



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CAMPUS REGIONAL DO VALE DO IVAÍ
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**



ÉRICA RAFAELA DA SILVA FARIA

**HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS E
PRÁTICAS HOMOFÓBICAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS
DO ENSINO MÉDIO ESTADUAL DE MARINGÁ/PR**

Ivaiporã/PR

2021

ÉRICA RAFAELA DA SILVA FARIA

**HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS E
PRÁTICAS HOMOFÓBICAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS
DO ENSINO MÉDIO ESTADUAL DE MARINGÁ/PR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Edinaura Luza.

Ivaiporã/PR
2021

ÉRICA RAFAELA DA SILVA FARIA

**HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS E
PRÁTICAS HOMOFÓBICAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE EGRESSOS
DO ENSINO MÉDIO ESTADUAL DE MARINGÁ/PR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Edinaura Luza
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Douglas Marques
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Me. Eduardo Augusto Farias
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ivaiporã/PR, 07 de maio de 2021.

AGRADECIMENTOS

“Tudo posso naquele que me fortalece”.
Filipenses 4:13

Primeiramente a Deus, meu tudo, pois me proporcionou essa experiência incrível e por estar sempre comigo, me dando força e persistência para terminar esta fase.

A mim mesma, por ter lutado e não ter abandonado ou desistido. Pois, trago no peito a primeira geração a se formar em uma universidade pública, gratuita, laica, presencial e de qualidade.

Minha eterna gratidão aos meus pais, pelo cuidado, apoio emocional, financeiro e persistência; sem eles nada disso seria possível.

A minha querida irmã Milena, que sempre acreditou em mim e me ajudou na construção dessa pesquisa. A minha tia Lucia que, mesmo distante, acompanhou toda minha trajetória.

A minha querida orientadora, Edinaura Luza, que além de professora, foi uma amiga, que me aturou e me acompanhou, segurou na minha mão e me fez dar os primeiros passos na vida acadêmica, principalmente no desenvolvimento da escrita. Palavras seriam poucas para descrever a estima pela pessoa que me moldou e que contribuiu para minha formação. Minha gratidão eterna, pois você, professora, não mudou uma geração, você mudou gerações antepassadas.

A minha favorita amiga Débora, que caminhou comigo, e me ajudou, me ouviu durante toda a construção dessa pesquisa e jornada da faculdade. E aos meus queridos amigos, que diretamente e indiretamente, torciam por mim e me confortavam em momentos difíceis.

Aos sujeitos de pesquisa apresentada neste trabalho, os quais contribuíram imensamente para as reflexões e aprofundamentos necessários.

A cada uma das minhas colegas de turma, que lutaram comigo, estiveram comigo nesse processo de risos e choros.

A todo corpo docente do curso de Serviço Social, que possibilitou a construção do pensamento crítico sobre as relações sociais contraditórias existentes na sociedade e pela construção do conhecimento específico de Serviço Social.

Aos professores Douglas Marques e Eduardo Farias, por acreditarem na minha potencialidade e na minha escrita. Especialmente por tão gentilmente terem aceitado o convite na construção desse trabalho e para compor a banca examinadora.

Minha eterna gratidão, esse trabalho tem um pedaço de cada um de vocês!

FARIA, Érica Rafaela Silva. **HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA:** Análise de vivências e práticas homofóbicas a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidade Estadual de Maringá-Campus Regional do Vale do Ivaí, Ivaiporã, 2021.

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada, com o tema a homossexualidade na escola: análise de vivências e práticas homofóbicas a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR, possui como objetivo principal analisar vivências e práticas homofóbicas no contexto escolar, a partir da experiência de homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR. A partir disso, tem como objetivos específicos: 1) Aprender elementos históricos e sociais acerca da educação, questões de gênero e homossexualidade; 2) Identificar e problematizar manifestações homofóbicas por parte de estudantes heterossexuais; 3) Aprofundar o entendimento sobre a realidade vivenciada por estudantes homossexuais, a partir de padrões socialmente estabelecidos; 4) Identificar estratégias existentes para enfrentamento da homofobia no âmbito escolar. No que concerne à metodologia, além de pesquisa bibliográfica, foi realizada pesquisa de campo, de ordem qualitativa, a qual contou com instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas abertas. Este foi aplicado a dois homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR, entre 2005 e 2020. O estudo permitiu reafirmar que a escola vem reforçando padrões sociais, a partir da moralidade conservadora, de base da sociedade capitalista patriarcal, na medida em que não tem abordado o tema da homossexualidade, reproduzindo ou legitimando a ideia de que as relações sociais, afetivas e amorosas devem ser somente heterossexuais. Para além disso, o tema não é tratado abertamente, e sim em particular com os/as estudantes homossexuais, através de apoio dado por professores/as. Sendo assim, a importância desta pesquisa possui relação com a demanda de promover o respeito e a discussão em sala de aula e nos demais ambientes da comunidade escolar sobre homossexualidade, com vistas a superar a homofobia e a discriminação, bem como promover o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Serviço Social; Educação; Homossexualidade; Homofobia.

FARIA, Érica Rafaela Silva. **HOMOSEXUALITY AT SCHOOL:** Analysis of homophobic experiences and practices based on the experience of graduates from the state high school of Maringá / PR. 2021. 73 f. Course Conclusion Paper (Graduation in Social Work) - State University of Maringá-Campus do Vale do Ivaí, Ivaíporã, 2021.

ABSTRACT

The research presented here as the theme of homosexuality at school, has as main objective to analyze homophobic experiences and practices in the school context from the experience of homosexuals graduating from the state public high school of Maringá / PR. From this, it has specific objectives: 1) To apprehend historical and social elements about education, gender issues and homosexuality; 2) Identify and problematize homophobic manifestations by heterosexual students; 3) Deepen the understanding of the reality experienced by homosexual students, based on socially accepted standards; 4) Identify current goals to tackle homophobia at school. With regard to the methodology, in addition to bibliographic research, field research was carried out, of a qualitative order, which had a questionnaire with open questions as a data collection instrument. This was sent to two homosexuals who graduated from the state public high school in Maringá / PR, between 2005 and 2020. The common study reaffirms that the school has been reinforcing social standards based on conservative morality, the basis of patriarchal capitalist society, insofar as it has not addressed the issue of homosexuality, reproducing or legitimizing an idea that social, affective and loving relationships should only be heterosexual. In addition, the topic is not dealt with openly, but in particular with homosexual scholars, through support given by teachers. Thus, the importance of this research is related to the demand to promote respect and discussion in the classroom and in the other environments of the school community about homosexuality, with a view to overcoming homophobia and discrimination, as well as promoting respect for diversity.

Keywords: Social Service; Education; Homosexuality; Homofobia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. ELEMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	12
2.1 Educação enquanto complexo constitutivo da vida social.....	12
2.1.1 Escola reprodutora de padrões sociais.....	13
2.2 Educação e gênero.....	16
2.3 Escola, violência simbólica e preconceito.....	19
2.4 Educação numa perspectiva emancipatória.....	22
3. ORIENTAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E HOMOFOBIA.....	26
3.1 Orientação sexual e identidade de gênero.....	26
3.2 Homossexualidade e desafios sócio-históricos.....	30
3.3 Homofobia e violências de classe.....	35
3.4 Direitos da população LGBTQI+ e a agenda dos direitos humanos.....	43
4. COTIDIANO DO/A HOMOSSEXUAL NA ESCOLA.....	51
4.1 “Apenas desejo o respeito!”: A experiência de homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR.....	51
4.2 Desafios e estratégias à construção de uma educação não patriarcal-capitalista-sexista e homofóbica.....	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE I Carta de apresentação da pesquisa.....	72
APÊNDICE II Instrumento de coleta de dados.....	73

1. INTRODUÇÃO

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.
(Paulo Freire)

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado no âmbito do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV) tem como tema a homossexualidade na escola: análises de vivências e práticas homofóbicas a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá-PR. O tema em questão foi escolhido a partir de inquietações da própria pesquisadora, após participação de um congresso paranaense de estudantes, onde houve relatos em uma plenária, da não abordagem do tema em salas de aula, reafirmando a discriminação e o preconceito contra homossexuais.

Neste sentido, a pesquisa possui como objetivo geral: Analisar vivências e práticas homofóbicas no contexto escolar, a partir da experiência de homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR. Neste sentido, a partir desde recorte, definimos como objetivos específicos: 1) Apreender elementos históricos e sociais acerca da educação, questões de gênero e homossexualidade; 2) Identificar e problematizar manifestações homofóbicas por parte de estudantes heterossexuais; 3) Aprofundar o entendimento sobre a realidade vivenciada por estudantes homossexuais, a partir de padrões socialmente estabelecidos; 4) Identificar estratégias existentes para enfrentamento da homofobia no âmbito escolar.

No que se refere à metodologia adotada, haja vista a natureza deste estudo, a alternativa que se colocou como mais pertinente foi a pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p.04-05), a metodologia da pesquisa refere-se ao percurso de desenvolvimento do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, articulando conteúdo, pensamento e existência. Inclui-se nesta compreensão as concepções teóricas de abordagem, a partir de um conjunto de técnicas que incide na formulação da realidade e que desperta o lado criativo do/a investigador/a. No que concerne à metodologia, além de pesquisa bibliográfica, foi realizada pesquisa de campo, de ordem qualitativa, a qual adotou como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas abertas. Este foi aplicado a dois estudantes homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR, entre 2005 e 2020. Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos,

crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (GIL,1989, p. 121).

A sistematização da pesquisa deu-se em três capítulos. O Capítulo I remete aos elementos históricos e sociais sobre educação e questões de gênero, buscando retratar a educação enquanto elemento constitutivo da vida social; a escola enquanto reprodutora de padrões sociais; a relação entre educação e questões de gênero; a escola, a violência simbólica e o preconceito; e a educação numa perspectiva emancipatória.

O Capítulo II centra-se nos debates sobre orientação sexual, identidade de gênero e homofobia, dialogando, portanto, de forma mais enfática, sobre elementos históricos, sociais e conceituais que perpassam a orientação sexual e a identidade de gênero; a homossexualidade e os desafios sócio-históricos inerentes; a homofobia e a violência de classe; e, por fim, os direitos da população LGBTQI+ e a agenda dos direitos humanos.

O Capítulo III aborda a vivência de ex-estudantes homossexuais de ensino médio público estadual e os desafios e estratégias à construção de uma educação não patriarcal-capitalista-sexista e homofóbica, apontando os resultados da pesquisa. Em consonância, o levantamento de dados realizado através da pesquisa de campo contribuiu para a reafirmação de que a homofobia e o heterossexismo fazem parte do ambiente escolar, do cotidiano da sociedade brasileira e dos diversos espaços públicos.

Conforme Junqueira (2009, p.15, *apud* HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p.07), a escola tornou-se um ambiente antagonista, opressor, produzindo um quadro de violência a que muitos/as estudantes homossexuais estão submetidos/as a vivenciar. Junto a uma educação mercantilizada, voltada ao atendimento dos interesses do sistema capitalista, tem-se um cenário sexista, heterossexista e homofóbico, vinculado à moralidade conservadora. Por meio da pesquisa de campo, também se evidenciou a omissão de debates sobre o tema em tela em salas de aulas, nos livros e filmes didáticos. Essa omissão se expande para os corredores das escolas e para a vida. Ademais, de acordo com Carra (2009, p.13 *apud* HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p. 03), faz-se necessário abordar, simultaneamente, a problemática de gênero e das relações étnico-raciais, visto que estão intimamente imbricadas na vida social e na história das sociedades.

Deste modo, tem-se ainda uma instituição escolar perpassada por compreensões, posturas e políticas eivadas de preconceito, o que se revela por meio dos comportamentos dos/as alunos/as nas salas de aula e nas vivências sociais entre eles/as, no silêncio de muitos/as professores/as, nas omissões políticas sobre o tema. Infinitas situações relacionadas a comportamentos de discriminação, discursos e violências homofóbicas

ocorrem todos os dias. Essas práticas resultam em duras experiências na vida escolar de adolescentes e jovens LGBTQI+, produzindo sérios efeitos, tanto na vida pessoal, quanto em suas trajetórias educacionais.

Neste sentido, a importância da pesquisa realizada, ainda que introdutória, reside na sua intencionalidade de problematizar sobre a homofobia e o heterossexismo nas escolas, fazendo apontamentos sobre a necessidade da abordagem e da consideração das questões de gênero nesse espaço, vinculadas à perspectiva de classe. Conforme exposto acima, observa-se a ausência de debates sobre o tema nas escolas, o que incide para a intensificação ainda maior das situações de discriminação e preconceito. “A escola é um lugar de reprodução dos preconceitos e, por isso, é também um espaço muito importante para combatê-los” (TORRES, 2013, p.56 *apud* FREIRE e CISNE, 2015, p. 09). Essa pauta requer pesquisas e debates que tragam reflexões aprofundadas, que gerem ações e estratégias que combatam a homofobia e o preconceito, bem como, defendam uma educação emancipadora.

2. ELEMENTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO

2.1 Educação enquanto complexo constitutivo da vida social

No século XIX, na Itália, a educação, em sua construção, era dualista. Para a classe dominante, o ensino era “intelectual”, de instrução e aprendizagem; já para os/as operários/as, a formação era “profissional”, no sentido de ensiná-los/las a se comportarem e manusearem máquinas. Segundo Gramsci, as escolas surgem de maneira desordenada; escolas particulares para atender à necessidade de formar especialistas e dirigentes para as complexas atividades práticas requeridas pela civilização moderna (GRAMSCI, 2004 *apud* DUTRA, 2018, p.13). Sendo assim, as escolas eram discriminatórias, reforçando a ideia de escola para ricos e pobres: “[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada [...]” (GRAMSCI, 2001 p. 49 *apud* DUTRA, 2018, p.14). Deste modo, contrapondo-se à escola que treinava o/a operário/a e ensinava a elite, Gramsci propôs um modelo de escola geral, com oportunidades de estudos intelectuais para todos/as.

O surgimento dessa nova forma de ensino dependia de uma ampliação dos prédios, materiais e professores/as. E as vagas, inicialmente limitadas, dependeriam de um processo seletivo ou indicações. Dentro desse contexto, para solucionar a crise educacional italiana, Gramsci enfatiza, então, um novo princípio educativo voltado à “[...] formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente, isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente e industrialmente em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta [...]” (GRAMSCI, 2011 *apud* DUTRA, 2018, p. 15). Sendo assim, a escola unitária (geral) baseia-se na busca pela emancipação humana, desenvolvendo disciplina intelectual, autonomia moral e orientação profissional.

A organização da escola geral de Gramsci dividia-se em dois níveis: o primeiro de acordo com a faixa etária e o segundo a partir do desenvolvimento intelectual-moral dos/as estudantes, com o objetivo de elevar seu grau de maturidade e ampliar sua capacidade para a criação intelectual e prática e seu nível de autonomia na orientação e iniciativa (GRAMSCI, 2004, p.36, p. 49 *apud* DUTRA, 2018, p.15). Sendo assim, para ingressar na escola unitária, o/a estudante deveria ser avaliado a partir de suas

potencialidades individuais. No primeiro nível da escola, com duração de 3 a 4 anos (assemelhando-se ao atual Ensino Fundamental I), os/as estudantes aprenderiam:

As primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2004, p.36, *apud* DUTRA, 2018, p. 16).

Desta forma, na fase final da escola unitária, a duração seria de aproximadamente 6 anos, organizada pensando-se no desenvolvimento da autodisciplina e da autonomia do/a aluno/a, pressupondo que este/a, possuindo um método próprio de investigação, seria capaz de descobrir e criar ideias (GRAMSCI, 2004, p.36 *apud* DUTRA, 2018, p. 16). Sendo assim, a educação emancipatória que Gramsci defendia vislumbrava qualidade de vida para o proletariado; que o acesso ao conhecimento científico não fosse somente privilégio da elite; e que não fosse reprodutora das desigualdades sociais, mediante a naturalização das diferenças sociais e o disciplinamento do proletariado para aceitar sem criticar todos esses fenômenos. Contudo, a partir da revolução industrial, que implicou em transformações na estrutura produtiva e intelectual, tende-se à necessidade de criar uma nova escola de cultura diferente, ligada à vida produtiva, para um novo tipo de trabalhador e sociedade.

Deste modo, a educação não pode ser analisada desvinculada da realidade do mundo do trabalho e de todas as relações que advém dele. O grande desafio presente, frente à sociedade mercantilizada, é romper com a lógica do capital, pois a educação, fundada sob a ótica do capital, contribui com a disseminação de um conjunto de práticas sociais voltadas para a aceitação dos padrões socialmente construídos, das normas e valores impostos para a reprodução desse sistema. Desde modo, o capital se apropria da educação para disseminar sua hegemonia conservadora e desigual.

2.1.1 Escola reprodutora de padrões sociais

A educação abrange um conjunto de ferramentas que conduzem à aprendizagem e socialização dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades técnicas e intelectuais, perpassando todos os níveis sociais e, por meio dela, o indivíduo acessa um contato mais amplo com o mundo, face à complexidade das relações sociais. Na educação básica, o ensino fundamental e o ensino médio compõem os ciclos que envolvem os

aprendizados de base. Na sequência, o ensino superior pode possibilitar o acesso a conhecimentos mais específicos e a ampliação de condições objetivas (melhoria das condições de vida e de trabalho) e subjetivas (construção de consciência crítica e ampliação de acesso à cultura e à leitura da realidade, a partir do que determina, do que está na raiz das situações cotidianas, para além do senso comum). A educação faz parte da vida social e tem um papel importante de conscientizar, libertar, ensinar, desmistificar a reprodução social e transformar a sociedade. Pensar em educação é pensar a realidade do mundo e nas contradições de classe existentes. Neste sentido, o papel das instituições de ensino volta-se ao desenvolvimento da cultura e à formação de indivíduos com consciência crítica.

Entretanto, a instituição escolar tem servido, de forma enfática, à reprodução de padrões sociais conservadores. O sistema de ensino tanto reforça papéis daqueles que o compõem, por meio da reprodução de valores e crenças adquiridas no meio familiar e nas relações sociais vigentes, quanto tem sido cerceado por diretrizes emitidas pelos governos, em sua maioria, alinhadas aos interesses da classe burguesa.

