ A violência psicológica, através de piadas, desenhos e xingamentos.

A construção da(s) identidade(s) evidenciam o seu caráter múltiplo e contraditório. É necessário que os(as) profissionais do campo da educação entendam a identidade como uma forma de construção social e que pode ser modificada por meio do diálogo e práticas dentro da escola, contribuindo para o respeito frente às diferenças de sexo, de gênero, de etnia e de cor (FURLANI, 2011). Recorrer à história de alguns movimentos que lutaram por liberdade de orientação sexual, suas lutas e os entraves para o reconhecimento da visibilidade e da identidade dos LGBTTT é entender os processos da construção das identidades Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, conforme veremos a seguir.

### 2.3 QUE MOVIMENTO TE MOVIMENTA?

Resgatar a história dos movimentos de lutas em prol dos direitos humanos é reviver na memória a construção de consciência coletiva ou individual e, acima de tudo, a participação política dos cidadãos e das cidadãs na construção de um país igualitário e equânime (RIOS, 2009).

Por esses motivos, ao constatar a existência dos diversos movimentos LGBTTT nas cidades, estados ou país, precisamos, antes de tudo, resgatar a história a qual proporcionou a base para se pensar as políticas públicas identitárias. É preciso lutar mais por melhor visibilidade da homossexualidade, usando como referencial os campos sociais e científicos. Há muito de se pensar sobre a violação dos direitos, a conquista por espaços públicos e privados, a violência homofóbica. Somados, são fatores que estão presentes na vida de homens e de mulheres que assumem a sua orientação sexual.

Vale ressaltar que reconhecemos os vários movimentos LGBTTT, segundo a bibliografia utilizada nesta pesquisa, como o conjunto de pessoas, organizações, entidades institucionalizadas ou não, grupos de apoio, coletivos de enfrentamento,

que tem por objetivo garantir e defender os direitos de identidades sexuais (CONDE, 2004).

Diante disso, faremos um brevíário sobre alguns atos importantes da luta LGBTT desde o seu marco histórico proposto pelos diversos movimentos. Também faremos reflexões de como essa discussão chegou ao Brasil. O intuito não é nos aprofundarmos sobre o movimento, mas criar a cronologia de alguns grupos que contribuíram para a discussão de gênero e diversidade sexual.

Antes da análise do movimento homossexual no Brasil, é importante salientar que não se trata de um movimento que se proponha a representar tão somente homens e mulheres que orientem seu afeto ou desejo sexual a alguém de mesmo sexo, chamados, respectivamente, gays ou lésbicas. Vários são os personagens desse movimento e diversas são suas identidades e demandas. Sob o mesmo guarda-chuva pretendem amparar-se, além dos gays e das lésbicas, travestis, transexuais masculinos e femininos e os bissexuais. (CONDE, 2004, p. 43).

Desse modo, o movimento homossexual tem importante contribuição para a construção de saberes e isso “[...] ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” (GOHN, 2010, p. 334).

Os diversos movimentos LGBTT que se constituíram em vários países mostram apenas a ponta do *iceberg* de suas lutas, pois é preciso que esses direitos equânimes aconteçam em várias áreas da sociedade. Em destaque, temos a educação como base para pensar sobre a erradicação da violência de gênero, homofóbica, sexual e étnicas.

### 2.3.1 *Stonewall*: revolução sexual

Um marco histórico na luta e na resistência para a construção do movimento LGBTT e sua busca por direitos igualitário-equitativos surgiu em Nova Iorque no dia 28 de junho de 1969.

[...] foi em um bar *gay* chamado Stonewall, em Nova York, há pouco mais de 40 anos, que *gays*, lésbicas, travestis e *drag queens* se uniram pela primeira vez para lutar contra a intolerância. Pela primeira vez todos eles se sentiram iguais – por serem diferentes. Iguais por causarem estranhamento ao padrão heteronormativo da sociedade. Eram *queers*, esquisitos. (RIBEIRO, D., 2011, p. 153).

Os(As) frequentadores(ras) desse bar sofriam perseguições da polícia norte-americana, além de represálias, preconceitos e discriminação pelo seu modo de vestir, agir e pelos seus desejos sexuais. Nessa data, cansados(as) das violências homofóbicas<sup>8</sup>, organizaram-se para pôr fim às opressões. Durante três dias, frequentadores(as) do bar e pessoas aliadas travaram lutas contra o cerco policial. Essa data ficou conhecida como a *Revolta de Stonewall*.

Nos Estados Unidos da América e em diversos outros países, essa data é comemorada como o Dia do Orgulho Gay, quando acontecem manifestações e paradas festivas, criando, assim, reflexões sobre a luta diária dos(as) homossexuais na busca por seus direitos.

### 2.3.2 Movimento Homossexual Brasileiro

No Brasil, o movimento GLBT e, posteriormente, LGBTTT, teve sua mudança de nomenclatura na 1<sup>o</sup> Conferência Nacional GLBT, realizada em Brasília no período de 5 a 8 de junho de 2008, com o intuito de valorizar as lésbicas no contexto da diversidade sexual e também reafirmar o empoderamento da mulher. Assim, surge a necessidade de romper com os padrões normativos sexuais.<sup>9</sup> Para que esse rompimento viesse a acontecer, era necessário sair dos “guetos” nos quais se encontravam esses atores e essas atrizes (*gays*, *travestis*, *lésbicas*, *bissexuais*) e conquistar seus espaços (CONDE, 2004).

Antes de soltar as mordanças sexuais heteronormativas, seria necessário conscientizar a população para que pudesse entender essa nova revolução sexual que teve seu nascimento nos Estados Unidos e que chegou tardiamente em nosso país.

No Brasil, foi preciso esperar dez anos para que os primeiros movimentos pró-*gay* começassem a dar as caras, no início dos anos 1980: em São Paulo, com a fundação do histórico grupo Somos; no Rio, com o jornal *Lampião*; em Salvador com a criação do Grupo Gay

---

<sup>8</sup> O conceito sobre a violência homofóbica será tratado em uma seção desta dissertação, juntamente aos documentos da Comissão dos Direitos Humanos: Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil.

<sup>9</sup>Na pesquisa do professor doutor Luiz Mott do Grupo Gay da Bahia, História da Homossexualidade no Brasil: Cronologia dos Principais Destaques publicada no *X Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros*, Maceió, 25-10-2001, o autor ressalta que alguns padrões normativos sexuais no Brasil eram quebrados desde a época do Brasil colônia quando indígenas e portugueses(as) cometiam a prática de sodomia, ou seja, sexo homens/homens e mulheres/mulheres. Disponível no site: [http://www.ggb.org.br/cronologia\\_movimento\\_homossexual.html](http://www.ggb.org.br/cronologia_movimento_homossexual.html)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

da Bahia, o primeiro a conseguir registro em cartório. Eram grupos que passavam a dar mais visibilidade aos não-heterossexuais e lutavam pelo reconhecimento de seus plenos direitos. (RIBEIRO, D., 2011, p. 155).

Em 1980, quando a discussão sobre o movimento LGBTTT começa a ganhar espaço na sociedade brasileira e grupos começam a agir militantemente em defesa da população, explodiu a epidemia da HIV/AIDS. *H.I.V.* é a sigla em inglês do vírus da imunodeficiência humana, causador da AIDS, que ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças. *A.I.D.S.* é uma sigla originada também do inglês, que significa *Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Acquired Immunodeficiency Syndrome)*. É o estágio final da doença provocada pelo HIV, um vírus que causa graves danos ao sistema imunológico. Esses acontecimentos atingiram, de forma direta, a comunidade.

Muitos grupos saíram em defesa de combater a doença que ficou conhecida como a “peste gay” (RIBEIRO, D.). Com o designo dessa doença, tendo como indicador principal de sua propagação os(as) homossexuais, as lutas e as resistências para o reconhecimento dos direitos tornaram-se cada vez mais distantes, sendo a comunidade alvo de críticas e de violência (CONDE, 2004).

Nesse período, muitos homens e muitas mulheres não assumiram sua identidade sexual e de gênero com medo de retaliações, agressões e violência. Por conta disso, a população LGBTTT demorou quase 15 anos para sair às ruas e buscar, nesse período, a visibilidade de suas identidades (RIBEIRO, D.). No Brasil, as primeiras paradas do orgulho gay surgiram entre 1995 e 1997.<sup>10</sup>

Percebemos que a luta por direitos equitativos é recente e ocorre de forma lenta, segundo o cronograma sobre os movimentos homossexuais no Brasil, disponibilizado pelo *Grupo Gay da Bahia*, o qual é o mais antigo coletivo de estudos sobre a homossexualidade em nosso país (DIGNIDADE, 2008, p. 16). Nesse período, o movimento precisava romper os cordões que ligavam a homossexualidade à doença e mostrar à população essa nova identidade no cenário brasileiro.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Dados informados pelo Grupo Dignidade da Cidade de Curitiba em seu livro: *Uma História de Dignidade*, de 2008.

<sup>11</sup> Para fins de pesquisa e acompanhamento dos avanços das políticas identitárias no Brasil, como também as formas de organização do movimento LGBT, esse cronograma pode ser acessado pelo link: <[http://www.ggb.org.br/cronologia\\_movimento\\_homossexual.html](http://www.ggb.org.br/cronologia_movimento_homossexual.html)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Dessas acepções, podemos ressaltar que o trabalho do movimento LGBTTT no Brasil é uma luta constante e ininterrupta, tendo de ser reavaliado constantemente para análise dos avanços e dos retrocessos. Assim, destacam-se algumas conquistas recentes, como a união estável entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos e a criação de leis municipais e estaduais que criminalizam atos de preconceitos e discriminação por conta da orientação sexual. Houve também um avanço dos estudos em torno dessa temática.

### 2.3.3 Movimento *gay* no Paraná

O movimento *gay* no Paraná surge juntamente ao movimento *gay* brasileiro. No início do movimento, existiam apenas alguns(mas) ativistas isolados(as) e grupos que discutiam a visibilidade das homossexualidades em espaços públicos na cidade de Curitiba. Destacamos a cidade de Curitiba por aparecer constantemente na bibliografia sobre o movimento homossexual brasileiro (DIGNIDADE, 2008; CONDE, 2004; RIBEIRO, D., 2011). Não descartamos a hipótese de outros coletivos, grupos e pessoas em outras cidades do Paraná em favor da liberdade sexual e seus direitos.

De acordo com o livro *Uma História de Dignidade do Grupo Dignidade de Curitiba* (2008), na década de 1970, a cidade de Curitiba não permitia que espaços direcionados ao público LGBTTT pudessem ser abertos. Por isso, muitas das discussões eram de forma individualizadas ou partiam de pequenos coletivos que se encontravam em residências.

A discussão em torno da temática ganhou fôlego, despertando o interesse de ação social coletiva, já que até os campos políticos para galgar direitos em Curitiba sempre foram muito fechados e tradicionalistas. A solução foi buscar alternativas políticas para que os direitos de homens e de mulheres *gays* da cidade fossem respeitados (DIGNIDADE, 2008, p. 10).<sup>12</sup>

O *Celsos Bar* foi o primeiro local que agregava homossexuais em Curitiba, cujo proprietário, o ator e bailarino Celso Filho, tinha voltado recentemente de uma temporada no exterior. Homossexual assumido e com ideias arejadas e libertárias em relação à vida e à sexualidade, o pioneiro da ampliação do espaço para lésbicas, *gays*, bissexuais e travestis confirmou, em uma entrevista, de setembro de 1994, ao jornal **Folha de Parreira**, que “o intuito não era exatamente abrir um bar *gay*,

---

<sup>12</sup> Site do Grupo Dignidade: <http://www.grupodignidade.org.br/blog/>. Acesso em: 10 nov. 2014.

porque Curitiba era muito repressiva na época. Não existia um local de encontro de *gays*, as pessoas se escondiam”. Essa falta de referência foi um fator natural para que nascesse, naquele espaço, um *gueto* com interesses afins. Logo, as batidas e perseguições policiais tornaram-se constantes, mas também um meio de publicidade às avessas, tanto para o meio LGBTT quanto para os negócios do bar. Cada vez que os jornais noticiavam, o bar enchia mais [...]. (DIGNIDADE, 2008, p. 16).

Se o intuito do bar não era ser especificamente um bar *gay*, Celso Filho conseguiu uma proeza em Curitiba: reunir membros LGBTT e que se identificavam com a causa. No espaço de sociabilidades, pessoas de ambos os sexos e gêneros podiam trocar visões, ideologias e conclusões sobre os espaços públicos da cidade (DIGNIDADE, 2008).

Contudo, Celso Filho passou a enfrentar a perseguição da polícia. Durante a década de 1980, com 70 anos, Celso chegou a ser preso enquanto mantinha a casa noturna *Clube 2*. A polícia alegou que ele não podia fazer shows sem autorização, provocando o fechamento do local. A perseguição foi tanta que, além de ter passado um final de semana na cadeia, surgiu ainda uma ordem de transferência para o Presídio do Ahú, para que o dono do clube respondesse um processo na prisão (DIGNIDADE, 2008).

Esse acontecimento culminou no afastamento de Celso Filho dos negócios durante os anos 1990. O artista chegou a ganhar um reconhecimento oficial do município pelos serviços prestados. Se hoje há um espaço para os LGBTT na comunidade, se hoje há uma organização reconhecida, tudo isso é um grande avanço [...]. (DIGNIDADE, 2008, p. 17).

Por meio da organização e da aproximação entre esses indivíduos que frequentavam o bar e os coletivos que pernoitavam no *Clube 2*, fundado por Celso Filho, começaram a fomentação e a criação de um grupo atuante em Curitiba. Assim nasceu um coletivo de representação da população LGBTT na busca pelos seus direitos, proporcionando a visibilidade dessa população nos meios sociais. O Grupo Dignidade passou a ser uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1992 em Curitiba.

Sem dúvida, foi pioneiro no Paraná na área da promoção da cidadania LGBTT. Com o compromisso de lutar pelos direitos de uma parcela excluída da população, o Grupo passou a ser a primeira organização LGBTT no Brasil a receber o título de

Utilidade Pública Federal, por decreto presidencial de 5 de maio de 1997 (DIGNIDADE, 2008).

O nome foi definido no dia 16 de maio de 1992. As sugestões arroladas foram as mais inusitadas (e estranhas) possíveis: “Berdaches”, “Filia”, “Tertúlia”, “Urano”, “Erastós”, “Atitude” e, por fim, “*Dignidade*”. A idéia era a de que o nome estivesse associado à concepção de *Gay Pride*, ou, em tradução direta, *Orgulho Gay*. Pensamos que Orgulho poderia soar muito pejorativo, ou até mesmo ufanista em relação ao *Grupo*. Então optamos por *Dignidade*, pelo simples fato de que orgulho nós já temos, o que queremos é a dignidade como cidadãos [...]. (DIGNIDADE, 2008, p. 23).

Com o reconhecimento, o Grupo começou a buscar parceria com a sociedade civil. O Dignidade manteve-se por meio de recursos captados para a execução de projetos pontuais específicos e também por meio de doações de colaboradores(as) da causa LGBTT. A missão do Grupo passou a ser a luta pela livre orientação sexual, conquistando dia a dia o respeito e a promoção da dignidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no Paraná e no Brasil (DIGNIDADE, 2008, p. 20).

O Dignidade atua como fomentador das discussões LGBTT no Paraná e tem inserido, em seu núcleo, diversas áreas de atuação para que possa fazer suas articulações na política e também na defesa de grupos excluídos (CONDE, 2004).

Suas principais áreas da atuação são a defesa e a promoção dos direitos humanos dos LGBTT, bem como a promoção de sua saúde, com ênfase na prevenção da Aids e de outras Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). O Grupo também é atuante no cenário nacional, tendo promovido diversos encontros significativos na história do movimento LGBTT e do movimento AIDS. Em parceria com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), atua na promoção dos direitos humanos das mulheres lésbicas e também junto ao Congresso Nacional e o Governo Federal na articulação de legislação e políticas públicas afirmativas para a população LGBTT. (DIGNIDADE, 2008, p. 19).

O Grupo Dignidade é um exemplo na luta dos direitos igualitários dos(as) LGBTT, auxiliando outros grupos no Estado a criarem seus próprios espaços da diversidade sexual, contribuindo, assim, para a luta e o fortalecimento do Movimento.

No Paraná, existem poucos grupos de ativistas/militantes LGBTT que lutam pela causa, sendo eles: Grupo Dignidade (Curitiba), Grupo Homossexual Londrinense – GHL (Londrina), Grupo Garras (Irati), Instituto Paranaense 28 de Junho – IMPAR (Curitiba), Associação Maringaense de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestis e Transexuais – AMLGBT (Maringá). Esses grupos são organizados e articulados em defesa da causa LGBTT e têm como intuito organizar paradas do orgulho *gay* e também semanas de consciência sobre a violência homofóbica. Além dos grupos citados, há, também, centros e coletivos de estudos que realizam pesquisas sobre a diversidade sexual e gêneros em faculdades e universidades públicas e privadas (DIGNIDADE, 2008).

Aos poucos, o movimento LGBTT vai conquistando espaços para mais discussões em torno das temáticas corpo, gênero, sexualidade e seus enraizamentos. Busca a visibilidade e o reconhecimento de seus direitos que têm sido silenciados pela não aceitação e exclusão na construção da vida cotidiana.

Deixamos claro que ao fazermos esse breve histórico dos movimentos LGBTT com o seu reconhecimento enquanto grupo organizado, compreendendo a sua trajetória e a sua construção, foi possível entender os debates e os embates a respeito da diversidade sexual e da homofobia no universo escolar.

Ao propor essa reflexão da história dos movimentos e direcionar a discussão sobre essa temática nas escolas, podemos perceber que é essencial caminhar em direção ao entendimento de ações que legitimem a importância social desses grupos. Só assim poderemos minimizar a violência discursiva e física que silenciam homens e mulheres *gays* e que, por medo, não assumem suas identidades de gênero.

### 3 VIOLÊNCIA CONTRA HOMOSSEXUAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: HOMOFÓBIAS E O AMOLAR DE FACAS

Para Baptista (1999), o discurso é um amolar de facas constante. Não sabemos o momento e nem a hora em que o indivíduo motivado por um discurso de ódio contra um determinado grupo (negros(as), homossexuais, mulheres) vai empunhar a faca contra alguém. Acompanhamos diariamente, pelas mídias, o espetáculo de horrores que é transmitido em nossa casa, trabalho e outros espaços de convívio social. Sempre temos motivos para nos preocupar quando aparecem estampadas em nossa cotidianidade a situação de homens e mulheres LGBTT que sofreram algum tipo de violência de ódio e não tiveram nenhum amparo da lei para se proteger ou preservar sua integridade física.

Ao utilizar a nomenclatura *crimes de ódio*, de uma forma geral, vamos retratar a violência que o preconceito e a discriminação favorecem em relação às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBTT, cuja orientação sexual é ponto decisivo nos atos de violência. Precisamos ser mais específicos quando tratamos desses tipos de crimes. É importante utilizar, ainda, a palavra crime, mesmo neste ano de 2015, quando conquistamos avanços no campo dos direitos sociais LGBTT, como a união estável entre pessoas do mesmo sexo, o nome social, a inserção do(a) parceiro(a) no plano de saúde e outras faces dos direitos humanos que estão amparando a população. Contudo, na contramão, ainda não temos a aprovação do Projeto de Lei da Câmara - PLC 122/2006 que criminaliza a homofobia, termo que vamos esmiuçar mais adiante.

O site do Projeto de Lei da Câmara (PLC 122) <sup>13</sup> esclarece algumas dúvidas sobre o projeto de lei:

[...] primeiro, a lei não pode ser chamada de lei da homofobia porque é um projeto de lei (e não uma lei) que visa alterar uma lei já existente. Esta lei não poderia ser também chamada de “lei da homofobia” porque esse nome só seria apropriado se ela fosse proteger homofóbicos. Este projeto incluirá na lei nº 7.716 a discriminação por orientação sexual e também a discriminação por gênero, identidade de gênero e os preconceitos contra idosos e pessoas com deficiência. Este projeto não protege somente homossexuais como alguns afirmam, pois se uma pessoa heterossexual vier a sofrer discriminação e o motivo for sua orientação, ela também estará protegida. Embora

---

<sup>13</sup> O site [www.plc122.com.br](http://www.plc122.com.br) explica o Projeto de Lei da Câmara em detalhes, em busca de esclarecer as dúvidas de cidadãos e cidadãs brasileiros(as).

este fato seja incomum e não tenhamos registros destas ocorrências, haverá proteção legal a todos. (PLC, 2006, s/p).

Este PLC vem gerando embates entre vários setores da sociedade para que os crimes cometidos contra a população LGBTT, idosos(as) e pessoas com deficiência possam ser julgados(as) de acordo com a intenção do crime (BRASIL, 2012). Para entendermos o que é essa violência de ódio contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, precisamos compreender a nomenclatura utilizada por diversos militantes, pesquisadores(as) e, também, por coletivos. Em síntese, são pessoas que lutam por direitos sexuais e mesmo sem um respaldo da justiça, na maioria dos casos, denunciam a homofobia para o Ministério Público e, também, de várias outras formas que atraem a atenção da mídia, como passeatas e paradas *gays*.

Segundo Borrillo (2009), por muito tempo, não havia um nome específico para crimes cometidos por orientações sexuais. Assim, o sistema jurídico tentava enquadrar esses crimes em outras categorias. A palavra homofobia surgiu por intervenção do movimento *gay* que precisou criar uma nomenclatura para determinar especificamente os crimes contra essa população.

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos. (BORRILLO, 2009, p. 15).

Assim sendo, a palavra homofobia só ganhou espaço em âmbito acadêmico a partir de 1990, quando ocorreu o registro oficial do termo nos dicionários europeus. Entretanto, nada impedia que alguns grupos e coletivos em prol da causa *gay*, até mesmo pesquisadores(as), utilizassem o termo previamente. (BORRILLO, 2009).

A palavra homofobia, muitas vezes, causa estranhamento em algumas pessoas. Alguns(mas) preferem silenciar sobre a questão e outros(as) defendem que determinados assuntos ligados à sexualidade e seus enraizamentos (violência, abuso, mortes etc.) devem permanecer entre quatro paredes, como assunto de família (BORRILLO, 2009, p. 15). Desse modo, os imaginários em torno da palavra homofobia

crescem e nutrem dúvidas sem respostas. Tudo isso, endossa a prática discriminatória e faz com que ela passe despercebida.

Indagar os limites e as possibilidades da linguagem dentro da concepção de resistências frente aos discursos que constroem ideologias e posicionamentos significa assumirmos, como cidadãos e cidadãs, atos políticos que contribuíram para os entendimentos dos conceitos de violência por crimes de ódio e, também, o real significado da palavra homofobia (RIOS, 2009).

Questionar os limites e os preconceitos no uso da linguagem constitui também um exercício de resistência a processos de discriminação e exclusão e devem ser encorajados no espaço da educação. Um conceito é sempre uma tentativa de simplificar por meio de uma palavra, criada em um determinado contexto histórico-cultural, uma complexidade de experiências, no caso da sexualidade, uma complexidade de experiências com nossos corpos, com nossos prazeres e com outras pessoas. (DINIS, 2011, p. 41).

Dentro dessa perspectiva, ao aderirmos o termo homofobia apenas confirmamos a autenticidade da palavra que já é utilizada em estudos acadêmicos por militantes, coletivos e grupos de apoios à causa LGBTTT. Dessa forma, entendemos a

[...] homofobia como forma de preconceito que pode resultar em discriminação. De modo mais específico, e agora valendo-me da acepção mais corrente, homofobia é a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra homossexuais. (RIOS, 2009, p. 59).

É preciso compreender como essa forma de preconceito e discriminação aparece em nossa sociedade de forma silenciosa e permeia o âmbito educativo. É imprescindível, também, identificar quais são os(as) agentes que constroem a homofobia na escola.

Ao argumentarmos sobre a violência de ódio, pensamos nos movimentos que lutam por políticas públicas da visibilidade LGBTTT em nosso país e a educação, pois “[...] a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais” (GOHN, 2011). Essa relação tem influência precisa na escola, visto que os movimentos representam forças sociais organizadas, reúnem pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades educacionais e experimentação social. Essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não

advém de forças cristalizadas do passado, mas da experimentação vinda das adversidades que encontram em sua trajetória (GOHN, 2011).

