

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

LUCIO DE LIMA LOPES

**O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA EM SALA DE AULA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

LUCIO DE LIMA LOPES

**PARANAVÁÍ
2016**

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA EM SALA DE AULA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

LUCIO DE LIMA LOPES

**PARANAVÁI
2016**

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

**O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA EM SALA DE AULA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada por LUCIO DE LIMA LOPES, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a ISABELA CANDELORO CAMPOI

PARANAÍ
2016

FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Biblioteca – IFPR, Instituto Federal do Paraná – Câmpus Paranavaí)

L864e Lopes, Lucio de Lima, 1968 -

Enfrentamento à homofobia em sala de aula: uma experiência didático:
Pedagógica / Lucio de Lima Lopes. – Paranavaí. Universidade Estadual do
Paraná, Câmpus Paranavaí, 2016.

Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA
192 fls.

Orientadora: Profª Drª Isabela Candeloro Campoi, Dissertação (Mestrado) –
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/FAFIPA - Câmpus Paranavaí –
Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós- Graduação em
Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR.

Educação – Formação docente. 2. Educação- diversidade sexual 3. Educação -
Homofobia. I. Campoi, Isabela Candeloro. II. Universidade Estadual do Paraná,
Câmpus Paranavaí. III. Título

CDD 23.ed. 370.11

Catologação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577

LUCIO DE LIMA LOPES

**O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA EM SALA DE AULA:
UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Isabela Candeloro Campoi
(Orientadora) – UNESPAR – Paranavaí

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lessa dos Santos – UEM
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR – Paranavaí

Data de Aprovação:

29/08/2016

Dedico este trabalho aos que acreditam no poder libertador da educação!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus que para mim é mais que uma simples “ideia”, Ele se faz presente em todos os momentos de minha vida. Agradecer de coração minha mãe Cleusa de L. Lopes, uma fonte inesgotável de ternura; e ao meu pai Belmiro S. Lopes (*In memoriam*), que é o meu modelo de caráter.

Quero expressar uma imensa gratidão aos meus alunos/as das turmas de primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio, do Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da R. Neto, que no ano de 2015, participaram das aulas que abordaram o tema da homofobia, ocasião em que ocorreram as coletas de dados para análise nesta dissertação.

Ainda quero expressar minha gratidão aos professores e professoras, das disciplinas cursadas, do programa de pós-graduação em ensino (PPIFOR), que contribuíram diretamente para o aperfeiçoamento de minha formação: Profa. Dra. Conceição Solange Bution Perin, Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva, Prof. Dr. Adão Aparecido Molina, Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araujo, Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes, Profa. Dra. Lucila Akiko Nagashima, Profa. Dra. Marilene Mieko Yamamoto Pires.

Aos companheiros e companheiras de turma pela amizade compartilhada: Nilza Marcia Mulatti Silva, Viviane da Silva Batista, Juliara Dias dos Santos, Yasmin Coelho Figueiredo, Tatiane Palmiéri Erzinger, Amanda Cristina Ribeiro, Geandro de Souza Alves dos Santos, Luciana Moraes, Fabiana Silva Botta Demizu, Diego Marlon Santos, Eliana Picão.

Aos atendentes da secretaria do PPIFOR na pessoa da Giseli Ratiguieri.

Finalmente, quero agradecer à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Isabela Candeloro Campoi, por me incentivar nessa jornada e, incansavelmente, prestar toda a assistência necessária. Agradeço também aos membros das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, pelos aceites e contribuições.

Sempre fui militante. Quando eu subo num palco e emociono uma platéia, estou mostrando com isso o quanto de humanidade existe em mim, na minha arte. [...] As pessoas têm sempre essa reação quando estão diante de um homossexual e notam nele um ser humano. Os homossexuais formam uma minoria oprimida, mas há uma diferença fundamental: é possível destruir as outras minorias, as raciais, por exemplo. A minoria homo é indestrutível; seria preciso simplesmente que não nascessem homens e mulheres para que deixassem de existir homossexuais. (Rogéria em entrevista ao “O Pasquin”, em 1971, apud GREEN; POLITO, 2006, p.148).

LOPES, Lucio de Lima. **O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**. 192 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Profª Drª Isabela Candeloro Campoi. Paranavaí, 2016.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco o conteúdo contemporâneo de diversidade sexual, com o recorte da problemática em torno da homofobia, de acordo com o que solicitam as diretrizes curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Médio, quanto ao enfrentamento às violências de sexualidade e gênero. Discute-se o tema permeado por questões conceituais e culturais de gênero, orientação e identidade sexuais. O problema de pesquisa foi formulado a partir das experiências como docente na Educação Básica. Perguntou-se em que medida a abordagem pedagógica a respeito da homofobia na escola pode contribuir para a desestabilização de preconceitos impedindo discriminações a sujeitos LGBT, promovendo, ao mesmo tempo, a diversidade e qualidade na educação. Esta dissertação foi construída por meio de uma discussão teórica e análise de dados obtidos em intervenção pedagógica, que trabalhou a questão da homofobia na disciplina de filosofia, nos meses de junho e julho de 2015, no Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto, na cidade de Paranavaí – PR. O estudo baseou-se em aportes teóricos que ajudaram a refletir sobre a relação cultura e educação frente ao problema da homofobia. Os aportes teóricos e os dados da pesquisa de campo evidenciaram, desde a reflexão sobre a homofobia em conexão a outras formas de discriminações, que a escola é um espaço profícuo para a promoção dos direitos humanos no enfrentamento a todas as formas de violências almejando a desconstrução de preconceitos arraigados na cultura pelos códigos simbólicos hierarquizadores. A homofobia é um problema cultural que precisa ser racionalizado e combatido por meio das contribuições científicas, e a escola não pode omitir o seu relevante papel nessa tarefa. Na discussão teórica constatou-se que professores (as) necessitam de formação inicial e continuada com foco na diversidade e deles depende a organização de um trabalho pedagógico coletivo de enfrentamento à homofobia, alicerçado na perspectiva da construção histórica e social. Percebeu-se a escola como espaço reprodutor de estigmas, de discriminações, de mecanismos de negação das diferenças, mas também como um *lócus* onde os educandos expressam uma latente tolerância, porque não dizer excepcional, para debater o tema. Essa abertura de consciência e espírito tornou-se o elemento generalizável de nossa pesquisa. Verificou-se ainda que, novos olhares a partir de processos pedagógicos, podem favorecer o empoderamento dos sujeitos escolares LGBT.

Palavras-chave: Cultura, Diversidade Sexual, Homofobia, Educação.

LOPES, Lucio de Lima. **COPING WITH HOMOPHOBIA IN THE CLASSROOM: A DIDACTIC AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE.** Pages 192. Master's Dissertation in Teaching – Universidade Estadual do Paraná – Paranaíba PR Brazil. Supervisor: Prof Dr Isabela Candeloro Campoi. Paranaíba, 2016.

ABSTRACT

This dissertation focuses on a contemporary subject matter dealing with sexual diversity, particularly on the issue of homophobia, based on high school curricular guidelines of the state of Paraná, Brazil, with regard to coping with sexual and gender violence. The theme is actually pervaded with conceptual and cultural issues of gender. Research was elaborated from experiences as a teacher in the Primary School. One may ask in what measure does the pedagogical approach with regard to homophobia in the school contributes towards the rupture of biases by impairing discriminations against LGBT people, while, at the same time, enhancing diversity and quality in education. This dissertation was constructed on the theoretical discussion and analysis of data through a pedagogical intervention dealing with the homophobia issue in the discipline Philosophy in June and July 2015 in the government-run school Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto in Paranaíba PR Brazil. The study was based on theoretical bases which triggered investigations on the culture and education relationship in the wake of the homophobia issue. Theoretical bases and field research data proved that, with regard to homophobia and other forms of discrimination, the school is a propitious space for the promotion of human rights where all forms of violence are faced through the deconstruction of biases rooted on hierarchizing symbolic codes. Homophobia is a cultural problem which should be rationalized and attacked by scientific contributions. The school may not shun its relevant role in this task. The theoretical discussion revealed that teachers need an initial and continuous formation on diversity since the organization of a collective pedagogical work on facing homophobia depends on them. Further, the task must be foregrounded on a historical and social construction. It has been perceived that the school is a reproductive space for stigmas, discriminations, mechanism for the denial of differences. It may also be the place where students express a latent tolerance, or better, an exceptional tolerance, for debates on the theme. The research's point is the openness of conscience and spirit. It has also been observed that other opinions, retrieved from pedagogical processes, may favor the empowerment of LGBT students.

Keywords: Culture, Sexual diversity, Homophobia, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

QE	Questionário de entrada
QS	Questionário de saída
RE	Relato de experiência
E1(1)	A abreviatura “E” será utilizada para referenciar “estudante”, seguida de numeração em ordem crescente para identificar as citações e ainda de “()” com a respectiva série 1, 2 ou 3 – primeira, segunda ou terceira.

LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da imunodeficiência Adquirida
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, ou Transsexuais, ou Transgêneros
LGBTTIQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transsexuais, Intersexuais, Queers ou ainda Assexuais
ONG	Organização Não Governamental
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FPA	Fundação Perseu Abramo
RLS	Fundação Rosa Luxemburgo
GGB	Grupo Gay da Bahia
OMS	Organização Mundial da Saúde
MEC	Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILGA	Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgênero
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A HIERARQUIZAÇÃO CULTURAL DAS SEXUALIDADES.....	21
2. 1. CULTURA E SEU PONTENCIAL HUMANIZADOR.....	34
2. 2. AS INTERFACES ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA	42
2. 3. A HOMOFOBIA NA CULTURA BRASILEIRA	57
3. A ESCOLA E O SEU PAPEL HUMANIZADOR	77
3.1. A ESCOLA E O DIREITO HUMANO À DIVERSIDADE SEXUAL	93
4. O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: UM CASO, UMA VISÃO	108
4.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.	109
4.1.1. Contexto Investigado.....	112
4.1.2. Estruturação da coleta de dados	113
4.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	114
4.2.1. Questionários de Entrada (QE) e de Saída (QS).....	114
4.2.2. Relatos de experiências como experiência catártica	115
4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS (QE e QS).....	120
4.3.1. Leitura Simplificada dos Resultados (QE e QS).....	121
4.3.2. Percepção dos sujeitos LGBT na sociedade e na família.....	122
4.3.3. Presença e enfrentamento da homofobia na escola.....	136
4.3.4. Autoavaliação da intervenção pedagógica	149
5. CONCLUSÃO.....	158
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES.....	176

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado em ensino, com concentração em formação docente, tem como foco um recorte dos conteúdos identificados como “problemas sociais contemporâneos” propostos nas Diretrizes Curriculares das disciplinas ensinadas no Ensino Médio da Educação básica do Paraná.

Muitos podem ser os problemas contemporâneos, porém, já queremos esclarecer de saída que centraremos nossas investigações, tanto bibliográficas quanto de campo, no problema da diversidade sexual com enfoque no fenômeno social da homofobia¹.

A homofobia enquanto fenômeno social é apenas uma expressão da repressão sexual, como prática institucionalizada. Esse fenômeno está presente em todas as estruturas institucionais da sociedade. Ele é alimentado por meio de uma cultura que se expressa por valores morais operados por códigos simbólicos (discursos, ideias, representações, práticas) de censuras que têm por finalidade inferiorizar, excluir os sujeitos LGBT².

A homofobia é, portanto, um fenômeno social construído historicamente por meio do ensino e aprendizado culturais que estruturou nossa sociedade de forma desigual a partir dos conceitos de normalidade e anormalidade. Em suma, temos como resultado uma sociedade masculinocêntrica, heterossexual e branca.

¹ Homofobia é o medo irracional em relação à homossexualidade. Preconceito contra os homossexuais. Ódio em relação aos homossexuais. (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

² Estamos fazendo aqui uma opção didático-pedagógica pela sigla **LGBT** – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis/Transsexuais. Trata-se de uma opção porque a sigla pode ser ampliada para acomodar outros segmentos populacionais. Apesar de utilizarmos a sigla LGBT chamamos a atenção do leitor para o fato de que ela contempla um leque mais amplo de atores sociais. A sigla é política e reúne uma diversidade de pessoas que têm em comum serem alvos de preconceitos e discriminações sexistas na sociedade. A sigla nasceu e foi se modificando na recente história das lutas gays. Ampliada, a sigla também poderia ser **LGBTTIS**, e abrigaria os seguintes sujeitos: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais, sendo que o “S” pode ser substituído pela letra “A” de Assexuais ou ainda acrescido a Letra “Q” de Queer que não é muito comum, porém é utilizada em alguns países e por alguns grupos do movimento gay no Brasil; lembrando que a sigla comporta sujeitos não apenas homossexuais, mas de diferentes matizes dentro da diversidade sexual compreendendo identidade de gênero e orientação sexual. E como a diversidade sexual está em constante construção é possível que as letras aumentem ainda mais no futuro.

Em uma sociedade sexista³ e misógina⁴ o gênero masculino heterossexual está no topo da pirâmide hierárquica das sexualidades; não é de se estranhar que o gênero feminino seja inferiorizado. O feminino quando tenta se libertar dessa estrutura social sexista recebe toda uma carga de ódio acumulada que se converte em violências das mais variadas formas, como por exemplo, psicológica, moral e física.

É possível constatar esse fenômeno de violência gritante em nossa sociedade atual pelas vítimas diárias de violência doméstica e do feminicídio, aliás conceito esse incluído recentemente no nosso Código Penal para explicitar o agravamento de penas contra os causadores dessa chaga social contra as mulheres.

A homofobia também está inserida nessa dinâmica do sexismo. Ela é resultante de valores culturais fechados e disseminados na sociedade predominantemente no último século, ainda que suas raízes estejam lançadas na Idade Média se a considerarmos como um fenômeno social Ocidental.

Apesar dos avanços em relação ao tratamento que damos à homofobia hoje no sentido de mitigá-la, ainda são muito presentes no imaginário popular estereótipos⁵ em maior ou menor grau.

Esses estereótipos continuam colocando as pessoas homossexuais num comparativo de características que se aproximam do feminino, convertendo-os em seres estranhos que não se encaixam nem na masculinidade heterossexual, padrão, e nem numa feminilidade. Perversos, doentes, criminosos, contagiosos, são outros estereótipos.

Os sujeitos homossexuais são considerados pelo senso comum como perversos morais, por terem feito uma escolha pelo não natural; cultural e historicamente houve a construção de uma visão que os identificavam como estranhos por fugirem da heteronormatividade; numa visão higienista foram tidos como doentes e detentores de uma doença contagiosa; numa visão jurídica podiam ser tratados

³ O sexismo: Discriminação de pessoas ou de grupos de pessoas de determinado sexo, feita com base em noções de superioridade de um sexo sobre o outro (geralmente do masculino sobre o feminino). Tendência para associar determinados papéis sociais convencionais a cada um dos sexos (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

⁴ Misoginia (do grego, miso = ódio gine = feminino) Horror ou aversão às mulheres. Aversão patológica do homem ao contacto sexual com as mulheres. (*Idem*, 2016).

⁵ Estereótipo pode ser entendido como generalizações carregadas de preconceitos que procuram identificar grupos sociais ou indivíduos por características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura, sexualidade, sendo estas classificações (rotulagens) nem sempre positivas que podem muitas vezes causar certos impactos negativos nas pessoas. “Opinião preconcebida e comum que se impõe aos membros de uma coletividade” (*Idem*, 2003-2016).

como criminosos. Todos esses aspectos contribuíram para a afirmação de estereótipos relacionados aos sujeitos LGBT.

O problema da homofobia que passa pela heteronormatividade⁶ e pelos estereótipos disseminados na cultura contra homossexuais, vai para além das questões de orientação sexual e acabam por atingir todos os sujeitos que compõe a sigla LGBT. O que eu quero dizer com isso é que a homofobia está imbricada em um problema social contemporâneo mais complexo que abarca questões de gênero, identidade e orientação sexual. Não só, também entram aqui as questões de discriminações de classe social (econômica) e de cor e, outras. As discriminações não aparecem isoladas e estão indissolúvelmente entrecruzadas (pensemos, por exemplo, em lésbicas negras pobres e idosas).

A homofobia entendida como fenômeno cultural e, portanto, uma construção sócio histórica, ensinada e aprendida, está na escola. É na escola onde, primeiramente, os sujeitos LGBT sofrem discriminações.

Essa constatação dedutiva da escola como espaço de práticas homofóbicas e, portanto, de práticas de violências que ferem direitos humanos, foi confirmada empiricamente por duas pesquisas de grande abrangência.

A primeira, com relatório final divulgado em 2009, foi desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foca diretamente a escola como campo de levantamento de dados empíricos. (MEC/FIPE/INEP, 2009).

A segunda acaba por focar na escola pelos resultados obtidos. Trata-se da pesquisa intitulada “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais”, aplicada pela Fundação Perseu Abramo (FPA), em parceria com a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS) (FPA/RLS, 2009).

Das pesquisas concluiu-se que a escola quando não assume o seu papel de promotora dos direitos humanos e da diversidade, acaba fazendo o papel de reprodutora e fomentadora de preconceitos e discriminações contra grupos e indivíduos colocados em estado de inferioridade pelas hierarquizações estabelecidas pela sociedade.

⁶ A heteronormatividade é a perspectiva que considera a heterossexualidade e os relacionamentos entre pessoas de sexo diferente como fundamentais e naturais dentro da sociedade, levando por vezes à marginalização de orientações sexuais diferentes da heterossexual (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

A escolha desse tema, homofobia na escola, nasceu dessa conjuntura de consciência científica, apresentada nos parágrafos anteriores, e de minha participação nos I e II Encontros Estaduais de Educação LGBT, promovidos pelo Departamento de Gênero e Diversidade da SEED-PR, respectivamente nos anos de 2010 e 2011, nas cidades de Pinhão e Pontal do Paraná. Os dois encontros reuniram mais de 1000 pessoas, sendo que a maioria era de docentes LGBT, que buscaram estudar e discutir o papel da escola no enfrentamento da homofobia.

Eu voltei para minha escola, do primeiro encontro realizado em 2010, convencido de que deveria fazer a minha parte como docente e colocar em prática uma abordagem pedagógica da homofobia em minhas aulas de filosofia no Ensino Médio.

Mais ainda, iria me identificar publicamente na escola como sujeito LGBT. Essa foi uma das discussões que mais tomou conta das mesas de debates durante os encontros: se professores LGBT deveriam ou não se identificar como tais nos espaços escolares quando indagados sobre suas orientações sexuais.

Desde então, o conteúdo homofobia passou a constar de meus planos de trabalhos docentes e a ser implementado, especialmente no mês de maio, quando celebramos o Dia Internacional – Nacional e Estadual, conforme legislações Federal e de nosso Estado – de Luta contra a homofobia⁷.

Montei um conjunto de materiais didáticos-pedagógicos que pudessem subsidiar minhas aulas. Reuni vídeos que abordavam a problemática da homofobia e montei *slides* com textos e imagens para trabalhar conceitos que ampliassem os conhecimentos de meus alunos acerca dos sujeitos que compõem a sigla LGBT; as diferenças entre gênero, orientação e identidade sexual; direitos civis dos LGBT; e, por fim, as causas e consequências da homofobia assumida e velada na escola e na sociedade.

O meu trabalho não demorou a provocar conflitos. Pais procuravam a equipe pedagógica e faziam acusações das mais absurdas e bizarras possíveis, como por exemplo, a de que o professor estava fazendo apologia à homossexualidade. Mas nada disso me intimidou e continuei a desenvolver esse trabalho na mesma escola

⁷ O **Dia Internacional contra a Homofobia** é celebrado em 17 de maio. A data foi escolhida lembrando a exclusão da homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 17 de maio de 1990, oficialmente declarada em 1992.

onde ainda me encontro lecionando. Já se vão 6 anos do desenvolvimento desse debate sobre a homofobia nas aulas de filosofia.

Nesses seis anos aconteceram muitas coisas que enriqueceram nossos debates fazendo com que o tema retornasse, muitas vezes, ao longo dos anos: ocorreu o reconhecimento dos direitos civis – por parte do Supremo Federal – dos LGBT por meio do direito a união civil, mais tarde, do casamento; bem como da adoção de crianças pelos casais homoafetivos; houve também, um processo de reconhecimento do nome social aos travestis e transgêneros nas escolas do Paraná e mais tarde em outros estados esse nome social também passou a ser reconhecido em delegacias e sistemas de ensino e saúde, o que é um avanço, como instrumento de enfrentamento à homofobia.

Apesar de não ter havido grandes avanços houve uma maior discussão acerca de uma futura e possível lei de criminalização da homofobia que encontra grande resistência nos meios religiosos e conservadores da sociedade, demonstrando assim o quanto o fator religioso influencia na perpetuação da homofobia.

Esses problemas que envolvem diretamente as populações LGBT sempre estiveram presentes em minhas aulas em conexão aos conteúdos da disciplina de filosofia abordados a partir da ética, da moral, da estética, da lógica, da epistemologia, da política, da ciência, da ontologia, ou seja, temas ligados à disciplina de filosofia.

Ora, tendo a oportunidade de aprofundar meus estudos sobre homossexualidade e homofobia numa perspectiva da educação e da cultura, entendi ser oportuno também lançar uma pesquisa e um estudo sobre a prática pedagógica desenvolvida em nossa escola.

Expostas as justificativas da escolha do tema “homofobia na escola”, apresento aqui a questão-problema levantada: em que medida a abordagem pedagógica a respeito da homofobia na escola pode contribuir para a desestabilização de preconceitos, para o impedimento de discriminações aos LGBT, para a promoção do respeito à diversidade e à própria qualidade na educação?

Partindo-se dessa questão-problema, identifiquei como objetivo geral desse estudo: analisar as contribuições de alguns estudos teóricos sobre a relação entre cultura e educação. Essa análise objetiva uma melhor compreensão sobre o alcance de práticas pedagógicas de enfrentamento à homofobia na escola, como recurso de

combate ao preconceito e à discriminação, à promoção dos direitos humanos, com foco na melhoria da qualidade do ensino básico.

Elaborei a partir daí os seguintes objetivos específicos: a) construir um marco referencial teórico que possibilite a reflexão sobre as relações entre cultura e hierarquização das sexualidades, cultura e homofobia, cultura e educação; b) discutir, em intervenção pedagógica, as problemáticas decorrentes da diversidade sexual centradas na relação gênero, orientação sexual e identidade de gênero; c) analisar resultados empíricos de dados coletados durante a intervenção pedagógica, em séries do Ensino Médio, que abordou o tema homofobia.

Para a consecução do estudo que compõe essa dissertação de mestrado, a metodologia utilizada foi a de revisão de literatura baseadas em livros, artigos científicos e legislações que contemplam o tema. Também contribuíram na análise dados empíricos coletados mediante a participação de alunos/as nas intervenções pedagógicas realizadas no Ensino Médio, do Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – E.F.M.P. – na cidade de Paranaíba – PR. Foram aplicados dois instrumentos de coletas de dados, um quantitativo e outro qualitativo.

Pelo método Survey foram aplicados questionários com questões contendo respostas fechadas, enquanto o instrumento para obter dados qualitativos, foi o de “relatos de experiências”, nos quais os alunos escreveram suas percepções em relação às aulas que abordaram o tema homofobia, das quais participaram.

A problemática anunciada e pautada nas categorias apresentadas deu origem às seções da dissertação, sendo duas com as contribuições advindas da pesquisa bibliográfica (seções dois e três) e uma seção com a análise dos dados empíricos (seção quatro).

Na primeira seção da releitura bibliográfica buscou-se apresentar uma discussão da homofobia enquanto expressão de hierarquização cultural das sexualidades. Nessa seção há primeiramente uma exploração do conceito de cultura como elemento essencial na compreensão do nosso objeto de estudo.

Trabalhamos o conceito de cultura a partir de alguns autores que nos ajudam na compreensão da cultura enquanto herança e elemento humanizador do homem. Os padrões culturais determinam os comportamentos dos homens e dependendo de como ocorrem essas relações humanas podem humanizar ou desumanizar.

Para Laraia (2001), a cultura é criação coletiva, ela molda os comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade, ela limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. Laplantine (2003) ressalta também o fato de que ela é *adquirida por meio de um processo de aprendizagem*. Já para Gonçalves e Silva (2006), a educação está intrinsecamente relacionada à cultura e dela não se separa. Santomé (1995) entende que as culturas hegemônicas podem silenciar culturas de grupos sociais minoritários e/ou sem poder político e econômico, sendo que a resistência às imposições arbitrárias de culturas tidas como superiores precisa acontecer a partir de dentro da própria cultura diminuída.

Ainda na seção dois exploramos a relação entre homofobia e cultura numa perspectiva da hierarquização das sexualidades. Para Borrillo (2010) um dos autores estudados, por exemplo, diz que a heterossexualidade em nossa cultura ocupa uma posição superior, a homofobia nessa hierarquização é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o homossexual como contrário, inferior ou anormal. Ribeiro (2002) diz que a cultura brasileira assimilou todos os elementos constituintes da matriz cultural portuguesa, primeiro predominou o discurso religioso (doença espiritual e/ou moral) e já no século XIX predominou o discurso médico (doença psíquica).

Os autores Green e Polito (2006) nos oferecem vastas referências documentais, do século XX, sobre a homossexualidade masculina no Brasil que corroboram com os estudos de Ribeiro (2002). Green e Polito (2006) demonstram que na verdade predominaram contra os homossexuais, no Brasil, três discursos sendo eles o religioso, o médico e o policial.

Já na terceira seção exploramos a relação entre cultura, homofobia e educação. A cultura é constituída de poder. A partir dessa afirmação Bellet (2009) nos ajuda a compreender ao mesmo tempo o poder da cultura e o poder da educação na humanização ou desumanização do homem. Bellet (2009) trabalha com seu conceito de “violência absoluta” a dinâmica real de nosso mundo contemporâneo marcado pelo esvaziamento do humano e pelo “endeusamento” do capital. Para o autor a “violência absoluta”, apenas adaptou-se ao nosso tempo e continua tendo o mesmo papel central na cultura que é desumanizar o homem.

Essa perspectiva contemporânea um tanto negativa e por demais dramática é corroborada por Santomé (1995) quando nos lembra que no interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos cheguem a refletir e investigar questões

relacionadas com a vida e a cultura. McLaren (1997) ressalta a importância de que os docentes precisam se tornar capazes de insubordinar-se contra os currículos a fim de não legitimar o *status quo* condenando toda uma geração ao silenciamento social.

Essa “insubordinação” precisa ser assumida pelos docentes. A homofobia é um dos desafios a ser empreendido se de fato queremos uma sociedade mais humana, mais justa, mais equitativa. A Sexualidade, entendida como uma construção social, histórica e cultural, precisa ser discutida na escola – espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo.

Santomé (1995) reforça a orientação de que os conteúdos antirraciais, antissexistas, antibelicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas, precisam ser assumidos por todos os docentes. As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural.

Na seção quatro, apresentamos os resultados e a análise dos dados empíricos levantados no estudo de campo por meio de questionários e relatos de experiências, aplicados antes e depois de implementação pedagógica, na disciplina de filosofia, da qual participaram quase três centenas de alunos/as do ensino médio do Colégio Estadual Prof. Bento M. da R. Neto, situado na cidade de Paranavaí.

Esta investigação, que contempla a análise bibliográfica e a pesquisa de campo, é fruto de uma problemática vivenciada por este pesquisador, frente ao enfrentamento da homofobia na escola. Entendemos que merecia ser estudada num viés científico a fim de provocar novos questionamentos e indicativos para a tomada de decisões políticas e coletivas no âmbito da escola, além de ser uma contribuição para a formação de tantos companheiros e companheiras docentes.

Todos os docentes têm o direito de estudar o fenômeno da homofobia a fim de fazer um enfrentamento eficaz contra essa “praga” social, extirpando-a de nosso meio. O objetivo deve ser o de possibilitar a construção de uma sociedade justa e equitativa, onde ninguém mais seja discriminado por ter uma orientação sexual, ou identidade de gênero, cor, origem, crença, opinião, ou qualquer outra diferença em relação aos seus iguais.

2. A HIERARQUIZAÇÃO CULTURAL DAS SEXUALIDADES

Iniciamos essa seção demarcando que nossa intenção é explorar aqui o fato de que a homofobia, enquanto fenômeno social, é uma expressão da hierarquização cultural das sexualidades. Para compreender essa realidade dedutiva, faz-se necessário pesquisar o conceito de cultura e o alcance de suas implicações concretas na vida cotidiana dos homens e mulheres pelos arranjos sociais.

Apenas compreendendo a relevância da cultura na estruturação da vida em sociedade é que teremos a possibilidade de compreender como é que, a violência – em suas mais variadas formas contra pessoas homossexuais ou sujeitos LGBT – acabou por constituir-se em um conceito que chamamos de homofobia, cujo vocábulo já foi assimilado no senso comum ainda que não se tenha a essência de seu significado mais objetivo.

Trevisan (1986) lembra que atos homofóbicos têm em sua essência negar o direito das pessoas homossexuais gerirem suas vidas, seus afetos, sua sexualidade. Todos os mecanismos de repressão utilizados contra os LGBT visam essa negação pelo fato de que esses sujeitos são considerados contra a natureza e contra os costumes.

Como é que construímos essa noção de naturalidade que molda os costumes? A resposta mais evidente é a de que a cultura está no epicentro dessa construção. A cultura na sua expressão de valores morais conservadores atrelados a aspectos da religiosidade é um recurso ao qual sempre as elites dominantes recorrem e utilizam no sentido de aprimorarem o controle social.

Quando Trevisan (1986) analisou documentos sobre a homossexualidade no Brasil, percebeu que o discurso neo-conservador brasileiro procurava disseminar que a Aids⁸ era resultante de um “descompasso entre a natureza e os costumes”, portanto, em decorrência disso a natureza estava se vingando ao atingir a humanidade com um

⁸ A **AIDS** teve origem no continente africano no começo do século XX. Mas apenas na década de 1980 que a doença passou a ter maior notoriedade. Aids é a Síndrome da Imunodeficiência Humana. A Aids se caracteriza pelo enfraquecimento do sistema de defesa do corpo e pelo aparecimento das doenças oportunistas. Causador da AIDS, o HIV significa vírus da imunodeficiência humana. Recebe esse nome, pois destrói o sistema imunológico. Para quem desejar ampliar seu conhecimentos sobre AIDS/HIV recomendamos ler as informações contidas na seguinte página: “**O que você precisa saber sobre a AIDS**”. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/o-que-voce-precisa-saber-sobre-aids>> . Acesso em: 23 Mai. 2016.

nova pandemia. Trevisan (1986) faz uma ironia em contraposição a esse discurso, ao dizer que:

[...] Aceitando esse raciocínio, é espantoso que não tenha ocorrido nenhum surto de AIDS na Grécia Antiga, por exemplo. Suponho que argumentos semelhantes devem ter sido usados para explicar a eclosão da sífilis no continente europeu, em fins do século XV, quando até mesmo a masturbação foi associada com a nova doença (TREVISAN, 1986, p.17).

Ora, o natural é a combinação masculino-pênis-feminino-vagina-prole-monogamia. Entende-se que uma pessoa que nasce com sexo anatômico masculino, deve ser macho, desejar mulheres e manter relações penetrativas e ativas com elas com fins procriativos e dentro das exigências monogâmicas. Aqueles que não se enquadram nesta norma social são alocados à abjeção, são considerados humanos inferiores e sofrem todo tipo de ameaça social para não comprometerem a humanidade pretensamente saudável e perfeita. Os esforços violentos, simbólica ou materialmente, visam perpetuar o que se considera natural (BUTLER, 2003).

Qualquer situação afetiva ou institucional que fuja dessa naturalidade é encarada com muito estranhamento. O conceito de normalidade que está implícito nessa construção do conceito de naturalidade pode ser mais amplo: masculino-branco-rico-cristão-graduado.

Culturalmente a homossexualidade enquanto (orientação) inclinação afetiva e, a identidade de gênero, estão dentro das exclusões propugnadas pela cultura sexista e machista. Os estereótipos reforçam a percepção de que os LGBT exercem papéis sociais culturalmente conferidos ao feminino ou ao masculino de modo invertido, isto é, um descompasso entre sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero, de acordo com o discurso heteronormativo hegemônico.

Vejamos, por exemplo, como é que os “homossexuais” passaram a ser controlados culturalmente pela hegemonia dos costumes dominados pelo masculino heterossexual. O conceito homossexual ao ser criado, tinha uma essência que era justamente a ideia de pervertido, desviante, anormal ou doente e visava discriminar diretamente um grupo de homens identificados por práticas homoeróticas.

De acordo com Barbosa (2010) a invenção da “homossexualidade” se deu na Europa do século XIX, para atender necessidades morais, políticas e econômicas da sociedade burguesa capitalista. O Brasil logicamente adotou essa ideia, e como

constatamos, o conceito de homossexualidade é temporal e espacial, é uma criação dos europeus.

Corroborando com Barbosa (2010), Trevisan nos lembra que o conceito “homossexual” teve origem no ano de 1869, na Alemanha, pelo médico Karol Kertbeny, desde então incorporado pela ciência:

[...] A instauração da homossexualidade enquanto categoria científica pretendia a obtenção de enfoques mais rigorosos e menos subjetivos. [...] verificando-se que se tratava de um anomalia caracterizada por uma preferência, do ponto de vista sexual [...] que um indivíduo manifesta de modo ativo, passivo ou misto, por outro indivíduo do mesmo sexo. [...]. Depois de libertar os loucos das prisões, a medicina ajudaria também esses pobres indivíduos, muitos deles vítimas de suas taras e anomalias. (TREVISAN, 1986, p.109).

Sabe-se que as práticas homoeróticas não se restringem ao grupo dos “homossexuais”, especialmente do masculino, estereotipados como imitadores do feminino, por exemplo, o estereótipo da “bicha” que funciona como um mecanismo de ação da mais cruel misoginia. Tanto Trevisan (1986) como também Borrillo (2010) recordam que as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo são tão antigas quanto à humanidade, por exemplo, na Grécia Antiga era prática cultural de iniciação social.

Os movimentos sociais gays deflagrados nos anos 1960 e mais fortemente ganhando notoriedade nas décadas seguintes frente à pandemia de Aids, se descolaram do conceito de homossexualidade reunindo na sigla LGBT uma gama de diferentes indivíduos que vão desde os homossexuais que lutam pelo direito de ter afeto e poder relacionar-se sexualmente com pessoas do mesmo sexo, até os que se identificam como *queers*, o que há em comum a esses sujeitos é que todos sofrem a discriminação heteronormativa homofóbica. “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, informa Louro (2004, p. 38).

Para Butler, “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58). A teoria Queer tem a pretensão de desconstruir a naturalidade implícita na heteronormatividade homofóbica, conforme conclui Lopes: “Os estudos queer atacam uma repronarratividade e uma reproideologia, bases de uma

heteronormatividade homofóbica, ao naturalizar a associação entre heterossexualidade e reprodução” (LOPES, 2002, p. 24).

Morton resume bem a diferença entre gay e queer⁹: “Ser gay é ter uma simples identidade; ser queer é entrar e celebrar o espaço lúdico de uma indeterminação textual” (MORTON, 2002, p. 121). Em resumo a teoria queer pretende provocar o estranhamento nas formas de pensar e viver a sexualidade a partir da heteronormatividade e inclusive nas formas de pensar a própria homossexualidade.

Os estudos sobre gênero consideram que o masculino ou o feminino não são características determinadas pela natureza, mas são elaborações culturais que variam historicamente e o “estranhamento” que pretende provocar a teoria queer, é descrita por Balieiro (2016) ao fazer uma análise dos movimentos LGBT entre os anos 1970 e 1990:

Enquanto a década de 1970 se notabilizou pela insurgência de movimentos homossexuais e pela “despsiquiatrização” da homossexualidade, a década seguinte foi marcadamente conservadora no que se refere à sexualidade entre iguais. Os anos oitenta foram marcados tragicamente pelo conhecimento da aids e, em concomitância, por seu tratamento político que se voltou especialmente contra a população gay. Chamada nos primeiros momentos de “peste gay” [...] A re-patologização da homossexualidade a partir da década de 80 [...] A década de 90 foi marcada pela reconfiguração dos movimentos gays e lésbicos, ansiosos em desvincular-se da imagem de doença e anormalidade. Observa-se um grande avanço de reconhecimento e aceitação social a partir de mobilizações políticas, mas segundo muitos críticos, **também se percebe um movimento de assimilação em que as bandeiras não mais se dirigem a uma crítica de instituições estabelecidas** como a família nuclear burguesa ou ao casamento, mas a um alargamento destas instituições que deveriam ser ocupadas também por gays e lésbicas. Um novo padrão corporal gay também é recriado: em oposição à figura do homossexual histórico como invertido de gênero, corpos são moldados e torneados nas academias de musculação, empurrando para longe o estigma do efeminamento (BALIEIRO, 2016, grifo nosso).

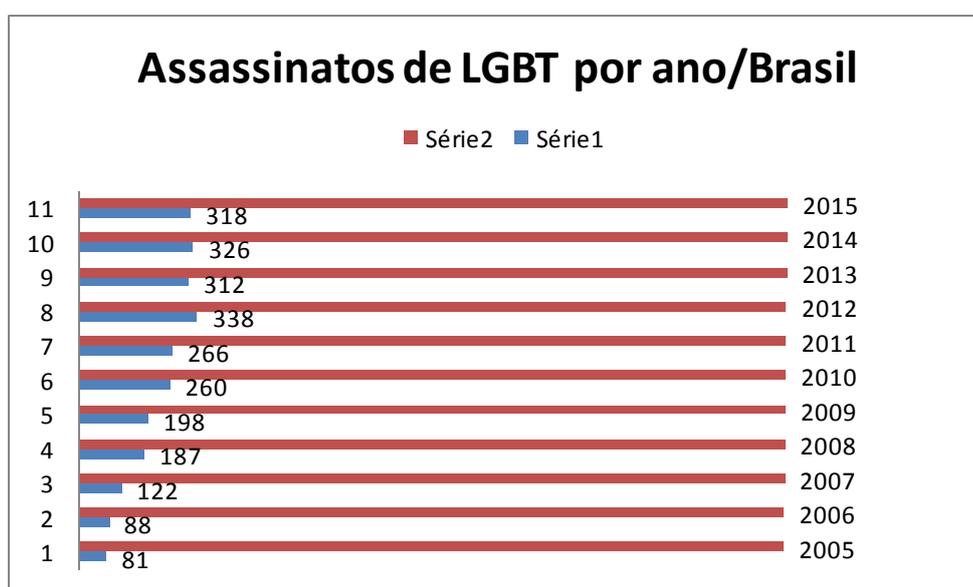
Entendemos que o “estranhamento” provocado pela teoria queer tem a pretensão de alertar o movimento LGBT para que não se torne presa de uma acomodação cultural que apenas assimile gays e lésbicas dentro das instituições

⁹ Para uma compreensão de como essa discussão das relações de gênero, por meio da teoria queer, amplia-se cada vez mais chegando aos cinemas, recomendamos uma leitura do “New Queer Cinema: Segunda Onda” programado para ocorrer no ano de 2016 nas cidades de Fortaleza, Rio de Janeiro e Brasília. Os textos organizados por Lucas Murari e Mateus Nagime, apresentam sinopses dos filmes numa perspectiva da teoria queer. O texto está disponível em: <<http://www.newqueercinema.com.br/images/catalogo.pdf> >. Acesso em: 21 Mai. 2016.

Segundo o levantamento, houve 318 assassinatos em 2015, o que significa uma morte a cada 27 horas. O número é ligeiramente menor do registrado em 2014, quando 326 assassinatos foram catalogados. Do total em 2015, 52% dos mortos eram gays, 37% travestis, 16% lésbicas e 10% bissexuais.

A homofobia mata inclusive pessoas não LGBT: 7% de heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis. Mais da metade dos homicídios contra transexuais do mundo, ocorrem no Brasil. Segundo o GGB, em apenas 1/4 dos homicídios o criminoso foi identificado (94 de 318) e apenas 10% dos casos resultou em abertura de processo e punição dos culpados. 16% dos acusados eram menores de 18 anos e 87% menores de 29 anos.

Gráfico 1 Números de LGBT assassinados por ano no Brasil de acordo com relatórios do GGB (Grupo Gay da Bahia)¹¹.



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no gráfico que a violência contra LGBT tem uma tendência de crescimento assustadora. Essa escalada de violência parece coincidir com uma maior visibilidade dos LGBT na sociedade que já não estão mais no “armário”.

Interessante perceber como a questão cultural heterossexista aparece claramente quando buscamos identificar quais são os sujeitos LGBT mais expostos à violência homofóbica: as travestis e transexuais são mais vitimizadas, sendo que o

¹¹ Os dados (2005 a 2015) estão na página do site “**Quemahomotransfobiamatouhoje?**” Disponível em: <<https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/>>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

risco de uma trans ser assassinada é 14 vezes maior que de um gay (GGB, 2015, p.1).

O presidente do Grupo Gay da Bahia, o historiador Marcelo Cerqueira, lembra que ser travesti, lésbica ou gay é um agravante de periculosidade dentro da intolerância machista dominante em nosso país. O Relatório lembra ainda que a subnotificação destes crimes é notória por variados motivos que vão desde a incompetência do Estado em fazer esse levantamento à homofobia, que é institucionalizada e culturalmente latente entre os atores sociais que ignoram o fator do ódio contra LGBT nas investigações policiais. De acordo com o “Relatório 2015” do GGB, recente lei de "feminicídio" preconceituosamente excluiu as mulheres transexuais de sua abrangência.

De acordo com o relatório (GGB, 2015), a vítima mais jovem, foi um adolescente de 13 anos que gostava de se vestir com trajes femininos, encontrado morto com 15 facadas em Rio Claro, interior de São Paulo. Nesse caso a misoginia aparece como motivadora cultural ao atribuir-se a culpa totalmente à vítima que sendo do sexo masculino vestia-se como se fosse do sexo feminino e fazia “programa” nas esquinas. Enquanto o mais idoso tinha 74 anos, torturado e assassinado cruelmente, foi identificado pela ex-esposa como homossexual.

Em outro caso, bastante elucidativo para essa questão cultural de como se constrói as fobias contra LGBT, a vítima foi o produtor cultural Adriano da Silva Pereira, em um dos casos de maior repercussão no país. Foi morto em Queimados, na Baixada Fluminense, em julho de 2015. O corpo foi achado com sinais de facadas e espancamento em um córrego da região. Antes de cair desmaiado, o produtor cultural ainda perguntou: “O que eu fiz para você?”. O acusado repetiu várias vezes que “odiava homossexuais”. Uma foto de Adriano ilustra a capa do Relatório (GGB, 2015, p. 4).

A heteronormatividade homofóbica é fonte de violências das mais variadas formas. Vão desde assassinatos, suicídios, agressões físicas e verbais, até discriminações sociais. No quesito suicídio pesquisas demonstram que sujeitos com orientação sexual homoafetiva têm maior propensão a cometê-lo.

Arenales; Arenales; Cruz (2005) esclarecem que as alterações psicossociais precedem e deflagram as alterações psicopatológicas que podem inclinar o sujeito ao suicídio. Baseando-se em diversas pesquisas sobre suicídio no mundo, os autores

informam que entre os/as adolescentes as taxas de suicídios nesse grupo triplicaram entre os anos 1950 e os anos 1980, estabilizando-se na sequência. Os autores apontam ainda que nos Estados Unidos o suicídio é a terceira causa de morte dos indivíduos entre 15 e 24 anos.

Os suicídios resultam de uma complexa interação de fatores biológicos, genéticos, psicológicos, sociológicos, culturais e ambientais. De acordo com Minayo:

O suicídio é um fenômeno humano complexo e, por existir em todas as sociedades já conhecidas e estudadas, é também universal. Sua interpretação histórica tem passado por vários olhares, desde o senso comum que o considera um desvio de comportamento, a religião católica que sempre o julgou uma afronta a Deus, negando sepultura cristã aos que morrem por essa causa; a maioria das teorias contemporâneas que o compreendem como fruto de doenças mentais e algumas correntes filosóficas que o entendem, em extremo, como ato de suprema liberdade (MINAYO, 2005, p.207).

No Brasil, apesar dos casos de suicídio serem menores do que os de homicídios, preocupam pelo crescimento de casos (MINAYO, 2005). Os dados globais são assustadores: “Segundo informações da OMS (Organização Mundial da saúde), estima-se que se suicidaram 815 mil pessoas no ano de 2000, o que representa uma taxa de mortalidade de aproximadamente 14,5 em cada cem mil, uma pessoa a cada 40 segundos” (MINAYO, 2005, p.207).

Esses números relatados por Minayo (2005) foram atualizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e constam de seu primeiro relatório “Prevenindo o Suicídio: uma urgência global”, publicado em inglês em 2014. O suicídio é a segunda causa de morte a nível mundial, perde apenas para os acidentes de trânsito e faz mais vítimas mais que HIV/Aids e homicídios (OMS, 2014, p.3).

A preocupação do relatório da OMS é com as subnotificações considerando que em alguns países o suicídio é uma prática explicitamente ilegal os casos acabam não sendo notificados oficialmente. Também há a possibilidade de erros nas classificações, podendo muitos casos de suicídios serem classificados como um acidente ou outra causa de morte. (OMS, 2014, p.7). Esses dados, comparados aos estudos de Minayo (2005) no início da década de 2000, demonstram que o problema do suicídio persiste.

No Brasil, em 2012, foram 11.821 suicídios Segundo a OMS (2014). Em número de ocorrências, o Brasil é um país que apresenta baixas taxas de suicídio e de

tentativa de suicídios. A taxa de suicídio no país aferida pela OMS (2014) é de 5,8 por 100 mil hab., sendo 2,5 entre as mulheres e 9,4 entre os homens. Entre os anos 2000 e 2012 o crescimento da taxa de suicídio no Brasil foi de 10.4%. Ainda que as taxas de suicídio sejam consideradas baixas pela OMS, as regiões do extremo norte e do extremo sul apresentam taxas tão altas como as do leste europeu. (OMS, 2014, p. 81).

Ferreira Junior (2015, p.25) ao analisar o relatório da OMS (2014), assinala que “um aspecto interessante a se ressaltar é a ausência de estatísticas sobre o suicídio de indivíduos LGBTT”. O autor salienta ainda que apesar da literatura apontar os LGBT como grupo de risco, esses não aparecem nos dados talvez por conta do tabu social em torno do tema ou ainda por falta “de notação específica nos atestados de óbitos”.

A homofobia é um fator social que pode levar à prática do suicídio. O relatório da OMS reitera o fato de que o suicídio é prevenível (OMS, 2014). A combinação irreconciliável entre religião e as questões de orientação sexual e identidade de gênero que fuja da heteronormatividade e binaridade de gênero, pode deflagrar o que Minayo (2005) chama de “violência auto-infligida”.

A família e a escola são os espaços mais recorrentes onde os LGBT sofrem violências, das mais variadas formas. Justamente os dois lugares nos quais todos nós esperamos acolhimento, amor, compreensão, ajuda, respeito, etc. A família e a escola deveriam nos corresponder a tudo isso, porque a rua é, no geral, o contrário de tudo isso. Mas, qual é a saída se nossas casas e escolas se igualam às ruas? Além de correrem o sério risco de abandono da escola, ou ainda ter baixo rendimento nos estudos, viver sob constantes conflitos, os adolescentes-jovens LGBT perdem-se em seus conflitos afetivos e podem tender ao suicídio.

A família e a escola podem colaborar também para o enfrentamento dessa violência homofóbica chamada de suicídio: “no corpo do suicida encontra-se uma melodia para ser ouvida. Seu silêncio é um pedido para que ouçamos uma história cujo acorde necessário e final é um corpo sem vida” (ALVES, 1991, p.12 *apud* MINAYO, 2005, p.207).

O tema “suicídio” é ainda um tabu e a sociedade não consegue lidar com ele. É costume tradicional, por influência da Igreja Católica, desde a Idade Média, mas ainda presente no imaginário social religioso de muitas pessoas, que o suicídio é

resultado de enorme sofrimento psíquico do indivíduo e que o sujeito suicida tem toda a responsabilidade do ato que cometeu. Ainda que a Igreja Católica já tenha aliviado um pouco a responsabilidade do suicida pelo ato em decorrência dos estudos científicos¹².

Entretanto, já no século XIX, o fundador da escola francesa de sociologia, Émile Durkheim, chegava à conclusão de que toda a sociedade, com seus valores e crenças, é responsável pelas mortes voluntárias que produz: "Também é um poder que os regula. Há uma relação entre a maneira pela qual se exerce essa ação reguladora e a taxa social dos suicídios" (DURKHEIM, 2000, p.303).

Como demonstrado, é fato que o suicídio é uma das consequências imbricadas no fenômeno social da homofobia. Quando a educação sexual, mais ampla, é preterida nas escolas, deixamos de ajudar nossos/as adolescentes nessa fase de suas descobertas afetivas, quando a questão da orientação e identidade sexuais tornam-se latentes.

Neste sentido, o debate da homofobia implica diretamente em conhecer e derrubar preconceitos sócio-culturais. A discriminação homofóbica jogou historicamente e em todos os tempos, inumeráveis pessoas no silenciamento, na invisibilidade, quando não na aniquilação total. É preciso compreender a urgência do debate em torno da homofobia e dos direitos LGBT na escola, por conta da visibilidade pública adquirida por esses sujeitos nos últimos anos. A lógica é simples: maior visibilidade implica também em maior exposição à violência, logo, a exigência desse debate no âmbito escolar é urgente.

Vimos até aqui que a visibilidade pública das pessoas LGBT é muito recente. Essa maior visibilidade possivelmente é resultado da luta dos movimentos sociais por direitos humanos negados às pessoas LGBT. É inegável que no Brasil as políticas públicas do Estado, ainda que tímidas, proporcionaram maior debate nas instituições

¹². O Catecismo da Igreja Católica ensina que: (2280) Cada um é responsável por sua vida diante de Deus que lha deu e que dela é sempre o único e soberano Senhor. Devemos receber a vida com reconhecimento e preservá-la para sua honra e a salvação de nossas almas. Somos os administradores e não os proprietários da vida que Deus nos confiou. Não podemos dispor dela. (2281) O suicídio contradiz a inclinação natural do ser humano a conservar e perpetuar a própria vida. É gravemente contrário ao justo amor de si mesmo. Ofende igualmente o amor do próximo porque rompe injustamente os vínculos de solidariedade com as sociedades familiar, nacional e humana, às quais nos ligam muitas obrigações. O suicídio é contrário ao amor do Deus vivo. (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993, p. 517).

de poder e provocaram avanços na interpretação da legislação por meio de acórdãos do STF – Supremo Tribunal Federal.

É inegável também que a possibilidade que temos hoje de repensar o *locus* social das pessoas LGBT, é fruto de uma história, pós renascentista e iluminista, marcada pela liberdade no pensamento frente ao desmoronamento do dogmatismo moral religioso que ainda agoniza em nosso tempo, tal qual tratou Durkheim (2000) ao estudar sociologicamente o fenômeno do suicídio.