Além disso, cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui referências culturais, conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, o que, para certos/as estudantes, pode facilitar o aprendizado escolar, na medida em que isso funcionaria como uma ponte entre a vivência do mundo familiar e a cultura escolar. Sendo assim, nas análises de Bourdieu, a escola não é neutra e, na prática, as chances são desiguais (FERREIRA, 2013, p. 49-50).

A escola passa a reproduzir uma cultura de ensino desigual, pois as realidades dos/as estudantes são diferentes. Os/as estudantes das classes subalternas demandam “se esforçar” mais para alcançar aqueles/as estudantes de classe média, que frequentam a escola pública e tem em seu meio social condições objetivas e subjetivas mais amplas de desenvolvimento. A escola também reproduz, neste contexto, a violência simbólica, o preconceito, a desigualdade de gênero e valores conservadores, afetando aqueles/as estudantes que não se enquadram nos padrões socialmente impostos e os/as que se opõem ao sistema capitalista opressor.

Nesta perspectiva, importante ressaltar que a sociedade burguesa funda a ética e a moral no princípio liberal. A moral assume uma função ideológica e, através de mediações complexas, reproduz interesses de classe para o controle social e adequação dos indivíduos aos padrões estabelecidos. Sendo assim, a moral aliena os indivíduos,

produzindo julgamentos de valor baseados no senso comum, em juízos provisórios, mediante o agir de forma imediata e superficial. Posto isto, a mídia propaga e incentiva direta ou indiretamente a moral e a ética liberais burguesas, a violência, o moralismo e o conservadorismo; fortalece a descrença na política e medidas repressivas para manter a ordem social (BARROCO, 2007, p. 32). Nesse sentido:

A moral cumpre um papel social através da legitimação de um modo de ser mercantil, individualista, da crença na liberdade individual absoluta, na reprodução de princípios conservadores e a-históricos. Como moral conservadora serve aos interesses sociais desvalorizados da crítica, da possibilidade de transformação dos valores, conduzindo a uma sociabilidade fundada na repressão dos sentimentos, desejos e capacidades humanas. Como moral liberal, serve às necessidades de reprodução de uma sociedade individualista, competitiva, narcísica, que impõem padrões éticos, estéticos, políticos, valorizadores da posse, seja ela de sentimentos ou de objetos (BARROCO, 2007, p. 32).

O exposto acima implica nas condições dos/as estudantes dentro das salas de aulas. Sendo assim, alguns/algumas estariam numa condição mais favorável do que outros/as para atenderem às exigências, muitas vezes, implícitas e subliminares, da escola. Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, abre-se “[...] caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, pois os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 41 *apud* FERREIRA, 2013, p. 49).

Sendo assim, os métodos pedagógicos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional abrangem construções que se deram na própria dinâmica social e correspondem a padrões que a sociedade capitalista disseminou nos mais variados ambientes e dimensões da vida social. De acordo com o CFESS, na referência “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação”:

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se

esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2011-2014. p. 16).

Por fim, importa enfatizar que a educação não compreende apenas ensino, mas interfere e influencia na constituição dos sujeitos. Como exposto, a educação tem reproduzido as contradições existentes na sociedade e, com isso, o preconceito, o individualismo, a meritocracia e o conservadorismo.

2.2 Educação e gênero

O entendimento das questões de gênero e das desigualdades de gênero perpassa sua gênese e sua manutenção na sociedade, vinculadas ao patriarcado¹. De acordo com Paim e Strey (2007) *apud* Jakimiu (2011, p. 04.): “As relações assimétricas entre os gêneros vêm mostrando que as sociedades patriarcais engendram e sustentam relações e modos de produção, nos quais os homens como categoria social levam vantagens sobre as mulheres, nas mesmas condições”. Sendo assim, o machismo² está presente na sociedade, nas instituições, nas famílias, nos valores, nas relações de poder, na divisão das tarefas e comportamentos, na distribuição de cores, nas cores em si, nos brinquedos, etc. Ou seja, o patriarcado está inserido em todos os segmentos da cultura e das relações sociais. Bourdieu afirma que:

o trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem. Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo [...] ela inculca explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres [...]. Por fim, a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal [...] e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes [...] faculdades, entre as disciplinas [...] entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem

¹ O patriarcado pode ser entendido como uma instituição social que se caracteriza pela dominação masculina nas sociedades contemporâneas, em várias instituições, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou familiares. É uma forma de valorização do poder dos homens sobre as mulheres, que repousa mais nas diferenças culturais presentes nas ideias e práticas que lhe conferem valor e significado que nas diferenças biológicas entre homens e mulheres (MILLET, 1969, p. 58).

² O machismo é um preconceito expresso por opiniões e atitudes, que se opõe à igualdade de direitos entre os gêneros, favorecendo o gênero masculino em detrimento ao feminino (MOYA, 2019).

as próprias aptidões e inclinações (BOURDIEU, 1977, p. 103-104 *apud* JAKIMIU, 2011, p. 04).

A construção de gênero se dá através das relações sociais. Os seres humanos somente se constituem por meio da relação com o outro. Segundo Santos e Bruns (2000 *apud* JAKIMIU, 2011, p. 04-05), “o processo de constituição de gênero não é, de forma alguma, natural: o indivíduo só vai se tornando homem ou mulher, valendo-se de suas relações interpessoais, o que é um processo histórico-social”. Entretanto, a questão de gênero vai muito além das relações sociais, abrangendo a totalidade de formação do indivíduo enquanto eu. De acordo com Saffioti (1992, p. 210 *apud* CARLOTO, 2001, p. 203),

Não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Complementando a constituição do gênero, Soares (2008) afirma:

A identidade se constitui através das representações, não tem um núcleo que exista independente dos discursos circundantes. O que sentimos, com relação a nossa identidade, refere-se às diferentes identificações que vivemos num tempo histórico, o que nos coloca em determinadas posições de sujeito. Identificados com o mundo das novas tecnologias e o predomínio da imagem, os/as jovens interpelados/as por elas constroem e organizam seus modos de ser e seus valores e expressam a diversidade cultural de nosso tempo (SOARES, 2008 *apud* JAKIMIU, 2011, p.06).

À vista disso, cada pessoa é forjada na história e compõe as relações sociais, as quais são perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça, entre outros. Portanto, a construção de gênero se dá através da dinâmica das relações sociais, ou seja, a construção de uma identidade também advém das relações sociais e de como o sujeito se relaciona com o outro e a sociedade.

Dessa forma, no contexto das contradições e desigualdades mencionadas, tem-se a construção das relações de gênero, sobre as quais movimentos feministas debruçaram-se à reflexão crítica de elementos não visíveis na sociedade, passando como inerentes à constituição dos seres humanos. Nesse contexto, a violência é um fenômeno complexo, calcado nas relações de poder e em processos históricos de dominação. Tais processos se mantêm a partir de diferentes estratégias, em diferentes épocas, e por ser muitas vezes sutis, são vistos como naturais.

Desse modo, o conceito de gênero se designa a questionar a hegemonia masculina, que impõe a subordinação das mulheres. As relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar a relações de poder, onde o padrão heterossexual e

masculino impõe um consenso generalizado a respeito da supremacia da esfera masculina. Sendo assim, em todos os espaços de aprendizado, os processos de socialização acabam por reforçar as relações de poder, os preconceitos e estereótipos dos gêneros, apoiando-se, sobretudo, na determinação biológica.

Portanto, a histórica ausência de debates e reflexões acerca das questões de gênero nas escolas estaduais e na educação, de forma geral, advém de uma pedagogia sexista heterossexista, alienada e conservadora, que agrava a homofobia, o preconceito, a discriminação. Isso fica evidente se analisarmos como é a pedagogia de cada escola, os livros e filmes didáticos; raramente, são mencionadas e reconhecidas as relações homossexuais. De acordo com Carra (2009, p.13 *apud* HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p. 03), coloca-se como necessário abordar simultaneamente a problemática de gênero e das relações étnico-raciais, visto que estão intimamente imbricadas na vida social e na história das sociedades. Já Silva (2010 *apud* JAKIMIU, 2011, p. 07), indica que “hoje a política educacional está vinculada a um sistema neoliberal que tem como objetivo os valores econômicos intensamente associados à masculinidade: competitividade, desempenho, racionalidade tecnológica, eficácia, produtividade”.

Entretanto, à escola, enquanto lugar de formação e preparação, caberia problematizar essas questões, constantemente, por meio, por exemplo, do oferecimento de contraturno e de matérias voltadas para as relações de gênero e diversidade de expressão da sexualidade e da afetividade, o que possibilita a ampliação do conhecimento crítico das realidades existentes, para assim compreender, enfrentar e romper com a lógica do senso comum e do preconceito. Todo o ensino básico deveria contar com um corpo docente e administrativo capacitado e comprometido com essa causa. Oliveira (2011, p. 12 *apud* PEREZ, p. 11) afirma que se faz necessário construir alternativas para abordar as questões de gênero, em diferentes disciplinas, seja no ensino fundamental ou no ensino médio (conteúdos que estejam imbricados desde o ensino fundamental, e não apenas no ensino médio). Nesse sentido, as escolas devem buscar eliminar estereótipos, ou seja, oferecer as mesmas oportunidades de acesso, métodos de ensino e currículos voltados a combater o preconceito e a discriminação. Discutir as relações de gênero no ambiente escolar é fundamental para construir uma educação democrática com equidade; buscando romper com a hegemonia capitalista vigente; transformando estruturas educacionais; tornando visível a discussão de gênero dentro das salas de aula e preparando os/as alunos/as para atuarem em prol a uma sociedade igualitária.

2.3 Escola, violência simbólica e preconceito

A escola e outras instituições do Estado são consideradas aparelhos ideológicos; e, não raras vezes, tem atuado na disseminação de saberes da ideologia dominante, os quais acabam servindo para controlar, de forma subjetiva, os sujeitos, criando assim um paradoxo entre a função da instituição escolar e como ela realmente “funciona”. Isso fez surgir uma grande contradição em sua função, que ora remete-se ao papel de transformadora e democratizada, ora como parte da legitimação da violência simbólica, por meio das diferentes práticas, ignorando as desigualdades sociais, culturais e econômicas dos/as estudantes e da sociedade, de forma geral. A escola possui estudantes com diferentes estruturas familiares, econômicas e culturais, que afetam diretamente em suas ações em sala de aula. Por parte dos/as professores/as, a partir da influência das relações sociais dominantes/hegemônicas, ficam evidentes diferentes tipos de julgamentos, implicando em práticas de violência simbólica, na medida em que classificam os/as alunos/as de acordo com seus diferentes comportamentos e níveis de aprendizagem. Bourdieu afirma que os/as mesmos/as valorizam e exigem determinadas qualidades, que estão presentes nos/as estudantes de formas diferentes, legitimando a prática de uma violência simbólica na escola, a qual acontece de forma implícita e, até mesmo, inconsciente, como resultado das relações sociais vigentes (BOURDIEU, 2015 *apud* OLIVEIRA, SANTOS e SILVA, 2017, p. 3).

Neste sentido, os/as professores/as, de forma inconsciente, acabam por enaltecer, com certa naturalidade, os/as alunos/as que seguem valores, padrões de comportamento e regras, pressupondo certas competências que são adquiridas de fato na esfera familiar e social do indivíduo. Os/as professores/as, nesta perspectiva, demonstram sua satisfação de autoridade na relação aluno/a e professor/a e tem o *feedback* esperado (BOURDIEU, 2015 *apud* OLIVEIRA, SANTOS e SILVA, 2017, p. 3). Em consequência, os demais comportamentos de outros/as alunos/as são considerados “incorretos” e inadequados, fazendo com que a escola veja estes/as estudantes como “problemáticos”, por não terem o comportamento esperado. De acordo com Bourdieu: trata-se de “uma agressão simbólica que se observa em todas as situações”. Dito isto, esse conjunto de fatores legitima esse tipo de ação, tornando a escola produtora e reprodutora da legitimação das classes sociais (BOURDIEU, 2015, p. 219 *apud* OLIVEIRA, SANTOS e SILVA, 2017, p. 03).

É na forma de imposição cultural que ocorre a violência simbólica, na maioria das vezes, de maneira sutil e invisível. As vítimas desconhecem tal ato, por haver relações sociais de dominação entre professor/a e aluno/a e de estudante para estudante. Porém, a dominação é exercida por diferentes conjuntos de bens simbólicos: estilo de vida, maneira de agir, pensar, falar, entre outros. Sendo assim, ocorre sem a necessidade de coerção física; a violência simbólica ocorre pela aceitação da legitimação do poder simbólico. Todavia, é produzida e reproduzida nas diferentes esferas sociais e se apresenta de maneira desafiadora no âmbito escolar. À vista disso, os papéis sociais são, desde cedo, estabelecidos e moldados a partir das construções dentro do âmbito familiar, que recebe influência das relações sociais mais amplas. Os jovens levam esses papéis para dentro das salas de aula, sendo, muitas vezes, discriminados de modo simbólico. Neste cenário, “as relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto, toda ação pedagógica pode ser considerada como uma violência simbólica, pois é dirigida por um poder arbitrário” (BOURDIEU e PASSERON *apud* ROSENDO, 2009, p. 4 *apud* PEREZ e BOGAS, p.02).

Fica evidente que a violência simbólica existe e está imbricada dentro das instituições de ensino, sendo reproduzida por profissionais e processos pedagógicos. Os/as professores/as, em suas práticas, determinam os critérios e decidem como tratar cada aluno/a. Os resultados de pesquisa sobre “a violência simbólica no contexto escolar: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral” na Escola Municipal de Educação infantil, localizada na cidade de Paulo Afonso, Bahia, tendo como sujeitos participantes três professoras da referida escola de educação infantil e objetivando entender a prática da violência simbólica no contexto escolar, denota a existência de uma relação de poder e de exclusões. A resposta de uma das professoras foi a seguinte:

[...] porque depende da formação familiar e que essa condição é que irá permitir passar para o seu filho, ou seja, se uma criança dessas (ela aponta para uma criança no momento da entrevista) é criada por uma avó, ela não tem condição de ter um acompanhamento e avó não sabe ler, ela vai vir sem as tarefas prontas, vai depender de um vizinho, se for ensinar, vai ensinar tudo errado. Mas como é que gente pode falar para organizar, porque a gente quer uma coisa que organize. Por que falar assim é bom, né? Porque a família precisa dessa formação para poder passar para o seu filho, ou seja, ela vai ter conhecimento para poder esclarecer, ensinar (PROFESSORA C, SALA 03 *apud* OLIVEIRA, SANTOS e SILVA, 2017. p. 08).

O depoimento em tela denota que as exclusões são reais e os critérios estabelecidos com base em uma moral conservadora também. Fica evidente que a base familiar é fundamental na vida de um indivíduo, ainda mais em processo de construção

do intelecto. Mas, além disso, coloca-se como imprescindível uma sociabilidade que não oprima e não naturalize preconceitos e violências.

A incidência desta perspectiva na organização das famílias e na formação de professores/as reforça as violências simbólicas, as desigualdades, os preconceitos, entre outros, implicando severamente na aprendizagem e nas relações dos/as estudantes em sala de aula. As escolas, portanto, não são espaços isentos de discriminações e violências, na medida em que reproduzem uma educação padronizada, que fortalece a homofobia, o preconceito, o *bullying* e permite que violências físicas e psicológicas ocorram no seu âmbito. O preconceito está presente em várias práticas de discriminação, nos modos de pensar e agir de indivíduos e instituições, quando estas não aceitam as diferenças e particularidades. Há vários tipos de preconceitos, os quais perpassam questões de classe, gênero, etnia, condição física/emocional, religiosidade, ou seja, podem ser de origem econômica, contra mulheres, negros/as, homossexuais, imigrantes, idosos/as, pessoas com deficiência, entre outros. As normas de comportamento, orientadas pelos valores impostos pela classe dominante, determinam uma visão de mundo, de moral e de ideologia, reforçando discursos preconceituosos. Estes fundam-se, portanto, numa cultura conservadora, machista, autoritária e discriminatória. Portanto, o sistema social de preconceitos está arraigado em todos os espaços da vida social, tendo como base o modo dominante de pensar e de se comportar na sociedade.

Tal sistema social de preconceitos advém da reprodução massiva do senso comum, legitimando a ignorância, a educação domesticadora, a intolerância, o egoísmo e o medo, gerando aceitação e reprodução desses discursos que oprimem e implicam em violências, muitas vezes simbólicas. Segundo Chauí, “quando o senso comum se cristaliza como modo de pensar e de sentir de uma sociedade, forma o sistema de preconceitos” (CHAUI, 1996/1997, p.117 *apud* CFESS, p.13). Os preconceitos podem se objetivar de forma direta ou indireta. Os preconceitos diretos se afirmam abertamente, o que facilita a sua identificação e enfrentamento. Trata-se “de um comportamento que expõe abertamente os seus preconceitos, às vezes até com orgulho e arrogância, como se estivesse afirmando uma que ninguém pode pôr em dúvida” (DALLARI, 1996/1997, p. 89 *apud* CFESS, p.14).

Para Dallari (1996/1997, p.89 *apud* CFESS, p. 14-15), aparentemente, os preconceitos diretos colocam-se como mais nocivos, porque são irreduzíveis. Todavia, o maior risco encontra-se nos preconceitos indiretos: “atuação disfarçada, sinuosa, que se esconde por traz de uma fachada de neutralidade, objetividade e respeito igual para todos

os seres humanos”. O autor refere-se ao preconceito contra os direitos humanos como exemplo desse comportamento disfarçado, a saber: as pessoas que detestam os que defendem direitos humanos e justiça social, mas não dizem as suas razões verdadeiras. No entanto, é importante destacar que, no contexto em curso no Brasil, tem sido evidente as práticas de preconceito direto, legitimadas pelo discurso e posicionamento público de autoridades que ocupam cargos centrais, a exemplo do Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e que tem implicado em violências simbólicas de grande monta, repercutindo também no alastramento dos demais tipos de violência.