Ao lutar contra aqueles(as) que transformam o seu discurso em ódio, o movimento não ganha apenas notoriedade, mas visibilidade e respeito, fazendo a sociedade pensar e refletir sobre a aplicabilidade concreta de suas leis. Para Baptista (1999, p. 45), é preciso, acima de tudo, lutar e lutar contra os(as) amoladores(as) de facas e reconhecê-los(las).

O fio da faca que esquarteja, ou o tiro certo nos olhos, possui alguns aliados, agentes sem rostos que preparam o solo para esses sinistros atos. Sem cara ou personalidade, podem ser encontrados em discursos, textos, falas, modos de viver, modos de pensar que circulam entre famílias, jornalistas, políticos, artistas, pais, psicanalistas etc. Destituídos de aparente crueldade, tais aliados amolam a faca e enfraquecem a vítima, reduzindo-a a pobre coitado, cúmplice do ato, carente de cuidado, fraco e estranho a nós, estranho a uma condição plenamente viva. Os amoladores de facas, à semelhança dos cortadores de membros, fragmentam a violência da cotidianidade, remetendo-a a particularidades, a casos individuais. Estranhamentos e individualidades são alguns dos produtos desses agentes. (BAPTISTA, 1999, p. 46).

Encontramos estes(as) amoladores(as) de facas em diversos espaços de sociabilidades: bares, igrejas, praças públicas, escolas, universidades, instituições públicas e privadas. No entanto, privamo-nos em analisar esses discursos cortantes apenas nas escolas, onde a formação e o diálogo no processo ensino-aprendizagem fluem entre aluno(a) e professor(a).

Quando o movimento *gay* assume a nomenclatura homofobia, sendo esta discutida e dialogada em todos os âmbitos do conhecimento: acadêmicos, setores públicos e privados; percebemos que os discursos que amolam facas conseguem ferir a vítima escolhida.

Quando se fala em discriminação, via de regra, cada minoria procura puxar o quanto pode a brasa para mais perto de sua sardinha. Falar em brasa, porém, lembra fogueira e como por séculos seguidos os homossexuais foram queimados nas fogueiras da Santa Inquisição, prefiro não brincar com fogo [...] de fato, mais do que as minorias raciais, étnicas e de gênero, são os gays, lésbicas, travestis e transexuais as principais vítimas do preconceito e discriminação dentro de nossa sociedade. Considero que exatamente por esta situação de maior vulnerabilidade, carecem os homossexuais de maior e mais urgente atenção por parte do poder público e da sociedade em geral, na implementação de medidas efetivas que garantam a

salvaguarda de seus direitos humanos e da plena cidadania. (MOTT, 2002, p. 143).

Dentro do tratamento discriminatório, a homofobia tem um destaque importante, já que é uma forma de inferiorização do indivíduo homossexual. Parte-se do pressuposto de que apenas a heterossexualidade pode ser considerada como “natural” e “normal”. “A diferença homo/hetero não é apenas constatada; ela serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se qualificam como modelo social” (BORRILLO, 2009).

As discriminações contra homens e mulheres LGBTT são construto social de hierarquização das sexualidades que transformam as demais formas de viver a sexualidade que não seja heterossexual em bizarras e desviantes. Levando a construir os atos de violência contra os(as) homossexuais, a inferiorização desses indivíduos é uma das várias faces da violência contra os(as) homossexuais. É preciso, acima de tudo, verificar que tais práticas ganham outras formas, formas que precisam, muitas vezes, ser denunciadas (BORRILLO, 2009).

### 3.1 TIPIFICAÇÕES DAS VIOLÊNCIAS CONTRA HOMOSSEXUAIS: AS NOVAS FACES DAS AGRESSÕES CONTRA MULHERES E HOMENS GAYS

Segundo alguns autores (MOTT, 2002; BORRILLO, 2009; DINIS, 2011; RIOS, 2009) e alguns apontamentos dos relatórios sobre a violência homofóbica no Brasil em 2011, 2012 e 2013, podemos classificar alguns crimes que se manifestam no círculo de convivência de indivíduos homossexuais, caracterizando também os enraizamentos da homofobia, sendo eles: (I) abuso físico, (II) psicológico, (III) sexual, (IV) financeiro (material), (V) abandono e negligência e (VI) autonegligência.

Dessa forma, exemplificaremos esses conceitos buscando compreender que a manifestação dessas violências tem como fator principal a orientação sexual do indivíduo. Mesmo não dando visibilidade à sua orientação sexual, “guardando-a no armário”, ele(as) vêm sofrer violência que dificultará a construção da sua orientação sexual e de sua personalidade.

O impacto que a violência proporciona no sujeito é um dos fatores que moldarão a sua personalidade, pois a violência é caracterizada como a ação ou a indução de um ser humano contra outro provocado pelo abuso da força e poder, sendo também

a omissão de ajuda ou assistência quando o(a) outro(a) precisar e necessitar (NETO, 2003).

Existem muitos dados estatísticos que trazem outras formas de violências contra os(as) homossexuais. No entanto, vamos nos direcionar para as mais comuns, aquelas que acontecem com maior frequência na cotidianidade desses sujeitos e que estão manifestadas em relatórios da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH). Essa Secretaria é o órgão do governo brasileiro que trata de implementar, promover e assegurar os direitos humanos, direitos da cidadania, da criança, do adolescente, do idoso, das pessoas portadoras de deficiência, também, realiza estudos sobre políticas públicas para mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais etc. (BRASIL, 2011, p. 17).

**(I) Abusos Físicos:** Como o próprio nome aponta, esse tipo de violência é caracterizada como tapas, beliscões, agressões com objetos, armas brancas e armas de fogo, além de outras formas que venham a ferir corporalmente a pessoa. Segundo Rios (2009, p. 50), a violência manifesta-se contra os(as) homossexuais quando a sua orientação sexual já está pré-estabelecida; assim, muitas pessoas omitem sua orientação sexual com medo da violência. Nesse caso, Dinis (2011) aponta que as vivências da sexualidade são um importante passo para estabelecer uma relação de bem-estar com o corpo, seus desejos, seus prazeres, suas vontades e seus sonhos.

A liberdade na construção da sexualidade é inibida por sujeitos que sofreram alguma forma de repressão comportamental, no modo de vestir, de sentir os prazeres, os desejos e as vontades. São vítimas de atos agressivos quando estão vivenciando a construção da sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006). Assim, a violência e as repressões podem manifestar-se no ambiente familiar, de trabalho e de estudos. Surge, aí, uma linha tênue entre o que é permitido ou não fazer.

Na educação, por exemplo, a violência aparece explicitamente no convívio entre meninos e meninas que ao apelidar um companheiro ou uma companheira de estudos ressaltam características que venham a inferiorizar aqueles indivíduos. Em muitos casos, os professores e as professoras naturalizam essa violência. Alguns(mas) afirmam que as crianças precisam aprender a se defender, pois faz parte do processo de sociabilidade (FURLANI, 2011).

**(II) Psicológico:** Essa forma de violência aponta o menosprezo, o desprezo, o preconceito e a inferiorização por meio de palavras e de condutas. Esse ato ocorre

muito quando o intuito da fala é o menosprezo, a exclusão e a indução de algo que o indivíduo seja contrário.

Essa violência constitui um sofrimento mental que contribui direta e indiretamente para indicativos de depressão e surgimento de comportamentos autodestrutivos, ampliando o isolamento social e despertando a vontade de cometer suicídio. A agressão psicológica vem, muitas vezes, disfarçada em falas naturalizadas dos professores e das professoras e acompanham também discursos de amigos(as) e familiares. Professores e professoras que não compreendem o processo da construção da sexualidade colocam em xeque os sujeitos LGBTT. É preciso atentar para esses discursos que atingem o psicológico dos(as) alunos(as) (NETO, 2003).

**(III) Violência sexual:** É constituída de formas múltiplas que estimulam ou induzem a vítima a obter excitação sexual, práticas eróticas, pornografias, aliciamento e ameaças para conseguir alguma forma de prazer sexual (MOTT, 2002, p. 145). Dentro desse tipo de crime, acontecem vários atos contra mulheres e homens LGBTT. Esses atos sexuais passam silenciados pela justiça, tais como: beijo forçado, bolinação, atos sexuais não consentidos, ameaças em trocas de favores sexuais e estupros (BRASIL, 2011). Segundo Luiz Mott (2002), muitos desses crimes são interpretados de forma errônea pela polícia, dando a entender que os sujeitos LGBTT tenham induzido os(as) autores(as) dos crimes a cometerem os atos.

**(IV) Abandono e Negligência:** Consta na lista de crimes alguns atos que podemos exemplificar como sendo essas duas formas de violência, a saber: a expulsão do filho ou filha de casa por parte da família ao descobrirem que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais - LGBTT. Essa violência apresenta várias faces. Por exemplo, trocar o lugar da pessoa dentro da sua própria residência, transferindo para os fundos da casa para não encontrá-las com tanta frequência, além do receio de vê-las com algum(a) parceiro(a) em casa. Assim o abandono ganha forma intrafamiliar e os sujeitos LGBTT, sem assistência ou amparo da lei, ficam à mercê da marginalidade, contando com o apoio de amigos(as) e parentes - isso quando não se prostituem para sobreviver (NETO, 2003).

A *negligência* surge de muitas formas: desde o desinteresse em proporcionar assistência e ajuda médica, quando necessário, até deixar o indivíduo LGBTT passando fome, sem qualquer amparo. O objetivo é punir para que ele possa redimir-se ou negar sua orientação sexual.

**(V) Autonegligência:** Aparece quando a pessoa LGBTTT começa a privar-se da vida social, deixando de cuidar do corpo, não realizando higiene pessoal e nem se alimentando corretamente. O indivíduo recusa-se a sair de casa para tudo, inclusive estudar. Dessa forma, o ato de boicotar-se pode levar facilmente à depressão e a tentativas de suicídios que, em muitos casos, são consumados (BRASIL, 2012).

Assim, a violência ganha várias facetas frente ao não olhar das políticas públicas para essa população. Enquanto houver silenciamento na agenda dos(as) políticos(as) brasileiros(as), sem abertura para criarem-se caminhos de combate a essas práticas, teremos cada vez mais mortes, servindo apenas de molde para dados estatísticos e relatórios do Governo. Mais do que nunca é preciso pensar rápido em políticas eficazes em prol da população LGBTTT. Assim sendo, é de suma importância o avanço no combate à homofobia.

Vale ressaltar, portanto, que é preciso transformar as escolas brasileiras em espaços de diálogo para essas questões, criando políticas eficazes para os crimes homofóbicos, além de melhor preparar professores, professoras e equipe pedagógica para promover a discussão em suas práticas docentes.

### 3.2 A ESCOLA COMO “REPRODUTORA” DE NORMAS E CONSTRUTORA DE HOMOFÓBIAS

Segundo Rios (2009), a escola é o espaço de desenvolvimento de algumas competências e afetividades de meninos e meninas. No local, também é apresentada a subjetividade da sociabilidade. Subjetiva porque ao aderir ao espaço escolar os alunos e as alunas que dele participam internalizam certas normas que não precisam ser ditas, mas respeitadas. Ainda, de acordo com o autor, a palavra “subjetiva” implica a construção de reconhecimento, no sentimento de pertencimento e no descobrimento de possibilidades.

Criam-se cartografias sociais dentro da escola por meio do discurso, da relação de poder, dos espaços sociais, dos materiais pedagógicos e do currículo escolar que têm como ponto de partida direcionar alunos e alunas. Dessa forma, há uma necessidade de mapear o que se pode fazer dentro das instituições escolares. O objetivo é controlar e normatizar corpos e vontades de possuir ou gozar de certos desejos sexuais, construindo em seus discursos uma repressão sexual.

Assim a cartografia social aqui descrita liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (FILHO; TETI, 2013, p. 47).

Nesse universo de descobrimento e possibilidades, os alunos e as alunas são direcionados(as) para essa cartografia. Eles(as) recebem orientações sobre as descobertas e as possibilidades e são direcionados(as) a um manual de normas e condutas - o que devem e o que não devem fazer dentro do âmbito educativo. E quando infringem essas normas, eles(as) sofrem sanções, tanto por parte de amigos(as) como da instituição que criou as normas.

Essas normas aparecem constantemente, tais como a padronização dos uniformes escolares, a divisão dos banheiros e os códigos de conduta sobre como se comportar com amigos(as) e professores(as). Se um menino utilizar saia, logo será repreendido porque aos meninos destina-se o uso de shorts ou de calças. Já as meninas caminham no hibridismo dos shorts e das calças, desde que os shorts não sejam curtos, de forma a atizar os meninos a atos promíscuos, pois, caso isso aconteça, a culpa será da aluna que não seguiu as orientações, ou seja, as cartografias. No uso dos banheiros, utiliza-se a mesma organização separatista. Meninos não podem utilizar o mesmo banheiro das meninas porque, se algo acontecer, os pais, as mães culparão o professor e a escola (RIOS, 2009; DINIS, 2011; FILHO; TETI, 2013). Com isso, no ambiente escolar, vão se tornando mais frequentes atos de violência.

[...] o ambiente em que se manifestam os atos de violência [...] um local que deveria ser seguro e de promoção do conhecimento e da cidadania adquire um *status* de privacidade, essas ações se traduzem em situações limites, como agressões físicas, ou desvelam-se em formas mais sutis, como as de violência simbólica sinalizadas em piadas, brincadeiras jocosas ou mesmo comentários e insinuações de desejo de afastamento de pessoas (re)conhecidas como homossexuais. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 62).

O ambiente escolar passa, então, a ser um dos responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos LGBTT. Dentro dessa ótica, a violência física, verbal

e outros tipos que venham a se manifestar na escola são pontos que possibilitam que sujeitos que não cumprem a norma escolar deixem esse ambiente. Compreendemos que, além da socialização, da competência e da afetividade, a escola cumpre um dever muito importante de proporcionar ao seu público o reconhecimento do diferente para que possamos criar alunos(as) que entendam a sua realidade e seu espaço social, frente às diferenças sexuais, étnicas e raciais (RIOS, 2009; DINIS, 2011).

### 3.3 APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO RESPEITO AO GÊNERO E À DIVERSIDADE SEXUAL NO PARANÁ

Nesta parte da pesquisa, temos como objetivo discutir as políticas educacionais voltadas ao respeito ao gênero e à diversidade sexual no Paraná, como também refletir sobre as ações governamentais que propõem pensar essa temática dentro do âmbito educativo, discutindo os desafios da formação docente para o enfrentamento à violência homofóbica.

Acreditamos que seja importante analisar as políticas públicas educacionais voltadas ao respeito à diversidade sexual no Paraná, pois é por meio das políticas públicas que se conquista uma sociedade equânime. Compreendê-las possibilita que novos projetos sejam executados em acordo com as necessidades mais primárias sobre o assunto.

Para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área. (HÖFLING, 2001, p. 30).

A partir dessas acepções, constatamos que o Governo do Estado do Paraná, a partir de 2004, aderiu ao programa idealizado pelo Governo Federal que pretendeu indicar políticas públicas de enfrentamento à violência homofóbica nas escolas. Tais propostas poderiam ou não gerar ações nesse sentido. Assim, pretendemos problematizar a respeito das políticas aplicadas nas escolas públicas estaduais do Paraná como importante ponto de diálogo que, inserido pelo governo federal, faz a Secretaria de Estado da Educação (SEED) pensar o enfrentamento da violência contra a diversidade sexual (BRASIL, 2004).

No que diz respeito ao programa *Brasil sem homofobia - Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual*, de 2004, trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, na representação do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que, por meio do Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, proporcionou no âmbito do programa a elaboração do plano de combate à discriminação contra homossexuais com o slogan “Direitos humanos direitos de todos”. O programa *Brasil sem homofobia* tem como ações:

I) A inclusão da perspectiva da não discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias; II) A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta; III) A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira [...]. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Com o lançamento do programa *Brasil sem homofobia*, em 2004, também surgiram outros programas que ajudaram a contribuir para a fomentação da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas.<sup>14</sup> No entanto, é possível verificarmos que tais políticas propostas pelos governos não se concretizaram porque não garantiram a permanência nas escolas de alunos(as) que fogem do padrão heteronormativo, conforme veremos a seguir.

Michel Foucault (1988) sugere que, além desse padrão, foi se estabelecendo, também, os padrões de branco, de classe média, de cristão; regidos, após o século XVIII, por três códigos explícitos que administravam as práticas sexuais e a construção da vida social, a saber: o direito canônico, cujo intuito era a formação da família: pai, mãe e filhos/as; a pastoral cristã, que afirmava os relacionamentos cristãos e

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que o programa *Escola Sem Homofobia* teve o apoio do MEC e foi elaborado por Organizações Não Governamentais (ONG) e representantes de Movimentos LGBTT. Posteriormente a esse projeto, houve a tentativa de implementação do KIT Anti-homofobia, que teve sua repercussão nacional por meio das mídias com caráter discriminatório taxativo e que ficou sendo conhecido pejorativamente como *Kit Gay* (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

estimulava a confissão dos atos acometidos no casamento e como forma de pecado; e, por fim, a lei civil que regulamentava e firmava a construção desses discursos fixando, por meio de suas particularidades, a linha divisória entre o lícito e o ilícito.

Dessa forma, como herança de tal construção histórica, a heteronormatividade foi se estabelecendo como padrão e sua construção na sociedade deu-se por meio de várias instâncias. As diferenças entre os gêneros foram paulatinamente normalizadas como modelos socialmente construídos e sancionados (BUTLER, 2011). Conforme afirmam Góis e Soliva:

A família, a vizinhança e as mídias, por exemplo, constituem dispositivos importantes de reafirmação de formas tradicionais de estar no mundo, ancoradas em rígidos modelos de ordenação sócio-sexual. Ao lado de tais dispositivos encontram-se também as escolas. (GÓIS; SOLIVA, 2013, p. 39).

A escola é lugar onde as relações sociais estabelecem-se cotidianamente, onde as diferenças, sejam elas sexuais, étnico-raciais, etc., são percebidas e enfrentadas de forma tênue ou tensa. É por meio da escola e do saber sistematizado que o(a) aluno(a) passa a aprofundar sua compreensão de realidade social e a refletir sobre suas *práxis* na comunidade.

Estudos recentes (CHAMUSCA et al., 2007) têm apontado os graves problemas de alunos e de alunas que sofrem nas escolas por não aderir ao padrão sexual normativo, bem como a ausência de políticas públicas educacionais eficazes, que garantam a permanência desses(as) alunos(as) nas escolas.

Para aqueles alunos cujo comportamento se distancia das expectativas hegemônicas de gênero, essa violência é acentuada por preconceitos construídos em torno da homossexualidade. Recorrentemente, este tipo de violência não é recriminada pelos professores e pelo corpo técnico-pedagógico. Em geral, esses profissionais tendem a se relacionar de duas maneiras com a violência homofóbica no universo escolar: pelo silêncio ou pelo apoio velado ou explícito a ela. Ambas as formas reforçam a percepção de que os alunos gays devem ser mesmo punidos pelo seu comportamento transgressor. (GÓIS; SOLIVA, 2013, p. 40).

É necessário pensar as políticas públicas educacionais direcionadas à diversidade sexual no âmbito educativo, garantindo a permanência e a conclusão de alunos(as) LGBTTT em seus estudos.

Ao nos atentarmos para essas políticas, precisamos compreender as ações estatais sugeridas às escolas, observando dois movimentos: as atuações que

possuem caráter de obrigatoriedade e as que não possuem. Assim, percebemos a tentativa de atuação do governo dentro da escola, seja por meio de decretos, conforme veremos a seguir, seja por meio de diálogos sobre a temática (gênero e sexualidades) com a comunidade escolar.

Nesse ponto, valem ressaltar os conceitos de Estado e de Governo, importantes para entendermos a construção e a efetivação das políticas públicas educacionais que vão além dos governos. Utilizamos, assim, os conceitos propostos por Höfling:

[...] **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31, grifos nossos).

Conforme esses conceitos, é necessário pensar que é no espaço escolar que as políticas públicas educacionais, por meio das ações do Governo, amparam e protegem os(as) alunos(as) para que estes(as) possam permanecer na escola (JUNQUEIRA, 2009).

A escola é um campo de atenção, disputa e poder de determinados setores da sociedade, tais como grupos políticos e alguns religiosos, de militantes e a própria comunidade que têm o interesse de utilizar a escola como instrumento de efetivação de preconceitos, mas também de conscientização. Daí a importância das políticas públicas educacionais.

Os discursos que direcionam os interesses políticos, religiosos e militantes aparecem cotidianamente nos veículos midiáticos e vão traçando os perfis das escolas em projetos que, na maioria das vezes, são apoiados pelo Governo. Como indica Seffner (2009), alguns partidos políticos aderiram ideologias que fogem da política para se materializar em religião, opinião própria ou outras formas que não têm caráter de políticas governamentais.

Para Luiz Mott (2005), as políticas governamentais são aquelas criadas nos períodos temporários de gestão, utilizadas estrategicamente por grupos políticos para vigorar no poder, não tendo caráter de obrigatoriedade após seu mandato. Já as

políticas de Estado são aquelas que garantem, independentemente do Governo, amparo e proteção aos(às) cidadãos(ãs) sem um término previsto.

A partir dessas afirmativas, cabe-nos pensar que o espaço escolar é lugar de privilégio desses conflitos. Por conta disso, alguns mecanismos de manutenção e legitimidade homofóbica permanecem, silenciam ou explodem em formas de violência: social, física e/ou psicológica.

Essas formas de violências também são reproduzidas nos discursos de alguns professores e algumas professoras que atuam nas escolas e que deveriam ser o elo basilar das políticas educacionais voltadas à diversidade sexual, pois,

[...] quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis [sic] e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem gay um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado. (SEFFNER, 2009, p. 127).

Conforme propõe Höfling (2001), visões diferentes geram políticas diferenciadas. É preciso que a comunidade escolar, pais/mães, alunos(as) e principalmente profissionais da educação tenham a compreensão da necessidade de trabalhar as questões de gênero e de diversidade sexual na escola. Assim, juntos(as) poderão concretizar projetos e atuar como autores(as) de propostas, além de criar conscientização coletiva para a elaboração de novos programas.

As políticas educacionais que visam discutir e dialogar com a comunidade educacional sobre assuntos referentes ao corpo, ao gênero e à sexualidade caminham a passos lentos por conta da resistência e da falta de preparação para trabalhar tais temáticas. Essas implicações estão ligadas, também, aos discursos religiosos que continuam interferindo direta ou indiretamente na produção científica no Brasil. Desse modo, o Estado, os(as) professores(as) e a comunidade sugerem políticas educacionais diferenciadas voltadas ao gênero e à diversidade sexual (SEFFNER, 2009).

Em função disso, percebemos que as políticas educacionais são dispositivos históricos, conjuntos de concepções ideológicas, políticas e sociais, manobradas de acordo com interesses de grupos políticos, religiosos e militantes. Esses dispositivos

históricos direcionam-nos a pensar as transformações que também ocorrem no interior da escola. Estimulam também a refletir sobre o público que utiliza do âmbito educativo, pois as políticas públicas educacionais são articuladas para que possam acompanhar as transformações da vida em sociedade (HÖFLING, 2001).

Nos últimos anos, contra todas as adversidades, a escola pública brasileira experimentou um notável crescimento no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir o acesso universal. Ou seja, pela primeira vez na história brasileira, temos vagas para todas as crianças em idade de cursar as séries do Ensino Fundamental. Também tivemos uma grande ampliação no acesso ao Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O ingresso de tantas e tão diferentes crianças e jovens, a maioria pertencente a setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação (e, por consequência, do exercício da cidadania) vem causando forte impacto nas estruturas escolares. Em particular, esse impacto é percebido quando da definição de temas e conteúdos a serem ensinados, de regras de conduta e convívio escolar a serem obedecidas, de modalidades de avaliação dos conhecimentos e das atitudes, de formas de progressão (ou retenção) do aluno em determinada série, dentre outros quesitos. Diante de novos públicos de alunos, seguiremos ensinando o que sempre ensinamos? (SEFFNER, 2009, p. 126).

Com o passar dos anos, podemos perceber a crescente transformação do público escolar, as disputas por direitos e a contestação de regras que têm efeitos nas *práxis* sociais. Essa mudança está ligada ao desejo de controle da escola e à discussão de seus mecanismos em várias esferas. Na saúde, por exemplo, há preocupações com doenças e higiene. Na economia, a reflexão sobre o estímulo ou controle da natalidade, além de produção ou não de mão de obra. Criam por meio da escola, signos que vão ao longo da história estabelecendo representações sociais, de gênero e de raça (LOURO, 2012).