A religião, portanto, só modera a propensão ao suicídio na medida em que impede o homem de pensar livremente. Ora, essa apropriação da inteligência individual é difícil já agora, e o será cada vez mais. Ela contraria nossos sentimentos mais caros. Recusamo-nos cada vez mais a admitir que se possam determinar limites à razão e lhe dizer: não avançarás além disso. E esse movimento não é recente; a história do progresso é a própria história do livre-pensamento (DURKHEIM, 2000, p.490).

Como vimos até aqui o suicídio é uma das formas de violências produzidas pela homofobia. A homossexualidade enquanto fenômeno social e universal é, ainda hoje, explicitamente condenada, por uma série de países, totalmente ou parcialmente. Observamos que a religião continua sendo uma das principais influências que alimentam a cultura homofóbica. As Leis em muitos países continuam negando os direitos sexuais e civis para homoafetivos. Em muitos países existem criminalizações explicitamente públicas contra sujeitos LGBT.

De acordo com a Anistia Internacional¹³, em seu Informe 2014/2015 (AI, 2015), “[...] 78 países têm leis em vigor que são utilizadas para criminalizar as relações consensuais entre adultos do mesmo sexo.” Há países com Leis de pena capital para as pessoas LGBT. Nos países onde não há essa criminalização por parte do Estado, e até tem alguns avanços, como no Brasil, por exemplo, as concessões positivas caminham a passos lentos, muito aquém das demandas desse segmento da população, alvo de variadas formas de violência cotidianamente.

Reconhecemos que no Brasil, não podemos negar que houve, nos governos Lula e Dilma – entre 2003 e 2015 – esforços por parte do Estado brasileiro em atender demandas das populações LGBT. O descompasso entre Executivo e Legislativo é um

¹³ A Anistia Internacional, fundada em 1961, é um movimento global com mais de 7 milhões de apoiadores, que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. Está presente em mais de 150 países. Todos os dias, alguém, em algum lugar do mundo, recebe apoio da Anistia Internacional.

dos empecilhos para avanços mais amplos. Se o Legislativo não contribui por se configurar atualmente, em sua maioria, com um corpo de legisladores conservadores e avessos à discutir a aprovação de leis, o Judiciário é outro poder que tem sinalizado alguns avanços.

Em 2011 os ministros do STF, reconheceram a equiparação da união homossexual à heterossexual. Dois anos depois, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça) decidiu que os cartórios brasileiros fossem obrigados a celebrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo, e não poderiam se recusar a converter união estável homoafetiva em casamento.

Em linhas gerais, no entendimento do Supremo, casais gays devem desfrutar de direitos semelhantes aos de pares heterossexuais, como pensões, aposentadorias e inclusão em planos de saúde. Os homossexuais que buscarem a adoção ainda precisam apelar à Justiça, entretanto, há um recente caso que leva à jurisprudência já que, em 2015, o STF reconheceu a adoção de crianças por um casal homoafetivo do Paraná¹⁴.

Ainda nos governos Lula-Dilma o Brasil exerceu sua liderança na ONU para possibilitar uma sensibilização da comunidade internacional em relação aos direitos das pessoas LGBT e isso acabou por instigar os países associados ao organismo internacional a buscarem soluções conjuntas.

Com a ascensão dos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República ficou encarregada de acompanhar a violência contra os sujeitos LGBT.

Houve ainda um esforço do executivo, por meio do Ministério da educação, em garantir a matrícula e permanência de sujeitos LGBT mais vulneráveis, como travestis e transexuais, na escola. Inclusive possibilitando a inscrição desses sujeitos LGBT nas provas ENEM com identificação a partir de seus nomes sociais.

Alguns estados da federação também desenvolvem políticas públicas voltadas para o segmento LGBT. O casamento LGBT antes de ser reconhecido nacionalmente decorreu de decisões anteriores ao nível de unidades federativas como São Paulo,

¹⁴ A ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal (STF), negou recurso do Ministério Público do Paraná e manteve decisão que autorizou a adoção de crianças por um casal homoafetivo. [...] No entendimento de Cármen Lúcia, o conceito de família, com regras de visibilidade, continuidade e durabilidade, também pode ser aplicado a pessoas do mesmo sexo. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/ministra-do-stf-reconhece-adocao-de-crianca-por-casal-homoafetivo>>. Acesso em: 17 Jan. 2016.

Rio Grande do Sul e Paraná. Rio de Janeiro estabeleceu atendimento nas unidades policiais a sujeitos LGBT a partir de seus nomes sociais. No Rio Grande do Sul, está sendo feita uma experiência do uso de Registro de Identidade portado por travestis e transexuais com nome social do indivíduo.

Apesar desses avanços pontuais, no relatório 2015/2016 (AI, 2016) da Anistia Internacional, no entanto, aparece o relato de que em 2015, no Brasil, Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) continuaram a enfrentar discriminação e violência.

Tendo apresentado essa panorâmica introdutória, queremos agora nos ocupar do conceito de cultura e suas relações com o fenômeno da homofobia.

A homofobia pode ser “curada” por meio do conhecimento? Entendemos que sim. Os atos homofóbicos decorrem de uma ignorância sobre as condições das pessoas LGBT que ocorre por meio da reprodução de estereótipos da cultura heterossexista. Quanto maior for a carga de preconceitos, a consequência natural é o registro de mais discriminações. Pela lógica pedagógica, portanto, quem estuda mais, discriminará menos.

A cultura estabelece hierarquizações imprescindíveis nas relações entre as pessoas no cotidiano. As sexualidades não deixam de ser compreendidas de forma consciente ou não, por meio dessas hierarquizações pré-estabelecidas.

Essas hierarquizações acabam por determinar o que é superior em contraponto ao inferior. A homofobia enquanto fenômeno social é decorrente dessas hierarquizações construídas ao longo do tempo por meio de relações de poder. Essas hierarquizações ocorreram ao longo da história ocidental por meio de um constructo sócio-cultural.

O “Estado” compreendido em suas diferentes formas de configurações ao longo da história da humanidade e ao seu lado as estruturas religiosas, sempre tiveram a intenção de controlar o pensar, o sentir e o agir do homem. Para isso foram reforçando valores morais universais.

Logo, nosso estudo buscará a compreensão do fenômeno cultural da homofobia a partir da hierarquização das sexualidades.

2.1. CULTURA E O SEU POTENCIAL HUMANIZADOR

Para compreender a questão referente ao papel da educação no enfrentamento à Homofobia desde o espaço escolar, recorreremos a algumas reflexões sobre o papel da cultura frente a essa problemática. Reconhecer a cultura como objeto de estudo na escola talvez seja o maior desafio que temos hoje na educação.

Logo, já que nossa intenção é pensar a homofobia a partir da cultura faz-se urgente reconhecer alguns elementos históricos da longa discussão que há em torno do conceito de cultura especialmente na área da Antropologia. Essa discussão será importante para uma compreensão mais extensa do fenômeno psicológico e social da homofobia que está imbricado essencialmente ao processo totalizante de produção e reprodução sócio-histórica da cultura.

O antropólogo e professor emérito da Universidade de Brasília, Laraia (2001), lembra que na atualidade, há um entendimento geral nos meios acadêmicos de que a cultura é um produto humano resultado de milênios, ou séculos, ou anos, de acúmulo de experiências compartilhadas por uma diversidade de grupos humanos interagindo entre si. Logo, se a cultura é compartilhada, é por meio de processos de aprendizagem. Portanto, se a cultura é produto humano, então é histórico-social o processo de sua constituição.

Para Laraia, a cultura é criação coletiva voltada para a comunidade e que ajuda na instrumentalização dos indivíduos para viverem em sociedade:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim **produto de uma herança cultural**, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. [...] indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato da mais inédita observação empírica (LARAIA, 2001, p.68, grifo nosso).

Quando Laraia (2001) adverte que a cultura é uma “herança” isso nos possibilita a compreensão de que a cultura é um elemento essencial nas formas de pensar e agir de homens e mulheres. A cultura é uma necessidade, pois para viver em sociedade o indivíduo precisa aprender sua cultura local marcada por língua (s) específica (s), modos de vida, formas de pensar, valores que orientarão sua conduta e, até mesmo, a crença religiosa, dentre outros aspectos.

Corroborando com esse entendimento de Laraia (2001) temos Laplantine, que é um pesquisador francês em etnologia e em antropologia, para quem é difícil conceber uma definição que seja absolutamente satisfatória para cultura. Laplantine (2003), tenta oferecer uma definição a partir da distinção entre o “social” e a “cultura”:

O social é a totalidade das relações (relações de produção, de exploração, de dominação...) que os grupos mantêm entre si dentro de um mesmo conjunto (etnia, região, nação...) e para com outros conjuntos, também hierarquizados. A cultura por sua vez não é nada mais que o próprio social, mas considerado dessa vez sob o ângulo dos caracteres distintivos que apresentam os comportamentos individuais dos membros desse grupo, bem como suas produções originais (artesanais, artísticas, religiosas...). [...] trata-se do social tal como pode ser apreendido através dos comportamentos particulares dos membros de uma determinada cultura, de pensar, de encontrar, trabalhar, se distrair, reagir frente aos acontecimentos (por exemplo, o nascimento, a doença, a morte).[...] a cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, **sendo essas atividades adquiridas através de um processo de aprendizagem**, e transmitidas ao conjunto de seus membros (LAPLANTINE, 2003, p. 95-96, grifo nosso).

Compreender essa dinâmica em que se dá a aquisição dos conhecimentos acumulados e socializados ao longo da história, nos possibilitará pensar a realidade cotidiana desde seu micro espaço, onde os sujeitos estão inseridos, bem como em seu macro espaço, para onde os sujeitos se projetam.

A cultura como aprendizagem nos permite significá-la como objeto dinâmico. A cultura tem um enorme potencial humanizador, porém, também seria verdadeiro dizer o contrário. Laraia (2001) esclarece que o conhecimento em conexão à cultura tem o poder de humanizar o homem por meio da liberdade, do respeito, da livre expressão, do convívio entre iguais e diferentes, da justiça e equidade.

Essa referência de que a cultura é transmitida por meio de um processo de aprendizagem, agora salientado por Laplantine (2003), é fundamental para que possamos compreender o papel da educação no processo de humanização do homem. Se a transmissão da cultura, por exemplo, fosse por meio de herança biológica, ou seja, fosse inata ao homem, não haveria porque nos preocuparmos em delegar à educação qualquer esforço no sentido de questioná-la, de transformá-la.

A cultura é um processo e um sistema socialmente construído ao longo da história humana, e enquanto processo e sistema hierarquiza as posições em que as pessoas se encontram umas às outras por meio das relações de poder, relações

políticas. Silva (2002) é outro autor que nos oferece uma noção de como isso ocorre ao definir o que seria cultura:

[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, **lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.** [...] A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (SILVA, 2000, p. 133-134, grifo nosso).

Ampliando a compreensão que Silva (2000) nos oferece, lembramos que todo processo e sistema tem uma lógica e, Laraia (2001), por sua vez, refletindo nesse sentido, afirma que esses princípios de juízos e raciocínios, desumanizadores, se fazem presentes nas linguagens culturais mesmo que em formas inconscientes nada explicitadas.

Logo, precisamos fazer um grande esforço para investigar, para reordenar, questionar, enfim, inverter lógicas viciadas, silenciadas, que legitimam no núcleo da cultura expressões desumanizadoras, tais quais, aquelas que abarcam a homofobia, nosso problema em questão. Laraia explica que:

[...] Cultura [...] determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. [...] o homem age de acordo com os seus padrões culturais. [...] A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. [...] O homem foi capaz de [...] transformar toda a terra em seu habitat. [...] Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado [...]. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional. [...] A cultura é um processo acumulativo, resultado de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo (LARAIA, 2001, p.48).

Laraia (2001) lembra que a cultura tem poder limitador e ao mesmo tempo estimulador para as ações humanas. É a Cultura que possibilita a nossa visão específica do mundo, as nossas valorações e juízos morais, nossos comportamentos sociais, a forma como nos relacionamos com nossos corpos, enfim, aqueles elementos todos que perfazem o *Modus operandi* de uma determinada cultura.

Esse aspecto de que a cultura é adquirida por meio de processos de aprendizagem é muito recente. Laraia (2001) lembra ainda que a cultura é dinâmica,

inacabada sempre por fazer-se, e que para compreendê-la é necessário considerar as diferenças que marcam a humanidade:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2001, p. 101).

Como podemos depreender desse excerto de Laraia (2001) a cultura é resultado de um processo de construção sócio-histórica inacabado e que carrega o germe da humanização. O desafio político de possibilitarmos a humanização do homem por meio da cultura passa pela compreensão totalizante da mesma. Em outras palavras, dizer que a cultura é dinâmica é dizer que ela é complexa.

Essa complexidade que envolve a compreensão do conceito de cultura também é compartilhada por Coelho (1996, p. 90) ao salientar que a “complexidade e diversidade da dinâmica cultural” são um impedimento para uma compreensão da cultura apenas considerando as concepções tradicionais oferecidas pelas ciências ou as mais recentes como “[...] cultura superior, média (midcult) e de massa (masscult) – discutidas no começo dos anos 60 por Dwight MacDonal, na esteira da Escola de Frankfurt”.

Coelho (1996) lembra ainda outros conceitos similares a esses como cultura popular, de elite ou erudita, cultura hegemônica, cultura dominada, cultura nacional-popular. Ele se refere à cultura contemporânea como estando em processo rápido de transformações, com seus rótulos de cultura da autenticidade, da reclamação, da identidade, do narcisismo, da performance, entre outros.

As mudanças culturais ocorrem não apenas de forma consciente, por meio da luta política, mas também por meio das mudanças dos arranjos sociais para se adaptarem às necessidades do tempo. Coelho explica que:

[...] não permitem avançar, para dizer o mínimo, no entendimento dos modos pelos quais as pessoas hoje vivem suas culturas, na compreensão do que é cultura hoje para este ou aquele grupo, na percepção do que se espera ou não se espera desta ou daquela versão cultural neste momento. Demasiadamente abrangente e ao mesmo tempo esquemáticos, além de terem sido desde o início controvertidos quanto sua amplitude e profundidade, estes conceitos e os fenômenos que recobrem são hoje atravessados em todas as direções por linhas de forças que passam de um

a outro anulando as fronteiras que um dia talvez os separaram e irrigando-os com novos traços que os distorcem até os tornarem irreconhecíveis, se as lentes utilizadas para observá-los forem as mesmas de trinta anos atrás (COELHO, 1996, p. 91).

Assim, é fundamental a compreensão da cultura como fator determinante de comportamentos moldados por jogos simbólicos, construídos em ambientes ecológicos diferentes e por meio de processos também diferentes. A cultura é marcada pela diversidade tanto no sentido endógeno quanto exógeno. Laraia (2001) adverte que:

[...] é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. [...] muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra (LARAIA, 2001, p.19).

Então, é possível compreender que a cultura masculinocêntrica pautada por comportamentos heteronormatizadores tem sido construída sob um conjunto simbólico sexista, misogênico e homotransfóbico, por meio de um longo e lento processo de herança cultural. Vamos explorar mais adiante as causas fundantes desses valores que ainda continuam a moldar comportamentos nos dias de hoje, embora já mitigados, em grande parte, face às transformações sociais, econômicas e culturais.

Mas, antes disso, retomemos mais uma vez o problema da definição do conceito de Cultura. Laraia (2001) lembra que foi Edward Burnett Tylor (1832 - 1917) que pela primeira vez construiu uma conceituação lógica para a palavra cultura e que permanece até os dias de hoje:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocabulário inglês Culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos como membro de uma sociedade. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismo biológicos (LARAIA, 2001, p.26).

Como já salientamos antes, a cultura não é inata ao homem, mas o homem a adquire por um processo de aprendizagem. De acordo com Laraia (2001) de uma forma indireta John Locke (1632-1709) já fazia essa discussão entre os séculos XVII e início do XVIII. Locke se opunha aos racionalistas e emprestava de Aristóteles a concepção de que o conhecimento se dá por meio de um esforço racional que opera em uma relação entre os sentidos em conexão com a razão:

[...] parece já ter uma preocupação em demonstrar que a mente humana não é mais que uma caixa vazia por ocasião de seu nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo que hoje chamamos de endoculturação (LARAIA, 2001, p. 26).

Pode parecer sem importância esse debate em torno do inatismo cultural, mas compreendê-lo é fundamental para que possamos entender a cultura como processo de aprendizado, ou socializado, ou endoculturado, ou, ainda, como processo histórico-social e, portanto, a cultura não pode ser legitimada por crenças dogmáticas, por repetição acrítica.

Dessa discussão toda que construímos até aqui fica evidente que a abordagem da homofobia em sua relação com aspectos culturais só é possível pelo fato de a cultura ter o potencial de ser adquirida, ensinada e aprendida. Ela é inacabada, dinâmica e potencialmente pode ser alvo de transformações, de mudanças, por meio de intervenções político culturais.

Mas essa compreensão é resultado de muitos embates. A ruptura entre cultura e o biológico demorou para acontecer e só ocorreu em definitivo no século XX. Primeiro foi Tylor que, de acordo com Laraia (2001) definiu cultura como todo o comportamento aprendido. Cultura seria tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. Mas foi Alfred Louis Kroeber (1876-1960) que pôs fim em definitivo a essa ideia de cultura por meio de transmissão genética.

Completava-se, então, um processo iniciado por Lineu, que consistiu inicialmente em derrubar o homem de seu pedestal sobrenatural e colocá-lo dentro da ordem da natureza. O segundo passo deste processo, iniciado por Tylor e completado por Kroeber, representou o afastamento crescente desses dois domínios, o cultural e o natural (LARAIA, 2001, p.28).

Compreender que o homem é um ser predominantemente cultural e que esse cultural é adquirido por meio da aprendizagem, é essencial para que possamos compreender o próprio homem e a sociedade na qual ele está inserido. De acordo

ainda com Laraia (2001), a preocupação de Kroeber era de distinguir radicalmente o orgânico do cultural:

[...] Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-los varia de uma cultura para outra. [...] A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado (LARAIA, 2001, p. 37).

De acordo com Laraia (2001, p. 49) “A cultura condiciona a visão de mundo do homem” e referenciando Ruth Benedict cita que, “(...) a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo.” Ainda de acordo com a sua concepção de cultura, os indivíduos fazem a “[...] imitação dos padrões culturais da sociedade em que vivem. [...] Tudo o que o homem faz aprendeu com seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura”.

Para Laraia (2001, p.29) nem um ser humano nasce humanizado e é apenas na Cultura, por meio de seus jogos simbólicos, que esse mesmo homem pode humanizar-se... (...) Homo torna-se “humano” somente quando é “introduzido” e “participa” da cultura.

Aqui, Laraia (2001) já sinaliza para um elemento significativo da noção de cultura que irá permear toda a conceituação histórica de educação desde os seus primórdios até a atualidade. A Cultura é um elemento humanizador do homem.

“O homem é o único ser possuidor de cultura” (LARAIA, 2001. p.26), apenas o homem é capaz de produzir cultura a fim de refinar suas relações sociais e com o mundo; logo, a cultura passou a converter-se em possibilidade de humanização. Não obstante, cabe lembrar que o processo de construção da cultura ocorre de forma extremamente lenta, como atesta o próprio Laraia (2001, p.30) ao dizer que, “[...] o salto da natureza para a cultura foi contínuo e incrivelmente lento”.

Por sua vez, Gonçalves e Silva (2006) lembram que na dinâmica de construção da cultura ocorreram hierarquizações inevitáveis tamanhas as relações de poder conflitantes. Os autores concordam com o fato de que a cultura entendida como inerente a um multiculturalismo ou, convívio plural entre grupos humanos, é marcada por jogos simbólicos pautando nossas diferenças, que, em muitos casos são jogos de

forças capazes de inferiorizar para construir hegemonias, alimentando assim preconceitos e discriminações contra alguns segmentos.

Ora, essa perspectiva de análise nos sinaliza para um problema que vai além da consideração conceitual positiva de que a cultura humaniza o homem. É certo que se a cultura pode legitimar ideias, símbolos, valores hegemônicos superiores de certos grupos em prejuízo de outros, então, ela não humaniza sempre e, ao contrário, a mesma cultura que potencialmente pode humanizar também pode desumanizar.

Essa ideia já vimos anteriormente, só estamos aqui reforçando-a. O que precisamos investigar agora é: humaniza e desumaniza em que condições?

Aqui talvez seja o momento de interpormos o papel da educação. Para Gonçalves e Silva (2006) a educação não é apenas uma forma de compreender a cultura é, também, uma forma de transmiti-la:

[...] a transmissão de conhecimentos nas sociedades modernas conta com o poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas esses que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e, como a educação, qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura [...] (GONÇAVES E SILVA, 2006, p. 14).

Mesmo que não tenhamos a consciência de que nossos processos de ensino e aprendizagem estão permeados da cultura local, ela não deixa de exercer sua força na constituição das visões de mundo que se ensina e aprende.

E é esse, talvez, o nosso problema central na educação atual, pois sem essa consciência não fazemos mais que reproduzir de forma acrítica a cultura com seus traços nefastos de negação de direitos humanos para muitos grupos.

A escola hoje quando convidada a trabalhar gênero e sexualidades, numa perspectiva científica e plural, é alvo de duras críticas por parte de vozes conservadoras da sociedade. Mas como veremos no desenvolvimento desse trabalho, a escola sempre ensinou as concepções predominantes de uma sociedade patriarcal construída sob uma cultura machista e heterossexista que inferioriza a mulher, delegando-lhe papéis considerados subalternos aos reservados ao homem.

A cultura brasileira é de matriz eurocêntrica, e como tal cultiva tais valores e de modo mais efetivo do que valores das culturas indígenas e africanas. Gonçalves e Silva (2006, p. 14) definem essa cultura eurocêntrica como “[...] a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista, etc.)”. Ela é capaz de silenciar as outras culturas, ou tratá-las como inferiores.

Uma outra visão pertinente à relação entre educação e cultura, é a do professor Jurjo Torres Santomé, que ao analisar os elementos constitutivos da cultura, identifica no centro da mesma um jogo de forças que é capaz de silenciar e subjugar símbolos culturais, ou mesmo, as vozes de grupos sociais minoritários e/ou sem poder político e econômico. Segundo Santomé (1995) esse silenciamento, pressupõe a imposição de uma educação cotidiana controlada, orientada e capaz de estereotipar esses símbolos deformando-os, tornando esses grupos impotentes, sem capacidade de reação.

Dentre as muitas culturas silenciadas, Santomé nos oferece alguns exemplos: “As culturas infantis, juvenis, de terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; [...] o mundo feminino; as sexualidades lésbicas e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres, o mundo rural e litorâneo; [...]” (SANTOMÉ, 1995. p. 157).

Em suma, a cultura é aprendida, é potencialmente humanizadora e desumanizadora; pelas forças de poder entre os grupos sociais pode hierarquizar culturas, crenças, cores, sexualidades, etc.

2.2. AS INTERFACES ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO E HOMOFOBIA

Até aqui explicitamos a necessidade de uma compreensão da cultura como elemento constitutivo da educação, ou seja, do ato de ensinar e aprender. Ficou evidenciado que a cultura é uma construção sócio-histórica, que visa organizar e dar significados à vida do homem em sociedade, ela pode ser transmitida, aprendida e inclusive, modificada, por meio de ações políticas culturais.

É importante que agora avancemos na compreensão dessa relação entre educação e cultura. Abbagnano (2003. p.305) define o verbete educação como:

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra as hostilidades do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2003, p.305).

No restante da definição exposta por Abbagnano (2003) em relação ao verbete educação, ele identifica duas formas de acontecer o ato de ensinar. Uma perspectiva em que a educação não visa modificações, especialmente no campo da moral e

crença religiosa; e outra em que haveria espaços para que o homem possa inovar, aperfeiçoar as “técnicas”, em uma liberdade criacional. Isso nos dá uma ideia dicotômica para o ato de ensinar. Por um lado preserva e por outro inova.

Ao identificar educação com cultura, Abbagnano (2003. p. 225) nos remete a esse segundo verbete, que em uma primeira definição “[...] significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento.” Sabedores de que essa definição não é assim tão simplista e que a mesma guarda todas as implicações dos contextos onde foi desenvolvida.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a ideia de cultura estava ligada à Paidéia, que era seletiva e que excluía os trabalhadores manuais, portanto, não podendo aqui ser referencial de humanização visto que excludente; mas nos possibilita resgatar uma noção mais totalizante de cultura que abarque todos os aspectos da vida humana.

Fazendo uma referência ao divórcio entre educação e cultura imposto pela especialização da educação meramente para atender aos interesses da produção econômica, Abbagnano (2003) adverte para os riscos decorrentes daí e indica que esse divórcio só poderá ser superado quando a educação contemplar a cultura em sua totalidade. Isso só seria possível por meio do diálogo interdisciplinar visando à formação completa do homem, sentencia ele. Para Abbagnano, a cultura tem um ideal de:

[...] formação humana completa, a realização do homem em sua forma autêntica ou em sua natureza humana. Competências específicas, habilidades particulares, destreza e precisão no uso dos instrumentos, materiais ou conceituais, são coisas úteis, aliás indispensáveis, à vida do homem em sociedade e da sociedade no seu conjunto, mas não podem, nem de longe, substituir a cultura entendida como formação equilibrada e harmônica do homem como tal. E, de fato, a experiência revela todos os dias os inconvenientes gravíssimos da educação incompleta e especializada, sobretudo nos países onde, por fortes exigências sociais, ela foi levada mais a fundo. O primeiro inconveniente é o permanente desequilíbrio da personalidade, que pende para uma única direção e fica centrada em torno de poucos interesses, tornando-se incapaz de enfrentar situações ou problemas que se situem um pouco além desses interesses. Esse desequilíbrio, já gravíssimo do ponto de vista individual (pode produzir, como de fato muitas vezes produz, em certos limites, diversas formas de neuroses), também é grave do ponto de vista social, pois impede ou limita muito a comunicação entre os homens, fecha cada um em seu próprio mundo restrito, sem interesse ou tolerância por aqueles que estão fora dele (ABBAGNANO, 2003, p. 227).

Essas definições de educação e cultura, e a relação entre as mesmas, são muito importantes para pensarmos o problema da homofobia na escola. A homofobia é uma das faces nefastas da cultura heterossexista. A manifestação da homofobia em nosso meio é uma herança da cultura ocidental cristã. Pensá-la exige uma compreensão da necessidade urgente de religarmos a relação conhecimento e cultura no espaço escolar.

A escola deve desempenhar um papel fundamental na formação dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades para a liberdade-autonomia no pensar (crítico), para a ação ética, ou seja, responsável, permeada por escolhas autônomas assumindo as consequências, visando o bem coletivo, portanto, visando o bem da sociedade, respeitando a diversidade, sendo capaz de se indignar contra toda e qualquer forma de exclusão, de violência.

A homofobia é essencialmente em nossa concepção um problema de viés cultural. Para ficar ainda mais claro, vamos estabelecer como entendemos o conceito de homofobia para além do próprio conceito que não é fechado em si mesmo, senão que uma construção de compreensão social e política.

No cenário atual no qual as pesquisas acadêmicas avançam muito rapidamente no que tange às questões que abarcam a diversidade sexual, já não há como tratar mais a homofobia sem considerar a elaboração de outros conceitos adjacentes em construção como os da lesbofobia (medo de mulheres com afetividades homossexuais) e transfobia (medo de pessoas que não se identificam com seu sexo biológico de origem), que estão ligados diretamente às expressões públicas das sexualidades.

E aqui, empregamos o termo sexualidades justamente porque aos poucos a sociedade brasileira vai configurando espaços vitais para as representações sexuais para além de heterossexualidades, vez que esse termo, de acordo com Torres (2003): “[...] pretende sinalizar a existência de heterossexualidades, homossexualidades, lesbianidades, transexualidades e outras formas de sexualidades que ainda estão por ser construídas” (TORRES, 2003, p. 10).

Para uma compreensão da homolesbotransfobia é necessário compreender as sexualidades como um direito *inalienabilis* dos indivíduos. Para Torres (2003), os problemas oriundos das expressões sexuais na prática social decorrem de

intolerâncias, em maior ou menor grau, quanto às sexualidades que são aceitas pelas convenções sociais e culturais como “normais”:

As formas de expressar a sexualidade estão relacionadas com a história de vida das pessoas. Existe, portanto, uma singularidade da experiência sexual, que não pode ser desprezada. Cada pessoa tem o direito de reproduzir e elaborar de modos diferentes a compreensão da sexualidade que desenvolveu durante a história. Isso pode levá-la a ter variadas maneiras de experimentar a sexualidade, em relação tanto à expressão quanto à prática. Talvez essa possibilidade provoque medo e repulsa em alguns, o que também depende de sua história de vida e de suas crenças (TORRES, 2003, p.11).

À primeira vista, fica latente a necessidade de que nos atentemos ao fato dessas expressões se encontrarem limitadas pela prática social, que possui em sua dinâmica, como já vimos anteriormente, uma dimensão fundamentalmente cultural.

Assim, podemos afirmar com Torres (2003) que as dimensões das expressões sexuais vão muito além do impacto particular imediato de nossas experiências ou práticas subjetivas ou intersubjetivas. As representações sexuais já estão determinadas, amarradas, seja por meio de valores tradicionais influenciados e fundados em crenças religiosas, seja pelas leis elaboradas por sujeitos (legisladores) que comungam desses valores. A cultura é o produto totalizante desse embate de forças humanas na busca de estabelecer quem tem poder e quem não tem.

Para Borrillo (2010) nossa cultura é em essência hegemonicamente heterossexista, assim como as demais culturas com influências dos valores europeus normatizados a partir da moralidade religiosa judaico-cristã:

A heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2010, p.31).

Apenas as relações afetivas e sexuais entre homens e mulheres são aceitáveis como naturais e, portanto, normais. Homens e mulheres possuem identidades pré-definidas. Essas identidades devem expressar práticas sociais de acordo com padrões de normalidades esperados. A formação dessas identidades dá-se por meio da difusão dos artefatos culturais que recebem a marca do sexo biológico com o qual os sujeitos precisam se identificar. As cores ganham sexo, rosa é fêmea e azul é

macho; assim como: roupas, adornos, esportes, jogos, utensílios, trabalhos e outros. Relações sexuais devem visar a procriação para ser aceitável como normais.

Borrillo (2010) ainda nos apresenta em linhas gerais um conceito de homofobia ao identificar os sujeitos LGBT fora do “mundo” dos “normais”:

[...] **a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal**; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. [...] À semelhança do negro, do judeu ou de qualquer estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação (BORRILLO, 2010, p.13-14, grifo nosso).

Os sujeitos LGBT são identificados em uma hierarquização das sexualidades como aqueles estranhos aos padrões culturais normais. A cultura, nesse caso, empresta dos valores morais religiosos dominantes a autoridade necessária para determinar o que é válido ou não. As pessoas LGBT são tidas como doentes, pervertidas, indesejáveis, influenciáveis contra os bons costumes, enfim, inferiores, anormais, desencadeando um ódio nas pessoas que manifestam esse espírito homofóbico.

Essas categorias negativas identificadas com os sujeitos LGBT, é que deflagram inconscientemente nas pessoas, a potencialidade para atos homofóbicos que não são mais do que atos de violências variadas, desde as simbólicas, até mesmo às agressões físicas.

A palavra homofobia tem um significado recorrente que aponta para o medo, a repulsa ou o preconceito e discriminação contra a homossexualidade e/ou o homossexual, ou ainda, contra outros sujeitos que são tidos como tais. Será nesse sentido que iremos trabalhar o conceito ao longo dessa dissertação. O sentido aqui exposto sinaliza dois aspectos importantes para os quais devemos nos atentar centralmente.

A homofobia tem um aspecto sócio-afetivo porque é expressão afetiva do indivíduo que reage diante do diferente, de acordo com os valores morais e culturais que orientam tradicionalmente e acriticamente sua conduta em sociedade. Os sujeitos LGBT, quase sempre se tornam vítimas das ações homofóbicas.

Essas ações decorrem logo após o mesmo ser identificado como alguém que está fora dos padrões culturais de normalidade; ele recebe então toda a carga de

reações do sujeito homofóbico, que age por um medo que provoca um ódio latente irracional.

Para Borrillo (2009), a reação afetiva de “ódio” é desencadeada por um processo de aprendizagem cultural tomada de forma acrítica pelo sujeito cognoscente, desde o núcleo familiar e reafirmado socialmente, ou seja, a homofobia está na totalidade das manifestações valorativas e seletivas da cultura que desencadeiam uma série de formas de violências como, por exemplo, a xenofobia, o racismo e outras:

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).

Ora, em suma, a homofobia constitui uma forma de intolerância que se refere, especialmente, aos gays e às lésbicas. Mas não só. É necessário considerarmos a sexualidade hoje imbricada numa ordem sexual mais complexa como já salientamos anteriormente e, sobretudo, considerar o conjunto totalizante de violências simbólicas construídas no âmbito da cultura.

Essa ordem vai do sexo biológico (macho/fêmea) que determina uma afetividade antes unívoca (hetero), mas que agora fica melhor compreendida na tríade conceitual de heteroafetividade, homoafetividade e bi-afetividade. Por fim, há a questão da identidade de gênero que antes binária, masculino ou feminino, agora abarca aspectos para além dos determinantes biológicos.

A lesbofobia, por exemplo, engloba explicitamente duas violências latentes na sociedade de acordo com Borrillo:

A lesbofobia constitui uma especificidade no âmago de outra: com efeito, a lésbica é vítima de uma violência particular, definido pelo duplo desdém que tem a ver com o fato de ser mulher e homossexual. Diferentemente do gay masculino, ela acumula as discriminações contra o gênero e contra a sexualidade (BORRILLO, 2010, p.27).

As discriminações aos sujeitos LGBT, por suas condições de orientação sexual ou de identidade de gênero, iniciam-se nas mentes tomando conta dos corações. É urgente, então, que pelas “mentes” dos homens e mulheres comecemos um processo de mudança das consciências por meio da apropriação adequada dos conhecimentos científico, filosófico e artístico, acumulados ao longo da história e, patrimônio da humanidade, que devem ser totalmente democratizados.

Mas não só, também uma apropriação da cultura dominante que é vigente em nossa atualidade por meio da tradição. Apenas detendo o conteúdo cultural em suas estruturas, tais quais padronizadas em processos sócio-históricos, poderemos repensá-lo.

Para Louro (2009), a construção histórico-social que possibilitou a proliferação de discursos sobre as sexualidades e a nítida distinção entre os conceitos heterossexualidade e homossexualidade, ocorreu com o esforço monumental de médicos, filósofos, moralistas, pensadores e outros, no sentido de construir classificações de sujeitos e de práticas sexuais determinando o que seria ou não “normal”, “adequado”, “sadio”.

Esse investimento todo, visando à manutenção da lógica que supõe que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais, é que reforçou a chamada cultura heterossexista – homofóbica, que encontra-se latente no cotidiano da sociedade atual expressando-se visivelmente no espaço escolar. (LOURO, 2009, p. 88)

Borrillo (2010, p.31), por sua vez, afirma numa perspectiva foucautiana que a mulher tem sido pensada como um homem incompleto e por isso inferior. Assim, a homofobia é alimentada pelas relações de poder entre os gêneros. A superioridade masculina sobre o feminino justifica culturalmente os assassinatos de mulheres, como algo tratado quase como “normal”, pelo sentimento popular marcado por uma cultura heteronômica, não refletida.

Qualquer forma de preconceito tem a pretensão de apontar a outra pessoa, o diferente, no caso da homofobia, o homossexual, na condição de inferioridade, de anormalidade, no domínio da lógica heteronormativa, ou seja, do heterossexismo como padrão, norma. Logo, a homofobia é a expressão de uma hierarquização cultural das sexualidades. E, nessa hierarquia o sujeito LGBT é estigmatizado como o estranho, o doente, o pervertido.

Porém, é nítida a percepção de que vivemos uma crise cultural. E isso tem que ser tomado como positivo. Aliás, como já vimos, a cultura está em constante crise posto que ela é sempre inacabada e dinâmica. O cenário atual é mais propício para a construção de uma sociedade fundada em uma cultura mais equânime e justa, mais plural e menos violenta.

A crise é sempre uma oportunidade para analisar, rever, refazer. A democracia e a laicidade nos espaços públicos permitem o debate de ideias, permitem o diálogo entre os diferentes. A religião já não é mais hegemônica e tende a perder espaços e poder político, quanto mais as pessoas busquem pautar seus discursos e vivências fundados nos melhores argumentos, construindo espaços públicos cada vez mais propícios para o convívio dos diferentes.

É verdade que a religião não produz, sozinha, aquilo que chamamos de cultura. Mas a religião é capaz de influenciar na constituição da cultura e em sua manutenção, atrelada a valores conservadores que moldam os comportamentos das pessoas. Borrillo (2010, p. 43) reforça a tese de que “Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã”. Borrillo (explica sua tese demonstrando que:

Para o pensamento pagão, a sexualidade entre pessoas do mesmo sexo era considerada um elemento constitutivo, até mesmo indispensável, da vida do indivíduo (sobretudo, masculino). Por sua vez, o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei Judaica, começou por situar os atos homossexuais – e, em seguida, as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza (BORRILLO, 2010, p. 43).

A cultura heterossexista encontra-se arraigada na cultura Ocidental desde a Antiguidade a partir de uma de suas fontes, ou seja, a cultura judaica, com seus valores morais religiosos construídos por meio de um processo histórico-social tal qual se encontra descrito nos livros do “Velho Testamento” na “Bíblia Judaica”.

Dentro dessa perspectiva retomamos as ideias de Laraia (2001) que concorda que todos os comportamentos ou toda e qualquer coisa que não esteja de acordo com as expectativas da cultura predominante, têm grande possibilidade de serem considerados desviantes da normalidade:

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em reação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da

comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante. [...] o homossexual [...] é objeto de termos depreciativos. Tal fato representa um tipo de comportamento padronizado por um sistema cultural (LARAIA, 2001, p. 49-50).

Portanto, a aprendizagem cultural leva cada indivíduo a assimilar a heterossexualidade em uma posição superior na “hierarquia das sexualidades”. É nessa perspectiva que Borrillo (2010, p. 36) apresenta os homossexuais como um dos grupos humanos que provocam nas pessoas uma “suspeita” de que LGBT “[...] ameaçam a coesão cultural e moral da sociedade”.

É importante salientar que essa suspeita reforçou ao longo do tempo histórico uma caçada implacável contra os sujeitos LGBT. Borrillo (2010, p. 41) reforça esse fato ao dizer que essa caça deu-se nos âmbitos religioso e laico numa tríade de pecado, crime e doença: “[...] mesmo escapando à Igreja, ela acabava caindo sob o jugo da lei laica ou sob a influência da clínica médica”. A Igreja Católica, enquanto instituição, tem sido ao longo do tempo a guardiã desses valores morais anti-homossexuais, negando-lhes direitos religiosos e sendo contra os civis, e a vivência da afetividade homoerótica.

Apenas como forma de ilustração entendemos como oportuno aqui notícia veiculada pelo Jornal Diário de Notícias, de Lisboa, sobre o posicionamento contrário da Igreja Católica frente à aprovação de lei em Portugal, em novembro de 2015, ocasião em que o Parlamento, com a união das forças progressistas e parte das conservadoras, aprovou a lei que permitiu a adoção de crianças por casais homossexuais, sendo o 24.º país do mundo a legislar em favor dos casais homoafetivos.

Interessante perceber que mesmo Portugal sendo um país de forte tradição católica, um dos elementos que sustentou o posicionamento dos parlamentares favoráveis à lei, foi o estudo encomendado à Ordem dos Psicólogos, em 2013, sobre o impacto da adoção gay para as crianças. De acordo com as conclusões desse estudo “[...] não existem diferenças entre as crianças educadas por famílias heterossexuais e por famílias homossexuais”. (CRUZ, 2015).

Mas a Igreja Católica não considera a ciência, considera a crença. Transcrevemos aqui o posicionamento da Igreja que não destoa da perspectiva cultural heterossexista centrada na família nuclear tradicional. O porta-voz da Conferência Episcopal Portuguesa (CEP), Manuel Barbosa afirmou que: "A adoção

deve ser feita apenas por casais, e um casal é um homem e uma mulher. Essa é a linha da Igreja, do patriarca e do Papa" (CRUZ, 2015).

O presidente Aníbal Cavaco Silva, que teve seu mandato encerrado no início de março de 2016, vetou em janeiro o decreto da Assembleia da República o qual permitiria a adoção de crianças por casais do mesmo sexo. Porém, o veto foi derrubado por ampla maioria e o presidente Cavaco foi obrigado a promulgar a lei em seu último dia de governo (PETINGA, 2016).

Retomemos o posicionamento atual da Igreja Católica em defender de forma intransigente a heteronormatividade. Em relação a isso Borrillo (2010) reforça a constatação de que as fontes do heterossexismo e da homofobia encontram-se na concepção sexual do pensamento judaico-cristão. O paradigma da sexualidade está assentado na abstinência. A relação sexual só é permitida com o objetivo de reproduzir e no "âmbito do casamento religioso" (BORRILLO, 2010, p.44).

Para compreender essa problemática recordamos mais uma vez que no mundo greco-romano a "homossexualidade" não tinha a força moral que tem no mundo judaico-cristão. O conceito utilizado para identificar as relações de afeto e sexuais entre homens nas culturas greco-romana era "pederastia".¹⁵ As relações tinham "[...] o caráter de uma preparação para a vida marital [...]" sendo que "[...] os atos homossexuais usufruíam de verdadeiro reconhecimento social" (BORRILLO, 2010, p. 45).

Na Antiguidade, a bissexualidade era determinante tanto na Grécia quanto em Roma, ou seja, os cidadãos deveriam casar-se e ter filhos, constituir famílias. Nessa perspectiva só era aceita moralmente a bissexualidade ativa. Jamais o superior na relação poderia assumir o papel de passivo com o subordinado:

A regra segundo a qual a virilidade consiste em assumir o papel ativo na relação sexual era comum à moral das duas civilizações. As dicotomias "macho/fêmea", "ativo/passivo" definiam os papéis sociais, o acesso ao poder e a posição de cada indivíduo segundo seu gênero e sua classe (BORRILLO, 2010, p. 47).

A percepção moral da "[...] homossexualidade como prática nociva para o indivíduo e para a sociedade" de acordo com Borrillo (2010. p.48), foi uma experiência

¹⁵ "Pederastia" – do grego paîs, paidós (menino) e erós, érotos (amor, paixão, desejo ardente) – implicava a afeição espiritual e sensual de um homem adulto por um menino (BORRILLO, 2010, p.45)

no ocidente, totalmente nova, que inaugurou “[...] uma época de homofobia”, que “[...] ainda não havia sido praticada por outra civilização”.

Na Idade Média, o cristianismo em sua vertente católica retoma, adota e impõe os valores morais religiosos reguladores das manifestações de afetividade e sexualidade, de forma dogmática, para o conjunto da sociedade como atesta Ribeiro (2002) ao constatar que:

Da Idade Média até o século XVIII, o discurso sobre as atitudes e comportamentos sexuais se concentrava na Igreja e em seus representantes oficiais, havia uma preocupação moral com o que podia ser considerado lícito ou ilícito na esfera do “sexual”, e um sentimento de pecado grassava nos corações e mentes da população. A partir de 1700, várias obras se voltaram para o aconselhamento sexual (RIBEIRO, 2002, p. 10).

Se na Idade Média prevalecia o discurso religioso contra as sexualidades desviantes, ainda de acordo com Ribeiro, entre os séculos XIX e XX, com o desenvolvimento das áreas das ciências biológicas, anatômicas e fisiológicas, a medicina começou a exercer um considerável poder quanto à orientar comportamentos e atitudes. “[...] O discurso médico substituiu o discurso religioso, e a “ciência” passou a dar explicações que antes apenas tinha uma conotação moral e o sentido de pecado dados pela religião católica.” (RIBEIRO, 2002, p. 11).

Portanto, Ribeiro (2002) reforça a ideia de que esse novo discurso estaria carregado de preconceitos, não teve de fato uma ruptura entre os discursos. Não obstante, prevalecia uma estreita relação do discurso médico-científico com o discurso religioso:

Estudos sobre a sexualidade se intensificaram e o discurso médico-científico da época se colocou como responsável pela profilaxia, classificação e estudo das doenças sexualmente transmissíveis e do comportamento sexual desviante. Sem abandonar a moral religiosa que norteava as questões envolvendo o sexo, os médicos deram uma cientificidade a uma temática que recebia fortes influências da Igreja. [...] O próprio termo sexualidade surgiu no século XIX [...]. O adjetivo sexual usado para diferenciar genitalmente o homem da mulher não existia no século XVIII e a palavra sexualidade não aparece nem na Bíblia, nem em Homero nem em Shakespeare [...] (RIBEIRO, 2002, p. 10-11).

No contexto da gênese histórica da presença da homofobia na cultura brasileira, precisamos considerar a tradição que remonta ao Brasil Colônia e mesmo ao Império e, desde este fator histórico, também precisamos considerar o contexto de dependência passiva diante da Metrópole e/ou Ex-Metrópole no caso de nossa

situação enquanto Império, mas com o poder ainda nas mãos de portugueses e/ou de seus descendentes.

No Brasil, Ribeiro (2002) lembra que a “versão oficial” das questões sexuais acompanhou as normas e padrões vigentes na Europa, seguiu os estudos e teorias dos médicos europeus e orientou-se pela doutrina que propugnava a Igreja Católica. Essa dinâmica de dependência durou séculos e, ao longo do tempo, o Brasil foi assimilando todos os elementos constituintes da matriz cultural portuguesa e, esse fato, nos remete inevitavelmente a uma rápida e lógica conclusão: Portugal era um país católico e extremamente conservador e, por consequência, fechado para as novidades que irrompiam em grande parte da Europa.

Mas, veremos ainda que, mesmo o iluminismo não se descolou totalmente da moral sexual católica em muitos aspectos, ao contrário, a legitimou filosoficamente e cientificamente:

Na Colônia, predominava o discurso religioso que regulava as práticas sexuais, enquanto que no século XIX o discurso médico, ainda que influenciado pela força do pensamento religioso, procurou normatizar o uso da sexualidade, definindo padrões patológicos e normais. A medicina fez, no século XIX, o que a Igreja fazia na Colônia: tentar influenciar a conduta sexual dos indivíduos (RIBEIRO, 2002, p. 13).

É lógico o raciocínio de que o Brasil vai reproduzir, por séculos, a dinâmica dos valores morais herdados do território lusitano. Mesmo com o rompimento oficial, uma vez que Portugal se retirou, mas a Igreja Católica permaneceu aqui atrelada ao Estado, união essa que se desfez há apenas pouco mais de um século. Os aspectos culturais e morais, ainda têm grande influência da Igreja Católica tanto no imaginário social popular, quanto no conjunto de nossas leis que regulam a vida social, especialmente em relação aos valores morais reguladores das sexualidades.

É importante lembrar que a cultura letrada no Brasil era refém do escolasticismo (RIBEIRO, 2002). Os estudos eram desenvolvidos pelo método da escolástica. Ensinada em nossas escolas por meio de práticas pedagógicas de ensino tradicionalmente orientadas pelo sistema filosófico aristotélico-tomista, preso aos textos clássicos e sem relações crítico-reflexivas com a realidade brasileira, além de ser reservada para os filhos das classes sociais abastadas.

No núcleo central dos valores morais católicos/cristãos estavam as relações de poder que eram divididas em senhores e subalternos, padres e fiéis. Em meio a essas

relações de poder eram construídas as discriminações por raça (cor) / etnia, gênero, orientação sexual, condições econômicas e sociais:

A Colônia fundamentava-se no tripé sexo pluriétnico, escravidão e concubinato, e mesmo com o discurso religioso repressor e anti-social, a vida sexual se caracterizou, até o século XVIII, pela ausência de privacidade e pelo uso do sexo como demonstração de poder dos senhores brancos sobre mulheres negras ou índias, escravos e até em relação às mulheres brancas (VAINFAS, 1977 *apud* RIBEIRO, 2002, p. 12).

Essas relações de poder moldaram a chamada cultura do machismo¹⁶ que reforça a ideia de que os desvios sexuais seriam capazes de produzir desvios graves de conduta. Mesmo os adultérios, bem como as relações sexuais que levassem à miscigenação, eram tidos como anomalias. A masturbação e a homossexualidade eram ainda mais graves. Esse raciocínio é compartilhado por Borrillo (2010, p. 17), para quem, a homofobia está enraizada na tradição judaico-cristã pela consolidação da cultura masculina/patriarcal.

Ribeiro (2002) lembra que foi no século XIX que a postura anti-sexual foi disseminada pelo Ocidente, ele explica que:

Ainda que nos diversos períodos históricos desde a Antiguidade nos deparemos com várias atitudes anti-sexuais, será somente no século XIX, com o Vitorianismo, que teremos uma postura anti-sexual que será disseminada no Ocidente de forma intensa, ampla e com força suficiente para que seus resquícios sejam sentidos até hoje no comportamento sexual de cada um (RIBEIRO, 2002, p. 10).

O autor Almeida (2015) também contextualiza o que foi o vitorianismo. Para ele eram “padrões de comportamentos” que tinha a questão moral centrada na sexualidade continuamente na ordem do dia. “Hipocrisia e moralismo exacerbado” era tudo o que o vitorianismo conseguia produzir. Sexo era algo que todos faziam no período vitoriano, mas, do qual, ninguém ousava falar:

¹⁶ Machismo é a ideologia que defende a supremacia do macho ou a atitude de dominação do homem em relação à mulher baseada na não aceitação da igualdade de direitos. (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

A segunda metade do século XIX trouxe com ela uma época de aumento de riqueza, de importantes inovações tecnológicas e expansão do Império Britânico. Esse período coincidiu com o reinado da Rainha Vitória, inaugurado em 1837, [...]. Ao que tudo indica o adjetivo “vitoriano” parece ter aparecido pela primeira vez em 1839, tendo, a partir da década de 70 se transformado em um símbolo benigno e melancólico, centrado na felicidade doméstica de Vitória, abalada posteriormente pela morte prematura de seu marido, o príncipe Albert e sua dor incessante e interminável. Com o passar do tempo, principalmente após a morte da rainha inglesa, o sentido do termo “vitoriano” foi associado a padrões de comportamento conservador e exemplar, dosado certamente com pitadas de hipocrisia e moralismo exacerbado. O vitorianismo era, também, ligado à classe média burguesa que valorizava o bom senso, o sentido prático, a vida familiar regular e responsável e pelo gosto estético. [...] A era vitoriana também associou-se a um moralismo conservador, principalmente na questão da sexualidade (ALMEIDA, 2015, p.13).

Pensamos que o “vitorianismo” enquanto expressão de um “moralismo exacerbado” em relação às sexualidades, continua presente na atualidade pelas condutas de grupos sociais, especialmente àquelas que fogem da “normalidade” do *status quo*. Condena-se de forma velada as condutas de sexualidades que fogem à normalidade pré-estabelecida. Por outro lado, alimenta-se um tabu em torno da sexualidade. Em pleno século XXI se fala muito pouco sobre sexualidade na escola tampouco no ambiente familiar. O resultado disso é que há no período da adolescência e entre a juventude, um *déficit* no quesito orientação sobre sexualidade.