Desde modo, cabe investigar o conteúdo e a função do sistema de preconceitos difundido socialmente através do senso comum e da vida cotidiana. O preconceito se objetiva por meio da negação do outro, da discriminação, da intolerância, do desrespeito, da violência por questões de inserção de classe social, raça, idade, condição física e econômica, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outros. Pois, como já explicitado, está inserido nos costumes e valores. Sendo assim, o/a estudante adentra o ensino escolar já reproduzindo ideias e costumes que podem conduzir a práticas de discriminação, e a escola legitima a reprodução dos mesmos. “Muitas instituições de ensino reproduzem padrões sociais perpetuando valores defendidos como ‘normais’ e gerando conhecimentos não satisfatórios, que por sua vez contribuirão para uma ideia preconceituosa” (HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p. 02).

Apesar da escola ser um espaço sociocultural, no qual se estabelecem situações de hostilidade, permeadas de discrepância, e reproduzir ideologias preconceituosas, também pode contribuir para a superação de preconceitos e para a transformação social. “A escola é um lugar de reprodução dos preconceitos e, por isso, é também um espaço muito importante para combatê-los” (TORRES, 2013, p. 56 *apud* FREIRE e CISNE, 2015, p. 09). Entretanto, para combatê-los é preciso ter uma política crítica, sem julgamento de valores; pesquisas e debates que tragam reflexões aprofundadas e que gerem ações de combate à discriminação, ao preconceito e à violência simbólica. Por fim, a atual política brasileira conservadora evidencia e legitima tais práticas, causando na população manifestações cotidianas de ódio e violência contra quem pensa e age de forma “diferente”, dificultando o rompimento das práticas e pensamentos preconceituosos. O preconceito impede o conhecimento crítico dos/as estudantes e da população.

2.4 Educação numa perspectiva emancipatória

As principais pesquisas sobre a possibilidade de uma educação emancipatória advêm de Paulo Freire (1921-1997) - pedagogo, filósofo e escritor brasileiro. Sua concepção de educação firma-se na ideia de que os humanos se educam em conjunto, mediados por determinado objeto de conhecimento da realidade vivida; refletir acerca da educação consiste em refletir o ser humano, pois nele reside o fundamento do processo educativo. Segundo Ecco e Nogaro:

A concepção de educação em Freire está impregnada de esperança, esta concebida como uma necessidade ontológica. E a concepção de homem na perspectiva do devir, que está num constante processo de constituir-se, demanda uma educação que corresponda a essa expectativa, isto é, uma Pedagogia da Esperança. E por ser a educação uma prática construtora do humano, no homem e na mulher, educar para Freire é humanizar e constituir-se num que-fazer social-político-antropológico-ético (ECCO e NOGARO, 2015, p. 01).

Sendo assim, Freire defende que a educação popular é impulsionada pela profunda fé na pessoa humana e pela esperança mobilizadora. Freire define que esperança é uma necessidade ontológica do ser humano. O ser humano sem esperança entraria em desespero e não se teria avanços críticos. Seria o mesmo que perguntar: por que lutamos? Lutamos com esperança de melhorar a condição de vida, possibilitar acessos de direitos a todas as pessoas, entre outros. Por isso, a necessidade de uma educação que motive e dê esperança aos/às jovens estudantes. Freire também crítica a educação atual e a coloca como sendo como educação bancária:

Esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os/as estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. Características típicas do currículo tradicional, afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional. Essa educação, assim como, o currículo, “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2001, p. 62 *apud* MENESES e SANTIAGO, 2014, p.06).

Portanto, esse tipo de educação não permite a formação crítica, mas reforça o currículo padrão existente, que implica, acima de tudo, na ausência de criatividade dos/as estudantes e na limitação da capacidade dos/as professores/as, haja vista a existência de relações de poder que incidem sobre o que deve ser feito em sala. A maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores/as e alunos/as, na medida em que as estratégias educacionais são direcionadas por uma política ultraconservadora, limitando a possibilidade de rompimento com a alienação.

Sendo assim, o pensamento de Paulo Freire supera essa concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora emancipatória; uma educação como prática da liberdade e equidade, fundamentada na teoria da ação pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens que substituam o autoritarismo, o preconceito, as desigualdades presentes na escola tradicional.

Diante disso, há um enorme desafio democrático para o Estado e a sociedade a ser enfrentado, mediante a construção de uma nova política educativa, que dê visibilidade às particularidades e singularidades da sociedade. A escola deve ser um espaço emancipatório, possibilitando a proteção à vida, aos direitos de equidade e igualdade; a eliminação de preconceitos e da discriminação. O objetivo da escola é oferecer uma educação voltada para a liberdade, a autonomia, a cidadania, a igualdade plena no exercício de direitos, e a construção deste espaço é um desafio coletivo.

Vale ressaltar que a liberdade mencionada implica em seu conceito amplo, sendo a liberdade uma capacidade humana inerente a todos os indivíduos da sociedade. Segundo Barroco (2007, p. 48), a liberdade:

É, portanto, o fundamento da ética. Assim agir eticamente, em seu sentido mais profundo, é agir com liberdade, é poder escolher conscientemente entre alternativas, é ter condições objetivas para criar alternativas e escolhas. Por sua importância na vida humana, a liberdade é também um valor, algo que valoramos positivamente, de acordo com as possibilidades de cada momento histórico. Por tudo isso podemos perceber que a liberdade é também uma questão ética das mais importantes, pois nem todos os indivíduos sociais têm condições de escolher e de criar novas alternativas de escolha (BARROCO, 2007, p. 48)

Mediante a perspectiva exposta por Barroco, a liberdade implica na possibilidade de criar alternativas de escolha. A escola, de forma geral, não tem possibilitado a reflexão e a vivência a partir da perspectiva de liberdade mencionada, todavia, sua abordagem coloca-se como central no caminho de construção de uma educação emancipadora, que resista e lute diante de todas as formas de alienação e opressão. Entretanto, conforme já elencado, a escola é sustentada por uma ideologia burguesa para manutenção da ordem. Nesse sentido, Chauí (2016) descreve a lógica ideológica somente pode manter-se pela ocultação de sua gênese, isto é, a divisão social das classes, pois, sendo a “missão” da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria. Ou seja, a escola tem o papel de mudar a ideologia dominante, no cerne da sociedade capitalista dominante, por isso é tão complexo pensar em uma educação emancipatória. De acordo com Tonet (2016, p.68):

Uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca levada à prática como um conjunto sistematizado. A disputa, certamente pode e deve ser efetuada, mas não se pode ter a ilusão de que é possível estruturar uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e largamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Pois, a todo instante, o/a educador/a está fazendo escolhas fundadas – consciente ou inconscientemente – em seus valores. Embora dentro de limites estabelecidos, mas é ele/a que elabora métodos, programa, procedimentos, textos, livros, entre outros. Todas essas escolhas respondem a determinadas concepções de valores. Ou seja, não basta desejar um mundo melhor, é preciso saber quais são, pelo menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo, para orientar as atividades, a construção de indivíduos efetivamente livres e críticos, sem confundir a ideia concreta de emancipação humana com um “ideal”, um simples horizonte indefinido (TONET, 2016, p.69).

Dessa maneira, a escola tem potencial para formar sujeitos conscientes dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática, que tenham uma postura crítica diante das expressões da questão social e se engajem nas lutas por seu equacionamento com mais participação ativa e consciente, mediante a construção de uma educação emancipatória. Em suma, educar para a cidadania, liberdade, autonomia, igualdade, equidade seria o mesmo que formar pessoas como participantes da história.

3. ORIENTAÇÃO SEXUAL, GÊNERO E HOMOFOBIA

3.1 Orientação sexual e identidade de gênero

A sexualidade é uma característica biológica, pertencente a todos os indivíduos. Entretanto, além de seu caráter fisiológico, a sexualidade é adensada por aspectos sociais. Sendo assim, o tema da sexualidade se insere no processo de interação que ocorre entre os indivíduos, o qual é pautado por crenças e valores. Na medida em que a realidade é construída pela ação efetiva das pessoas, “as instituições sociais e, por conseguinte, hábitos e rotinas de vida são objetivados a partir da experiência cotidiana e da interiorização de seus valores nos indivíduos” (ALMEIDA e ASSIS, 2010, p. 05). Diante de tais elementos, falar de sexualidade é algo desafiador na sociedade em que vivemos. “O comportamento sexual é, antes de tudo, uma forma de expressão que envolve o corpo, a linguagem, os costumes, a saúde física e mental, e permite compreender a cultura de cada pessoa, com seus limites e possibilidades” (GROSS e CARLOS, 2015, p.08). Sobre a construção social da sexualidade, Weeks *apud* Gross e Carlos (2015, p.03) afirma que é:

Na verdade, uma ‘construção social’, uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, entretanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade.

Ainda no que concerne à construção social da sexualidade, Foucault *apud* Gross e Carlos (2015, p.04) explica que:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder.

Segundo Borrillo *apud* Gross e Carlos (2015, p.04), “as divisões de gênero e de desejo são identificações relacionadas com a reprodução da norma social, e não com a reprodução biológica da espécie”. Por isso, representariam relações de poder, como exposto acima, com base em Foucault. Ou seja, nessas relações de poder são ditados os comportamentos a serem seguidos, as formas de expressar a sexualidade tidas como

“corretas” e “aceitas”. E foi assim que nasceu a heteronormatividade³, ditada como um único modelo a ser seguido. Dessa forma, a sexualidade é um produto cultural, em que os padrões são produzidos e reproduzidos, e que são mutáveis. Porém, a heteronormatividade, enquanto conduta recorrente, faz com que sexualidades divergentes tendam a não ser aceitas, a ser invisibilizadas e criminalizadas, sem que percebamos ou questionemos esse padrão heterossexual.

As questões de gênero e a construção e o debate do ideário dos direitos sexuais e da sua livre expressão são bastante recentes. Essa luta somente começou a ser construída no campo dos direitos humanos na década de 1990. Sendo assim, o conceito de direitos sexuais foi forjado na perspectiva de desvincular a sexualidade da reprodução e da patologia; o conceito de direitos sexuais propaga a ideia da sexualidade como direito humano, de todos/as, sendo algo positivo em si mesmo. De forma geral, ficam evidentes percepções alienadas sobre a sexualidade, geralmente, vinculadas a padrões de relações de base conservadora, que oprimem e impedem as pessoas de viverem livremente sua identidade. Sendo assim, o tratamento desse assunto na escola, por exemplo, corromperia os “bons costumes” ou serviria simploriamente para ensinar sobre relações sexuais. O que não se confirma, na medida em que a abordagem do assunto possui como objetivo a defesa da livre expressão da diversidade que permeia as relações de gênero, bem como a prevenção de situações de violência sexual e de gênero. Leite afirma que:

Desenvolver a ideia de direitos sexuais e a livre expressão de gênero na perspectiva dos direitos humanos, aponta para a possibilidade de um livre exercício responsável da identidade de gênero e da sexualidade. Os princípios fundamentais ligados ao direito à sexualidade implicam o reconhecimento da dignidade de cada ser humano de orientar-se de modo livre e merecedor de igual respeito na esfera da sexualidade e do gênero (LEITE, 2015, p.104).

Todavia, a sexualidade “é abordada quase sempre na perspectiva do risco e não na perspectiva do direito” (LEITE, 2015, p.100). Ou seja, enquanto o risco de corromper a moral estabelecida; perder a postura de controle repressivo sobre adolescentes, e não pelo viés de efetivação e garantia de direitos. Leite (2015) traz um exemplo real da alienação da população do que vem a ser educação sexual e de gênero dentro da escola, ao discorrer sobre o que foi denominado como “Kit Gay”:

[...] o famoso Kit Gay. Um pânico moral se articulou em torno do projeto, envolto na ideia de que o Estado estaria financiando o “desvirtuamento” das nossas crianças e adolescentes. O foco da discórdia foram exatamente os

³ “É quando você assume que todo mundo é hétero e é o conjunto de coisas que fazem isso ser tratado como a norma. Ser hétero é visto como a sexualidade padrão, e acaba fazendo parecer que nem existem outras sexualidades e que elas são erradas, até esquisitas” (Martins, 2013).

vídeos do Projeto, que mostravam adolescentes lésbicas, bissexuais e uma adolescente travesti. [...] Ou ainda um panfleto, distribuído pelo deputado Jair Bolsonaro, do Rio de Janeiro, que afirmava: “Meninos e meninas serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que ser gay, lésbica ou travesti é motivo de orgulho para a família brasileira”. E, neste caso, a família brasileira é lembrada [...] (LEITE, 2015, p. 103-104).

A partir dessa perspectiva, a família tradicional brasileira advém do conservadorismo construído ao longo do tempo, um padrão estabelecido que torna a família tradicional composta por pai, mãe e filho tida na ótica de filhos legítimos. Deste modo, o padrão de família tradicional imposta afeta severamente, estigmatizando e tendo preconceito com os novos arranjos familiares. Ou seja, famílias de homossexuais. Nesse sentido, os novos arranjos familiares fogem aos moldes impressos pela lógica do patriarcado, sendo alvo de preconceito.

O tema diversidade sexual de gênero enfrenta dificuldades a partir dos/as próprios/as profissionais, na relação com adolescentes homossexuais como sujeitos, na medida em que são evidenciadas ações preconceituosas e homofóbicas. Leite (2015, p.100) afirma que “a visibilidade expressa nos corpos traz à tona um incômodo que, não assumido pela instituição, volta-se contra adolescentes que ousam revelá-lo”. Paralelamente, assumir a homossexualidade é vestir a bandeira de luta pelo direito de reconhecimento e romper com o padrão heterossexual.

Nas discussões realizadas no âmbito do Seminário Nacional de Serviço Social e Diversidade Trans (CFESS, 2015), a sexualidade e a expressão de gênero baseiam-se em princípios que podem moldar uma nova perspectiva de atuação junto a esse público, focada no prazer, na autonomia, na possibilidade de liberdade e de exercício de direitos como também uma nova construção de cidadania desses indivíduos. É certo que o contexto social e político atual expressa diferentes moralidades, em relação à sexualidade e ao gênero, bem como a disputa de poder nas estruturas do Estado. Nos termos da moralidade conservadora, forjada no século XIX e XX, “[...]a fronteira entre o bom e o mau sexo era estabelecida, sobretudo, por seu caráter reprodutivo ou não e, por consequência, a heterossexualidade é a norma [...]” (LEITE, 2015, p. 103). Nesse sentido, Chauí explica que:

Todos os seres humanos seguem regras e normas de conduta, possuem valores morais, religiosos, políticos, artísticos, vivem na companhia de seus semelhantes e procuram distanciar-se dos diferentes dos quais discordam e com os quais entram em conflito; acreditamos que somos seres sociais, morais e racionais, pois regras, normas, valores, finalidades só podem ser estabelecidos por seres conscientes e dotados de raciocínio (CHAUI, 2000, p. 08).

Ainda no que se refere à moral conservadora, baseada em valores religiosos, esta discrimina uma moral que legitime posturas diversas daquelas que fazem parte de sua forma de compreender as relações. A emergência de uma outra moralidade, baseada na ideia do exercício da sexualidade e do gênero enquanto direito – direitos sexuais e direito à livre expressão de gênero, opõem-se às práticas repressivas e patriarcais. Leite (2015, p. 103) explica que “a sexualidade juvenil tem claramente o confronto entre uma moralidade baseada na família, na reprodução e na heterossexualidade e uma nova moralidade, baseada no consentimento e no ideário dos direitos sexuais e da livre expressão de gênero”.

Portanto, os/as adolescentes LGBTQI+, enquanto categoria social, emergem legitimados/as por uma nova moralidade, dentro desse cenário político conservador, enquanto e tornando-se foco de diversas lutas, sejam elas políticas ou ideológicas:

Essa meninada está botando o pé na porta. Com sua presença desafiadora e perturbadora nas instituições a que estão ligados/as, esses/as pretensos/as adolescentes LGBT têm forçado profissionais e instituições a se repensarem; têm impelido à construção de novas institucionalidades que deem conta de suas necessidades, exigências e problemáticas (LEITE, 2015, p. 107).

Conforme Leite (2009) *apud* Almeida e Assis (2010, p.7), “a sexualidade não era tratada pela maioria das organizações e espaços de formulações de políticas”. Mas, marcada por uma perspectiva negativa, vinculada, por exemplo, ao estímulo à gravidez precoce, às doenças sexualmente transmissíveis e à violência. A partir das Conferências Internacionais de Cairo e Pequim, em 1994 e 1995, tem ênfase a ideia de direitos sexuais que desvincula a sexualidade da reprodução e da patologia, trazendo uma abordagem positiva do tema, tratando como um direito que não está inerentemente ligado à violência, ao casamento e à reprodução. Dessa forma, Almeida (1994) *apud* Almeida e Assis (2010, p.07) afirma que “o discurso da sexualidade deixa de se localizar exclusivamente no espaço privado, íntimo, particular, para ser compartilhado publicamente”. Na esfera do Estado, são os/as mais diversos/as profissionais, atuantes nos serviços públicos, que acabam sendo encarregados/as de disseminar as informações inerentes. Deste modo, no trabalho social e socioeducativo nas escolas, no Centro de Referência de Assistente Social (CRAS) e, principalmente, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), a sexualidade abordada é na perspectiva de prevenção à gravidez precoce. Comumente, não há discussões críticas sobre o preconceito, a heteronormatividade e a homofobia. Nesse sentido, se faz necessário pensar estratégias de discussão para avanços nessa perspectiva.

Ainda nessa perspectiva, a afirmação de respeito à diversidade de gênero e orientação sexual aparece, em 2006, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e no Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (LEITE, 2015, p. 108). Porém, o tema permanece até hoje como normativas e diretrizes a serem seguidas, ligadas ao respeito à diversidade. Já na política de Educação, o tema da sexualidade aparece em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mas sem força normativa. Entretanto, os PCNs remetem à importância de discutir temas “polêmicos” como a homossexualidade. Em outras normativas mais recentes, como o Plano Nacional de Educação (2011-2020), o tema aparece em diretrizes genéricas que propõem o respeito à orientação sexual e à identidade de gênero. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) é a que mais aborda e discute o tema, mas este ainda aparece nas normativas da área de forma sutil, ligado também ao respeito genérico às diversidades.