Com essas transformações, surgem, na escola, as novas identidades sexuais antes desconhecidas. Essas identidades não podem ser ignoradas pelas políticas educacionais. É preciso pensar estratégias de enfrentamento da violência homofóbica para a garantia de direitos LGBTT. Não podemos deixar de descartar também que a homossexualidade sempre esteve presente na sociedade, mas que, de certa forma, não era apresentada nas políticas educacionais (LINS, 2007).

A partir desse panorama de mudanças e de transformações no interior da escola, com um novo público no espaço escolar, pretendemos discutir algumas ações criadas pelos Governos do Estado do Paraná ligadas à diversidade sexual. Assim

nossa proposta é responder à pergunta: Será que as políticas educacionais voltadas ao gênero e à diversidade sexual na educação estão surtindo efeito?

### 3.3.1 A construção das políticas educacionais para o respeito aos(as) LGBTTT no Paraná

Quando lançamos luz às temáticas de gênero e de diversidade sexual no Paraná, precisamos resgatar, por meio da história, as políticas educacionais correlatas que foram produzidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Um exemplo é o Departamento da Diversidade (DEDI) que, em 2007, se articulou para fazer inclusões nas Diretrizes Curriculares de Educação com a participação de grupos de professores(as), líderes de movimentos *gays* e setores civis da sociedade. A intenção era buscar uma inserção da temática na escola pública e, conseqüentemente, seu enraizamento nos Núcleos Regionais de Educação (NRE) em parceria com os departamentos de diversidade dos municípios, como aponta o site da Secretaria de Educação do Paraná (PARANÁ, 2009a).

Vale destacar, também, a criação de outros projetos que contribuíram inicialmente para se pensar políticas voltadas à comunidade LGBTTT e à formalização de ações de enfrentamento à violência contra gêneros e contra a diversidade sexual. Como já mencionado, o programa *Brasil sem Homofobia*, de 2004, foi um dos programas pioneiros que visava à permanência de estudantes LGBTTT nas escolas, além do combate à violação de direitos dos(as) homossexuais e a luta para instituir conscientizações das diversidades sexuais nas escolas estaduais do Paraná (PARANÁ, 2009a).

A partir desse programa, o Governo Federal cria a primeira Conferência Nacional de Políticas para LGBTTT no ano de 2008, visando discutir e dialogar com os movimentos sociais as ações de enfrentamento contra a violência homofóbica. A partir dessa conferência, foi lançado, em 2009, o *Plano Nacional de Promoção da Cidade e Direitos Humanos LGBTTT*. As diretrizes criadas pelos grupos de trabalhos seriam transformadas em políticas de Estado para combater a homofobia institucional, acometida dentro dos órgãos públicos e também de setores privados, assim como a introdução de temas LGBTTT na Educação Básica e Superior, visando o respeito à diversidade sexual escolar (PARANÁ, 2009b).

Essas conferências foram frutos das discussões em torno do programa *Brasil Sem Homofobia* que levava militantes a dialogar propostas para trabalhar-se a temática dentro das escolas. Foi o cerne para que o Estado do Paraná pudesse pensar propostas de intervenção ligadas ao gênero e à sexualidade (PARANÁ, 2009b). O Estado do Paraná começou, então, a dar visibilidade aos(às) LGBTT, promovendo o respeito e a cidadania, assegurando os direitos humanos dos(as) cidadãos(ãs) que antes eram excluídos(as) de espaços públicos.

Com essas iniciativas, o Estado do Paraná começou a mover-se frente à onda de discriminação contra o gênero e a diversidade sexual, sendo lançado o Decreto nº. 2.228, sancionado pelo governador Roberto Requião que realizou a I Conferência Estadual GLBT no ano de 2008. Essa conferência discutiu propostas de trabalho no âmbito estadual e municipal para o entendimento sobre gênero e diversidade sexual. Em se tratando das sexualidades, o Paraná também manifestou posição, criando leis. As principais são:

Lei nº. 11.733, de 28 de maio de 1997 - Autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de primeiro e segundo graus do Estado do Paraná.

Lei nº. 11.734, de 28 de maio de 1997- Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus, no Estado do Paraná. (PARANÁ, 2009a, s/p).

Após os diálogos com os movimentos *gays* e setores cívicos, buscando um entendimento sobre o gênero e a diversidade sexual no Paraná, criou-se, em 2007, o DEDI, como já mencionado, o qual tem a função de criar materiais e formação continuada para os(as) professores(as) da Rede, como também cuidar de assuntos ligados às diversidades. É importante ressaltar que, no ano de 2009, fundou-se o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), com o objetivo de aprofundar nas questões da diversidade, buscando ações de sociabilidade entre alunos(as) em diversos formatos e espaços (PARANÁ, 2009a).

No ano de 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Departamento da Diversidade (SEED/DEDI) lançou: *Orientações Pedagógicas*<sup>15</sup>, um

---

<sup>15</sup> Para mais informações, o documento pode ser acessado pelo link:

<[http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/Equipe%20de%20ensino/Orientacao\\_Pedagogica\\_01\\_2010.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/Equipe%20de%20ensino/Orientacao_Pedagogica_01_2010.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

documento destinado aos Núcleos Regionais de Educação no Paraná (NRE). São orientações em relação ao Parecer aprovado em 8 de outubro de 2009, o qual regulamenta o uso do nome social nos documentos escolares por alunos(as) transexuais e travestis (PARANÁ, 2009b).

Segundo o documento que foi assinado pelo chefe do DEDI, Wagner Roberto do Amaral, em 8 de novembro de 2010, a partir daquele dia ficou garantido o acesso e a permanência da população LGBTTT nas escolas. O documento também faz menção ao uso do banheiro nas instituições de ensino. Ele deixa claro que o(a) aluno(a) é livre para escolher qual banheiro usar de acordo com sua identidade de gênero (PARANÁ, 2009a).

Com essas medidas, o Estado começou a desenvolver Equipes Multidisciplinares nas escolas e Núcleos Regionais de Educação. Foi um passo importante no enfrentamento à violência contra LGBTTT, buscando ações contra a discriminação em diversas instâncias. Todos os resultados analisados nas escolas foram encaminhados para o DEDI, para que esse grupo pudesse desenvolver estratégias e ações para inibir a violência escolar contra a diversidade (PARANÁ, 2009b).

Destacamos, aqui, algumas propostas desenvolvidas entre 2009 e 2013 de caráter de enfrentamento contra a violência de gênero e diversidade sexual:

- I - Seminário Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual em 2009.
- II - Seminário Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual em 2010.
- III - Seminário Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual em 2012.
- IV - Seminário Estadual de Igualdade de Gênero e Diversidade Sexual em 2013, no qual o pesquisador esteve presente.
- I Caderno Temático de Sexualidade, criado pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS), sendo importante para conduzir a atuação dos(as) profissionais da educação no Paraná.

Tais propostas vêm ao encontro do que queremos discutir: a formação de políticas públicas para a diversidade sexual, como também entender a organização das políticas educacionais no âmbito educativo (PARANÁ, 2009a). Como podemos observar, por meio das bibliografias, pesquisas em sítios virtuais, documentos,

decretos e leis, as ações do Governo foram inúmeras e importantes para a população LGBTT. No entanto, essas políticas não se concretizam nas escolas estaduais do Paraná. Isso porque quando chegam os decretos ou as intervenções governamentais, a escola e os/as professores(as) atuam conforme suas visões de mundo, rejeitando a perspectiva legal. Assim, é preciso pensar a formação docente em um rompante que foge aos muros da escola. Ou seja, é essencial refletir sobre a influência social no universo escolar e romper com os grilhões do passado. A educação deve ser pensada em diversas possibilidades de mudança. Entretanto, a discussão sobre os limites da formação docente cabe a uma pesquisa mais ampla.

### 3.3.2 Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011 – Recortes sobre a cidade de Paranavaí – Paraná

A partir dos levantamentos anteriormente citados, elencamos alguns apontamentos sobre ações do Governo no Paraná. Buscamos, dessa forma, entender se essas políticas criadas, discutidas e fomentadas, como aparecem no site da SEED<sup>16</sup>, com seus pareceres e tópicos reservados ao gênero e à diversidade sexual, demonstram, em seus documentos, que o enfrentamento à violência contra a diversidade sexual é de claro entendimento para professores(as) da cidade de Paranavaí e qual o efeito que isso produz na escola (PARANÁ, 2009b).

Contudo, antes de avançarmos na discussão, cabe a nós investigar alguns dados sistematizados sobre a violência homofóbica em nossa cidade. É o caminho para entendermos se essas propostas de enfrentamento vêm surtindo efeito nas escolas e no comportamento de pais/mães, alunos(as) e professores(as). Para analisar os resultados, escolhemos os Relatórios sobre a violência homofóbica no Brasil, ano de 2011<sup>17</sup>, que fornece dados precisos sobre a homofobia na cidade de Paranavaí (PR).

Os dados coletados no relatório são do ano de 2011, mas utilizamos os relatórios de 2012 e 2013 como complemento teórico, já que esses dois relatórios não trazem dados sobre as cidades, apenas sobre os Estados do Brasil. Esses relatórios

---

<sup>16</sup> No site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, há uma página direcionada aos projetos de gênero e diversidade sexual que pode ser acessada por meio do link: <<http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

<sup>17</sup> O Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011, pode ser baixado para mais informações sobre a questão no site: <[www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt](http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

contribuem para verificação das ações governamentais nos anos citados, quando as ações do Governo do estado estavam começando a ganhar fôlego em suas discussões e o Departamento da Diversidade (DEDI) e as Equipes Multidisciplinares também já haviam sido criadas.

Por meio do relatório, visualizamos a dinâmica da violência homofóbica em nossa cidade e também os motivos que nos levaram a pesquisar sobre a temática. A sistematização de dados é um passo importante para se pensar políticas públicas para a diversidade sexual. É por meio dos dados que podemos mapear os índices de violências homofóbicas em cada região e pensar estratégias e ações de enfrentamento para a população LGBTTT.

Quando em nossa pesquisa entramos em contato com o Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, lançado no ano de 2011, percebemos a necessidade de discutir políticas públicas de Estado que priorizem questões ligadas ao gênero, sexualidade e diversidade sexual, pois os dados no Relatório sobre a violência homofóbica apontam essas necessidades de trabalharmos políticas públicas que contribuam para a erradicação da violência contra LGBTTT. Nesse sentido, as lutas dos movimentos homossexuais no Brasil já vêm sendo travadas desde 1980 com os movimentos pró-gays, buscando visibilidade e também o fortalecimento do interesse em denunciar crimes cometidos contra os homossexuais. Desse modo, as tentativas de mostrar as atrocidades contra os homossexuais partem de várias esferas, tais como Grupos, ONGs, movimentos e relatórios dinamizados pelo Governo Federal (BRASIL, 2011).

Assim sendo, usamos esse Relatório como um documento importante para se pensar esses crimes de ódio que têm respaldo social de instituições governamentais. Os resultados ressaltam que o Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil, publicado em 2011, é um estudo sistematizado e pioneiro na América Latina, sobre as homofobias que acontecem em nosso país. Esse relatório é a ponta do *iceberg* dos crimes de ódio contra os(as) homossexuais e também uma das peças do quebra-cabeça para pensar a formação docente para as sexualidades (BRASIL, 2011).

O Governo Federal proporciona, por meio do estudo, quantificações e visibilidade da realidade vivida e sentida pela população LGBTTT, que, muitas vezes, fica à mercê de uma sociedade que a exclui, entre outros, de direitos patrimoniais e espaços públicos (BRASIL, 2011). Vale ressaltar que o termo homofobia ou violência

homofóbica é multifacetado pelo caráter da violência ocorrer em diversas instâncias e fatores, sendo nomeada pelo Relatório como uma prática pluralizada: *violência patrimonial, discriminação, negligência, tortura, violência física, violência institucional, violência psicológica e violência sexual*. Esse minucioso estudo sobre a violência contra LGBTT é de extrema importância, pois a homofobia não é criminalizada no Brasil, apesar da existência do já citado, mas há um projeto de Lei da Câmara - PLC 122/2006, que está sendo estudado para a sua aprovação ou arquivamento. Ainda, há resistência por parte de alguns setores da sociedade, principalmente a bancada evangélica que dissemina junto ao Governo discursos de ódio e incita à violência. Além do mais, falta a classificação desses crimes no poder judiciário (BRASIL, 2011).

O único Estado que tem uma rede com denúncias específicas, sistemáticas e unitárias que favorece à população LGBTT é o Rio de Janeiro, o qual avança no passo de buscar punir grupos e indivíduos que se organizam para interferir nos direitos de outros(as) cidadãos(ãs), inclusive no que diz respeito ao acesso à assistência médica, jurídica e social para homens e mulheres agredidos(as) por conta da sua orientação sexual.

O nosso interesse em analisar o Relatório parte dos altos índices de violência na cidade de Paranaíba (PR), sendo classificada pela análise do Relatório como a 3ª no Paraná<sup>18</sup> com o maior índice de violências homofóbicas reportadas ao poder público federal. São crimes que não foram noticiados na imprensa, em mídias como rádio, televisão, jornal e internet. A partir dessa reflexão, podemos dizer que, em nossa cidade, não há órgãos competentes para discutir a diversidade sexual e os crimes cometidos contra a população LGBTT. Também podemos perceber a carência de dados e políticas públicas eficazes voltadas a essa população em Paranaíba (PR).

Para entendermos o Relatório e sua sistematização de dados e discutir as estatísticas direcionadas a Paranaíba, tentaremos compreender sua organização: metodologia, análise de dados, sistematizações e divulgação das estatísticas. Pautamo-nos apenas nesses quatro elementos que darão subsídio para compreender os crimes homofóbicos em Paranaíba, pois o relatório traz diversas análises e dados.

---

<sup>18</sup> O relatório aponta outras cidades do Paraná, sendo essas informações acessíveis no site da Secretaria dos Direitos Humanos do Brasil. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-2011-1>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

### 3.3.3 A construção do Relatório: metodologia

Para a realização do estudo sistemático, foi preciso estruturar uma equipe interdisciplinar para que o processo ocorresse de forma segura e que os dados fossem consolidados para a sua publicação. Por esse motivo, tal fase incluiu a contratação de consultoria da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para compilação e sistematização de dados produzidos no âmbito governamental, com relação a violações de direitos humanos da população LGBTT durante o ano de 2011.

Foi também instaurado um Grupo de Trabalho para discussão da metodologia de construção e análise de dados sobre homofobia, constituído por acadêmicos(as), representantes da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de LGBTT da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e representantes do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD/LGBT). Tal GT reuniu-se para discutir e referendar a metodologia utilizada, bem como para analisar os dados preliminares da pesquisa (BRASIL, 2011).

Sua metodologia é dividida em: (I) planejamento, (II) coleta, (III) análise das estatísticas e (IV) disseminação das informações. Como o Brasil não tem órgãos para denúncias de crimes homofóbicos, foi preciso criar o seguinte planejamento para a sua coleta de dados:

1. Disque Direitos Humanos – Disque 100: Serviço de denúncia vinculado à Ouvidoria da SDH/PR e que abarca, desde dezembro de 2010, um módulo específico para violações cometidas contra a população LGBTT.
2. Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180: ofertado pela Secretária de Políticas para Mulheres – SPM que recebe denúncias ou relatos de violência, reclamações sobre os serviços da rede e orientações sobre direitos das mulheres homoafetivas.
3. Disque Saúde e Ouvidoria do SUS: serviço do Ministério da Saúde que oferece informações sobre doenças e recebe denúncias de mau atendimento no SUS.

4. *E-mails* e correspondência direta para o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – LGBTT e para a Coordenação-Geral de Promoção dos Direitos de LGBTT.

Em síntese, esses Programas foram utilizados para mapear a violência homofóbica, sendo coletados dados apenas que indicavam a violência contra a população LGBTT. Nesse formato, os grupos interdisciplinares puderam coletar dados que chegaram à esfera do poder Público Federal por meio desses mecanismos de denúncias. Com os dados em mãos, o grupo pôde analisar todas as informações e sistematizar por estado e cidade sem cair na lacuna da repetição de dados.

[...] importante ressaltar que, para evitar duplicação de dados (uma mesma violação, por vezes, pode estar registrada em mais de um dos bancos utilizados), cada uma das violações foram analisadas em separados [sic]. Nos casos em que não havia qualquer relato qualitativo sobre o ocorrido, os casos acontecidos na mesma data e localidade em que as características existentes sobre as vítimas coincidiam foram contabilizados apenas uma vez. (BRASIL, 2011, p. 13).

No estudo também foi observado as seguintes variáveis do caso:

1. Grupo de violação/módulo; UF; município; bairro; data; tipo/subtipo de violação; frequência; local da ocorrência.
2. Relação vítima/demandante; relação vítima/suspeito.
3. Perfil da vítima: sexo; identidade de gênero; orientação sexual; raça/cor; idade da vítima; estado civil; escolaridade; deficiência; situação de rua.
4. Perfil do suspeito: sexo; identidade de gênero; orientação sexual; raça/cor; idade da vítima; estado civil; escolaridade; deficiência; situação de rua.

Assim, é crucial ressaltar que as estatísticas analisadas no decorrer dessa pesquisa referem-se às violações reportadas, como descritas anteriormente, não correspondendo à totalidade das violências ocorridas cotidianamente contra LGBTT, as quais, infelizmente, são bem mais numerosas do que aquelas que chegam ao conhecimento do poder público (BRASIL, 2011).

A partir disso, a metodologia do grupo de trabalho começa a ganhar corpo e também a identificar os estados e as cidades com os maiores índices de violência homofóbica, cabendo ao Estado e à cidade pensar esses dados e gerar políticas

públicas para LGBTTT, garantindo a sua visibilidade e seus direitos. Vale lembrar que esses dados foram sistematizados e sua disseminação foi feita por meio do Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil (BRASIL, 2011).

#### 3.3.4 A omissão de crimes contra LGBTTT na imprensa

Além das denúncias encaminhadas diretamente ao Governo Federal e a outros órgãos, foi uma iniciativa do Grupo de Trabalho a realização de um estudo baseado em estatísticas hemerográficas, ou seja, baseadas em notícias veiculadas na imprensa. Segundo Seibel (2007), a pesquisa hemerográfica é um estudo minucioso de matérias de jornais, que fundamenta uma pesquisa de cunho político e verifica a manipulação da informação ou não. Desse modo, por meio de bancos de dados, seja ele de órgãos municipais, estaduais e federais, verifica-se a denúncia, seus dias e horários e, depois, realiza-se a análise nas fontes jornalísticas, para averiguar sua veracidade. Essa pesquisa tem como características:

**Objetivos:** a pesquisa hemerográfica como fonte de estudos sobre fenômenos sociais e políticos, constitui uma excelente base de dados e informações, mesmo considerando vários limites. Podemos ponderar os seguintes aspectos:

- a) Os jornais conferem visibilidade pública a fatos e fenômenos. Este processo pode provocar uma transformação no status e no interesse público dos mesmos, condição fundamental para tornarem-se objeto de políticas públicas.
- b) As matérias jornalísticas expressam a dimensão de interesses e conflitos que perpassam a dinâmica dos fatos e fenômenos.
- c) A partir de uma pesquisa hemerográfica, pode-se analisar o desdobramento de um fato numa perspectiva global. (SEIBEL, 2007, p. 6).

A importância da apreciação desse tipo de estatística relaciona-se ao fato de ser esta a metodologia utilizada pelos movimentos sociais LGBTTT. Um exemplo é o grupo Y-Gay da Bahia, coordenado pelo professor e pesquisador Luiz Mott que, de forma pioneira, desde a década de 1980, estabeleceu uma notável série histórica (BRASIL, 2011).

Essa metodologia foi discutida durante a 7ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – LGBTTT, pela Câmara Técnica de Monitoramento, Prevenção e Combate da Violência contra a População LGBTTT, tendo

sido aprovada pela Câmara e, posteriormente, pelo referido Conselho (BRASIL, 2011).

Com base nessa investigação, o grupo interdisciplinar pode ter uma base para se pensar, em extensão nacional, sobre os crimes homofóbicos, assim como sobre a falta de políticas públicas que dê segurança aos grupos LGBTT. Segundo o relatório, não podemos deixar de descartar que: “De janeiro a dezembro de 2011 foram denunciadas 6.809 violações de direitos humanos contra LGBTT, envolvendo 1.713 vítimas e 2.275 suspeitos” (BRASIL, 2011). Tais violações foram reportadas por meio de 1.681 denúncias (ligações, ofícios ou *e-mails* direcionados aos órgãos do Governo Federal).

Após esse levantamento por cidades, Estados e tipos de crimes, houve várias verificações na mídia local de cada cidade que aparece no relatório, no ano de 2011. Durante a investigação, percebemos que os crimes que apareceram no relatório que tinha como foco a cidade de Paranavaí não foram noticiados nos meios de comunicação, havendo um silenciamento local sobre os crimes ocorridos no ano de 2011.

Nas tabelas 1 e 2 a seguir, podemos observar as cidades que noticiaram os crimes na mídia local no estado do Paraná.

Tabela 1 - Violações noticiadas na imprensa

Município	Tipo de violência	Número de ocorrência
Curitiba	Violência Física	6
Maringá	Violência Física	2
Apucarana	Violência Física	1
Guarapuava	Violência Física	1
Nova Fátima	Violência Física	1
Terra Rica	Violência Física	1

Fonte: Brasil (2011, p. 103).

Tabela 2 - Homicídios noticiados na imprensa

Município	Homicídios
Curitiba	6
Maringá	2
Apucarana	1
Guarapuava	1
Nova Fátima	1
Terra Rica	1

Fonte: Brasil (2011, p. 103).

É necessário apontar que, segundo os relatórios, mesmo Paranavaí sendo a terceira cidade com maior índice de violências homofóbicas reportadas ao poder público federal, não houve divulgação de nenhum dos 49 crimes registrados. Os(As) culpados(as) desses crimes, conforme veremos a seguir, segundo estudos dos relatórios, só foram punidos porque as denúncias chegaram ao poder público federal (BRASIL, 2011).

### 3.3.5 Paranavaí: apontamentos sobre os dados da violência homofóbica

Os estudos do referido Relatório fizeram-nos ater aos dados do Estado do Paraná com relação às violações em nível estadual que foram reportadas ao poder público federal, dando foco posterior à Paranavaí. Os dados indicam um panorama geral do Estado do Paraná, e as cidades que aparecem no relatório com altos índices de violência homofóbica são destacadas nos gráficos, inclusive informando a frequência e as repercussões nos veículos midiáticos. O fato de haver cidades do Paraná que não aparecem no Relatório não significa inexistência de crimes contra LGBTT, mas sim que, provavelmente, não chegaram às esferas públicas federais. A tabela 3 a seguir, extraída do Relatório de 2011, mostra os tipos de crimes cometidos e as cidades onde eles aconteceram.

Tabela 3 - Especificidades dos crimes e suas respectivas cidades

Município	Violência Patrimonial	Discriminação	Negligência	Outros	Tortura	Violência Física	Violência Institucional	Violência Psicológica	Violência Sexual	Total
Abatiá	0	0	0	0	2	0	0	2	6	10
Cambará	0	2	0	0	0	0	0	4	0	6
Cambé	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
Campo Largo	0	13	1	0	1	2	0	6	2	25
Cascavel	0	0	0	0	0	4	0	0	10	14
Colombo	0	2	0	0	0	0	0	3	0	5
Curitiba	3	16	4	1	0	9	0	41	1	75
Fazenda Rio Grande	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Foz do Iguaçu	0	2	0	0	0	0	0	3	0	5
Guaraniaçu	0	3	0	0	0	0	0	1	0	4
Ibiporã	0	1	0	0	0	1	0	2	0	4
Jacarezinho	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Loanda	0	0	0	0	0	1	0	5	2	8
Londrina	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Maringá	0	8	0	0	0	0	0	12	0	20
Nova Esperança	0	2	0	0	0	4	0	0	4	10
Nova Londrina	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Paranaguá	0	3	0	0	0	0	1	7	0	11
<b>Paranavaí</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>49</b>
Pérola	0	0	0	0	0	7	0	0	6	13
Ponta Grossa	0	0	0	0	0	2	0	4	0	6
Porto Rico	0	4	1	0	0	10	0	13	12	40
Prudentópolis	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Querência do Norte	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Reserva	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Santa Cruz do Monte Castelo	0	0	0	0	0	3	0	2	6	11
Santa Isabel do Ivaí	0	6	1	0	0	13	2	15	16	53
São José dos Pinhais	0	4	0	0	0	4	0	6	0	14
São Miguel do Iguaçu	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
São Pedro do Paraná	0	0	2	0	0	4	0	5	6	17
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>76</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>82</b>	<b>3</b>	<b>147</b>	<b>95</b>	<b>419</b>

Fonte: Brasil (2011, p. 103, grifos nossos).