Um bom exemplo simbólico do resquício do vitorianismo na contemporaneidade brasileira foram as repercussões do caso protagonizado pela atriz Viviany Beleboni. Essa mulher de 26 anos, “travesti”, que durante a 19ª Parada do Orgulho LGBT de 2015, ocorrida em São Paulo, desfilou em um carro pregada a uma cruz, representando o sofrimento de Jesus.

Certamente as repercussões dessa performance-protesto na mídia e nas redes sociais foram violentas e, ao nosso ver, emblemáticas, considerando a afronta interpretada por setores conservadores da sociedade. Simbólico porque o ato praticado pela atriz configurou-se no fato de uma “mulher”, que aos olhos do senso comum não é mulher e muito menos “recatada e do lar”, fazendo o papel de Jesus, crucificado, atentava contra a exclusividade de interpretação apenas por homens.

O Portal da Revista Fórum estampou em uma de suas páginas a questionadora indagação de Beleboni diante da repercussão sexista propalada por diversos segmentos religiosos conservadores que a acusaram de desrespeitar a fé cristã:

“Tudo bem encenar a ‘Paixão de Cristo’, mas quando é uma travesti não pode, não é?”. Beleboni explicou quais eram os objetivos de seu protesto:

“Nunca tive a intenção de atacar a igreja. A ideia era, mesmo, protestar contra a homofobia”, disse, [...]. “Eu vejo a Parada como um protesto, não como uma festa”, continuou. “Usei as marcas de Jesus, que foi humilhado, agredido e morto. Justamente o que tem acontecido com muita gente no meio GLS, mas com isso ninguém se choca”. Na parte de cima da cruz, foi fixado um cartaz com os dizeres “Basta de homofobia com GLBT”. “As pessoas não sabem ler? Coloquei a placa justamente para ficar claro que era um protesto. E mais: tudo bem encenar a ‘Paixão de Cristo’, mas quando é travesti não pode, não é?”, contestou. Ela conta que, depois que fotos suas foram divulgadas na internet, recebeu diversas ameaças. “Teve gente dizendo que ano que vem vão colocar fogo na Parada”, relatou (REVISTA FORUM, 2015).

As ameaças contra a atriz se concretizaram ainda em 2015. Conforme noticiou o jornal Folha de São Paulo, Beleboni teria sido agredida fisicamente e verbalmente na rua, em agosto, em decorrência da repercussão das mensagens que a hostilizavam nas redes sociais, tendo sua vida ameaçada pelo ódio disseminado. Em vídeo no site do *Youtube*, como noticiou o jornal, ela relata o ocorrido, como conseguiu sair com vida, e sentencia que:

[...] não registrará o caso em delegacia. "Pra quê? Pra te tratarem que nem homem? Pra te chamarem que nem homem e rir na sua cara e não dar porra nenhuma? Não, eu não vou. Sabe o que eu vou ter que fazer? Ficar trancada dentro de casa. É isso que esses religiosos, esses fanáticos, querem" (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Assim consideramos que esse caso é sintomático no que tange à intolerância, já que Beleboni foi vítima da homofobia, da transfobia, do machismo, da misoginia, do sexismo, fenômenos latentes em nossa sociedade. As agressões verbais e físicas que ela sofreu originaram-se de um conjunto simbólico que reúne crença e preconceito sexual.

A diversidade sexual constituinte da sigla LGBT é de difícil compreensão para o senso comum. É que o “senso comum” trata rasamente ou identifica todas as expressões sexuais fora da heteronormatividade como sendo ligadas à homossexualidade, logo, não é capaz de lidar com as questões de identidade de gênero.

Entendemos que o “espírito vitoriano” continua silenciando uma discussão sobre a relação sexualidade e religião por meio da perpetuação de comportamentos

ou atitudes puritanas ou intransigentes. Beleboni em sua performance desafiou um tabu que ainda sobrevive e que torna implícita uma interdição social ou cultural de abordar assuntos ou de adotar comportamento que não estejam de acordo com a normalidade estabelecida.

“Estatísticas comprovam que o Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. De 2008 a 2014, foram registradas 604 mortes, segundo pesquisa da ONG Transgender Europe (TGEU).” Em Julho de 2016, a ira transfóbica recaiu sobre Beleboni que novamente foi atacada de forma violenta por agressores próximos de sua casa. “A todo o momento falavam que eu era um demônio que essa raça tinha que morrer. Recitavam passagens da Bíblia ou que diziam alguma coisa relacionada a Bíblia”, contou a vítima (CATRACA LIVRE, 2016).

2.3. A HOMOFOBIA NA CULTURA BRASILEIRA

Para compreender o fenômeno da homofobia no Brasil é necessário revisitar a história da homossexualidade brasileira. De acordo com Green e Polito (2006), estudiosos da homossexualidade em terras “tupiniquins”, apenas após o ano de 1980 é que a homossexualidade passou a ter no Brasil uma maior problematização em torno da homofobia com a consolidação dos movimentos políticos e das publicações dos homossexuais.

No decorrer do século XX os homossexuais masculinos, especialmente os mais pobres, sofriam por um lado em função da moralidade disseminada na sociedade por meio da cultura e por outro lado sofriam pela ação do Estado. Eram controlados pelas instituições policiais e científicas, portanto, tratados como criminosos e/ou doentes.

Antes dos movimentos políticos gays que vão colocar em cena os militantes LGBT, as fontes para descrever essa trajetória histórica encontram-se nos registros médicos e policiais. Green e Polito (2006) apresentam esse contexto histórico de forma esclarecedora ao revelarem que:

Os médicos tinham conceitos sobre o que era normal ou anormal, que os orientavam para caracterizar o homossexualismo como doença ou não. Tentavam discriminar os homossexuais como passivos, ativos ou mistos e procuravam também causas para explicar a existência de homens assim, fossem hereditárias, psicanalíticas, biotipológicas ou endocrinológicas. [...] cabendo à polícia capturar homossexuais considerados delinquentes e entregá-los a pesquisadores do campo da medicina para “estudos”. [...] Se o

conhecimento médico atestasse sua “doença”, poderiam ser encaminhados para tratamento clínico específico; se não, poderiam ser tratados como criminosos comuns (GREEN; POLITO, 2006, p.21).

Para compreendermos essa fase da história da homossexualidade masculina no Brasil, é necessário revisitarmos o problema do lugar dos homossexuais na sociedade desde os primórdios de nossa história, e isso nos remete ao final do Brasil imperial, que segundo Green e Polito (2006), é quando encontramos um primeiro texto intitulado “Da prostituição em geral e em particular em relação à cidade do Rio de Janeiro, profilaxia da sífilis”, de 1872, redigido pelo médico Francisco Ferraz de Macedo, ligado à faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em que há uma abordagem específica sobre a “sodomia ou prostituição masculina”:

Na descrição minuciosa do sujeito “sodomita” aparece a normatização exterior cultural pela qual era possível identificar um sujeito homossexual: [...]. Assim, se virmos um rapazito com andar sereno, grave, com os passos curtos acompanhados de movimentos do tronco e dos membros dos superiores; com as pernas um pouco abertas e o bico do pé muito voltado para fora; enfim, se virmos um rapaz arremedar no andar uma dama [...] podemos suspeitar que é um rapaz infame que passa. Se juntarmos a estes caracteres o de uma fala verdadeiramente efeminada, doce, agradável, e um trajar nos extremos [...] podemos ter mais do que suspeitas [...] (MACEDO *apud* GREEN; POLITO, 2006, p.28).

A descrição empreendida pelo médico no texto demonstra o estado de prostituição que ocorria nas ruas centrais do Rio de Janeiro, identificando inclusive as idades aproximadas entre 12 e 20 anos daqueles que se prostituíam. A prostituição parece ser, desde sempre, a única porta de saída que os homossexuais tiveram, por muito tempo, para sobreviverem em meio a uma sociedade que os excluía e pela perseguição descomunal que sofriam por parte da polícia, da justiça e da medicina.

A prostituição por extensão histórica para além daquele contexto do período imperial, revelava a condição natural dos homossexuais pobres que se diferenciava em relação aos homossexuais de posses econômicas que recebiam tratamento mais tolerante por parte da sociedade. Os documentos da época imperial já atestam a percepção geral de que os homossexuais estavam em todas as instituições, desde a Igreja até o exército. Os colégios e internatos eram tidos como espaços de promoção das práticas homossexuais tanto masculinas como femininas e, portanto, sofriam forte crítica por parte dos estudiosos do problema.

Ao analisar as atividades profissionais dos homossexuais, Aldo Sinisgalli, segundo Green e Polito (2006), em “Observações sobre os hábitos, costumes e condições de vida dos homossexuais de São Paulo”, no início da década de 1940, retrata a ideia do homossexual feminizado, modelo esse que ainda se encontra estereotipado na cultura contemporânea: “Se bem que os pederastas exerçam as profissões as mais variadas, manifestam eles uma acentuada predileção pelas ocupações que acarretem menores esforços.[...]”. Na mesma lógica de análise Sinisgalli descreve ainda o quarto de um homossexual: “[...] E quem chegar a ver um quarto de pederasta, dirá: “mas isto é um quarto de moça!” (SINISGALLI *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 42 e 44).

É importante ressaltar que o trabalho de Sinisgalli não retrata as características gerais dos sujeitos homossexuais como feminizados por má intenção, senão que retrata as características que lhe eram possíveis de ser apreendidas desde o contato que tivera com os sujeitos homossexuais de sua época os quais se ofereciam para a visibilidade pública. Ora, certamente aqueles ligados, de uma forma ou outra, às práticas da prostituição.

Green e Polito (2006) demarcam o século XIX como referência histórica para o surgimento dos primeiros defensores ardorosos do casamento legal entre homossexuais masculinos. Possivelmente, o primeiro a defender essa ideia foi um respeitado funcionário público de nome Karl Henrich Ulrichs, do Reinado de Hanôver. Essa informação encontra-se no trabalho de Jorge Jaime “Homossexualismo masculino” de 1953:

O ideal dos invertidos seria obter a licença legal para o casamento entre homens.” Nesse sentido lutou Carlos Henrique Ulrichs “[...] Foi o criador das palavras uranismo e dionismo [...] a primeira usou-a para referir-se ao amor homossexual, a segunda quando se referia ao amor normal ou heterossexual. [...] considerava o uranismo tão normal quanto o amor natural ou dionista”. [...] pediu que o casamento “entre homens fosse autorizado por lei (JAIME *apud* GREEN; POLITO, 2006, p.48).

Ainda de acordo com Green e Polito (2006), Jorge Jaime é quem nos oferece essa informação, assumindo também uma posição frente ao casamento homossexual. Defende a união, mas não a partir de uma perspectiva positiva. Para ele o casamento seria uma forma de evitar males maiores, apesar de acreditar que esse tipo de casamento jamais traria felicidade aos homossexuais:

Creio mesmo que se fosse permitido o matrimônio entre representantes de um mesmo sexo, desapareceria a exploração, a chantagem, a prostituição masculina, enfim todas essas formas de degradação que se desenvolvem por uma insuficiência de leis que regulem o assunto. O casamento, que é um ato público, comunicaria à sociedade a anormalidade dos cônjuges [...] (JAIME *apud* GREEN; POLITO, 2006, p.49).

Em relação ao engajamento político dos homossexuais no Brasil, Green e Polito (2006) nos oferecem uma crítica contida no artigo “L’homophilie au Brésil”. O texto é de 1960 e de autoria de Max Jurth, que analisa por analogia os sujeitos homossexuais inseridos nos contextos culturais do Brasil e da Europa, reclamando a ausência de um engajamento intelectual nos meios políticos por parte dos brasileiros:

Mas o que diferencia profundamente o ambiente homófilo do Brasil do da Europa é a ausência mais ou menos total de interesse e de atividade intelectual. [...] Não lhe ocorre a idéia de defender abertamente sua própria causa. Quando pensamos em tudo o que poderia ser modificado na opinião pública, no espírito dos jovens que se descobrem homossexuais [...] criando uma revista, estimulando a literatura homófila contemporânea etc., e que se vê, em lugar disto, o gasto de fortunas em asneiras [...] (JURTH *apud* GREEN; POLITO, 2006, p.59).

Outra informação relevante para a compreensão do processo histórico da visibilidade pública dos homossexuais, oferecida por Green e Polito (2006), é a descrição do primeiro casamento de homossexuais ocorrido no Brasil. Realizado no dia 22 de dezembro de 1962 e foi registrado em matéria nas páginas da revista *Fatos & Fotos* sob o título “As bodas do diabo”. A “solenidade mais espantosa do século” teria ocorrido em Copacabana no Rio de Janeiro. Assim foi narrado:

[...] O que ocorreu na madrugada de 10 de dezembro, em Copacabana, foi apenas o casamento de um homem com outro homem. O que há de mais lamentável em tudo isso é que, no bairro mais famoso da cidade, tenha a degenerescência atingido um tal ponto que um fato dessa ordem não tenha espantado os que, como as autoridades souberam com tanta antecedência [...]. À saída para a lua-de-mel com latas amarradas atrás do carro, o casal despediu-se dos amigos. [...] A menos de 2 Km o Distrito Policial. Em Copacabana, alheios aos princípios morais e ao Código Penal, dois homens decidiram afrontar as leis do país e o conseguiram (REVISTA FATOS E FOTOS *apud* GREEN; POLITO, 2006, p.61).

Segundo os autores, a boate onde se realizou o casamento chamava-se “Alfredo” e possivelmente foi o primeiro clube noturno para os homossexuais cariocas. Era administrada por um empresário de ideias avançadas para a época. Foi dele a

ideia de realizar em sua boate o casamento que mais tarde provocou a interdição policial e nunca mais foi aberta.

Já o livro “L’homophilie au Brésil” de Max Jurth, analisado por Green e Polito (2006), trata de considerações importantes acerca dos sujeitos homossexuais em relação às suas localizações geográficas e/ou seu extrato social. Jurth constatou que se na cidade grande a vida de um homossexual não era fácil nos anos 1960, oscilando geralmente entre prostituição, criminalização e medicação, a vida de um homossexual no interior seria muito pior. Em relação à homossexualidade no interior Jurth revela que:

Se, no Rio, os verdadeiros homófilos têm uma existência penosa, apesar da existência de uma depravação pseudo-homófila geral, e oscilam mais frequentemente entre a degradação e as tentativas de correção moral, no interior, onde os preconceitos anti-homossexual são também difundidos, mas onde uma maior liberdade nas relações heterossexuais favorece menos a pseudo-homossexualidade, as vidas dos nascidos homófilos deve ser atroz. [...]. O viajante habituado às grandes cidades tem a impressão de que, nessas regiões, a homossexualidade não existe. De fato, é o que afirmam a maior parte dos autores brasileiros, que não se dão conta de que esta “integridade moral” só pode ser preservada ao preço de numerosos sacrifícios individuais. [...]. No que diz respeito aos comportamentos que se é tentado a atribuir às diversas classes sociais, a verdade é que os seus aspectos são tão complexos como na Europa. Há homossexuais em todos os meios, e em todos os meios eles são tão malvistas que se finge acreditar que eles só existem na classe oposta. Os menos criticados são talvez aqueles de cuja situação ninguém tem inveja, ou seja, os mais pobres (JURTH *apud* GREEN; POLITO, 2006. p.63).

Pelo exposto até aqui, podemos identificar vários estereótipos¹⁷ que foram construídos, ao longo do tempo, determinando por padrão quem eram os homossexuais: sujeitos sodomitas (pecadores), doentes, criminosos, pervertidos, pobres, prostitutos, efeminados, passivos, habitantes das grandes cidades.

Em Green e Polito (2006) encontramos um fragmento bastante revelador das consequências concretas resultantes dessa construção de estereótipos. O excerto é de Aldo Sinisgalli, intitulado “Considerações gerais sobre o homossexualismo”, editado em 1938/1940, sobre as relações entre homossexualismo e sociedade:

¹⁷Opinião preconcebida e comum que se impõe aos membros de uma coletividade (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

O homossexualismo é anti-social. O homossexualismo é a destruição da sociedade; é o enfraquecimento dos países. Compreende-se facilmente o prejuízo que traz à sociedade e às nações o desenvolvimento do homossexualismo, sabendo-se que os invertidos encontram a satisfação genésica com indivíduos do mesmo sexo, desprezando as mulheres. A maioria dos pederastas não se casa, não constitui família. A grande maioria deles é constituída por moços solteiros. Portanto o pederasta não contribui para o engrandecimento, para o desenvolvimento da sociedade e do país. Se o homossexualismo fosse regra, o mundo acabaria em pouco tempo (SINISGALLI *apud* GREEN; POLITO, 2006. p. 101).

A Igreja Católica sendo uma força política e capaz de influenciar a cultura e a interpretação dos comportamentos morais, reforçava esses estereótipos. Mas Green e Polito (2006) nos informam que havia um padre chamado Jaime Snock, holandês e vivendo no Brasil desde 1953, que publicou um artigo na Revista Vozes, ligada à Igreja, em 1967, com o título: “Eles também são de nossa estirpe: considerações sobre a homofilia”. Green e Polito informam ainda que o padre considerava que 4 a 5% da população masculina e 2 a 3% da feminina eram homossexuais. Um excerto reproduzido por Green e Polito do artigo de Snock informa que:

É uma minoria, sem dúvida, mas uma minoria significativa, que é obrigada a viver no ostracismo e na clandestinidade, sofrendo amargamente sua rejeição por parte dos homens e, muitas vezes, sua suposta reprovação por Deus. O suicídio é cinco vezes mais freqüente entre os homossexuais do que entre os heterossexuais, conforme a afirmação recente de um criminologista da Universidade de Lovaina (SNOCK *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 107).

O artigo do padre Snock é bastante dissonante em relação aos posicionamentos da Igreja na década de 1960, sem qualquer mudança significativa nos dias de hoje¹⁸ e traz duas importantes informações, uma sobre a organização dos LGBT em alguns países e outra de que a homossexualidade não é em si uma doença, que ela se tornaria uma anomalia quando não assumida, não integrada, pelo indivíduo.

Em linhas gerais, Snock discordava daqueles que diziam ser o casamento e o celibato os “remédios” certos para os homossexuais. Em seu artigo ele pontuava que:

¹⁸ De acordo com Green e Polito (2006) o artigo do padre não chegou a provocar nenhuma mudança por parte da Igreja que continuou em sua intransigência com os homossexuais. De fato, encontramos no verbete no C.I.C. “homossexualidade” um reconhecimento de que não se deve “discriminá-los”, porém a homossexualidade em caso algum poderá ser aprovada, estando esses sujeitos convidados à “castidade” que quer dizer manter-se na ausência de relações homoafetivas (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993, p. 531-532).

1. Em hipótese alguma pode-se romper uma amizade existente; 2. O matrimônio não pode ser solução e deve ser desaconselhado; 3. Não se deve esquecer que a continência, a chamada “via régia”, não é uma exigência tão evidente; na realidade ela é observada só esporadicamente; 4. Parece recomendável ajudar o homossexual a construir uma amizade firme; 5. No acompanhamento de amizades homossexuais parece importante insistir sobretudo na fidelidade (SNOCK *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 108).

É de se observar que o padre Snock tinha uma visão de mundo bastante avançada comparada à visão da instituição religiosa à qual pertencia. No mundo laico, porém, a profecia de Snock se realizaria na década de 1990 quando a homossexualidade deixaria de ser reconhecida como doença.

Buscamos explicitar aqui a construção sócio-cultural dos mais variados estereótipos atribuídos aos sujeitos homossexuais ao longo da história. Os estereótipos continuam no imaginário das pessoas e são referenciais para identificar e discriminar quem não se enquadra nos padrões culturais e morais de comportamentos.

A homossexualidade é um fenômeno universal e observamos que ela recebe tratamento desigual entre os países. Por exemplo, de acordo com informações da associação internacional ILGA¹⁹, que luta por direitos LGBT em todo o mundo, a partir das informações contidas no relatório “Homofobia de Estado”, atualizado em junho de 2016, as relações entre pessoas do mesmo sexo continuam sendo consideradas crime em mais de 70 países. A associação ILGA denomina essa criminalização como “homofobia de estado” e pontua avanços de proteção em outros países:

En el año 2016, en la presente 11ª edición, ese número es de 73 estados que en ese momento criminalizaban la actividad sexual entre dos personas del mismo sexo, y la variedad de legislación relevante a la orientación sexual se ha expandido ampliamente: leyes que criminalizan nuestra práctica sexual o nuestra expresión [criminalización], leyes específicas que nos protegen de lesiones y odio [protección] y leyes que nos reconocen como seres que necesitan relación [reconocimiento] (ILGA, 2016b, p. 7)²⁰.

¹⁹ILGA é uma federação internacional criada em 1978 e que reúne 1.200 organizações filiadas em 125 países e luta pelos direitos de lésbica, gay, bissexuais, trans e intersexuais.

²⁰ No ano de 2016, na 11ª edição, esse número é de 73 estados que, nesse momento, criminalizam a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo, e a variedade de legislação relevante para a orientação sexual tem avançado amplamente: leis que criminalizam a nossa prática sexual ou a nossa expressão [criminalização], leis específicas que nos protegem de lesões e ódio [proteção] e leis que nos reconhecem como seres que precisam relação [reconhecimento] (Tradução nossa).

De acordo com o relatório, o Egito não penaliza tecnicamente as relações homossexuais em si, mas utiliza-se da interpretação de algumas leis (como a lei contra a libertinagem) para manter no momento cerca de 250 pessoas LGBT cumprindo penas nas prisões egípcias. O relatório ainda pontua que 13 países preveem a pena de morte para homoafetivos adultos. Em quatro deles – Sudão, Arábia Saudita, Irã e Iêmen –, a pena é efetivamente aplicada pela Justiça no país todo. Em dois – Nigéria e Somália –, é aplicada em algumas províncias.

Em cinco desses países – Mauritânia, Afeganistão, Paquistão, Qatar e Emirados Árabes Unidos – não há registro de aplicação específica recente e em dois deles (no Iraque e nos territórios controlados pelo Estado Islâmico nesse país e na Síria), os responsáveis por matar sistematicamente e com brutalidade os gays são milícias e grupos não estatais.

Como podemos observar, a homofobia é um fenômeno social e cultural presente em todos os países do Globo. Os estereótipos culturais incidem sobre os posicionamentos que os Estados e as sociedades apresentam diante dos sujeitos LGBT.

Desses estereótipos há um que certamente mais pesou na construção da imagem do homossexual masculino: a de efeminado²¹. Tal estereótipo remete à violência homofóbica e a cultura machista, misóginica. Como as mulheres continuam sendo vítimas de negações de direitos igualitários, de agressões físicas e morais, esses estereótipos ainda continuam muito vivos na memória coletiva moldando práticas comportamentais discriminatórias.

De acordo com o que abordamos desse processo histórico da homossexualidade no Brasil, pelos estudos de Green e Polito (2006), o homossexual estava enquadrado dentro de uma visão cultural que o identificava como tendo características do feminino: os homossexuais são transgressores da natureza e da ordem vigente por serem efeminados, e as lésbicas por se recusarem ao papel destinado naturalmente às mulheres.

²¹ Efeminado: (homem) que tem comportamento ou aparência tradicionalmente associados ao sexo feminino; no sentido figurado a quem falta força ou energia (DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico, 2003-2016).

A ordem (chamada 'natural') dos sexos determina uma hierarquia social em que o feminino deve se complementar do masculino pelo viés de sua subordinação psicológica e cultural. Em consonância a esse raciocínio, no Relatório "Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil de 2014", Marcelo Cerqueira, presidente do Grupo Gay da Bahia ressalta que:

[...] Ser travesti já é um agravante de periculosidade face à intolerância machista dominante em nossa sociedade, e mesmo quando um gay é morto devido à violência doméstica ou latrocínio, é vítima do mesmo machismo cultural que leva as mulheres a serem espancadas e perder a vida pelas mãos de seus companheiros, como diz o ditado: 'viado é mulher tem mais é que morrer!' (CERQUEIRA *apud* Relatório GGB, 2014).

Ora, a gênese histórica do ódio contra os sujeitos homossexuais está profundamente arraigada em fundamentos moralistas ensinados e aprendidos. Borrillo (2010) nos ajuda em uma compreensão mais ampla sobre esse fenômeno da construção social e cultural de estereótipos em relação aos LGBT. A homofobia é, em grande parte, alimentada pelo fato de que a pertença à heterossexualidade é normal e, portanto, esse pertencimento se dá pela adesão imediata, irrefletida, pois é entendida como natural, servindo assim para identificar os "normais" de todos os espaços da sociedade.

Ora, essa construção social da normalidade nada tem de natural; centenas de tratados teológicos, enciclopédias médicas, recomendações morais, códigos e regulamentos, assim como conto de fadas, filmes e romances, foram necessários para enraizar esse sentimento no mais recôndito das consciências (BORRILLO, 2010, p.106).

Ainda de acordo com Borrillo (2009) o que está posto atualmente não é mais a problemática das origens e causas da homossexualidade, o que precisamos problematizar hoje é o porquê da perpetuação de práticas sociais que visam hostilizar os sujeitos LGBT:

De fato, em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, a atenção se volta agora para as razões que levaram essa forma de sexualidade a ser considerada, no passado, desviante. Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar

a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular. Quer se trate de uma escolha de vida sexual, quer se trate de uma característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, a homossexualidade deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade (BORRILLO, 2009, p.16).

Podemos afirmar que a história da homossexualidade no Brasil passou por quatro fases que servem de marcos referenciais para compreendermos essa passagem de uma preocupação exacerbada em relação às origens da homossexualidade, para a problematização do preconceito e discriminação contra sujeitos LGBT: na primeira, a homossexualidade era tratada como pecado pela Igreja; mais tarde, em uma segunda fase, era tratada como doença pela medicina; depois, foi considerada como fonte de crimes, como atestam Green e Polito (2006, p.77) ao lembrarem que “O Código Penal republicano, promulgado pelo decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890, punia implicitamente as práticas homossexuais entre homens.” Por último, a fase da luta por direitos civis e visibilidade (*Gay Power*).

Em relação ao quesito criminalização exposto por Green e Polito (2006) fica evidente que as leis podem ser interpretadas de acordo com a cultura do agente de Estado que irá aplicá-las. Já vimos aqui anteriormente, segundo o relatório da ILGA, que no Egito há essa prática e os autores Green e Polito confirmam que no Brasil sempre houve essa prática.

A necessidade de uma lei clara que puna atos homofóbicos é necessária para evitar essas interpretações de acordo com a cultura do agente público. Na realidade de hoje, o LGBT vítima de homofobia entra na delegacia para fazer o boletim de ocorrência como vítima e sai de lá como culpado, quando não humilhado. Isso ocorre por não haver uma lei que tipifique objetivamente as ações homofóbica. Assim como o Estado brasileiro foi capaz de legislar contra a discriminação racial, as violências de gênero, da infância e adolescência, dos idosos, dos indígenas, precisa urgentemente legislar contra a homofobia.

Porém, apesar de ter chegado às comissões da Câmara Federal dos Deputados, a criminalização da homofobia continua emperrada, já que as bancadas extremamente conservadoras e defensoras de estereótipos e comportamentos padrões convencionados, culturalmente e socialmente, impedem até mesmo a discussão de tal possibilidade há quase duas décadas.

Exemplo disso é que acultura homofóbica esteve muito manifesta durante o ano de 2015 com o imenso esforço empreendido por grupos sociais religiosos conservadores, nos níveis federal, estaduais e municipais. Visavam retirar dos planos de educação, em construção país afora, quaisquer referências às questões de “gênero e sexualidades”²² identificadas como “ideologia de gênero”²³. O debate foi realizado por meio de uma tática irracional de “demonização” desses conceitos em defesa da preservação da moralidade em torno da família nuclear.

Acreditamos que é preciso resgatar os elementos culturais heterossexistas construídos historicamente, para uma compreensão dos avanços e dificuldades, ainda latentes, visando a construção de uma sociedade que mitigue o preconceito e elimine a violência contra sujeitos homossexuais, intersexuais e transgêneros. Tal perspectiva exige uma investigação sobre as configurações sócio-históricas, quanto à construção da negação da diversidade de sexualidades em privilégio exclusivo às relações afetivas heterossexuais.

Para finalizar essa reflexão sobre a constituição da história da homossexualidade no Brasil descrita, faremos uma rápida referência às mudanças ocorridas no país e no mundo quanto à forma de tratarmos os sujeitos LGBT.

No Brasil, uma clara reação dos sujeitos LGBT à violência sofrida cotidianamente, de acordo com Green e Polito (2006), ocorreu na década de 1960. Os autores lembram que Agildo Guimarães, em 1963, foi o responsável pela edição de uma das primeiras publicações voltadas para o público gay masculino brasileiro: O

²² “Gênero e Sexualidades” nos planos de educação apareciam como enfrentamento às várias formas de violências contra mulheres, homossexuais, travestis, transexuais, etc. O entrave em torno da questão se deu por posicionamento ideológico de grupos conservadores, com forte apoio nos legislativos, que viam não apenas nesse aspecto, mas na educação do campo, dos quilombolas, na contemplação das culturas afro-brasileira e indígena, etc., uma espécie de conspiração comunista e afronta aos valores “cristãos”.

²³ A “Ideologia de Gênero” enquanto conceito presente nas falas dos ardorosos defensores da retirada de qualquer menção ao conceito “gênero” nos planos de educação, tem como causa um embate ideológico. O parágrafo seguinte presente em uma página da internet pertencente a um grupo religioso, expressa bem a compreensão que estes têm do conceito: “A igualdade entre homem e mulher é um dos maiores direitos da pessoa humana. Na Ideologia de Gênero, porém, não se trata de igualdade de direitos, mas do próprio nivelamento de qualquer diferença, inclusive a diferença biológica entre homem e mulher. Infelizmente, a maioria das pessoas, os pais principalmente, desconhecem o que significa o conceito “gênero”, a ideologia que está por detrás dele e as consequências que podem produzir na educação das crianças e dos adolescentes – confusão nas crianças, uso comum dos banheiros, promiscuidade, gravidez na adolescência, perda da autoridade paterna sobre a educação sexual dos filhos, impedimento do ensino da moral cristã mesmo nas escolas confessionais, etc.” **O que significa o conceito “gênero” e a ideologia que está por detrás dele.** Disponível em: <<http://www.catedralgo.com.br/index.php/midias/noticias/244-o-que-e-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 28 Jan. 2016.

Snob. O jornal teve vida longa: 99 números regulares e uma edição “retrospectiva”, chegando a ter entre 30 e 40 páginas. O jornal foi um importante instrumento de discussões politizadas sobre problemas relativos à realidade dos homossexuais no Brasil:

O jornal (O Snob) era distribuído na Cinelândia e em Copacabana, gratuitamente ou mediante alguma contribuição. Seu surgimento motivou a publicação de pelo menos outros 30 jornais semelhantes no Rio e pelo Brasil afora, como O Centro, Darling, Gay Society, Baby, Le Sophistique e Entender, daí sua grande importância (GREEN; POLITO, 2006, p. 156).

Foi preciso notícias do “*Gay Power*” ou “força gay”, protestos públicos contra a discriminação de homossexuais nos EUA chegassem ao Brasil para que a mídia começasse a tratar mais positivamente gays e lésbicas:

Apesar da forte censura do período e de as matérias sobre homossexuais brasileiros na grande imprensa serem geralmente negativas e condenatórias, as notícias sobre o movimento norte-americano, ainda que pouco frequentes, apresentavam uma imagem positiva dos homossexuais masculinos e lésbicas em suas manifestações de protesto, ações legais e atividades que visavam à ampliação dos seus direitos democráticos nos EUA (GREEN; POLITO, 2006, p. 159).

O termo “gay”, por exemplo, surgiu como uma categoria política criada pelos próprios homossexuais para se imporem contrariamente a qualquer tentativa de taxá-los como doentes pela psiquiatria. Este termo passou a ser utilizado pelos movimentos de defesa dos direitos LGBT, sobretudo, após o incidente de Stonewall, em Nova York, em 28 de junho de 1968. Gay é um termo que tem grande aceitabilidade junto aos homossexuais masculinos (Mott, 1996).

O “levante histórico” dos frequentadores do bar gay americano, cansados das agressões constantes e gratuitas da polícia de Nova York, inaugurou para os sujeitos LGBT, em várias partes do Planeta, uma esperança alicerçada na luta coletiva por Direitos Humanos.

Por sua importância, em 2015, o “Bar Stonewall Inn” foi declarado monumento histórico²⁴. O Comitê de Preservação de Sítios Históricos votou a favor do legendário

²⁴ “Na noite de 28 de junho de 1969 no Stonewall, onde se reunia discretamente parte da comunidade homossexual, ocorreram violentos confrontos com a polícia, depois de as forças de segurança

local na Rua Christopher pelo seu papel na defesa dos direitos da comunidade homossexual.

Green e Polito (2006) destacam que o Jornal da Tarde de São Paulo, em sua edição do dia 04 de dezembro de 1969, trazia matéria sobre o movimento gay irrompido nos EUA a partir do incidente de Stonewall:

Os homossexuais radicais denominam-se *Gay Power*, usando como slogan *Gay is beautiful*, imitando o slogan do Poder Negro: *Black is beautiful*. ‘_ Desejamos despertar os homossexuais para sua própria identidade e fazer com que os heterossexuais saibam que nos orgulhamos de nós mesmos’ – disse Nick Chershire, membro do *Gay Power* – ‘por tempo demais aceitamos a condenação da sociedade’ (Jornal da Tarde *apud* GREEN; POLITO, 2006. p. 160).

O movimento ganhou força e em 1971 foi organizada grande manifestação pública que reuniu mais de 5 mil pessoas em Nova York. Assim, noticiada no Jornal do Brasil, em sua edição de 29 de junho: “A manifestação faz parte da semana dedicada ao ‘Culto da Homossexualidade’, que segundo um de seus organizadores, tem por objetivo lutar contra os preconceitos, e legalizar a chamada ‘liberação do sexo’” (Jornal do Brasil *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 162).

No Brasil, em 1973, o norte americano Allen Young, analisou o fenômeno da homossexualidade e apresentou suas conclusões em um artigo intitulado “Gay gringo in Brazil” publicado em São Francisco no livro “The gay liberation book”, conclusões essas que podem ser resumidas assim: “[...] a sociedade brasileira [...] ensina a população gay a se auto-odiar [...]” (YOUNG *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 164).

A primeira tentativa de organizar o “Dia do Homossexual” no Brasil ocorreu em 1976, no Rio de Janeiro, nos jardins do Museu de Arte Moderna. A presença policial assustou os manifestantes e o evento não aconteceu. Mas o teor contido no convite (descrito em matéria do Jornal A Notícia) demonstra a nova consciência LGBT que era despertada no país:

quererem registrar todos os travestis presentes. A rusga da polícia ao espaço foi divulgada e em pouco tempo centenas de pessoas foram para o local gritar “*gay power*” e insultar os agentes. Os distúrbios duraram seis dias. Na sequência dos confrontos, foram criadas várias organizações de defesa dos direitos dos homossexuais. No primeiro aniversário dos confrontos, celebrou-se o Dia de Libertação da rua Christopher, que teve como ponto alto uma marcha desde o bairro Village até ao Central Park. O edifício de Stonewall foi construído em 1840 como estábulo, em 1934 foi um restaurante e em 1967 reabriu como clube gay.” (ILGA, 2015).

Além de nos confraternizarmos, teremos a oportunidade de conhecer o perfil de luta em que nos empenhamos pelos direitos do homossexual brasileiro a uma vida digna e respeitada. Vá e leve o seu caso. Vá e leve os seus trabalhos. Se for simpatizante, leve o seu sorriso e o seu abraço para o amigo desacompanhado. Viva! Viva a união do homossexual brasileiro. Por melhores oportunidades e igualdade de condições. Viva o 4 de julho! Alegria. Amor. Respeito (Jornal a Notícia *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 171).

Na mesma matéria sinais de mudanças na mentalidade brasileira sobre a homossexualidade por parte dos LGBT começam a aparecer na mídia. José J. Garrido diz que: “Não há crime nenhum em ser homossexual”. Outra pessoa de nome Leyland disse que é preciso “descobrir formas de disseminar informações para corrigir o conceito errôneo sobre o homossexual”. Para O Pasquim, Leyland afirmou mais tarde: “Os gays estão se conscientizando” (GREEN; POLITO, 2006, p. 173-175).

Mas foi no ano de 1977 que a homossexualidade tornou-se assunto dominante na imprensa. Green e Polito (2006) chamam a atenção para o fato de que matérias negativas sobre a homossexualidade recebiam cartas de protestos. Isso revelava que já havia não apenas uma consciência coletiva em torno das questões gays, como também uma união dos homossexuais que se firmava dia a dia. O jornalista Celso Cury afirmou que: “Eu acho que não está havendo um aumento do homossexualismo, mas um aumento do número de pessoas que já declaram, publicamente, que são homossexuais [...]” (CURY *apud* GREEN; POLITO, 2006, p. 168).

Não há como esgotar aqui esse processo da construção da consciência coletiva gay no Brasil e nem é nossa pretensão. O movimento gay que começou seus primeiros passos no país constituído majoritariamente de homens, teve na década de 1980, a formação de grupos exclusivamente constituídos de lésbicas. Facchini, em breve resumo, faz um balanço do movimento LGBT nas últimas duas décadas:

Enquanto boa parte dos movimentos sociais mais visíveis nos anos 1980 experimenta um processo de "crise", o movimento LGBT não apenas cresce em quantidade de grupos e diversifica os formatos institucionais, como amplia sua visibilidade, sua rede de alianças e espaços de participação social. Assim, entre os interlocutores do movimento LGBT, temos movimentos de direitos humanos, de luta contra a Aids, e movimentos de "minorias", especialmente o feminista, em âmbito nacional e internacional. Temos também agências governamentais, parlamentares e setores do mercado segmentado. Há ainda uma ampliação dos espaços de participação: comissões que discutem leis ou políticas públicas, mas também há a construção de

espaços para a *incidência política* em âmbito internacional. A ampliação da visibilidade social se dá basicamente pelo debate público em torno de candidaturas e projetos de lei; pela adoção da estratégia da visibilidade massiva por meio da organização das Paradas do Orgulho LGBT; e, pela incorporação do tema de um modo mais "positivo" pela grande mídia, seja pela inserção de personagens em novelas ou de matérias em jornais ou revistas que incorporam LGBT como sujeitos de direitos (FACCHINI, 2016, texto sem paginação).

De acordo com Green e Polito (2006) e Facchini (2016), uma das primeiras lutas dos homossexuais foi contra a tentativa de identificá-los como doentes. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia, deixou de considerar a orientação sexual como doença ainda em 1985, antes mesmo da resolução da OMS – Organização Mundial de Saúde. A resolução do Conselho Federal de Psicologia de 1999, que "Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual", considera “que há, na sociedade, uma inquietação em torno de práticas sexuais desviantes da norma estabelecida sócio-culturalmente” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, 2016)

Essa “resolução” anunciava a nova compreensão sobre a diversidade sexual na década de 1990. Nela há uma despatologização “médica” e “cultural” das relações homoafetivas ao afirmar: “[...] que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, 2016)

Destacamos ainda dessa histórica resolução (que de tempos em tempos sofre duros ataques de grupos conservadores heterossexistas de cunho religioso, especialmente das bancadas religiosas no Congresso Nacional que lutam pela eliminação da mesma), as seguintes passagens que fazem considerações e estabelecem artigos a serem observados pelos profissionais da psicologia:

[...] que na prática profissional, independentemente da área em que esteja atuando, o psicólogo é frequentemente interpelado por questões ligadas à sexualidade. [...] que a forma como cada um vive sua sexualidade faz parte da identidade do sujeito, a qual deve ser compreendida na sua totalidade; [...] que a Psicologia pode e deve contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações; Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão notadamente aqueles que disciplinam a não discriminação e a promoção e bem-estar das pessoas e da humanidade. Art. 2º - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas. Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação

que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades. Art. 4º - Os psicólogos não se pronunciarão, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999, 2016)

Mais precisamente, foi em 17 de maio de 1990 que a Organização Mundial da Saúde (OMS), em Assembleia-geral, retirou a homossexualidade da lista de doenças mentais da Classificação Internacional de Doenças (CID). A decisão também eliminou o uso do sufixo 'ismo', desvinculando a orientação sexual da ideia de enfermidade. A data é tão memorável que passou a marcar o Dia Internacional de Combate à Homofobia, quando organizações civis de defesa dos direitos sexuais igualitários fazem as chamadas “paradas gays” para politicamente denunciarem a violência que os sujeitos LGBT sofrem, bem como reivindicar direitos civis negados em nossas leis.

Se em um primeiro momento a preocupação da Organização das Nações Unidas – (ONU) voltou-se para a urgência em rever a atribuição de patologia à orientação homoafetiva, mais recentemente voltou-se para o enfrentamento à homofobia cultural e de Estado.

De forma velada a homofobia encontra-se implicitamente latente no cotidiano e reforça inconscientemente o tratamento patológico, já esvaziado pela ONU e outras instituições, por meio de estereótipos. O resultado muitas vezes da prática homofóbica decorre em agressões físicas, suicídios e homicídios. Além de graves prejuízos psicológicos para as vítimas, há também prejuízos civis vez que os sujeitos LGBT não têm direitos garantidos e ainda, em muitos países correm risco de prisão, tortura e morte.

Foi em Genebra, no ano de 2011, que pela primeira vez na história a ONU saiu da situação de apenas discursar contra a homofobia, para um posicionamento político concreto frente a essa violência que aflige milhões de pessoas em todo o Planeta. Cerca de 85 países assinaram uma declaração expressando sua preocupação com as violações dos direitos humanos contra pessoas LGBT. No mesmo ano, o Conselho de Direitos Humanos da ONU adotou a primeira resolução para tratar especificamente do assunto.

O Conselho de Direitos Humanos aprovou uma Resolução sobre a violação dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). A aprovação do Conselho das Nações Unidas é histórica e extremamente importante, pois influencia políticas públicas e legislações de proteção aos LGBT em vários países.

Os direitos sexuais aos poucos vão se convertendo em direitos humanos, apesar dos imensos desafios ainda a serem enfrentados no Brasil e no mundo. Em muitas culturas a orientação sexual e a identidade de gênero são classificadas como anomalias. Muitas sociedades punem com o rigor da lei criminalizando atos afetivos entre pessoas do mesmo sexo, negando acesso a direitos civis e em algumas sociedades chegam ao absurdo de imputar a pena capital para homossexuais. Transexuais vivem em total anonimato, silenciamento e invisibilidade.

Em linhas gerais, a Resolução de 17 de junho de 2011, assume o compromisso de fazer um estudo sobre a situação da violência contra populações LGBT e como a ONU poderia intervir para pôr fim a essas violências e violações dos direitos humanos:

Solicita que a Alta Comissária de Direitos Humanos encomende um estudo a ser concluído até dezembro de 2011, para documentar leis e práticas discriminatórias e atos de violência contra as pessoas por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, em todas as regiões do mundo, e para documentar como a legislação internacional de direitos humanos pode ser utilizada para pôr fim à violência e às violações dos direitos humanos cometidas por motivo de orientação sexual e identidade de gênero (ONU, 2011)

A Resolução de 2011, ao seu final, sinalizava que o Conselho de Direitos Humanos “Resolve acompanhar de forma contínua esta questão prioritária”. E parece que se tornou prioritária mesmo, pois foi novamente retomada em 2014 demonstrando interesse dos integrantes da ONU em continuar discutindo e fazer esforços no sentido de encontrar soluções para o enfrentamento a esse tipo de violência, por meio de nova resolução, aprovada – com 25 votos a favor, 14 contra e sete abstenções – novamente sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero.

Em linhas gerais, a resolução pede atualização de relatório sobre “leis e práticas discriminatórias e atos de violência contra indivíduos com base em sua orientação sexual e identidade de gênero”. O objetivo é “compartilhar boas práticas e maneiras de superar a violência e a discriminação”:

[...] Recordando también que la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esa Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, [...], los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, [...] Recordando también [...] y en particular la resolución 17/19 del Consejo, de 17 de junio de 2011, [...] Expresando gran preocupación por los actos de violencia y discriminación, [...] Solicita al Alto Comisionado que actualice el informe (A/HRC/19/41) con miras a compartir buenas prácticas y formas para superar la violencia y la discriminación, en aplicación de las normas y el derecho internacional de los derechos humanos en vigor, y que se lo presente en su 29º período de sesiones (ONU, 2014)²⁵

O Brasil estava entre os países que apresentaram o projeto de resolução e todos os Estados-membros das Américas presentes no Conselho – Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Estados Unidos e Venezuela – votaram a favor da resolução.

A importância de conhecer essas resoluções de 2011 e 2014 aprovadas pelo Conselho de Direitos Humanos da ONU, é de ter a sensação real de que nessa luta contra a homofobia que já silenciou inúmeras afetividades, que violou direitos, e que agrediu psicologicamente e fisicamente inúmeros sujeitos LGBT, não é uma luta inglória e se faz necessária como compromisso “prioritário” de todos aqueles que se ocupam com questões humanitárias.

No início de 2015, o relatório (A/HRC/19/41) do Escritório das Nações Unidas de Direitos Humanos (ACNUDH), revelava que embora algum progresso tenha sido feito desde o primeiro estudo, destacando a discriminação e a violência contra pessoas com base em sua orientação sexual e identidade de gênero, o quadro geral continuava sendo de abuso violento generalizado, assédio e discriminação que afetava pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneras e intersexuais (LGBT) em

²⁵ [...] Recordamos también que a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que toda pessoa tem os direitos e liberdades proclamados nessa Declaração sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição, [...], os Estados têm o dever, sejam quais forem seus sistemas políticos, econômicos e culturais, de promover e proteger todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais, [...] Recordando também [...] e em particular a resolução 17/19 do Conselho de 17 junho de 2011, [...] expressando grande preocupação por atos de violência e discriminação [...]. Solicita ao Alto Comissariado que atualize o informe (A/HRC/19/41) com o objetivo de compartilhar boas práticas e formas de superar a violência e discriminação, em aplicação das normas e direito internacional dos direitos humanos em vigor, e que o apresente em sua 29ª sessão (ONU, 2014). (Tradução nossa).

todas as regiões. “A violência motivada pela homofobia e transfobia é muitas vezes particularmente brutal e em alguns casos caracterizada por níveis de crueldade superior a de outros crimes de ódio”:

Depuis 2011, des centaines de personnes ont été tuées et des milliers d'autres blessées lors d'agressions brutales et violentes, dont certaines sont relatées ci-après. Parmi les autres violations attestées figurent la torture, la détention arbitraire, le déni du droit de réunion et du droit d'expression, ainsi que la discrimination dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'emploi et du logement. Ces violences et d'autres exactions qui y sont associées montrent que les gouvernements, les parlements, les organisations régionales, les institutions nationales des droits de l'homme, la société civile et les organismes des Nations Unies, y compris le Conseil des droits de l'homme, doivent réagir de manière concertée (ONU, 2015)²⁶

O relatório contém 20 recomendações dirigidas aos governos nacionais. Entre elas: revogar leis usadas para punir indivíduos com base em sua orientação sexual e identidade de gênero; proibir a discriminação e incitação ao ódio e à violência contra as pessoas LGBT; reconhecer legalmente relações do mesmo sexo; garantir o acesso a documentos de identidade legais que reflitam o gênero identificado pelo próprio indivíduo, sem impor pré-condições abusivas; e pôr fim a terapias e tratamentos abusivos nos quais pessoas LGBT são muitas vezes sujeitas, como as operações médicas forçadas em crianças intersexuais.

Quando se trata de sujeitos LGBT é muito importante ressaltar quem são esses sujeitos. Nas duas últimas décadas tem sido maior a visibilidade desses sujeitos nos contextos concretos de nosso cotidiano. Isso ocorre pelo esforço que fazem os países associados à ONU ao adequarem suas legislações e políticas públicas às demandas das populações LGBT de acordo com o que tem sido decidido no âmbito daquela instituição internacional.

A visibilidade maior tem um lado positivo que é dizer: “aqui estamos nós e queremos ser tratados como humanos, tal qual somos, nem mais e nem menos”, porém, também há uma lado negativo decorrente da ignorância e da prática de uma

²⁶ Desde 2011, centenas de pessoas morreram e milhares de outras sofreram agressões brutais e violentas, muitos dos casos são aqui relatados. Entre outras violações temos as torturas, prisões arbitrárias, impedimento legal do direito de reunião e de livre expressão, ainda a discriminação que acontece nos locais de atendimento à saúde, na escola, nos locais de trabalho e locais de hospedagens, estas violências e outras ações que estão associadas mostram que os governos, os parlamentos, as organizações regionais, as instituições nacionais de direitos do homem, a sociedade civil e os organismos das Nações unidas, assim como o Conselho dos direitos do homem, devem reagir de maneira conjunta (ONU, 2015). (Tradução nossa).

moral heteronômica²⁷ que continua a condenar as relações homoafetivas, discriminando-as e reprimindo-as por vários meios de proliferação dos discursos que estereotipizam os sujeitos LGBT.

Cabe à escola, não somente à ela, mas especialmente a ela, um papel fundamental na desconstrução dessa cultura homofóbica com traços desumanizadores. Apenas o conhecimento fundado em elementos científicos e filosóficos poderá compreender esse fenômeno e ao mesmo tempo possibilitar uma intervenção criativa nos espaços escolares, a fim de promover o convívio entre os iguais e os diferentes, tão necessário para o processo de humanização do homem.

Acreditamos que o papel pedagógico da escola consiste em adquirir a cultura, pensar essa cultura à luz dos direitos humanos estabelecidos na Declaração de 1948, com o objetivo de eliminarmos as violências que ameaçam e ceifam vidas todos os dias apenas porque as pessoas carregam diferenças que não se enquadram nos padrões determinados culturalmente e socialmente, tidas como indesejáveis, estranhas, anormais.

²⁷ Heteronomia é um conceito Kantiano e opõe-se ao conceito de autonomia. Situação daquele que está sujeito a forças que escapam à sua vontade livre e racional (KANT *apud* DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo, 2003-2016).

3. A ESCOLA E O SEU PAPEL HUMANIZADOR

Iniciamos essa seção divagando filosoficamente sobre as dicotomias presentes em nossas escolas. O abismo que separa a escola real da escola ideal reside no dilema em relação à maneira com a qual o homem sempre se posicionou diante do conhecimento desde seus primórdios. Conhecimento para quem e para quê? A escola sendo um dos espaços de aquisição e produção de conhecimentos está no centro desse dilema. No geral, se consultarmos a LDB – Lei de Diretrizes e bases da educação nacional, poderemos concluir que lá está claro o projeto de homem humanizado que se deseja ao final do ensino em sua etapa do básico.

Nesse contexto de implementação da LDB é importante perguntar: que conhecimento e que tipo de homens e mulheres formam-se na escola? Dentro de um paradigma de sociedade democrática, a educação deve privilegiar os aspectos das singularidades dos sujeitos contemporâneos em sua totalidade. Sobrepondo-se ao sujeito moderno, que era centrado, estável, esse novo ser humano é horizontalizado, é descentrado.

Esse espaço do conhecimento é também o espaço da diversidade e qualquer pedagogia que não seja interdisciplinar, que não aconteça considerando a totalidade do mundo humano, que não considere as relações interculturais, pode levar o homem a uma situação de silenciamento, de não auto-consciência e do outro. É nas escolas que se encontram pessoas de diversas culturas e identidades e que historicamente dizem, falam e agem de forma diferente.