As vivências concretas levam à compreensão de que as normativas e diretrizes expostas possuem apenas caráter de orientação e não são leis que garantem, efetivamente, o direito à vivência da sexualidade, da orientação sexual e da identidade de gênero, de forma livre. Deste modo, se o Estado não atuar numa perspectiva ético-política, não irá reconhecer as normativas existentes como legítimas. As dificuldades tornam-se ainda maiores, num contexto em que as lutas perpassam e almejam a efetiva garantia de direitos, visibilidade, autonomia, respeito, reconhecimento, entre outros. A sexualidade não é um tema tratado rotineiramente, de maneira específica, nas políticas públicas, aparecendo somente no âmbito de políticas relacionadas à criminalidade, educação e, sobretudo, saúde, em uma abordagem negativista, que relaciona o sexo à proliferação de doenças e à gravidez indesejada. Nesse sentido, podemos observar a falta de aprofundamento no conhecimento a respeito de identidade de gênero e sexualidade nas instituições como um todo. Também podemos analisar que todas as categorias profissionais que trabalham com crianças e adolescentes necessitam urgentemente de capacitação para lidar com as diversas realidades no âmbito da identidade de gênero, sexualidade e orientação de gênero.

3.2 Homossexualidade e desafios sócio-históricos

No século XVIII, a homossexualidade perdeu a referência bíblica e passou a ser denominada de “pederastia”. Nesse momento, os papéis são invertidos e torna-se um

pecado contra o Estado, a ordem e a natureza. A homossexualidade ainda era considerada uma aberração, uma confusão da natureza, não sendo reconhecida como uma identidade de gênero (GREEN, 2006 *apud* SANTOS, 2008, p.19). A categoria homossexual passou a existir a partir do século XIX no discurso médico. Antes disso, existia o denominado “sodomita”, que cometia o ato da “sodomia”, considerado pecado grave, por motivos religiosos. A sodomia era caracterizada pelo ato, não pela pessoa que o praticasse, e não era uma categoria identitária (GREEN, 2006 *apud* SANTOS, 2008, p. 19). O termo homossexual surge em 1869 para viabilizar as abordagens sobre os aspectos da sexualidade “desviante”, com mais rigor e precisão. Até naquele momento, a conceituação de homossexualidade, enquanto categoria linguística e científica, ocorria sob uma ótica mais subjetiva (TREVISAN, 2007, p. 177- 178 *apud* SANTOS, 2008, p.25).

Sendo assim, durante anos, médicos e cientistas procuraram intervir, de forma supostamente científica, física ou psicologicamente, na considerada anomalia, que acompanhava as pessoas que se relacionavam com o mesmo sexo (TREVISAN, 2007, p. 177-178 *apud* SANTOS, p. 2008, p. 20). A partir do século XIX, começaram as tentativas de explicar cientificamente o fenômeno da homossexualidade, porém resultaram inúteis as buscas por fatores hereditários, passando então, à abordagem neuropsicológica (FREUD, 1996, p.109- 110 *apud* SANTOS, 2008, p. 20).

Ademais, de acordo com Taques (2007, p. 226 *apud* SANTOS, 2008, p. 25), o termo “homossexual” já poderia “ser considerado como uma grande categoria (guardachuva) para abarcar toda a diversidade das homossexualidades”. Entretanto, à época, sua utilização era restrita, considerando que muitos sujeitos, que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, apresentavam dificuldades em se considerarem homossexuais (TAQUES, 2007 *apud* SANTOS, 2008, p. 23-24), o que ainda é recorrente, dada a persistência da sociedade machista e patriarcal. Foi por meio dos movimentos de “liberação” homossexual, sobretudo após o incidente de Stonewall, em Nova York, em 28 de junho de 1969, que surgiu o termo *gay* como forma de abrandar o teor psiquiátrico do termo homossexual. Este termo é muito usado pelos movimentos de luta pelos direitos homossexuais (SILVA, 2001 *apud* SANTOS, 2008, p. 25).

No decorrer do século XIX, no Brasil, a homossexualidade, “tratada” como “desviante”, era alvo de protocolos semelhantes aqueles adotados na Europa. As primeiras abordagens ditas científicas surgiram na medicina, como explicitado acima, e foram sobre as nomeadas “perversões sexuais”. Trevisan (2007, p. 177-184 *apud*

SANTOS, 2008, p. 21) elenca que alguns juizes especializados em Direito Criminal utilizavam conceitos da psiquiatria para alertar que no Brasil a “pederastia” se expandia. No tempo do Império, essas mesmas autoridades se referiam aos homossexuais como homens ativos e homens passivos. Já os psiquiatras denominavam a homossexualidade como “inversão congênita ou psíquica” (TREVISAN, 2006, p.179 *apud* SANTOS, 2008, p. 21). A homossexualidade foi discriminada, marginalizada e estigmatizada pela sociedade brasileira durante décadas, sendo vista como doença e perversão. “[...] os homossexuais brasileiros apareciam nos jornais nas páginas policiais ou em reportagens sobre o Carnaval [...]” (GREEN, 2006 *apud* SANTOS, 2008, p. 22). Neste sentido,

[...] para mudar a visão e o estigma que a sociedade brasileira tinha dos homossexuais nas décadas de 60 e 70, houve lentamente uma organização dos homossexuais no Brasil e criou-se, em 1976, o Dia do Homossexual, uma comemoração marcada para acontecer no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. No entanto, o evento foi cancelado em decorrência da repressão policial (GREEN, 2006 *apud* SANTOS, 2008, 22).

Ainda sobre a história dos homossexuais no Brasil, Trevisan (2007 *apud* SANTOS, 2008, p. 22) relata que as décadas de 1960 a 1980 foram marcadas por fatos relacionados ao autoritarismo vigente, principalmente vinculados o Regime Militar. Os homossexuais eram perseguidos, maltratados, discriminados e humilhados publicamente por policiais e militares, que criavam razões indiretas para tais atos, como “atentado ao pudor”, “vadiagem” ou “consumo de drogas”. A partir da metade da década de 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira, a questão da homossexualidade, voltada para a noção de identidade *gay*, tornou-se mais eminente. A militância homossexual reduziu-se a poucos ativistas, mas tinha uma representatividade fundada principalmente pelo Grupo *Gay* da Bahia.

Na década de 1990, evidenciou-se a inserção de homossexuais em vários campos da sociedade. Contribuíram para isso as diversas formas de organização política, dentre elas os movimentos sociais vinculados à classe trabalhadora. Neste sentido, vale ressaltar a importância da vinculação das lutas pautadas pelos movimentos LGBT com as lutas da classe trabalhadora. *Gays*, lésbicas, transsexuais são classe trabalhadora, possuem direitos, demandam condições de vida e de trabalho dignas, lutam pela superação da exploração e das múltiplas opressões. Sendo assim, a militância homossexual, também classe trabalhadora, luta pelo reconhecimento da homossexualidade e o combate ao preconceito e à discriminação, de valores potencializados nesta sociedade capitalista, assentada na exploração de classe. A disseminação da categoria *gay* no Brasil foi também o momento de nascimento de uma “cultura *gay*” que favoreceu a visibilidade e afirmação

politicizada dos homossexuais, porém através das possibilidades geradas pelo consumismo das classes médias. Green (1999) *apud* Lima e Cerqueira (2012, p. 05) afirma que:

Foi o período em que travestis ganharam destaque em grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, assim como michês, rapazes prostitutas, passaram a comercializar seus corpos nas ruas dessas cidades. Além disso, a homossexualidade, a bissexualidade e a androginia foram tematizadas na cena cultural e na mídia através de artistas como Ney Matogrosso, Angela Rô Rô, Gilberto Gil, Caetano Veloso, na música; Plínio Marcos, na dramaturgia, ou João Silvério Trevisan e Caio Fernando Abreu, na literatura. Acrescentou-se às praças públicas e cinemas localizados em zonas centrais das cidades, tradicionais pontos de encontro sexual e sociabilidade homossexual; a iniciativa de empresários, homo e heterossexuais, que ofereceram grande número de boates, saunas, bares e espetáculos para o público *gay* e jovem de classe média com potencial de consumo.

Outrossim, importante destacar que a categoria *gay* se disseminou no Brasil a partir da década 1970. Originária do inglês norte-americano, quer dizer alegre, feliz e supõe uma identidade social. Essa identidade prevê uma relação sexual e afetiva igualitária entre os parceiros, a ideia do casal feliz, bem “ajustado” socialmente, sem preconceitos, aceito pela sociedade, tal como os modernos casais heterossexuais. Além disso, é direcionada por hábitos de consumo de bens materiais e simbólicos que nem sempre estão disponíveis àqueles que, em virtude da posição de classe ou raça, são excluídos do consumo (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p.05).

Dessa maneira, o modo de produção capitalista enxergou mais uma forma de aumentar o seu lucro, através da população LGBT. Surgiram vários jornais, revistas e produtos dirigidos ao público *gay*, que passa a ser visto como consumidor, que possui dinheiro, ou seja, nicho de mercado (TREVISAN, 2007 *apud* SANTOS, p.22). Neste sentido, os indivíduos LGBT passam a ter sua identidade vinculada a perspectivas de consumo, ficando as pautas de luta vinculadas aos direitos humanos e sociais em segundo plano. Ainda se coloca como importante situar que foi na década de 1990 que surgiu a preocupação em conceituar os termos homossexual, *gay*, homoerótico, homoafetivo, homossexualismo, homossexualidade, homoerotismo e homoafetividade. O termo inglês “*queer*” significa estranho. Na década de 1970, nos Estados Unidos, foi muito usado para ofender os homossexuais. Porém, nos anos 1990, surgiu a Teoria *Queer*, para desafiar as concepções de linguagem e gênero focadas no modelo da dominação e diferença e pautadas no binarismo sexo-gênero para tratar de linguagem e gênero (OLIVEIRA, 2006 *apud* SANTOS, p.23). A Teoria *Queer* questiona a construção de uma identidade única e trata a homossexualidade e heterossexualidade como categorias de conhecimento e como status social e identitário. Segundo Taques (2007, p. 223 *apud* SANTOS, 2008, p.23-24):

[...] os termos homossexuais, homoerótico, homófilo, gay [...] são palavras que são usadas para nomear os sujeitos que se relacionam sexualmente ou têm desejos por pessoas do mesmo sexo biológico e “trata-se de uma ‘nomeação’ que, via de regra, não implica pejorativa.

Sendo assim, o termo *gay* passa pela ideia de questão identitária: identidade *gay*. Há dois fatores importantes que envolvem este termo: “a valorização desta identidade para combater o preconceito e afirmação de uma única identidade possível para os sujeitos homoeroticamente inclinados” (TAQUES, 2007 *apud* SANTOS, p.24). Essas diversas nomenclaturas também estão presentes nos debates e lutas no Brasil, onde os homossexuais empregam variados termos para se identificarem. Mott (1996, p. 13) *apud* Santos (2008, p.24) defende a permanência dos termos homossexual e *gay*, pois acredita que evocam uma historicidade ligada ao resgate e luta de sentidos propostos pelos movimentos *gays* norte-americano e brasileiro, a partir das décadas de 1970 e 1980. Trevisan (2007, p. 188) *apud* Santos (2008, p.24) “considera que tanto faz utilizar os termos *gay*, homossexual ou homoerótico, pois ainda a sociedade vê o homossexual como doente e anormal”.

Por fim, se faz ressaltar que, historicamente, muitos termos foram utilizados para designar as pessoas homossexuais – muitos destes termos com grande teor pejorativo. No século XIX, o termo homossexualidade foi empregado para denominar de uma única forma o que era falado de diversas maneiras, tais como: “molices”, “pederastia”, “sodomia”, “pecado infame”, “nefandices”. Todas palavras eram empregadas com o objetivo de nomear as práticas sexuais entre pessoas de mesmo sexo biológico (TREVISAN, 2007 *apud* SANTOS, 2008, p.24). Outra palavra pejorativa utilizada para designar os indivíduos homossexuais, do século XVIII ao século XIX, foi “invertido”. Segundo Badinter (1992, p. 32 *apud* SANTOS, p.24), “invertido” associava-se a “efeminado”, portador de uma “inversão sexual”. Sendo assim, a concepção e definição do termo homossexualidade somente seria empregada décadas depois, em 1869, na Alemanha, pelo médico austro-húngaro Karol Maria Kertbeny (FRY e MACRAE, 1985, p. 12 *apud* SANTOS, 2008, p. 24-25). Pode-se dizer que, atualmente, no Brasil, apesar da adoção de nomenclaturas mais adequadas, a exemplo de homossexualidade, em oposição a termos pejorativos, como “anormal”, “doente”, “afeminado”, persiste a existência de relações sociais que não aceitam o rompimento com o conservadorismo na forma de compreender as relações e direitos humanos.

3.3 Homofobia e violências de classe

No surgimento da homofobia, a psicologia teve papel central. Já no século XX, a psicologia e a psiquiatria interpretaram a homossexualidade como transtorno de personalidade e, em seguida, como um transtorno de identidade sexual, sendo classificada internacionalmente como doença (CID). Pesquisas realizadas tiveram percalços por falta de nitidez, amostragem falha, não observância de fatores sociais, entre outros. Neste contexto, as orientações sexuais homossexuais foram patologizadas até meados de 1970.

Filho (2009, p.101 *apud* HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p. 07) ressalta que a homossexualidade deixou de ser considerada como problema mental a partir da decisão da Associação dos Psiquiatras Americanos, em 1973, e foi somente no início de 1990 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) a removeu da lista das doenças. Contudo, esse diagnóstico da homossexualidade não foi transformado pelo avanço científico e sim pelo ativismo político. Nos EUA, uma organização estava sendo criada para contestar a discriminação. Em 1969, um episódio violento entre polícia e os/as frequentadores/as *gays* e travestis de um bar em Nova York, chamado *Stonewall*, iniciou uma nova fase do ativismo. Na Europa, começou a emergir também uma militância visível.

De acordo com Chauncey (2002 *apud* COSTA e NARDI, 2015, p. 717), essa transformação de um modo de ser homossexual pré e pós *Stonewall* indica dois modelos de afirmação da sexualidade: a primeira a ser vivida no espaço privado, ou seja, “no armário”, e a outra propõe uma afirmação política das sexualidades não heterossexuais nos espaços públicos. O movimento começou a ganhar força e confrontar os tradicionais estereótipos associados à homossexualidade; o grupo começou a buscar formas de repensar o tratamento construído pela sociedade (GREENBERG, 1988 *apud* COSTA e NARDI, 2015, p. 717). Esse novo grupo ativista compreendeu que teorias psicológicas, psiquiátricas e psicanalíticas, em torno da homossexualidade, na realidade, contribuíram para a manutenção de seu tratamento patológico.

Esse conflito entre ativismo político e a análise psiquiátrica e psicológica norte-americana resultou na mudança no estatuto de diagnóstico da homossexualidade, por falta de bases empíricas que associassem a homossexualidade a indicadores de transtornos psicológicos e devido à pressão do movimento pelos direitos sexuais LGBT. George Weinberg publicou, em 1972, *Society and the Healthy Homosexual (A Sociedade e o Homossexual Saudável)*, introduzindo o conceito homofobia: "Homofobia é o pavor de estar próximo a homossexuais - e no caso dos próprios homossexuais, 'auto aversão'"

(WEINBERG, 1972, p.08 *apud* COSTA e NARDI, 2015, p.717). A partir do livro em questão, o termo popularizou-se e introduziu o preconceito contra orientação sexual homossexual como um problema acadêmico digno de análises, pesquisas e intervenções.

Dessa forma, o projeto de Weinberg tinha duplo sentido: a preocupação política em fornecer estratégias de luta para o movimento *gay* da época e, também, sinalizar a discriminação contra homossexuais no campo da patologia, via ideia de fobia (HEREK, 2004 *apud* COSTA e NARDI, 2015, p. 717). Divergências que persistiram acabaram por instigar avanços nas reivindicações por direitos de populações LGBT, assim como na compreensão do preconceito a que essas populações foram e são submetidas a enfrentar.

A problemática e os debates inerentes expandiram-se, inicialmente, no reconhecimento de que a homossexualidade não se constituía em uma doença e, em segundo lugar, que a homofobia não era doença, mas um preconceito. Com base nos estudos de Logan (1996, *apud* COSTA e NARDI, 2015, p.718), concluiu-se que as atividades anti-homossexuais precisam ser teorizadas a partir da psicologia do preconceito e não da psicopatologia. A discussão acerca da homofobia começou a ganhar cada vez mais repercussão e a ser alvo de críticas políticas, haja vista que a ideia política de homofobia vigente fazia com que o peso do preconceito recaísse sobre a vítima, os/as homossexuais, e não sobre o/a agressor/a.

A partir dessas críticas, outros termos apareceram para dar conta do fenômeno do preconceito, dentre eles heterossexismo e heteronormatividade. O heterossexismo não tem origem e definição precisas. De acordo com Herek (2004) *apud* Costa e Nardi (2015, p. 718), o termo teria sido criado no interior do movimento pela ampliação dos direitos civis, na década de 1970, a partir das ideias de racismo e sexismo. Ou seja, o heterossexismo é utilizado como sinônimo de homofobia, porém oferece uma explicação mais sociológica, destinando o preconceito à estrutura institucional, material e ideológica da sociedade. Sendo assim, o heterossexismo se refere a manifestações e à perpetuação, em instituições como educação, justiça e trabalho, da ideia de que tudo o que não é heterossexual é ilegítimo e sem valor. Portanto, o heterossexismo cria as condições para as manifestações da homofobia, sendo uma prática institucional que permite perceber a origem do preconceito direto e indireto, como as leis que excluem populações não heterossexuais por omissão. Tendo essas informações como base, percebe-se, portanto, que homofobia, agora preconceito contra diversidade sexual, é simultaneamente um fenômeno social e individual.