Como o nosso foco é Paranavaí, podemos perceber que a cidade aparece com um total de 49 crimes, sendo a terceira cidade do Estado, ficando apenas atrás de Santa Isabel do Ivaí com 53 crimes (cujo município faz parte da microrregião de Paranavaí) e Curitiba com 75 crimes.

Os crimes em Paranavaí foram demarcados como:

- 6 por discriminação;
- 15 por violência física;

- 12 por violência psicológica;
- 16 por violência sexual.

Dentro dessa realidade, podemos indagar: Será que as vítimas não conseguiram resolver esses crimes no município? Esse aspecto o relatório não aponta. Além disso, podemos prever que o número de crimes na cidade de Paranavaí pode passar de 49, pois temos de considerar os casos que não chegaram ao poder público federal.

A partir dos dados coletados pelo Relatório, e de alguns apontamentos sobre políticas públicas voltadas à diversidade sexual, é mais que urgente discutir a formação docente para as sexualidades em nossa cidade. Podemos ver o interesse do Estado e seu governo em discutir a temática, como também enfrentar a violência existente nas escolas. No entanto, cabe à comunidade escolar direcionar a discussão da temática, interligando a formação docente a conteúdos que discutam a diversidade sexual, preparando desse modo, todos(as) os(as) profissionais da educação para o enfrentamento da violência.

Por esses motivos, esta pesquisa traz provocações para pensar-se as políticas públicas para a diversidade sexual no Paraná, visto que os dados reafirmam a necessidade de discutir-se a temática e propor ações de enfrentamento da violência contra gênero e diversidade sexual. Além disso, é essencial buscar subsídios para refletir sobre a escola como mediadora desse tema, de forma que as políticas educacionais para a promoção do respeito e da igualdade de gênero possam concretizar-se, garantindo, assim, o acesso e os direitos de LGBTTT.

Por meio das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Paranavaí, buscamos compreender se as políticas educacionais direcionadas aos alunos e às alunas LGBTTT, criadas pelo Governo do Paraná, têm sido efetivas. É importante avaliar também se a homofobia e a violência contra os(as) alunos(as) aparecem durante o processo ensino-aprendizagem nas relações escolares, assunto a ser tratado na seção a seguir.

## **4 DISCURSOS DOCENTES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E A HOMOFOBIA NO UNIVERSO ESCOLAR**

Nesta seção, trataremos de algumas estratégias e caminhos que a pesquisa cursou para o levantamento dos dados e análise das respostas. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é selecionado pelo(a) próprio(a) pesquisador(a), isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do(a) pesquisador(a) perante a sua investigação, já que, na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas de quem a pesquisa. Assim, nem sempre é fácil determinar aquilo que se pretende estudar pois a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores ao problema investigado. Desse modo, o percurso metodológico que o(a) pesquisador(a) percorre durante a investigação da problemática social é importante, pois entre o(a) pesquisador(a) e o objeto estudado existe um caminho. Esse trajeto pode revelar pontos antes desconhecidos, tais como: o interesse de determinados grupos frente à pesquisa, a relevância do problema investigado. Assim, mostrar ao leitor(a) a trama investigativa, seus participantes, instrumentais e análises apenas enriquecem o conteúdo científico e determina a finalidade do objeto pesquisado (BONI, QUARESMA, 2005).

### **4.1 PARTICIPANTES**

Para a realização desta pesquisa, foi necessário desenvolver uma integração entre pesquisador(a) e educadores(as). Desse modo, todos(as) os(as) profissionais da educação que atuassem no ensino médio público poderiam responder aos questionários, como também, caso algum outro(a) profissional sentisse a necessidade de responder aos questionários, poderiam vir a contribuir para a composição desta pesquisa. Assim, em algumas escolas, profissionais do setor técnico administrativo contribuíram com seus pensamentos, sentimentos e reflexões, vindo a enriquecer o nosso trabalho<sup>19</sup>.

Assim sendo, recebemos um total de 55 questionários. A tabela 4 a seguir mostra a quantidade de questionários entregues por escolas. Não revelamos os nomes das entidades e nem dos(as) profissionais envolvidos por questão ética.

---

<sup>19</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM com número de registro: CAAE 33168014.9.0000.0104.

Tabela 4 - Identificação e função desempenhada pelos(as) entrevistados(as)

Escolas Atendidas	Questionários Respondidos	Professores(ras)	Diretores(as)	Técnicos Administrativos	Pedagogos(gas)
Escola A	8	5	1	0	2 – Vera
Escola B	4	3	0	0	1 – Márcia
Escola C	7	5	0	1	1 – Bruna
Escola D	3	2	0	0	1 – Brenda
Escola E	2	2	0	0	0 – Joana
Escola F	6	4	0	1	1 – Marta
Escola G	11	8	1	1	1 – Ana
Escola H	2	2	0	0	0 – Tânia
Escola I	6	5	0	0	1 - Rosi
Escola J	3	2	0	0	1 - Jaqueline
Escola K	2	2	0	0	1 – Brenda
Escola L	1	0	0	0	0 - Joana

Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

Nesse formato, é preciso lembrar a realidade de cada escola para que os(as) leitores(as) possam compreender a necessidade da temática diversidade sexual e homofobia e suas implicações nesses estabelecimentos de ensino. A **Escola A** fica localizada na periferia de Paranavaí e seu bairro é um dos mais antigos da cidade. Já a **Escola B** é central, o público que é atendido nesse estabelecimento pertence a um bairro de classe média da cidade. A **Escola C** é uma escola de periferia, os(as) alunos(as) atendidos(as) nesse local pertencem a um conjunto de moradias construído recentemente. A **Escola D** fica localizada no centro da cidade, mas o seu público vem da periferia. A **Escola E**, também localizada em bairro periférico, é uma escola que atende o setor rural de Paranavaí e também alguns(as) alunos(as) da região. A **Escola F** é uma das primeiras escolas de Paranavaí e a única a proporcionar o curso de magistério, sendo um atrativo para alunos(as) interessados(as) em seguir a carreira de licenciatura. As **Escolas G, H e I** são escolas centrais, tendo um público misto. As **Escolas J, K e L** são escolas localizadas na periferia da cidade e também atendem um público misto de Paranavaí e região.

Na tabela 4, também colocamos alguns pseudônimos das responsáveis por serem o elo entre a pesquisa e os(as) professores(ras). Como podemos observar, encontramos apenas profissionais do gênero feminino nas escolas que se encarregavam da coordenação. Isso não quer dizer que não existam pedagogos homens nas escolas de Paranaíba ou responsáveis do gênero masculino pela coordenação do colégio. Acontece que não encontramos pedagogos homens que se dispusessem a responsabilizar-se pelos questionários, como reforça um dos pedagogos do gênero masculino que respondeu ao questionário: *“Nós pedagogos homens, ficamos responsáveis por separar brigas de alunos, fiscalizar o pátio e ver se algum estudante está usando drogas do que ficar desenvolvendo projetos sem sentido, não acredito que seja de extrema importância para um projeto de mestrado analisar o ponto de vista dos professores sobre a diversidade sexual e a homofobia nos colégios em Paranaíba. Temos problemas maiores como drogas e brigas. Então, essas questões não ganham tanta importância. Em vez de teorizar, vocês deveriam sentir o chão da escola. Quando isso acontecesse, vocês perceberiam que essas questões de gênero ficariam em segunda opção”* (Anderson, pedagogo).

Por meio da fala desse professor e pedagogo, observamos as dificuldades que encontramos para que um profissional do gênero masculino acreditasse em nossa pesquisa e se interessasse em aplicá-la na escola, conforme podemos ver em outros discursos: *“[...] sou pedagogo há mais de 10 anos na escola pública e nunca presenciei alguma manifestação de sexualidade. Na verdade, não gosto de projetos que discutem particularidades”* (Romildo, pedagogo).

*“Todos os projetos que chegam na minha escola sobre sexualidade como prevenção da AIDS e DST's [sic] logo são direcionados para uma pedagoga mulher. O corpo pedagógico fala que, por eu ser homem, as crianças e adolescentes ficarão constrangidos”* (Felipe, pedagogo).

No entanto, não só homens indispuseram-se a responder ao questionário: *“Sou pedagoga e acredito que a escola não precisa de projetos que discutem as particularidades das pessoas. Quando esses projetos vêm até a escola, eu ignoro. A escola precisa é de estrutura, mais salas, laboratórios e salários mais justos para os professores e isso vocês não discutem”* (Brenda, pedagoga).

Na escola, encontramos algumas afirmativas sobre as questões sexuais, tais como: a separação de filas por gênero, algumas atividades físicas separatistas que

tem construído na sociedade conceitos e estereótipos, ou seja, a divisão sexual ainda permanece no subconsciente de educandos(as) de tal forma que vão reafirmando o machismo, a homofobia e o sexismo em seus discursos. Isso tem consistência na sua prática. Os(As) profissionais da educação também deixam claras suas opiniões em projetos sobre educação sexual que chegam até a escola. Há casos em que esses projetos são simplesmente ignorados, como também afirma Figueiró (2006).

Como exemplo, na *Escola B* foi preciso levar várias vezes os questionários para que os(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) pudessem responder, pois os questionários foram perdidos. Chegamos a levar o mesmo questionário quatro vezes em uma mesma escola. Na primeira vez, a pedagoga respondeu que os(as) funcionários(as) da limpeza haviam jogado fora os questionários. Na segunda vez, a pedagoga respondeu que os questionários molharam. Na terceira, ela comentou que os(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) haviam respondido, mas ela não sabia onde estavam. Na quarta, contei com a ajuda de uma professora amiga que juntamente à pedagoga recolheu os questionários.

O contato com os(as) profissionais da educação, o reconhecimento da escola como um aparelho importante de transformação de pensamento, ações e práticas foram de extrema importância para pensarmos a investigação da temática gênero, diversidade sexual e homofobia no campo educacional, como também repensar nosso papel como educador(a) e agente de mudança.

#### 4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa verificou o entendimento dos(as) profissionais das escolas de ensino público de nível médio sobre a diversidade sexual, homofobia e violência contra alunos(as) LGBTT presentes nas Escolas Públicas Estaduais de Paranavaí. Antes da efetivação da pesquisa, foram discutidas estratégias e ações para coletar as informações com segurança, sigilo e responsabilidade. Também tivemos o cuidado de deixá-los(as) livres para expressarem suas opiniões, sentimentos e vontades.

Assim, concluímos que seria elaborado um questionário com perguntas semiestruturadas e não-estruturadas contendo questões abertas e fechadas. Abertas no sentido de os(as) profissionais da área da educação poderem relatar sua prática docente, seu convívio com alunos(as), professores(as) e funcionários(as), de tal forma

que não direcionássemos ou induzíssemos os(as) entrevistados(as) a um objetivo unilateral.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e fechadas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

Após a decisão de como seria elaborado o questionário, entramos em contato, pessoalmente, com a coordenação do DEDI de Paranavaí e explicamos detalhadamente o projeto e seu intuito, como também explanamos o questionário que seria aplicado. Esclarecemos todas as dúvidas e também foi repassada à coordenação pedagógica a relação de telefones de contatos dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), além de e-mails, caso alguma dúvida surgisse durante/após a pesquisa.

Com a autorização do DEDI, direcionamo-nos aos 13 colégios estaduais de Paranavaí. Em todas as escolas, preferimos fazer o contato pessoalmente, para que pudéssemos sanar cada dúvida e, também, para que as escolas depositassem confiança e segurança na pesquisa aplicada. É preciso que ocorra um laço de segurança entre pesquisador(a) e o entrevistado(a) para que ambos(as) possam acreditar na pesquisa<sup>20</sup> (MANZINI, 2012).

A investigação começou a ganhar corpo e nós começamos a aplicar o questionário nas escolas. Explicamos todos os detalhes da pesquisa nas diversas escolas e a utilização dos dados coletados para composição da dissertação. Deixamos os questionários com os(as) pedagogos(as) responsáveis por cada escola para que pudessem distribuir aos(às) professores(as), pedagogas(os), diretores(as) e técnicos administrativos(as), assim ambos(as) poderiam ter melhor autonomia e gerenciamento do tempo para responderem às questões. Todos(as) tiveram total

---

<sup>20</sup> Durante a investigação foi ofertado um *kit* para cada escola contendo o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice A), o questionário com as perguntas semiestruturadas e não-estruturadas (abertas e fechadas) (ver Apêndice B), uma folha que continha os telefones dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as) e o telefone do departamento de Pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, caso quisessem verificar a veracidade da pesquisa aplicada.

liberdade para responder na escola, em casa ou em qualquer outro ambiente que não comprometesse a gestão escolar e a vida particular da(o) respondente.

Durante a pesquisa as(os) professoras(es) do *Colégio D* ficaram receosos(as) para responder o questionário, declarando a/ao pedagoga(o) responsável que esse tema dentro da escola apenas fomentaria brigas e discussões entre os professores e as professoras, pois ambos estavam vivendo momentos de tensões com alguns fatos ocorridos naquela instituição<sup>21</sup>. Assim, para tranquilizar os(as) profissionais dessa instituição, foi proposta uma reunião no horário do intervalo para mais esclarecimentos sobre a importância da pesquisa e a contribuição desses(as) profissionais. Após tirarmos todas as dúvidas, uma professora disse em tom agressivo que não iria responder ao questionário e que ela queria o endereço do *site* que constavam os Relatórios sobre a violência homofóbica no Brasil e documentos oficiais que indicavam que a escola deveria manifestar um posicionamento sobre as sexualidades dos(as) alunos(as), pois não acreditava naqueles materiais apresentados e nem na pesquisa.

Segundo a professora, esta pesquisa iria ressaltar pontos negativos das escolas de Paranavaí, pois a violência homofóbica não acontece no âmbito educativo. De acordo com suas palavras, é uma manifestação de violência de contexto familiar e, simplesmente, há situações em que os(as) educandos(as) levam esses problemas para a sala de aula. Essa manifestação em relação à pesquisa apenas fomentou nosso interesse em investigar a diversidade sexual, homofobia e a violência contra alunos(as) LGBTT nas escolas, pois:

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador, isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los. Mas de qualquer forma, nem sempre é fácil determinar aquilo que se pretende pesquisar, pois, a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores e uma metodologia adequada ao problema a ser investigado. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 70).

---

<sup>21</sup> O momento de tensão descrito no texto e salientado pelos(as) professores(as) refere-se ao abuso sexual com alunas de 12 a 14 anos da escola. Fato que ganhou repercussão nacional e nos jornais da região: Disponível em: <<http://www.diariodonoroeste.com.br/noticia/cotidiano/policial/53206--aluna-de-12-anos-confirma-relacao-sexual-com-presos-do-regime-semiaberto-#.VZQcIPIViko>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Em nossa pesquisa, adentramos o âmbito educativo com a premissa de uma resistência por parte de educadores e de educadoras, pois os(as) envolvidos(as) na pesquisa (orientadora e orientando) já atuaram na Educação Básica, conhecendo o chão da escola, suas dificuldades e os prazeres da atuação nessa área da educação.

O segundo fato atípico que ocorreu durante a pesquisa foram alguns telefonemas de um senhor para o Departamento de Pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí. Segundo um funcionário da secretaria, que atendeu às ligações, era um senhor que queria ter acesso aos conteúdos dos questionários e saber quais foram os professores e professoras que responderam. Segundo ele, sua preocupação era o que nós, pesquisadores(as), iríamos fazer com aquelas informações. Foram algumas ligações para o departamento, algumas explicações sobre o desenrolar da pesquisa e, depois de algum tempo, não retornou mais com as ligações.

O terceiro fato atípico aconteceu de forma inusitada nas escolas, mas que veio a enriquecer a nossa pesquisa. Alguns(mas) profissionais que compõem a área técnico administrativa da escola propuseram-se a responder o questionário. Alegaram que algumas pessoas que trabalhavam nesse departamento são homossexuais. Desse modo, eles(as) teriam um outro olhar para a violência homofóbica dentro da escola e seus mecanismos de manutenção e legitimidade. Outros(as) afirmaram que seus filhos(as) são homossexuais e vieram a sofrer retaliações nas escolas. Por isso, acreditavam que a pesquisa poderia ser um ponto de partida para questões maiores.

Todos(as) somos educadores(as) sexuais. Expressamos nossos desejos, nossas vontades e nossos prazeres nas múltiplas identidade(s) que compõem as nossas personalidades. Por meio das nossas ações, expressamos nossa opinião política, cultural e social e vamos moldando outras identidades com nossos atos (FIGUEIRÓ, 2006). Desse modo, demos abertura para esses(as) profissionais responderem às questões, expondo suas vivências.

Esse olhar atento proporcionou-nos outra visão por parte também dos(as) funcionários(as) públicos(as) que sofrem agressões por conta da sua orientação sexual. Desse modo, a pesquisa tem esta positiva interferência por parte da equipe de funcionários(as) técnicos(as) administrativos(as) de dois colégios que vieram a completar a pesquisa.

### 4.3 INSTRUMENTOS

O ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se no levantamento e na interpretação dos dados. Para que esse levantamento seja compreendido em sua totalidade, é necessário, em um primeiro momento, que se faça uma revisão bibliográfica, em que o(a) pesquisador(a) possa ter um ponto de partida e reflexão sobre a temática desenvolvida.

Em um segundo momento, o(a) pesquisador(a) deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele(a) obtenha maiores informações, e, em um terceiro momento, o(a) pesquisador(a) deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis (BONI; QUARESMA, 2005). Assim, para chegarmos a compreender todo esse processo totalizante da pesquisa, é necessária a utilização de algumas ferramentas e instrumentos para a captação dessas informações.

Optamos pelo questionário por dar maior liberdade para os(as) entrevistados(as). Contudo, deixamos em aberto uma possível entrevista oral que logo foi rejeitada tanto pela coordenação do DEDI como dos(as) professores(as), cabendo a nós apenas a aplicação dos questionários com a responsabilidade de não interferir nos horários escolares.

Para facilitar a organização dos dados coletados, realizamos a divisão, em um primeiro momento, das perguntas fechadas em formato de gráficos. O primeiro gráfico fez um balanço geral dos(as) profissionais que responderam ao questionário - lembrando, apenas, que foram enviados os questionários para os(as) profissionais que estavam atuando nos colégios estaduais de ensino público de nível médio.

- **Número de respondentes**

Gráfico 1 - Números de profissionais que responderam ao questionário



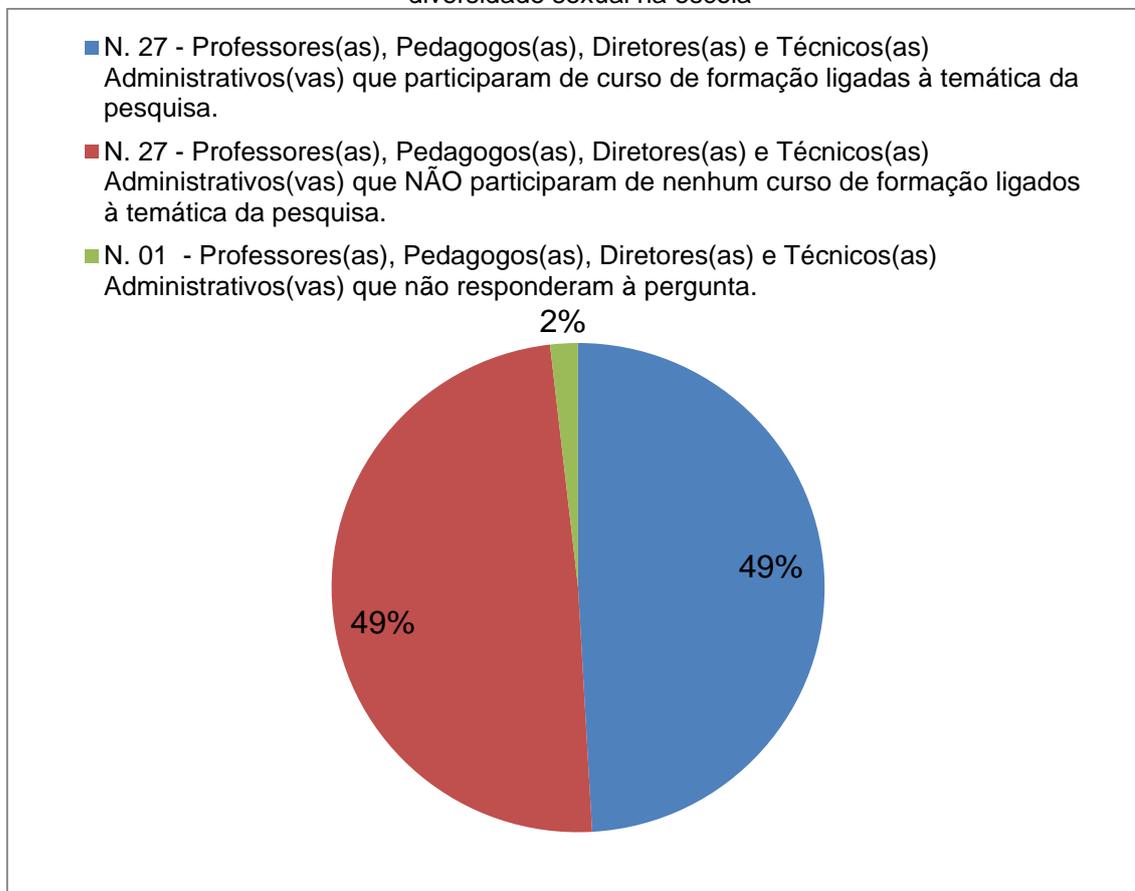
Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

Toda informação coletada ou não precisa passar por uma interpretação do(a) pesquisador(a), como, por exemplo, a recusa e a não aceitação por parte do público onde a pesquisa está sendo aplicada. Assim, isso tem de constar nos relatórios, nos artigos ou nos ensaios. Quando existe o ato de não responder ou a omissão de informações que visa a contribuição e o aprimoramento do objeto analisado, duas hipóteses podem ser levantadas: primeira - o público que ao ser indagado sobre determinado assunto desconhece a ligação entre objeto e sua funcionalidade com o meio; segunda - o público com medo de retaliações silencia frente ao problema existente (BELEI *et al.* 2008).

Já, no segundo gráfico, adentramos no universo da formação docente dos(as) profissionais, questionando a sua participação em cursos de formação com a temática de gênero e diversidade sexual:

- **Participação em cursos de formação sobre gênero e diversidade sexual na escola**

Gráfico 2 - Profissionais que participaram de cursos de formação continuada sobre gênero e diversidade sexual na escola



Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

Em outra questão, perguntamos a respeito do grau de conhecimento da equipe escolar sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná: Gênero e Diversidade Sexual. É de extrema importância identificar no corpo docente se os(as) professores(as) conhecem os próprios materiais produzidos para auxiliarem em sua prática pedagógica e se eles(as) compreendem as políticas públicas educacionais. O(A) professor(a) conta com aliados(as) para conduzir a uma educação completa, no sentido de fornecer ao indivíduo respostas a suas perguntas e também auxiliar em sua vida em sociedade (FIGUEIRÓ, 2006).

Assim, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2010) a inserção de temas transversais que ensinam ao sujeito o sentido de coletividade e respeito frente às diferenças históricas, culturais e sociais que são

fatores determinantes para a vida dos(as) aprendizes e que servem também de apoio a equipe docente.

Como podemos destacar, o respeito às diferenças de gênero, raça, credo e o entendimento sobre identidade estão presentes nesse material. Esse processo de modificação no ensino não pode ser ignorado por nenhuma instituição educacional. Com essas transformações, vemos que a educação é um veículo de conscientização para enfrentar o preconceito e a discriminação, garantindo, assim, a participação de todos(as) no âmbito educativo e sendo discutida por educadores(as), equipe pedagógica, pesquisadores(as) para difusão do conhecimento igualitário e da promoção do respeito por meio de estratégias e de ações.

Buscar alternativas que possam corroborar o processo é o primeiro passo para tentarmos projetar uma educação que discuta as sexualidades na escola. “Começar já é válido, por si só, uma vez que significará muito mais que o silêncio, a mudez que tem predominado nessas questões. O simples fato de os alunos perceberem que os profissionais da escola estão dispostos a conversar sobre o assunto pode gerar efeitos positivos” (FIGUEIRÓ, 2006).