Por isso, uma escola que desconsidere a relação entre os conteúdos específicos das disciplinas curriculares ensinadas e os problemas sócio-culturais, não estaria cumprindo com seu papel. De acordo com Freitas (2014), essa situação é mais grave do que parece, seria uma “violação aos Direitos Humanos no espaço escolar”:

A escola, enquanto espaço social de convivência e de construção de significados éticos necessários e constitutivos de toda ação de cidadania, cabe ainda a tarefa de trabalhar a dimensão ética da formação dos alunos. Discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica e o combate a todas as formas de discriminação, a importância da solidariedade e da observância às leis, são temas que ganham relevância no universo escolar o qual, até há bem pouco tempo, se preocupava muito mais com os conteúdos específicos de cada matéria escolar. Portanto o papel da escola não é simplesmente o ensino do conhecimento cognitivo, mas também o lugar onde se ensina a ética, a

cidadania e os conceitos de convivência social. É também um lugar onde o respeito e a boa educação devem ser constantes, tanto por partes dos educandos, como também, por parte de profissionais da educação (FREITAS, 2014, texto sem paginação)

A escola constitui-se em espaço de poder. O conhecimento se dá por meio de processos que devem considerar as intersubjetividades envolvidas, é o espaço por excelência para o diálogo intercultural. Como vimos até aqui o diálogo intercultural no espaço escolar deve valorizar a diversidade e priorizar a existência do outro como elemento de existência de si próprio (ARENHART, 2006).

Não se pode valorizar uma forma de vida, uma cultura ou um pensamento único. “Neste caso, o respeito à dignidade humana, que exige o respeito cultural e o conhecimento mútuo, exige que resistamos à tentação de impor aos outros nossa cultura como modelo de convivência humana” (ARENHART, 2006, p. 98).

A cultura molda os costumes e em uma hierarquização que trabalha com os conceitos padrões de normalidade e anormalidade, estabelece o bem a ser promovido e o mal a ser evitado. A cultura é herdada e transmitida de pais para filhos a fim de organizar os comportamentos esperados dos homens em sociedade. Vimos que a cultura tem o poder tanto de humanizar quanto de desumanizar. Ela é dinâmica e, por isso mesmo, passível de ser mudada, de ser transformada para melhor. Aqui entra o papel da educação: valorizar os aspectos positivos da cultura e eliminar tudo aquilo que na cultura se converte em ameaça às pessoas.

Iremos considerar esta perspectiva de uma educação transformadora a partir das obras educacionais de Paulo Freire, um dos maiores expoentes de uma abordagem de *práxis* à educação, na qual ele acreditava estar a capacidade de promover a emancipação humana.

Em sua obra fundamental, *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, encontram-se os eixos centrais sob os quais são realizadas suas reflexões: a humanização é a vocação humana básica, apesar de que essa vocação é constantemente ameaçada por inúmeras formas sociais e culturais de opressão, que desumanizam as pessoas. Em relação a isso Freire (1987. p.30) alerta: “[...] Mas, enquanto a humanização e a desumanização são alternativas reais, só a primeira é a vocação do homem.”

O sentido da educação de acordo com Freire (1987) deve ser construído sob a base dos anseios por liberdade, por justiça, em busca de recuperar a humanidade roubada. Isso quer dizer que as pessoas são capazes de mudar sua realidade.

Podemos tornar-nos criadores de nossa cultura, e não meras criaturas determinadas por ela. Podemos deter uma consciência crítica de nossa realidade a ponto de agir para mudá-la.

Uma outra ideia freireana (FREIRE, 1987) nos é muito salutar: a educação nunca é neutra, tem sempre consequências políticas. Essas consequências podem ser um moldar o sujeito de forma que se adapte no conformismo com a sociedade existente, por exemplo, que encare as relações homoafetivas como anormais, reprováveis e que contribua para alimentar as práticas homofóbicas; ou a liberação desse adaptar-se a fim de exercitar uma visão crítica da realidade e de maneira criativa busque transformar sua realidade.

Resumindo a teoria educacional de Paulo Freire (1987) a educação deve ser um exercício de liberdade. Portanto, a educação não pode ser praticada por meio de um “método bancário”²⁸, mas sim de um método que considere a “resolução de problemas”. A conscientização, para Freire (1987), é um processo de decodificação da realidade, desnudando-a de tal forma que se chegue a conhecer os mitos que iludem e perpetuam a estrutura dominante de modo que as pessoas se disponham a mudar essa realidade no sentido da humanização.

A opressão, de acordo com Freire (1987. p. 65) “é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.” Para escapar ao seu jugo, devemos emergir dela e voltar-nos contra ela. Isto só pode ser conseguido por meio da *práxis*: reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo.

Portanto, o papel do educador é estar *com*, em vez de estar *acima* das pessoas, capacitando-as a dar nome ao seu mundo e, através do diálogo, chegar a agir criativamente sobre a realidade histórica.

A metodologia freireana é a “resolução de problemas” num plano de totalidade. Quando somos capazes de uma educação da *práxis* em que teoria e prática encontram-se em uma relação dialética dependente, nos tornamos assim capazes de perceber que o problema X do qual nos ocupamos encontra-se em conexão com outros, e numa visão totalizante podemos então fazer a primeira superação que é a da alienação.

²⁸ Freire entendia o “método bancário” como a prática pedagógica baseada no depósito de informações em receptáculos passivos. Há uma cisão na relação intersubjetiva entre educador e educandos. O primeiro atua como profissional do “depósito” de conhecimentos abstratos que o sistema entende serem necessários para os estudantes possuírem para adequarem-se à realidade social.

É impossível pensar a educação sem refletir sobre o próprio homem. De acordo com Freire (1981) o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. A cultura consiste em recriar e não repetir. A educação precisa ganhar um caráter de subversividade, pois não pode constituir-se em um mero meio de adaptação do homem à sociedade. A educação precisa ter a marca da criatividade, e a cultura idem.

E aqui emprestamos essa perspectiva criadora e transformadora numa linha ainda mais freireana: “[...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...]” (FREIRE,1981. p.31). O sentido de ser da educação é exatamente essa marca da transformação: o homem é um ser inacabado, a cultura é um fenômeno social inacabado, o mundo é inacabado, etc. É o “inacabado” que dá sentido à educação.

Aqui vemos a necessidade de que nossos docentes estejam preparados para os desafios contemporâneos que são postos para a educação na atualidade. Formação continuada é a palavra-chave. É preciso que nossos docentes recebam formação adequada para que sejam capazes de abordar temas complexos como o da homofobia em sala, de aula com a devida conexão aos conteúdos de suas áreas específicas.

É nessa perspectiva que Freire (1981) solicitava para o profissional da educação a exigência de que fosse capaz de um aperfeiçoamento epistemológico para além das especificidades de sua área de atuação. Reclamava a necessidade de uma incessante busca de ampliação de conhecimentos que pudessem abarcar o homem como um todo, para superar a visão ingênua da realidade, para não reproduzi-la simplesmente:

[...] Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. [...] está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1981, p. 21).

Isso que é reclamado por Freire (1981) encontra-se em nossas diretrizes da disciplina de filosofia, mas em comum também nas diretrizes das demais disciplinas,

como uma exigência para os docentes no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Quando tratam dos problemas contemporâneos e de diversidade a serem abordados em sala de aula, as Diretrizes da disciplina de Filosofia (PARANÁ, 2008, p.26) – texto comum às demais diretrizes, esclarecem que os problemas em questão devem receber “[...] um tratamento metodológico adequado, de forma contextualizada [...] sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais”.

O texto deixa claro que não devemos trabalhar os conteúdos de diversidade e contemporâneos em desconexão aos conteúdos específicos das disciplinas curriculares. Ao contrário, devemos fazer a devida conexão no sentido mesmo que os conteúdos específicos de cada disciplina ganhem vida ao possibilitarem aos nossos alunos ampliarem suas visões e compreensões do mundo complexo que os rodeiam e no qual estão inseridos, para nele poderem intervir.

A ideia central dessa reflexão é que o professor não pode isentar-se da sua missão de trabalhar conhecimento científico e conteúdo cultural em sala de aula. Não pode negar-se a trabalhar temas contemporâneos ou de diversidade que devem ser abordados no sentido de mitigar as violências reproduzidas na sociedade contra vários segmentos da população. Isto é dizer, em outras palavras: apenas o conhecimento poderá ser capaz de lançar uma luz de humanização sobre o homem em vias de desumanização. A educação tem um papel fundamental nessa tarefa.

A visão antropológica de Freire (1981) é a de um homem em processo de construção, um ser inacabado. Se o homem é inacabado, por uma questão de lógica tudo o que tem relação com ele também o é. O conhecimento, a cultura, a educação. Libânio (1990, p.26) também nos lembra que todo o “fazer didático” na educação precisa sempre ser fundado na dialética e, portanto, nunca pronto e acabado, mas em constante processo de construção e reconstrução.

Freire (1981) afirmava que o homem deve transformar a realidade para ser mais. A escola real não dá conta de responder aos desafios nessa visão freireana que dela são esperados. A dificuldade que a escola tem em relação à transmissão de conhecimentos científicos e filosóficos, bem como da cultura, e de fazer o exercício crítico desses conteúdos, é enorme.

Santomé (1995) lembra que a não apropriação dos conteúdos culturais como problematizadores da realidade permite o esvaziamento dos objetivos centrais da educação. A escola deveria potencializar os alunos para que fossem capazes de

intervirem socialmente em função de transformar o que precisa ser mudado. Essa não apropriação reside no modelo formativo de nossos atuais docentes:

[...] o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo, criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis. Como conseqüência, quando um professor se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (SANTOMÉ, 1995, p. 156-157)

Fica claro na crítica de Santomé (1995) uma realidade fordista da educação que não contempla o todo senão que apenas permite, no máximo, que se extraia dos alunos, após o processo ensino e aprendizagem, um saber que atenda apenas aos interesses da ordem social dominante. Portanto, um saber não problematizador, não crítico, não criador, não desestabilizador. Completamente o avesso do “homem rebelde e indócil” defendido por Freire (1981) como protagonista das transformações necessárias.

Essa capacidade de conexão entre conteúdos disciplinares específicos com conteúdos culturais, reclamada por Santomé (1995) está muito clara no Parecer CNE/CBE nº 7/10 como uma exigência para os docentes. Há nesse documento um trecho em que é abordada a dimensão pedagógica da transversalidade. Parece que o texto confere à interdisciplinaridade um papel teórico, como visão de mundo, “uma compreensão interdisciplinar do conhecimento”, enquanto que a transversalidade seria a efetivação prática desse conceito:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2010a, p.25)

Na resolução CNE/CEB nº 7/2010 voltada para a educação básica fundamental temos uma compreensão mais ampla dessa relação entre educação e cultura como uma exigência intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Dois trechos do documento nos são muito esclarecedores:

[...] Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. [...] **Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local** que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (BRASIL, 2010b, p. 4 e 7, grifo nosso)

Mas como já vimos anteriormente, esse ideal de uma escola que trabalhe na perspectiva de dar conta do todo mobilizando saberes de forma interdisciplinar com os conteúdos culturais, ainda parece um tanto longe da realidade de nossas escolas.

Para pensar essa dificuldade, McLaren (1997) ainda que tenha desenvolvido suas pesquisas e reflexões acerca do papel da escola em um contexto de países do chamado bloco das nações tidas como de “primeiro mundo”, nos oferece elementos bastante relevantes para pensar nossa realidade educacional.

Ele retrata em sua obra “A vida nas escolas – teoria e prática” a dinâmica, por nossa analogia, dos sistemas educacionais brasileiros que por uma questão de lógica são cópias, porque são orientados pelos mesmos organismos internacionais de cooperação entre os estados internacionais.

A realidade descrita por McLaren é de uma escola centrada na perpetuação da exclusão e de uma busca pela harmonização das diferenças sem promovê-las:

É razoável argumentar, de fato, que os programas de educação estão projetados para criar indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado, cuja função social é primariamente sustentar e legitimar o *status quo* (MCLAREN, 1997, p. 11).

Os docentes precisam tomar consciência de que a escola não pode ser compreendida como espaço da irracionalidade, da acriticidade, da adesão por crenças populares sem questioná-las. Esse, de acordo com McLaren (1997) deve ser o exercício crítico cotidiano dos docentes para superar o já estabelecido e forjar o novo por meio de uma racionalidade autônoma e ao mesmo tempo coletiva.

McLaren (1997) atesta que os docentes têm um papel desafiador a ser desempenhado frente à realidade na qual se encontra a escola. Ele identifica nos espaços escolares um “currículo oculto” que favorece e legitima o poder de grupos sociais sobre outros:

Quando os professores, aceitando seu papel de técnicos, falham em desafiar as maneiras pelas quais os currículos educacionais correspondem às demandas da indústria ou os meios pelos quais o ensino reproduz as relações de classe, raça e gênero existentes em nossa sociedade, correm o risco de transmitir a estudantes em desvantagem a noção de que seus papéis subalternos na ordem social estão justificados e são invioláveis (MCLAREN, 1997, p.12).

Portanto, esse desafio perpassa não apenas a reflexão abstrata sobre os conceitos, e sim, também, a atitude e o olhar interdisciplinar sobre a realidade, para protagonizarmos a *práxis* desejada (relação teoria e prática) em busca de desvendar aquilo que está oculto em contraposição ao que está expresso no sentido de construir, inovar, criar.

McLaren (1997) salienta que de nada adianta conhecermos as forças ocultas que alimentam as “teorias” que legitimam a perpetuação do *status quo* se não utilizarmos essa possibilidade como elemento revisor de nossas experiências quanto às práticas sociais que exercemos em nossas práticas docentes. É necessário que o docente seja capaz de refletir sua prática, compreender a educação em termos culturais, políticos e éticos, em toda a sua complexidade:

Esta parte é a mais problemática para mim, uma vez que, lendo-a de uma perspectiva de um teórico crítico, sou confrontado com as minhas próprias fraquezas ideológicas e pedagógicas; ela me coloca face a face com minha própria situação como um jovem professor nos discursos que inconscientemente atuaram contra a minha própria intenção emancipatória. É doloroso para mim ler muitas destas histórias, porque reconheço que não estava imune a muitas das críticas que eu faço agora às práticas injustas da escolarização e às ações de uma formação social racista, sexista e culturalmente imperialista (MCLAREN, 1997, p. 49).

Os conteúdos culturais em conexão aos conhecimentos científico, filosófico e artístico, são essenciais para a elaboração da criticidade por parte do aluno. É a possibilidade de conceder sentido para o seu processo de aprendizagem. É a consciência de seu cotidiano marcado por contradições e desafios políticos. Nas diretrizes curriculares do Paraná, encontramos a seguinte passagem que esclarece a questão da diversidade nos currículos:

[...] a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar de diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória (BRASIL, 2007, texto sem paginação).

A escola tem a missão de abarcar a totalidade do conhecimento para dar conta do cotidiano. Esse caráter dialético da educação é uma condição *sine qua non* para que a educação possa contemplar o homem em sua totalidade. Possibilitar-lhe não apenas uma ampla visão da realidade, mas também a capacidade de interferir nela:

[...] A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, 2008, p.21).

Ainda reiterando mais uma vez essa dificuldade, Santomé (1995) é outro autor que sentencia o fato de que no interior das salas de aula é muito raro que o professorado e os alunos cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e cultura.

Paro (2001) concorda que o papel da educação deve ser o da transformação, da superação de uma ordem social desigual. Porém, descreve o dilema de uma escola que parece ter se distanciado da sua finalidade humanista e que se adequou apenas ao papel da acomodação do sujeito às exigências de uma sociedade que pretende apenas manter o *status quo* marcado pela dinâmica da exclusão:

[...] a perspectiva deve ser, certamente, a de transformação, tendo como horizonte a superação histórica da atual ordem social. Dessa perspectiva, passa a ser altamente incômoda, tanto o papel hoje de fato desempenhado pela escola básica, quanto o horizonte e a expectativa que grande parcela de educadores têm com essa escola. Quanto a este último aspecto continua-se com a visão tradicional de preparar para o trabalho ou para o sucesso no vestibular. Na prática [...] **a escola** acaba não conseguindo fazer bem nem

uma coisa nem outra, mas, ao negar sua função de **atualização histórico-cultural**, e ao preocupar-se mais com exames e provas do que com a transmissão da cultura e com o desenvolvimento de uma consciência crítica, **consegue contribuir para a “formação” de pessoas adequadas ao trabalho alienado e conformado com o *status quo*** (PARO, 2001, p.41, grifos nossos).

Esse alerta feito por Paro (2001) é muito grave, pois a escola perdida quanto ao seu papel acaba por contribuir para a desumanização do homem. A escola não consegue cumprir com a finalidade da educação que é de humanizar o homem. Não seria demais afirmar que a escola está alienada e que, portanto, apenas consegue alienar aqueles que acorrem a ela. A estrutura da escola e muitos de seus atores estariam em estado de alienação.

Não há processo de humanização sem a capacidade de aquisição e atualização histórico-cultural. Sabemos que a efetividade das ações docentes em provocar as mudanças necessárias na educação, passa pela capacidade em fazer uma conexão, uma interação, entre os conteúdos dos conhecimentos científicos/filosóficos construídos, acumulados e compartilhados nos tempos históricos, e aqueles conteúdos que abarcam aquilo que chamamos de cultura e que definem a cosmovisão, os comportamentos dos indivíduos em suas relações cotidianas, dentro de uma perspectiva de diálogo interdisciplinar.

A educação atualmente passa por uma profunda crise e está muito longe da visão idealista freireana, de uma escola libertadora. Vivemos entre o caos provocado pela necessidade de uma educação interdisciplinar e o desejo desorientado da invenção, da descoberta, da pesquisa, da vontade planejada e construída (FAZENDA, 1998).

Paro (2001) nos permite fazer a metáfora de que a escola dá tiros para todos os lados errando o alvo. As tendências pedagógicas liberais e progressistas estão implicitamente presentes na escola. Mesmo que os professores não tenham consciência disso. E tomar consciência de qual tendência pedagógica deve orientar os trabalhos em nossa escola é fundamental para darmos conta dos desafios educacionais que a nós são colocados hoje.

Vale lembrar que no Paraná, em fins da década de 1980, adotou-se uma opção teórica metodológica fundamentada na pedagogia histórico-crítica. O Currículo para a Escola Pública do Estado do Paraná foi preliminarmente publicado

no ano de 1989, sendo discutido e republicado em 1990, e oficializada sua versão final em 1991. A referida opção visava dar mais qualidade ao ensino:

[...] vinculava-se à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta tal como se apresentava: de um lado os que sabiam, e por deterem o conhecimento detinham também o poder, e de outro os que não sabiam e obedeciam ao poder. A qualidade de ensino vinculava-se à possibilidade de fazer com que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem, juntos, incumbir-se de criar uma nova sociedade (RODRIGUES, 2004, p. 53 *Apud* RODRIGUES, EVANGELISTA, 2015, p. 2).

Ora, são as próprias autoras Rodrigues e Evangelista (2015) que tomam o cuidado de destacar uma crítica de Rodrigues (2004) de que “[...] Apesar de apontar por uma democratização e transformação social [...], o ideário educacional paranaense sistematizado em forma de lei não passou de um simulacro [...]”.

O “caos” delineado anteriormente por Fazenda (1988) e corroborado pela análise de Paro (2001), acerca da atual realidade da escola básica confrontada com o “simulacro” da teoria pedagógica histórico-crítica adotada no Paraná, só nos leva a uma conclusão lógica, realmente é um “caos” total o dilema vivenciado pela educação paranaense.

Estamos em um campo da educação complexo por demais e a intenção aqui foi apenas trazer elementos para que possamos compreender as dificuldades que a escola, ou melhor ainda, os docentes possuem em relação a urgência de estabelecer um nexo entre os problemas culturais e os saberes específicos da ciência.

Quem atua na escola sabe o quanto de modismos pedagógicos perpassaram a educação brasileira nessas últimas décadas procurando responder aos desafios inatos à educação. Não poderíamos deixar aqui de fazer uma referência a um estudioso, dessa problemática, crítico da opção à linha da pedagogia das competências atrelada à corrente educacional do “aprender a aprender”, que é Newton Duarte.

Há uma passagem em um de seus textos (DUARTE, 2006), na qual faz uma crítica às pedagogias do “aprender a aprender” como pedagogias voltadas a garantir uma escola “vazia de sentido”, a fim de manter os interesses das elites e, que nos ajuda a compreender de forma mais ampla aquele “caos” descrito por Paro (2001) acerca da educação básica:

[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...]. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...]. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p.8-9).

Para Duarte (2001) a pedagogia das competências fundada no lema do “aprender a aprender” trata-se de uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Entendemos as observações de Duarte como relevantes para nossa reflexão por elas desnudarem a realidade educacional na qual nos encontramos imersos. Em meio a essa realidade cheia de antagonismos, pois a escola é um espaço importante na sociedade e que diz diretamente às disputas de poder no plano mais amplo não nos possibilitando desconsiderar que a sobrevivência do sistema capitalista depende em grande parte de uma escola tal qual se apresenta nos dias de hoje.

Importante também para percebermos que o próprio sistema capitalista que coopta a escola como meio de poder, também cria armadilhas dentro das quais podemos cair e perder a visão dos problemas que acontecem no todo. Propala-se por todos os cantos que estamos na era da sociedade do conhecimento. Para Duarte (2001) a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. E

qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? Duarte pergunta e responde ao mesmo tempo:

No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2001, p. 39)

E para terminar essa rápida reflexão sobre a relação educação e ideologia fomentada por Duarte (2001), queremos ainda mais dizer que essas armadilhas provocadas pela ideologia dominante levam para dentro de nossas escolas visões de mundo completamente alienadas, despossuídas do mínimo caráter crítico. A tendência a uma romantização dos problemas macro político-sociais é latente.

Duarte (2001) faz uma referência a isso quando cita como exemplo a guerra entre EUA e Afeganistão, explicada pelo discurso dominante como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, ou ainda mais como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais.

Diante de todo esse cenário desalentador compreendemos que ainda o professor é a única esperança de que luzes possam ser jogadas sobre essa escuridão que toma conta da educação. Para tanto, o desafio então passa a se chamar formação continuada. Sim, nossos docentes carecem de uma formação continuada de qualidade e que atenda a todas suas necessidades a fim de reorganizar suas ações didático-pedagógicas em sala de aula.

Nóvoa (1992) defende a ideia de que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores, “[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A **formação deve ser encarada como um processo permanente**, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (McBride, 1989 apud Nóvoa, 1992, p.29, grifo nosso).

Ainda que o professor seja apontado, em meio a esse “caos”, como o promotor das mudanças na sala de aula, os programas educacionais, currículos e cursos de formação não atendem suas demandas. O professor não tem sua cultura valorizada, não se explora suas potencialidades e experiências individuais, não é tratado como protagonista, a ele apenas se ensina o que deve fazer (TARDIF, 2012).

A formação continuada do professor deve ser central na consecução de um projeto de educação que se quer reconhecido como humanizador. Na formação docente também se requer que o professor possa ter espaço para ser protagonista de sua própria auto-formação dialogando dentro de uma totalidade que contemple tanto a subjetividade quanto a objetividade, tal qual Arroyo nos ajuda compreender:

[...] quando os professores iniciam dialogando sobre suas práticas, não tanto sobre suas rotinas, podem ir avançando e descobrindo juntos que constantemente tomam decisões, fazem escolhas e que nesses procedimentos há valores que fundamentam as escolhas (ARROYO, 1999, p. 154).

As reflexões em curso até aqui ajudam a compreender que sendo a escola um espaço de socialização dos saberes científico, filosófico e artístico, construídos historicamente pela humanidade e em diferentes sociedades, muito pouco soma se não possibilitar aos seus destinatários a condição autônoma de saber o que fazer com esses conhecimentos. Sem a criticidade, o conhecimento não provoca práxis e, portanto, além de não colocar o *status quo* em conflito, o próprio conhecimento também não é inovado.

McLaren entende que apenas a “pedagogia crítica” guarda em seu bojo esse bom conflito, em potência, gerando alunos a pensar capazes de refletir, de contestar, de criar e de transgredir:

[...] lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais (MCLAREN, 1997, p. 44).

Compreendemos que não há nada mais interdisciplinar que o esforço prático do docente, em sala de aula, ao fazer a conexão entre conhecimentos científicos/filosóficos com os conteúdos da cultura local. Como vimos até aqui, uma conexão entre conhecimento e cultura que passe pelo crivo da criticidade não apenas

é difícil, mas exige uma arte no ensinar, exige uma criatividade imensurável por parte do ator social educador, exige uma profunda paixão pela atividade exercida no magistério, exige, sobretudo, pesquisa e preparação da atividade didático-pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula.

Ousamos dizer que a educação é, por natureza, interdisciplinar, no sentido que nem um conhecimento pode ser trabalhado sem as devidas conexões com conteúdos de áreas afins no que tange às ciências. O que é ensinado deveria ser nessa perspectiva interdisciplinar em estreita conexão com o cotidiano, assim quem ensina deveria dominá-la, pois interpretando o educador Paulo Freire (1997), ninguém pode oferecer o que não tem. Na ótica freireana só pode humanizar quem é humanizado.

A capacidade de unir conhecimento e cultura, para o aprendizado e para a ação interventiva na realidade, passa pelo desafio de uma educação que vise ser interdisciplinar sempre. Interdisciplinar no sentido de um domínio totalizante do conhecimento e da cultura que perpassa pelos conteúdos específicos das diversas disciplinas.

Todos os professores deveriam aprender e ensinar nessa perspectiva metodológica comum. Na perspectiva interdisciplinar permanecem os interesses próprios de cada disciplina, porém, buscam-se soluções dos seus próprios problemas através da articulação com as outras disciplinas.

Em analogia temos a “reificação”²⁹ da educação, conceito tão caro aos marxistas. Nesse sentido, Freire (1999) pode nos ajudar e muito em nossa compreensão não apenas em relação às dificuldades inerentes ao ato de refletir, quanto da sua importância emancipatória:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indiscutivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência [...] (FREIRE, 1999, p.16).

Ora, o conceito da reificação nos ajuda a compreender o quanto os docentes têm perdido essa capacidade de compreensão mais totalizante do real papel libertador da educação. Esse conceito está inserido ocultamente nas propostas de trabalhos

²⁹ Reificação é o termo empregado por escritores marxistas para designar o fenômeno de que na economia capitalista, o trabalho humano torna-se simples atributo de uma coisa.

docentes que buscam apenas centrar seus trabalhos numa relação em que o professor repassa conteúdos científicos e os alunos aferem suas compreensões por meio de notas. Nesse sentido há um processo de reificação em que os atores sociais envolvidos veem a educação como “atributo de uma coisa” (ABBAGNANO, 2003, P.841)

Lukács (1989) compreendia reificação como o “caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade” e do comportamento do sujeito inserido neste processo (LUKÁCS, 1989, p.98). O homem é submetido tanto materialmente quanto psicologicamente a uma realidade abstrata e fragmentada, e vai deixando de perceber as mediações entre ele e a totalidade.

COSTA (2008) também nos oferece uma ideia de reificação enquanto uma configuração processual na qual os valores, e não importam quais, pois que todos são abarcados, tornam-se meras mercadorias de troca. A sociedade reificada produz e reproduz, perpetua e apresenta relações sociais como relações entre coisas. O homem fica apagado, é mantido à sombra. Todo o tempo fica prejudicada a consciência de que a relação entre mercadorias (e a relação entre cargos) é, antes de tudo, uma relação que prevalece sobre a relação entre pessoas:

[...] a exclusão política fabrica sintomas, infestando o afeto, o raciocínio, a ação e o corpo do homem humilhado. Assume poder nefasto: ao mesmo tempo em que molda a subjetividade do indivíduo pobre, caracterizando-o muitas vezes como um ser que não pode criar mas que deve repetir, esvazia-o das condições que lhe possibilitariam transcender uma compreensão imediata e estática da realidade (COSTA, 2008, p.63)

Uma sociedade que tem a Democracia por paradigma deve ter, por obrigação e coerência ética, uma educação com essa marca indelével da democracia (Estado de direito). Portanto, a escola é e deve criar espaços políticos para promover a igualdade, a liberdade e a participação de todos sem discriminações (isonomia – igualdade de direitos, isegoria – direito de expressar opinião e isocracia – igualdade de acesso aos cargos políticos).

O papel da escola não é o de formar o homem para ser sempre menos, como nas consequências de uma exclusão política expostas por Costa (2008). A escola, ao contrário, deve formar o homem para “ser sempre mais” conforme a perspectiva freireana (1987) pois o homem tem a marca da criação e da transformação. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens,

simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 1987, p.92).

Para Freire, os homens são capazes, por meio de suas ações políticas, não apenas de produzirem bens materiais e sensíveis, mas também de produzirem instituições sociais, ideias e novas concepções de mundo. O homem é criador e a escola não pode negar-lhe a promoção de sua essência existencial.

3.1. A ESCOLA E O DIREITO HUMANO À DIVERSIDADE SEXUAL

A fragmentação do conhecimento provoca em nossos estudantes um estranhamento em relação ao mundo que os circunda. Uma educação descaracterizada da interdisciplinaridade, da totalidade, da criticidade, da democracia, corre sempre o perigo de provocar um estranhamento com a cultura em sua totalidade e determina a reprodução inconsciente de elementos negadores dos direitos humanos que se encontram no cerne da cultura vigente, porque são entendidos como normais, legítimos.

Por mais que uma parcela da sociedade tenha acesso à instrução científica e filosófica e seja capaz de criticar e construir discursos positivos para o acolhimento do diferente que foge da “normalidade” cultural, como o empoderamento das mulheres, a oferta de um capital de direitos, antes negados, aos sujeitos LGBT, aos negros, aos indígenas, aos deficientes físicos, etc.; a maioria dos indivíduos na sociedade continuará, senão que, reproduzindo a “violência absoluta” que hoje visa apenas a proteção do capital econômico em prejuízo do homem.

Essa “violência absoluta” é um conceito do pensador católico francês que se utiliza da filosofia para pensar os problemas humanos e planetários na atualidade e que tem se destacado no cenário internacional. Maurice Bellet publicou em 2009 seu ensaio sobre o tema “Violência Absoluta”, do qual emprestamos algumas ideias pertinentes para ampliarmos nossa reflexão sobre o poder cultural e o poder da educação na humanização ou desumanização do homem.

Para Bellet o ser humano apresenta-se hoje como que não capaz de ser responsável por si mesmo, incapaz de traçar o seu próprio destino, porque em meio às expectativas universais atuais a humanidade do homem corre o risco de desaparecer. “Le grand danger est un être humain hébété, sans gravité, remis à des

puissances obscures qu'il ne contrôle pas et qu'il ne peut plus identifier (BELLET, 2009, p. 22)³⁰.

Esse perigo segundo Bellet deve-se ao que ele chama de “violência absoluta” que move as culturas contemporâneas. Esse poder absoluto é que define os limites para os atores que o exercem, para suas vítimas, para os excluídos. Essa violência absoluta não aceita o exercício da palavra e nem do pensamento, ela se funda no caos humano, por meio da propaganda e da destruição. A “violência absoluta” poderia então existir para nos mergulhar num funcionamento puramente econômico que vai tragando tudo, em meio a seres humanos completamente acéfalos, desumanos.

A violência absoluta, conceito de Bellet (2009), se ramifica na detenção do poder por meio do conhecimento voltado hoje exclusivamente para o capital. “A violência absoluta” é um poder que se apresenta trabalhando para o bem do homem, quando na verdade opera a sua destruição:

C'est un virus mutant qui transforme un bien en un mal dérivé (la morale qui devient oppressive; la révolution qui anéantit la liberté, La raison triomphante qui engendre un délire universel, le dieu d'amour qui devient dévoration et condamnation, etc. (BELLET, 2009. p.38)³¹

Bellet identifica essa “violência absoluta” como “mutante” e que se impõe ao homem em toda a história sempre no sentido de limitá-lo, de desumanizá-lo. Ora, mesmo com o homem das “luzes” do século XX quando tínhamos a expectativa positiva/otimista de que com o modo de vida ocidental baseado nos sujeitos da ética, da ciência e da filosofia, teríamos o homem crítico capaz de por fim aos terrorismos e aos fanatismos, por meio da universalização científica, técnica e econômica, em suma, graças ao progresso. Porém, numa perspectiva contrária o que se percebe é que a “violência absoluta” tem gerado uma indústria do desespero:

Le virus a muté. Sous le couvert d'une société tolérante et ouverte, la parole et le visage obsédants sont ceux de l'individu lui-même, dans le miroir déformant de la pub. L'économie dévore tout façonnant un homme en morceaux mal ficelés; c'est la déshumanisation directe par un pouvoir sans visage. Il n'y a que le Réel et ce qu'il peut t'offrir! Montée en jouissance et en puissance, envie compulsive, succès par le meurtre et l'annihilation d'autrui.

³⁰ “O grande perigo é um ser humano atordoado, sem consciência, entregue aos poderes obscuros que ele não controla e que ele já não consegue identificar”. (Tradução nossa)

³¹ É como um vírus mutante que transforma um bem em um mal (a moral se torna opressiva; a revolução aniquila a liberdade; a razão não é mais que um delírio universal, o Deus do amor torna-se um juiz pronto para condenar, etc. (Tradução nossa)

Une urgence d'appétit qui ne connaît que la hâte de la satisfaction (BELLET, 2009. p.59)³²

Bellet apresenta a dinâmica real de nosso mundo contemporâneo marcado pelo esvaziamento do humano e pelo “endeusamento” do capital, a “violência absoluta”, apenas adaptou-se ao nosso tempo e continua tendo o mesmo papel central na cultura que é desumanizar o homem. É dizer ao homem que ele pode pensar, mas na prática está limitado a pensar de acordo com a ordem que o violenta; é livre para sentir mas dentro dos limites impostos pelo “poder absoluto”; é livre para agir, desde que não ameace a ordem estabelecida.

A LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) na Seção IV do “Ensino Médio” no art. 35 (III) diz que uma de suas finalidades é: “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 2005). Ora, como conquistar a consecução dessa “finalidade” se a educação não for capaz de formar o homem integralmente ao ponto de lhe possibilitar a humanização?

Se a “violência absoluta” dominar a educação e continuar fazendo a dicotomia forçada entre conhecimento e cultura, a educação fatalmente não será capaz de realizar sua “finalidade”. Deste modo, consideramos a homofobia um dos elementos da “violência absoluta” da qual nos fala Bellet (2009).

A discussão da educação centrada na relação entre conhecimento e cultura tem sido uma das preocupações centrais ao longo dessa dissertação, haja vista que não podemos dissociar essa interligação caso queiramos compreender uma série de fenômenos sociais negadores de direitos humanos e alimentados pela cultura vigente, como o fenômeno da homofobia, por exemplo.

Trabalhar na perspectiva metodológica interdisciplinar requer trabalhar na perspectiva da totalidade, rumo a uma transdisciplinaridade. Para compreender o local é necessário antes compreender o total, assim como para compreender o presente é necessário compreender o passado. Não há nada mais interdisciplinar que trabalhar conteúdos científicos e filosóficos em conexão a um conteúdo de desafio

³² O vírus sofreu mutação. Sob o pretexto de uma sociedade tolerante e aberta, assombrando o chão e a face dos indivíduos. A economia molda um homem em pedaços mal amarrados. É a desumanização direta pelo poder invisível. Há apenas o real e o que ele pode oferecer! Levantar-se no gozo e no poder do desejo compulsivo, desejo pelo assassinato e aniquilação dos outros. Uma emergência de apetite pela pressa de satisfação. (Tradução nossa)

contemporâneo, de cunho cultural, com apelo social tão forte quanto a problemática da homofobia na escola.

A compreensão dessas perspectivas presentes na realidade do ato de educar, na escola, é extremamente importante para que possamos pensar o nosso objeto de estudo: o fenômeno social da homofobia. Este é um tema de estudo que recebe grande resistência entre o professorado que reproduz o *status quo* social e cultural fundado em valores morais.

Assim, portanto, é que reafirmamos a necessidade proeminente de que o professorado atual, na ativa, e os futuros, em formação, urgentemente recebam uma formação interdisciplinar de compreensão dos fenômenos da homofobia, para de fato, poderem colaborar nessa luta que é de todos.

A efetividade das ações docentes em provocar as mudanças necessárias na educação passa pela capacidade em fazer uma conexão, uma interação, entre os conteúdos dos conhecimentos científicos/filosóficos construídos, acumulados e compartilhados nos tempos históricos, e aqueles conteúdos que abarcam aquilo que chamamos de cultura e que definem a visão de mundo, os comportamentos dos indivíduos em suas relações cotidianas.

Ora, entendemos que pensar a homofobia no contexto educacional exige senão que pensá-la dentro dessa complexidade que envolve conhecimento e cultura. Pelo que já abordamos ao longo dessa dissertação, a cultura tem forças ocultas que se sobrepõem e controlam as formas de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos. A cultura é moldada no tempo e em territórios específicos. A cultura é transmitida de geração à geração, numa série de valores tidos como normais e determinantes da verdade compartilhada. Tudo o que foge do domínio da normalidade cultural é tido como desviante, perigoso.

As ações homofóbicas provocam uma série de violências simbólicas e físicas que fazem de sujeitos LGBTvítimas todos os dias. Decorre de um ódio perpetuado e disseminado pela cultura hegemônica por meio da prática social orientada por um “senso comum” que: “[...] enraíza-se na atitude de desdém constitutiva de um modo habitual de apreender e de categorizar o outro” (BORRILLO, 2010.p.24.)

Na atualidade, de acordo com a LDB 9394/96 em suas linhas gerais têm-se o entendimento de que a educação tem a missão de ajudar os alunos a construírem um outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmos. Não há como vislumbrarmos uma

educação valorada como humanizadora e forjadora de “liberdade e dignidade” sem que esse processo aconteça em meio ao conflito, à crise, a “dor”. Lemos na apresentação da LDB aquilo que preconiza centralmente todo o documento, ou seja:

[...] a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2005, p.4)

Entendemos que antes de chegar à escola os estudantes já trazem um capital considerável de conhecimentos (saberes) adquiridos desde suas experiências cognitivas nos seios de suas famílias e da sociedade, na qual se encontram inseridos. Esses processos se dão por meio de experiências relacionais com os símbolos culturais, ocorrem permeados por saberes marcadamente populares e religiosos, portanto, acríticos, obtidos por meio de adesão quase que inconsciente. Dentro de uma dinâmica de mera repetição.

Portanto, quando tratamos do conceito de experiência, não podemos nos furtar à compreensão de que a experiência de todo e qualquer indivíduo pode originar-se naturalmente da cultura na qual está inserido. É na escola, por meio do apoderar-se de conceitos e da *práxis*, que o indivíduo ganha a capacidade não apenas de conhecer a sua cultura senão que intervir nela.

Para Thompson (1981, p. 189), por exemplo, as pessoas não experimentam suas próprias experiências apenas como ideias. Talvez, sobressaia-se mais o aspecto afetivo por meio do qual “lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou [...] na arte ou nas convicções religiosas.”

De acordo com esse autor os valores são antes de tudo vivenciados em meio a vida material, que seria o espaço do desenvolvimento de nossas ideias. Esses valores são necessários para a manutenção da vida social, e o *habitus* de vivê-los ocorre por meio de adesão natural desde o núcleo familiar e desde toda a estrutura que corresponde à comunidade imediata (THOMPSON, 1981)

A própria LDB lembra que o acesso universal ao “mundo do conhecimento”, por meio da educação como um direito inalienável, não pode ser meramente compreendido como um processo mágico onde o sujeito epistêmico se apossa por adesão e naturalmente de todo o conhecimento construído de forma histórica e

socialmente. Reforça nossa tese de que esse processo está condicionado a muitos fatores dos quais poderíamos delimitá-los em determinantes cognitivos, pedagógicos e políticos.

Kosik (1976) diz que a teoria não é algo a ser formulado pela especulação e então aplicado à prática. A teoria é, antes, a consciência humana do ingrediente racional na práxis que se realiza no mundo, ou seja, a compreensão do logos em práxis.

[...] o homem supera (transcende) originalmente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis [...] com o seu agir o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo (KOSIK, 1976. p.220)

Depreende-se, então, que a educação em todas as suas modalidades e em todas as disciplinas curriculares, com as suas mais variadas especificidades, em relações interdisciplinares, deveria convergir para o objetivo essencial que é o de possibilitar ao sujeito, sempre em processo de ensino e aprendizagem, apoderar-se de métodos que lhe garantam o domínio de conceitos para fazer o movimento dialético de leitura da realidade, na qual está inserido para, então, poder transformá-la.

Compreendendo o currículo como o que organiza a mobilização de saberes no espaço para fomentar a “práxis social” tal qual Kosik acentua, Moreira e Silva (2002, p.23) destacam que o “Currículo refere-se, portanto, à criação, recriação, contestação e transgressão”. Esse criar, recriar, contestar e transgredir perpassam pelo conceito de cultura, tendo-o como um elemento dinâmico.

Esse poder de criação, recriação, contestação e transgressão é visto por MacLaren (1997) como “[...] uma tensão dialética entre teoria, prática e experiência – uma tensão necessária para o aprendizado crítico” (MCLAREN,1997, p. 189). Não temos apenas que obter os fundamentos teóricos que orientam nossas práticas sociais, é necessário preservarmos as lembranças de nossas experiências para deitarmos os pensamentos sobre elas e reelaborá-las a fim de evitar os erros que porventura possam carregar.

Esse aprendizado crítico salientado por MacLaren (1997) nos remete a um pensador muito importante do período histórico iluminista ou da ilustração. A grande novidade vislumbrada no pós-renascimento cultural foi de fato o ideal de Homem construído no séc. XVIII d.C. pelo iluminismo - que defendia o uso da razão (luz) contra

o antigo regime (trevas), o projeto do Homem esclarecido. Isso corresponde à conclamação de que façamos uso do nosso próprio entendimento, sem subordinar nossa razão à orientação de um entendimento alheio (KANT, 2009, p. 407).

Kant acreditava que cada homem possui a “vocação de pensar por si mesmo”. O processo que levaria a realização dessa vocação seria lento e exigiria em sua essência a necessidade da liberdade. E liberdade aqui é libertar-se daqueles que oprimem o sujeito epistêmico ordenando: “não raciocineis!” A liberdade para o esclarecimento deve pautar-se pelo “uso público da razão” (KANT, 2009, p. 409).

O espaço escolar onde se encontram os “homens” não poderia ser um desses espaços do uso público da razão, como reivindicava Kant? A resposta é, sim. O filósofo entendia que o exercício da criticidade deveria dar-se no encontro público do sujeito epistêmico com outros letrados. Na concepção kantiana nada foge ao crivo da criticidade. Todas as estruturas sociais devem ser repensadas. O homem racional kantiano é ao mesmo tempo “homem político” e “homem privado”.

Entendemos que essa reflexão é muito pertinente porque no geral não nos perguntamos pelo conhecimento enquanto categoria existencial e complexa. O logos grego, a razão, sempre fora na cultura grega antiga identificada metaforicamente com a luz, com o fogo, enquanto a ignorância com as sombras, com a escuridão. Não é de estranhar que a idade da razão seria a idade das luzes no iluminismo.

Voltando à antiguidade encontramos, por exemplo, Platão. Ele foi outro pensador que identificou metaforicamente a razão com a luz. Em sua alegoria ou mito da caverna as trevas simbolizam os homens aprisionados pelos opressores, acrílicos, alienados, ignorantes das realidades que estão para além das sombras projetadas nas paredes; por outro lado, a claridão simboliza os homens libertos, abertos ao conhecimento, capazes de criticidade sobre seu próprio pensar e ainda capazes da ação política a fim de libertar os que se encontram aprisionados no interior da caverna (PLATÃO, 1985, p. 46-51).

Sem entrar em detalhes em relação a essas perspectivas, kantiana e platônica, o que nos interessa aqui é o fato de que dois elementos que são essenciais para a consecução do projeto do homem pensante estão presentes de forma muito evidente em suas obras: a Razão e a Liberdade, sem as quais não há a possibilidade do homem racional, autônomo, autodeterminado.

Kant entendia que ao Homem não há a mínima possibilidade de gozar de um direito à abrir mão de sua responsabilidade quanto ao dever do esclarecimento. O homem que utilizar-se dessa alternativa lesaria os “veneráveis direitos da humanidade”. Portanto, tendo vislumbrado esse ideal de homem esclarecido resta-nos perguntar ao nosso filósofo:

[...] vivemos agora em uma época esclarecida? A resposta será: não, mas uma época de esclarecimento. No atual estado de coisas, falta ainda muito para que os homens, tomados em seu conjunto, estejam em condições, ou possam vir a dispor de condições, de servirem-se de seu próprio entendimento sem a direção alheia de modo seguro e desejável [...] (KANT, 2009, p. 413.).

Apesar do entusiasmo kantiano e do “espírito de liberdade” que reinava em seu tempo histórico e que o fizera tão otimista quanto ao projeto de homem esclarecido, autônomo e livre, o que se observou no desenrolar da história foi uma “reificação” do conceito de liberdade que acabou limitado às relações dos homens com a “coisa” resultado de seu trabalho, perdendo a perspectiva da totalidade, da humanização.

Em suma, livramo-nos das garras da igreja Católica, que suprimiu qualquer conceito de liberdade que estivesse para além de suas doutrinas e das páginas das Sagradas Escrituras (única fonte da verdade teológica, artística, filosófica, científica no Medievo). No entanto, caímos nas garras da burguesia, o novo grupo social com potencial de gerir o domínio sobre a maioria despossuída de poder material e intelectual.

Podemos dizer que a realidade pós-kantiana já é outra àquela do período conhecido por medievo, as técnicas de dominação também são outras, mas os objetivos de dominação das mentes são semelhantes. Afirmam que os homens possuem liberdade, mas não fazem mais que tolhê-la; afirmam que todos os homens possuem o direito inalienável à educação e à cidadania plena, mas não fazem mais que precarizar a educação para que ela não seja mais do que uma ação que atenda apenas às necessidades da obtenção de lucro e acúmulo de capital; da formação de uma cidadania passiva que se limita a perpetuar a legitimação dos opressores no poder.

Ora, o conhecimento em ação é a única possibilidade para que a educação cumpra o seu papel humanizador. Vimos que sem uma preparação adequada dos docentes e isso quer dizer formação continuada de qualidade, a escola continuará não

respondendo de forma adequada às expectativas que se têm em relação a ela. Santomé (1995) entende as escolas como arenas de lutas político-cultural e que é possível a consecução de uma pedagogia libertadora e emancipatória:

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. **É preciso que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos.** Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para o questionamento das injustiças sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc.) (SANTOMÉ, 1995, p. 170, grifo nosso).

O convite/desafio proposto por Santomé (1995) rapidamente nos remeteu a uma ideia central contida nas “Diretrizes curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná”. Nos textos dessas diretrizes encontramos uma problematização dos saberes normatizados e naturalizados, sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, por meio de uma reflexão pedagógica que mais do que oferecer “receitas para o fazer” apresenta um conjunto de alertas e reflexões críticas sobre os caminhos que não devem ser percorridos. Já em sua apresentação, não deixa dúvidas sobre a relevância do enfrentamento da homofobia na escola e as causas culturais desse fenômeno social:

Vivemos em uma sociedade que, historicamente, se constituiu como uma sociedade masculina, lesbofóbica, homofóbica, transfóbica e racista, marcada pela exclusão social, particularmente dos processos de escolarização, de grupos específicos diferenciados pela classe social, bem como, diferenciados pelas questões de gênero e orientação sexual. Partindo da compreensão de que as práticas sociais são construídas historicamente e que os nossos pensamentos, acerca das coisas do mundo, são subjetivados a partir destas nossas relações, salientamos o espaço da instituição escolar como o espaço privilegiado para se discutir e mudar as concepções que temos sobre as coisas e os fenômenos sociais a partir do acesso ao conhecimento. [...] Sim, a escola, os saberes escolares e as práticas pedagógicas precisam ser objeto de reflexão sobre as desigualdades sexuais e de gênero (PARANÁ, 2010, p. 3, 19).

Desestabilizar a cultura homofóbica é senão que uma das tarefas que pressupõe considerar a problemática da emancipação cidadã de todos os atores

envolvidos nesse esforço. Emancipar-se, exige militância política. É necessário se apropriar da cultura vigente por meio de sua genealogia histórico-espacial. Exige comprar boas “brigas”, de forma consciente, pelo predomínio dos melhores argumentos, que segundo Santomé (1995) implica em se apropriar de um vocabulário político:

É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos, não se convertam num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade (SANTOMÉ, 1995, p.171).

Se o preconceito homofóbico está na sociedade é fato que perpassa os espaços escolares. Homofobia, racismo, intolerância religiosa, discriminação por condições de origens sócio-econômicas, e outras formas de exclusões, acontecem ali de maneira muitas vezes silenciada, velada, mas não menos degradante para quem é vítima dos atos discriminatórios que nascem desses preconceitos.

Constatamos nas várias críticas aqui consideradas uma profunda dicotomia latente na realidade concreta do cotidiano escolar, ou seja, entre o humanizar e o desumanizar. Se a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade, conforme compreendia Freire, por outro lado, o próprio Freire (1981), Santomé (1995), Paro (2001) e McLaren (1997) ressaltam o fato de que ela não faz mais que adaptar o sujeito aos interesses da ideologia dominante, não faz mais que adequar o sujeito ao *status quo* vigente.

Portanto, deveria fazer mais, porém não faz pelo fato de que nossos docentes precisam reformular por completo a própria visão que possuem de educação a fim de se libertarem das imposições de uma educação doutrinadora visando beneficiar apenas o capital, como salientam Freire (1981), Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Arroyo (1999).

Parece-nos que a escola do jeito que está mais desumaniza que humaniza. É nesta perspectiva que estamos pensando o enfrentamento da homofobia na escola. A homofobia entendida como fenômeno cultural e, portanto, uma construção social-histórico, ensinada e aprendida, está reafirmada na escola. A escola naturalmente converte-se em espaço de opressão, discriminação e preconceitos. Nela encontra-se a diversidade e, ao mesmo tempo, as hierarquizações impostas pela sociedade.

É na escola onde, primeiramente, os sujeitos LGBT sofrem todo tipo de punição. Adolescentes e jovens, homoafetivos, para além dos conflitos próprios dessas fases da puberdade carregam a não compreensão das diferenças que marcam suas afetividades por meio de orientação sexual ou identidade de gênero que fogem do padrão de normalidade.

Essa constatação dedutiva da escola como espaço de práticas homofóbicas e, portanto, de práticas de violências que ferem direitos humanos, foi confirmada empiricamente por duas grandes pesquisas desenvolvida no Brasil.

A primeira pesquisa cujo relatório final divulgado em 2009, foi desenvolvida pelo Ministério da educação (MEC) Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e teve como objetivo analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas. No total, 500 escolas participaram do levantamento de dados junto a estudantes, pais, funcionários e professores. Constatou-se que apesar do fato de que os alunos são as maiores vítimas, as práticas discriminatórias na escola também vitimam professores e funcionários com preocupante incidência.

Da pesquisa ainda concluiu-se que a escola quando não assume o seu papel de promotora dos direitos humanos e da diversidade, ela acaba fazendo o papel de reprodutora e fomentadora de preconceitos e discriminações contra grupos e indivíduos colocados em estado de inferioridade pelas hierarquizações estabelecidas pela sociedade.