De acordo com o psicólogo clínico George Weinberg (1972) *apud* Junqueira (2012, p.04), o conceito de homofobia vincula-se a formas de humilhar, desumanizar, e cultivar ódio e desprezo em relação ao indivíduo homossexual. Desta forma, as emoções seriam indícios ou manifestação de preconceitos e o ato de evitar homossexuais e situações relacionáveis ao universo homossexual. As atitudes são compostas por afetos, comportamentos e crenças e consistem em organizações relativas ou contínuas de crenças e valores adquiridos ao longo da história (VALA e MONTEIRO, 2004 *apud* COSTA e NARDI, 2015, p. 720). Nesse sentido:

O conceito homofobia visto de forma abrangente, passa a englobar os preconceitos e discriminações perpetrados contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras formas de diversidade sexual, em decorrência dos seus comportamentos, estilos de vida e aparências divergentes dos padrões heteronormativos impostos. E, portanto, envolve elevado grau de violação dos direitos humanos de tais indivíduos e/ou grupos sociais. Assim, o conceito de homofobia não se restringe e centra-se somente no indivíduo e na sua "reação anti-homossexual", mas se estende além, visto que, envolve aspectos culturais, educacionais, políticos, institucionais, jurídicos, antropológicos que demandam a reflexão, crítica e denúncia acerca da imposição de normas sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009 *apud* SOUZA, SILVA e SANTOS, 2015, p. 637).

Podemos observar, através dessas contribuições, que a discussão sobre homofobia passou por várias transformações, na medida em que a homofobia possui relação a comportamentos e crenças construídas ao longo do tempo, reproduzindo atitudes preconceituosas, que oprimem e ferem os direitos humanos. Ademais, a escola não está livre desse rol de posturas e formas de pensar as relações que causam tantos danos. A instituição escolar introduz papéis daqueles que a compõem, exercendo dominações e reprodução de valores e crenças adquiridas no meio familiar e em sociedade.

Nas análises de Bourdieu, a escola não é neutra; na prática, as chances são desiguais. “A instituição de ensino fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41 *apud* FERREIRA, 2013, p. 50). De acordo com Natarelli, Oliveira e Silva (2013, p.08), os/as alunos/as heterossexuais reproduzem pensamentos homofóbicos, comportamentos e atitudes negativas em relação a homossexuais, resultando em práticas de violências; violências essas que podem ser físicas, psicológicas, simbólicas, etc, causando exclusão social e violação do direito do ser livre. No entanto, existem várias formas de violência. Por exemplo, segundo Chauí (2000, p. 433):

O uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário a sua natureza e ao seu ser. A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis por que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, os

roubos são considerados violência, imoralidade e crime (CHAUI, 2000, p. 433).

No Brasil, a discussão acerca de violência contra homossexuais e seus direitos não possui a visibilidade necessária, muito menos no âmbito escolar. Neste sentido, importante ressaltar que a violência homofóbica advém das crenças, atitudes e valores transmitidos ao longo das gerações pela sociedade patriarcal. Nisto, a homofobia pode ser entendida como:

Uma forma de preconceitos e/ou discriminações (e demais violências daí decorrentes) contra indivíduos ou grupos sociais que não se enquadram no padrão heterossexual em função de sua orientação afetivo-sexual e/ou identidade de gênero pressupostas e, neste conceito estão incluídos a lesbofobia, a gayfobia, a transfobia, bifobia, ou seja, a “LGBTfobia” em geral (Secretaria de Direitos Humanos, 2012 *apud* SOUZA, SILVA e SANTOS, 2015).

Neste contexto, também é papel da escola dar continuidade e/ou contribuir com a educação sexual, desmistificando e desnaturalizando, visando romper com essa violência homofóbica. O preconceito contra homossexuais na sociedade é visível e pode ser percebido desde a infância. Antes mesmo da puberdade, crianças que não se enquadram aos padrões culturais de masculino e de feminino são tratadas de forma discriminatória. O menino que é considerado mais “delicado” do que os demais, ou a menina que é considerada “menos feminina” que as demais geralmente sofrem, no ambiente escolar, agressões verbais e, em certos casos, experimentam até mesmo violência física.

A violência acima referenciada está presente em diversos espaços públicos e no cerne das famílias e a escola não está imune a essas violências. Alguns/as adolescentes homossexuais, vítimas de violência, chegam a construir uma percepção negativa da escola, o que conduz a isolamentos sociais e afetivos e tentativas de suicídio. Toda essa carga afeta severamente o bem-estar do/a adolescente, prejudicando seu desenvolvimento escolar, social e individual. Dessa forma, a violência homofóbica é definida como rejeição, medo ou ódio irracional aos homossexuais, ou seja, os comportamentos homofóbicos variam desde agressão física e verbal, xingamentos, apelidos ofensivos ou que ridicularizam o grupo ou indivíduo. Esses comportamentos intolerantes, que afetam a vida dos/as adolescentes homossexuais, conforme já exposto, resultam em assassinatos e suicídios de pessoas LGBTQI+ não somente no Brasil, mas em todo mundo, negando o direito à liberdade, o direito de “ser livre”:

[...] isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto

o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta (CHAUI, 2000, p. 434).

A população LGBTQI+, apesar dos avanços, ainda não usufrui da vivência da liberdade, em sua essência, nos espaços públicos e privados, isto é, ainda não pode livremente expressar seus sentimentos, atitudes e ações no convívio social ou em qualquer esfera. De acordo com Junqueira (2007, p. 61 *apud* KOEHLER, 2013, p. 135), o relatório Brasil sem Homofobia (Brasil, 2004) aponta que a escola é uma instância de disciplinamento da sexualidade heterossexual, reproduz mecanismos homofóbicos, estabelecendo que todas as pessoas são ou devem ser heterossexuais, eliminando as necessidades, as preocupações, as culturas e as experiências de vida dos *gays*, lésbicas, bissexuais e outras denominações sexuais.

Junqueira (2007, p. 61) *apud* Koehler (2013, p. 135) mostra que, no âmbito escolar, os jovens homossexuais enfrentam discriminações por parte de colegas, professores/as, dirigentes e servidores/as escolares e, em alguns casos, encontram dificuldades para se matricularem na rede pública e participarem de atividades pedagógicas. Segundo pesquisas, as consequências da homofobia na escola têm levado jovens LGBTQI a se suicidarem. Outra forma de discriminação que acontece, frequentemente, no âmbito escolar é o *bullying*. O caderno lançado pela UNESCO (2013), com o título “Resposta do Setor de Educação ao *Bullying* Homofóbico”, refere-se ao *bullying* com base em orientação sexual e identidade de gênero, o qual é definido como *bullying* homofóbico, e demonstra que o problema é mundial:

Embora todos os alunos possam ser afetados pelo bullying, os alvos mais prováveis são aqueles percebidos como diferentes da maioria. Aqueles cuja sexualidade é vista como diferente, ou cuja identidade de gênero ou comportamento difere do sexo biológico, são particularmente vulneráveis. Escolas possivelmente estão entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem (UNESCO, 2013, p. 16 *apud* KOEHLER, 2013, p. 136).

Fica evidente que a homofobia é uma questão global, que afeta milhões de pessoas não heterossexuais e que medidas precisam ser tomadas pelo Estado e pela sociedade. Em 2004, o Governo brasileiro lançou o Programa Brasil sem Homofobia, o qual consistia na criação de um fórum de debates para a formulação de políticas públicas em consonância com a cartilha Brasil sem Homofobia. Esta, em seu capítulo V, prevê o “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”. A proposta 23 trata especificamente de políticas de superação da homofobia na escola e da promoção desta em veículo reprodutor de cidadania (BRASIL, 2004, p. 22-23 *apud* HENRIQUE e CALDEIRA, 2014, p. 59-60). Um exemplo trazido por Leite

(2015), a partir de afirmações de técnicos/as (assistente social, psicólogos/as e advogados/as) do Centro de Cidadania LGBT do Rio de Janeiro (CCs LGBT), ligados/as ao Programa Rio sem Homofobia, da Secretária Estadual de Assistência Social ilustra isso:

O/a adulto/a LGBT chega ao Centro de Cidadania com um problema. É diferente. A diferença para os/as jovens e adolescentes LGBT, é que, na verdade, a vida deles/as é um problema. Eles/as não têm um problema específico para dizer, como: “quero mudar meu nome” ou “eu quero casar”. A vida deles/as (em si e como um todo) está um problema. E eles/as não têm um espaço onde possam sentar e bater um papo. As pessoas estão sempre apontando, menosprezando, e, dentro de casa, eles/as também não têm esse acolhimento (LEITE, 2015, p. 110).

Deste modo, os preconceitos, os quais conformam a homofobia, muitas vezes são legitimados por esses padrões culturais, e muitas expressões preconceituosas e discriminatórias são naturalizadas e, até mesmo, prestigiadas, e não entendidas como violência. Por isso, se faz urgente a construção de planos, políticas e espaços, inclusive, no âmbito das escolas, para desmistificar as discriminações tidas como “normais”. Pesquisas de 2012 apontaram que o Brasil se encontrava em primeiro lugar no *ranking* mundial de assassinatos homofóbicos, concentrando 44% do total de execuções de todo o planeta, haja vista a ocorrência de 338 assassinatos de *gays*, travestis, lésbicas e transexuais. O estudo apontou ainda um aumento de 27% em relação a 2011, quando foram registrados 266 assassinatos (KOEHLER, 2013, p. 136-137).

Outras violações dos direitos desses/as jovens, no que tange à orientação sexual e à identidade e expressão de gênero, muitas vezes, ocorre por parte dos próprios familiares, não possuindo, portanto, o apoio fundamental dos/as cuidadores/as. Uma vitória para a população foi a decisão do STF no dia 13 de junho de 2019, pela criminalização da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, passando ser punida pela Lei de Racismo (7716/1989). Em consonância, em São Paulo, existe uma Lei, “a de número 10948, de 2001, que estabelece penalidades administrativas às práticas discriminatórias contra a população LGBT” (ARABAGE, 2015, p. 117). Essa lei foi promulgada em São Paulo, no dia 5 de novembro de 2001 e dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. A exemplo, o artigo 1º define que “será punida, nos termos desta lei, toda manifestação atentatória ou discriminatória praticada contra cidadão homossexual, bissexual ou transgênero”. Sendo assim, essa lei é um mecanismo de luta legítimo contra a discriminação e violência na cidade de São Paulo. A criação dessa lei, abre novos

horizontes para a luta da população, permitindo que cada cidade crie também sua lei conforme a sua particularidade.

Os homossexuais enfrentam desafios enormes à garantia de seus direitos. Mas, isso pode ser amenizado com uma educação emancipatória, tendo como base a liberdade e a luta e garantia de direitos, perante a diversidade que permeia as relações humanas. Por outro lado, importante pontuar que existem facetas da discriminação e do preconceito dentro da própria comunidade LGBTQI+, a partir de inserção de classe, padrões de beleza, formas de expressar-se homossexual, a exemplo dos “gays afeminados”. Fica evidente que também a comunidade LGBTQI+ acaba por ser perpassada por padrões socialmente estabelecidos que aprisionam e deterioram as possibilidades da liberdade, do “ser livre”. Isso dificulta as lutas, pois, forma-se um impasse entre os indivíduos homossexuais: “a norma heterossexual necessariamente não segrega, mas se infiltra no mundo *gay* para moldar os sujeitos homossexuais, de modo que se tornem toleráveis” (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 16). A exemplo, o homossexual negro enfrenta duplamente situações de preconceito: por ser homossexual e por ser negro. Nisto, o homossexual negro acaba por deparar-se também com a negação no mundo homossexual, onde clubes, espaços de confraternização, boates, trajetórias pessoais, mídia *gay*, estão relacionadas à perspectiva de poder, o que é muito importante para os padrões de consumo, que sempre têm como referência o homossexual branco. Lima e Cerqueira (2012, p.07) ressaltam que:

Ocorre uma afirmação da identidade homossexual que passa necessariamente pelas perspectivas definidas por um mercado de consumo voltado para o público homossexual urbano, branco, jovem e integrado às relações de produção e trabalho estabelecidas pelo mundo branco, heterossexual hegemônico. Os homossexuais negros que conseguem entrar nesse mundo poderoso do consumo são induzidos a adotar um referencial branco estadunidense e/ou europeu de identidade homossexual.

Sendo assim, existem padrões de referência branca, que discriminam os homossexuais negros e, como foi exposto, a luta para esses indivíduos se torna mais árdua, pois, para ingressarem e serem reconhecidos no âmbito das relações sociais encontram ainda mais barreiras do que àquelas enfrentadas pelos homossexuais brancos. Segundo o artigo Identidade homossexual e negra em Alagoinhas⁴ de Lima e Cerqueira

⁴ A cidade de Alagoinhas fica a 107 km da capital da Bahia, Salvador. Sua fundação remonta ao século XVIII e se deu através da iniciativa empreendedora de sacerdotes católicos portugueses. O povoamento da cidade inicialmente ocorreu com a migração de pessoas originárias dos municípios limítrofes de Irará, Inhambupe e Santo Amaro. Desde então, a cidade não parou de crescer, uma vez que se tornou uma zona comercial privilegiada, passagem obrigatória de pessoas que se encaminhavam para o norte. Atualmente,

(2012), os/as jovens homossexuais negros/as de Alagoínhas/BA, estão à margem do modelo de homossexualidade que se dissemina desde *Stonewall*.

[...] primeiro, porque o mercado gay não os atinge da mesma forma como atinge o homossexual que vive no grande centro urbano, ou seja, não há serviços dirigidos para gays, do mesmo modo estes não constituem espaços diacríticos e têm baixo poder de consumo. Segundo, nas imagens que chegam do modelo até Alagoínhas, os homossexuais negros se percebem representados como algo pitoresco, exótico e mercadoria sexual. Outro aspecto importante é que, diferente do que tende a acontecer nos grandes centros urbanos, em Alagoínhas, os homossexuais negros são sujeitos enclausurados pela homofobia reproduzida no discurso cristão católico ou evangélico, pela política partidária, por grupos de homens heterossexuais que agridem e exterminam homossexuais, pelo desprezo dos grupos de negros para com a questão do homossexual negro, pela negação que sofrem entre familiares, colegas de sala de aula e trabalho (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 08).

Desta forma, o homossexual negro, sem capacidade de consumo, sem poder econômico e prestígio, em função do racismo e da formação sócio-histórica brasileira, encontra-se deslocado do padrão minimamente aceito, qual seja de homossexuais brancos e consumidores. Portanto, o homossexual negro, duplamente marginalizado, acaba por demandar resistência e luta por um lugar em dois universos, negro e homossexual, ambos marginais na sociedade brasileira. Os negros homossexuais se encontram quase ou sem referência. Segundo os estudos empreendidos por Lima e Cerqueira (2012, p.14), “[...] Salvador realmente é uma cidade com maior expressão *gay* e negra que Alagoínhas, mas informação custa caro e a população negra é marcada por precárias condições de acesso a bens materiais e simbólicos, sobretudo quando comparada à branca [...]”. O “mundo *gay*” idealizado e suas referências se tornam um lugar distante e segregador. De acordo com o entrevistado na pesquisa Identidade homossexual e negra em Alagoínhas/BA:

[...] as pessoas têm muito isso. Infelizmente! Deixa eu te dizer... O gay rico tem uma liberdade de fazer certas coisas que o gay pobre não tem. Que quando o gay rico faz uma coisa e o gay pobre faz a mesma tem aquela visão: “Ah meu Deus! Que bichinha”! Com o gay rico não. “Ai que legal! Olha como ele é para a frente! Como ele é moderno”! O gay pobre não tem esse privilégio. Questão de preconceito das pessoas mesmo! [...] os gays ricos fazendo eles têm uma visão [...] - *Ele quem? Os heteros?* Sim os heteros! O gay pobre fazendo ele tem uma visão. Com o gay rico ele tem outra. Entendeu? Com o gay rico fazendo ele acha legal! O gay pobre ele acha frescura, putaria! Sendo que são a mesma atitude. - *Você acha que quando se trata de casais negros [...] é diferente de quando se trata de casais gays brancos [...] o povo vê eles de forma diferente?* [...] Sim! Por que como eu já falei... Ele tem duas situações para contornar. A de ser negro e a de ser gay. Se ele já se assumiu, já é problema dele. Ele já se assumiu, já se libertou, não está mais naquela clausura. Mas agora vem o povo, né? E o povo vai bater na cara dele, por ele ser negro e por ele ser gay! “Ô pra ali ó [...] preto e viado!”, “Duas bichinhas pretas viadinha!” - *E falam assim?* Sim. Acontece de falarem assim! Isso em todo lugar. Vou colocar o Iguatemi (shopping de Salvador), é mais popular [...] De repente tu

sua economia se sustenta no comércio, agropecuária e algumas poucas indústrias. De acordo com o Censo 2000, possui 105.799 habitantes (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 08).

vê dois negros de mão dada. Tu sabe que tem pessoas que estão comentando. Eu vou achar lindo. Vou bater palma. Chegar lá. Olha arrasou! Não é? Mas tu sabe que tem gente que vai falar. “Olha pra ali ó. É preto e ainda é viadinho!”, “Dois veado preto junto!” (Entrevistado Rafael Bastos *apud* LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 14).

Ou seja, nesse processo de construção da identidade homossexual negra, quando assumem para si sua sexualidade, os homossexuais negros se deparam com o mundo *gay* envolto de uma classe média branca. A divisão social, racial e sexual define o cotidiano dos homossexuais, os quais vivenciam uma identidade *gay* “branca”, separada de uma identidade *gay* negra. Cidades como São Paulo e grandes metrópoles, influenciadas pela cultura de grandes metrópoles europeias e estadunidenses, reforçam a negação dos homossexuais distantes dos padrões defendidos. “De fato, o novo homossexual disseminado no Brasil é um heterossexual de segunda ordem. Ele deve ser bem-sucedido, de classe média, com corpo esculpido em academias de ginástica e morar num belo apartamento de uma cidade grande” (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 16).