Ao proporcionar uma educação para as sexualidades no âmbito educativo, entendemos as novas configurações e pensamentos sobre as vivências das sexualidades que aparecem entre o público escolar. Podemos também trabalhar a educação para as sexualidades em seu sentido amplo, criando uma interdisciplinaridade no currículo para reafirmar tais práticas. É importante entender o currículo como o material que compõe a estrutura das disciplinas, normas, regimes e regimentos que nortearão a escola (FURLANI, 2011).

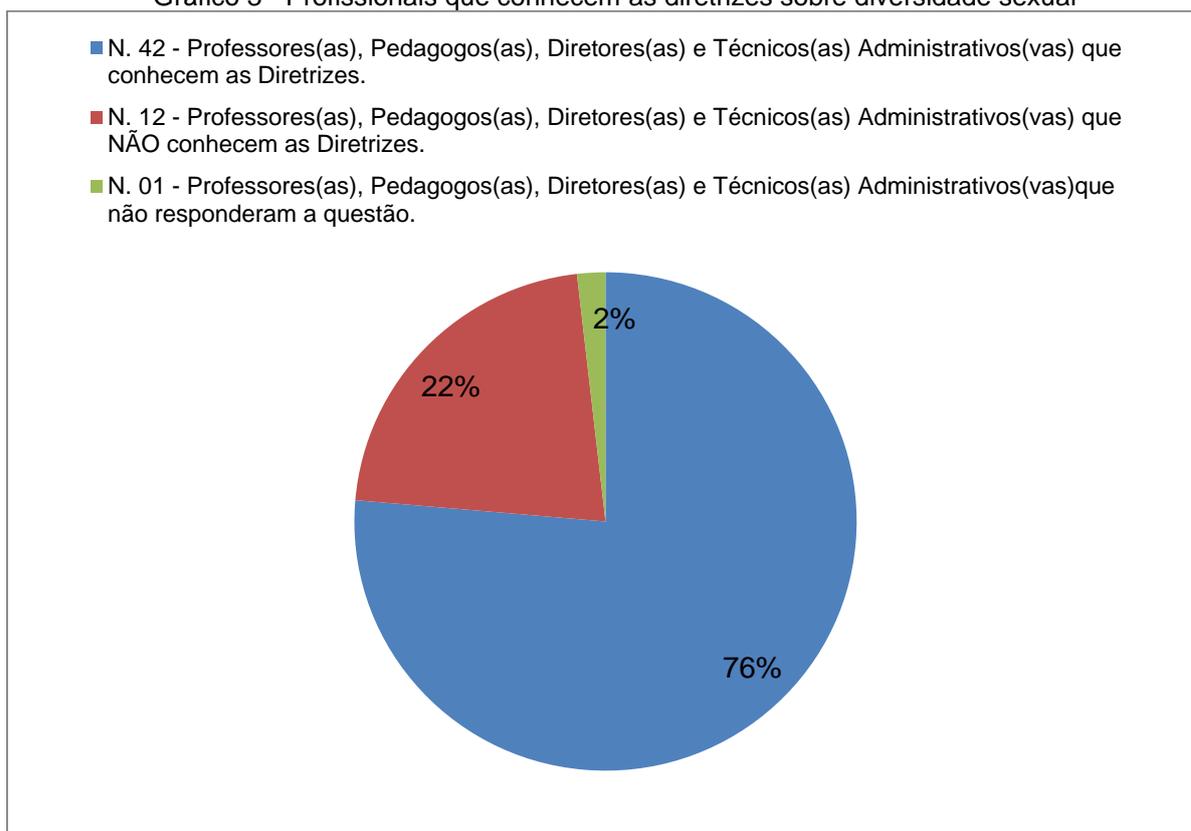
O mesmo vale para a aplicação do material pedagógico que propicia a troca de conhecimento entre professores(as), pedagogas(os), diretores(as) e alunos(as) por meio de brinquedos, brincadeiras, literatura, músicas e filmes, entre outros materiais didáticos que podem colaborar para o ensino de uma educação para as sexualidades, pautado no respeito à diferença (DINIS, 2011).

A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade e tensão. A oferta por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares. (BRASIL, 2001, p. 113-114).

Assim, a realização de diálogos sobre educação sexual em sala de aula auxiliará professores(ras), pedagogos(gas), diretores(ras) e técnicos(as) administrativos(as) em suas práticas pedagógicas, podendo contribuir no enfrentamento da violência contra a diversidade sexual e gênero, desmistificando discursos que vêm sendo construídos como a única possibilidade de trabalhar-se uma educação para sexualidade no âmbito educativo. Por isso, adiar a educação sexual escolar não é mais possível. É preciso compreender que os(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) necessitam do diálogo sobre a vivência da sexualidade, pois o silêncio em torno dessa temática não fica apenas nos(as) alunos(as), mas habita o universo do(a) profissional que atua na escola (FIGUEIRÓ, 2006).

- **Profissionais que conhecem as Diretrizes Curriculares: Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Paraná**

Gráfico 3 - Profissionais que conhecem as diretrizes sobre diversidade sexual



Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

A aproximação com documentos que conduzem as políticas públicas educacionais voltadas ao respeito à diversidade sexual no âmbito educativo conduz

os(as) profissionais da área da educação para que tais propostas possam se concretizar, visto que a mudança pode ser auxiliada por meio dos PCN.

[...] uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para a supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização do trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor. (BRASIL, 2001, p. 38).

Ao fomentar a formação dos(as) professores(as), dos(as) pedagogas(os) e dos(as) diretores(as), é possível discutir diversidade sexual e gênero com mais liberdade, buscando práticas que corroboram para a coletividade, pois “[...] imagens fantasiosas são criadas muitas vezes para serem usadas com intenções políticas e ideológicas” (FURLANI, 2007). Essas imagens fantasiosas estão presentes no cotidiano de alunos(as), professores(as), pedagogos(as) e diretores(as). Sem uma análise reflexiva das imagens e representações que aparecem no âmbito educativo, não poderemos desconstruir práticas e discursos que reafirmam a violência homofóbica nas escolas.

Pensamos que a escola tende a ser um espaço democrático aberto a todos(as). Pode ser um veículo transformador e libertador e não para reproduzir práticas evasivas e de caráter perverso (FREIRE, 2011). Desse modo, os PCN são uma das propostas de reforma que visa a educação para as sexualidades. Como citado anteriormente, os Parâmetros objetivam práticas que contribuam para educação inclusiva sem diferenças, estando a temática da educação para a sexualidade presente nesse documento.

Dessa forma, o PCN vem com a proposta de que a orientação sexual seja discutida na escola, mas não apenas em uma disciplina específica, instituindo uma voz autorizada, mas como um tema que perpassa todas as áreas do saber, podendo ser discutida nas diversas disciplinas. (BARROS; RIBEIRO; QUADRADO, 2007, p.168).

Ao buscarmos estratégias e ações para a aplicação da educação para as sexualidades nas escolas, é preciso que os(as) profissionais ligados a elas compreendam o conceito de identidade(s) e sexualidade(s) como dispositivos históricos, sociais e culturais percorrendo todas as disciplinas. Desse modo, poderemos dialogar frente à recusa de trabalhar tais temáticas dentro do âmbito

educativo. Assim, comungamos das palavras de Ana Maria Colling (2009) quando a autora afirma que,

[...] para enfrentar o silêncio sobre as diferenças históricas entre os sexos no currículo escolar, é necessário historicizar a construção do masculino e do feminino, reconhecer as práticas discursivas e não discursivas que construíram a natureza feminina, a sexualidade feminina e masculina, o lugar social de cada sexo. (COLLING, A. M., 2009, p. 79).

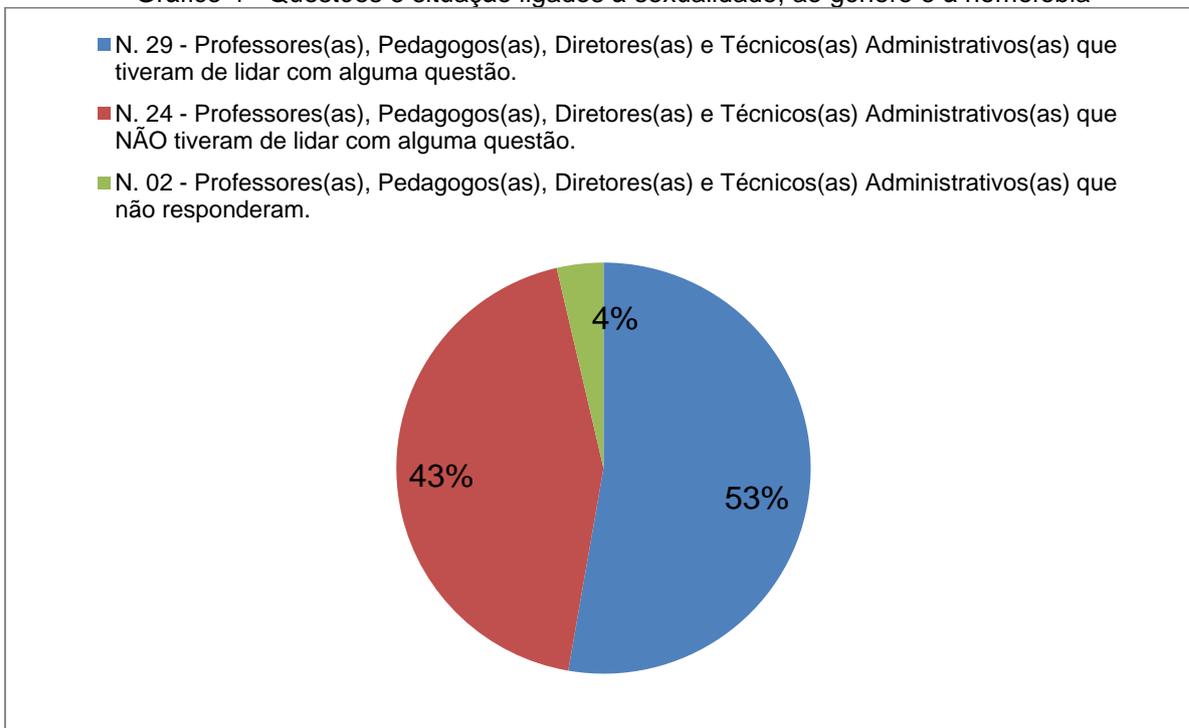
Ao historicizarmos os movimentos homossexuais, descobrimos quais discursos estão postos no universo escolar e quais assuntos são silenciados e/ou reproduzidos. Podemos de início perceber que o sexo ganha um discurso direcionado em determinadas matérias e alguns temas, tais como: educação sexual, que tem o intuito de preparar e prevenir os(as) alunos(as), dando-lhes orientação para quando vierem a praticar a relação sexual. Esses discursos, na maioria das vezes, são silenciados pela falta de preparação dos(as) professores(as) ou fica a cargo de um(uma) profissional da saúde para orientá-los(as) (COLLING, L., 2011).

Para rompermos esses discursos e silêncio que encontramos nos discursos de professores(as), de pedagogos(as) e de diretores(as), temos de buscar uma capacitação para que de forma crítica possamos construir juntos(as) políticas educacionais que permeiam uma discussão mais ampla sobre a diversidade sexual, a homofobia e a violência contra alunos LGBTT.

Para analisar a prática docente, indagamos aos(às) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) se, em sua prática docente, eles(as) tiveram de lidar com situações relacionadas à constituição da sexualidade, de identidade de gênero e homofobia. Desse modo, conseguimos identificar a visão desses(as) profissionais sobre a vivência das sexualidades dos(as) alunos(as) e seus discursos.

- **Profissionais que lidaram com questões ou situações relacionadas à diversidade sexual na sua prática pedagógica**

Gráfico 4 - Questões e situação ligados à sexualidade, ao gênero e à homofobia



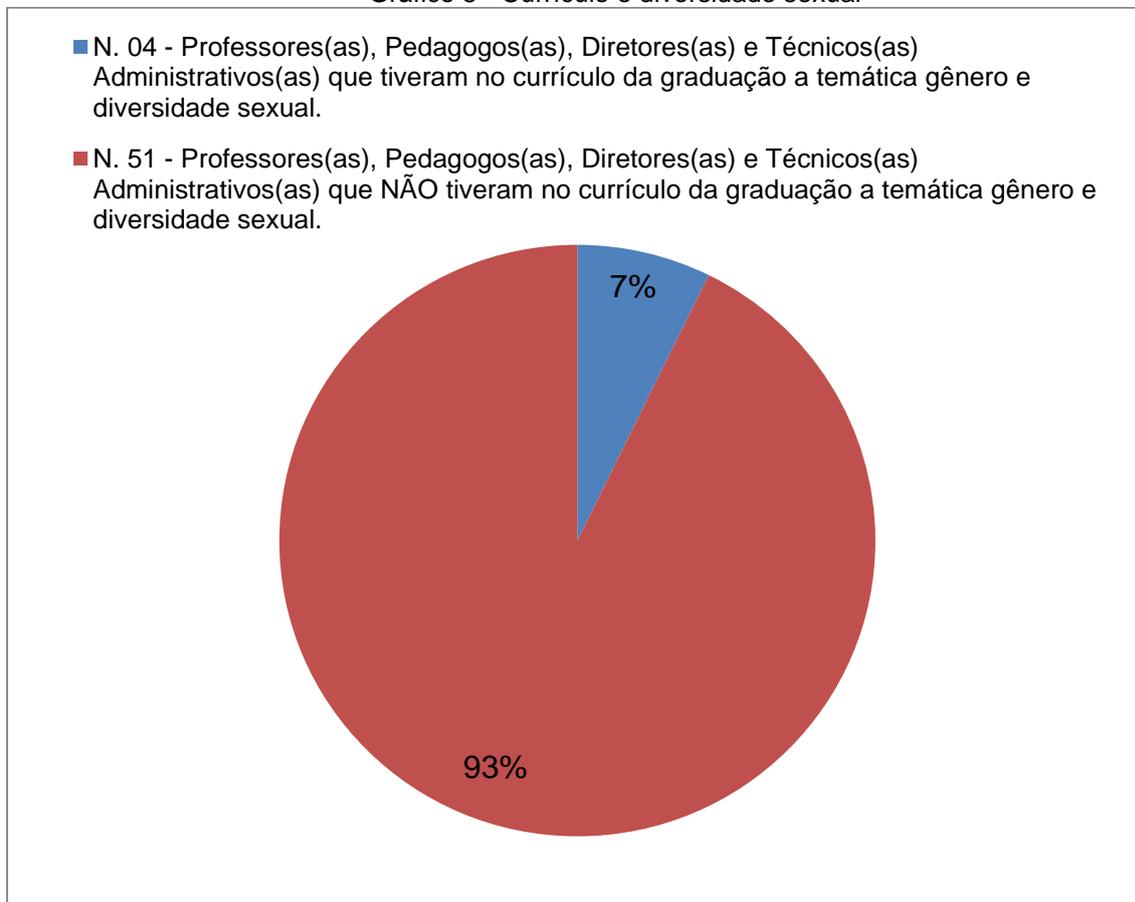
Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

Ao indagarmos professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) sobre o contato com a diversidade sexual, criamos várias reflexões sobre o assunto, pois, quando uma temática é silenciada, cai no vazio do esquecimento. Muitos(as) profissionais acreditam que só pelo fato de alguns tópicos não serem discutidos na escola significa que eles não existem. Por trás disso, há uma lógica também da marginalização e da exclusão (JUNQUEIRA, 2009)

Assim, com o intuito de aprofundar um pouco a relação e a discussão entre os(as) profissionais inquirimos se, durante o seu curso de graduação, o currículo formativo possibilitou trabalhar a temática de gênero e de diversidade sexual em seus locais de trabalho. Mais uma vez o resultado foi surpreendente: 93% dos(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) não tiveram nenhuma temática de gênero e diversidade sexual em seu currículo. Apenas 7% tiveram em seu currículo formativo algum curso e/ou debate sobre a temática.

- **Currículo formativo da graduação que apareceu a temática gênero e diversidade sexual**

Gráfico 5 - Currículo e diversidade sexual



Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

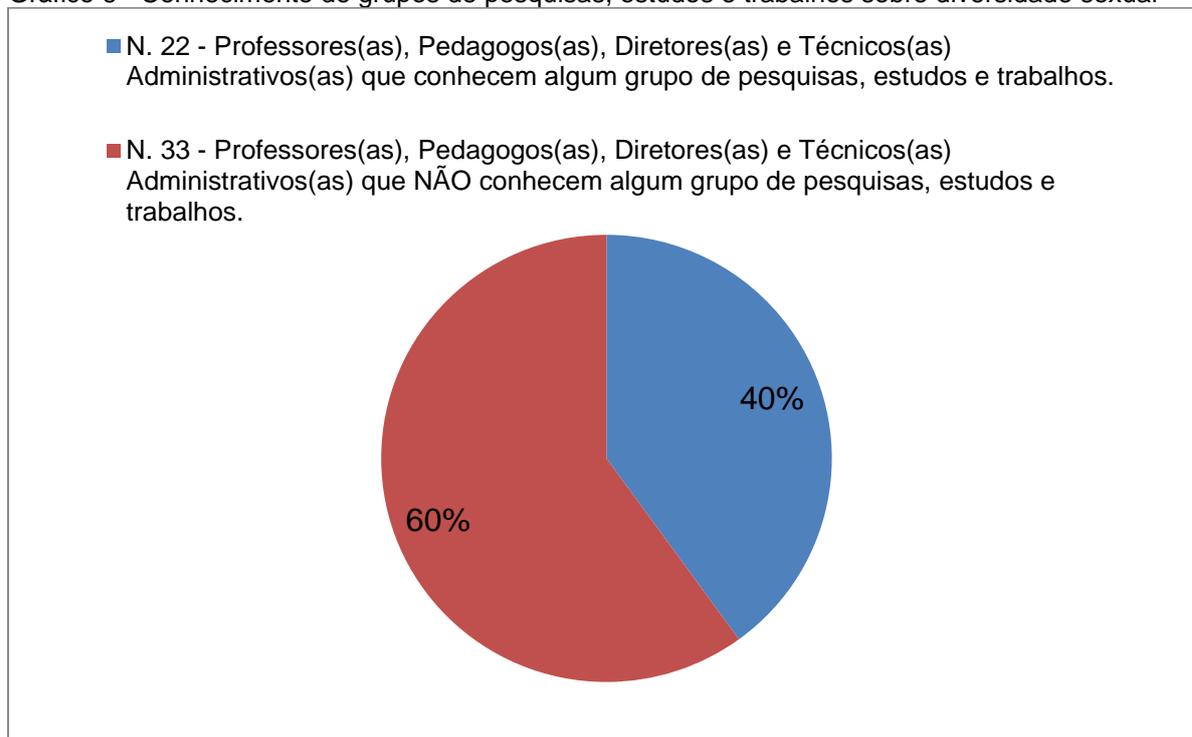
As experiências que os(as) professores(as) vivenciam em seu trajeto acadêmico e cotidiano têm influência na maneira de conduzir sua atuação profissional. Desse modo, percebemos que as concepções de trabalhar novas temáticas têm de partir não apenas do poder público governamental, mas do(a) professor(a) que conhece a realidade escolar, que deveria se comprometer com o projeto educacional e a comunidade escolar. Assim, forma-se um conjunto. Não tem como apenas um setor fazer a sua parte para a engrenagem andar. É preciso que todos e todas participem da construção (FELIPE, 2007).

Por esses motivos, acreditamos que o currículo formativo dos(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) é um campo móvel e alterável, pois, em cada momento, novas questões surgem e algumas dúvidas são esclarecidas. É preciso que os(as) professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) não deixem apagar a chama da curiosidade. Por isso, em nossa sexta questão, interrogamos os(as)

professores(as), pedagogas(os) e diretores(as) sobre o conhecimento deles e a participação em grupos de pesquisas, estudos e trabalhos sobre gênero e diversidade sexual. O resultado foi que 60% não conhecem nenhum dos itens apontados e apenas 40% conhecem, mas nunca participaram de um grupo sobre o assunto.

- **Profissionais que conhecem algum grupo de pesquisa, estudo e trabalho sobre gênero e diversidade sexual**

Gráfico 6 - Conhecimento de grupos de pesquisas, estudos e trabalhos sobre diversidade sexual



Fonte: Elaborado pelo autor para fins de pesquisa.

Com todas essas interrogações e contradições que habitam o universo escolar, lançamos uma pergunta: Qual é o melhor caminho para criar uma educação inclusiva em que o respeito e a coletividade estão presentes e que os sujeitos possam interagir socialmente no âmbito educativo? Essa é a indagação de profissionais e teóricos(as) da educação, tais como Rogério Diniz Junqueira (2009), Ana Maria Colling (2009), Cláudia Maria Ribeiro (2009) e Mari Neide Damico Figueiró (2006), entre outros(as), que vêm refletindo sobre os dinamismos e as performatividades sociais que estão aparecendo com frequência nas escolas e que levam a pensar toda uma estrutura que interfere na formação docente.

Apesar da crise por que passa a escola, ela ainda se apresenta como lugar privilegiado de permanências e rupturas, especialmente quando se trata de questões culturais. Mas pesquisadoras(es) que se dedicam aos estudos das relações desiguais entre os gêneros têm se deparado com dificuldades nas transformações na cultura neste período histórico, especialmente nas práticas discursivas e não discursivas do cotidiano escolar. (COLLING, A. M., 2009, p. 77).

Tornar a escola um espaço democrático, que não gere ações distintivas, em que todos(as) possam ser e assumir suas personalidades, é um desafio para professores(as) e equipe pedagógica. Essa mudança só pode acontecer caso o currículo escolar passe a ser questionado por esses(as) profissionais. “Alguns autores demonstram preocupação com a possibilidade de a educação sexual ser oficializada nas escolas, dado o risco de que ela caia em mãos de professores despreparados e repressores” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 58).

Por esse motivo, é imprescindível buscar alternativas e estratégias para que a equipe de profissionais da educação participe da construção desse processo de inserção de temáticas voltadas à diversidade sexual. E que a escola seja um local de ações e práticas que visem erradicar ações distintivas.

Ao longo da história, a escola tem exercido ações distintivas através de inúmeros mecanismos de classificação e hierarquização dos sujeitos. As práticas de distinção de meninos e meninas, homens e mulheres são algumas delas. Também os currículos produzem diferenças de gênero, separam, classificam, hierarquizam homens e mulheres, oferecem-lhe experiências e aprendizagens distintas. (RIBEIRO, P. R. C., 2009, p. 67).

Assim, para que possam erradicar essas ações de hierarquização e distinção, precisamos identificar as raízes históricas, sociais, culturais e, principalmente, as políticas públicas que desenvolvem educação para as sexualidades. É necessário, ainda, mostrar que homens e mulheres são uma construção histórica que desempenham tais e quais papéis na sociedade. Suzana Barros e Paula Ribeiro (2009) explicam que:

[...] estamos ensinando representações sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em diversos momentos da nossa prática pedagógica: os brinquedos e brincadeiras, os materiais que utilizamos as atividades que fazemos em nossas salas de aulas, os espaços disponibilizados a meninos e meninas, os gestos, os comentários, os olhares de repreensão que lançamos a cada um de nossos(as) alunos(as) diante de seus comportamentos, tudo isso está repleto de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais

adequado para meninos e meninas, para homens e mulheres.(BARROS; RIBEIRO, 2009, p. 168).

Professores(as) ou aqueles(as) que estão ligados(as) à prática de ensinar deveriam ter a ética e a complacência de mostrar aos(às) alunos(as) as possibilidades, não se fechar dentro de um ciclo vicioso da propagação e da distorção do conhecimento. Precisam evitar restringir seus discursos às próprias particularidades, criando, assim, autonomia do pensamento que corrobora para o entendimento da diversidade, seja ela sexual, de raça e de credo. É essencial a boa relação entre reciprocidade e respeito. Com isso, professores(as), alunos(as) e toda comunidade escolar poderão ter uma melhor compreensão sobre o universo escolar e pessoal (RIBEIRO, P. R. C., 2009).

Assim, os(as) profissionais da educação, em sua prática, ao levar para o interior da escola opiniões particulares, podem reafirmar ou reproduzir mecanismos de discriminação. É preciso que a escola seja parceira nesse processo de identificação dos mecanismos de violência, visto que a homofobia, presente em outros lugares, pode encontrar espaço no âmbito escolar.