Um dado preocupante da pesquisa (FIPE/MEC/INEP, 2009) é o de que os homossexuais são as pessoas que sofrem a maior rejeição nos espaços escolares, colocados ao nível da marginalização nas relações sociais; seguidos – em ordem decrescente – pelas pessoas portadoras de deficiência mental, ciganos, portadores de deficiência física, índios, moradores da periferia e/ou de favelas, pessoas pobres, moradores e/ou trabalhadores de áreas rurais e negros.

Outra pesquisa que demonstra a homofobia enquanto fenômeno social latente na sociedade teve seus resultados também divulgados em 2009. Trata-se da pesquisa intitulada “Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil, Intolerância e respeito às diferenças sexuais”, aplicada pela Fundação Perseu Abramo (FPA), em parceria com

a Fundação Rosa Luxemburgo Stiftung (RLS), que entrevistou mais de duas mil pessoas acima de 15 anos em todas as regiões do país

Quando indagados sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil, quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93% (para 73% muito, para 16% um pouco), contra transexuais 91% (respectivamente 71% e 17%), contra gays 92% (70% e 18%), contra lésbicas 92% (69% e 20%) e, tão frequente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% muito, para 22% um pouco). Mas perguntados se são preconceituosos, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis (e só 12% muito), 28% contra transexuais (11% muito), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% muito para ambos) e 26% contra gays (9% muito).

Para nós é relevante o fato de que a pesquisa (FPA/RLS, 2009) concluiu que a escola é o espaço onde a maioria dos sujeitos LGBT foram discriminados pela primeira vez e/ou espaço social onde mais sofreram discriminações. Entendemos que sozinha a escola não será capaz de combater o preconceito contra gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. Mas ela é fundamental para desestabilizar a homofobia e mitigá-la. Na pesquisa Abramo-Luxemburgo ficou evidente que a variável que mais determina o nível de preconceito das pessoas é a escolaridade. Há uma grande diferença de preconceito entre quem nunca foi à escola e quem concluiu o ensino superior (em %).

Vencer os estereótipos que produzem e perpetuam a violência, se faz um desafio que só será possível se formos capazes de formarmos homens e mulheres livres, capazes de reflexão crítica da realidade, capazes de se humanizarem e de terem uma visão humanizada das realidades nas quais estejam inseridos, para que possam aprender no cotidiano conviver com as diferenças que marcam esse ser denominado de homem pela ciência, mas que requer conhecimento para se humanizar. Só assim haverá uma perspectiva de vencermos a “reificação” latente nas relações do homem com o mundo que o rodeia.

Os sujeitos LGBT estão ali nos espaços escolares silenciados, gritando por socorro, na maioria das vezes, sem serem escutados, ou mesmo, sem quem esteja no espaço escolar preparado para isso quando necessário. Se considerarmos que

esses sujeitos LGBT nos espaços escolares são adolescentes, mais grave se torna o problema.

É indubitável que a escola tem o papel fundamental, por excelência, para a desconstrução desses preconceitos ao promover o acesso livre e democrático às formas de saberes, que brotam das tradições filosófica-científicas a fim de construir o respeito universal à proteção de todos os direitos humanos e todas as liberdades fundamentais de todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, e de maneira equitativa e igualitária.

A homofobia está imbricada na totalidade de nossa cultura, é oriunda de uma construção histórico social e, portanto, para seu enfrentamento exige-se a mobilização de saberes que realmente possam elaborar novas visões de mundo para todos os atores que atuam na escola. O esforço deve centrar-se em novas relações entre as pessoas que possam ir para além da “tolerância”, no sentido de validarmos todos os dias aquela verdade de que somos iguais, porém, diferentes.

Ora, a gênese histórica do ódio contra os sujeitos homossexuais está profundamente arraigada em fundamentos moralistas ensinados e aprendidos. Portanto, a relação entre Cultura e educação é inexorável. A homofobia é resultado de uma construção social e cultural ao longo da história, então também é fato que a homofobia encontra-se enraizada na educação. Para superá-la, urge a necessidade de esforços pedagógicos capazes de uma desconstrução de nossas categorias cognitivas irrefletidas.

A homossexualidade e a heterossexualidade precisam ser refletidas no ambiente escolar se realmente queremos essa desconstrução cultural sexista e machista. A homofobia é, em grande parte, alimentada pelo fato de que a pertença à heterossexualidade é normal e, portanto, esse pertencimento se dá pela adesão imediata, irrefletida, pois é entendida como natural, servindo assim para identificar os “normais” de todos os espaços da sociedade.

A homofobia hoje precisa ser trabalhada no ambiente escolar com grande seriedade e rigor na seleção dos conteúdos que servirão para alimentar o debate. O que está posto atualmente não é mais a problemática das origens e causas da homossexualidade. O que precisamos problematizar é o porquê da perpetuação de práticas sociais que visam hostilizar os sujeitos LGBT.

Gonçalves e Silva (2006) recordam que a lenta compreensão de que conflitos culturais, responsáveis pela perpetuação de preconceitos e discriminações, devem ser tratados por meio do ensino nas escolas e considerados à luz das leis nas instituições jurídicas, é algo muito recente:

Inicialmente, os confrontos culturais, por vezes dramáticos, se davam nas ruas, nos quarteirões e nos bairros dos centros urbanos. Em geral, essas relações conflitivas tinham origem nos preconceitos e nas discriminações culturais e sociais. Pouco a pouco essas tensões penetram instituições da sociedade, que, só muito recentemente, passam a ser pensadas em uma perspectiva multicultural. É o caso, por exemplo, da escola e das instituições jurídicas (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.14)

Os segmentos populacionais da sociedade, vítimas factuais históricas das mais variadas formas de violências, por meio de controles culturais, que se expressam tanto pelas limitações de satisfação de demandas no campo das afetividades quanto materiais, estabelecidas pelos segmentos que se sobrepõem no topo da “pirâmide social” em uma escala de hierarquização das relações humanas; organizaram-se em movimentos sociais de resistências (GONÇALVES; SILVA, 2006).

Dessa capacidade de organização política acabaram por questionar as instituições sociais, dentre as quais a escola que foi levada a repensar o seu papel. A escola não é o único meio de conquista da liberdade e da consciência política que leva o homem a ser protagonista de sua própria história, mas ela é indiscutivelmente um espaço por excelência para que aconteça de forma mais rápida e abrangendo um número maior de pessoas.

A escola deve assumir seriamente o enfrentamento à homofobia por meio de uma educação sexual que considere os aspectos de orientação sexual e identidade de gênero. A cultura heterossexista e machista presente nas escolas deflagram todos os dias discriminações contra adolescentes e jovens LGBT que normalmente, na maioria dos casos já sofrem rejeição familiar (BORRILLO, 2010).

Logo, de acordo com Borrillo, a escola não pode se converter em extensão da família na dinâmica da promoção desta “rejeição”. A educação sexual e afetiva dos LGBT precisa ser tirada da clandestinidade e assumida pela escola:

A aceitação da própria homossexualidade é tão difícil que um número considerável de gays encontram-se em uma situação de isolamento e de angústia particularmente insuportável. A educação sexual e afetiva de gays

e lésbicas efetua-se na clandestinidade, enquanto as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes; além, disso, evoca-se o personagem homossexual, na maior parte das vezes, sob a forma do escárnio ou da tragédia (BORRILLO, 2010, p. 102).

As estruturas sociais nas quais tipicamente se desenvolve a educação nem sempre tratam os/as alunos/as como sujeitos, como protagonistas de suas próprias histórias e nem da História da humanidade. É nosso dever enquanto atores sociais que atuam na escola reconstruir esse espaço de forma que se promova e não se evite a intersubjetividade e numa perspectiva da diversidade em todos os seus aspectos, enfrentemos também o problema da homofobia.

Ora, se não acreditarmos nisso, a educação perde seu sentido, pois essa é a essência da educação. Não nascemos homofóbicos, a cultura vigente é que nos ensinou a sermos. Logo, se a homofobia faz parte de uma aprendizagem podemos desaprendê-la, e a escola tem papel fundamental nessa tarefa:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.16).

A escola tem um papel essencial na capacitação do ser humano para resolver problemas de seu cotidiano, para compreender as realidades nas quais se encontra inserido, para intervir nas mesmas, para transformar. Uma escola que não objetive esse papel concretamente não cumpre com sua função.

4. O ENFRENTAMENTO À HOMOFOBIA: UM CASO, UMA VISÃO.

Não importa se o docente é negro ou indígena, ele está obrigado por Lei (BRASIL, 2008) a trabalhar a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Não importa se é do gênero feminino, o fato é que está convidado, quando se trata de questões relacionadas aos direitos humanos, a trabalhar a desconstrução da cultura machista para o enfrentamento à violência contra as mulheres.

Não é necessário que o docente tenha uma crença para trabalhar a pluralidade religiosa e o espírito laico do respeito e convívio em meio à diversidade de crenças. Também não é necessário que seja idoso para que trabalhe a realidade dos idosos no Brasil. Não é necessário ainda que seja sujeito LGBT para que trabalhe em sala de aula conteúdos que ajudem a mitigar o fenômeno social da homofobia.

Essa consideração inicial é importante para que possamos ter a compreensão de que a escola é por natureza laica e, portanto, ela deve ser o espaço da promoção do homem que se quer colocado em vias de humanização.

Fazer a devida conexão entre os conteúdos específicos de cada disciplina curricular com os conteúdos da cultura local é um dever que não foge a nenhum docente. O profissional de educação tem o direito de receber uma formação adequada para exercer o seu trabalho em relação a temas culturais, independente de suas crenças subjetivas, opiniões, preferências políticas, orientação sexual, classe social, etc.

A homofobia em sala de aula, é o tema-problema explorado nessa dissertação. A homofobia é um tema que guarda um certo grau de complexidade e, portanto, de difícil trato em atividades pedagógicas em sala de aula. O fenômeno social da homofobia está diretamente ligado à cultura vigente e sua abordagem naturalmente pode despertar conflitos que precisam ser bem administrados pelo docente, a fim de não comprometer seu trabalho.

A categoria cultura foi amplamente explorada no corpo teórico dessa dissertação, e nos possibilitará afirmar que a homofobia pode ser identificada como um fenômeno social alimentado pela dinâmica cultural.

Como o fenômeno da homofobia é causa de violências contra sujeitos LGBT, urge que a escola se ocupe do mesmo no sentido de um enfrentamento efetivo que

possa valer-se do uso devido do conhecimento científico para a desconstrução de estereótipos presentes no senso comum.

Isto é dizer que a cultura seja tratada como conteúdo de estudo em conexão aos conteúdos científicos em sala de aula. Quando Weeks (2013, p. 42) reforça a tese de que “[...] Nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural [...]” pelo fato que “[...] eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder”, aumenta nossa consciência quanto à importância do papel da educação na transformação da cultura e da sociedade a partir da *práxis* dos indivíduos.

Não devemos trabalhar os conteúdos de diversidade e contemporâneos em desconexão aos conteúdos específicos de nossas disciplinas curriculares. Ao contrário, devemos fazer a devida conexão no sentido mesmo que os conteúdos específicos de cada disciplina ganhem vida ao possibilitarem aos nossos alunados ampliarem a sua visão e compreensão do mundo complexo que os rodeiam e no qual estão inseridos.

A ideia central dessa reflexão é que o professor não pode isentar-se da sua missão de trabalhar conhecimento científico e conteúdo cultural em sala de aula. Não pode negar-se a trabalhar temas contemporâneos ou de diversidade que devem ser abordados no sentido de mitigar as violências reproduzidas na sociedade contra vários segmentos da população. Isto é dizer, em outras palavras: apenas o conhecimento poderá ser capaz de lançar uma luz de humanização sobre o homem em vias de desumanização. A educação tem um papel fundamental nessa tarefa.

4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Apresentamos nessa seção, os dados empíricos resultantes da pesquisa de campo. Esses dados são aqui apresentados e analisados à luz do marco teórico construído ao longo do trabalho. Esse marco teórico possibilita a ampliação de uma compreensão acerca dos conteúdos trabalhados nas intervenções pedagógicas, em salas de aulas, ao longo da pesquisa e que nos possibilitaram as coletas de dados que serão analisados de forma crítica visando levantar percepções, problemas, complexidades e possíveis soluções.

Nossa pesquisa-intervenção desenvolvida está em conexão à proposta de “pesquisa ação” segundo Thiollent (1997, p.140), para quem essa metodologia “[...] é uma concepção de pesquisa e intervenção em determinados setores de atuação social [...] junto aos atores significativos em processos de mudança”.

De acordo com Thiollent (1997) a pesquisa-ação responde a contento o levantamento de dados no contexto específico de pesquisas aplicáveis em organizações. Importa lembrar que por “organização” o autor compreende como tal qualquer entidade que agregue grupos sociais cujas atividades são estruturadas em processos com objetivos definidos.

Thiollent (1997) esclarece que a pesquisa-ação exige planejamento, linguagem comum entre os envolvidos e participação. Por ela, busca-se alcançar objetivos de descrição “[...] com base em verbalizações dos diferentes atores em suas linguagens próprias” (THIOLLENT, 1997, p. 34).

O método que empreendemos de coleta de dados para essa dissertação caracteriza-se como pesquisa-ação justamente por ter o objetivo de explorar as percepções dos atores envolvidos (professor-alunos/as) por meio da participação no estudo e debate do tema homofobia no espaço escolar.

Isso implicou não somente no aprofundamento teórico, mas uma ação formadora de intervenção na realidade investigada, ou seja, intervenção pedagógica em sala de aula. De acordo com Thiollent (1997) no processo de pesquisa, estão envolvidos tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos/empíricos do conhecimento em mobilização e em elaboração.

Pelas características e pelas especificidades da pesquisa pretendida, compreendemos que ela pode ainda ser classificada como um estudo exploratório por meio de pesquisa-ação. De acordo com Gil (2002, p.42) a pesquisa exploratória possibilita maior familiaridade com o problema investigado tendo por objetivo o aprimoramento e descoberta de ideias sobre o mesmo; “[...] Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.”

Assim sendo, para contemplar esse estudo exploratório a metodologia empregada seria então a pesquisa-ação. Cabe aqui esclarecer, ainda, um pouco mais o que é essa pesquisa-ação. Thiollent (1985), referenciado por Gil

(2002),apresenta uma definição esclarecedora para nossos propósitos aqui delineados:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT *apud* GIL, 2002, p.55).

Esse aspecto do “cooperativo e participativo” é central para nós, pois de acordo com Gil (2002, p. 145) esse trabalho “[...] tem como objetivo a mobilização do grupo envolvido [...]”. A pesquisa-ação pode ser entendida como uma “pesquisa participante”. Ela tem como objetivo solucionar problemas por meio de ações definidas por pesquisadores e sujeitos envolvidos com a situação sob investigação.

Nota-se que essa metodologia de pesquisa participante dá conta de aplicar uma investigação científica e, em certa medida, permite a necessidade de se aplicar/vivenciar na prática o problema em questão.

A organização-espaço delimitada de nossa pesquisa foi uma unidade escolar onde os sujeitos participantes interagiram-se a partir de atividades pedagógicas planejadas para acontecerem em salas de aulas.

Os pesquisadores coordenaram a pesquisa-ação com os alunados participantes que possibilitaram a coleta de dados por meio de técnicas de pesquisas aplicadas para posterior análise. Lembrando, mais uma vez, que o problema coletivo levantado e que foi explorado na intervenção pedagógica foi o relativo ao tema da homofobia. Entende-se ser este um tema relevante e que se converte em problema na realidade concreta do espaço escolar e que urge por propostas de soluções coletivas.

Como já salientamos aqui, a pesquisa-ação baseia-se na junção de pesquisa e ação em um único processo, no qual os atores implicados participam junto com o professor/pesquisador, para chegarem de forma interativa a esclarecer a realidade identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real. Dessa forma, ao mesmo tempo, acontece a produção e o uso do conhecimento.

4.1.1. Contexto Investigado

A construção de um objeto de pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil. Nosso objeto delimitado dentro de uma variável proposta de temas-problemas a serem trabalhados na escola, de acordo com as Diretrizes Curriculares das diversas disciplinas, no sistema público de ensino do Estado do Paraná, se refere diretamente ao problema contemporâneo da homofobia.

Investigá-lo decorre do fato de ser uma proposta coletiva de trabalho pedagógico que aparentemente não tem tido uma consecução real no espaço escolar, porém trata-se de um problema social latente no cotidiano escolar.

O problema norteador da pesquisa-ação aplicada visa investigar as causas da homofobia na escola e os resultados práticos de uma intervenção pedagógica. Uma vez que a homofobia se manifesta intensamente no espaço escolar como é que a própria escola pode contribuir para o seu enfrentamento, para sua mitigação ou mesmo fim?

Diante da problemática, o objetivo geral da pesquisa consistiu em desenvolver um plano de aula como intervenção pedagógica (Ver APÊNDICE A). Nessa intervenção foi observada a devida conexão entre os conhecimentos da disciplina de filosofia, trabalhados nas respectivas turmas alvos, com os conteúdos que possibilitam uma compreensão do fenômeno da homofobia no espaço escolar e, em uma possível generalização, na sociedade.

Os objetivos específicos da pesquisa-intervenção foram: 1. trabalhar conteúdos que abordem e ofereçam noções básicas sobre os problemas relacionadas ao tema central da homofobia; 2. as orientações sexuais: heterossexual e homossexual; 3. identidade de gênero; 4. os diferentes sujeitos LGBT; 5. os direitos civis dos sujeitos LGBT; 6. A homofobia enquanto fenômeno social e suas consequências.

Esses conteúdos, uma vez trabalhados, deveriam ser aferidos pelos atores envolvidos por meio de uma real participação através da resolução de questionários, relatos escritos de experiência e interação com o professor-pesquisador durante o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O “nosso caso” que possibilitará uma visão do enfrentamento à homofobia a partir da sala de aula, teve por local geográfico o Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – EFMP – na cidade de Paranaíba e que pertence à jurisdição

do Núcleo Regional de Educação com sede no mesmo município. O colégio é de porte grande, contando em 2016 com mais de 1.700 matrículas.

4.1.2. Estruturação da coleta de dados

Nosso estudo se utiliza de métodos quantitativos e qualitativos. Para os quantitativos utilizamos o método Survey, para o qual a pesquisa deve ser planejada pelo pesquisador e a aplicação deve estar ligada aos objetivos da pesquisa. A aplicação é desejada quando o pesquisador pretende investigar o que, porque, como ou quanto se dá determinada situação.

O método Survey de acordo com Freitas (2016) possibilita levantar dados junto a um público alvo, diretamente de pessoas a fim de mensurar suas ideias, sentimentos, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro.

Para Freitas (2013) o questionário deve ser administrado pelo pesquisador, que pode enviá-lo aos entrevistados, por meio impresso ou eletrônico, sendo possível oferecer assistência ou não para o preenchimento ou fazer a pesquisa presencialmente ou ainda via telefone. No nosso caso, como se trata de uma pesquisa-ação os questionários foram aplicados diretamente aos estudantes durante as atividades pedagógicas.

Nos questionários obtivemos dados quantitativos por meio de respostas binárias (Sim/Não) que nos possibilitaram uma base de amostras a serem analisadas. No método de obtenção de dados qualitativos procurou-se a aplicação de relatos de experiências, pós-intervenção pedagógica, que possibilitaram uma análise de profundidade e as inferências têm como referência a própria teoria.

Os estudantes envolvidos na ação tiveram a oportunidade de estudar o tema homofobia por meio dos recursos didáticos oferecidos pelo professor e por meio de pesquisas, como por exemplo, dados de violência contra LGBT, conceitos. Tivemos o cuidado de não tratar os estudantes como objetos, mas como co-investigadores do tema homofobia em estudo, numa relação intersubjetiva.

As atividades pedagógicas foram desenvolvidas no início do segundo trimestre letivo do ano de 2015: entre os dias 22 de Junho e 10 de Julho. Essas atividades possibilitaram as coletas de dados que aqui serão demonstrados e analisados. O referido trabalho pedagógico que aborda o conteúdo contemporâneo da diversidade

sexual encontra-se descrito no plano de trabalho do pesquisador, documentado no estabelecimento de ensino.

As aulas foram ofertadas para dez turmas de primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio, matutinas e vespertinas, sendo que o material didático utilizado e o nível das reflexões respeitaram a maturação dos alunados de cada série. No total, foram seis aulas de 50 minutos cada. Durante as aulas foram abordados conteúdos nucleares comuns: orientações sexuais, sujeitos LGBT, direitos civis dos sujeitos LGBT, homofobia.

As aulas ocorreram com auxílio de materiais didáticos preparados pelo docente por meio de slides com textos e imagens, letras e áudios de músicas, vídeos (curtas metragens, vídeos institucionais e outros produzidos por ONGs).

4.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS

Para alcançar o objetivo da pesquisa, nos valem dos seguintes recursos para a coleta de dados: questionários e relatos escritos de experiências.

A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário, a fim de se obter informações sobre a percepção dos alunados antes da prática pedagógica. Ao final da mesma, a aplicação um outro questionário a fim de analisarmos os resultados obtidos para analogia. Nessa etapa também os alunados foram convidados a produzirem um texto livre onde fizessem um relato de experiência a fim de que pudéssemos demonstrar o impacto da prática pedagógica desenvolvida, sendo que o objetivo é analisar as percepções dos participantes no âmbito da subjetividade.

4.2.1 Questionários de Entrada (QE) e de Saída (QS)

O primeiro foi denominado de “questionário de entrada” (QE) disponibilizando a opção fechada de respostas binárias (SIM/NÃO) aplicado antes do início dos estudos coletivos sobre o tema. O segundo foi denominado de “questionário de saída” (QS) no mesmo formato do primeiro questionário com a adequação de algumas questões, aplicado ao final da intervenção.

O cuidado ético de preservação da identidade de cada estudante está na não identificação em nenhum dos recursos de coletas de dados. Não há como identificar

nome, nem número de chamada, e nem mesmo a série específica como, por exemplo, “A” ou “B”, vez que foi tomado o cuidado de apenas agruparmos os resultados por séries denominando as especificidades com letras que não correspondem à realidade pedagógica organizativa do colégio.

Cabe observar que as respostas efetuadas de forma totalmente livre sem intervenção do responsável pela pesquisa e especialmente pelo fator da não auto-identificação dos/as alunos/as, possibilitou uma maior probabilidade de captação da realidade participante.

O “questionário de entrada” tem o objetivo pedagógico de analisar os pré-conhecimentos que os alunados traziam antes do tema ser abordado, a visão que eles possuíam sobre os sujeitos LGBT no espaço escolar e o grau de tolerância quanto à diversidade sexual que eles carregavam.

O questionário de entrada foi composto de 14 questões com respostas binárias “Sim” ou “Não”. Os alunados simplesmente foram convidados a responder o mesmo. Foram orientados a não se identificarem. O professor não indicou sobre o que se referia o questionário, consciência da qual tomaram os alunados apenas no ato de respondê-lo. Não houve o registro de qualquer resistência negativa por parte dos alunados em relação ao preenchimento do questionário.

O QE visa explorar os pré-conhecimentos e graus de homofobia latentes nos alunados. Esse questionário abordou as seguintes categorias: percepção dos sujeitos LGBT na sociedade e na família; presença e enfrentamento da homofobia na escola; autoavaliação da intervenção pedagógica.

4.2.2. Relatos de experiências como experiência catártica

Para explorarmos resultados qualitativos a fim de confrontá-los aos quantitativos, o instrumento aplicado foi o da produção de “relatos de experiências” pós-intervenção pedagógica. Os estudantes foram convidados a escreverem livremente textos em que expressassem o que foi a experiência de terem participado das aulas que abordaram o tema da homofobia.

O valor desse instrumento de coleta de dados reside na dinâmica dissonante do cotidiano de sala de aula no tocante às atividades pedagógicas, o anonimato e o

fato de que essa atividade não tinha por objetivo extrair uma nota a ser atribuída aos participantes.

Sabemos que qualquer proposta de atividade pedagógica em sala de aula, até por hábito cultural e utilitarista, decorre de questionamentos sobre o “quanto vale?”. A referida indagação não esteve ausente nas salas onde o “relato de experiência” foi proposto, ao que foram orientados a se sentirem livres para produzirem os textos. A maioria acolheu o convite sem resistências.

No total, somamos 267 textos escritos pelos participantes. Observa-se, no geral, que muitos estudantes reconheceram apresentar resistência no início das atividades pedagógicas. No entanto, ao final da intervenção pedagógica, um grande número reconheceu ter compreendido como benéfico ter participado das aulas. Reconheceram que pouco ou nada sabiam sobre o tema homofobia e que os fatores discriminação e violência contra LGBT foram os que mais os surpreenderam.

Esse aspecto positivo contido na totalidade dos textos de relatos de experiências (RE) é muito importante para nossas deduções acerca dos resultados concretos obtidos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas na abordagem do tema homofobia.

Observamos na maioria dos escritos, verdadeiros processos catárticos tanto em relação aos que ignoravam o fenômeno da homofobia na sociedade, quanto aos adolescentes que vivem o drama do auto-reconhecimento de suas homoafetividades ou identidades sexuais.

É oportuno antecipar aqui o texto de uma aluna lésbica, participante da intervenção pedagógica, que expressa bem essa catarse em sua vida adolescente:

E1 (3)³³ – Eu sempre me senti diferente. Desde criança eu reparava que enquanto minhas amigas se interessavam pelos menininhos, eu, ao contrário, só olhava e interessava pelas meninas. Eu me sentia diferente mas achava que era só uma fase e ia passar. Mas passaram-se os anos e os meus desejos continuavam os mesmos, eu continuava “diferente”. Eu cresci em uma família extremamente evangélica, cresci em um lar onde tudo é pecado. Eu cresci ouvindo que a minha orientação sexual me levaria para o inferno, [...] eu nunca tive acesso a outro meio de conhecimento a não ser a igreja. Até que no primeiro ano do ensino médio eu comecei a ter filosofia [...] tenho estudado a homofobia [...] me libertei, hoje eu me aceito como sou. [...] graças às aulas sobre homofobia que eu tive com meu professor de filosofia.

³³ A abreviatura “E” será utilizada para referenciar “estudante”, seguida de numeração em ordem crescente para identificar as citações e ainda de “()” com a respectiva série 1, 2 ou 3 – primeira, segunda ou terceira.

Cabe aqui salientar que a educação tem esse poder de irromper verdadeiros processos catárticos na medida em que somos capazes de fazer a conexão de temas contemporâneos, especialmente os relacionados à cultura. Resta então esclarecer o que entendemos pelo conceito de catarse. Sabemos que a origem semântica do conceito é grega e que a psicanálise dele se apossou desde Sigmund Freud (1856-1939).

Apesar das diferenças metódicas de emprego do conceito no contexto da Grécia antiga e da contemporânea psicanálise, catarse³⁴ pode ser definida como o experimentar da liberdade em relação a alguma situação opressora.

E essa definição nos interessa aqui enquanto conceito de catarse que se dá no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Conceito esse muito presente em toda a proposta de educação pensada no Brasil por Paulo Freire que por meio de suas metodologias, buscava a libertação dos sujeitos alienados. O conhecimento desperta a consciência social e política que por sua vez possibilita a ação transformadora.

Freire (1981) esclarece sua perspectiva em relação à educação e ao processo de mudança social, ao afirmar que o homem é um ser inacabado e, portanto, em processo do “fazer-se”:

O cão e as árvores também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1981, p. 27)

³⁴O termo *Kátharsis* apareceu no século VIII a.C, na Odisséia de Homero, e significava o processo de transformação que o iniciado em alguma religião passava, para poder compreender as profecias. Hipócrates adaptou ao termo o sentido de limpeza, Platão adicionou-lhe a questão moral de alívio da alma e Aristóteles afirmou que a tragédia grega trouxe uma função catártica para a humanidade, pela via psíquica do processo de identificação da platéia com o protagonista. A cultura latina revestiu o termo catarse de significado médico e, no contexto religioso das instituições cristãs, ele se vincula às noções de arrependimento dos pecados. A Psicanálise, também se utilizou do conceito. Para além da Psicanálise e incorporando seus conhecimentos, a literatura das Ciências Sociais oferece subsídios teóricos para a construção e o aperfeiçoamento de técnicas e métodos sócio terapêuticos, que promovam novos tipos de catarse e de mudanças pessoais e sociais. Neste sentido, é possível questionar: quais técnicas e procedimentos podem ser usados pelos cientistas sociais que contribuam para a construção de uma cidadania digna e emancipada, no mundo atual? (NERY; COSTA, 2008, texto sem paginação).

É fundamental compreendermos a partir disso que, “a educação tem caráter permanente. Que não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1981, p.28).

O “ser inacabado” vai ao encontro do conceito de “ignorância” em Freire. O homem é um ser em busca do conhecimento que nunca possui em absoluto. O processo de passar ao saber é, ao mesmo tempo, o processo de deixar de saber, como sentenciava o filósofo Sócrates em sua máxima clássica “Só sei que nada sei”. Logo, para aprender precisamos também desaprender:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 1981, p.29).

A homofobia é um fenômeno social que resulta exatamente da ignorância fora da dinâmica do confronto dessa com o saber novo. É interessante perceber essa realidade do processo ensino e aprendizagem, tal qual delineava Freire (1981) em vários dos “relatos de experiências” dos alunos/as participantes de nossa intervenção pedagógica, ao expressarem: “antes eu desconhecia o que era homofobia”, “já possuía uma noção, mas tinha muitas dúvidas”, ou ainda, “hoje eu já conheço um pouco mais sobre homofobia e espero conhecer ainda mais no futuro”.

Esse é o sentido de fazermos o enfrentamento à violência contra sujeitos LGBT no âmbito da escola, possibilitando aos alunados a capacidade da transformação de informação em conhecimento para que possam disseminar uma sabedoria profundamente humana em suas relações sociais.

Por exemplo, não repetindo a violência contra sujeitos LGBT e reafirmando a ignorância como algo estático, mas superando a repetição e recriando a cultura. É nesse sentido que podemos dizer com Freire (1981) que o homem não é um ser para a adaptação. A educação não pode ser um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve sempre transformar a realidade para ser mais.

Ora, a homofobia é uma contradição a essas concepções de homem e de educação presentes nas obras de Freire. A violência faz com que o homem seja menos. Portanto, o homem não pode adaptar-se a esse absurdo. Adaptar-se é acomodar-se.

É claro que qualquer processo de transformação exige o mover-se e em consequência a geração de conflitos, isso pode incomodar os que estão tranquilamente convencidos de que sua acomodação é a melhor opção. É nesse sentido que Freire (1981) lembra que para o homem exercer seu papel criador precisa assumir sua condição de “rebelde e indócil”.

Assim, o papel da educação deve ser o de possibilitar aos estudantes a capacidade de libertarem seu “ímpeto criador”. Freire (1981) esclarece bem o que seria esse ímpeto criador ao afirmar: Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1981, p.33)

Em muitos textos, os estudantes participantes da intervenção pedagógica expressaram que “discutir homofobia ajuda a ter menos preconceito”, que “os estudos possibilitaram uma conscientização sobre os sofrimentos que LGBT sofrem nas relações sociais onde eles são discriminados”, ainda que, “LGBT não escolheram suas condições naturais afetivas ou de identidade sexual”, ou ainda que, “os estudos feitos permitirão um maior respeito para com esses sujeitos”.

Ora, o que é isso senão que a catarse esperada no processo ensino e aprendizagem? Nos próprios relatos encontramos muitos alunos/as que lembram a necessidade de continuar os estudos para conhecer ainda mais.

Portanto, não é a aplicação de uma atividade pedagógica que esgotará o tema trabalhado. Temos que considerar a intervenção aplicada apenas como uma contribuição avaliativa nesse processo de enfrentamento à homofobia na escola. A escola precisa pensar coletivamente como avançar ainda mais nessa desafiante tarefa que requer, sobretudo, conhecimento e consciência sobre o real papel da educação em nossos dias.

4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS (QE e QS)

Para a mensuração dos dados referentes aos instrumentos Survey (questionários) de caráter quantitativos, foi utilizado o programa LeSphinx , em sua versão francesa Sphinx Plus2, na distribuição de domínio público.

A partir desse programa foi possível dispor os dados em gráficos que apresentamos na sequência: questionários de entrada e de saída, sendo que os mesmos se encontram com os respectivos questionários em apêndices ao final dessa dissertação: questionário de entrada [QE] (**apêndice B**); gráfico 1 [grupo 1a - primeiras séries] (**apêndice C**), gráfico 2 [grupo 2a - segundas séries] (**apêndice D**), gráfico 3 [grupo 3a - terceiras séries] (**apêndice E**), gráfico 4 [grupos 1a,2a, e 3a - total das três séries] (**apêndice F**). Questionário de saída [QS] (**apêndice G**), gráfico 1 [grupo 1b - primeiras séries] (**apêndice H**), gráfico 2 [grupo 2b - segundas séries] (**apêndice I**), gráfico 3 [grupo 3b - terceiras séries] (**apêndice J**), gráfico 4 [grupos 1b,2b, e 3b - total das três séries] (**apêndice k**).

Questionário de entrada. **GRUPO 1a– (QE)**: 4 turmas de primeiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 118. **GRUPO 2a – (QE)**: 3 turmas de segundas séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 90. **GRUPO 3a – (QE)**: 3 turmas de terceiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 71. **GRUPOS 1a;2a;3a – (QE)**: 10 turmas de primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 279.

Questionário de saída. **GRUPO 1b – (QS)**: 4 turmas de primeiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 126. **GRUPO 2b – (QS)**: 3 turmas de segundas séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 85. **GRUPO 3b – (QS)**: 3 turmas de terceiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 77. **GRUPOS 1b;2b;3b – (QS)**: 10 turmas de primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio. Períodos: Matutino e Vespertino. Total de Alunos/as = 288.

4.3.1 Leitura Simplificada dos Resultados (QE e QS)

A leitura simplificada dos dados obtidos a partir do QE e QS nos possibilitam uma visão geral das percepções de nossos alunados participantes da pesquisa. Parte desses dados serão analisados de forma mais pontual.

a) Questionário de Entrada (QE). (279 alunos/as participantes)

- 76,2% Conviveriam com sujeitos LGBT sem maiores dificuldades.
- 79,0% Conviveriam normalmente com sujeitos LGBT na família.
- 88,5% Não têm medo de sujeitos LGBT.
- 64,9% Têm amizade com sujeitos LGBT.
- 52,0% Discordam que o modelo tradicional de família é o único aceitável.
- 79,8% Conhecem a existência de outros modelos de famílias (homoafetivo, p.ex.).
- 81,9% Reconhecem alunos/as LGBT na escola.
- 96,8% Discordam que alunos/as LGBT devem ser transferidos.
- 99,3% Discordam que alunos/as LGBT devem ser segregados.
- 90,9% Discordam que professores LGBT são más influências aos alunos/as.
- 58,9% Concordam que docentes heterossexuais são mais respeitados.
- 53,8% Não presenciaram atos homofóbicos na escola.
- 50,9% Não sabem identificar atos homofóbicos.
- 56,1% Desconhecem o que é orientação sexual.
- 54,3% Desejam estudar orientação sexual.

b) Questionário de Saída (QS). (288 alunos/as participantes)³⁵

- 68,6% Conhecem um ou mais sujeitos LGBT.
- 72,8% Conhecem a existência de outros modelos de famílias (homoafetivo, p.ex.).
- 80,8% Conviveriam normalmente com sujeitos LGBT na família.
- 93,7% Não têm medo de sujeitos LGBT.

³⁵ Como a pesquisa foi elaborada dentro de um contexto que corresponde às condições da pesquisa-ação, apesar dos participantes das ações, em sua maioria, serem os mesmos, nas seis aulas por série, onde ocorreram a implementação da atividade pedagógica, ocorreu uma variação nos números do QE para o QS. A diferença entre o total dos participantes do QE para o QS é de 9 alunos/as a mais no QS.

65,7% Têm amizade com sujeitos LGBT.
88,2% Reconhecem alunos/as LGBT na escola.
96,2% Discordam que alunos/as LGBT devem ser transferidos.
97,6% Discordam que alunos/as LGBT devem ser segregados.
51,4% Discordam que docentes heterossexuais são mais respeitados.
51,0% Presenciaram atos homofóbicos na escola.
54,7% Sabem identificar atos homofóbicos.
85,8% Afirmam que as aulas foram esclarecedoras sobre o tema estudado.
84,6% Afirmam que as aulas ajudam a uma maior tolerância para com os LGBT.
77,0% Discordam que houve “doutrinação” nas aulas.

4.3.2. Percepção dos sujeitos LGBT na sociedade e na família

Hipótese: Alunos/as participantes da pesquisa reconhecem os sujeitos LGBT em seus meios sociais e não apresentam dificuldades de convívio com os mesmos.

Apesar de ocorrer uma variação nas questões do QE para o QS todas as perguntas visam explorar diretamente a percepção que os alunados possuem em relação à presença de sujeitos LGBT em seus ciclos de convivências.

Os sujeitos LGBT encontram-se na escola e fora dela. Não há como ignorá-los. Ou convivemos com eles ou decidimos não conviver. Em muitos “relatos de experiências” essa percepção da presença de sujeitos LGBT nos espaços sociais, pelos quais eles transitam em comum, fica muito explicitada como nos fragmentos seguintes:

E2 (1) - Muitos dos meus colegas de classe criticaram a matéria de filosofia por trabalhar homofobia, mais acho que foi necessário, pois muitas pessoas dessa sala são preconceituosas. [...] eu não tenho preconceito e tenho três amigas lésbicas e muitos amigos gays e considero muito eles. Às vezes os amigos gays te compreendem melhor [...]. Eu espero que a sociedade e o senso comum e religioso parem de persegui-los, pois o mundo é uma diversidade e todos temos que respeitar uns aos outros como são.

E3 (2) - Em minha vida toda minha mãe nunca me ensinou a discriminar alguém, independente de sua raça, cor, deficiência, opção sexual, muito pelo contrário, me ensinou a respeitá-las e até defendê-las se fosse necessário. Sempre convivi muito bem com homossexuais, tive até um amigo que é homossexual e sempre amei a sua companhia. Porém, após as aulas de homofobia, vendo números, quantidades de pessoas mortas ou feridas todos

os dias, me ensinou o quanto devo defender ainda mais da melhor forma possível. Apesar de nunca ter tido preconceito algum, o professor me fez ter um olhar diferente para a questão. Hoje mais do que nunca enxergo os homossexuais como verdadeiros corajosos, por se assumirem, por viver sua felicidade e enfrentar barreiras todos os dias sem desistir de si mesmo e de sua felicidade.

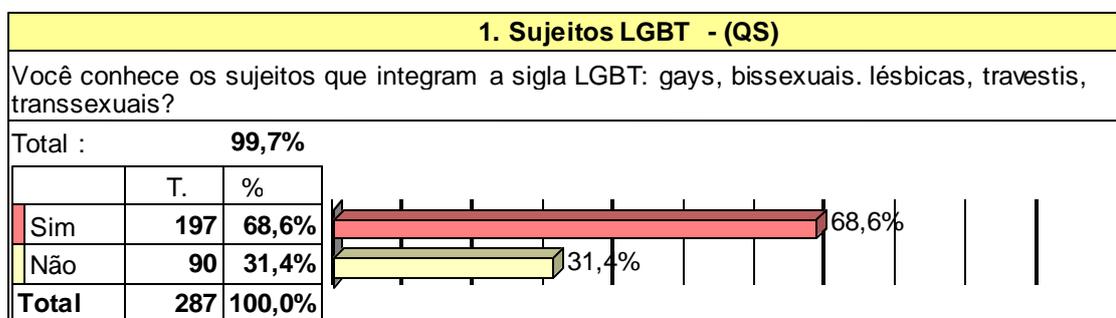
 E4 (1) - [...] antes de começar os estudos sobre homofobia eu já gostava muito de me aproximar de gays, lésbicas, etc... a fim de descobrir o mundo diferente deles. Pelos estudos eu descobri muitas dessas coisas que gostaria de conhecer e pretendo conhecer sempre mais.

 E5 (1) - [...] tenho uma prima sapatona em minha família e todos a respeitamos muito e eu gosto muito dela, pois é uma grande amiga.

 E6 (1) - [...] tenho uma tia lésbica, não tenho vergonha, e convivo com ela e a mulher dela normalmente [...] também tenho amigas lésbicas [...] o valor de cada um é maior que qualquer preconceito.

Depreende-se desses relatos que a presença dos LGBT não apenas é percebida por esses alunos/as senão que também os/as levam a uma reflexão sobre o nível de relação que possuem com os mesmos e a carga de discriminação que esses sujeitos sofrem. Na questão que segue essa percepção ficou evidenciada nos seguintes números:

Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria.

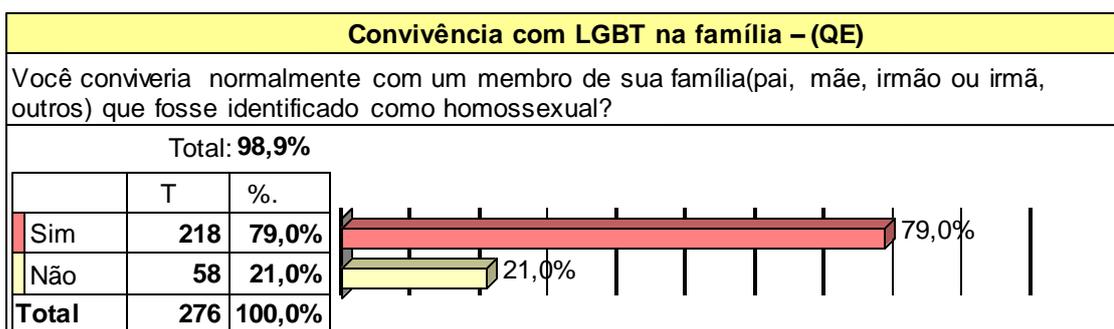
Ora, os números do questionário de saída (QS) corroboram com essa realidade de que nossos/as alunos/as não ignoram a presença dos LGBT nos meios sociais. É verdade que não é possível explorar esse conhecimento dos alunados em relação aos sujeitos LGBT e nem o nível desse conhecer para cada sujeito LGBT. A questão tinha apenas o objetivo de saber se os alunados possuíam conhecimento sobre a sigla e sobre os sujeitos que a compõe.

Daí que poderíamos nos ocupar agora de explorar a percepção que se têm desses LGBT nos núcleos familiares. Uma coisa é reconhecer os sujeitos LGBT na

sociedade, outra coisa, bem diferente, é reconhecê-los em nossos núcleos familiares, de origem e permanência, onde naturalmente é exigida uma relação mais próxima, mais íntima, com trocas intersubjetivas.

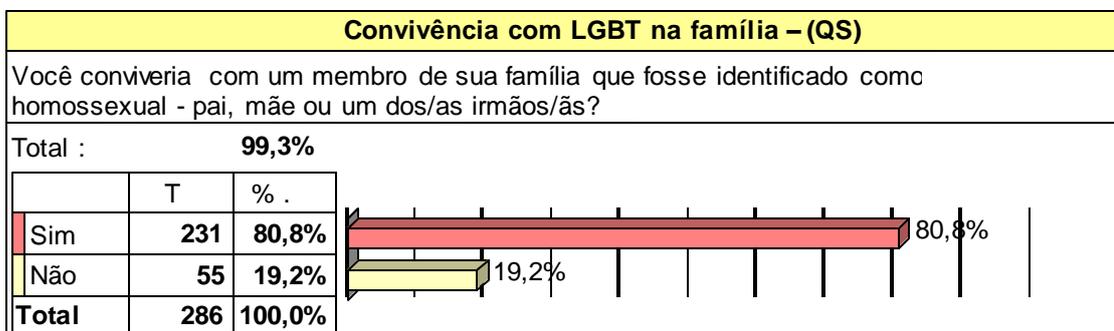
Observemos os seguintes resultados:

Gráfico 3



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4



Fonte: Elaboração própria.

A questão obviamente tem impactos distintos para alunos/as que já convivem com familiares LGBT em relação para com aqueles que apenas responderam a questão a partir de uma possibilidade de vir a ter sujeito LGBT em seus núcleos familiares.

Se compararmos as respostas oferecidas pelos/as alunos/as no QE com o QS podemos concluir que a pré-disposição para um convívio com sujeitos LGBT no núcleo familiar encontra a simpatia da maioria. É surpreendente a positiva abertura de mentalidade e afetividade de nossos adolescentes e jovens participantes dos questionários para o convívio tolerante em meio à diversidade.

Faz-se oportuno então indagar pelo nível de “medo” que fundamenta as ações homofóbicas. O “medo”, do diferente, é um elemento importante a ser investigado já que esse “medo” decorre de uma realidade social onde já está definido e conhecido aquilo que podemos compreender como normal ou natural, está imerso no imaginário social. De acordo com Louro (2013) isso se deve a uma “política de identidades” que é capaz de impor a hegemonia das identidades tidas como normais:

[...] no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais (LOURO, 2013, p.16)

A ação homofóbica guarda em sua essência um sentimento de medo desprovido da reflexão, do conhecimento sobre o outro, do outro que se apresenta como o diferente. As vítimas da homofobia são identificadas como contrárias aos modelos pré-estabelecidos e culturalmente aceitos de sexualidade. Esse medo abriga uma série de “pré-conceitos” assimilados e repetidos de forma acrítica, sendo que alguns deles poderiam ser esses elencados aqui: “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”.

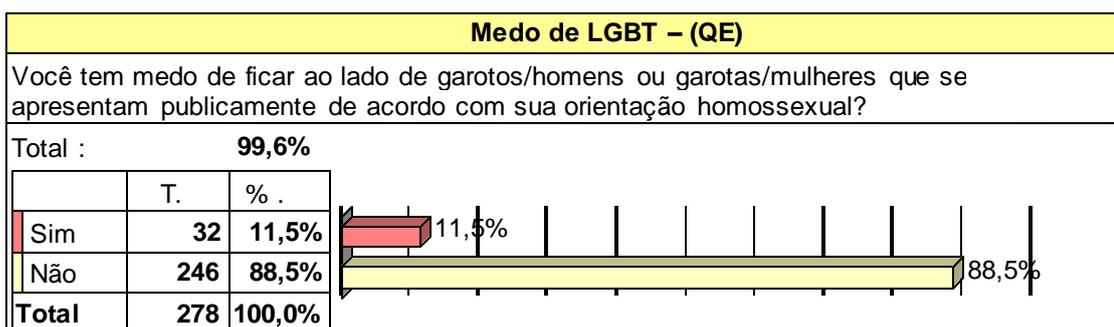
O medo em relação a uma aproximação dos homossexuais está envolto nesse imaginário do “contagioso”. O medo é responsável tanto pela segregação dos homossexuais por aqueles que os evitam, tanto quanto acaba também levando os homossexuais a se afastarem daqueles que são diferentes deles.

O medo é fruto de um aprendizado cultural. Para Louro (2013) isso se deve ao fato de que a homofobia é repetida, reproduzida, de forma natural no espaço escolar:

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2013, p.29)

Em relação ao quesito “você tem medo?”, o questionário de entrada (QE) apontou o seguinte resultado:

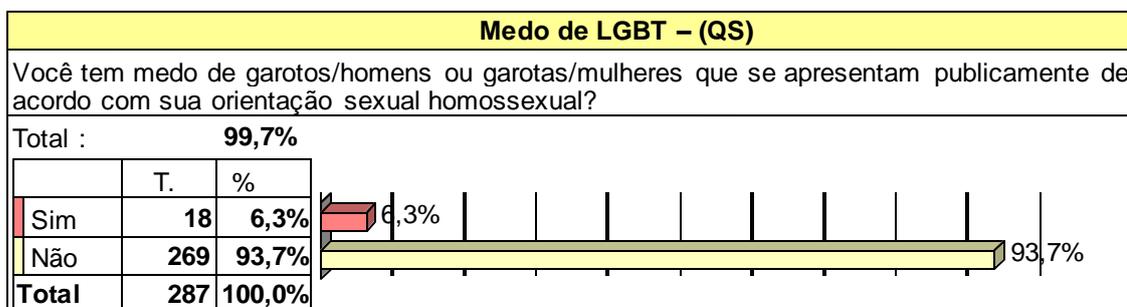
Gráfico 5



Fonte: Elaboração própria.

É alta a taxa de alunos/as que não consideravam ter medo de sujeitos homossexuais antes da intervenção pedagógica. A taxa, após os estudos, aumentou para 93,7%, conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 6



Fonte: Elaboração própria.

Quanto mais estudo menos preconceito? Quanto mais estudo menos medo (homofobia)? Já foi exaustivamente exposto nessa dissertação que a homofobia é produto de valores morais tradicionais que se encontram implicitamente arraigados nos valores culturais e, que abrangem naturalmente questões de ordens políticas, econômicas e religiosas. A homofobia é fruto de um recurso de resistência contra mudanças morais e culturais relacionados diretamente aos comportamentos sexuais hierarquizados.

Tudo o que foge aos valores heteronormativos soa como estranho à cultura dominante e vigente. Ora, resta saber se estamos dispostos a um silenciamento diante desse quadro estruturante ou se estamos dispostos a enfrentá-lo. Sujeitos LGBT são humanos e, portanto, merecedores de gozarem os direitos humanos de forma justa e equitativa (igualitária) ou não?

Se nossa resposta for positiva então devêssemos levar a sério essa outra indagação feita por Gorisch (2014. p.35): “[...] Ficamos com o ser humano ou a cultura? Muitas culturas defendidas pelos relativistas são culturas retrógradas, de centenas de anos. A sociedade evolui e, com ela, a cultura tem que acompanhar.” Nesse caso, os relativistas tendem a reforçar aspectos da cultura que negam direitos humanos.

Torres (2013), corrobora com essa tese de que a sociedade evolui e que a cultura deveria acompanhar essa evolução. O autor recorda que as configurações sociais interferem no modo como aprendemos a apreciar ou a depreciar comportamentos. Se as configurações sociais mudam, os sentimentos em relação à diversidade sexual também sofrem alterações:

Como participantes de diferentes grupos, você compartilha informações, elabora ideia, tece julgamentos, posiciona-se ou omite-se, assimilando posturas relativas à população LGBT. Quando você emite sua opinião sobre essa população, ela não é espontânea, por mais que pareça ser. Você a construiu através de sua história de vida. Sua opinião pode, inclusive, conter as contradições dos diversos grupos de pertença presentes em sua história. O mesmo ocorre com todas as nossas relações. Podemos amar uma pessoa, ter opinião positiva sobre ela e, com o tempo, mudar nossa visão completamente [...]. Entre momentos de afeição e de rejeição, apresentamos muitas gradações de humor, conforme as alterações em nossas formas de conhecer e perceber as pessoas. Somos assim com os LGBTs. Nossas ideias e nossos sentimentos em relação a eles dependem das situações que vivemos e dos contextos em que nos encontramos (TORRES, 2013, p.21)

Nessa linha de raciocínio, faz-se muito pertinente aqui algumas considerações sobre Butler (2003. p.206) para quem “o sujeito é culturalmente construído”. Para a autora o poder da “subversão” está concretamente localizado na convivência social. O ser humano aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo por meio dessa convivência que se torna espaço de poder, onde podemos subverter aquilo que está rigidamente estabelecido pelos códigos culturais acerca das questões de identidade

de gênero e sexualidade confrontadas com a hierarquização binária andro-heteronormativa.