Ficam evidentes, portanto, lacunas nas articulações no interior da comunidade LGBTQI+ e nos movimentos, haja vista as particularidades que precisam ser compreendidas, consideradas e pautadas. As lutas perdem forças. Neste sentido, se há discriminação e preconceitos entre os/as próprios homossexuais, urge o fortalecimento dos movimentos e da comunidade perante a sociedade como um todo, a partir de uma perspectiva de classe, ou seja, que considere as questões mais amplas, macroeconômicas, que também incidem nesta pauta identitária. Desse modo, pode-se pensar em estratégias frente à homofobia, criação heterossexual, a qual “é reforçada em território *gay*, habitado por sujeitos homossexuais brancos e viris, que ‘não dão pinta’ ou, como dizem os liberais, ‘que nem parecem ser *gays* de verdade’” (LIMA e CERQUEIRA, 2012, p. 16). Faz-se urgente pensar naqueles que não se enquadram no padrão identitário liberal por serem afeminados, negros, periféricos, travestis.

3.4 Direitos da população LGBTQI+ e a agenda dos direitos humanos

Junho é o mês do “Orgulho LGBT”, dedicado a reivindicar direitos, cidadania e respeito à diversidade sexual e de gênero em todo o mundo, sendo celebrada mundialmente no dia 28. As nomenclaturas foram sendo reformuladas ao longo do tempo. Já foi GLS (*gays*, *lésbicas* e *simpatizantes*) e, em 2008, a sigla LGBT foi aprovada na 1ª

Conferência Nacional. As siglas foram sendo modificadas a fim de abarcar, de forma mais ampla e completa, a comunidade. Por isso, a importância de entender cada bandeira de luta, a fim de combater a intolerância e respeitar a diversidade sexual e de gênero.

O movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), que surgiu no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da ditadura militar, composto, inicialmente, hegemonicamente, por homens *gays*, continua na luta contra a opressão que nega direitos civis, sociais e humanos aos sujeitos LGBT. Dessa maneira, o movimento LGBT precisa ser entendido na dinâmica processual da história, tendo em vista que a organização possui avanços e recuos, de acordo com o contexto sócio-histórico, com diversas determinações e contradições oriundas da totalidade social.

O primeiro grupo de militância homossexual brasileiro surgiu em São Paulo em 1978; chamava-se SOMOS (FRY e MACRAE, 1983 *apud* BUSIN, 2008, p.24). No contexto de ditadura militar, período marcado pela repressão, censura e retirada das liberdades democráticas, artistas, grupos musicais e teatrais enfrentaram e trouxeram à tona a luta e o “mundo homossexual”. Havia, nesse momento, as chamadas publicações alternativas LGBTs, que foram fundamentais para o desenvolvimento do movimento. Entre elas, se destacaram os jornais *Lampião da Esquina* e *ChanacomChana*. O *Lampião da Esquina* foi criado em 1978 e era abertamente homossexual. Embora abordasse outras questões sociais, denunciava a violência contra os LGBTs. Em 1981, um grupo de lésbicas fundou o *ChanacomChana*, que era comercializado no *Ferro’s Bar*, frequentado por lésbicas, porém a venda do jornal não foi aprovada pelos proprietários do local. Entretanto, no dia 19 de agosto de 1983, lésbicas, feministas e ativistas LGBTs se reuniram no *Ferro’s*, onde fizeram um ato político que resultou no fim da proibição da venda do jornal. Este episódio ficou conhecido e marcado como o “*Stonewall brasileiro*” e, por causa dele, no dia 19 de agosto comemora-se o Dia do Orgulho Lésbico no estado de São Paulo (FERRAZ, 2017). O movimento de contracultura também teve um papel importante frente ao tradicionalismo e ao conservadorismo da sociedade e colaborou na mobilização dos sujeitos para a organização de um movimento homossexual (MOURA, 2016, p. 237-238).

Já na década de 1980, a comunidade LGBT sofreu um grande abalo, que afetou o mundo todo. A epidemia do vírus Human Immunodeficiency Virus (HIV) matou muitos LGBTs e alterou significativamente as organizações políticas do movimento. A síndrome trouxe de novo um estigma para a comunidade, que foi vista como portadora e transmissora de uma doença incurável, que à época ficou conhecida como “*câncer gay*”.

As consequências dessa crise se estenderam ao longo dos anos, até os dias atuais (FERRAZ, 2017). Essa mudança substancial de posicionamento de homossexuais tem relação com o fortalecimento do movimento de afirmação homossexual ocorrido após o surgimento da epidemia da aids, em meados dos anos 1980 (PECHENY, 2005 *apud* BUSIN, 2008, p. 22-23).

A categoria homossexual surgiu a partir dos movimentos na Europa no final do século XIX, começando assim, a luta por leis e direitos. Na segunda metade do século XX, dois processos se desenvolveram paralelamente. O primeiro sobre a separação entre a orientação do desejo sexual e identidade de gênero. O segundo tem relação com o processo de retirada da homossexualidade e, recentemente, da transexualidade dos manuais e classificações internacionais de diagnósticos e de doenças. De acordo com artigo publicado no site de jornal da Unicamp:

Dia 17 de maio, Dia Internacional contra a Homofobia, relembra a data em que, no ano de 1990, a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) aprovou e oficializou a retirada do código 302.0 – “homossexualismo” – da CID (Classificação Internacional de Doenças), e declarou oficialmente que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio”. A Associação Americana de Psiquiatria já havia retirado a palavra da lista de transtornos mentais ou emocionais em 1973. Outro marco sendo no 28 de junho, a revolta de Stonewall de 1969, um marco na organização política de lésbicas, gays e pessoas trans em âmbito internacional, quando a comunidade que frequentava o bar Stonewall Inn em Nova Iorque reagiu com um levante que durou dias contra uma batida policial que pretendia deter frequentadores e provocar o fechamento do estabelecimento (FACCHINI, 2018).

Neste compasso, Facchini (2018) aborda que, em 18 de junho de 2018, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou a nova versão da Classificação Internacional de Doenças (CID) para Classificação Estatística Internacional (CID-11). Nessa versão, a transexualidade deixa de ser considerada um “transtorno” para ser classificada como uma “condição”, a “incongruência de gênero” - “uma incongruência marcada e persistente entre o gênero que um indivíduo experimenta e o sexo ao qual ele foi designado”. Para além, deixa a lista de “distúrbios mentais” e passa a integrar uma nova categoria - “condições relacionadas à saúde sexual”. Essa versão entrará em vigor no início de 2022. Outra questão da CID-11 é a retirada de resíduos patologizantes da homossexualidade. Apesar desses avanços e declarações, existem 72 países com leis que criminalizam relações homossexuais e expressões de gênero; apenas um terço das nações contam com legislação de proteção aos indivíduos discriminados por orientação sexual e cerca de 10% têm mecanismos legislativos para proteger da discriminação por identidade de gênero. Através dos especialistas na área, Facchini discorre que:

[...] a discriminação contra as pessoas LGBT alimenta a espiral de violência a que elas estão sujeitas diariamente e cria um ambiente favorável a sua exclusão de oportunidades em todas as facetas da vida, incluindo educação e participação política e cívica, contribuindo para a instabilidade econômica, a falta de moradia e saúde debilitada (FACCHINI, 2018).

Além dessas discriminações, os movimentos pelos direitos LGBTQI+ enfrentam dificuldades como produzir conhecimento científico sobre esses sujeitos, pois há poucas estatísticas de maior abrangência disponíveis e avaliação de indicadores divulgados. Isso se deve à dispersão dessa população, ao caráter sensível da informação sobre a orientação sexual ou identidade de gênero dos sujeitos, mas também ao precário reconhecimento dos mesmos como sujeitos de direitos e ao desprestígio que, até pouco tempo, poderia atingir pesquisadores/as envolvidos/as com a temática. Portanto, a maioria dos dados divulgados dizem respeito à quantidade de países que pune ou protege direitos de LGBTQI+. Em consonância aos dados comparativos entre países, são produzidos por organizações ativistas transnacionais e referem-se majoritariamente a “crimes de ódio” e a casos tratados no âmbito das organizações de direitos humanos em nível internacional (FACCHINI, 2018).

Apesar de toda a luta travada pelos movimentos LGBTQI+, a homofobia tem violado os direitos humanos, quando omite e nega a existência da orientação sexual. Segundo o parágrafo IV do artigo 3º da Constituição Federal Brasileira de 1988, coloca-se como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Podemos perceber uma omissão do Estado em relação à orientação sexual. A omissão decorre da legitimação dos padrões culturais discriminatórios, naturalizados e prestigiados, e não entendidos necessariamente como violência (FACCHINI, 2018).

Coman (2003, *apud* MACÊDO, 2014, p. 20) identifica, além do direito a não-discriminação, outros direitos fundamentais negados aos homossexuais. São eles: o direito à vida (cinco países do oriente médio punem a homossexualidade com pena de morte. São eles: Mauritânia, Sudão, Arábia Saudita, Irã, Iêmen, e regiões na Nigéria e na Somália. Em 73 países, a homossexualidade, é vista como crime e punida com prisão); o direito de ir e vir (além dos países que criminalizam a homossexualidade, o direito de ir e vir também é negado aos homossexuais pelos países que não reconhecem a união entre pessoas do mesmo sexo, negando o reconhecimento a casais binacionais, por não reconhecer sua relação); o direito à privacidade (é negado pelos países onde a homossexualidade é proibida, mesmo entre adultos com consentimento, sendo negado

também o direito de formar uma família - não reconhecem o casamento entre pessoas do mesmo sexo, e não permitem que adotem filhos). Segundo Bauer (2016, p. 11), a diversidade, na prática, “é um conceito político de interdependência na organização política, econômica e social da vida pública”. Portanto, compreender a diversidade representa respeito e vida digna a todos os sujeitos. Nesse sentido, é evidente que cabe à totalidade das pessoas e instituições, especialmente à universidade, compreender a diversidade no cotidiano das relações sociais e ampliar o debate sobre a diversidade nos espaços públicos e privados.

A homofobia é um fenômeno que ocorre devido à omissão das autoridades, que promovem legislações omissas e ações públicas excludentes, contribuindo para a incidência da violência homofóbica, isto é, agressão verbal, física, psicológica que é cometida em função da orientação sexual da pessoa agredida. Em 2010, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) reafirmou a preocupação com a violência homofóbica que aumentava no continente americano e aprovou a Resolução 2600:

TOMANDO NOTA COM PREOCUPAÇÃO dos atos de violência e outras violações de direitos humanos, assim como da discriminação, praticados contra pessoas por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero, RESOLVE: 1. Condenar os atos de violência e as violações de direitos humanos contra pessoas por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero, e instar aos Estados a investigar os mesmos e assegurar que os responsáveis enfrentem as consequências perante a justiça. 2. Alentar aos Estados que tomem todas as medidas necessárias para assegurar que não se cometam atos de violência ou outras violações de direitos humanos contra pessoas por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero e assegurando o acesso à justiça das vítimas em condições de igualdade. 3. Alentar aos Estados-Membros que considerem meios para combater a discriminação contra pessoas por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero. 4. Instar aos Estados a assegurar uma proteção adequada das defensoras e dos defensores de direitos humanos que trabalham em remas relacionados com os atos de violência, discriminação e violações dos direitos humanos contra pessoas por causa de sua orientação sexual e identidade de gênero (OEA BAHIA, 2012 *apud* MACÊDO, 2014, p.34).

Nesse sentido, a organização política que luta pelos direitos igualitários e compreende a luta travada pela organização LGBTQI+, em geral, são os movimentos feministas, étnico-raciais, com a presença organizada de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Cisne e Santos (2018, p. 18) ressaltam que:

o conhecimento das reivindicações e o fortalecimento desses sujeitos políticos são fundamentais em uma conjuntura de crise estrutural do capital, com ascensão das forças conservadoras, adversas à classe trabalhadora e à diversidade humana e que põem em constante ameaça direitos do trabalho anteriormente conquistados, adensando, assim, a superexploração da força de trabalho, a naturalização da desigualdade social e a reprodução de dogmas, preconceitos e fundamentalismos religiosos que violam a laicidade do Estado.

Os discursos e práticas de ódio são materializados em diferentes expressões de violência e de violação de direitos, a exemplo dos crimes motivados por racismo, LGBTfobia e sexismo. Esses crimes acontecem diariamente na sociedade brasileira que, além de capitalista, permanece racista, patriarcal e heterossexista [...].

Fica evidente, deste modo, que a sociedade vivencia uma gama imensa de expressões de violência e de violação de direitos, tanto de forma direta, quanto indireta. Na atualidade, conforme já mencionado, muitas destas expressões tem sido legitimada por um governo ultraconservador. Por isso, organizações e movimentos são fundamentais para fortalecer os processos de resistência; ampliar políticas públicas; lutar por justiça e equidade; buscar as condições para que seja respeitado o direito à liberdade na perspectiva da emancipação humana.

Outro fator a mencionar é o desafio para assegurar os direitos aos homossexuais internacionalmente. O argumento que muitos dos países utilizam refere-se à vedação à intervenção internacional em assuntos exclusivamente internos de um Estado, prevista no artigo 2º, parágrafo 7º, da Carta das Nações Unidas. Contudo, Henry Schermers, membro da Comissão Europeia de Direitos Humanos, rebate esse argumento ao defender que a violação aos direitos humanos, dentro de um país, não se trata de assunto interno do Estado; todos os países têm a obrigação de zelar pelos direitos humanos e de promover o bem-estar de toda sua população (HEINZE, 1995 *apud* MACÊDO, 2014, p.22). Outra barreira para a efetivação dos direitos humanos reside na ordem heteronormativa da sociedade, que impõe valores da heterossexualidade como a única “natural” e aceita e qualquer expressão sexual diversa da tradicionalmente aceita é vista como antinatural.

A ordem considerada natural privilegia certa orientação sexual, ou até mesmo um gênero, em detrimento de outro, perpetuando uma ordem sexista que gera padrões comportamentais, estereótipos e preconceitos (YOUNG, 1990 *apud* MACÊDO, 2014, p.30). Por fim, os homossexuais têm seus direitos humanos violados constantemente ao redor do mundo, seja o direito à vida, à liberdade, à expressão, à segurança, ou à igualdade. Por essas razões que movimentos feministas e movimentos LGBT, por exemplo, lutam por legislações que garantam as diversidades e contra quaisquer agressões e discriminações. Muitas dessas violências se caracterizam como crimes de ódio e crueldade.

Segundo a Cartilha do Ministério Público “Igualdade de Direitos para LGBTI: Conceitos e Legislação”, existem direitos para a população LGBTQ+, tais como: casamento e união estável; adoção; reprodução assistida; direitos sucessórios; pensão por morte e auxílio reclusão e proteção contra quaisquer formas de violência. Todavia, as leis

antidiscriminatórias serviriam, somente, para aproximá-los/las do bem-estar já experimentado pelos/as heterossexuais. Nesse sentido, pautas que já estiveram ou estão na agenda do movimento LGBT no Brasil e no mundo são:

criminalização da homo-lesbo-bi-transfobia; Fim da criminalização da homossexualidade (e, conseqüentemente, das punições previstas pelas leis que criminalizam a prática); Reconhecimento da identidade de gênero (que inclui a questão do nome social); Despatologização das identidades trans; Fim da “cura gay”; Casamento civil igualitário; Permissão de adoção para casais homoafetivos; Laicidade do Estado e o fim da influência da religião na política; Leis e políticas públicas que garantam o fim da discriminação em lugares públicos, como escolas e empresas; Fim da estereotipação da comunidade LGBT na mídia (jornais e entretenimento), assim como real representatividade nela (FERRAZ, 2017).

Entretanto, cada país tem o seu contexto político e social. Porém, contam com desafios bastante comuns, demandando a construção de unidade nas lutas, bem como da vinculação de tais lutas com a perspectiva de classe. A Declaração Universal dos Direitos Humanos expõe, em seu artigo 1º, o dever de todos os Estados em assegurar que as pessoas sejam tratadas com dignidade e suas liberdades sejam respeitadas. Portanto, o Estado não pode violar os direitos humanos, interferindo em um aspecto tão particular como o é a orientação sexual do indivíduo (DWORKIN, 2007 *apud* MACÊDO, 2014, p. 29). Ademais, “[...] as escolhas nem sempre significam exercício de liberdade, a verdadeira escolha livre é aquela na qual o indivíduo percebe a existência e alternativas através de um conhecimento crítico [...]” (BARROCO, 2008b, p. 44).

Sendo assim, a verdadeira liberdade seria aquela em que há possibilidade de escolher entre diversas alternativas, motivadas por valores emancipatórios, ampliando as possibilidades de realização de escolhas, voltadas para a realidade de cada indivíduo, combatendo a discriminação, a homofobia, o preconceito, o individualismo. Porém, o que temos em nossa sociedade é “a negação da liberdade como valor universal”, o que “não a elimina totalmente, mas condiciona-a apenas a um ideal abstrato” (BARROCO, 2008 *apud* SILVA, 2015, p.06). Ou seja, uma falsa liberdade, uma vez que ela não é vivida, pelo conjunto da sociedade. A liberdade, em termos mais amplos, somente será possível através das lutas coletivas da classe trabalhadora por projetos de emancipação humana, a partir de uma nova moral, contra o conservadorismo, o moralismo imposto pela classe burguesa, rumo a novos horizontes, a uma nova sociedade. Somente assim os direitos serão verdadeiramente conquistados e garantidos.

No Brasil, assim como no mundo, os temas afetos à homossexualidade, em passos pequenos, vêm obtendo visibilidade. Em 2007, a Parada de Orgulho LGBT de São Paulo

teve sua décima primeira edição, levando mais de três milhões de pessoas às ruas. Outra confirmação de que a militância tem tido suas respostas é o número crescente de grupos e Organizações Não Governamentais (ONGs) que se constituem no intuito de lutar por direitos civis ainda negados aos/às homossexuais. No site da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) vemos que, entre seus afiliados, há cerca de 140 grupos organizados espalhados por todas as regiões do Brasil (BUSIN, 2008, p.25). Em suma, na luta por direitos civis, a militância vem reivindicando um lugar de normalidade para população LGBTQI+, usando a visibilidade como estratégia para confrontar e desconstruir os estereótipos fortemente arranjados no imaginário social.