É preciso, assim, atentar para o fato de que a lógica de “homossociabilidade homofóbica” própria de determinados espaços sociais (como bares, times e torcidas organizadas de futebol, forças armadas, internatos, conventos, seminários etc.) pode encontrar, no interior das escolas, novos meios e oportunidades para produzir, reproduzir ou alimentar mecanismos de discriminação e violência contra estudantes mulheres, LGBT, bem como todo indivíduo cuja expressão de gênero parecer destoar da tida como convencional. (JUNQUEIRA, 2009, p. 22, grifo do autor).

No âmbito educativo, vemos essas diferenças de representações de raça, credo e sexualidades no cotidiano dos(as) professores(as) e alunos(as). Elas aparecem nos corpos dos(as) alunos(as), nos vestuários e na maneira de agirem. Normalmente são moldadas ou inibidas por materiais pedagógicos usados como ferramentas de construção de valores que reafirmam discursos ideológicos. Há de se ter o cuidado de não interferir negativamente na construção social e identidade do aluno:

[...] todas as representações possuem efeitos sobre os sujeitos, independente de elas serem, num primeiro momento, “Verdadeiras” ou não. Afinal, a partir de um momento que um signo e seu significado assumem o “Circuito da Cultura” eles já estão constituindo e sendo

constituídos pelos sujeitos sociais. (FURLANI, 2007, p. 48b, grifos da autora).

Entendemos que a linguagem e o discurso dentro dos seus signos e significados estão em permanente disputa de poder e quem sofre esta influência no âmbito escolar é o(a) aluno(a). Por isso, ao se investigar as questões pertinentes sobre diversidade sexual, homofobia e a violência contra os(as) alunos(nas) LGBTTT na escola, descobrimos que as lacunas e o silêncio não ficam apenas entre os(as) discentes. Elas permeiam professores(as), pedagogos(as), diretores(as) e outros(as) funcionários(as).

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

Ao investigar as respostas, direcionamos as falas dos(as) profissionais entrevistados(as), interrogando-os(as) pela historicidade e pela ideologia. Nesse formato, construir visões diferentes e contraditórias que vão fomentar o pensar sobre a violência contra os(as) alunos(os) LGBTTT. Quando adentramos os discursos dos(as) professores e professoras, pedagogas(os) e diretores(as) sobre a diversidade sexual, homofobia e violência contra os alunos e as alunas das escolas estaduais de Paranaíba, percebemos como a violência e a homofobia estão presentes em suas falas.

É preciso situar o(a) leitor(a) do objeto que está sendo investigado. Isso constrói um entendimento preciso sobre o problema a ser enfrentado, a territorialidade, os meios sociais, os mecanismos sociais. O pesquisador(a) faz compreender, assim, qual o papel social de quem entra em contato com a análise. Contudo, o(a) pesquisador(a), antes de discursar sobre um problema social, tem de conscientizar-se, porque nesse processo abre-se um caminho entre pesquisador(a) e leitor(a) (BONI; QUARESMA, 2005).

#### 4.5 DIVERSIDADE SEXUAL, HOMOFOBIA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS CONTRA ALUNOS(AS) LGBTTT

Nesta seção, trazemos algumas respostas coletadas sobre diversidade sexual, homofobia e violências nas escolas contra os(as) alunos(as) LGBTTT. Tais respostas

indicam outras evidências para além do tema geral de abordagem de nossa pesquisa, sugerindo, por exemplo, questionamentos sobre o currículo e a formação docente.

Deixamos livre a identificação dos(as) entrevistados(as) no que diz respeito a sua função dentro da escola, já que muitos se identificaram como educadores(as), professores(as), pedagogos(as), licenciados(as), secretários(as), funcionários(as), colaboradores(as), agentes da educação etc. Porém, outros(as) omitiram essa informação, deixando o campo em branco, pois, como alega a resposta de Sônia: *“Não coloquei minha função/atuação na escola, pois tenho medo que este conteúdo possa comprometer-me no trabalho. Recebemos recomendações para não dizer tudo o que acontece dentro da escola”*. E complementou: *“Final, sou uma aluna também, aprendo muitas coisas com esses meninos e meninas; dizer a minha área de atuação seria uma audácia, porque, ora sou professora, ora sou mãe, dando-lhes conselhos, ora sou pedagoga. Eu assumo várias identidades [...]”* (Sônia).

As temáticas diversidade sexual, homofobia e violências contra os(as) alunos(as) LGBTT, nas respostas desses(as) profissionais, é uma forma de analisarmos a formação docente desses(as) educadores(as), como também de verificarmos o tratamento dado aos(as) alunos(as) LGBTT.

O próprio entendimento das nomenclaturas, diversidade sexual e homofobia, por exemplo, localizado nas respostas ao questionário, é apenas a ponta do *iceberg* de violências praticadas na escola. É, também, uma forma de identificarmos a onda de violências que os(as) alunos(a)s LGBTT vem sofrendo, pois a violência que está presente dentro da escola é similar à que aparece cotidianamente nas famílias e na sociedade de modo geral. A escola é um espaço onde a manifestação dessas violências acontece mais frequentemente e, na maioria das vezes, intensifica-se, pois é nesse espaço que encontramos personalidades diferentes (DINIS, 2011).

Nessa perspectiva, foi de suma importância proporcionar respostas abertas aos que se dispuseram a responder o questionário. Nesse sentido, deixar expressar o que pensam, agem, sentem e falam é uma forma de entendermos o que os(as) construtores(as) da educação escolar, com suas compreensões da temática pesquisada, informam-nos sobre o chão da escola (BONI; QUARESMA, 2005).

As respostas abertas do questionário aplicado foram problematizadas a partir de três eixos, os quais foram estabelecidos de acordo com a análise do conteúdo. O primeiro pretende abordar a compreensão da equipe escolar sobre as representações

da diversidade sexual. O segundo aborda a compreensão sobre a violência contra os(as) alunos(as) LGBTT, e o terceiro trata de situações relacionadas à sexualidade, identidade de gênero e homofobia no cotidiano escolar.

Acreditamos que o histórico do movimento LGBTT assim como a análise dos dados sobre a homofobia na sociedade e na escola, contra sujeitos não normatizados, traçados até aqui, proporcionaram associar tais elementos com os depoimentos escritos e coletados.

#### 4.5.1 O entendimento da diversidade sexual e a homofobia na escola

**A:** Teve de lidar com questões relacionadas à constituição da sexualidade, de identidades de sexualidade ou homofobia na sua prática pedagógica?

**B:** Conseguiu intervir? Que tipo de intervenção foi feita? <sup>22</sup>

Os dados coletados e apresentados nos gráficos desta pesquisa mostram que os(as) profissionais da educação desconhecem as políticas direcionadas aos(as) estudantes LGBTT, sendo possível identificar episódios e situações envolvendo o tema diversidade sexual e, conseqüentemente, a homofobia na escola. Assim, como já mostrado no gráfico 4, 93% dos(as) profissionais da educação atuantes no ensino médio não tiveram em seu currículo da graduação, cursos, programas ou projetos que trabalhassem as temáticas da diversidade sexual e homofobia.

Temas presentes na sociedade, tais como trabalho, racismo, gênero e sexualidade, homofobia, violência contra a mulher etc., aparecem, inevitavelmente, no espaço escolar e urge que sejam dialogados na escola. Os sujeitos com toda a sua carga histórica, todo seu dinamismo social presente na comunidade, levam ao âmbito educativo o que sentem e pensam sobre seu bairro, sua cidade, seu estado e seu país (BONI; QUARESMA, 2005).

Para Felipe (2007), a aproximação da escola com a realidade dos(as) alunos(nas) começa pela organização básica do currículo estruturante, seus direcionamentos, seus projetos, suas metodologias e seus temas transversais. O currículo de certo ponto são os olhos dos(as) professores(as) no caminho a ser

---

<sup>22</sup> Essas perguntas possibilitaram o desenvolvimento dos próximos tópicos sobre as violências homofóbicas e os tratamentos da equipe escola com as(os) alunas(os) Lésbicas, Bissexuais, Gays, Travestis e Transexuais nas escolas de Paranaíba/PR.

trilhado para a construção de uma educação inclusiva, por isso o currículo é um processo que está sempre em construção, revisão e discussão (SILVA, 2013).

Mesmo que as questões ligadas ao currículo não sejam objeto de nossa pesquisa, algumas respostas evidenciam a sua importância, conforme Pedro destaca: *“Os olhos dos profissionais da educação é o currículo, nele inserimos o que julgamos ser necessário para a aprendizagem dos alunos. Mas, muitos professores nem sequer têm olhos”* (Pedro, Letras Português/Inglês).

O currículo impõe ideologias e constrói identidades que conduzem a atitudes sociais, políticas e culturais dos sujeitos presentes na escola, como também nos direciona a pensar: Qual o sujeito que queremos formar? Por isso, as discussões que envolvem a diversidade sexual e a homofobia precisam ser contempladas nas disciplinas escolares. Por conta disso, Felipe (2007) chama a atenção para essa necessidade, já que

[...] nos Parâmetros Curriculares Nacionais a sexualidade é considerada tema transversal, portanto deve/pode ser discutida em todas as disciplinas, exigindo assim uma formação continuada do corpo docente. Desse modo, não só as disciplinas de ciências e biologia, mas outros campos do conhecimento como geografia, história, matemática, física, química, literatura, língua portuguesa, arte, religião, a partir de suas especificidades, poderiam contribuir significativamente para uma educação sexual mais ampla, para além dos limites restritos da prevenção. (FELIPE, 2007, p. 32).

A não abordagem no currículo de temas que discutam tais temáticas, diversidade sexual e homofobia, apontam um despreparo por parte daqueles que estão diretamente ligados à educação nas escolas públicas de Paranavaí, pois “[...] o desconhecimento de definições e categorizações, por sua vez, traduz-se numa dificuldade de compreensão do que seja a diversidade sexual e como atuar no seu reconhecimento e valoração” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 117).

Desse modo, a seriedade da construção do currículo revisado, ou seja, (re)pensado, (re)elaborado, (re)organizado, (re)discutido, adaptando tal documento aos anseios da comunidade escolar, é criarmos pontos para que se discuta a diversidade sexual na escola. A importância dessa construção curricular foi tratada por Pedro que afirmou: *“[...] somos construtores de um currículo, mas colocamos nele apenas o que julgamos interessante”* (Pedro, Letras Português/Inglês). Da mesma forma, as professoras Márcia e Rosi enfatizaram a estima pelo currículo e sua construção: *“Eu trabalho aquilo que está no currículo, assim, quando um pai vem*

*perguntar a minha visão sobre determinados assuntos, diversidade sexual, eu digo logo que preparo minhas aulas de acordo com o que foi debatido no currículo, me mantenho neutra [...]” (Márcia, Educação Física). “[...] quando colocamos esses assuntos de diversidade sexual no currículo, vamos ter que abordar de certo modo, mas quando não aparece, não há uma cobrança por parte do núcleo e comunidade” (Rosi, Pedagogia, Ciências/Química).*

Ficou evidente nas respostas que os(as) entrevistados(as) consideram o currículo um instrumento importante para enfrentar a temática pesquisada, apesar do tema não ser contemplado satisfatoriamente, conforme a pedagoga Cristina ressaltou: *“[...] constantemente a equipe pedagógica e profissionais de educação lidam com questões de diversidade, alguns educandos apresentam dificuldade quanto à identidade de gênero e principalmente a constituição da sexualidade que não aparece muito bem esclarecida no currículo escolar. É necessário conhecimento quanto à especificidade dos casos e também informações quanto à temática de gênero e diversidade sexual, para assim realizar uma abordagem contextualizada que vá de encontro às expectativas de nossos educandos [...]” (Cristina, Pedagoga).*

Isso implica, também, em considerar a formação dos(as) profissionais que estão na escola, pois, muitas vezes, estes(as) se sentem despreparados(as) para lidar com a diversidade sexual. As respostas seguintes evidenciam tal *déficit*:

*“Creio que não temos a formação necessária para com a situação, embora temos muitas informações (faltando cursos preparatórios) [...]” (Roberto, Ciências Biológicas).*

*“[...] tenho que admitir que ainda preciso de mais estudos, mais conhecimentos para poder intervir com segurança e com menos preconceito. Não vamos ser hipócritas. Temos preconceitos sim, velados às vezes, mas todos somos preconceituosos. Esse é o nosso maior desafio” (Rosana, Pedagoga).*

*“Por falta de conhecimento algumas pessoas fazem comentários homofóbicos. Precisamos urgente formar não apenas os professores, mas todos que trabalham com educação. (Rosário, Técnico administrativo).*

No que diz respeito à formação universitária, as respostas confirmam uma defasagem, conforme fica claro nos trechos a seguir:

*“[...] em momento algum o meu curso de educação tratou deste assunto diversidade sexual e homofobia” (Esther, Educação Física).*

*“[...] por ser um curso para formar professores deveria conter em seu currículo questões que nos ajudam a lidar com situações reais dentro da sala de aula, e não somente conteúdos”* (Silvia, Ciências Biológicas).

*“Na universidade não discutimos o tema diversidade sexual, gênero, homofobia e sexualidade. Quando começamos a trabalhar na escola, o tema aparece de forma assustadora, por exemplo, um aluno homossexual, um padrasto que abusa das filhas, uma professora que apanha. Daí, precisamos discutir e não temos base. Começamos, então, a fazer cursos de formação continuada, aparece apenas um curso que fala sobre essas temáticas e depois não se discute mais. O tema não aparece no currículo, não aparece nas reuniões, a escola silencia frente a este problema”* (Cristina, Pedagogia).

Fica evidente o despreparo dos(as) profissionais da educação na sua formação acadêmica para enfrentar a temática na escola. A partir das respostas, concluímos que a diversidade sexual deva ser contemplada no sentido de preparar os(as) profissionais vinculados(as) à educação para a compreensão desses novos indivíduos presentes na escola.

Os conteúdos sobre diversidade sexual, homofobia, gênero e sexualidade precisam figurar não apenas no currículo estruturante da escola, mas também na formação continuada dos(as) professores(as). Não menos importante, conforme Silva (2013, p. 30), tais temáticas devem ser consideradas nas pautas das reuniões dos conselhos escolares, na Associação de Pais e Mestres (APM) e nas políticas públicas educacionais. Isso proporcionaria à comunidade escolar uma melhor compreensão das necessidades destas temáticas na escola, mas também a identificação de mudanças presentes em nossa sociedade, pois o currículo educacional reflete e reproduz os anseios, os estereótipos e as necessidades da sociedade atual.

Assim, conforme aponta o conteúdo das respostas, há forte fragmentação no processo formativo desses(as) profissionais no que tange ao entendimento do tema. As consequências dessa situação ficam claras na resposta do solitário professor Miguel: *“Formação docente sobre diversidade sexual, homofobia, gênero e sexualidade? O caminho é solitário. Pesquisamos por conta própria”* [...] (Miguel, Geografia, Estudos Sociais e Pedagogia).

Leandro Colling (2011) alerta para uma crise de permanências e rupturas que a escola está vivenciando. Crise de caráter educacional e estruturante, presente desde a formação dos(as) futuros(as) professores(as) nas universidades até o seu desenvolvimento prático na escola.

A escola é um território de permanências e rupturas. Permanências, pois alguns(mas) profissionais da educação não querem aceitar as transformações pelas quais a escola enfrenta, já que está inserida na sociedade. Rupturas, no sentido de romper com certos pressupostos pedagógicos e metodológicos, e assim aproximar a realidade da comunidade escolar. No entanto, é preciso que esses conteúdos façam parte das discussões da escola e que a coletividade possa discutir de forma a complementar o currículo e não gerar distinções (SILVA, 2013).

Em algumas respostas, o diálogo com pais, mães e comunidade de modo geral esbarra nas suas visões estereotipadas sobre o tema, sofrendo recusa por parte dos familiares, conforme os trechos a seguir:

*“Alguns pais não veem nos temas como gênero, sexualidade, racismo, homofobia, matéria a ser trabalhada na escola. Compreendem que essa educação é da família e deve permanecer entre as famílias. Daí, acabamos desistindo de aplicar o conteúdo”* (Gigi, Pedagoga).

*“[...] na escola quando vamos propor um diálogo com a comunidade, aparece um pai pastor, uma mãe evangélica, um padre, uma aluna homossexual, enfermeiras e as discussões nunca tem uma finalidade, cada indivíduo defende seu ponto de vista”* (Isabel, Ciências e Matemática).

Entretanto, há também certa recusa por parte de alguns(mas) profissionais ligados à educação, conforme esta resposta: *“Acredito que a educação sexual tem que ser exclusiva da família. Na escola as crianças precisam aprender as matérias necessárias para o mercado de trabalho”* (Creusa, Pedagoga). As respostas vão se diferenciando entre os(as) profissionais da educação, conforme demonstrado a seguir:

*“Cada símbolo, gesto, arquitetura e práticas escolares repassam conhecimentos e significados diferentes como a hierarquização de banheiros, os brinquedos, esportes tendo a separação de meninos e meninas, nas filas para alunos, vão hierarquizando homens e mulheres”* (Ivan, Pedagogia e Letras Português/Inglês).

*“Não adianta trabalharmos questões de equidade entre homens e mulheres em nossas aulas, ou fazer curso formativo, se a própria escola é um mecanismo de hierarquização, separação entre os sexos. Acredito que tem que acontecer uma ruptura em todos os sentidos”* (Miguel, Geografia, Estudos Sociais e Pedagogia).

Tais apontamentos evidenciam que discutir questões de diversidade sexual, homofobia, gênero e sexualidade na escola é um processo importante nessa passagem de rupturas e permanências, ou seja, quando questionamos o que está

posto como natural ou até mesmo desconhecido, criamos outras possibilidades, pedagógica e metodológica (COLLING, L., 2011).

Nesse sentido, é preciso que questionemos a estrutura escolar e seus mecanismos de classificação e hierarquização. Esses mecanismos apontam para um intuito: manter a escola da forma que está posta, sem rupturas ou possibilidades para transformações (RIBEIRO, P. R. C., 2009).

As escolas de Paranaíba não estão imunes a essas rupturas e permanências que Leandro Colling (2011) e Paula Regina Costa Ribeiro (2009) nos apontam. A diversidade sexual e a homofobia têm suas raízes históricas, sociais, culturais presentes na escola, crivadas na sociedade e, principalmente, nas políticas públicas para a sexualidade, que são desenvolvidas por homens e mulheres que também fazem parte dessa relação social, pois, no momento em que falamos sobre diversidade sexual, homofobia, sexualidade, falamos da humanidade (DINIS, 2011).

Assim, esse tema nas escolas “[...] é uma das questões que mais têm trazido dificuldades, problemas e desafios aos educadores, no seu trabalho cotidiano de ensinar” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 92). Essa dificuldade implica, de modo geral, no ensino, e também é analisada de forma que os(as) profissionais da educação têm uma grande dificuldade em falar sobre sua sexualidade, anseios e desejos, pois, quando tratamos de determinados assuntos, fazemos uma análise da atuação e toda a relação social em nossa volta (FIGUEIRÓ, 2006).

Ao desenvolver uma educação direcionada ao gênero, homofobia e sexualidade, possibilita-se o rompimento dos laços estabelecidos em nossa sociedade (machismo, homofobia, binarismo), quando se revela que homens e mulheres são uma construção histórica que desempenham tais e quais papéis na sociedade. E quando questionamos os papéis sociais, implica em questionar até o próprio papel de educador(a) (FURLANI, 2011). Essa reflexão aparece nas respostas das professoras Florisbela e Márcia, que lecionam na mesma escola, e Juju:

*“[...] parece um pouco complicado também falar com os alunos sobre violência contra a diversidade sexual; na escola, temos professoras que apanham do marido e não sabem o que fazer, professores gays que não se assumem, professoras lésbicas: isso implica também em falarmos de nós. Não temos soluções para os nossos problemas, imagina com os alunos.”* (Florisbela, Letras Português/Inglês).

*“É a primeira vez que perguntam, sobre essas questões, sempre nos mandam para curso de formação de gênero, mas nunca perguntaram como o professor vê a diversidade sexual. Sabe, nós educadores temos muitas dificuldades de trabalharmos essas questões, pois aqui temos professoras que apanham do aluno, professor gay, professora lésbica. Uma das grandes dificuldades é o pai acusar o professor por conta da sua orientação sexual, de incentivar seu filho a ser um homossexual.”* (Juju, Letras Português/ Inglês).

*“Parece fácil falar sobre gênero, sexualidade, homoafetividade, mas aqui na escola temos professoras que apanham do marido, que não podem assumir sua homossexualidade, professor que, muitas vezes, utiliza roupas femininas. Os professores têm medo de falar sobre homossexualidade porque têm medo dele virar assunto.”* (Márcia, Educação Física).

Fica evidente que as questões ligadas ao universo da sexualidade permeiam as relações cotidianas na escola e são comentadas entres os pares. Ao focalizarmos um determinado grupo, precisamos, antes de tudo, compreender que os(as) locutores(as) também são frutos de uma sociedade que os exclui (BONI; QUARESMA, 2005). Assim, ao formar educadores sexuais, colocamos em reflexão a própria construção sexual desses(as) educadores(as) (FIGUEIRÓ, 2006).

Ao aplicarmos o questionário, possibilitamos alguma reflexão dos que se dispuseram a respondê-lo, proporcionando o questionamento de novos padrões (morais e sexuais) existentes na escola, uns de forma individual e rápida outros de forma lenta, conforme as ideias de Leandro Colling (2011).

Da mesma forma, Figueiró (2006, p.90) chama a atenção para o descompasso da presença do tema da sexualidade na sociedade em geral e sua relação com a escola.

Há uma grande informação sobre a diversidade sexual, homofobia, gênero e sexualidade, mas a abstração destas temáticas tem sofrido uma forte resistência por parte dos(as) educadores(ras). [...] Temos observado forte instigação ao sexo, como também rompimentos com os valores morais e sexuais há muito estabelecidos (FIGUEIRÓ, 2006, p. 92).

Foi possível verificarmos em algumas respostas, além de dúvidas e desconhecimento, a ironia, como no depoimento da pedagoga Gigi, que desqualificou esta investigação: *“Creio, que a diversidade sexual não exista na escola, é como lobisomem todo mundo diz que existe, mas ninguém o vê”*.

Já a professor de artes Mary, apesar de assumir que esse tema é recorrente na escola, cita um episódio em que um aluno se recusou a jogar bola, sofreu represália do próprio pai que sugeriu que o filho abandonasse a escola caso fosse “viado”,

conforme descreveu a professora. Ela resumiu os episódios ligados a homofobia: *“Homossexualismo para mim é doença”* (Mary, Artes).

Certamente, quando o tema da diversidade sexual aparece na escola, e isso é inevitável, cria-se uma convulsão interna que atinge todos(as) que estão ligados(as) à escola. Foi possível constatar distorções e definições equivocadas, as quais alimentam visões categorizadas pelo senso comum no que diz respeito à diversidade sexual que também reforçam estereótipos. Isso pode ser observado nos depoimentos seguintes:

*“Hoje em dia há uma grande variedade de gênero e isso confunde as crianças”* (Cristina, Pedagoga).

*“Alguns anos atrás\* parecia que não existiam gays e lésbicas na escola”* (Richard, Ciências com habilitação em Matemática e plenificação em Biologia).

*“[...] Levamos um susto com tantos meninos e meninas, tão novinhos, assumindo sua homossexualidade”* (Juju, Letras Português/Inglês).

*“Na minha opinião ser gay é um modismo, hoje em dia todo mundo é gay [...]”* (Juju, Letras Português/ Inglês).

*“Na minha concepção essa diversidade sexual não existe, mulher que veste roupa de homem e homem que veste roupa de mulher precisa de tratamentos psicológicos”* (Arthur, Geografia).

Percebemos que as concepções sobre a diversidade sexual expressas pelos(as) entrevistados(as) são estereotipadas e, muitas vezes, equivocadas. Inevitavelmente, se há o despreparo, os(as) profissionais da educação levam para a sala de aula seu ponto de vista, seus (pré)conceitos e seus princípios religiosos, os quais estão quase sempre submersos em preconceitos inadmissíveis. Daí, por conta da carência de uma formação docente, desde os cursos de graduação até a formação continuada, acreditamos que haja uma demanda urgente de capacitações para que todos(as) os(as) envolvidos(as) com a escola tenham habilidade para lidar com a temática da diversidade sexual.

Na medida em que identificamos tais lacunas no currículo formativo do(a) docente, que refletirá na sua prática, bem como na própria atuação/gestão da escola pública, fica difícil para a equipe escolar diagnosticar as diversas formas de violência homofóbica. Afinal, o próprio entendimento sobre a diversidade sexual apareceu de

forma confusa nas respostas. No próximo item, exploraremos especificamente os casos de homofobia descritos.