Para Butler (2013, p.205), portanto, “[...] a superação dos códigos rígidos culturais só podem dar-se por meio da construção discursiva variável de cada um deles, no e através do outro.” Isso porque se o sujeito é culturalmente construído, mesmo assim ele é dotado de ação, usualmente representada como capacidade de mediação reflexiva.

É aqui mais uma vez que resgatamos o papel da educação, como propunha Freire (1981) que deve ser o de oferecer possibilidades epistemológicas concretas para que nossos estudantes possam pensar e repensar as suas ações na vida social. Isso abriria a possibilidade de novos discursos reflexivos “subversivos” e novas relações de caráter público, pois que de dimensões temporais e coletivas.

O estudo (conhecimento), somado à pré-disposição de nossos adolescentes-jovens para a prática da tolerância pode provocar transformações extremamente positivas para a humanidade no contexto atual. Até aqui temos observado que nossos alunos/as possuem uma enorme abertura e capacidade à tolerância no convívio com o diferente. Para reforçar essa percepção, temos os seguintes fragmentos de textos (RE):

E7 (1) - [...] Tenho amigos (as) que são gays, lésbicas e bissexuais, nunca soube de preconceito contra eles, só se eles não me contaram. Eu já tive inclusive cantadas de uma amiga minha mas não me importei e continuo sendo amiga dela.

E8 (1) - Estudar a homofobia foi uma experiência que me surpreendeu, pois eu não imaginava que havia tanta discriminação contra gays [...] eu tenho amigos gays e eles não são diferentes das pessoas consideradas “normais”.

E9 (1) - Eu entendi que homofobia é ter preconceito contra gays e que muitos dos LGBT sofrem discriminações. Antes eu não sabia nada disso, não sabia nem que existia essa palavra e nem sabia o que quer dizer. [...] tenho duas primas lésbicas e eu respeito elas...

E10 (1) - Eu aprendi mais sobre homofobia e isso aumentou a minha capacidade de chegar em uma pessoa LGBT e fazer amizade com ela sem neuroses que tinha antes...

E11 (2) - Tenho um amigo que é homossexual assumido para [...] amigos íntimos. Seu medo maior são seus pais (muito religiosos) medo de não ser aceito. Seu jeito não demonstra sua sexualidade, já teve relações com garotas, mas não se sentiu completo, ele pretende descobrir se realmente gosta de garotos, vou apoiá-lo até o fim.

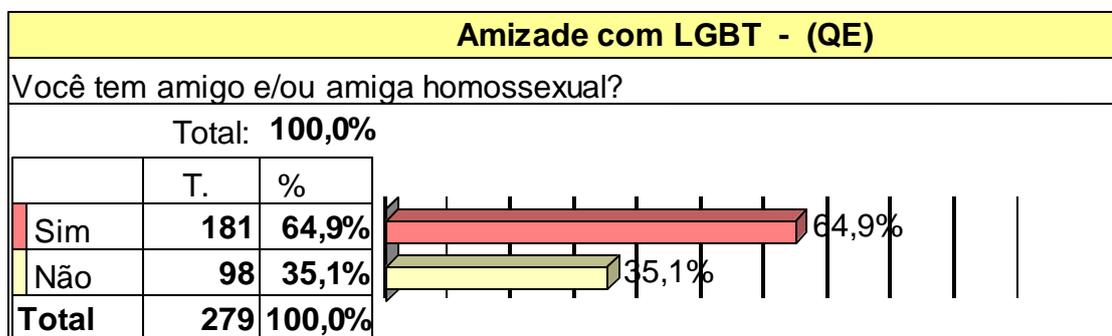
 E12 (2) - Antes do tema ser abordado na sala de aula, o que eu pensava sobre homofobia era completamente diferente, eu não sabia que eram tantos os crimes contra eles. Eu nem gostava de ficar perto de gays. Mas depois das aulas eu comecei a pensar de uma forma diferente. Hoje já sou capaz de me aproximar de um colega gay que temos na sala. Descobri que o importante é o caráter das pessoas.

E13 (1) - Antes de estudar o tema “homofobia” na sala de aula eu conhecia muito pouco sobre o assunto, mas, após as explicações, argumentações, entre outras coisas, esse tema ficou nítido no meu conhecimento, é como se ele tivesse preenchido um espaço vazio na minha cabeça, já que a homofobia é um tema que está aí, mundo afora e desde cedo ele deve ser discutido. Muitos nomes (LGBT) que eram desconhecidos por mim eu acabei aprendendo. Vi que algumas piadinhas ou provocações podem acabar ferindo os sentimentos deles.

Em suma, a partir desses relatos temos a evidencia de que as pessoas LGBT estão em todos os lugares. Fazem parte do nosso cotidiano. Não há como negá-las. Repetir a homofobia para com elas seria um ato acrítico sem qualquer possibilidade de humanização. O refletir, a busca pelo conhecimento, é a única possibilidade de compreendermos e refinarmos nossas relações com os LGBT numa perspectiva humanizante e transformadora dos valores morais guiados por princípios éticos, como, por exemplo, o da dignidade humana, passando de uma cultura excludente para a inclusiva.

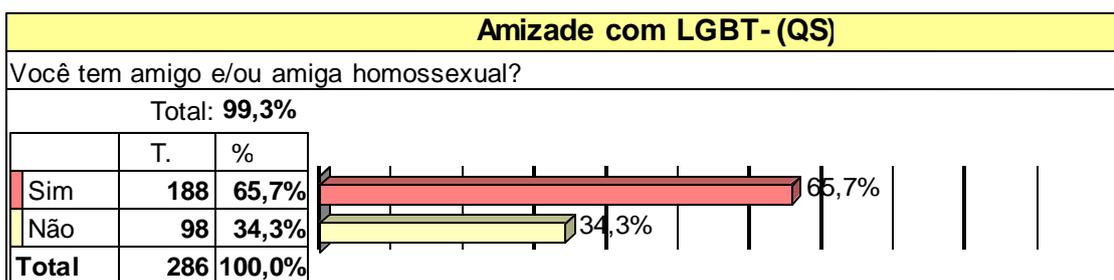
E para corroborar mais uma vez com essa perspectiva de que nossos adolescentes e jovens participantes da intervenção pedagógica são abertos à tolerância para com sujeitos LGBT apresentamos agora os resultados referentes ao item amizade com LGBT:

Gráfico 7



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que é alta a taxa dos/as alunos/as que consideram ter amizade com algum sujeito LGBT. A amizade é um elemento essencial para o enfrentamento à homofobia porque a amizade entre heterossexuais e homossexuais tem o poder de criar vínculos de solidariedade e proteção.

Também questionamos os/as alunos/as sobre a percepção deles em relação à diversidade de arranjos familiares na atualidade. No final de 2015, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), informou que foram realizados no Brasil 4.854 casamentos homoafetivos (0,4% do total de casamentos) no ano de 2014. No Censo de 2010, eram 60 mil famílias homoafetivas no país (IBGE, 2015).

No seguinte relato encontramos a revelação feita por um aluno sobre a existência de um casal gay entre seus familiares:

E14 (1) - Estudar sobre esse tema foi até interessante porque agora antes de fazer qualquer piadinha sobre os homossexuais entendo que temos que pensar como nós ficaríamos se alguém fizesse piadinhas com nossas escolhas. Tenho um tio gay e ele é casado com outro homem e todos da família apoiam ele e ninguém da família discrimina eles e também não aceita que ninguém os discriminem.

Essa questão do arranjo familiar que foge do modelo tradicional é sempre motivo de conflitos entre as pessoas, especialmente nos espaços religiosos. Observamos no senso comum uma grande preocupação em justificar a homossexualidade como contrária à natureza humana pelo fato que dois homens e/ou duas mulheres não podem naturalmente procriarem, portanto, não podem constituir família.

Instigados a oferecerem suas razões para uma desaprovação às relações homoafetivas grande parte das pessoas recorrem a essa argumentação facilmente.

Era, portanto, de se esperar essa tendência entre os alunados participantes da pesquisa aqui proposta.

Mesmo que seja perceptível nos dias atuais uma diversidade na formação familiar, percebemos também que essa diversidade está em conflito com a ideia arraigada em nossa cultura de que existe um modelo hegemônico, um ideal normatizado a ser seguido, quando falamos de família baseado na lógica androcêntrica e heteronormativa.

Pereira e Schimanski (2013) afirmam que esse modelo hegemônico posto em um universo simbólico cultural desencadeia um processo de resistência à legitimação de novos arranjos familiares:

O casamento é um contrato entre duas pessoas de sexo oposto, que define uma relação de aliança com um caráter de durabilidade. A partir da consumação do casamento, os cônjuges estão submetidos a leis tanto do direito como religiosas, o que reforça a concepção de família tradicional como único modelo possível de configuração familiar. Essa perspectiva reforça o modelo nuclear no que diz respeito à origem da família pelo casamento. Por conta disso, as novas configurações familiares podem passar por restrições, como vemos nas polêmicas lançadas em torno à família homoafetiva, já que não é formada por casal de sexo oposto e seus direitos não estão garantidos por lei, muito menos pelas leis da Igreja (PEREIRA; SCHIMANSKI, 2013, texto sem paginação).

A história da instituição familiar, nos revela que o modelo familiar proposto convencionalmente sempre foi aquele que melhor atendeu às questões econômicas. Fazemos aqui uma escolha pelos textos de Friedrich Engels, que elaborou uma ciência da família que encontra-se em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado. O trabalho de Engels pode lançar luzes sobre essa nossa reflexão acerca da família.

Engels (1984), entendia que nunca foram as relações afetivas que determinaram os modelos familiares e que sempre houve uma descontinuidade entre família e natureza.

O arranjo familiar monogâmico sucedeu outros arranjos anteriores de acordo com Engels (1984). Primeiro tivemos o consanguíneo (irmãos e irmãs são, necessariamente, marido e mulher), depois o panaluno (sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, são marido e mulher), sucedido pelo sindiásmico (o matrimônio por pares, sendo comum a poligamia como direito reservado ao homem). De acordo com Engels, a família sindiásmica é o estágio evolutivo que permitirá o desenvolvimento

da Família Monogâmica. Essa família monogâmica, que nasce no período de transição entre a fase cultural média e superior da barbárie, é expressão da “grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo” (ENGELS, 1984, p. 48).

Engels (1984) afirmava com segurança que a família individual moderna era fundamentada na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, portanto, centrada no poder de comando do homem e que atendia aos interesses do sistema capitalista.

Interessante reforçar essa ideia hegeliana de que a família monogâmica exclusivamente heterossexual com prole, ou seja, “tradicional”, é algo recente e data do século XVI e tinha a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens (propriedade) e dos nomes numa perspectiva de manutenção do capitalismo; sendo que, ainda, de acordo com Engels (1984) esse modelo tem raízes na Roma antiga. A expressão “família” foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sob todos eles.

Engels (1984) entendia que a institucionalização do casamento para assegurar a garantia e transmissão de bens materiais degenerava o matrimônio em seu aspecto da afetividade. Para ele, o matrimônio, pois, só se realizaria com toda a liberdade quando, suprimidas a produção capitalista e as condições de propriedade criadas por ela, fossem removidas todas as considerações econômicas acessórias que ainda exerciam uma influência tão poderosa na escolha dos esposos. Então, o matrimônio já não teria outra causa determinante que não a inclinação recíproca.

Ora, esse aspecto da atração afetiva para a constituição do casamento é muito interessante quando consideramos os atuais arranjos familiares. É uma verdade que ainda não chegamos à realização da utopia delineada por Engels em suas análises, porque ainda hoje o casamento tem estreitas ligações à garantia e transmissão de bens materiais. Mas, por outro lado, as mudanças culturais impostas pelas transformações econômicas e políticas permitiram novos arranjos familiares que convivem para além das garantias materiais em nossa atualidade.

Para quem faz a discussão dos arranjos familiares baseados no referencial moral religioso de que apenas a família monogâmica, heterossexual, com prole, é natural; Engels (1984) nos ajuda a entender que não é bem assim, pois a monogamia, de modo algum é fruto do amor sexual individual e não se baseia em condições

naturais, mas econômicas, isto é, o triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva.

As mudanças em relação à organização da família são para Engels (1984) decorrentes das transformações pelas quais passam a sociedade e a cultura:

[...] coloca-se a questão de saber se esta forma pode ser duradoura no futuro. A única coisa que se pode responder é que a família deve progredir na medida em que progrida a sociedade, que deve modificar-se na medida em que a sociedade se modifique; como sucedeu até agora. A família é produto do sistema social e refletirá o estado de cultura desse sistema. Tendo a família monogâmica melhorado a partir dos começos da civilização e, de uma maneira muito notável, nos tempos modernos, é lícito pelo menos supor que seja capaz de continuar seu aperfeiçoamento até que chegue à igualdade entre os dois sexos. Se, num futuro remoto, a família monogâmica não mais atender às exigências sociais, é impossível predizer a natureza da família que lhe a sucederá (ENGELS, 1984, p. 124).

A crise em relação a esse modelo tradicional de família impôs-se principalmente após os anos 1960 pela busca de livres realizações sexuais (revolução sexual), participação da mulher no mundo do trabalho e outras esferas da vida pública (movimento feminista) e mudanças estruturais nos modelos econômicos, valores morais e culturais (divórcio, uso de anticoncepcionais em larga escala, procriação assistida).

Constatamos nas últimas décadas uma gama de novos arranjos familiares por meio das novas nomenclaturas como: monoparental (1975) (núcleo duplo mãe/pai) com filhos, monoparental feminino (núcleo simples, formado por mães com filhos), monoparental masculino (núcleo simples, formado por homens com filhos); arranjos unipessoais (homens ou mulheres morando sozinhos sem filhos) que não se encaixam no conceito de família (uma família é formada por pelo menos duas pessoas e seus membros devem estar relacionados por meio de consanguinidade (parentesco), adoção ou casamento.); homoparental (1997) (núcleos duplos mãe/mãe ou pai/pai); co-parentalidade (1970) (núcleos duplos pai/mãe, pai/pai, mãe/mãe) com filhos por meio de reprodução assistida; poliafetivas (2010) se referem aos arranjos familiares cujo núcleo não é monogâmico.³⁶

³⁶ IBGE 2010 e os dados sobre os novos arranjos: “Maior diversidade com relação aos tipos de famílias arranjos menos tradicionais, crescimento do número de uniões consensuais e, como os divórcios aumentaram, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, onde os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das separações e divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais.” Disponível em:

No Brasil, em 2011, essa discussão sobre o conceito de família ocupou o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), que se colocou numa discussão sobre os direitos dos homoafetivos constituírem família. Ao final, decidiu-se que os núcleos familiares homoafetivos³⁷ também são gozadores dos mesmos direitos atribuídos constitucionalmente aos núcleos familiares heteroafetivos.

A família deve ser a guardiã da dignidade humana seja qual for seu modelo. Conferir juridicidade às uniões homoafetivas visa que essas saiam do segredo, para que possam sair do sigilo, para que possam vencer o ódio e a intolerância em nome da lei, ditavam as linhas do acórdão fechado pelos ministros do STF³⁸.

Sem querer esgotar essa problemática que aqui apenas levantamos para auxiliar na análise dos dados de nossa pesquisa, faz-se necessário lembrar que contrariamente às expectativas dos que defendem o fim da família, temos assistido a irrupção de novas e múltiplas organizações familiares.

Algumas forçadas a se configurarem em novos modelos pelas mudanças econômicas e outras configuradas por meio das novas possibilidades de expressões afetivas, como é o caso dos casais homoafetivos.

Essa perspectiva pode ser identificada na compreensão da própria sexualidade que está para além das diferenças anatômicas perpassando o real do corpo, o discurso da cultura e a subjetivação. É essa terceira fase que irrompe conscientemente a reivindicação do direito ao casamento, à família, à reprodução assistida, à adoção, na perspectiva das lutas políticas dos sujeitos LGBT.

Essa compreensão de que casais homoafetivos precisam ter seus direitos garantidos a constituir família, aparece nos textos de nossos/as estudantes quando lembram que:

E15 (2) - [...] Não é porque a família seja constituída com dois pais ou duas mães que eles não são capazes de amarem seus filhos [...]. Homofóbicos

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf>>. Acesso em: 22 Mai. 2016.

³⁷ [...] considerando que a união homoafetiva, aquela formada por pessoas do mesmo sexo, é entidade familiar e dela decorrem todos os direitos e deveres que emanam da união estável entre homem e mulher. (GORISCH, 2014. p. 106).

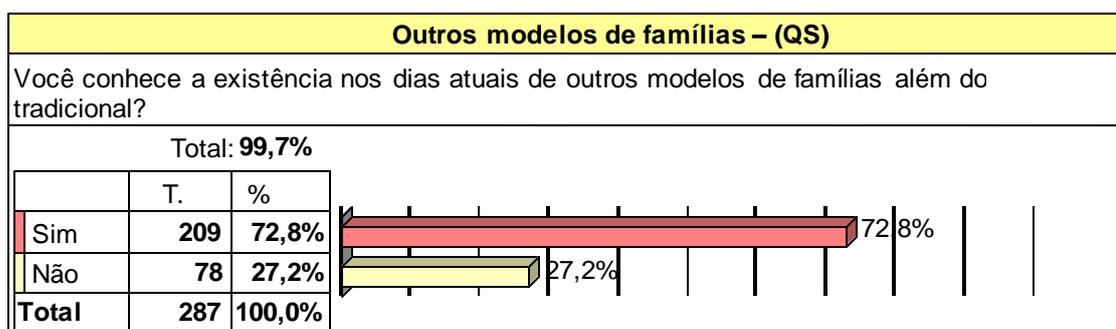
³⁸ O STF publicou a íntegra do acórdão do julgamento da ADPF 132, que reconheceu a união estável para casais do mesmo sexo. O documento tem 274 páginas. Os ministros do STF, ao julgarem a ADIn 427 e a ADPF 132, em maio de 2011, reconheceram por unanimidade a união estável. As ações foram ajuizadas na Corte, respectivamente, pela PGR e pelo governador do RJ, Sérgio Cabral. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20111018-02.pdf> Acesso em: 29 Abr. 2016.

vêm os casais gays como uma abominação ou algo do tipo... Aliás, sou filha de uma homossexual e tenho orgulho disso!

E16 (2) – Ninguém discrimina um heterossexual, ninguém pergunta ao heterossexual o porquê ou como ele se tornou hetero e com os homossexuais sempre foi assim. [...]. Na sociedade de hoje temos aquela figura da familiar estrutural (pai e mãe) e agora com a aprovação da união entre pessoas do mesmo sexo, se tornará comum a estrutura familiar com a união de pessoas do mesmo sexo. Acho que cada um teria que parar um pouco e pensar, e se fosse com você? Como se sentiria sofrendo agressões físicas e verbais? [...]. Se pararmos pra ver, todos somos iguais por natureza, mas não é por isso que somos obrigados a ter as mesmas opiniões e escolhas de vida. Chega de discriminação!

O questionário (QS) evidencia que a maioria de nossos/as alunos/as tem conhecimento sobre a diversidade de arranjos familiares:

Gráfico 9



Fonte: Elaboração própria.

Ora, essa percepção dos alunos/as quanto aos novos arranjos familiares não deixa dúvidas da consciência que a maioria possui sobre a diversidade em diversos aspectos e aqui, sobretudo, a sexual, que marca o nosso cotidiano.

Essa percepção é extremamente importante quando desejamos não apenas um enfrentamento à homofobia que considere desconstruir preconceitos e discriminações contra sujeitos LGBT, mas, também, exigir a garantia de direitos civis a esses sujeitos para que possam viver na sociedade em situação igualitária ao conjunto total da população em sua pluralidade.

Finalizando a análise dessa categoria podemos afirmar que nossa hipótese de que “alunos/as participantes da pesquisa reconhecem os sujeitos LGBT em seus meios sociais e não apresentam dificuldades de convívio com os mesmos”, foi confirmada.

4.3.3. Presença e enfrentamento da homofobia na escola

HIPÓTESE: Os alunos/as conseguem identificar os sujeitos LGBT na escola, mas não conseguem identificar atos homofóbicos.

O objetivo aqui nessa categoria é analisar a percepção dos alunados em relação à presença do fenômeno da homofobia no espaço escolar. Portanto, buscamos explorar o grau de conhecimento sobre a presença dos sujeitos LGBT na nossa escola e a capacidade de identificação de atos homofóbicos.

Partimos do pressuposto que há sujeitos LGBT na escola e que há também homofobia. Pensamos que a escola pode ser um espaço de promoção da diversidade sexual e é isso que vamos procurar analisar nos resultados obtidos por nossa pesquisa. Temos de desconstruir processos de ensino e aprendizagem que reforçam o preconceito e práticas discriminatórias, tais quais descritas por Furlani (2013) ao lembrar que:

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc.; e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo (FURLANI, 2013, p.70, grifo nosso).

Essa mesma escola pode provocar um efeito contrário nesse estado de coisas caso sejamos capazes de repensar e redirecionar nossas aulas e o cotidiano da escola. Para Furlani (2013) homofobia nesse contexto é produto e faz parte de um encadeamento de diferentes formas de discriminações a fim de reforçar e legitimar hierarquizações nas relações de poder.

Furlani (2013) nos esclarece ainda que apenas uma educação sexual totalizante que faça a opção por um tratamento plural, ou seja, por uma nova linguagem contra a “linguagem hegemônica” que impõe a “superioridade” do gênero masculino sobre o feminino, **poderá transformar as mentes e corações** prisioneiras do machismo que alimenta “[...] mecanismos de exclusão, sexismo, homofobia, discriminação e preconceito” (FURLANI, 2013, p.81).

Corroborando com Furlani, no tocante às possíveis mudanças de “mentes e corações” temos os seguintes relatos:

E17 (2) - Homofobia é um assunto pouco falado, mas como há casos em minha família, o conheço bem. Homofobia ser tratada na escola é ótimo, pois são poucos os que sabem sobre o assunto e por isso há tanta discriminação entre os alunos. Se todos soubessem um pouco sobre as pessoas (LGBT) iriam olhar com outros olhos. Ser homossexual não é escolha como muitos dizem pois ninguém vai ser o que os outros querem apenas para agradá-las.

E18 (2) - Quando falavam de homossexualidade percebia que muitos amigos meus pensavam que isso é uma doença ou coisa assim. Quando eu não sabia o que era homofobia e as pessoas perguntavam para mim se eu aceitava esse tipo de pessoa homossexual, eu dizia que não, mesmo não sabendo o que era. Quando estudei o que significava eu mudei totalmente minha opinião.

E19 (2) - Todos nós somos homofóbicos, essa é a primeira coisa que tem que deixar claro. Tem uns que tem mais preconceitos e outros menos. Antes eu tinha muito preconceito [...] apenas com muito estudo [...] para seu pensamento ser diferente e você não ter preconceito.

E20 (2) - homofobia e homossexualidade para mim antes eram duas coisas que não precisavam ser discutidas, pois eram muito poucos homossexuais na minha concepção. Mas, agora, tenho consciência de que qualquer tipo de pessoa, seja, negro, branco, pardo, amarelo, homem, mulher, têm que ser tratados com respeito. Nós temos que começar a ver os sujeitos LGBT como seres humanos, não pelo que eles fazem entre quatro paredes e nem pela aparência física, etc.

E21 (1) – Ao estudar o tema “homofobia” nas aulas de filosofia percebi principalmente que ainda hoje os gays, lésbicas, bissexuais, transsexuais – todos que fazem parte do movimento LGBT – sofrem grande discriminação e preconceito perante a sociedade [...]. Conheci e aprendi mais sobre o gênero e sobre a homossexualidade. Pude concluir que a homofobia é algo irracional, não há motivos significativos ou argumentativos para que alguém desrespeite quem não é heterossexual.

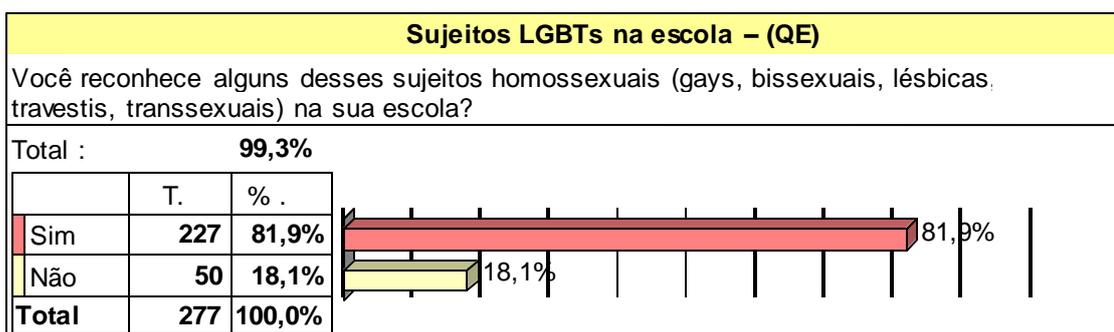
E22 (2) – O estudo sobre a homofobia me fez parar e refletir um pouco mais sobre esse assunto que está tão presente em nosso dia a dia [...] me fez pensar como os LGBT são humilhados, espancados [...]. Eu percebi o quanto isso é absurdo e poderia ser alguém da minha família, um amigo, alguém próximo. E se deixarmos esses crimes impunes a homofobia nunca vai acabar [...]. Eu acredito realmente num futuro melhor com mais amor, carinho e principalmente respeito. Portanto, eu achei as aulas muito importantes e que realmente mudaram minha forma de pensar sobre o assunto.

E23 (2) – Eu aprendi que gay não é apenas um cara que gosta de outro cara, mas também que gay é um ser humano. [...]. Posso fazer amizades com gays que não vou virar homossexual, pois ninguém “vira” homossexual. Com tanta discriminação nesse mundo não acho que alguém iria escolher ser gay ou ser qualquer ou sujeito LGBT.

Observa-se que os/as alunos/as participantes da intervenção pedagógica que abordou o tema homofobia expressam conflitos diante do tabu que esse tema ainda representa, espanto quanto à violência homofóbica, e pontuam a necessidade de conhecer para não discriminar.

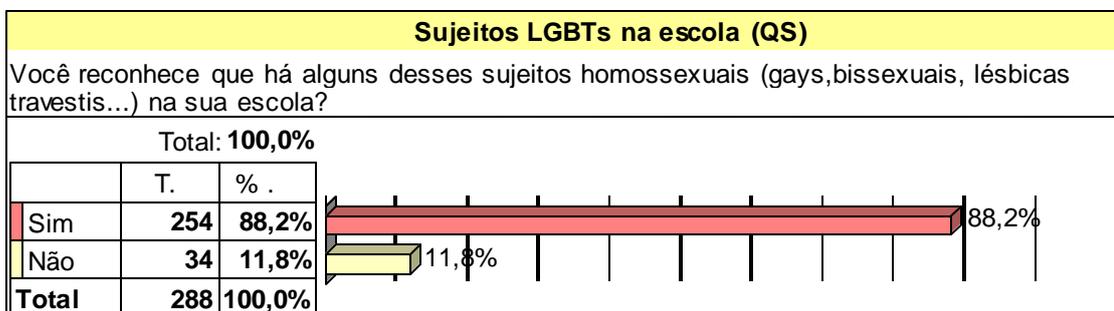
Um dos objetivos da intervenção pedagógica era o de que os/as alunos/as pudessem conhecer e identificar os sujeitos que compõem a sigla LGBT. Ao explorar essa problemática obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 10



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11



Fonte: Elaboração própria.

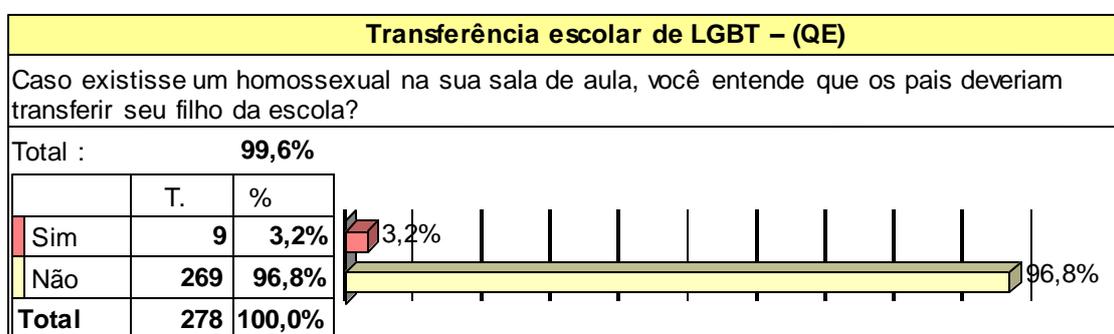
Observamos que a maioria de nossos/as alunos/as reconhecem um ou mais sujeitos LGBT no espaço escolar. Após a intervenção pedagógica houve um aumento considerável dos/as alunos/as que disseram reconhecê-los. Isso é importante na medida em que quanto mais os LGBT se fizerem visíveis mais serão capazes de provocarem a coletividade para suas “demandas” em termos de serem respeitados como são na pluralidade contida em nossa escola.

É importante ressaltar que essa percepção da presença de LGBT no espaço escolar nem sempre é clara e, muitas vezes, está carregada, obviamente, de referenciais estereotipados resumindo-se às identidades dos gays masculinos e

lésbicas. É necessário inclusive ampliar os estudos com eles a fim de que compreendam a complexidade da diversidade sexual na relação orientação e identidade de gênero para além dos sujeitos gay e lésbica.

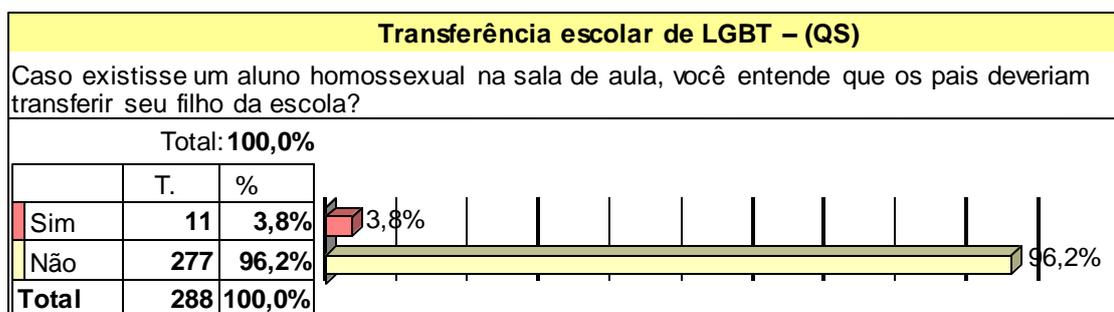
Ora, ainda que essa identificação de LGBT no espaço escolar seja uma percepção deficitária, porque carregada de preconceitos, é importante nos voltarmos agora à outra percepção dos alunados diretamente ligada à primeira. Já salientamos anteriormente que os/as adolescentes e jovens participantes da pesquisa são abertos à tolerância e isso foi confirmado quando perguntamos sobre “transferir” e/ou “segregar” alunos/as LGBT:

Gráfico 12



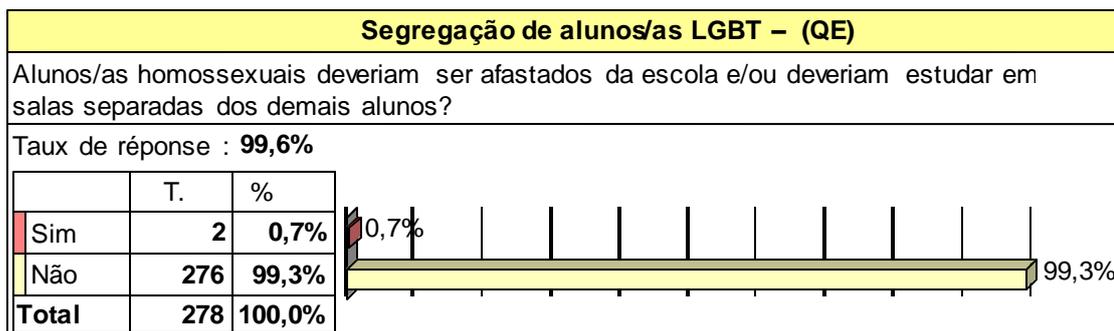
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 13



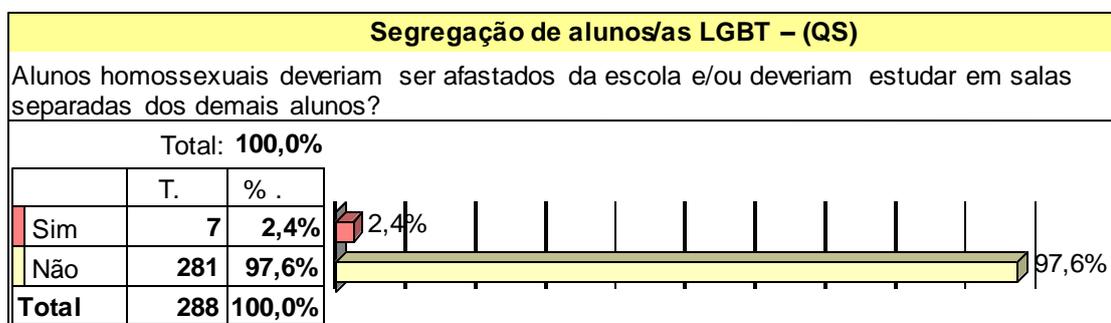
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 15



Fonte: Elaboração própria.

Os altos números de rejeição a qualquer ato administrativo por parte da gestão da escola contra alunos/as LGBT, seja de transferência e/ou segregação, é um importante sinalizador da capacidade de espírito humano contido nos/as alunos/as, condição essencial para se construir uma sociedade e uma cultura fundadas no princípio da dignidade humana e do respeito à diversidade.

Analisando os gráficos observa-se que do QE para o QS em ambas as perguntas, houve uma leve queda nos números. Isso demonstra que a pesquisa participante tem suas oscilações por expressar um jogo de relações intersubjetivas interagindo em torno de um tema que suscita muitos tabus culturais.

Nos textos dos estudantes fica explicitada a importância do enfrentamento à homofobia no âmbito escolar, espaço de mobilização dos conhecimentos:

E24 (3) - Antes de iniciar o estudo do tema na escola, meu pensamento era muito senso comum [...] eu pensava da seguinte forma: “não sou homofóbico porque tenho amigos gays” [...] aprendi que preciso respeitar meu próximo simplesmente porque é ser humano independente de ser hetero, gay, trans, etc. [...].

E25 (3) - O tema homofobia vem sendo debatido em todos os lugares, assim chegou em nossa sala. Não sou contra os homossexuais, nenhum pouco homofóbica, tenho amigos, parentes homossexuais e me dou bem com isso, eles não são diferentes de mim, somos todos seres humanos.

E26 (1) -Pessoas que são homofóbicas podem mudar o seu jeito de pensar após entender melhor o assunto. Então o certo não é sair por aí julgando as pessoas sem conhecer, mas sim entender e estudar porque elas escolheram aquele modo de vida. Eu quando estudei homofobia conheci mais sobre as diferenças entre “gays, lésbicas, transexuais...”. Antes de estudar achava que era praticamente tudo a mesma coisa, mas depois de estudar vi que cada um tem suas características e são diferentes umas das outras.

E27 (1) Antes de estudar eu já sabia que havia muito preconceito contra homossexuais. Mas depois de estudar mais, ler mais, descobri que esse preconceito tinha um nome: “homofobia”. E que tem pessoas muito mais homofóbicas que eu pensava. Existem pessoas que são tão homofóbicas que batem, xingam e até matam. Temos que ter tolerância e respeito. Ninguém é igual e são essas diferenças que nos enriquecem.

Desde o viés cultural, somos conscientes de que discutir esse tema da homofobia no espaço escolar, de uma forma ampla e profunda, investigando suas raízes e causas, está longe de ser uma tarefa simples. Entendemos que é inerente a essa tarefa uma série de complexidades que causam conflitos e que precisam de uma responsável administração, tanto por parte do (s) docente (s) quanto da equipe pedagógica, direção e outros atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Primeiro porque a homofobia é presente e nem sempre passível de ser detectada. Segundo, que há uma relutância natural a encararmos esse problema cultural gerador de violência social.

O conflito pode ser gerado por posições de intolerâncias inesperadas e tentativas de cercear o trabalho pedagógico. Isso pode partir dos/as próprios/as alunos/as; de pais, ou de qualquer ator social da escola.

Torres (2013) reforça a ideia de que a homofobia se faz presente no todo da escola e é nessa totalidade que deve ser buscada, interpretada e enfrentada:

O preconceito contra LGBT atinge todos na comunidade escolar: dos serviços aos cargos de direção. Enquanto o preconceito não for reconhecido como figuração que regula as relações educacionais de toda a comunidade escolar, ficaremos procurando a homofobia nas pessoas. É preciso repetir que as diferenças de identidade de gênero e orientação sexual também são direitos humanos a serem reconhecidos (TORRES, 2013, p. 60).

Nessa mesma linha de raciocínio de Torres, o estudioso do tema homofobia Daniel Borrillo (2010. p. 109), salienta que “[...] a primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexista e em enfatizar que a hierarquia de sexualidades é tão detestável quanto a de raças ou de sexos.”

Ainda de acordo com Borrillo (2010) o empreendimento pedagógico deveria elaborar uma clara denúncia do conjunto de códigos culturais e de estruturas sociais que, ao transmitirem seus valores, fortalecem os preconceitos e a discriminação. Esse trabalho deveria ser estendido inclusive para os pais a fim de que esses pudessem compreender que um filho gay ou uma filha lésbica não constituem um problema em si.

O enfrentamento da homofobia na escola, na visão de Borrillo (2010. p. 110), deve ser encarado como “um papel capital na luta contra a intolerância”. Toda a escola precisa compreender que essa luta diz respeito a todos, pois garantir os direitos igualitários dos sujeitos LGBT é garantir direitos humanos, é garantir a dignidade humana.

Em relação a esse processo pedagógico de luta contra a homofobia no espaço escolar, Borrillo (2010) entende que:

A educação relativa à luta contra a homofobia consistiria afinal de contas, em sensibilizar a população heterossexual de maneira que esta deixe de considerar sua sexualidade como incontestável ou seu comportamento como necessariamente compartilhado por todos; ou seja, essa educação teria o objetivo de mostrar que outras formas de sexualidade podem coexistir com a heterossexualidade, sem que esta seja prejudicada [...] (BORRILLO, 2010, p. 113).

De acordo com esse autor, o enfrentamento à homofobia passa pela desconstrução da ideia de uma sexualidade heterossexual hegemônica e superior, numa escala hierárquica, a uma compreensão da possibilidade de um convívio harmonioso entre as diversas diferenças que marcam o ser humano, sejam elas quais forem. O relato seguinte de uma aluna participante de nossa intervenção pedagógica expressa a importância desse debate sobre a homofobia na escola:

E28 (3) – A minha experiência em relação ao estudo foi muito boa [...]. Eu gostei muito de estudar e aprender sobre homofobia pois eu percebi que não sabia nada. Antes eu dizia que não tinha preconceito e me orgulhava em dizer que não era homofóbica [...]. No começo achava que era

desnecessário, hoje acredito ser extremamente importante para a formação de um ser humano discutir a homofobia nas escolas.

Para isso, é preciso desaprender essa ideia de que a homossexualidade, enquanto orientação afetiva e sexual, seja uma doença, uma perversão moral, uma doença adquirida por contágio, ou que seja aprendida.

Nos seguintes relatos podemos observar a evolução que ocorre após a implementação pedagógica de enfrentamento à homofobia:

E29 (1) – No princípio achei estranho e diferente tratar esse assunto em sala de aula, mas depois me acostumei pois de acordo com o decorrer das aulas descobri que estamos lidando com assuntos polêmicos da atualidade. [...] nos ajudou conhecê-lo mais, podendo assim aumentar a criticidade da turma e diminuir o preconceito.

E30 (1) – [...] não imaginei que o grau de homofobia que eu tinha seria maior do que eu pensava quando eu falava que não era preconceituosa. Eu queria ficar longe, procurava não fazer amizade por causa de minha religião que não permitia e não aceitava gays, lésbicas, travestis... só que agora entendo que para não discriminar não basta só dizer que não tenho preconceito.

E31 (1) – Com o tema “homofobia” eu aprendi a não julgar sem antes conhecer [...]. Antes eu não tinha muito conhecimento sobre os LGBT, mas a partir das aulas de filosofia tive um pouco mais de conhecimentos e tive mais vontade de procurar saber sobre gays, lésbicas, bissexuais, travestis, etc. Acho que os professores de outras matérias deviam trabalhar um pouco mais sobre este assunto no colégio.

E32 (1) – [...] meu conhecimento sempre foi pouco sobre o assunto e sempre a partir de amigos, pai e mãe. [...] quando tinha 13 anos eu tinha uma amiga que se assumiu homossexual e desde então já comecei a entender [...] o quanto era difícil para ela “tentar não ser”. Por isso entendo que muitos ficam confusos e tentam ter relacionamentos como se fossem heteros. A reflexão foi ótima [...].

E33 (3) - Ao estudar o tema “homofobia” foi esclarecido muitas dúvidas [...] todos, independente de sua orientação sexual, têm o direito de viver e ser respeitado na sociedade. Todos temos o direito de sair na rua, ir a um supermercado, ou a uma balada, sem sofrer nenhum tipo de violência [...].

E34 (3) - Estudar o tema da homofobia é importante e útil para obter conhecimentos sobre o assunto [...] Ter a consciência que muitos homossexuais sofrem com o preconceito, com o ódio e violência [...]. É muito importante disseminar este conhecimento pois muitas pessoas não fazem ideia do que acontece e nem porque acontece [...].

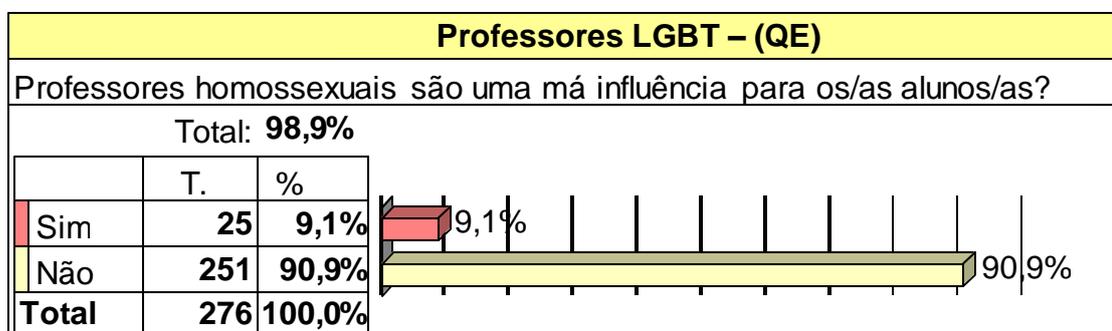
E35 (3) - Para mim, estudar a homofobia foi difícil e reconheço que não sabia muita coisa sobre o assunto [...]. Antes de estudar o tema não achava importante, mas agora sei que é importante e que tenho muito a aprender sobre isso.

E36 (1) - Ao estudar homofobia eu consegui entender como isto está agravado na sociedade. Antes eu tinha uma ideia totalmente diferente sobre o assunto. Agora posso perceber que não é uma opção ou uma escolha, é algo que já nasce com a pessoa, e a sociedade precisa aceitar e respeitar. Muitas pessoas não querem aceitar, por falta de conhecimento. A homofobia é algo muito grave. Para a pessoa que pratica parece algo simples, mas não é, é algo que já levou muitas pessoas a cometer até suicídio, pessoas que tinham apenas começado suas vidas. A sociedade não precisa aceitar, precisa apenas respeitar.

É generalizável, nesses textos acima e igualmente aos 267 relatos de experiências escritos pelos/as alunos/as participantes da intervenção pedagógica os seguintes pontos: um estranhamento ao serem convidados para o estudo sobre homofobia; consciência de que pouco ou quase nada sabiam sobre o tema; a reafirmação da tolerância e respeito para com os LGBT; a negação de qualquer tipo de violência para com os LGBT; a importância de conhecer para não discriminar.

Interessante observar que quando perguntados sobre professores homossexuais se estes eram uma má influência, os/as alunos/as rejeitaram essa ideia:

Gráfico 16



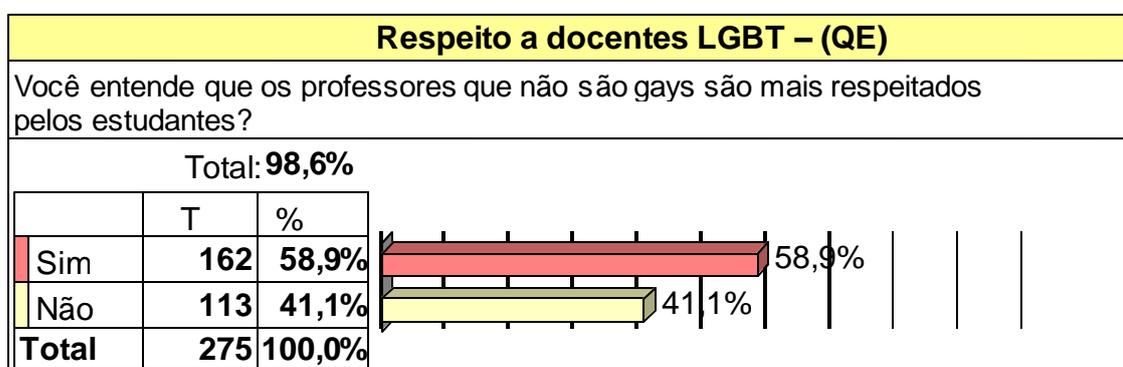
Fonte: Elaboração própria.

O interessante é observar que essa questão foi colocada para apreciação dos alunos/as antes da intervenção pedagógica o que torna o resultado ainda mais relevante para nossa análise. Dos dados depreendemos que pode faltar-lhes conhecimento científico para se posicionarem diante das complexidades que são inerentes a essa discussão da diversidade sexual, mas uma coisa é certa: os/as estudantes participantes possuem uma percepção acertada de que a homossexualidade não se adquire por meio de contágio e/ou convívio social. Isso fica elucidado nesse relato:

E37 (1) – Já tinha conhecimento sobre o tema homossexualidade e achava que já sabia tudo, o bastante. Mas ao ter aulas sobre o tema percebi que eu não estava tão por dentro assim. [...]. Pensava que não existia tanto preconceito assim nos dias de hoje. [...]. Tenho amigos gays e professores, mas nunca nenhum deles me influenciou em nada, pelo contrário já gostava muito deles e agora os admiro ainda mais por se assumirem sem medo no mundo preconceituoso no qual vivemos.

É importante observar, também, que uma parte considerável de nossos/as alunos/as percebem que há uma discriminação homofóbica latente contra os docentes homoafetivos. Isso transparece nas resposta à seguinte questão:

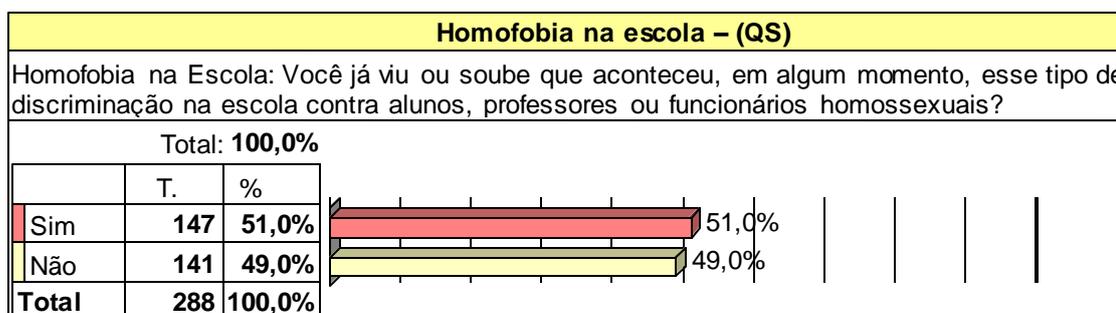
Gráfico 17



Fonte: Elaboração própria.

Observamos que a metade dos alunados demonstra uma percepção de homofobia contra docentes que sejam identificados ou se identificam como gays ou lésbicas, por exemplo. Isso se confirma nas questões que sucedem a essa anterior. Quando perguntados se já presenciaram atos homofóbicos contra sujeitos LGBT a metade dos alunados participantes também respondem positivamente:

Gráfico 18



Fonte: Elaboração própria.

A maioria de 53,8% respondeu na totalidade do Q.E. nunca ter tido conhecimento de práticas homofóbicas no espaço escolar, no Q.S. caiu para 49,0%. Isso é compreensível quando sabemos que mesmo o conceito homofobia não é de conhecimento amplo da maioria dos atores sociais que atuam no espaço escolar.

Depois, identificar atos homofóbicos também não é uma tarefa fácil. Nem sempre estamos preparados em termos de conhecimentos ou mesmo, sensibilizados para isso. No geral, as vítimas que são as destinatárias dos atos homofóbicos os vivenciam em suas intimidades sem compartilhá-los.

Há um tabu natural no meio escolar sobre a homofobia e todo o conjunto simbólico cultural que o alimenta. Esse tabu é reprodução do silenciamento das sexualidades no plano macro social. Nem sempre as práticas homofóbicas são explícitas; no geral, ocorrem de modo “velado”, ou seja, nem sempre perceptível para a maioria.

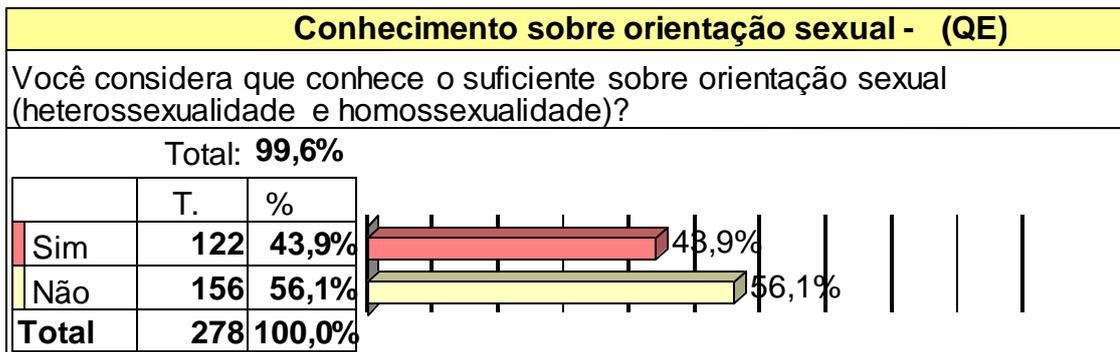
Todos os alunados responderam em sua maioria **que não presenciaram homofobia no espaço escolar**: Grupo 1: 50,4% a 49,6%; Grupo 2: 57,3% a 42,7%; Grupo3: 55,1% a 44,9%.

Observamos que parte dos alunados os quais consideram haver homofobia na escola não deve ser desconsiderada. Ao contrário, quase a metade de todos os alunados participantes da pesquisa-ação demonstra uma percepção de que há homofobia no espaço escolar. Na totalidade dos três grupos os resultados ficaram equilibrados: Enquanto 53,5% afirmam não haver homofobia na escola, outros 46,5% apontam que há sim.