4. COTIDIANO DO/A HOMOSSEXUAL NA ESCOLA

4.1 “Apenas desejo o respeito!”: A experiência de homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR

A pesquisa em tela possui como objetivo principal analisar vivências e práticas homofóbicas no contexto escolar, a partir da experiência de homossexuais egressos do ensino médio público estadual de Maringá/PR. Os objetivos específicos foram construídos da seguinte forma: 1) Apreender elementos históricos e sociais acerca da educação, questões de gênero e homossexualidade; 2) Identificar e problematizar manifestações homofóbicas por parte de estudantes heterossexuais; 3) Aprofundar o entendimento sobre a realidade vivenciada por parte de estudantes homossexuais, a partir de padrões socialmente estabelecidos; 4) Identificar estratégias existentes para enfrentamento da homofobia no âmbito escolar.

Vale ressaltar que, inicialmente, a pesquisa em tela possuía enquanto objetivo principal analisar vivências e práticas homofóbicas no município de Ivaiporã/PR, a partir do contexto do/a estudante do ensino médio estadual. Sendo assim, no que concerne à metodologia inicial da pesquisa, de ordem qualitativa, esta contava com a utilização do instrumento de coleta de dados questionário, o qual seria aplicado a um/a estudante de ensino médio homossexual de escola do município de Ivaiporã/PR. Em um segundo momento, também seria aplicado um questionário, diverso do primeiro, para representante da escola, preferencialmente, o/a profissional atuante na orientação pedagógica⁵. A pesquisa, a princípio, seria feita com a escola que concordasse participar, tendo sido levantadas cinco escolas estaduais, com ensino médio, no município de Ivaiporã/PR: Colégio Estadual Barbosa Ferraz; Colégio Estadual Idália Rocha; Colégio Estadual Diniz Pereira; Colégio Estadual Barão Cerro Azul e Colégio Estadual Bento Mossurunga. Porém, devido às circunstâncias inerentes à pandemia decorrente do novo coronavírus (COVID-19) e o não retorno dos/as profissionais da educação, não foi possível coletar tais dados junto a representantes de escola de Ivaiporã (estudante e docente). Vale ressaltar que foram enviados e-mails no dia 15/02/2021 para as cinco escolas mencionadas acima, todavia sem obtenção de nenhum retorno. No dia

⁵ Antes deste momento, a pesquisa contava com uma abrangência ainda maior, haja vista a previsão de um maior quantitativo de respondentes e a partir da realização de entrevistas.

03/03/2021, a pesquisadora entrou em contato via telefone com as escolas mencionadas; três delas passaram os e-mails pessoais das pedagogas (a saber, dos colégios estaduais Idália Rocha; Bento Mossurunga e Barão Cerro Azul). A partir disso, o ofício-convite para a pesquisa foi reenviado nos e-mails pessoais de cada pedagoga no dia 09/03/2021. Entretanto, a pesquisadora não obteve nenhum retorno.

Devido às circunstâncias presentes, conforme descrito acima, especialmente àquelas relacionadas à pandemia de COVID-19, a metodologia da pesquisa passou por reformulações, adensando uma nova proposta de coleta de dados. Ainda utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário, este foi aplicado a dois estudantes homossexuais egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR, com centralidade em seus relatos de como foi a sua vivência no ambiente escolar e sobre possíveis práticas homofóbicas ocorridas. A seleção dos participantes da pesquisa deu-se a partir da acessibilidade aos sujeitos, devido a relações anteriores já estabelecidas.

Sendo assim, esta pesquisa possui caráter qualitativo, pois busca compreender um fenômeno específico, trabalhando com descrições e interpretações analíticas. A aplicação de questionário, nesta pesquisa, foi de suma importância, pois, através dele foi possível identificar se existiram práticas homofóbicas e preconceitos, quais os tipos, com que frequência aconteceram. Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Segundo Gil (1989, p. 121):

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 1989, p. 121).

Com a aplicação do questionário, pretendeu-se levantar dados com vistas a desmistificar e desnaturalizar práticas e concepções que incidem opressivamente sobre a vida de homossexuais. Isso, considerando que a homofobia e o heterossexismo estão fortemente imbricadas na sociedade brasileira, adentrando o âmbito escolar. Deste modo, o questionário elaborado foi composto somente por perguntas abertas, para poder compreender melhor cada situação relatada, a luz dos elementos históricos e sociais levantados.

Deste modo, os entrevistados possuem perfil semelhante no que concerne à faixa etária, orientação sexual e cidade/natureza pertinente à escola de realização do ensino médio. O Respondente A de 32 anos, *gay*, pardo, cursou o ensino médio inteiramente em escola pública, por volta de 2005, no Colégio Estadual Alberto Jackson Byington Junior, em Maringá/PR. Já o respondente B de 21 anos, *gay*, branco, também cursou o ensino médio em rede pública, no período de 2014 a 2016, no Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf, em Maringá/PR.

A pesquisa de campo realizada, apesar de incipiente e restrita devido ao quantitativo pequeno de entrevistados, levantou e ressaltou importantes elementos sobre a homossexualidade na escola. Estes elementos possuem relação direta com as reflexões já realizadas nas duas primeiras seções deste trabalho.

Desta maneira, primeiramente, identificou-se que o tema de homossexualidade não era abordado nas escolas que foram frequentadas pelos entrevistados. Isso foi relatado tanto pelo Respondente A, que cursou o ensino médio em 2005, quando a discussão acerca desse tema era menos frequente, quanto pelo Respondente B, que cursou o ensino médio de 2014 a 2016, uma década depois.

[...] Até o segundo ano do meu ensino médio, nunca houve palestra sobre homossexualidade/homofobia, uma vez que a direção era bem “conservadora” e procurava não abordar assuntos “polêmicos” na escola/comunidade. Acredito, também, que a equipe pedagógica, professores/as e funcionários/as não estão preparados/as para temas tão necessários. Me parece que quando se toca no assunto, muitos/as ficam com medo de falar e abordar o assunto, e quem acaba sofrendo é a criança/adolescente LGBTQIA+. E a omissão da escola não acaba em temas sobre homofobia; qualquer outro assunto, seja gordofobia, machismo, preconceito com deficientes etc. a equipe pedagógica trata como “brincadeira” e tudo se finda com um pedido de desculpas. Não há consequências para o/a preconceituoso/a (RESPONDENTE B).

Ou seja, num intervalo de dez anos entre a experiência do Respondente A em relação a do Respondente B, não vemos avanços acerca desse tema nas escolas, permanecendo a homossexualidade ignorada da agenda escolar e educacional. A não abordagem da homossexualidade dentro da escola, haja vista sua influência na formação dos sujeitos, implica numa grande lacuna para o combate ao preconceito, à discriminação e à homofobia, para além do ambiente escolar.

O relatório Brasil sem homofobia (BRASIL, 2004 *apud* KOEHLER, 2013, p. 135) aponta que a escola é uma instância de “disciplinamento” da sexualidade heterossexual; reproduz mecanismos homofóbicos, estabelecendo que todas as pessoas são ou devem ser heterossexuais; elimina as necessidades, as preocupações, as culturas e as experiências de vida dos *gays*, *lésbicas*, *bissexuais* e outros/as/es. Todavia, a escola enquanto um

mecanismo de luta deveria ser a primeira instituição a denunciar e desmistificar a homofobia. Seu papel está sim vinculado à desconstrução de práticas dessa natureza, que causam tantos danos. Nesse aspecto, Louro (1997, p. 59) *apud* Cabral e Anjos (2019, p.05) aponta que:

O olhar precisa esquadrihar 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.

Deste modo, o papel da escola não está apenas em transmitir conteúdos e conceitos, por meio de atividades diversas, mas tem um papel primordial na formação ética e política dos sujeitos, ou seja, a escola pode contribuir para a desconstrução dos preconceitos. Outra questão levantada pela pesquisa de campo esteve relacionada ao tratamento dispensado por alunos/as heterossexuais em relação a homossexuais no ensino médio. O Respondente A relatou que não tinha entendimento e nem conhecimento acerca da sua sexualidade e da homossexualidade em geral, mas sentia-se “constrangido, envergonhado por não ter os mesmos desejos que os demais, sempre ouvindo que *gays* seriam condenados, não aceitos”, que o pecado os levaria ao “inferno”. O Respondente A ainda enfatizou: “Hoje sei que não foi uma escolha minha, e sim uma condição sexual que já nasceu comigo, então não posso ser condenado por isso”. O Respondente B, além de explicitar sua experiência no ensino médio, a qual será descrita na sequência, apontou elementos sobre sua experiência no ensino fundamental, quando dispunha de condição menos favorável para enfrentamentos:

No ensino fundamental, cheguei a apanhar uma vez durante o intervalo. Eu nem sabia o motivo de estar levando socos na barriga, sendo que eu nunca tinha feito mal para alguém. Depois de anos que eu fui compreender que aquilo era homofobia contra uma criança afeminada, sem ela (eu) saber o porquê. Ou seja, uma criança do sexo masculino com traços femininos sofre homofobia antes mesmo de saber o que significa “homofobia” (RESPONDENTE B).

Neste sentido, fica evidente que [...] “aqueles cuja sexualidade é vista como diferente, ou cuja identidade de gênero ou comportamento difere do sexo biológico, são particularmente vulneráveis. Escolas possivelmente estão entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem” (UNESCO, 2013, p. 16 *apud* KOEHLER, 2013, p. 136). Já o respondente B relatou que sempre foi muito respeitado pelos colegas de classe no ensino médio. Avalia que isso se dava pelo fato de integrar o grêmio estudantil e posicionar-se frente a questões acerca da homossexualidade. Ressaltou, porém, que apesar de não sofrer “preconceito escancarado”, tem consciência de que “havia homofobia velada, não verbalizada” na sua presença. Ao longo da história, adolescentes e jovens tem

contribuído, de forma significativa, ao se organizarem para a defesa de causas coletivas e pautas mais amplas. Uma dessas formas de organização é, justamente, o movimento estudantil, nas suas mais diversas manifestações.

O grêmio estudantil é uma entidade criada, dirigida e organizada por alunos/as em uma escola de ensino fundamental ou ensino médio. Tem finalidades educacionais, culturais, esportivas e sociais. O termo vem do latim, *gremium*, e se refere a um conjunto de pessoas que partilham de um mesmo estatuto social ou objetivo comum (DOURADO, CARREIRA e CARVALHO et al. 2013, p. 48-49). Nesse aspecto, o ambiente escolar deve se constituir em um grande estímulo à participação das crianças e adolescentes, inclusive para que atuem em instâncias formais de participação, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares.

Nesse sentido, podemos observar a importância dos grêmios estudantis dentro de escolas, quando tomam posicionamento frente às questões relativas à homossexualidade. Deste modo, o grêmio estudantil nas escolas se torna um mecanismo de luta. Por isso, a necessidade das escolas terem um bom plano de educação, que impulse debates, estimulando a participação nos diversos segmentos da sociedade, assim como os diferentes sujeitos da escola (estudantes, familiares, profissionais de educação, integrantes da comunidade do entorno). Da mesma forma, criando instâncias participativas como: fóruns de educação; conselhos de educação; conselhos escolares; grêmios estudantis, etc (DOURADO, CARREIRA e CARVALHO et al. 2013, p. 47).

Contudo, importante ressaltar que as vivências levantadas na pesquisa de campo acabam por serem peculiares, quando comparadas a maioria das situações de alunos/as homossexuais que são “isolados e abandonados”. Segundo Freitas (2011, p. 02) *apud* Cabral e Anjos (2019, p.05) a “exclusão social cria uma situação de privação coletiva em ambientes propícios para que haja uma interação. Conseqüentemente é necessário incluir e não excluir os indivíduos, e as escolas são ambientes apropriados para essa inclusão”. Ou seja,

Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de seus mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou a separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (FREITAS, 2011, p. 02 *apud* CABRAL e ANJOS, 2019, p.05).

Por isso, a necessidade dessa temática ser abordada em sala de aula e perpassar todas as atividades pedagógicas, enquanto transversal. Nesse sentido, os Respondentes A

e B descrevem que os/as professores/as deram apoio, em várias dimensões. O Respondente A descreveu que foi o primeiro apoio emocional que obteve:

Tive o apoio de um professor de educação física; ele percebeu minha dificuldade em atividades com os outros meninos, me chamou para conversar e foi onde tive meu primeiro apoio psicológico. Consegui me abrir com ele. Assim, este professor pode me mostrar que eu não era um ser “anormal” e sim um garoto comum, com desejos diferentes de alguns outros colegas de minha idade (RESPONDENTE A).

Os respondentes também apontaram que não houve nenhum tipo de tratamento diferenciado por parte dos/as professores/as, apesar de a escola ser conservadora. Logo, vale a reflexão de que o/a professor/a tem a capacidade de lidar com essas situações, desde que esteja preparado/a para tal. Nesse sentido, trabalhar a sexualidade na escola se faz primordial, mas ainda está longe de ser uma prática recorrente, pois, na maioria dos casos, os/as professores/as têm medo e receio de trabalhar essa temática na sala de aula. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam o seguinte:

As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não tem sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve a má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens (BRASIL, 1997, p. 118 *apud* CABRAL e ANJOS, 2019, p.06).

Logo, em muitas situações, a abordagem da sexualidade dentro da escola dá destaque somente aos aspectos da reprodução humana, gravidez na adolescência e ao combate a Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). São ignoradas as discussões e as construções sociais de sexualidade, homossexualidade, questões de gênero, entre outros. Podemos observar que há um receio de trabalhar a sexualidade de forma ampla na escola, pois é necessário romper com preconceitos e, na maioria das vezes, confrontar-se com instâncias e sociedade perpassadas por uma moralidade conservadora. Ademais, as vivências e práticas homofóbicas estão inseridas dentro das salas de aula, como descrevem os respondentes A e B:

Sim, presencie situações onde um colega de sala foi completamente excluído do meio escolar, por ter trejeitos e atitudes homossexuais. Além de ser xingado, humilhado. Pior que ele não tinha apoio em sua própria casa, fazendo com que a carga fosse ainda mais pesada. Esse colega acabou se ausentando por diversas vezes de aulas por medo e vergonha de que as humilhações continuassem, perdeu o ano letivo e acabou se mudando para outro colégio (RESPONDENTE A).

Com certeza! Eu não vou me recordar, no momento, de algum episódio específico, mas as piadas, risadas e diferença de tratamento eram recorrentes. Os meninos, no ensino médio, faziam piadas até com um professor de língua portuguesa que falava abertamente sobre sua sexualidade. Eram preconceitos em tons de brincadeira, que às vezes, na hora, a gente até dava risada, mas depois machucava (RESPONDENTE B).

As práticas relatadas refletem um conjunto de práticas muito recorrente na sociedade, conforme também enfatizado pelas referências teóricas pesquisadas, e remetem ao heterossexismo e à homo transfobia⁶. Junqueira (2016) explica que tais piadinhas, xingamentos e humilhações advêm de uma *pedagogia da sexualidade*, “geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes”. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar em relação a estudantes homossexuais que, desde muito cedo, são expostos/as às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância.

As brincadeiras heterossexistas e homo-transfóbicas constituem-se em poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. Essa *pedagogia do insulto* se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do *armário*. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário*, que se estende e produz efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2016).

Sendo assim, brincadeiras na perspectiva mencionada ora camuflam, ora explicitam injúrias e insultos, relacionadas aos jogos de poder que marcam a consciência fundada nas relações machistas e patriarcais. Outro aspecto que a pesquisa aborda refere-se às estratégias para o enfrentamento da homofobia. Nesse sentido, os respondentes enfatizam a importância de debates em sala de aula, esclarecendo abertamente dúvidas, expondo sobre as diferenças existentes entre as pessoas “e que não é ruim ser diferente, ter ideias diferentes” (RESPONDENTE B), as quais devem ser respeitadas. O Respondente B, em uma conversa pessoal na rede social Instagram, defendeu que:

É preciso, no seu sentido mais literal, romper com preconceito com discursos que difundem com brincadeiras, que não é nada de brincadeira e sim preconceito. Então, isso precisa ser discutido em sala de aula, urgentemente, porque tem homossexuais sendo humilhados; tem homossexual sendo espancado, sendo maltratado e isso eu tiro por só você olhar os dados né de quantos homossexuais morrem por dia no Brasil e aqui eu estou falando em

⁶ Violência contra *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, que ocorre em sociedades onde existe a ideologia heterossexista, podendo levar a preconceito e comportamento discriminatório (SANTOS, 2016).

Maringá, uma cidade de porte assim médio. Agora imagina São Paulo, Rio de Janeiro, cidade grande na favela (RESPONDENTE B).

O Respondente B também discorre sobre o preconceito velado de profissionais atuantes na educação, sendo importante a capacitação de tais profissionais, para não agirem com preconceito ou indiferença, para auxiliarem no rompimento do preconceito:

Acredito que seja de suma importância uma formação sobre a temática LGBTQIA+ para os/as profissionais que atuam nas escolas (diretamente ou indiretamente com alunos/alunas), uma vez que, muitos dos/as funcionários/as possuem preconceito velado, estrutural. Deve haver a desconstrução para uma melhor composição de ideais de respeito e igualdade, pois é necessário que essas pessoas saibam como agir em caso de homofobia e ou preconceito com os/as estudantes. É importante, também, que se tenha conversas francas com os/as alunos/as sobre educação sexual, orientação sexual, LGBTQIA+fobia, preconceitos com o “diferente”, para que eles conheçam e reflitam quais atitudes podem mudar a fim de se tornar um ser humano melhor. Quando você leva o conhecimento e a informação para a pessoa e mesmo assim ela continua com a mente fechada, o problema já é do desvio de caráter dela. O papel social da formação foi feito com sucesso e não cabe abordar o desconhecimento com desculpa para o preconceito (RESPONDENTE B).