#### 4.5.2 A equipe escolar e a violência homofóbica

**A:** Para a intervenção, caso isso tenha sido feito, conseguiu relacioná-la com as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Paraná, tais como textos ou discussões? Teve alguma dificuldade? Qual?

**B:** Em sua avaliação, o currículo de seu curso de graduação possibilitou um instrumental para lidar com esse tipo de questão na prática pedagógica?

Neste ponto da pesquisa, após os(as) profissionais da educação descreverem sobre a importância do tema ligado à diversidade sexual e à homofobia, averiguamos a respeito do entendimento sobre a violência contra alunos(as) LGBTT. Desse modo, deixamos livre para que esses(as) profissionais nos apontassem o que compreendem como violência homofóbica.

Um ponto bastante nítido nas respostas é que os(as) entrevistados(as) acreditam que a violência é algo que está explícita na escola e que a homofobia não aparece em destaque. Isso confirma-se na frase do professor Roberto: *“A violência acontece a todo momento na escola, aluno xingando o professor, piadas ofensivas, ameaças, eu acredito que a homofobia não existe, porque a violência atinge a todos* (Roberto, Ciências Biológicas).

Como podemos perceber, o professor associa a violência que ocorre na escola de forma generalizada, descartando a violência homofóbica especificamente no seu ambiente de trabalho. Desse modo, as distorções que apareceram na seção anterior sobre as homossexualidades, levam à não identificação das injúrias, dos insultos e das piadas ofensivas que inferiorizam e estigmatizam alunos(as) que fogem do padrão sexual estabelecido.

Acreditamos que a homofobia é um fenômeno complexo e variado, e sua identificação dá-se a partir da inferiorização do sujeito homossexual, mas também da inadequação aos papéis de gênero estabelecidos socialmente. Para o enfrentamento dessa forma de violência, é preciso, primordialmente, reconhecer as diferenças ligadas à orientação sexual, à identidade de gênero e, porque não, à de personalidades.

O mesmo professor que generalizou a violência na escola, descartando a sua especificidade, mostra-nos a sua não compreensão sobre o assunto: “[...] *eu não saberia identificar violências homofóbicas na escola. Piada é uma forma? Quando um aluno bate em outro e diz que é porque chamou ele de “viado” [sic] eu não entendo como homofobia e sim como uma falta de educação*” (Roberto, Ciências Biológicas).

Tal entendimento reafirma a existência de práticas que contribuem para a inferiorização dos sujeitos LGBTTT na escola. Muitas vezes, como é o caso do depoimento da pedagoga Creusa, as percepções sobre diversidade sexual são apreendidas a partir da religião, já que essa entrevistada faz referência à escola dominical evangélica: “*Nós sempre escutamos: ‘Eu não pedi para ter um filho gay’, ‘você deveria ter morrido ao nascer’, ‘você é lésbica porque não encontrou um homem certo’, ‘Deus fez Adão e Eva e não Adão e Ivo’, ‘esta brincadeira é para meninos e não meninas’, ‘se comporte como uma menina’. Cada um educa do seu jeito e Deus a todos*” (Creusa, pedagoga).

Entendemos que tal discurso é um caminho para a exclusão. Dos deboches e das piadas, passando pela possibilidade de violência física e isolamento, os(as) alunos(as) LGBTTT permanecem a um passo para a evasão escolar. Conforme aponta a pedagoga Cristina: “*O abandono escolar é visível, quando um aluno demonstra a sua opção sexual ele vira objeto de deboche da classe e até alguns professores fazem piadas ofensivas, levando este aluno a faltas constantes, dificuldades de aprendizado e depois ao abandono dos estudos*”.

A exclusão dos(as) homossexuais do espaço escolar é apenas um reflexo de uma exclusão mais abrangente, existente também na família, nas diversas instituições de sociabilidade. Como forma de mascarar essa realidade, alguns(mas) profissionais apontam que o problema da violência está presente em outros lugares, não sendo este a escola, associando o fracasso do(a) aluno(a) a sua orientação sexual, como apontado, também, por Dinis (2011). Tal argumentação aparece nos depoimentos da pedagoga Gigi e da professora Mary:

*“A violência já está presente em suas casas e não na escola”* (Gigi, Pedagoga).

*“Nós educadores, percebemos que o fracasso da desistência do aluno está ligado a sua condição de ser homossexual”* (Mary, Artes).

Culpabilizar os indivíduos LGBTTT pelo fracasso e/ou desistência escolar, ou associar os atos de violência a eles(as) foi interpretação recorrente nas respostas coletadas, como narra a professora Esther: “[...] os LGBTTT sofrem violência porque não se dão o devido respeito. Em minha sala sempre tem um menino que aparecia nas aulas com roupas escandalosas e quando mandava utilizar o uniforme, picotava inteirinho e chegava na escola com seu estilo espalhafatoso, assim os meninos debochavam dele” (Esther, Educação Física).

Somado ao trecho anterior, a violência homofóbica na escola acontece também por parte dos(as) alunos(as) o que desestimula os(as) profissionais da educação a intervir na situação, conforme aponta a professora Rosi: “Eu sempre vejo alguns alunos chamando o outro de viado [sic], bichinha, gayzinho, mulherzinha. Eu não intervenho, porque seu eu for tratar de todos os xingamentos, não dou aula. Acredito que essa educação deva vir de casa, de berço” (Rosi, Pedagogia e Ciências/Química).

A insegurança e o despreparo assumidos nas respostas analisadas do item anterior implicam no sentido da não intervenção diante de atitudes de violência homofóbica, como mostram as respostas que seguem:

*“Eu não intervenho porque não estou preparada para essas questões e o Estado não me proporciona uma formação decente, então quando vejo que a violência está aumentando eu encaminho para a pedagoga [...]”* (Juju, pedagoga).

*“Eu detesto falar sobre essa temática, gênero, homofobia, sexo, essas questões são muito particulares. Eu vejo essa questão da homofobia na escola, como um trabalho a mais para o professor [...]”* (Richard, Ciências com habilitação em Matemática e plenificação em Biologia).

A resposta anterior demonstra a recusa do professor em trabalhar tais temáticas, direcionando esses temas para particularidades ou sobrecarga de trabalho. Desse modo, vigora uma interdição à abordagem da sexualidade na escola, profissionais da educação sentem-se desobrigados(as) a tomar qualquer atitude frente a manifestação de violência.

Assim, no espaço escolar, alunos(as) não padronizados/normatizados sofrem violência constante. Não há um processo de evasão escolar e sim um processo de expulsão desses alunos(as), que não reconhecem na escola uma instituição capaz de garantir os direitos e a cidadania. Ao serem expulsos do espaço educativo, esses

sujeitos ficam à margem da sociedade, pois um dos seus direitos fundamentais foi negado: a formação intelectual (DINIS, 2011).

O processo de exclusão vem angariado de discursos que afirmam que os(as) profissionais da educação e a escola não têm a devida condição de resolver casos ligados à homossexualidade. Julgam ser necessário encaminhar os(as) alunos(as) LGBTT para estabelecimentos qualificados para tratarem do assunto, como demonstra a resposta do pedagogo Ivan: “[...] *acredito que esses meninos e meninas devem fazer terapias, conheço alguns pastores que fazem isso, eles precisam descobrir o que realmente gostam, pois certas partes do corpo Deus fez com único intuito e não para sentir prazer*” (Ivan, Pedagogia e Letras Português/Inglês).

Outra pedagoga quando perguntada se conhecia alguma instituição, grupos de estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade, logo indicou um grupo evangélico, como mostra a sua resposta: “*O grupo dominical da minha igreja, lá se ensina ser homem e mulher*” (Creusa, pedagoga).

Diante do exposto, percebemos uma forte resistência por parte dos(as) profissionais da educação ao falar da violência contra os(as) alunos(as) LGBTT dentro da escola. As diversas visões e posicionamentos quanto aos assuntos ligados à temática vem inibir que esses temas transversais sejam dialogados. Com isso, não vendo necessidade em trabalhar a temática, acreditam que a violência homofóbica não está presente na escola, associando a particularidades, sobre carga de trabalho e o despreparado. Assim sendo, não acreditam ser importante desenvolver a discussão sobre a diversidade sexual na escola, mudando o foco do embate para assuntos de infraestrutura, condições salariais, como mostra o pedagogo Ivan: “*Sou pedagogo, acredito que a escola não precisa de projetos que discutem as particularidades das pessoas. Quando esses projetos vêm até a escola eu ignoro. A escola precisa é de estrutura, mais salas, laboratórios e salários mais justos para os professores e isso vocês não discutem*” (Ivan, Pedagogia e Letras Português/Inglês).

Com esses desconhecimentos, negações e mecanismos de expulsão, profissionais da educação reafirmam em suas respostas práticas e atitudes homofóbicas, inferiorizando alunos(as) homossexuais. Tal desconhecimento e interdição à abordagem da sexualidade negam a existência da violência na escola. De modo geral, assuntos ligados às questões sexuais são descartados, pois os(as)

profissionais que seriam os(as) agentes da sua aplicação, não acreditam que devam ser debatidos.

Essas respostas indicam-nos pensar as situações relacionadas à sexualidade, orientação sexual e homofobia no cotidiano desses(as) profissionais, pois a interdição da temática e a negação da violência contra os(as) alunos(as) LGBTTT reafirmam a violência, conforme trataremos no próximo item.

#### 4.5.3 Análise das situações

**A:** Em seu município, conhece algum grupo de pesquisa, estudo e trabalho sobre a diversidade sexual? Qual?

**B:** Em sua cidade, conhece ou participou de algum evento sobre corpo, gênero e sexualidade ou alguma temática ligada à diversidade sexual? Se sim, qual?

As respostas às últimas perguntas sobre situações e intervenções ligadas à diversidade sexual e/ou homofobia no cotidiano escolar proporcionaram um material de extrema importância para pensarmos as condutas assumidas pelos(as) entrevistados(as) no que diz respeito ao tratamento dado à temática e aos(as) alunos(as) LGBTTT.

Segundo Jimena Furlani (2011), é preciso questionar certos tratamentos dados aos(as) homossexuais na escola. Por meio da problematização, poderemos ressignificar esse sentimento negativo que tem gerado preconceito e discriminação. Resgatar os valores humanos, salientando a sexualidade de forma positiva, rompendo a visão de negação, é um desafio preciso. Desse modo, as linguagens e as formas com as quais os(as) profissionais da educação referem-se à sexualidade é que vão permitindo aos(as) alunos(as) construir seus conceitos.

Nesse sentido, identificamos que a atuação de alguns(mas) entrevistados(as) aconteceu por conta de ocasiões pontuais a partir das quais houve ou não a intervenção. Como aponta a professora Esther e o professor Roberto:

*“[...] nas aulas de Educação Física por ser uma aula onde envolve muito o corpo e expressão corporal, sempre encontro problemas com os alunos que brincam ou se desfazem dos gestos e atitudes de alguns alunos [...]”* (Esther, Educação Física).

*“Aqui na escola as situações relacionadas à sexualidade aparecem a todo momento. Na verdade explodem. Por exemplo, uma menina que saiu com o*

*namorado da amiga quando chegam na sala de aula começam a brigar. Uma adolescente grávida expulsa de casa vem para escola para tentar uma ajuda, um adolescente homossexual que foi rejeitado pela família, ou um estudante que foi contaminado com alguma doença sexualmente transmissível” (Roberto, Ciências Biológicas).*

Nessa situação relatada, a professora Esther e o professor Roberto indicam a presença de situações ligadas à sexualidade. A escola torna-se, assim, um lugar privilegiado para a discussão da diversidade sexual e um local para o diálogo entre educador(a) e educando(a). Caso esse diálogo não venha a desenvolver-se, o processo democrático na escola não terá resultados e o(a) professor(a) terá que recorrer a outra instância para solucionar o problema (FREIRE, 2011). Esse mecanismo de encaminhamento a outra instância aparece na resposta do professor Arthur que aponta situações:

*“Diariamente, em nosso trabalho, temos que lidar com questões ou situações relacionadas à sexualidade principalmente nas salas do 6° ao 9 ° ano. A maioria dos casos se refere a postura dos alunos em sala de aula, a falta de respeito com a dignidade humana. A cada dia que passa está mais difícil cultivar e manter os valores relacionados aos direitos humanos. Pois, toda a manifestação da sexualidade vem induzida desta falta de respeito. Quando ocorrem fatos como estes é realizado uma conversa no coletivo e no individual reafirmando a necessidade de, acima de tudo, existir o respeito pela dignidade humana. Em casos mais extremos, os alunos são encaminhados para orientação da equipe pedagógica” (Arthur, Geografia).*

Com a resposta do professor Arthur, podemos refletir quando Figueiró (2006) mostra-nos que a dificuldade de trabalhar assuntos ligados à educação sexual na escola vem impossibilitada pela falta de bagagem dos(as) professores(as) em tratar assuntos ligados à sexualidade.

Desse modo, não negando a manifestação da homofobia ou das homossexualidades na escola, a pedagoga Juju demonstra, em sua resposta, que seus pré-julgamentos sobre a sexualidade impossibilitam a discussão do tema: “[...] já lidei várias vezes, tanto de homofobia, quanto dificuldade dos próprios alunos se aceitarem e se assumir homossexual, também com a dificuldade de muitas famílias aceitarem e mesmo dos próprios alunos, colegas de sala e de colégio. Quando posso debater o assunto eu sigo em frente, mas, às vezes, meu conceito sobre esses assuntos não bate muito bem, acredito que eu já tenho construída a minha sexualidade e tenho meus julgamentos” (Juju, pedagoga).

Também constatando as situações presentes na escola, a professora Florisbela afirma: *“Quando acontece tal situação procuro conscientizá-los sobre a diversidade presente em nossa sociedade. Por exemplo, eu falo que existem diversos estilos de música, várias cores de carros, vários seres no mundo, acredito que falar da sexualidade parece um pouco complicado”* (Florisbela, Letras Português/Inglês).

Verificamos que os(as) profissionais da educação lidam constantemente em seu cotidiano com o tema da sexualidade; no entanto; a exemplo da resposta anterior, fica evidente a superficialidade da forma de abordar a situação, deixando uma lacuna no processo formativo dos(as) alunos(as).

Outros(as) professores(as) tentam resolver as situações, associando às leis, como descreve a professora Sônia: *“A intervenção foi feita em sala de aula dialogando com os alunos sobre a temática. Utilizei materiais como a Lei Maria da Penha, Constituição dos Direitos Humanos, vídeos etc. Tive dificuldades, pois trata-se de uma temática pouco trabalhada na escola. Sendo assim, ainda há resistência do corpo pedagógico em auxiliar nos planejamentos de projetos que se relacionam com essas questões. Existe desinteresse e resistência quanto ao assunto. Também existe pouco espaço e disponibilidade para aprofundar essas questões na rotina escolar, pois são assuntos que levantam muitas questões”* (Sônia, licenciatura plena em História).

As inseguranças e as dificuldades ao trabalhar esses assuntos foram demonstradas na resposta anterior. Outros(as) professores(as) preferem que a situação faça a ocasião, ou seja, acreditam que é no decorrer da prática docente que eles(as) vão saber lidar com as situações, descartando a formação para tratar dessas questões. Isso aparece na resposta do professor e pedagogo Ivan: *“[...] acredito que é no dia-a-dia que aprendemos a lidar com essas questões, na prática, não adianta ficar teorizando muito se na hora não vai saber dar o encaminhamento correto”* (Ivan, Pedagogia e Letras Português/Inglês).

Comungando do pensamento do profissional da educação Ivan, o professor Jurandir também descreve: *“Acredito que cada um deve educar do seu jeito, se aparecer situações de sexualidade na escola; eu mando ir resolver com os pais ou com o médico; eu inibo logo a situação para não dar o que falar”* (Jurandir, Letras Português/Inglês).

Esse discurso que ambos os professores têm em suas respostas mostra a resistência em compreender a situação, direcionando logo a sua intervenção para outros mecanismos. Como argumenta Figueiró:

O ensino escolar brasileiro, marcado por uma visão médico-biologista da sexualidade, como também por uma visão normativo-institucional, tem manifestado resistência significativa em considerar e acolher a educação sexual como parte da educação global do indivíduo. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 46).

O discurso sexual é acompanhado por um aparelho ideológico. Esse aparelho vem carregado de concepções e valores, morais e religiosos que, por meio do processo histórico, independentemente da época, pode vir a manifestar-se. Desse modo, o perigo das pessoas falarem é que seus discursos podem ganhar uma proporção maior, sendo reproduzidos em diversas esferas de nossa sociedade (FOUCAULT, 2005).

A reprodução do discurso sexual em diversas esferas “[...] ordenou-se aos poucos em uma separação entre o discurso verdadeiro e discurso falso” (FOUCAULT, 2005, p. 62). Essa separação entre falso e verdadeiro percebe-se na resposta da professora Silvia, quando questionada sobre as situações ligadas à sexualidade na escola: *“Eu acredito que este modismo de ser gay é que deixa os alunos assim, querendo virar gay e a mídia incentiva esses atos”* (Silvia, Ciências Biológicas).

Desse modo, a professora trata a situação da homossexualidade na escola como modismo. Esse pensamento vai ao encontro do que Marcos Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2012) compreendem sobre a hierarquia da invisibilidade. Segundo esses autores, na década de 1970/80, quando o movimento homossexual no Brasil começou a se organizar para buscar visibilidade da identidade *gay*, havia uma grande procura de famílias aos setores da psiquiatria e psicologia para que os médicos pudessem solucionar o que eles acreditavam ser um distúrbio de personalidade, modismo ou algo passageiro. O professor João também associa as manifestações de sexualidade na escola como algo passageiro: *“Na minha juventude, na década de 80, as pessoas mudavam a sua concepção sexual da noite para o dia, era um modismo na época, ou seja, o movimento hippie, a libertação sexual tornou-se moda. Eu acredito que hoje em dia, todas as situações de sexualidade na escola têm o mesmo fundamento da década de 80; um modismo”* (João, Geografia).

A visibilidade de homens e mulheres *gays* no cenário social brasileiro veio como uma forma de romper o silêncio que, na maioria das vezes, se resume nos divãs das clínicas e dependências psiquiátricas. A construção da visibilidade dos indivíduos LGBTT é permeada por lutas e resistências, sendo ainda hoje discutido e manifestado em ato pró-diversidade (PRADO; MACHADO, 2012).

Para romper o conceito de “modismo”, citado nas respostas dos(as) professores(as), valemo-nos dos estudos de Luiz Mott (2009, p. 6), que argumentou: “[...] quando um homossexual assume a sua orientação sexual, o movimento ganha força para buscar no campo da política e dos direitos humanos os horizontes que lhe foram negados durante anos”. Quando se rompe as portas do armário, o movimento ganha consistência para enfrentar as amarras das políticas.

Segundo Peter Fry e Edward Macrae (1983), desde meados de 1979, houve um grande crescente da visibilidade *gay*. Naquela época, as pessoas alegaram que ser *gay* no Brasil era um modismo. No entanto, o apontamento que o autor faz é que, nesse momento da história, muitos homossexuais começam a impor sua orientação sexual e também a se assumir durante atos políticos. Isso não quer dizer que todos estavam se assumindo como um modismo, mas dando apenas visibilidade para a orientação que escolheram.

Essa discussão faz-se presente na escola. As situações de homossexualidade e visibilidade ficam expressas no depoimento da pedagoga Rosana: *“A situação que presenciei em sala foi a seguinte, um aluno que não imaginávamos que era gay assumiu sua sexualidade, pois o professor de Educação Física fazia piadas homofóbicas, então, ele cansado das piadas falou em sala que era homossexual. Ele naquele momento ficou visível na escola e de certo modo as piadas aumentaram”* (Rosana, pedagoga).

Segundo Marco Aurélio Máximo Prado e Frederico Viana Machado (2012, p. 67), quando uma classe começa a ganhar força no sentido econômico, cultural e social pela corrida na garantia dos direitos, alguns setores da sociedade sentem-se no dever de interditar toda e qualquer manifestação de sua existência como grupo. Entretanto, é relevante percebermos que essa interdição está associada a discursos que tratam da manifestação da sexualidade como pecaminosa, desilusão amorosa ou não natural, carregados de homofobia. Assim, as respostas de alguns(mas) profissionais

expressam carga de homofobia, quando descrevem as situações de homossexualidade na escola:

*“Você é lésbica porque não encontrou um homem certo”* (Rafaela, professora).

*“Eu não pedi para ter um filho gay. Se vier gay, foi culpa deste modismo”* (Rosi, pedagoga).

*“Deus não mandaria um filho gay”* (Roberto, professor).

*“Deus fez Adão e Eva e não Adão e Ivo”* (Robson, professor).

Nesse sentido, reprimir as manifestações de sexualidade é uma forma de interditar novas situações na escola ou quaisquer espaços de sociabilidade.

Quanto a história da sexualidade, sua compreensão nos tem feito ver que ela tem sido reprimida e controlada, ao longo dos séculos, pela igreja, pela medicina, pelo Estado, pela escola e, também pela família. O que é mais agravante ainda é que o próprio indivíduo tem internalizado essas forças negativas e vem exercendo sobre si próprio a auto-repressão, sem ter consciência disso. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 47).

Por conta desses discursos discriminatórios, alguns alunos e alunas deixam as escolas, como aponta o depoimento da pedagoga Marlene: *“Eu perguntei um dia para o aluno Lucas por qual motivo ele estava ausente da escola. Ele me respondeu assim: - ‘Professora, por conta das piadas, não quis ficar na escola, eu quis ficar em casa’. Naquele momento, eu não sabia agir em relação ao aprendiz. Tenho certeza que as brincadeiras que os alunos e professores faziam em relação as suas calças justas e camisas apertadas, falando que aquilo era coisa de mulher, motivaram sua desistência”* (Marlene, pedagoga).

As formas de manifestações na escola dos(as) alunos(as) LGBTTT, por conta dos discursos moralistas e discriminatórios, é a desistência. Fato identificado pelos seus familiares, como aponta o professor Roberto: *“Quando os pais chegam à escola e perguntam qual o motivo que o filho não está vindo às aulas, se tem algum problema com briga de amigos, vamos direto ao ponto. Contamos que ele está sofrendo bullying, agressões físicas e verbais entre os alunos. Daí quando o pai pergunta o que os alunos falam para os filhos deles, eu comento que é piada como ‘viadinho’, ‘bichinha’ e ‘gayzinho’. Aí o pai fica bravo e fala que o filho realmente não merece aquela escola e coloca o menino para estudar em outra instituição”* (Roberto, professor).

Quando destacamos que os discursos em torno das manifestações da sexualidade vêm acompanhados por um aparelho ideológico com valores e concepções, percebemos que as interferências de discursos pré-concebidos ganham materialidades nas atitudes dos(as) entrevistados(as), colocando suas visões moralistas sobre a vivência das sexualidades de outrem. Como apontou a pedagoga Sônia: *“Uma das minhas intervenções que envolveu a diversidade sexual foi com um aluno gay. Ele agia de modo estranho na sala. Usava camisas femininas, brincos, maquiagem e ainda ficava bravo com os alunos que tiravam sarro dele. Minha intervenção foi a seguinte: pedi para ele parar de se comportar daquele jeito e vir com roupas mais adequadas, pois o jeito dele de agir é que causava a violência”* (Sônia, pedagoga).

A escola, desse modo, passa a ser um local não desejável para os(as) alunos(as) LGBTT. Em um lugar onde a violência homofóbica é legitimada pelos(as) profissionais da educação, os(as) estudantes acabam desistindo da sua formação intelectual, pois até os(as) próprios(as) condutores(as) da escola reafirmam essa violência (vivenciada) pelos(as) alunos(as) homossexuais: *“Quando vejo esses alunos gay na escola, logo penso, vai aguentar levar os estudos até quando? É muita pressão nas escolas, porque todos associam esses alunos, gays como pervertido, prostitutas, que foram abusados e por aí vai”* (Gigi, pedagoga).

Assim a pedagoga Creusa complementa a vivência dessa violência, assimilando a escola a um ringue, como descreve em sua resposta: *“Aqui é um ringue de luta, hoje a escola tornou-se um lugar para sobrevivência. Permanece o mais forte, o que sabe se impor. Até os professores têm medo da violência, essa manifestação do diferente atinge a todos de forma brutal, pois em minha concepção lugar de escola é para estudar”*.