Esse elemento da percepção é importante e pode ser analisado a partir da perspectiva de que há uma tomada de consciência, ainda que lenta, desse fenômeno social da homofobia. Quanto mais consciência houver do fenômeno mais demandas por agendas locais que considerem um tratamento sério desse problema serão criadas.

Não há como tratar do tema homofobia sem trabalhar o conceito de orientação sexual. Quando os/as estudantes são convidados a responder se possuem conhecimentos sobre orientação sexual temos o seguinte resultado:

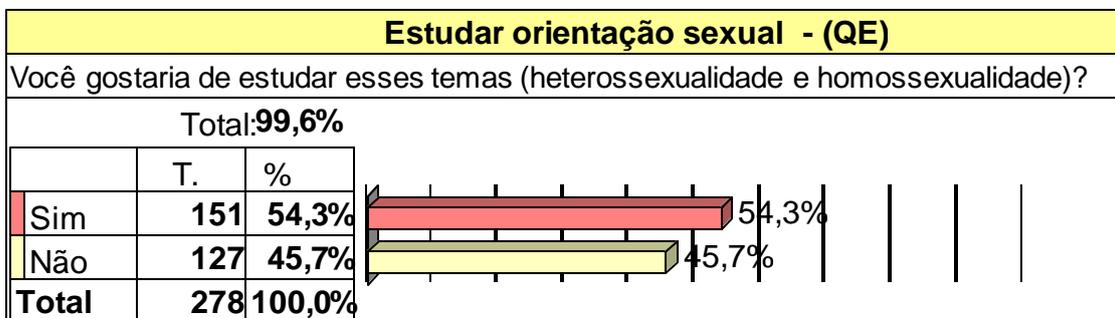
Gráfico 19



Fonte: Elaboração própria.

A maioria diz não conhecer. Isso demonstra o quanto educação sexual na escola faz falta. O que percebemos até aqui é que quando perguntados sem a exigência de se referenciar a conhecimentos conceituais mais complexos, os/a alunos/as respondem de forma mais positiva e convicta, como, por exemplo, o repúdio que possuem contra a intolerância. A questão seguinte deixa bem claro o grau de resistência a estudar, a conhecer conteúdos que lhes parecem “tabus”:

Gráfico 20



Fonte: Elaboração própria.

Surpreendeu positivamente que 53,4% dos alunados de primeiras séries queiram saber mais sobre o assunto. Esperava-se maior resistência desse grupo. No entanto 46,6% explicitaram não querer esse estudo. No grupo dois encontramos também uma porcentagem alta de alunos/as que não desejam fazer essa discussão. Ainda que 54,4% desejassem saber mais, 45,6% não estavam dispostos. Já entre os alunados de terceira série foi maior o número de alunos/as que desejavam fazer esse estudo, ou seja, 60%, diante de 40% que não desejavam. Na totalidade 54,3% desejavam enquanto 45,7% não.

Isso tudo demonstra por si só que se a proposta de estudar o fenômeno da homofobia tivesse que passar pela decisão deliberativa dos/as alunos/as o tema possivelmente não seria estudado.

Mas como ficou evidenciado nos resultados do questionário tivemos praticamente uma divisão dos alunados pró e contra o estudo. Nos relatos essa divisão também ficou evidenciada:

E38 (2) - Mesmo não tendo interesse algum em saber sobre esse assunto, me interessei pelo tema [...]. Confesso que tive vontade de sair da sala quando o professor começou com esse conteúdo, mas não posso criticar uma coisa da qual não tenho nenhum conhecimento.

E39 (1) – Estudar o tema “homofobia” na escola é importante para que os alunos tenham consciência da palavra “homofobia” e o que se traz junto dela. [...]. Aprendi principalmente que devemos rever os nossos preconceitos sobre as pessoas “homossexuais” e em forma geral. Antes das aulas, eu não tinha muito conhecimento sobre [...] homofobia.

E40 (1) – Antes eu não tinha muito conhecimento sobre o assunto homofobia, mas algumas regras mudaram e a escola deu a oportunidade de discutir a homofobia.

E41 (1) - Antes de estudar o tema “homofobia”, além de não concordar com a homossexualidade, não aceitava que cada um podia ter sua opção sexual e tinha um maior preconceito a respeito dos LGBT. [...] aprendi que cada ser humano tem liberdade para escolher sua vida e que devemos respeitá-lo [...].

E42 (1) - Antes de estudar homofobia nas aulas de filosofia, eu era uma pessoa que não tinha preconceito, mas sentia que faltava saber sobre o assunto “homofobia”. [...]. E pude perceber que eles sofrem muito com o preconceito de outras pessoas [...]. Deveria ter esse tipo de aula explicativa desde a quinta série para os alunos obterem conhecimento para não cometer homofobia.

E43 (1) – Foi uma experiência nova e diferente. Foi a primeira vez que nós estudamos o tema homofobia [...] foi difícil estudar isso e foi importante para nós nos interagirmos na sociedade e eu aprendi a respeitar mais [...].

E44 (1) – A minha experiência foi de assustado, de como a sociedade trata os homossexuais, o preconceito é assustado [...]. Eu acho que em comparação quando eu comecei a ter aulas de filosofia eu passei a ver as coisas em diferentes ângulos de visão sobre vários assuntos, eu nunca reparei no preconceito que há na sociedade e por isso nunca me incomodei [...]. Tenho certeza que aprendi como a sociedade e o mundo funcionam.

Observa-se que ainda que pese um certo impedimento por motivos de valores culturais e religiosos contra o estudo desse tema tabu da homofobia na escola, houve

uma empatia dos alunados para com o estudo do tema quando o iniciaram. Isso está mais que evidenciado nos relatos escritos pelos/as participantes.

A hipótese foi confirmada parcialmente, porque ficou demonstrado que grande parte dos alunados têm facilidade de identificar os sujeitos LGBT no espaço escolar, mas têm dificuldades de reconhecer e identificar atos homofóbicos e não estão muito propensos a fazer essa discussão por livre agrado.

4.3.4. Autoavaliação da intervenção pedagógica

HIPÓTESE: Aulas que abordem a problemática da homofobia podem ajudar na promoção de uma melhor compreensão e melhor convívio com a diversidade.

Já reconhecemos aqui nesta dissertação, recorrentemente, que trabalhar homofobia na escola não é uma tarefa fácil. É um tema que atinge afetividades e conhecimentos imbricados por meio de valores culturais e morais de matrizes religiosos, dominantes na sociedade. Portanto, pode converter-se em uma tarefa conflituosa carregada de resistências óbvias.

Uma característica própria dos/das alunos/as participantes ficou muito evidenciada durante a intervenção pedagógica: a abertura (tolerância) com a qual eles estudam o assunto homofobia. Uma vez implementado o estudo, observamos que foram raros os/as alunos (as) que apresentaram resistências. Essa disposição tolerante dos/as participantes ficou muito evidenciada nas seguintes trechos que enaltecem a importância do estudo:

E45 (3) - A experiência [...] foi boa. [...] antes das aulas sobre o tema “homofobia” eu tinha dúvidas e não sabia diferenciar gênero e orientação sexual e não conseguia reconhecer minha própria homofobia [...] com o estudo podemos deixar de ter tanto preconceito.

E46 (3) - Ao estudar sobre o tema “homofobia” aprendi um pouco mais sobre o assunto. Eram poucos os meus conhecimentos, e estudando foi ficando cada vez mais interessante e também fui aprendendo mais. A homofobia é um assunto que pouco me interessava, muitos acham que sabem muito bem sobre a homofobia, mas isso não é verdade. Muitas pessoas não sabem o suficiente sobre a homofobia. Existem muitas pessoas que são homofóbicas e não admitem. Acham que o que eles pensam é o certo e pronto [...]. Achei muito interessante estudar sobre homofobia, coisas que eu achei que não seriam consideradas como atos homofóbicos, como por exemplo, uma

brincadeira que um amigo faz com o outro, uma postagem no facebook “seu gay” ou “gesto de homens”, é considerado homofobia. [...] Foi bem interessante o que aprendi, mas ainda tenho interesse em estudar muito mais.

E47 (3) - Ao estudar o tema homofobia em filosofia percebi o quanto de preconceitos tinha antes de estudar sobre o assunto [...].

E48 (3) - Depois de estudar sobre homofobia, passei a entender melhor o lado deles [...] tenho amigos homossexuais, amigas lésbicas, e os respeito muito, trato com igualdade não discrimino ninguém. Passei a compreendê-los melhor e também lutar por eles e com eles sobre qualquer tipo de preconceito, qualquer tipo de discriminação.

E49 (3) - Convivo com homossexuais desde criança e nunca tive qualquer preconceito contra eles. Com as aulas em que tratamos do tema homofobia pude perceber que, infelizmente, todos temos algum tipo de preconceito, seja homofóbico ou não, mas com estudo e conhecimento aprofundado sobre a homofobia podemos perder este preconceito que nos é passado culturalmente, baseado nas crenças religiosas [...].

E50 (2) – Antes tinha uma visão sobre os homossexuais não muito boa. Eu achava que era uma falta de vergonha da parte deles [...]. [...] depois de alguns vídeos e relatos de homossexuais vi que eram pessoas normais, com outro tipo de pensamento, com outro tipo de gosto, com outro tipo de opinião. Muitas pessoas pensam que os homossexuais não deveriam existir por isso ocorre muita morte. O ser humano tem que ser respeitado independente de tudo.

E51 (2) – Ao estudar o tema da homofobia percebi que conhecia vários assuntos falados e discutidos sobre a homofobia. Debatendo sobre o assunto percebi também, por exemplo: pessoa não se identifica com o gênero biológico estamos perante alguém que é transsexual. Trata-se de uma questão de identidade de gênero e não de orientação sexual.

Cabe aos docentes envolvidos nessa tarefa uma consciência tal que sirva de sustentação, de ânimo – individual e coletivo – para fazer esse enfrentamento da homofobia em sala de aula. Fica patente pelos textos escritos dos/as alunos/as participantes que por parte deles há uma abertura para fazer este tipo de estudo, restando então aos docentes receberem uma formação adequada para que possam tratar o assunto em sala com a seriedade necessária.

A primeira consciência, necessária, segundo LOURO (2014), é a da diversidade latente e presente no cotidiano da escola:

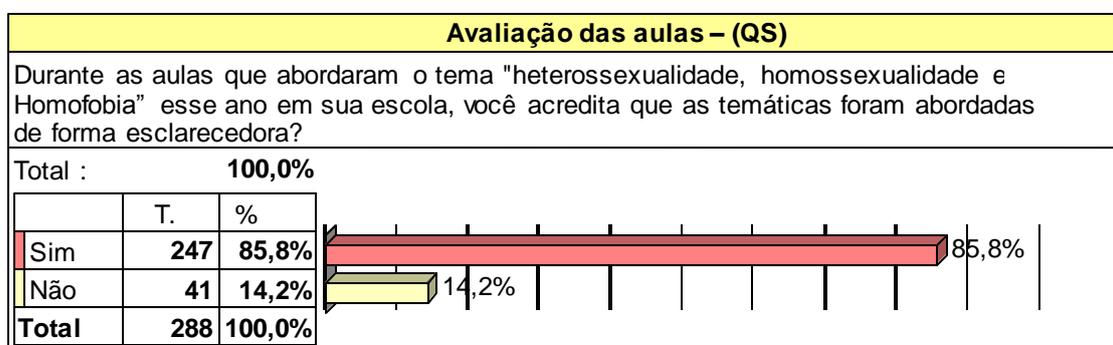
Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas,

as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 2014. p.63)

Com essa consciência é que elaboramos as três últimas perguntas a fim de explorarmos a percepção dos alunados em relação às aulas aplicadas.

Na primeira questão o objetivo era saber se os conteúdos trabalhados foram a contento das necessidades pedagógicas do público alvo:

Gráfico 21



Fonte: Elaboração própria.

Os dados acima nos permitem generalizar que os conteúdos abordados nessas aulas das quais esses alunados tomaram parte, conseguiram responder às necessidades cognitivas dos mesmos.

Esses dados precisam ser lidos à luz dos resultados da última questão do QE. Quando consultados se queriam estudar os temas heterossexualidade e homossexualidade, havia 54,3% que desejavam enquanto 45,7% não.

Em outros textos, os (as) alunos (as), sobre as aulas que trataram do tema homofobia, relataram que:

E52 (1) - Eu gostei porque fez algumas pessoas pensarem diferente, a terem menos preconceito e se tivesse alguém na sala que fosse gay, acredito que ela iria se sentir bem melhor com esse estudo e iria ajudar muito ela/ele ser mais confiante e a talvez sair do armário. Eu já conhecia bastante sobre o assunto, mas aprendi muita coisa. Principalmente sobre transsexualidade que eu desconhecia. Curti muito os filmes que assistimos.

E53 (2) - O tema da homofobia é abordado na escola com a intenção de diminuir preconceitos de alunos em relação aos homossexuais presentes nos

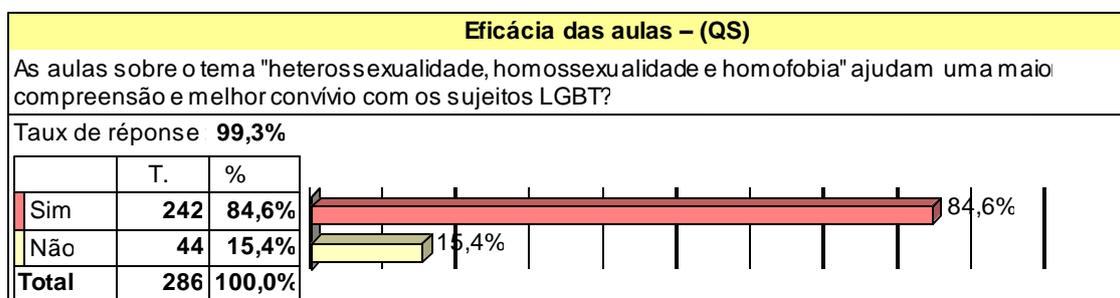
meios sociais em que eles vivem. Antes de estudar homofobia na escola, eu acreditava que uma pessoa se tornava homossexual ao longo da vida, por questões de convivência, exemplos adquiridos com as pessoas presentes em sua criação, entre outros, mas aprendi que a homossexualidade ou heterossexualidade não é uma escolha, mas alguns homossexuais tentam disfarçar por um tempo ou até mesmo a vida toda, por medo da reação da sociedade.

 E54 (2) - Antes eu pensava que homossexualidade era doença e que as pessoas escolhiam ser gay ou lésbica. Mas depois que comecei a estudar sobre o tema homossexualidade e homofobia mudei bastante meu jeito de pensar. Vi que a pessoa não escolhe ser homossexual e que devem ser tratada com respeito normalmente como qualquer outra.

Ora, se uma metade dos alunados não estava disposta a empreender um estudo sobre sexualidade que abordasse orientação sexual, após os estudos parece que acabou por avaliar como positiva sua participação. Quando analisamos os dados por séries há uma consideração positiva das aulas ministradas em situação crescente: primeiras 82,5%; segundas 84,7% e terceiras 90,9%.

Pela lógica, podemos depreender que quem estuda mais tende a ser menos homofóbico. Nesse sentido é que elaboramos a seguinte questão com o objetivo de explorar essa percepção dos alunados:

Gráfico 22



Fonte: Elaboração própria.

Fica evidente que a maioria concorda que as aulas ajudaram a uma melhor compreensão e convívio com a diversidade sexual.

Na comparação entre os grupos obtivemos os seguintes dados positivos (Sim): G1: 80,6%; G2: 87,1%; G3: 88,3%.

Corroborando com essa alta taxa de alunos/as que responderam positivamente temos os seguintes relatos:

E55 (3) - Minha reflexão sobre o tema homofobia foi boa [...]. A reflexão sobre o tema nos ajudou a compreender que é necessário respeitar todos

igualmente mesmo que não aceitemos certas diferenças. [...] penso que com o estudo podemos formar uma nova geração de pessoas não homofóbicas.

E56 (3) - Minha experiência ao estudar homofobia, foi positiva, pois com as informações e com os conhecimentos que foram compartilhados nas aulas eu consegui me distanciar do senso comum [...] compreendi que a raiz da homofobia é a falta de conhecimento sobre a sexualidade [...]. a homofobia acontece justamente pela falta de conhecimento e orientação que deveria ser ensinado e abordado nas escolas e principalmente nas família.

E57 (3) - [...] estudamos muito sobre homossexualidade e sobre a homofobia [...]. Mas esse assunto é muito polêmico, pois nos dias de hoje, em pleno século XXI, as pessoas não são capazes de aceitar o outro do jeito que ele é.[...].

E58 (3) - Antes de estudar sobre o tema homofobia eu não sabia nada sobre isso [...]. O estudo sobre o tema me ajudou a compreender [...] que a homofobia precisa ser erradicada para vivermos bem.

E59 (3) – Particularmente creio que o estudo do tema “homofobia” foi extremamente bem discutido e bem esclarecido, pois foi possível tirar muitas dúvidas em relação ao mesmo, resultando assim em um esclarecimento que eu não tinha antes. Creio que a homofobia deve ser discutida em sala de aula sim pois é um assunto que envolve a sociedade como um todo [...].

E60 (3) -Foi uma experiência muito boa ajudando a compreender como os LGBT são discriminados e nos mostrando como acabar com essa violência toda. Mas uma grande parte da turma está no campo dogmático que faz com que eles contiuem com o pensamento que trazem de casa e da igreja.

E61 (3) - [...] Com essas aulas é possível chegar a conclusão de que quem realmente é “diferente” nessa sociedade são os homofóbicos, pois com tantas outras coisas com as quais se preocupar, se ocupam da vida alheia. Se os LGBT estão feliz, seja de qualquer maneira, ninguém tem o direito de interferir.

E62 (3) - [...]. É preciso entender que a homossexualidade não é uma doença contagiosa e nem uma coisa influenciável [...] A sexualidade é um “problema” do indivíduo e não da sociedade. Como não há necessidade de intrometer-se na vida afetiva de um heterossexual, também não é preciso se intrometer na vida de um homossexual.

E63 (2) – [...]. Foi muito bom [...] ter aula com o tema homofobia porque eu assumo que mesmo não querendo eu tinha um preconceito contra homossexuais e praticava discriminação [...]. Se eu me deparar hoje com um casal gay posso dizer com certeza que não vou reagir como antes pois sei que eles são tão normais quanto qualquer outra pessoa e merecem respeito da mesma forma, o que importa é que sejam felizes.

Os/as alunos/as em seus relatos reconhecem ser o tema da homofobia por demais complexo. Deixam explicitado que o estudo é uma forma de superar preconceitos. Mas sabemos o quanto as problemáticas oriundas dos conflitos

ideológicos e crenças arraigadas na moralidade vigente convertem-se em resistência e dificuldades para uma discussão ao nível laico e racional de temas espinhosos como esse da homofobia.

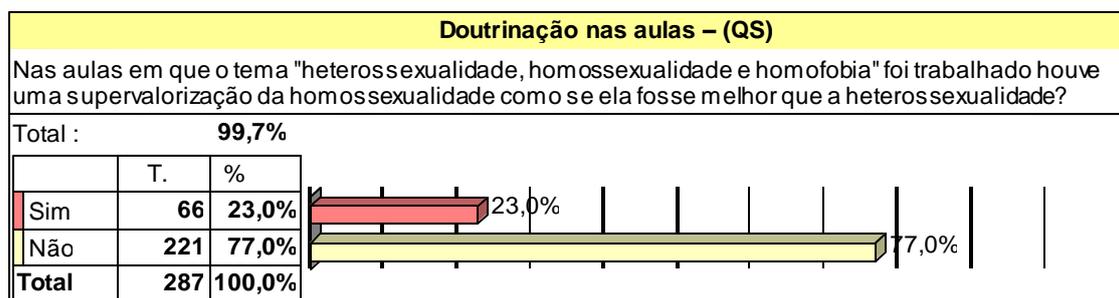
Há sempre uma tentativa de desqualificar qualquer trabalho pedagógico que questione verdades hegemônicas, por parte daqueles que defendem a perpetuação da moralidade e visão de mundo hegemônica construída ao longo dos milênios e séculos, especialmente dos valores influenciados por doutrinas religiosas.

A homofobia como não podia de ser, por tratar-se de um problema fundado na problemática cultural, gera inúmeros conflitos. Temas-problemas que giram em torno do conceito de homofobia como orientação sexual, identidade de gênero, casamento, família, adoção e outros, muitas vezes despertam verdadeiros embates entre os que defendem a visão de mundo plural em contraposição aos que defendem uma visão hegemônica, tradicional, estática de mundo, como modelo perfeito a ser seguido e preservado.

Uma acusação muito comum que pode sofrer quem faz a tarefa do enfrentamento à homofobia no espaço escolar é a de doutrinação. No geral, pregam que a escola ao tratar desse tema da homofobia estaria deformando e não formando nossos educandos. Acreditam que a homossexualidade pode ser adquirida por meio de aprendizagem. Chamam isso de doutrinação.

Portanto, em relação a essa questão da doutrinação temos o seguinte resultado:

Gráfico 23



Fonte: Elaboração própria.

Para 77,0% não houve doutrinação. Mas os 23% que interpretaram o contrário confirmam a análise contida na elaboração dos parágrafos acima sobre os motivos da acusação de doutrinadores à quem faz o enfrentamento da homofobia. Muitas vezes,

essa minoria ainda consegue agregar poder e espaço para difundir suas ideias antidiversidade.

Nos relatos seguintes, por exemplo, fica explicitado que o trabalho em sala de aula visou diretamente possibilitar aos estudantes conhecimentos que fundamentassem uma discussão sobre diversidade sexual numa perspectiva totalizante da realidade visando o enfrentamento ao fenômeno social da homofobia:

E64 (1) - Eu, como estudante, tendo essa experiência de estudar o tema homofobia, passei a conhecer algo que antes desconhecia completamente. Penso que a sociedade discrimina os homossexuais pelo simples fato de faltar-lhe conhecimento. Percebo que precisamos antes estudar, conhecer o assunto para depois falar dele.

E65 (3) - [...] Quando eu não sabia o que era homofobia, não aceitava pessoas de diferentes orientações sexuais (gays, lésbicas, travencos, entre outros). Depois que o professor explicou o conteúdo mudei minha opinião, pois somos todos seres humanos, não importa nossa orientação sexual.

E66 (3) - Foi uma experiência boa pois aprendi mais sobre homofobia e agora sei o que é o preconceito que os homossexuais sofrem. Antes eu não sabia que era tão grande a discriminação que sofriam [...]. Pude conhecer a luta que tiveram e têm pelos seus direitos.

E67 (1) – No começo, quando foi dito que o tema seria a homofobia [...] eu subestimei o potencial crítico em relação ao tema abordado. Eu esperava respostas mais homofóbicas ou até mesmo um tratamento mais irracional sobre o assunto. O breve estudo sobre a homofobia ampliou meus conhecimentos e o assunto foi cativante [...]. Resumindo [...] quero conhecer mais sobre o assunto no decorrer dos meus estudos.

E68 (2) – Antes do professor abordar o tema da “homofobia” eu não tinha o mínimo de conhecimento sobre o tema [...]. [...]. O tema abordado na sala de aula fez com que muito colegas que estão nela olhem os LGBT de outra forma [...].

E69 (2) – O tema homofobia sempre foi muito complicado pois o ensinamento recebido em casa é cultural e a maioria das culturas são homofóbicas. [...]. Nas aulas conseguimos enxergar que somos todos iguais apesar de nossas diferenças porém poucas pessoas continuam sabendo disso fora da sala.

E70 (2) – Ao estudar o tema homofobia consegui entender melhor os aspectos dessa discriminação [...]. A pessoa que discrimina homossexuais [...] tem a necessidade de fazer isso para se sentir superior, pregando assim que sua orientação sexual (que geralmente tende a ser heterossexual) é superior às outras, o que não é verdade, pois nenhuma orientação sexual é melhor ou superior à outra. [...]. O primeiro passo para tentarmos combater essa homofobia, ou até outros preconceitos existentes em nossa sociedade é assumirmos que temos o preconceito e assim reconhecermos que devemos lutar contra isso.

E71 (2) – Foi legal estudar sobre o assunto para sermos mente aberta, e aprendermos a não ter nenhum tipo de preconceito. Acho que nos dias de hoje ser homofóbico é uma aberração [...] homossexuais são humanos igualmente a todos só tem uma orientação sexual diferente, gosta de outras coisas. [...] sempre é bom aprender sobre esses temas para não sermos seres humanos fechado e sem conhecimento e aceitar as diferenças.

E72 (2) – Foi uma experiência que nos mostrou os dois lados da moeda: o lado da violência e o lado dos LGBT. Antes das reflexões eu não buscava conhecer nada sobre eles e, após as reflexões, eu busco respeitá-los [...].

E73 (2) – [...]. Nunca me importei muito com esse tema mas a partir das aulas tive um entendimento melhor e agora sei o quanto é grande a discriminação e procurar denunciar ao ver discriminação é a melhor opção que temos. Não podemos deixar que homofóbicos tirem nossa oportunidade de vencer na vida, ser felizes e ter direitos.

Em todos os relatos observa-se uma lúcida compreensão por parte dos alunos/as que o objetivo em se trabalhar o tema homofobia em sala de aula visava apenas ao enfrentamento à violência homofóbica.

Em relação aos grupos, os resultados que discordam que houve doutrinação foram os seguintes: 82,4% das primeiras séries; nas segundas séries 70,6% e nas terceiras foi de 75,3%.

Nota-se que os números demonstram uma menor parcela que ao responder à questão no questionário ainda reproduziram a compreensão arraigada no senso comum, mas devemos lançar nosso olhar sobre aquele que já superaram essa compreensão.

A tarefa não é fácil mas também não é impossível. A hipótese foi confirmada. Aulas que abordem a problemática da homofobia podem ajudar sim, e muito, na promoção de uma melhor compreensão e convívio com a diversidade.

Fechamos essa seção com um surpreendente texto encontrado entre os “relatos de experiências” escritos pelos alunos/as das primeiras séries. Não há como detectar se o relato refere-se a um fato histórico ou se é um fato imaginado na hora da escrita em consonância aos estudos que ocorreram em sala. O importante do relato é a capacidade que o texto tem em exemplificar o quanto a homofobia é uma patologia social que acaba direcionando todo o ódio contido sobre os sujeitos LGBT. O (a) aluno (a) descreve o seguinte em seu texto:

E74 (1) - O tema homofobia quer dizer de uma pessoa que tem medo do desconhecido porque vive no senso comum e não abre a sua mente para pensar, porque homofobia pode virar doença. Pois eu tenho um amigo

homofóbico que não podia ver um homossexual que ele já queria bater até matar as pessoas. Até que um dia ele chegou a matar um homossexual. Ele foi preso e ficou 10 anos na cadeia e foi solto esses dias atrás e ele veio conversar comigo falando que estava apaixonado, curioso perguntei por quem e ele disse que por um homem. Então, conclusão da história: ele era homofóbico. Chegou a matar um homossexual para poder “sair do armário”. Isso é o que o senso comum causa nas pessoas de mente fraca.

5. CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo refletir sobre o alcance de práticas pedagógicas de enfrentamento à homofobia na escola, como recurso de combate ao preconceito e à discriminação, à promoção dos direitos humanos, com foco na melhoria da qualidade do ensino básico.

A discussão teórica que precedeu a análise dos dados coletados durante a intervenção pedagógica, na disciplina de filosofia, em que o tema homofobia foi estudado pelos alunos/as participantes, buscou demonstrar por meio de diferentes autores, como é que a escola enfrenta o desafio de tratar a relação entre os conteúdos culturais e os conteúdos específicos das disciplinas ensinadas.

Partimos da ideia de que por meio do mecanismo de mobilização de saberes, o professor poderia ajudar seus alunos a pensarem os problemas sociais contemporâneos, como o da homofobia, por exemplo. Pensar esses problemas, além de forjar uma visão de mundo mais humanizada possibilitaria novas relações intersubjetivas pautadas pelo respeito mútuo, considerando a diversidade que marca o âmbito escolar.

Essa problematização decorreu de inferências a partir da seguinte proposição: apesar de ser orientado como conteúdo (o cultural) a ser trabalhado em sala de aula, a maioria dos professores negligenciam essa tarefa por diferentes causas.

Para investigar essas problemáticas e sendo a homofobia nosso objeto de estudo, desenvolvemos uma investigação bibliográfica acerca da cultura em relação a uma hierarquização das sexualidades. Mas antes de compreendermos o fenômeno da homofobia, fazia-se necessário esclarecer o próprio conceito de cultura em sua construção originária e, depois, tentar esclarecer o lugar da cultura em nossos currículos.

Emprestamos do autor Laraia (2001) uma série de contribuições que nos possibilitaram entender que a cultura é uma construção sócio-cultural. Que apesar de fazer parte da vida do homem desde seus primórdios, apenas há alguns séculos passou a ser objeto de estudo, demandando inclusive a necessidade de uma área científica denominada de antropologia. A cultura sempre exerceu um papel na manutenção de comportamentos morais e estabelecimento do poder (ou forças de poderes), nos variados períodos da história humana.

A cultura era entendida como inata ao homem, portanto, não carecia de ser questionada. Somente após o embate entre diferentes pensadores chegou-se à compreensão de que a cultura é adquirida por meio de adesão natural, porém, por meio de um processo de aprendizagem. Daí decorreu também a descoberta de que as culturas são diversas, de que não há culturas superiores e inferiores, e que a cultura determina os comportamentos padrões das diferentes sociedades.

Além de Laraia (2001), autores como Laplantine (2003), Santomé (1995), Gonçalves e Silva (2006), Freire (1981), demonstram que a cultura é dinâmica, que resulta das relações de poder e que, portanto, pode ser transformada pelos embates de forças políticas. Em comum, esses autores concordam ainda que a cultura tem potencial humanizador e, ao mesmo tempo, desumanizador. Se a cultura resulta de processos de aprendizagens, então ela pode ser adquirida, pode ser pensada em seu todo, e o homem pode intervir sobre a mesma implementando mudanças necessárias.

Aliás, as mudanças culturais ocorrem em situações diversas. Mais rapidamente por intervenções de novas configurações macro econômicas e políticas no cenário das relações entre as diferentes nações do globo; mas também pelos jogos dessas relações de poderes que ocorrem pelos posicionamentos políticos de setores organizados da sociedade que reivindicam direitos, tais como dos trabalhadores, dos movimentos de sem-terras, dos movimentos LGBT, entre outros.

Mas nosso foco é a escola. A cultura pode ser pensada na escola? Os autores por nós trabalhados, como por exemplo, Santomé (1995), Freire (1981) e McLaren (1997), afirmam que não apenas podemos como devemos. A assertiva decorre da constatação de que a escola geralmente não tem feito isso. Os autores entendem que os atuais professores ainda não despertaram para essa urgência em trabalhar os conteúdos culturais inter cruzados com os conteúdos de suas disciplinas específicas.

O autores Santomé (1995), Gonçalves e Silva (2006), Borrillo (2009), Paro (2001), McLaren (1997) e Freire (1981), levantam uma série de fatores que podem estar ligados a esse silenciamento de problemas culturais no espaço escolar. Vão desde questões estruturais da própria escola que não possibilitam esse trabalho, mas perpassam, sobretudo, por um problema crucial que é a falta de uma formação docente mais rigorosa no que tange aos fundamentos teóricos. Portanto, mais consistente e que dê conta dessa demanda.

Ainda de comum acordo, nossos autores reafirmam que a escola é lugar privilegiado para o enfrentamento de males culturais como machismo, racismo, homofobia, e outros.

Ainda na fundamentação teórica exploramos a compreensão da homofobia no campo da história, inclusive como ela se desenvolveu no Brasil. Quais são as origens, as causas desse fenômeno e quais são as suas consequências nefastas para os sujeitos LGBT e para a sociedade como um todo, pois que a homofobia não encontra-se isolada de outros fenômenos fomentadores de violências.

Demonstramos como a homofobia diz respeito aos LGBT e é um problema decorrente de estereótipos compartilhados culturalmente, que determinam o que é estranho aos padrões pré-estabelecidos de comportamentos, que são aceitáveis como normais no nosso cotidiano.

Estereótipos esses construídos culturalmente no imaginário social por meio das interpretações do comportamento humano feitas principalmente por instituições, tais como Igreja e Estado ao longo da história.

Green e Polito (2006) nos ajudaram a compreender como o processo de construção de estereótipos perpassou práticas religiosas e de Estado, desde a identificação do homossexual como pecador, abominável, passando a ser considerado como doente e, portanto, passível de tratamento; até receber a pecha de criminoso.

Mas, a história humana é dinâmica. Constatamos ainda nessa descrição de Green e Polito como foi a reação dos LGBT a esse estado de coisas por meio do *Gay Power* nos EUA, que não tardou a irromper no Brasil através dos movimentos LGBT. Vimos ainda como a ONU vem tratando nessa última década as questões LGBT orientando os países do Globo a agirem em prol dos direitos humanos e, por fim, os desafios que se impõe a escola no enfrentamento à homofobia.

Concluimos dessa investigação teórica que a cultura precisa ser estudada em nossas escolas, que a homofobia, sendo um fenômeno cultural, precisa ser eleita como objeto de pesquisa e estudada no sentido de encontrarmos meios para que ela seja extirpada enquanto prática discriminatória de nossas escolas e da sociedade.

Portanto, recurso melhor que o conhecimento não há nessa busca da “implosão” do preconceito homofóbico que não serve para a causa humanizadora. Na discussão teórica feita ao longo dessa dissertação ficou demonstrado que precisamos

focar prioritariamente a formação docente sem a qual essa nobre e urgente tarefa pedagógica ficará comprometida e não será implementada.

E aqui, após a fundamentação teórica, retomamos o problema originário de nossa dissertação: qual é o alcance de práticas pedagógicas de enfrentamento à homofobia na escola? Para averiguar e demonstrar nossa resposta a essa questão analisamos os dados gerados a partir de uma intervenção pedagógica na disciplina de filosofia, que teve como tema norteador o problema da homofobia estudado a partir de relações conceituais.

Em primeiro lugar, destacamos que é possível generalizar, numa perspectiva científica, os resultados obtidos em relação ao nível de tolerância entre nossos adolescentes para com o tema problema, ou melhor, para com as vítimas da homofobia.

Ficou perceptível que nossos alunados são muito abertos para a discussão de temas culturais. Por meio dos instrumentos questionários e relatos de experiências, ficou patente que de fato a maioria de nossos/as alunos/as não apenas é aberta a uma discussão sobre o problema da homofobia, por exemplo; como é completamente intolerante com a intolerância, rechaçando-a.

Pensamos que essa é uma das grandes contribuições dessa dissertação. Demonstrar o quanto nossos/as estudantes são abertos para o debate de problemas culturais como o da homofobia. Devemos compreender isso por uma lógica muito simples: esses problemas dizem respeito a cada um deles.

Se os docentes forem capazes de entender que há uma demanda natural para essa relação, entre conteúdos culturais com específicos disciplinares, despertarão para a necessidade de se prepararem adequadamente (formação contínua). Estarão a caminho de uma militância pelos direitos humanos na construção de uma sociedade mais justa, mais equânime, mais plural.

Os questionários demonstraram que nossos alunados percebem naturalmente as diferenças que marcam nossa sociedade e as hierarquizações que negam essas diferenças. São capazes de perceber, por exemplo, que existem diversos arranjos familiares para além da família tradicional, até porque grande parte deles compõem esses arranjos; são capazes de perceber a diversidade sexual, até porque grande parte deles fazem parte dessas diferentes composições de expressões sexuais ou convivem com amigos que carregam essas diferentes expressões; são capazes de

perceber, por exemplo, que homossexualidade não é doença, não é escolha, não é resultado de aprendizagem, pelo simples fato de conviverem com sujeitos LGBT, etc.

Ora, o maior empecilho para uma compreensão mais consciente sobre as diferenças, nas quais estamos imersos enquanto humanos em relações intersubjetivas, é a própria cultura que traz para a contemporaneidade estereótipos arcaicos arraigados nas mentes e corações dos/das estudantes. Portanto, trabalhar a cultura no sentido de humanizá-la e despi-la do que ela carrega de desumanizador, é um papel extremamente urgente que a escola precisa assumir.

Não é possível que a escola continue silenciando uma discussão que envolve muitos adolescentes-jovens LGBT que colocam um fim às próprias vidas por meio do suicídio ao não compreenderem seus sentimentos, por não auto-reconhecerem suas próprias expressões sexuais.

A escola não pode continuar fomentando o silenciamento das violências homofóbicas que ferem e matam todos os dias sujeitos LGBT. O pouco reconhecimento de direitos sexuais LGBT por parte do Estado é outra forma grave de violência que graça em nosso país e que precisa ser discutida sem medo.

Se por um lado o Brasil não criminaliza a homossexualidade ou identidade de gênero (o que já é um avanço uma vez que mais de 70 países no mundo criminalizam), por outro, não tem uma legislação que criminalize a homofobia e nem uma legislação que garanta os direitos civis LGBT. Como constatamos na parte teórica dessa dissertação, as poucas garantias de direitos deram-se no âmbito do judiciário brasileiro.

Essas questões todas podem estar em debate na sala de aula. Nossos/as alunos/as não apresentaram resistências no sentido de impedir um estudo pontual sobre o assunto. Nossas experiências demonstram justamente o contrário: há o engajamento da maioria, o interesse é muito grande.

Dos resultados obtidos a partir dos dados coletados por meio dos questionários ficou demonstrado também que quando as questões exigiam respostas mais racionais, ou seja, com referenciais teóricos filosóficos e científicos, como, por exemplo, a identificação da homofobia, a compreensão de conceitos como orientação sexual, uma grande parte apresentou dificuldades. Isso é resultado do fato de que o problema da homofobia não é tratado em nossa escola em uma proposta que vá para além da disciplina de filosofia.

Mais uma vez caímos na questão da falta de uma política de formação docente que contemple de forma mais continuada e especializada sobre, não somente esse tema da homofobia, mas também da violência contra mulheres, da discriminação de cor e cultura, discriminação religiosa, e outras.

É fato demonstrável que a implementação do trabalho pedagógico de enfrentamento à homofobia em sala de aula tem resultados práticos. É fato também que esse trabalho contribui para a qualidade do ensino e para a humanização das relações intersubjetivas na escola.

Ao final do ano letivo de 2015, que excepcionalmente terminou em fevereiro de 2016, recebemos por meio da rede social, uma mensagem de ex-aluna do ensino médio, que participou da implementação pedagógica que resultou na coleta de dados para essa dissertação.

A aluna, sujeito LGBT, faz um agradecimento ao seu professor e descreve nessa mensagem o quanto as nossas aulas lhe ajudaram em seu processo de catarse e enfrentamento das pessoas que buscavam diminuí-la por ter uma orientação sexual diversa daquela (heterossexual) que é entendida como normal. Transcrevemos a mensagem a seguir tomando o cuidado de proteger a identidade da aluna:

Olá professor, [...] hoje, quando a minha mãe mais uma vez veio jogar na minha cara que a minha sexualidade é pecado, usei todos esses pensamentos que o senhor expôs e, pela primeira vez na vida, consegui deixá-la sem argumentos. E por sinal acho que agora até ela mesma está questionando o que segue tão fielmente. Eu te considero um herói professor, se eu não tivesse as suas aulas de filosofia, hoje eu estaria infeliz, vivendo em uma farsa reprimindo quem eu sou por medo do inferno, sendo machista, racista e uma grande intolerante religiosa como a minha família é. Minha família inteira vive me dizendo que nunca vai entender como é que eu nasci tão diferente deles. Mal sabem eles que [...] eu era igualzinha a eles até o nono ano, pois eu reproduzia todo o preconceito e discriminação que têm passado de geração em geração na nossa família, fundamentado na igreja. O que eles não sabem é que essa mudança repentina se deve a um grande sábio que começou a me dar aulas de filosofia no 1º ano. Sábio este que me ensinou a questionar tudo, a não aceitar respostas prontas, me ensinou a racionalizar, a filosofar... Nunca desista do que você faz professor, eu sei que ainda existem e que existirão muitas pessoas que vão precisar do senhor, como eu precisei. São pessoas como o senhor que fazem do mundo um lugar melhor. Obrigada!!! (Aluna LGBT – Terceira série – em mensagem enviada no dia 8/1/2016 11:57)

A mensagem nos permite refletir sobre o quanto o nosso trabalho em sala de aula é importante para promover a humanização entre os atores que convivem no

espaço escolar. Trabalhar temas desafiantes e conflitantes como homofobia, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, dentre outros, no desenvolvimento de nossos programas curriculares durante o ano letivo; além de um compromisso fiel com os direitos humanos trata-se de colocar o conhecimento científico, filosófico e artístico a serviço da catarse e libertação das vítimas desses males culturais.

Nossa aluna pelo que descreve conseguiu fazer esse processo de questionamento de sua própria sexualidade bem como do comportamento discriminatório que tinha sua família, ao querer lhe determinar a orientação sexual a seguir. Muitos adolescentes em situação de repressão familiar parecida com a dessa aluna, acabam recorrendo ao suicídio por não saberem lidar com as próprias diferenças frente aos padrões comportamentais rigidamente consolidados em nossa cultura, ou acabam por abraçar relações afetivas contrárias às suas próprias a fim de se adequarem aos determinantes culturais.

É preciso conhecer, dominar, mobilizar, categorias ou conceitos, que são “ferramentas” para refletirmos dicotomicamente sobre categorias ou conceitos oponentes construídos pela e na cultura. Machismo, heterossexismo, misoginia, violência, preconceito, discriminação, homofobia, heteronormatividade, direitos humanos, orientação sexual, identidade de gênero, estereótipos, cultura, ética, moral, são apenas alguns dos conceitos que precisamos trabalhar em sala de aula se desejamos de fato pensar a cultura no sentido de humanizá-la.

Quando trabalhamos os conceitos e nossos/as alunos entendem que todos os humanos possuem orientação sexual, que há diferentes orientações, não sendo uma escolha, nem perversão moral, muito menos doença e, portanto, não contagiosa, além de não ser aprendida. Quando compreendem que orientação sexual e identidade de gênero são coisas diferentes, preparamos o ambiente pedagógico para reflexões que possam discutir direitos humanos dos LGBT.

Direitos como, por exemplo, o de estudar, de estar na escola e ser tratado como igual, de poder adquirir a cultura e refletir na escola sobre sua própria condição de LGBT.

O fim da homofobia que passa pela escola é bom para todo mundo, por isso deveria ser uma tarefa assumida sem resistências por professores e agentes educacionais. Uma escola que enfrenta a violência promovendo o respeito às

diferenças em seus espaços, é uma escola que está condenada ao sucesso pedagógico em todos os sentidos.

Trabalhar o fenômeno da homofobia na escola é possível, não é uma utopia, ainda que precisemos de “utopus” e de “utopianos”, tal qual descreveu More (2013) em sua sociedade perfeita inexistente. Quem perde a capacidade de sonhar, de acreditar, de fazer projetos, perde a capacidade de lutar. Enfrentar a homofobia é também enfrentar a cultura machista, a misoginia, o racismo e todas as demais formas de intolerâncias na busca de construir uma sociedade mais humana.

Uma coisa é certa, uma sociedade mais justa e igualitária não poderá ser construída jamais se não formos capazes de ter utopia e lutarmos juntos. Com Freire (2000, p. 67), podemos parafrasear que a educação sozinha realmente não tem poder de transformar a sociedade, porém, sem ela tampouco a sociedade mudará.

A escola não pode ignorar o seu papel que é de ajudar nossas crianças-adolescentes e jovens a se humanizarem, ensiná-los a valorizar a vida, incentivá-los a sonhar, enfim, viabilizar o respeito às diferenças. Só assim, efetivaremos a verdadeira democracia, construindo uma sociedade mais justa, mais igual, mais plural.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALMEIDA, Francisco Eduardo Alves de. Plutarco e as biografias vitorianas no século da história. In: **Revista de História Comparada**. v. 9, n. 1 (2015): Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/101/93>>. Acesso em: 15 Set. 2015.

ANISTIA INTERNACIONAL (AI). **O Estado dos Direitos Humanos no Mundo**. Publicado originalmente em 2015 por Amnesty International Ltd (traduzido ao português do Brasil). Informe 2014/2015. Disponível em:< <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Web-Informe-2015-03-06-final.pdf>>. Acesso em: 20 Out. 2015.

_____. **Anistia Internacional: Relatório 2015/2016**. Disponível em: https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Informe2016_Final_Web-1.pdf. Acesso em: 21 Jun. 2016.

ARANHA Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARENALES, Luis; ARENALES, Nelma H. B.; CRUZ, José. **Autópsia psicológica em adolescente suicida** – Relato de caso. in Psychiatry on line Brasil. Maio de 2002 - Vol.7 – n. 5. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano02/artigo0502_b.php>. Acesso em: 24 Jun. 2016.

ARENHART, L.O. Pressupostos filosóficos da Hermenêutica diatópica proposta por Raimon Panikkar. **Revista Direitos Culturais**,v.2 – n.3 – Dezembro 2007. Disponível em: < <http://srvapp2s.urisan.tcche.br>>. Acesso em 19 fev. 2013.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa:o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. **O queer e o conceito de gênero**. Quereres Núcleo de pesquisas em diferenças, gênero e sexualidades. Universidade Federal de São Carlos – SP. Disponível em: <http://www.ufscar.br/cis/2011/10/o-queer-e-o-conceito-de-genero/#_edn1>. Acesso em 21 mai. 2016.

BARBOSA, José Gabriel Couto de Viveiros. A construção do sujeito homossexual em uma cidade do interior. In: FERRARI, Anderson (Org.). **Sujeitos, subjetividade e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p.228-252.

BELLET, Maurice. **Je ne suis pas venu apporter la paix**: Essai sur la violence absolue. Paris : Albin Michel, 2009.

BORRILLO. Daniel. **A homofobia**. Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009. p. 15-46

_____. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Biblioteca Digital. Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 14 Jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e Currículo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 22 Jul. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto de 4 de junho de 2010, Institui o Dia Nacional de Combate à Homofobia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Dnn/Dnn12635.htm>. Acesso em: 22 Mar. 2015.

_____. (2010a) Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CBE nº 7/10 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Aprovado em 07 de Abril de 2010. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf . Último acesso: 26 Mai.2016.

_____. (2010b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14/12/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 28 Mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 21 Jul. 2016.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras**. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria editorial, 2002, p. 55 a 81.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Catecismo da Igreja Católica. 3 ed. Petrópolis: Vozes et al., 1993.

CATRACA LIVRE. **Transexual crucificada na Parada LGBT foi agredida novamente**. Redação do Catraca Livre, 12 Jul. 2016. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/transexual-crucificada-na-parada-lgbt-foi-agredida-novamente/>>. Acesso em: 16 Jul. 2016.

COELHO, Teixeira. Modos culturais pós-modernos. In: **Revista USP**, São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Superintendência de Comunicação. Nº 29. Março-Maio, 1996. p. 90-101.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1999). **Resolução CFP No. 001/99 de 22 de março de 1999** – Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 2 Jul. 2016.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. 2.ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CRUZ, Mário. Portugal é o 24.º país a permitir a adoção por casais gay. **Diário de Notícias**, Lisboa, 21 Nov. 2015. Disponível em: <<http://www.dn.pt/portugal/interior/portugal-e-o-24-pais-a-permitir-a-adocao-por-casais-gay-4895531.html>> . Acesso em: 02 Dez. 2015.

DICIONÁRIO da língua portuguesa com acordo ortográfico. (Edição em linha). Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/machismo>>. Acesso em: 21 Jun. 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18, pp. 35-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04> . Acesso em: 26 Mai. 2016.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio: estudo de sociologia**. Trad. Monica Stabel. (Coleção Tópicos) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

FACCHINI, Regina. **Histórico da luta de LGBT no Brasil**. Publicado no portal eletrônico do Conselho Regional de Psicologia 6ª Região, São Paulo – SP. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/11/frames/fr_historico.aspx>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13 ed. Campinas: Papirus, 1998.

FOLHA de São Paulo. Transexual que encenou crucificação na Parada Gay afirma ter sido agredida. **Folha de São Paulo. 09 Ago. 2015**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/08/1666504-transexual-que-encenou-crucificacao-na-parada-gay-afirma-ter-sido-agredida.shtml>>. Acesso em: 15 Set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul. 2000. Trimestral. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_metodo_de_pesquisa_survey.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

FREITAS, Sirley Leite. **Violação dos direitos humanos no espaço escolar**. Ouro Preto do Oeste/RO, UNEOURO, 2014. Disponível em: <<http://faculdade.uneouro.edu.br/index.php/biblioteca/artigos/196-artigo-violacao-dos-direitos-humanos-no-espaco-escolar>>. Acesso em: 21 Jun. 2016.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico Racial, Gênero, Orientação Sexual, Geracional, Territorial, Pessoas com Necessidades Especiais (Deficiência) e Socioeconômica**. São Paulo: FIPE/MEC/ INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>. Acesso em: 27 Mai. 2016.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO (FPA); FUNDAÇÃO ROSA LUXEMBURGO STIFTUNG (RLS). Resultados finais da pesquisa: **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância e respeito às diferenças sexuais**. FPA/RLS, junho de 2008 a janeiro de 2009. Disponível em:

<http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/PESQUISA_COMPLETA_Apres-LGBT-Total-mai09.pdf>. Acesso em: 27 Mai. 2016.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Guacira L. Louro, Jane Felipe, Silvana V. Goellner (organizadoras). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo : Atlas, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GORISCH, Patrícia. **O reconhecimento dos direitos humanos LGBT: de Stenowall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014.

GREEN, James N.; POLITO, Ronald. **Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Assassinato de homossexuais de homossexuais (LGBT) no Brasil - Relatório 2014**. GGB - Grupo Gay da Bahia, organização não governamental. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relatc3b3rio-2014s.pdf>> Acesso em: 02 Jan. 2015.

_____. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2015**. (18 páginas). Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0046502188e8a65b8c3e2>>. Acesso em: 23 Jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Registro Civil 2014: Brasil teve 4.854 casamentos homoafetivos**. Comunicação Social, 30 de Novembro de 2015. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=3044&busca=1&t=registro-civil-2014-brasil-teve-4-854-casamentos-homoafetivos>>. Acesso em: 21 Jul. 2016.

INTERVENÇÃO LÉSBICA, GAY, BISSEXUAL E TRANSGÊNERO (PORTUGAL /ILGA). **Stonewall Inn declarado monumento histórico**. Disponível em: <<http://ilga-portugal.pt/noticias/712.php>>. Acesso em: 21 Out. 2015.

_____. (PORTUGAL-GRTI/ILGA). **Eu? sou uma pessoa**. Pelo Direito à identidade de gênero. Publicação do GRIT - Grupo de Reflexão e intervenção sobre transexualidade; em parceria com a ILGA - Intervenção Lésbica Gay bissexual e transgênero. Disponibilizado em: <<http://ilga-portugal.pt/ficheiros/pdfs/souumapessoa.pdf>> Acesso em: 23 Abr. 2016a.

_____. Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bissexuales, Trans e Intersex (ILGA). Carroll, A., **Homofobia de Estado 2016: Un estudio mundial jurídico sobre la criminalización, la protección y el reconocimiento del amor entre personas del mismo**

sexo (Genebra: ILGA, maio de 2016). Disponível em: <http://ilga.org/downloads/02_ILGA_Homofobia_De_Estado_2016_ESP_WEB_1505_16.pdf>. Acesso em: 22 Jun. 2016b.

FERREIRA JUNIOR, Avimar. **O comportamento suicida no Brasil e no mundo**. Revista Brasileira de Psicologia, 02 (01), Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <<http://revpsi.org/wp-content/uploads/2015/04/Ferreira-Junior-2015-O-comportamento-suicida-no-Brasil-e-no-mundo.pdf>>. Acesso em: 21 Jul. 2016.

KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento?. In: **Antologia de textos filosóficos**. Marçal, Jairo (org.). Curitiba: SEED/PR, 2009. p.406-415.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Trad. De Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. pp. 85-93

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, Denílson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LUKÀCS, George. **História e Consciência de Classe: Estudos sobre a Dialética Marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Versão OnLine. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 Abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Suicídio: violência auto-infligida. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília : Ministério da Saúde, 2005.p. 205-240

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MORE, Thomas. **A utopia**. São Paulo: Edipro, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTT, Luiz. Os homossexuais: as vítimas principais da violência. In: VELHO, G.; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ.1996.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. A pesquisa em psicologia clínica; do indivíduo ao grupo. **Estudos de Psicologia**. vol. 25, nº 2, Campinas. Abr./Jun. 2008. Versão on-line. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200009. Acesso em: 17 Mai. 2016.

NÓVOA, Antônio (coord.). Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa:Publicações Dom Quixote/IIIE, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). (2011). **Direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero** - Conselho de Direitos Humanos, Genebra, em 17 de junho de 2011. Disponível em:
<<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/conselho-de-direitos-humanos-da-onu-aprova-resolucao-sobre-a-violacao-dos-direitos-humanos-de-homossexuais.html>>. Acesso em: 24 Nov. 2015.

_____. (2014). Asamblea General. Genebra, 24 de septiembre de 2014. **Derechos humanos, orientación sexual e identidad de gênero**. Disponível em:
<http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/HRC/27/L.27/Rev.1&referer=http://nacoesunidas.org/conselho-de-direitos-humanos-da-onu-adota-resolucao-pedindo-fim-da-homofobia/&Lang=S>. Acesso em: 25 Nov. 2015.

_____. (2015). **Discrimination et violence à l'encontre de personnes en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre**. Rapport du Haut-Commissariat aux droits de l'homme - Genebre, 4 mai 2015. Français. Original: anglais . Disponível em:
<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session29/Documents/A_HRC_29_23_fr.doc>. Acesso em: 26 Nov. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Organizadores). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-48.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná**: Filosofia. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Sexualidade**. Cadernos temáticos. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED/PR, 2009. 216p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual**. [Versão Preliminar]. Curitiba: SEED/PR, 2010. 70 p.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei Estadual nº 16.454/10 de 17 de maio de 2010** - Institui o Dia Estadual de Combate a Homofobia, a ser promovido, anualmente, no dia 17 de Maio. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53852&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

_____. Governo do Estado do Paraná. Casa Civil. **Lei 11734 - 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**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5448&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

PEREIRA, Cláudia Moraes e S.P.; SCHIMANSKI, Edina. Família, gênero e novas configurações familiares: um olhar sobre a mulher e a condição de pobreza. Rio de Janeiro: **Revista Magistro**. Vol. 8 - Nº 2 – 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/2242/1011>. Acesso em: 18 Mai. 2016.

PEREIRA, Deriky. Pesquisa **revela número elevado de suicídios entre integrantes da comunidade LGBT em Maceió**. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/noticias/2013/11/pesquisa-revela-numero-elevado-de-suicidios-entre-integrantes-da-comunidade-lgbt-em-maceio>>. Acesso em: 20 Out. 2015.

PETINGA, Tiago. Cavaco obrigado a promulgar adoção por casais do mesmo sexo e aborto sem taxas. **Diário de Notícias**. Lisboa, 10 Fev. 2016. Disponível em: <<http://www.dn.pt/portugal/interior/esquerda-e-pan- aprovam- adocao-gay-e-aborto-gratis-5023442.html>> . Acesso em: 22 Mar. 2016.

PIATÃO. **A República**. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

REVISTA FORUM. Tudo bem encenar a ‘Paixão de Cristo’, mas quando é uma travesti não pode, não é? **Portal Fórum**, 08 Jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/06/tudo-bem-encenar-a-paixao-de-cristo-mas-quando-e-uma-travesti-nao-pode-nao-e/>> Acesso em: 15 Set. 2015.

TRANSEXUALIDADE fora da lista de doenças mentais da OMS. **Revista Radis-Fiocruz**. Número: 137. Fevereiro 2014. Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/137/s%C3%BAmula>> . Acesso em: 22 Out. 2015.

RIBEIRO, Paulo Renners Marçal. A sexualidade na história. In: RIBEIRO, Paulo R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.

RODRIGUES, Eliane. **Reformando e ensino de História**: lições de continuidade. História, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004.

RODRIGUES, Isabel Cristina; EVANGELISTA, Luciana de Fátima Marinho. **Programa de desenvolvimento educacional do Paraná (PDE)**: Reflexões sobre os resultados do desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica na área de história. XXVIII Simpósio Nacional de História: Florianópolis, Julho de 2015. Disponível em:
<http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428369274_ARQUIVO_OPROGRAMADEDESENVOLVIMENTOEDUCACIONALNOPARANAREFLEXOESSOBREOSRESULTADOSDODESENVOLVIMENTODOSPROJETOSDEINTERVENCAOPEdagogicanaareadehistoria.pdf> Acesso em: 22 jun. 2016.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA. T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTIM, Benhur. **Para quem se submete ao suicídio as consequências são as piores possíveis, principalmente dos familiares**. Disponível em:
<<http://jornalboavista.com.br/site/noticia/25805/para-quem-se-submete-ao-suicidio-as-consequencias-sao-as-piores-possiveis-principalmente-dos-familiares>>. Acesso em: 25 Out. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. São Paulo: Zahar, 1981.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 2. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. (Organizadora Guacira Louro). 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.

WORLD, Health organization [Organização Mundial de Saúde] (OMS). **Preventing suicide**: A global imperative (Prevenindo o Suicídio: uma urgência global). Genebra, 2014. Disponível em:

<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf?ua=1&ua=1>. Acesso em: 15 Jul. 2016.

APÊNDICE A

1. *Plano de Aulas:*

Data: A ser aplicado entre os meses de Junho e Julho de 2015.

2. *Dados de Identificação:*

Escola: Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto

Professor (a): Lucio de Lima Lopes

Disciplina: Filosofia

Séries: Primeiras, segundas e terceiras do Ensino Médio

Turmas: matutinas e vespertinas

Período: Segundo trimestre letivo de 2015

Tempo estimado: 6 aulas de 50min cada

3. *Tema:*

Homofobia

3.1 *Justificativa:*

A especificidade da Filosofia reside no espaço do trabalho árduo com o conceito e a reflexão. A intenção primeira do ensino de Filosofia é a de provocar os alunos para a reflexão filosófica. Na verdade, essa deve ser a intenção de todas as disciplinas do currículo, porém, a Filosofia tem sua especificidade que reside no trabalho direto com o conceito, com o estímulo constante ao exercício da argumentação, com base na tradição filosófica.

O exercício filosófico naturalmente provoca um movimento epistemológico, que faz com que o sujeito saia do comodismo que lhe proporciona o conhecimento popular, compartilhado culturalmente pelas convenções. Ao lidar com os problemas sociais e políticos, provoca a criticidade que coaduna em uma contestação do *status quo*. Ela se caracteriza por um investimento contra as convenções sociais, culturais, políticas e outras, ou seja, costumes e práticas consolidadas como verdadeiras e excludentes em relação a tudo o que ameaça essas consolidações. Nesse sentido a Filosofia desestabiliza, provoca a necessidade da construção de uma autonomia em várias dimensões.

O Filosofar é, senão outra coisa que, em relação ao sujeito que filosofa, um outro olhar sobre o mundo e sobre si mesmo. Trabalhar com problemas sociais contemporâneos e diversidade, é trabalhar com a administração de conflitos, pois esses temas atingem uma gama de valores subjetivos que cada indivíduo assumiu por adesão em nossa sociedade de acordo com nossas tradições culturais. Do educador filósofo, por exemplo, no que tange ao problema da diversidade, exige-se a consciência de que "(...) a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar de diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É

perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória.” [cf. material utilizado na semana pedagógica Fevereiro/2014 (BRASÍLIA, 2014).

Portanto, para a concretização desse processo, é necessário articular os saberes específicos de Filosofia com os saberes das diversas áreas da ciência, aos saberes acumulados pelos movimentos sociais brasileiros e internacionais. Somando-se ainda a estes os saberes das comunidades locais, enfim, os saberes que cada aluno traz para a realidade cotidiana da sala de aula.

De acordo com DCEB/Filosofia, 2008. p.26, os temas de atualidades serão abordados nas aulas de filosofia de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudos dessa disciplina e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais. Tais conteúdos vinculam-se **tanto à diversidade étnico-cultural** [Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.] **quanto aos problemas sociais contemporâneos** [Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.]

As reflexões sobre o tema Homofobia estão de acordo com a fundamentação legal amparada em CONSTITUIÇÃO FEDERAL: Artigo 3º Promover o bem de todos e todas sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; Artigo 5º Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza; Artigo 227... É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente ... O direito à vida, à saúde ... À dignidade, ao respeito, à liberdade ... Além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação... Violência, crueldade e opressão.

Legalmente ficou instituído 17/05, dia Nacional do Programa Brasil sem Homofobia. No Estado do Paraná: Constituição do Estado do Paraná, 1989; Lei Estadual 11733/97 – Campanhas de Educação sexual nos estabelecimentos de ensino; Lei Estadual 16454/10 – 17 de maio - Dia Estadual de Combate à Homofobia.

4. Objetivos:

4.1 Objetivo geral:

4.1.1 Compreender o fenômeno social da homofobia (causas e consequências).

4.2 Objetivos específicos:

4.2.1 Distinguir os conceitos que permeiam a discussão da homofobia inserida na diversidade sexual;

4.2.2 Reconhecer os sujeitos LGBT e suas demandas políticas;

4.2.3 Definir o conceito de homofobia;

4.2.4 Associar homofobia como negação de direitos humanos para uma parcela da sociedade.

4.2.5 Debater formas concretas de enfrentamento à homofobia na escola.

4.2.6 Produzir texto dissertativo argumentativo sobre o problema da homofobia.

5. Conteúdos:

- 5.1. Discussão filosófica sobre orientação sexual: natureza e convenção social; preconceito (mitos e estigmas) e discriminação; diversidade sexual e identidade de gênero; sexo biológico x papéis de gênero; orientação sexual x opção sexual;
- 5.2. Mudanças conceituais: homossexualismo x homossexualidade x homoafetividade;
- 5.3. Cultura heteronormativa;
- 5.4. Cultura LGBT: caracterização dos sujeitos gays, lésbicas, transexuais e travestis.
- 5.4. Homofobia (Lesbofobia e Transfobia): As variadas formas de violências sofridas por LGBT.
- 5.5. Homossexualidade e Cidadania no Brasil: Garantia de direitos civis (União, adoção, combate a homofobia...);

6. Desenvolvimento do tema:

1ª Aula:

As aulas acontecerão por meio de painéis filosóficos, ou seja, os (as) alunos (as) dispostos em organização das carteiras e cadeiras em “U”, com o objetivo de dinamizar a comunicação e interação entre os participantes.

A abertura do painel filosófico ocorrerá por meio da projeção do Curta Metragem: **Eu Não Quero Voltar Sozinho**. Breve sinopse: A vida de Leonardo, um adolescente cego, muda completamente com a chegada de um novo aluno em sua escola. Ao mesmo tempo, ele tem que lidar com os ciúmes da amiga Giovana e entender os sentimentos despertados pelo novo amigo Gabriel. **Objetivo pedagógico:** O curta deu origem ao filme “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”. É interessante observar a reação dos/as alunos/as durante a projeção. Muitos/as alunos/as acabam naturalmente revelando reações homofóbicas, especialmente no momento do “beijo”. O filme é um importante recurso de sensibilização para a discussão da homofobia. **Elenco:** Guilherme Lobo, Tess Amorim, Fabio Audi. **Roteiro e Direção:** Daniel Ribeiro. **Produção Executiva:** Diana Almeida . Tempo: 17min03s. **Ano de produção:** 2010.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbl>>. Acesso: 17 mar. 2015.

Após a projeção do filme, os/as alunos/as serão convidados e orientados para responderem o **questionário de entrada**.

2ª; 3ª e 4ª aulas:

Uma semana antes, os/as alunos/as de todas as séries participantes do painel serão orientados a pesquisarem conceitos chaves. Os conceitos a serem pesquisados, na

biblioteca e/ou internet, deverão ter os conteúdos registrados nos cadernos de anotações dos/as alunos/as que os apresentarão quando solicitados durante o desenvolvimento do painel.

Os conceitos propostos para pesquisa são: Orientação sexual, heteronormatividade, heterossexismo, machismo, misoginia, homofobia, sigla LGBT – explorando os conceitos de gays, lésbicas, bissexuais, intersexuais, travestis e transgêneros; identidade de gênero, transexualidade,

Na segunda aula começara a ser desenvolvido o painel. O professor mediará as apresentações dos/as alunos/as, solicitando que estudantes que fizeram pesquisas de conceitos contrários apresentem antes de maneira informal o que entendem pelos conceitos em questão, logo após, os/as alunos/as que desenvolveram as pesquisas relatam o que encontraram sobre os conceitos. Como mais de um fez a pesquisa sobre o mesmo conceito, um ajudará o outro complementando o que faltou ou encontrou a mais.

Durante o desenvolvimento do painel, serão projetados dois conjuntos de slides. No primeiro são trabalhados os conceitos de homofobia, orientação sexual e identidade de gênero, com o objetivo de reforçar a discussão. No segundo conjunto de slides são apresentadas imagens de sujeitos LGBT. Os slides estão disponíveis na seguinte página do professor, na rede social facebook: <https://www.facebook.com/lucio.lopes.5/media_set?set=a.361089823927732.72960.100000801519999&type=3>. Último acesso: 20 Mar. 2015.

Também serão inseridos vídeos curtos institucionais de governos e ONGs, produzidos para campanhas contra homofobia, constantes em arquivo próprio do professor.

5ª e 6ª aulas:

Para finalizar o painel será projetado um excelente documentário de curta-metragem sobre um grupo de jovens gays de São Paulo e suas visões de mundo.

O texto na página do canal onde está postado o vídeo é muito claro ao demonstrar as finalidades pedagógicas do documentário. Em minha experiência como docente tendo já trabalhado esse documentário, considero fechar nosso painel com chave de ouro ao exibir o curta, vez que nossos/as alunos/as se identificam com as histórias catárticas dos/as entrevistados/as: “Para esses jovens, ser gay, bissexual ou lésbica, é um grande problema? Qual a idade ideal para sair do armário e assumir sua homossexualidade? Eles sofrem homofobia, preconceito? O termo ‘opção sexual’ faz sentido? O mundo está mudando pra melhor? Ser gay pode estar se tornando um traço de personalidade como outro qualquer, como ser moreno, gostar de rock ou saber imitar aquele apresentador engraçado da TV? Uma abordagem intimista sobre a homossexualidade de um grupo de jovens da cidade de São Paulo. ‘Leve-me pra sair’ retrata um grupo de adolescentes gays de São Paulo e suas visões de mundo. Os depoimentos de 10 jovens entre 16 e 18 anos chamam atenção para questões importantes e outras simplesmente divertidas. Através do discurso desse grupo, o filme dá voz às pessoas de uma nova geração e descobre

o que eles pensam sobre identidade, sexualidade e preconceito. Realização Coletivo Lumika. São Paulo, 2012. Duração: 19min28s

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7U3xUZdU3Us>>. Acesso: 22 Mar. 2015.

Após a projeção, o painel será finalizado com um diálogo aberto entre professor e alunos/as para dirimir possíveis dúvidas.

Na sequência, o professor convidará os/as alunos/as a responderem o Questionário de Saída. Após o questionário, os participantes dos painéis serão convidados e orientados a produzirem “relatos de experiências” apresentando livremente um texto no qual relatem como foi a experiência de ter estudado o tema homofobia.

Observação: O professor deverá em cada série respeitar a maturidade dos participantes além de fazer as devidas conexões dos conteúdos específicos da disciplina de filosofia com os conteúdos do tema em questão. Nas primeiras séries será explorada a relação senso comum com a reflexão filosófica, explorando a estrutura do pensar filosófico; nas segundas séries será explorada a relação da reflexão ética com o tema na perspectiva dos direitos humanos (do princípio da dignidade humana); nas terceiras séries a conexão entre a ciência e o tema da homofobia.

7. Recursos didáticos:

Por meio de projetor, de propriedade do professor, serão explorados textos e imagens via slides de produção própria do professor, além de vídeos; páginas da internet, quadro, giz, biblioteca.

8. Avaliação:

A avaliação será diagnóstica, pela observação do comprometimento de cada aluno/a com as pesquisas, pela participação no painel quando solicitados, e por meio da produção de texto dissertativo. A aferição de notas dar-se-á parte pela participação no painel e outra parte igual pela qualidade do texto dissertativo, podendo ainda os conteúdos trabalhados serem cobrados nas provas programadas no trimestre. É importante observar que os questionários e relatórios de experiências orientados e aplicados durante o painel têm apenas finalidade acadêmica de mestrado e não servirão como instrumentos para aferir notas, vez que nos mesmos não há qualquer identificação dos/as alunos/as.

9. Bibliografia:

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 08 Abr. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto de 4 de junho de 2010, Institui o Dia Nacional de Combate à Homofobia**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Dnn/Dnn12635.htm>. Acesso em: 22 Mar. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Biblioteca Digital. Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35_ed.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: edições Graal, 1984.

GREEN, James N.; POLITO, Ronald. **Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)**. Rio de Janeiro: José Olympo, 2006.

LARDANOIS, A. **Safo lésbica e safo de Lesbos**. J. Bremmer (Org.), De Safo a Sade: Momentos da história da sexualidade. São Paulo: Papirus, 1995. p.27-50.

MENEZES, Aline Beckmann. **Análise da investigação dos determinantes do comportamento homossexual humano**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará. Belém-PA.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Filosofia**. Curitiba: SEED, 2006 (atualizadas 2007-2008).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Sexualidade**. Cadernos temáticos. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED/PR, 2009. 216p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual**. [Versão Preliminar]. Curitiba: SEED/PR, 2010. 70 p.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. **Lei Estadual nº 16.454/10 de 17 de maio de 2010 - Institui o Dia Estadual de Combate a Homofobia, a ser promovido, anualmente, no dia 17 de maio**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=53852&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

_____. Governo do Estado do Paraná. Casa Civil. Lei 11734 - 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.

Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5448&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 21 Mar. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TESON, Nestor Eduardo. **Fenomenologia da homossexualidade masculina.** São Paulo: Edicon, 1989.

TREVISAN, J.S. **Devassos no paraíso.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

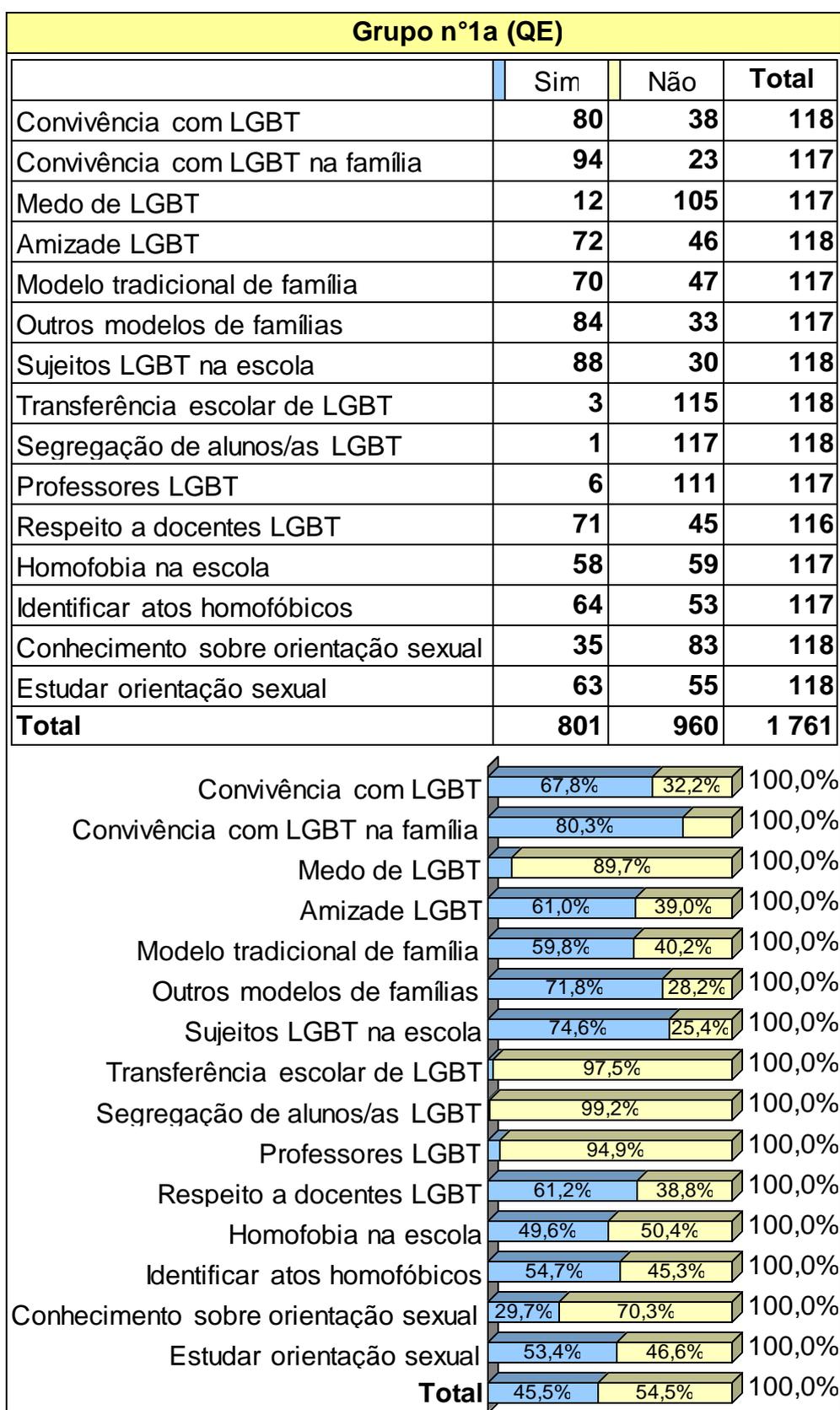
APÊNDICE B

Questionário de Entrada (QE) aplicado antes da intervenção pedagógica.

1	FU	Convivência com LGBT	Você conviveria com sujeitos homossexuais (gays, bissexuais, lésbicas, travestis, transsexuais) sem maiores dificuldades?	Sim ; Não ;
2	FU	Convivência com LGBT na família	Você conviveria normalmente com um membro de sua família (pai, mãe, irmão ou irmã, outros) que fosse identificado como homossexual?	Sim ; Não ;
3	FU	Medo de LGBT	Você tem medo de ficar ao lado de garotos/homens ou garotas/mulheres que se apresentam publicamente de acordo com sua orientação homossexual?	Sim ; Não ;
4	FU	Amizade LGBT	Você tem amigo e/ou amiga homossexual?	Sim ; Não ;
5	FU	Modelo tradicional de família	Você entende que apenas o modelo tradicional de família composto por um pai, mãe e filhos/as é natural, correto e aceitável nos dias de hoje?	Sim ; Não ;
6	FU	Outros modelos de famílias	Você conhece a existência, nos dias atuais, de outros modelos de famílias?	Sim ; Não ;
7	FU	Sujeitos LGBT na escola	Você reconhece alguns desses sujeitos homossexuais (gays, bissexuais, lésbicas, travestis, transsexuais) na sua escola?	Sim ; ;Não ;
8	FU	Transferência escolar de LGBT	Caso existisse um homossexual na sua sala de aula, você entende que os pais deveriam transferir seu filho da escola?	Sim ; Não ;
9	FU	Segregação de alunos/as LGBT	Alunos/as homossexuais deveriam ser afastados da escola e/ou deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos?	Sim ; Não ;
10	FU	Professores LGBT	Professores homossexuais são uma má influência para os/as alunos/as?	Sim ; Não ;
11	FU	Respeito a docentes LGBT	Você entende que os professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes?	Sim ; Não ;
12	FU	Homofobia na escola	Homofobia na Escola: Você já viu ou soube que aconteceu, em algum momento, esse tipo de discriminação na escola contra alunos, professores ou funcionários homossexuais?	Sim ; Não ;
13	FU	Identificar atos homofóbicos	Você saberia verbalizar e/ou contar esse fato e/ou fatos, como aconteceu e explicar porque entende ter sido uma discriminação homofóbica?	Sim ; Não ;
14	FU	Conhecimento sobre orientação sexual	Você considera que conhece o suficiente sobre orientação sexual (heterossexualidade e homossexualidade)?	Sim ; Não ;
15	FU	Estudar orientação sexual	Você gostaria de estudar esses temas (heterossexualidade e homossexualidade)?	Sim ; Não ;

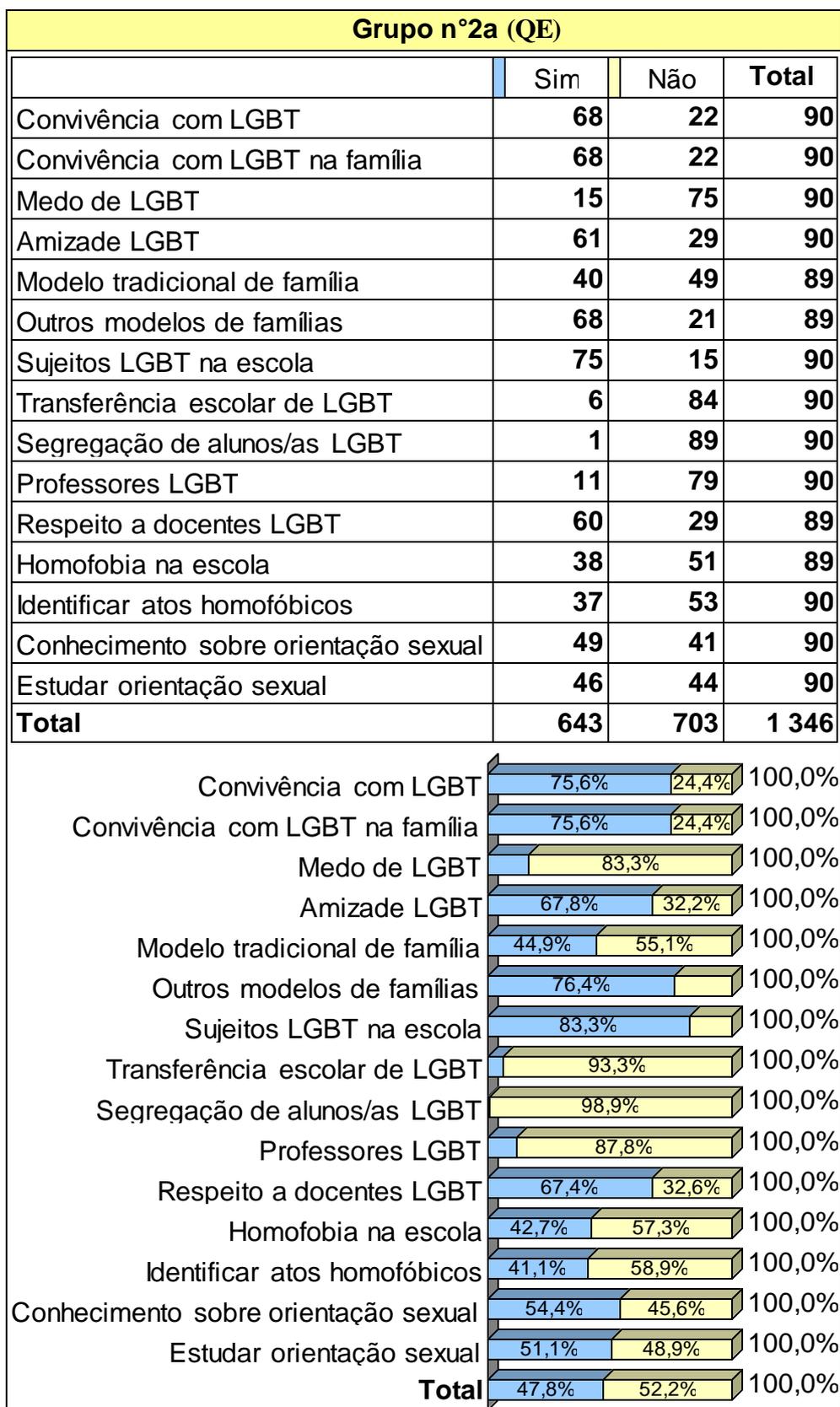
APÊNDICE C

Gráfico 24 questionário de entrada: GRUPO 1a – PRIMEIRAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



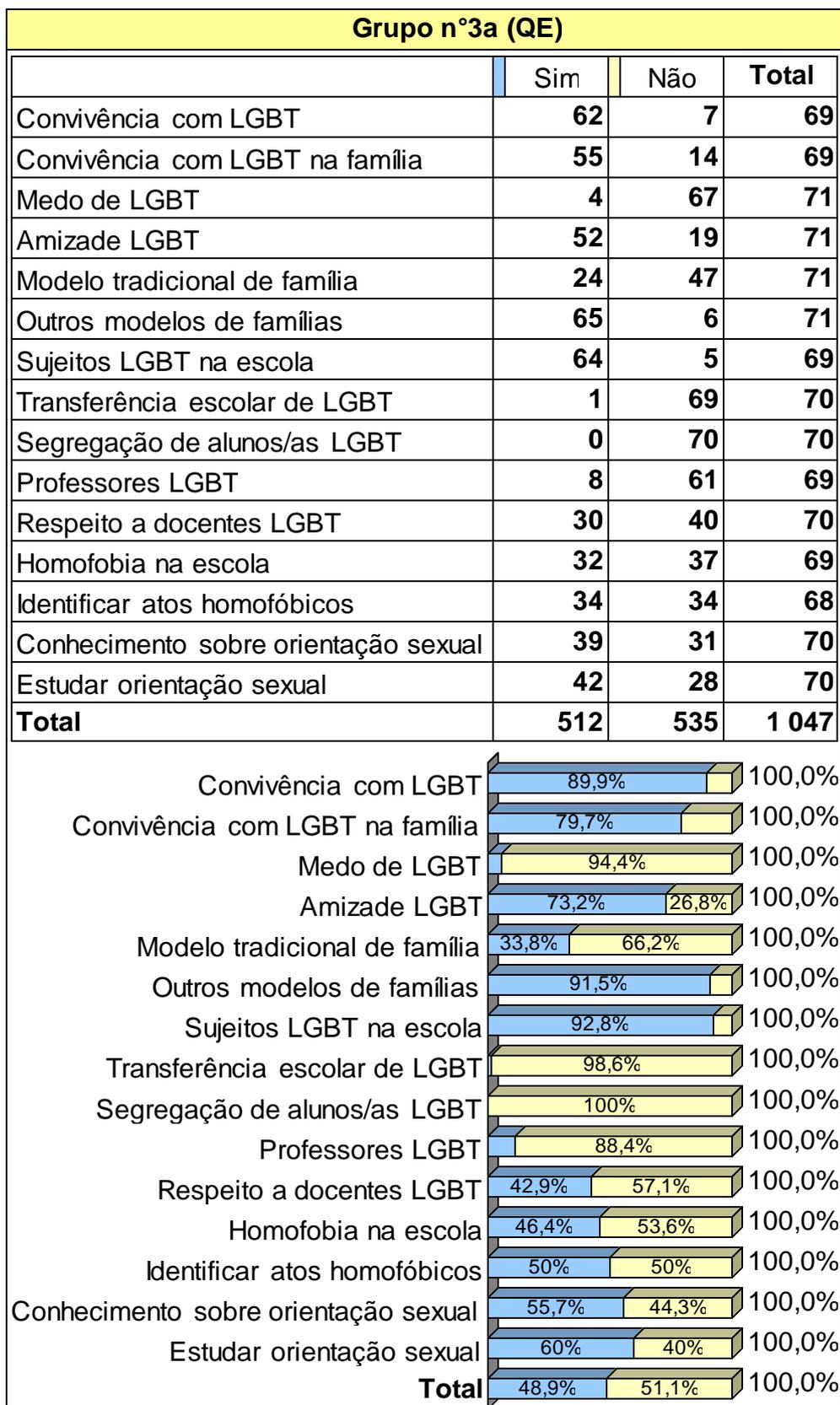
APÊNDICE D

Gráfico 25 - questionário de entrada: GRUPO 2a – SEGUNDAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



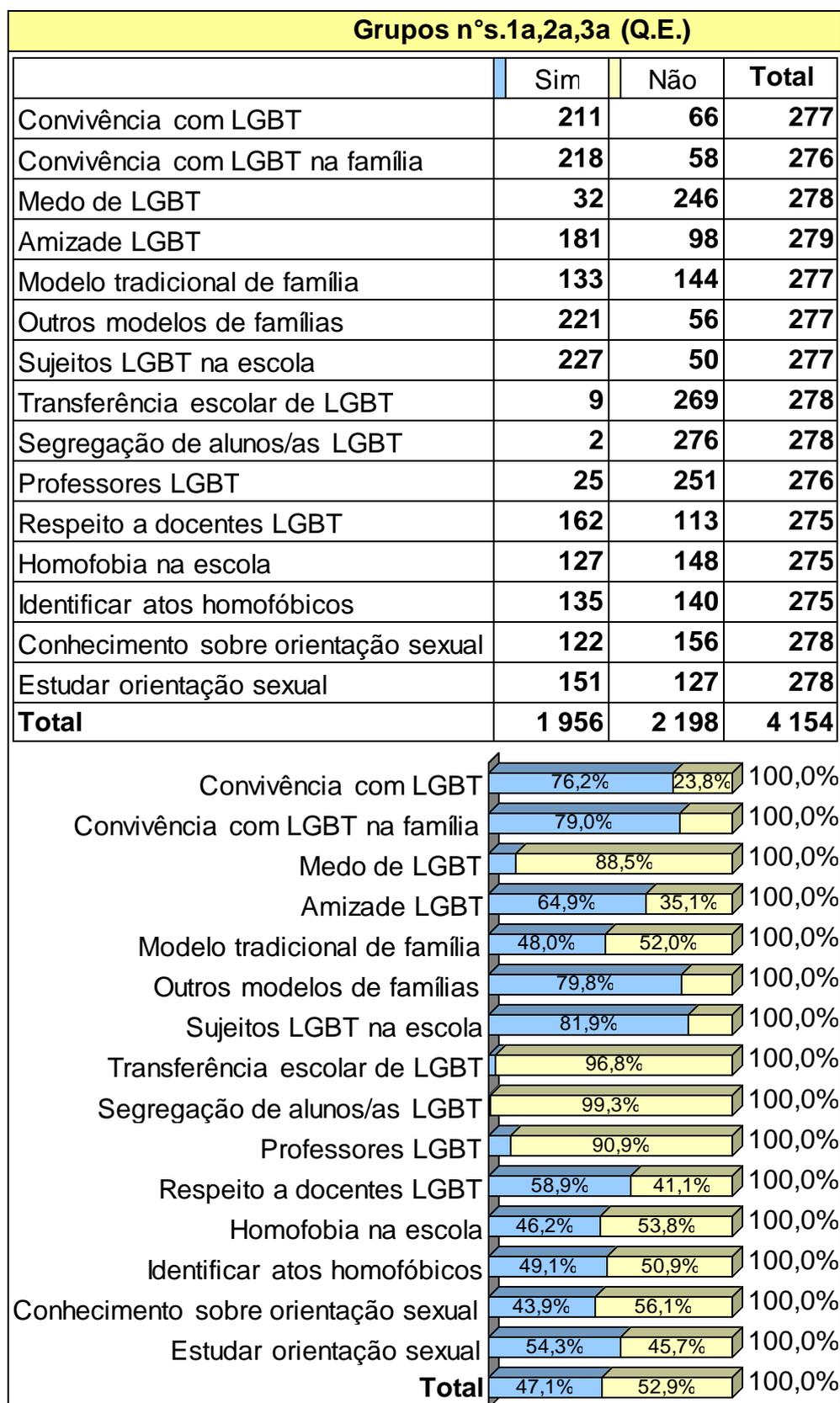
APÊNDICE E

Gráfico 26 - questionário de entrada: GRUPO 3a – TERCEIRAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



APÊNDICE F

Gráfico 27 - questionário de entrada: GRUPOS 1a; 2a; 3a – Fonte: elaboração própria.



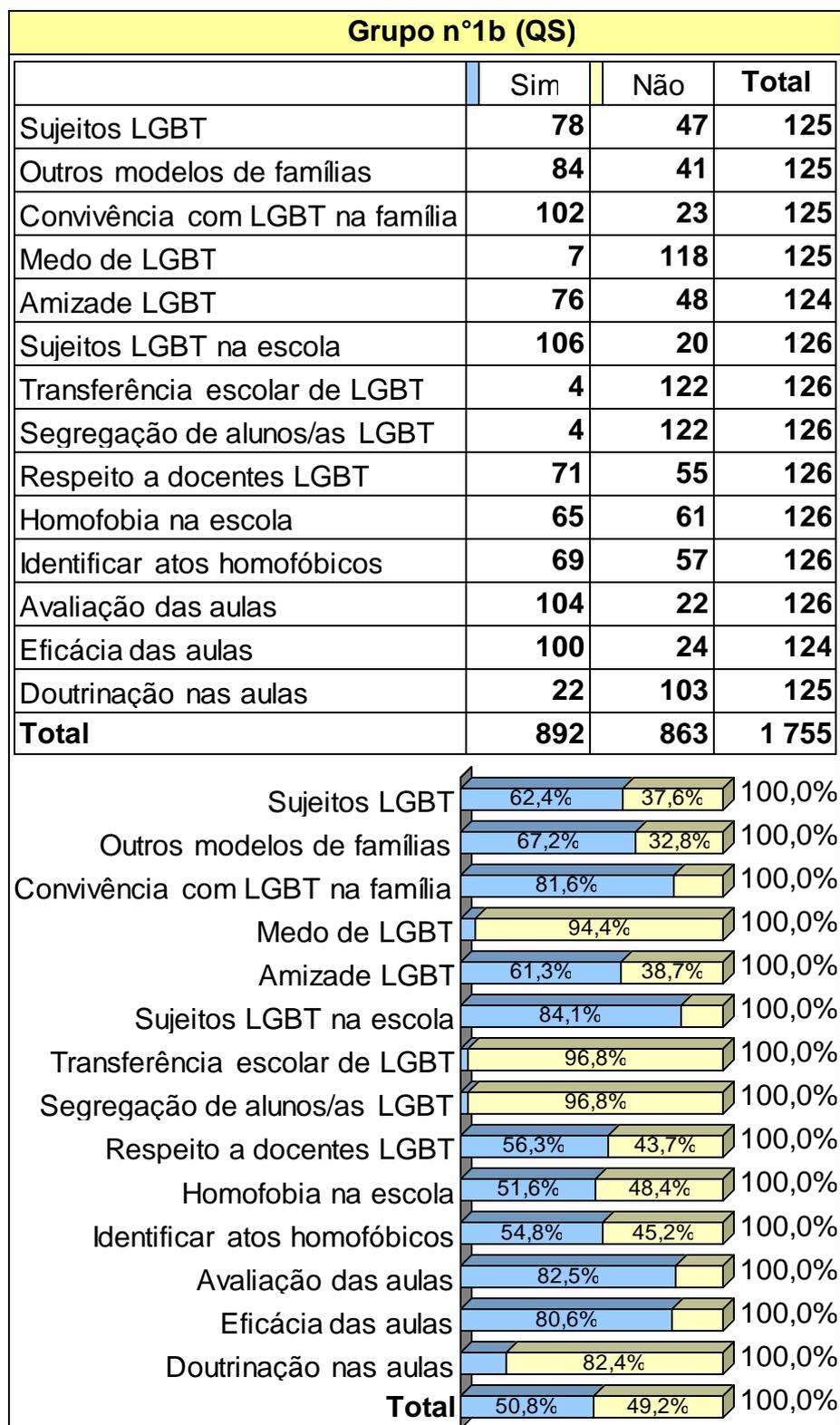
APÊNDICE G

Questionário de Saída (QS) aplicado depois da intervenção pedagógica.

1	FU	Sujeitos LGBT	Você conhece os sujeitos que integram a sigla LGBT: gays, bissexuais, lésbicas, travestis, transsexuais?	Sim ; Não ;
2	FU	Outros modelos de famílias	Você conhece a existência nos dias atuais de outros modelos de famílias além do tradicional?	Sim ; Não ;
3	FU	Convivência com LGBT na família	Você conviveria com um membro de sua família que fosse identificado como homossexual - pai, mãe ou um dos/as irmãos/ãs?	Sim ; Não ;
4	FU	Medo de LGBT	Você tem medo de garotos/homens ou garotas/mulheres que se apresentam publicamente de acordo com sua orientação sexual homossexual?	Sim ; Não ;
5	FU	Amizade LGBT	Você tem amigo e/ou amiga homossexual?	Sim ; Não ;
6	FU	Sujeitos LGBT na escola	Você reconhece que há alguns desses sujeitos homossexuais (gays, bissexuais, lésbicas, travestis...) na sua escola?	Sim ; Não ;
7	FU	Transferência escolar de LGBT	Caso existisse um aluno homossexual na sala de aula, você entende que os pais deveriam transferir seu filho da escola?	Sim ; Não ;
8	FU	Segregação de alunos/as LGBT	Alunos homossexuais deveriam ser afastados da escola e/ou deveriam estudar em salas separadas dos demais alunos?	Sim ; Não ;
9	FU	Respeito a docentes LGBT	Você entende que os professores que não são gays são mais respeitados pelos estudantes?	Sim ; Não ;
10	FU	Homofobia na escola	Homofobia na Escola: Você já viu ou soube que aconteceu, em algum momento, esse tipo de discriminação na escola contra alunos, professores ou funcionários homossexuais?	Sim ; Não ;
11	FU	Identificar atos homofóbicos	Você saberia verbalizar e/ou contar esse fato e/ou fatos, como aconteceu e explicar porque entende ter sido uma discriminação homofóbica?	Sim ; Não ;
12	FU	Avaliação das aulas	Durante as aulas que abordaram o tema "heterossexualidade, homossexualidade e homofobia" esse ano em sua escola, você acredita que as temáticas foram abordadas de forma esclarecedora?	Sim ; Não ;
13	FU	Eficácia das aulas	As aulas sobre o tema "heterossexualidade, homossexualidade e homofobia" ajudam para uma maior compreensão e melhor convívio com os sujeitos LGBT?	Sim ; Não ;
14	FU	Doutrinação nas aulas	Nas aulas em que o tema "heterossexualidade, homossexualidade e homofobia" foi trabalhado houve uma supervalorização da homossexualidade como se ela fosse melhor que a heterossexualidade?	Sim ; Não ;

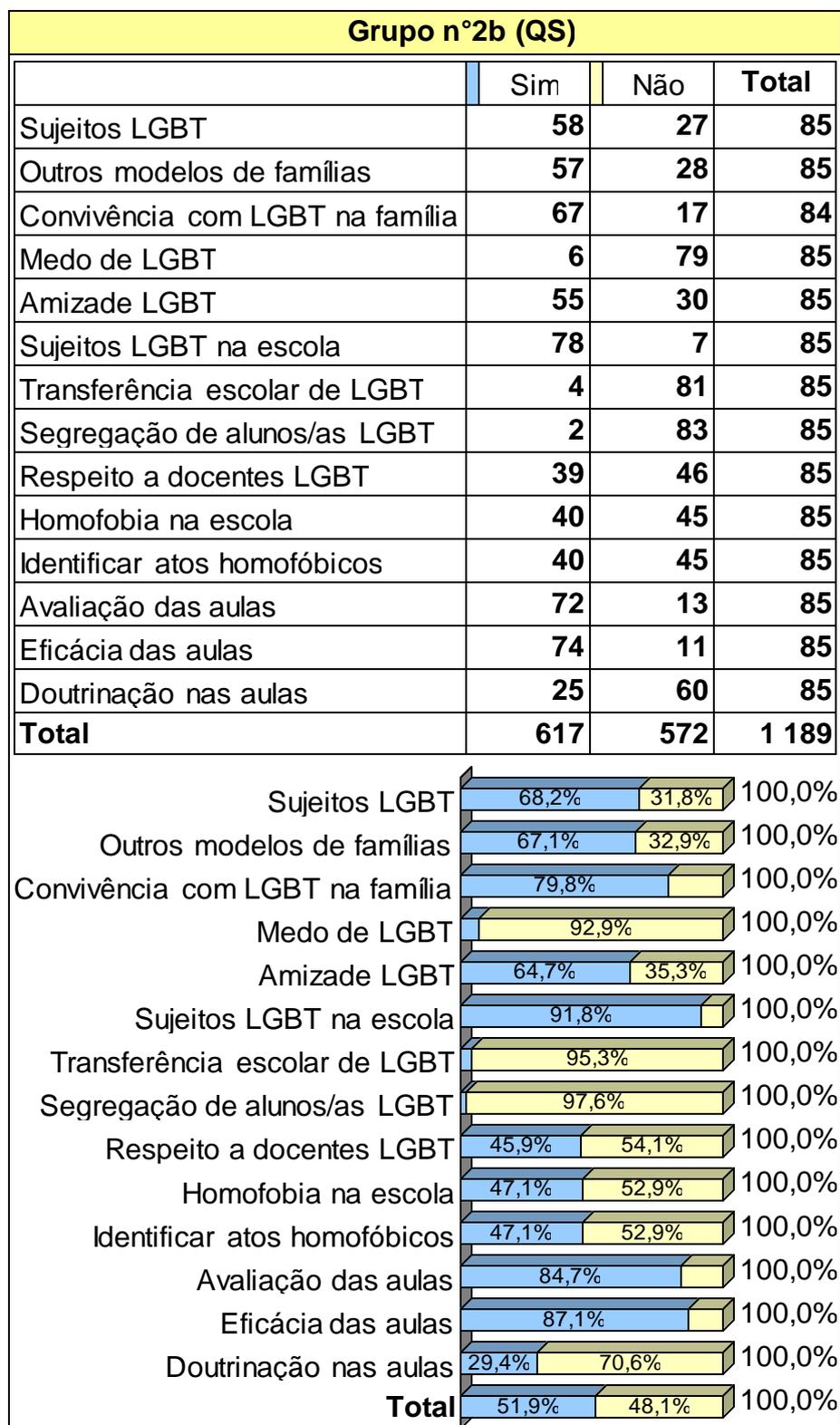
APÊNDICE H

Gráfico 28 - questionário de saída: GRUPO 1b – PRIMEIRAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



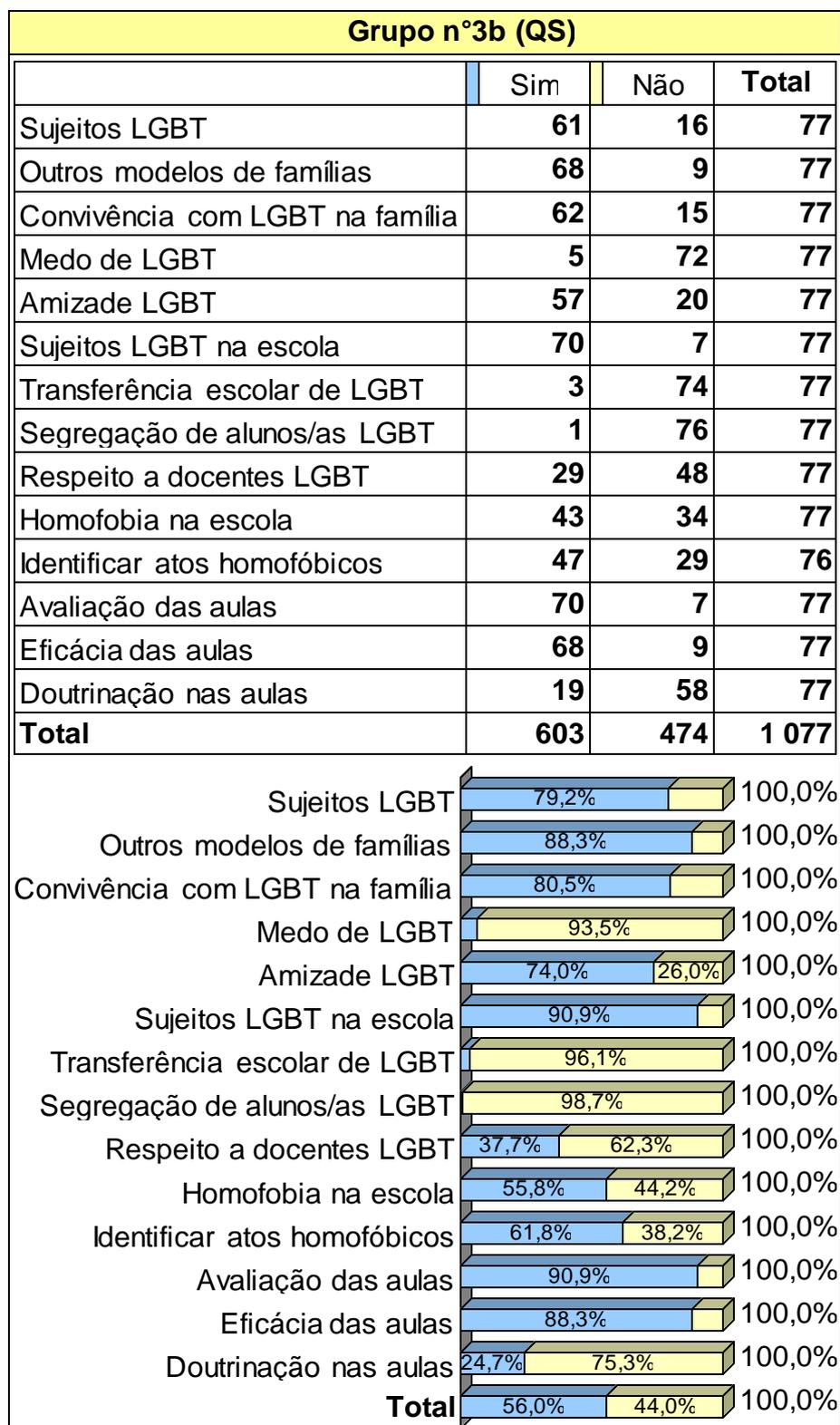
APÊNDICE I

Gráfico 29 - questionário de saída: GRUPO 2b – SEGUNDAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



APÊNDICE J

Gráfico 30 - questionário de saída: GRUPO 3b – TERCEIRAS SÉRIES – Fonte: elaboração própria.



APÊNDICE K

Gráfico 31 – questionário de saída: GRUPOS 1b; 2b; 3b – Fonte: elaboração própria.