Desse modo, para fugirmos desse ‘ringue’ de luta, coadunamos com a resposta da pedagoga Rosana: *“A realidade está posta, os alunos e alunas LGBTT dentro da escola estão sofrendo diversas violências e até desistindo do seu futuro por conta dessas agressões. Precisamos que as políticas públicas reconheçam esses alunos na escola. Pois, muitas vezes, a agenda política não quer falar sobre o assunto porque não quer nem reconhecer esses meninos e meninas gays na escola, ou seja, silenciar esses alunos é silenciar as políticas de respeito”*.

A escola, de certo modo, precisa ter autonomia frente aos assuntos ligados às realidades dos(as) educandos(as) e também levar a comunidade escolar, de forma geral, a refletir sobre o território onde a escola pertence.

[...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2011, p. 32).

Assim, as manifestações na rotina escolar de violências contra os(as) alunos(as) LGBTT aparecem cotidianamente e os(as) professores(as) demonstram em suas respostas que a prática docente, administrativa e gestora da escola é atingida. Essa afirmativa aparece nos depoimentos que seguem:

*“Ficamos de mãos atadas na escola, pois, outro dia, uma aluna foi encaminhada para o conselho tutelar, porque estava pulando o muro da escola para prostituir-se. O caso chegou até o juizado de menor e eles determinaram que a mãe deveria ficar na escola acompanhando a rotina escolar da filha, ou seja, a mãe comparecia a escola sempre com um instrumento na mão, cinta, cabo de aço e outros para agredir a menina. Daí ficávamos apartando brigas entre as duas. Esse não foi o primeiro caso, além dessa teve mais dois acontecimentos desse gênero”* (Rosi, Pedagogia e Ciências/Química).

*“Olha, todos os dados de violências que aparecem na escola como homofobia, racismo, prostituição encaminhamos para o DEDI. Mas, parecem que eles fazem vista grossa com os números. Às vezes nós técnicos administrativos temos que ficar fazendo lista de presença a parte para mães comparecerem na escola para acompanhar o filho, acho muito engraçado porque estamos sobrecarregados de tarefas e os juizados nos mandam mais. E outra, sempre quem vem acompanhar os filhos quando o juiz pede é a mãe, nunca vi um pai, vejo, neste momento, que os juízes, às vezes, descartam a hipótese de que o pai (homem) também educa”* (Rosário, Técnico Administrativo).

Percebe-se na resposta do Técnico Administrativo Rosário a omissão de uma ação mais eficaz frente à violência contra a diversidade sexual pelos órgãos da SEED, como também a falta de entendimento dos poderes públicos de atuar junto aos familiares na educação desses(as) estudantes na escola, cabendo à figura materna a responsabilidade no ato de educar. Assim, as violências contra os(as) alunos(as) LGBTT vão ganhando legitimidade e naturalização nas diversas formas de opressão dentro da escola.

Nesse sentido, para os(as) nossos(as) participantes, a naturalização da violência, sua legitimidade, é algo cotidiano ou um modo de aprendizado. Este processo de associar atos de violência à normalidade (naturalização) vem do processo do construto histórico, de que a violência é algo constante, e com a qual deve-se aprender para sobreviver. Isso torna os atos discriminatórios como um processo próprio da vida (NASCIMENTO; GOMES; REBELLO, 2009, p. 1151). A naturalização dessa violência aparece nas seguintes respostas:

*“Particularmente, quando vejo um menino xingando o seu colega como ‘viado’, ‘bichinha’, ‘mocinha’ eu já não intervenho, pois acredito que o aluno tem que aprender a se defender. Xingou? Xinga também! Outro dia, uma aluna disse que os alunos ficavam chamando ela de gostosa, eu logo retruquei, também com essas pernas de fora quer que eles falam o quê? Acredito que se quer respeito, tem que dar respeito”* (Juju, Letras Português/Inglês).

*“Acho natural essas ofensas. Os familiares só tratam eles assim, outro dia, um pai disse para seu filho que se recusava a jogar bola que se ele preferisse ser ‘viado’ era melhor sair da escola. Os próprios alunos se tratam com adjetivos de violências, enquanto os pais não dão educação eu vou cumprindo a minha missão, ensinar o conteúdo”* (Mary, Artes).

A incorporação da violência como natural na escola intensifica os atos discriminatórios. Como em um ciclo crescente que vai desde a formação dos(as) professores(as) até a sua prática docente, a falta da inclusão do tema diversidade sexual, homofobia e questões que abordem a sexualidade, tem excluído milhares de alunos(as) LGBTT das escolas. Expulsão investigada nas escolas de Paranavaí e reafirmada nas respostas coletadas. Tais informações têm legitimado a violência contra o diferente e toda a manifestação sexual. Assim, é fundamental problematizar os discursos que marcam a linha tênue entre o normal e o anormal, linha imaginável que tem violentado milhares de crianças e jovens, castrando adultos que, por não assumirem seus afetos, seus desejos, seus prazeres, ficam perdidos na inércia da heteronormatividade.

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção nesta investigação foi o depoimento de uma professora, que, ao ser questionada sobre a diversidade sexual, homofobia, identidade de gênero e questões ligadas à sexualidade, respondeu: *“Nesta escola não há lugar para bichinhas, gays, lésbicas, aqui ensinamos cidadania, respeito e educação, por isso não tem”* (Ruthe).

## 5 IMPRESSÕES E EXPRESSÕES

A pedagogia do insulto expressa nas respostas da seção anterior remete à miscelânea de sentimentos que alunos(as) LGBTTT vivenciam na escola. Ao afirmar que “nesta escola não há lugar para bichinhas, gays, lésbicas”, a profissional da educação já impõe seus padrões sexuais aos(as) estudantes, deixando explícito em sua resposta a exclusão de determinadas categorias sexuais. Ao prosseguir na frase “aqui ensinamos cidadania, respeito e educação, por isso não tem”, ela considera todos(as) jovens LGBTTT como anormais, esquisitos e sem educação, não merecendo a formação intelectual, muito menos estarem presentes naquele espaço.

Assim, a finalização da pesquisa permitiu que pudéssemos registrar nossas impressões e expressões sobre o tema analisado. Ao adentrar no campo da diversidade sexual e da homofobia na escola, não é possível ficarmos indiferentes a tudo que ouvimos, presenciamos e sentimos. Nesse aspecto, este trabalho propôs uma reflexão sobre o entendimento, as manifestações e as violências contra os(as) alunos(as) LGBTTT presentes nas escolas públicas de nível médio de Paranaíba.

Nesse sentido, avaliamos que as questões ligadas à diversidade sexual é algo latente/presente no cotidiano escolar. Por isso, em nossa pesquisa, manifestamos a temática sexualidade nos estudos científicos, realizando, assim, um breviário das homossexualidades e seu surgimento na história. Interligado a isso, fizemos um paralelo de como as identidades sofrem interferências sendo moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Percebemos que a temática diversidade sexual e homofobia não são desenvolvidas nas escolas pesquisadas, por conta da recusa dos(as) profissionais da educação em oferecer essas discussões aos(as) alunos(as). Assim, todos os assuntos ligados a esses temas, são conduzidos por preceitos religiosos e opiniões próprias. Desse modo, ao embrenharmo-nos na história dos movimentos pelos direitos pró-sexuais e a visibilidade desses grupos, apreendemos que não estamos sozinhos, que nossa luta é diária, que, mesmo as escolas fazendo resistência em não trabalhar o tema, o assunto é algo presente nos movimentos sociais e nas relações entre as pessoas.

A partir do breve histórico de luta dos movimentos LGBTTT, realizamos um estudo sobre as diversas formas de violências homofóbicas e suas tipificações,

situações presentes na sociedade e na escola. Pontuamos as políticas públicas educacionais para o gênero e a diversidade sexual e as tentativas de sua aplicabilidade, percebendo, assim, uma tentativa da SEED/PR em levar tais temáticas para as escolas, mas não surtindo resultado por conta da recusa dos colégios e da comunidade de modo geral.

Outra questão que contribuiu para a nossa investigação foram os Relatórios Sobre a Violência Homofóbica no Brasil, mais especificamente, o do ano de 2011, quando a cidade de Paranaíba/PR apareceu como a terceira no Estado do Paraná com maior índice de homofobia. A leitura e a análise desse documento acentuaram a necessidade de estudos sobre a homofobia que ultrapassam os muros da escola.

O ano de 2015 tem sido de profundos debates ligados à inserção das discussões de gênero nos Planos de Educação no âmbito nacional, estadual e municipal. Nesse contexto, presenciamos um verdadeiro espetáculo de homofobia na cidade de Paranaíba, quando grupos religiosos uniram-se para retirar da proposta do plano municipal toda e quaisquer discussões envolvendo termos como gênero, orientação sexual e/ou sexualidade.

Na câmara municipal da cidade, durante audiência pública aberta para esta discussão, grupos religiosos saíram em defesa da família tradicional e contra a chamada “ideologia de gênero”.<sup>23</sup> Rendidos pelo poder dos votos, vereadores, sem analisar a importância da discussão da temática na escola votaram por unanimidade pela retirada dos termos. Vale lembrar que o grupo em defesa dos direitos LGBTTT marcou posicionamento, tomando a palavra na tentativa de esclarecer a importância da manutenção dos termos gênero, orientação sexual e/ou sexualidade no item sobre as estratégias para evitar a evasão escolar dos LGBTTT. Após a votação, os(as)

---

<sup>23</sup> A audiência pública aconteceu no dia 15 de junho de 2015. O grupo religioso denominado Confraria do Rosário antecedeu à discussão, atuando em missas, cultos, reuniões de comunidades e escolas no sentido de denunciar a chamada “ideologia de gênero”. Assim, a plenária da câmara foi tomada por pessoas ligadas aos grupos religiosos, quando católicos e evangélicos se uniram em uma verdadeira frente religiosa fundamentalista. Vale lembrar que a terminologia “Ideologia de Gênero” não aparece em nenhuma parte do PME. O PME é um documento que define metas educacionais para o município por um período de 10 anos. Trata-se de uma exigência prevista na Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Um Plano Municipal de Educação não é um plano somente da Rede de Ensino do Município, mas um plano de Educação do Município. Assim, o Plano deve estabelecer diretrizes e metas para o Ensino Médio e para a educação superior no município, dialogando com os responsáveis por esses níveis de escolarização. Essa discussão foi televisionada, ganhou os jornais impressos e a feminista Lola do blog: Escreva Lola Escreva se posicionou sobre a cidade de Paranaíba: Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2015/06/guest-post-reacionarios-combatem.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

religiosos(as) voltaram para seus lares, ficando impunes de todo o discurso de violência e ódio expressado na Câmara dos Vereadores.

Na fase da coleta e do desenvolvimento da dissertação, vivenciamos cada embate sobre as discussões de gênero no plano de educação. Fato este que enriqueceu a nossa bagagem como pesquisadores(as) e educadores(as) e que aguçou a nossa militância.<sup>24</sup> Nesse período de transição, quando as pessoas sentiram-se seguras para expelir suas homofobias abertamente, muitas das respostas coletadas vieram recheadas de desprezo e violências contra os(as) alunos(as) *Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis*.

Atrelado a isso, descobrimos muitos(as) professores(as) homofóbicos(as) e despreparados(as), profissionais que sequer demonstraram interesse pela pesquisa, vindo até mesmo a perder nossos questionários, talvez propositadamente. Assim, como não viam a necessidade de trabalhar a diversidade sexual e a homofobia na escola, direcionavam suas respostas para outros assuntos. Muitos(as) se manifestaram à favor da retirada das discussões de gênero na escola. Com isso, assistimos ao retrocesso das discussões de gênero no âmbito escolar, pois a recusa da escola em reconhecer as políticas de respeito à diversidade sexual existentes no Estado do Paraná, pautando-se em preconceitos, preceitos religiosos e opiniões próprias, julgam a temática desnecessária na escola.

Avaliamos que os insultos não atingem apenas os(as) alunos(as) LGBTTT, mas todo(a) e qualquer indivíduo que manifestar sexualidade fora do padrão normativo, estendendo-se as ofensas para as adolescentes grávidas, as quais passam a sofrer preconceitos tanto da comunidade como dos próprios sujeitos da escola. Assim, criamos uma antipatia com as respostas que encontramos em nossa pesquisa, pois nenhum questionário trazia informações que pudéssemos pensar uma ação benéfica para a diversidade sexual na escola. Encontramos profissionais doentes que utilizaram de nosso instrumental para exprimir todo o seu descontentamento com o seu trabalho, com a sexualidade e outras questões.

---

<sup>24</sup> Alguns grupos se manifestaram favoráveis a discussão de gênero na escola, lutando para que permanecessem os termos gênero, orientação sexual e/ou sexualidade no PMEP. Estiveram presentes: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual de Paranavaí – NUDES; Grupo de Pesquisa Gênero, Trabalho e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Paraná – Unespar Campus Paranavaí; Frente Emancipada de Mulheres Empoderadas – FEME; Diretório Central dos Estudantes de Paranavaí DCE e Professora Isabela Candeloro Campoi.

Em nossa análise, percebemos o quanto a escola torna-se um lugar perigoso para alunos(as) LGBTT e sua formação intelectual. Há um grande descompasso e falta de direcionamento da temática dentro das escolas. Se os órgãos governamentais, tais como SEED/PR, NRE e Secretarias Municipais de Educação não pensarem logo em uma gestão prática direcionada ao público LGBTT, estaremos expulsando, cada vez mais, estudantes que não se adaptam aos conceitos de normalidade impostos.

Desse modo, acreditamos que a nossa pesquisa provocou nos(as) entrevistados(as) questionamentos no que tange à diversidade sexual e homofobia, fazendo-os(as) repensar assim suas práticas. Que esta pesquisa sirva de motivação para outros(as) profissionais pensarem seus territórios, pois é preciso que estudos sobre a diversidade sexual, homofobia, gênero, sexualidade aconteçam em diversos âmbitos, na tentativa de romper todas as formas de opressão. Afinal, nenhum ato de violência é justificável ou natural. A escola como instituição e espaço de sociabilidade, deve mostrar aos cidadãos(ãs) novos olhares e perspectivas, desenvolvendo liberdade e autonomia aos(as) jovens, ou seja, deve ser a primeira a efetivar A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

É preciso que alunos(nas), professores(as), pedagogos(as), diretores(as), técnicos(as) administrativos(as), pais, mães sintam-se parte integrante deste processo de construção da educação e suas políticas, erradicando toda e qualquer opressão que venha excluir jovens LGBTT de estudarem e projetarem seu futuro.

Precisamos que todos(as) estejam comprometidos(as) com esses novos olhares transformadores, para criarem esperanças e proporcionarem aos indivíduos liberdade de pensar, de agir e de construir seu caminho. Só assim poderemos ver a transformação em nossa comunidade acontecer, quando as escolas aproximarem questões da realidade dos(as) educandos(as) ao ensino. Assim, conseguiremos pensar em uma autonomia do sujeito, uma transformação na comunidade.

Temos de refletir que essa autonomia só será possível se pensarmos que nossos papéis como pais, mães e professores(as) têm influência direta na construção da educação. Interrogar esses sujeitos, observando seus discursos em relação a determinados fatores da sociedade, é compreender a formação enquanto agente educacional, político e cultural. Precisamos compreender que SOMOS CONSTRUTORES DA EDUCAÇÃO.

Assim, fechamos este ciclo de nossa pesquisa, acreditando que a educação é o meio de pensarmos as questões da diversidade sexual e homofobia na escola, desde o momento em que percebemos a violência contra os(as) alunos(as) LGBTTT e toda a opressão que também profissionais da educação passam por não assumirem sua sexualidade, por serem violentados(as) em seus lares.

É preciso que essa discussão seja permanente no campo educativo. Não precisamos de um aval para discutir sobre gênero, diversidade sexual e homofobia, já temos políticas educacionais que nos amparam para tais discussões. Comungando assim do pensamento da filósofa Viviane Mosé (2015): “Ninguém precisa de lei para discutir gênero na escola, isso faz parte de qualquer discussão em escola [...], gênero diz respeito às pessoas e o que mais tem na escola são pessoas: como é que preciso de lei para discutir gente? ”.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luis Antônio. A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de faca. In: BAPTISTA, Luis Antônio. **A cidade dos sábios**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira. Sexualidade: olhares das equipes pedagógicas e diretivas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 179-203, jul./dez. 2007.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **Balanço Final**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan-jul. 2005.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 2001.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural: orientação sexual. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília: Liberdade de expressão – agência e assessoria de comunicação, 2011.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2011.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2012.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: o ano de 2013.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-172.

CALIFIA, Patrick; KOYAMA, Emi. **LGBTQIA: Glossary**. 2013. Disponível em <<http://lgbtrc.ucdavis.edu/lgbt-education/lgbtqia-glossary>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CHAMUSCA, Adelaide et al. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, SECAD/MEC, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. *Táticas e estratégias*. In: \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 100-130.

COLLING, Ana Maria. *Relações de poder e gênero no currículo escolar*. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: FURG, 2009. p. 77-84.

COLLING, Leandro. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. (Coleção CULT, n. 9).

CONDE, Michele Cunha Franco. **O movimento homossexual brasileiro, sua trajetória e seu papel na ampliação do exercício da cidadania**. 2004. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Sociologi) - Universidade de Federal de Goiás, Goiás, 2004.

DIGNIDADE. **Uma história de dignidade**. Curitiba: Grupo Dignidade, 2008.

DINIS, Nilson Fernandes. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

FELIPE, Jane. *Do Amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade*. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: FURG, 2007. p. 31-45.

FIGUEIRA, Fani G. *Reflexões sobre a história*. **Intermeio**, Campo Grande, n. 1, p. 37-43, 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado de Letras; Londrinhas: Eduel, 2006.

FILHO, Kleber Prado Silva; TETI, Marcela Montavão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Santa Cruz do Sul. Barbarói, n. 38, p. 45-59, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade, 1**: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Leituras Filosóficas. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual: do estereótipo à representação – argumentado a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2007. p. 46-58.

\_\_\_\_\_. **Educação sexual na sala de aula** - Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 1983. Coleção Primeiros Passos.

GALLO, Sílvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2007. p. 93-102.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2010.

GÓIS, João Bôsko Hora; SOLIVA, Thiago Barcelos. A violência contra gays em ambiente escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 123. p. 38-45, ago. 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online], v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero:** conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-15.

\_\_\_\_\_. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LINS, Daniel. Alegria: Ética e Estética dos Afetos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2007. p. 70-79.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas;** Florianópolis, ano 9, sem. 2, p. 541-553, 2001.

\_\_\_\_\_. **Prendas e Antiprendas:** uma escola de mulheres. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa.** Maringá: UniCorpore, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos – NEMO,** Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012.

MILANEZ, Nilton, SANTOS, Janaina de Jesus, organizadores. **Análise do discurso:** sujeito, lugares e olhares. São Carlos: Claraluz, 2009.

MOSÉ, Viviane. **Questões de Gênero nas Escolas**. Café Filósofo TV. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HRCfJ3EQQCw>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? In: Corrêa, Mariza. (Org.). **Gênero & cidadania**. Campinas: Pagu/Núcleo de Estudos de Gênero UNICAMP, 2002. p. 143-155.

\_\_\_\_\_. A construção da cidadania homossexual no Brasil. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, n. 25, p. 98–103, jan./fev. 2005.

\_\_\_\_\_. **O/A jovem homossexual na escola**: noções básicas de direitos humanos para professores/as da educação básica. 2014. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/textos/mott\\_jovem\\_homossexual\\_sala\\_aula.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/textos/mott_jovem_homossexual_sala_aula.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2015.

NASCIMENTO, Elaine Ferreira do; GOMES, Romeu; REBELLO, Lúcia Emília Figueiredo de Souza. Violência é coisa de homem? A "naturalização" da violência nas falas de homens jovens. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 14, n. 4, p. 1151-1157, jul./ago. 2009.

NETO, Luiz Mello. Um olhar sobre a violência contra homossexuais no Brasil. **Gênero**, Niterói, v. 4, n.1, p. 33-46, 2003.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e "kit gay". 2013. 260 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ORLANDI, Eni Pucineli. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. **Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos**. Curitiba: SEED – PR, 2009a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diversidade Sexual na Educação/ Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED-PR, 2009b. 110 p. (Cadernos Temáticos).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

PLC 122. Projeto de Lei da Câmara. PLC. 2006. Disponível em: <<http://www.plc122.com.br/entenda-plc122/#axzz3hVny1reK>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

PRADO, Marcos Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2012.

(Coleção Preconceitos; v.5).

RIBEIRO, Paula Regina Costa. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da. **Diversidade sexual e a problematização da homofobia no espaço escolar**. Rio Grande: FURG, 2009. p. 60-170.

RIBEIRO, Deco. Stonewall: 40 anos de luta pelo reconhecimento LGBT. In: COLLING, Leandro. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. (Coleção CULT, n. 9). p. 153-156.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 53-83.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação: SECADI/MEC. Brasília, 2009. p. 127-139.

SEIBEL, José. Enir. **Pesquisa hemerográfica**. Florianópolis: UFSC (Mimeo), 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-79.

## APÊNDICE A



Paranavaí, abril de 2014.

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ professor (a) da Escola Estadual de Paranavaí – CEP declaro estar de acordo com a realização da pesquisa *A Construção de Políticas Educacionais para a Diversidade Sexual: Uma abordagem em duas escolas de Paranavaí (PR)*, desenvolvida pelo mestrando **Marcos da Cruz Alves Siqueira** sob a orientação da Professora Doutora **Isabela Candeloro Campoi** do Curso de Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus Paranavaí. Esta pesquisa pretende investigar se as políticas educacionais baseadas em Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN para a diversidade sexual estão sendo problematizadas e também se possibilitam o trato do referido tema na prática pedagógica e docente. Sei que ela será desenvolvida como uma pesquisa descritivo-exploratória, cujo instrumento a ser utilizado consiste em entrevistas com possibilidade de publicação de resultados. Sei também que diante de qualquer dúvida sobre a pesquisa, antes e durante sua realização, posso solicitar esclarecimentos às pesquisadoras envolvidas pelo telefone 44 – 3423-3210, do departamento de pós-graduação. Os dados obtidos serão mantidos em absoluto sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa. Tenho ciência de minha liberdade de retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Por ser expressão da verdade e, para que surtam os efeitos legais, firmo a presente.

\_\_\_\_\_  
**Professor(a)**

\_\_\_\_\_  
Marcos da Cruz A. Siqueira  
**(Mestrando)**

\_\_\_\_\_  
Isabela Candeloro Campoi  
**(Orientadora)**

## APÊNDICE B



### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

O roteiro é composto de dois eixos temáticos e não será informado o nome do(a) professor(a) por medida de ética profissional. O primeiro eixo temático tem relação com a trajetória de formação do(a) pedagogo(a) atuante. O segundo eixo temático tratará da experiência profissional.

#### Formação Profissional:

1. Qual a sua formação? E a Instituição que se formou? (Graduação, curso de magistério)

---

---

2. Sua graduação foi: Distância ( ) Presencial ( )

3. Em sua graduação participou de algum projeto de pesquisa (PIC, PIBIC, PIBID, Universidade sem fronteiras)? Se a resposta for positiva, qual?

---

---

4. Instituição em que trabalha atualmente é: ESTADUAL ( )  
MUNICIPAL ( )

5. Concursada: SIM ( ) NÃO ( )

6. Fez algum curso sobre gênero e diversidade sexual? Qual foi? E qual o órgão que proporcionou o curso?

---

---

---

---

---

## Experiência na Educação

7. Quanto tempo atuou ou atua na Educação Básica ou Ensino Médio?

---

---

---

---

8. Quais as atividades desenvolvidas na instituição em que trabalha atualmente?

---

---

---

---

---

9. Você conhece as *Diretrizes Curriculares Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de educação do Paraná*?

SIM ( ) NÃO ( )

10. Teve que lidar com questões relacionadas à constituição da sexualidade, de identidades de sexualidade ou homofobia na sua prática pedagógica?

---

---

---

---

---

11. Conseguiu intervir? Que tipo de intervenção foi feita?

---

---

---

---

---

---

---

12. Para a intervenção, caso isso tenha sido feito, conseguiu relacioná-la com as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de educação do Paraná, tais como textos ou discussões? Teve alguma dificuldade? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

13. Em sua avaliação, o currículo de seu curso de graduação possibilitou um instrumental para lidar com esse tipo de questão na prática pedagógica?

---

---

---

---

---

---

---

---

14. Em seu município, conhece algum grupo de pesquisa, estudo e trabalho sobre a diversidade sexual? Qual?

---

---

---

---

---

---

15. Em sua cidade, conhece ou participou de algum evento sobre corpo, gênero e sexualidade ou alguma temática ligada à diversidade sexual? Se sim, qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br