Nesse sentido, a escola, ao propiciar informações nítidas, baseadas no ponto de vista científico e não do senso comum, pode explicitar e debater os diversos valores associados à homossexualidade, sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilitando ao aluno/a desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele/a próprio/a eleger como seus.

Para além disso, os espaços públicos e privados, não somente a escola, necessitam tratar a homossexualidade como ela é, partindo de cada construção ao longo de sua história. O Respondente B também opina que a abordagem da homossexualidade na escola deve desvincular-se da religião, sendo que a mesma não poderia ser usada para justificar/legitimar o preconceito em relação a homossexuais, assim como outros preconceitos.

A religião também tem um peso crucial para que essas discussões não cheguem a um patamar satisfatório. Penso que é mais fácil usar a religião e a ingenuidade como forma de justificar o preconceito, do que se assumir homofóbico/a e tentar mudar os pensamentos e procurar evoluir como ser humano. Eu, homem, cis, gay, não quero que ninguém me aceite ou goste de mim, apenas desejo o respeito (RESPONDENTE B).

Nesse sentido, vale enfatizar que o Brasil é considerado o maior país católico do mundo em número absoluto de fiéis. O ideário católico permeia a sociedade como um todo e, até mesmo as pessoas que não seguem as religiões cristãs, são envolvidas por esse discurso que condena as pessoas homossexuais. Independentemente de seu credo, estão impregnadas, como quase todas as relações interpessoais, por esse ideário (BUSIN, 2008, p.25). Nesse sentido, a sociedade condena a homossexualidade com base em concepções

vinculadas a religiões, na medida em que o documento de base de muitas delas, a “Bíblia Sagrada”, remeteria ao estabelecimento da heterossexualidade com regra.

O Respondente A, no que concerne a estratégias importantes para o enfrentamento da homofobia na escola e que podem melhorar o cotidiano dos/as estudantes homossexuais ainda elenca:

Gostaria que este tema fosse debatido, com maior força, não só nas escolas, mas em todos os ambientes, mostrando que a homossexualidade é algo natural, ninguém escolhe ser. Eu mesmo, se tivesse tido o poder de escolha, certamente não escolheria ser homossexual, devido as dificuldades que passamos. Especialmente na fase de transição, na adolescência, onde tudo é difícil, e ainda esta carga a mais dificulta nossa vida social. Em especial, abordar também sobre a adoção homo afetiva, que ainda existe muito preconceito e sofri várias críticas por ter adotado (RESPONDENTE A).

Deste modo, faz-se necessário que a escola se debruce e se aproprie dessa temática, evidenciando essa dinâmica cruel da manutenção do preconceito contra homossexuais, no sentido de desmistificar, de desvelar essa questão histórica de inferiorização dos homossexuais. Tal inferiorização remete a uma lógica perversa capitaneada por alguns grupos na sociedade para manutenção da ordem social, acarretando prejuízo aos grupos oprimidos, forçando-o à adaptação ao mundo “naturalizado” do preconceito. Assim, é necessário compreender de que maneira essa lógica do preconceito foi estabelecida e de que maneira o ambiente escolar pode contribuir para minimizar e ressarcir os prejuízos destinados a esse grupo. Da mesma forma, tornar o espaço escolar transformador, onde a homossexualidade seja vista como “normal” e a homofobia seja confrontada com pedagogias dispostas a promover diálogos e intervenções, bem como formas de ensinar e aprender, em favor do respeito da diversidade humana.

4.2 Desafios e estratégias à construção de uma educação não patriarcal-capitalista-sexista e homofóbica

A educação, sob a incidência do sistema capitalista, tem sido sexista. Ou seja, além de ser vista como mercadoria, acaba por legitimar a separação e delimitação de espaços, induzindo crianças, adolescentes e adultos a se comportarem conforme padrões definidos de feminino e masculino. Na mesma esteira, a educação, sob a lógica dominante, escraviza e aprisiona o conhecimento, em todas as suas manifestações; distorce a história real dos sujeitos; inverte a realidade. Deste modo, a história de homens

e mulheres é deturbada, reescrita e divulgada pela mídia, enquanto aparelho ideológico, conforme os interesses do capital. Nessa perspectiva, “desde a infância, meninas e meninos recebem uma educação sexista” (CISNE, 2012, p. 160 *apud* NASCIMENTO, 2016, p. 03). A educação sexista mantém uma íntima relação com a divisão sexual do trabalho, tendo em vista que crianças são estimuladas, desde muito cedo, a assumirem papéis e atividades de acordo com o sexo. Tais papéis, constituídos socialmente a partir do patriarcado, tem sua centralidade no masculino, baseada na própria ideia de figura paterna, vinculando-se a instâncias públicas e privadas da vida social.

O heterossexismo passa a ser incorporado na cultura e manifesta-se nos discursos diários das pessoas. Essa naturalização do heterossexual reifica a ideia de que qualquer comportamento que fuja do padrão heterossexual acaba provocando uma problematização sobre o próprio modelo, devendo ser coibido, pois põe em risco a harmonia dos papéis sociais definidos em função de gênero e, conseqüentemente, coloca em perigo toda sociedade. Sendo assim, qualquer questionamento que coloque em dúvida o caráter “natural” e “normal” da heterossexualidade será tratado como uma questão de minorias e colocado à margem social (RIOS, 2007 *apud* MOURA e OLIVEIRA, 2016, p. 06).

Desta forma, o heterossexismo pode ser entendido como um sistema ideológico que nega e estigmatiza qualquer forma não heterossexual de comportamento, identidade, relacionamento ou comunidade (HEREK, 1992 *apud* SOUZA e PEREIRA, 2013, p. 09). Esse sistema ideológico produz e (re) produz privilégios para pessoas que seguem as normas heterossexuais e exclui aquelas que não as seguem. “[...] A construção do heterossexismo inclui preconceitos individuais e institucionais anti-homossexuais, bem como um comportamento anti-gay que pode se manifestar em atitudes violentas contra homossexuais [...]” (SMITH e INGRAM, 2004 *apud* SOUZA e PEREIRA, 2013, p.05).

Para Pino (2007) *apud* Souza e Pereira (2013, p. 11) “[...] a heterossexualidade compulsória atua obrigando socialmente as pessoas a se relacionar, amorosa e sexualmente, com pessoas do sexo oposto [...]”. Por outro lado, a “heteronormatividade age no sentido de enquadrar todas as relações, mesmo as relações entre pessoas do mesmo sexo, em um binarismo de gênero que pretende organizar as práticas, os atos e desejos, com base no modelo do casal heterossexual reprodutivo” (MISKOLCI, 2007 *apud* SOUZA e PEREIRA, 2013, p.11). Essas compreensões estão enraizadas em nossa sociedade, incidindo no cotidiano e nas relações sociais que são reproduzidas no âmbito da escola.

O papel da educação na formação humana é importante, no sentido de possibilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento crítico e relacionado com a luta de classes e transformação radical da sociedade. Porém, o conhecimento elaborado e

disseminado pela burguesia, vinculado a uma moralidade conservadora, serve como instrumento de reprodução da ideologia dominante, reafirmando a desigualdade entre os sexos, a ponto de colocar o ser humano no padrão binário, homem X mulher. Um exemplo, neste sentido, refere-se ao incentivo ao consumo, delineando formas de ser homem e de ser mulher.

Logo, compreendemos que a educação, nos limites do capital, é controlada pela ideologia dominante heteropatriarcal, a qual deturpa a consciência humana, inverte a realidade, impõe e explicita diferenças estereotipadas de características por sexo, e induz crianças e adultos a se comportarem e agirem conforme o binário “feminino” e “masculino”, e o que se diferencia deste padrão hegemônico é visto como anormal e desviante.

A construção de uma educação para além do capital é árdua, requer esforços, lutas coletivas cotidianas e, para além, transformar drasticamente a estrutura da sociedade, na busca pela emancipação humana. Tonet (2012, p 37) *apud* Paulo e Nascimento (2019, p.03) afirma que “[...] toda atividade educativa, teórica e prática, que pretenda contribuir para formar pessoas que caminhem no sentido de uma autêntica comunidade humana, deve nortear-se pela perspectiva da emancipação humana e não pela perspectiva da construção de um mundo cidadão”. Nesse ponto de vista, Marx apresenta a emancipação humana para além da sociabilidade capitalista, no sentido de os homens serem plenamente livres, terem o controle consciente e coletivo de todo o processo produtivo. Como afirma Tonet (2014, p.11) *apud* Paulo e Nascimento (2019, p.03):

Uma forma de sociabilidade que, por estar baseada no trabalho associado, portanto livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, produtor de riqueza abundante, em quantidade e qualidade, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, suas mais variadas potencialidades.

O desenvolvimento da sociabilidade humana deu origem à moral, que responde à necessidade de estabelecimento de normas e deveres, com vistas à efetivação da convivência social. Dadas as características e limites da sociabilidade capitalista, conforme exposto acima, se faz necessário uma nova sociabilidade, livre de toda dominação, exploração do homem sobre o homem, a qual “permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, suas mais variadas potencialidades” (TONET, 2014, p.11 *apud* PAULO e NASCIMENTO, 2019, p.04).

No contexto em curso, o que fica evidente é de que todo o “processo educativo está clivado no sentido de atender aos interesses da reprodução do capital” (TONET,

2014, p. 15 *apud* PAULO e NASCIMENTO, 2019, p.04). Nesse contexto, a educação é vista como um negócio, que forma indivíduos para o mercado de trabalho, educa homens e mulheres para seguirem os princípios e normas do sistema patriarcal, capitalista e sexista.

Certamente, a educação, dada sua relevância na formação dos sujeitos, jamais poderia ser tratada como mercadoria, e utilizada como mecanismo de reprodução da ideologia dominante, para manter a “ordem”. Esse movimento é incompatível com a construção de educação voltada à qualificação dos sujeitos para lutarem pela garantia e efetivação dos direitos; construir espaços coletivos, democráticos e de ação política voltados à transformação da base social e construção de relações sociais livres de toda e qualquer opressão humana, onde o capital não explore mais o trabalho e o tempo dos/as trabalhadores/as. Portanto, faz-se necessária a aproximação com o conhecimento revolucionário que, como definiu Tonet (2014, p.17 *apud* PAULO e NASCIMENTO, 2019, p. 05), “é aquele que permite compreender qualquer objeto de estudo – seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social”; conhecimento este que proporciona compreender o processo sócio histórico e impulsionar os sujeitos a tomarem consciência que são agentes de transformação radical da sociedade.

A luta pela educação emancipatória deve ter como objetivo a emancipação de todos/as, mediante mudança da base social. Porém, o que acontece são reformas e ajustes minorísticos, determinados pelos ditames do capital. Mézaros (2005, p.25-26) *apud* Paulo e Nascimento (2019, p.07) aponta que:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas como o único e legítimo objetivo de corrigir alguns detalhes defeituosos da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidos intactos as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. Limitar as reformas educacionais aos limites da estrutura dominante, significa manter as estruturas do capital “incontestável” e “inalterada”, ao ponto de impor aos membros da sociedade uma visão deturpada do sistema, “incluindo-se as personificações carinhosas “do capital”.

Logo, as reformas educacionais, nos limites da estrutura dominante, podem ser entendidas como contrarreformas, atendendo aos interesses do capital em detrimento da educação pública. Em vista disso, podemos nos referir a uma contrarreforma educacional brasileira que fragilizou severamente os investimentos, a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 2016, a qual instituiu um Novo Regime Fiscal, congelando gastos com saúde

e educação por 20 anos (dentre outras questões). Por isso, para transformar a educação em emancipatória faz-se necessário romper com a lógica do capital, com o exercício do controle e apropriação do capital sobre o trabalho, o tempo e a vida. Nesse sentido, vale ressaltar que a educação, institucionalizada há mais de 150 anos, teve como propósito fornecer conhecimento necessário para a expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005, p. 35 *apud* PAULO e NASCIMENTO, 2019, p. 07).

Sendo assim, para construirmos conhecimento livre de manipulação e controle da educação patriarcal-capitalista-sexista demandamos respostas críticas em relação às bases materiais e ideológicas, desde as nossas primeiras experiências, tendo experiências profundas de contato com arte, poesia, música, literatura, trabalho e, inclusive, com disputas de ideias nos campos políticos e sociais. A universalização da educação deve ser entendida no sentido da emancipação humana, e implica vincular as lutas específicas da área educacional com a lutas da classe trabalhadora. Para isso, segundo Mézáros (2005) *apud* Paulo e Nascimento (2019, p.08) “[...] seria necessário fornecer uma base firme em consonância com uma nova realidade: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora”. Todavia, é preciso pensar a educação não numa perspectiva reformista, mas atrelada a estratégias de superação das contradições originais deste sistema.

Ademais, no que concerne à homossexualidade no âmbito escolar, a partir do exposto, desnaturalizar e desconstruir o caráter permanente das oposições binárias homossexual/heterossexual torna-se fundamental no combate à discriminação, homofobia, preconceito. Somente assim, é possível avançar no rompimento das relações de poder que hierarquizam e inferiorizam homossexuais, inseridos/as numa sociedade conservadora que não questiona a homofobia, o preconceito, o racismo, a violência e a opressão. Compreendemos que a raiz dos problemas da educação não estão nos/as profissionais de educação ou nos/as estudantes, mas na estrutura desse modelo econômico que transforma o ser humano em máquina, em coisa a serviço da acumulação do capital (PAULO e NASCIMENTO, 2019, p.11).

Assim, o principal desafio da escola é romper com a reprodução dessa cultura conservadora; romper e dialogar com alunos/as e comunidade escolar sobre essas questões que estão no nosso cotidiano, nas relações sociais. As estratégias para o rompimento dessa cultura conservadora, reprodutora de padrões dentro do âmbito escolar, advém, por exemplo, da modificação dos currículos pedagógicos. É fundamental que tais

currículos contem com matérias e debates/intervenções transversais voltadas para esses aspectos, que trabalhem acerca do preconceito, da homossexualidade, do racismo. Isso também deve integrar a formação dos/as professores/as para que esses/as profissionais tenham domínio sobre essas temáticas e atuem de maneira não conservadora dentro da sala de aula, para além de “resolver” situações discriminatórias e conflitantes. Em convergência a esses elementos, Paulo e Nascimento (2019, p. 04) afirmam que:

Não se tratar de apenas conquistar e implementar políticas via Estado, que contemplem a diversidade humana na escola, e a implementação da discussão gênero e sexualidades nos currículo pedagógico, o que não significa que não sejam importantes, ao contrário são instrumentos que contribuem com a formação da consciência crítica, quebra paradigmas, ensinamentos e práticas engessadas, contribui para desvelar a ideológica patriarcal sexista, inibir práticas homofobia, preconceituosas e discriminatória, mas não podemos parar por aí, temos que ir além, na busca da verdadeira emancipação humana que contempla uma educação igualitária, livre e plenamente humana.

Portanto, num horizonte mais próximo, faz-se necessário que a escola promova rodas de conversa, debates com alunos/as e com pais sobre homossexualidade e homofobia, para desmistificar os tabus disseminados pela sociedade. A educação precisa, urgentemente, ser transformada, para possibilitar e estimular a criticidade dos sujeitos diante desse modelo de educação. Não é uma tarefa fácil, mas não é impossível, desde que exista uma coletividade de profissionais e pessoas críticas dispostas a lutarem por um novo modelo de educação. Ou seja, “[...] mudar essa condição exige uma intervenção consciente de todos os domínios do ser social, tanto em nível individual quanto social” (MÉSZÁROS *apud* PAULO e NASCIMENTO, 2019, p.11). Fica evidente, desta forma, a necessidade de construção de uma educação libertária e emancipadora, que forme sujeitos numa perspectiva crítica, voltada para a defesa da igualdade e da liberdade, bem como, ao desvelamento das relações sociais desiguais de gênero na sociedade capitalista/patriarcal.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções relacionadas à homossexualidade na escola envolvem a apreensão dos elementos históricos e sociais acerca da educação, questões de gênero e homossexualidade, em sua essência e particularidade. Ainda há muitos passos a serem dados nos caminhos para a compreensão e construção de estratégias voltadas ao combate da homofobia, do preconceito e da discriminação no âmbito escolar. Pois, não resta somente identificar e problematizar as manifestações homofóbicas, mas sim criar estratégias concretas que atinjam as estruturas sociais e, assim, o Estado e a política de educação. Neste sentido, apenas enquanto dois exemplos, podemos fazer referência à mudança de currículos pedagógicos e à formação de professores/as e alunos/as sobre o tema.

A sociedade brasileira estruturou-se a partir de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças, ainda enfático, que cerceia a aceitação da figura do “outro” considerado “estranho”, sendo este inferior, pecador, doente, entre outros: Todos/as aqueles/as que não se enquadram no padrão heterossexual. Conforme Junqueira (2009, p. 14) *apud* Louro (2004, p.27), no espaço da educação, os sujeitos que, por alguma circunstância ou razão, escapam da norma e promovem descontinuidade na sequência sexo, gênero e sexualidade são tomados como minoria e não são tratados como prioridades. Por isso, a necessidade de produzir conhecimento sobre homossexualidade na educação, para entendermos como é a realidade vivenciada pelo/a estudante homossexual, a partir de padrões socialmente estabelecidos.

Nesse sentido, a pesquisa enfatiza que o ambiente escolar se caracteriza de forma opressora, discriminatória e preconceituosa – quadro propício à geração de violência, a qual estão submetidos grande parcela dos/as jovens homossexuais. Portanto, a negação da homossexualidade e da homofobia no âmbito escolar pode levar a prática de discriminações, omissões e convivências com diversas formas de violência cotidiana, que se manifestam através do desprezo e distanciamento dos indivíduos discordantes do padrão heterossexual.

Em virtude do que foi produzido, conclui-se que esta pesquisa se coloca como conteúdo para fomentação de novas produções, mais complexas, que enfatizem a necessidade de debate e a criação de estratégias concretas para enfrentamento da homofobia no âmbito escolar. Urgem também intervenções que analisem, de forma minuciosa, os padrões e normas socioculturais que reforçam as violências contra a

população LGBTQI+ e práticas homofóbicas. Principalmente, questionar e problematizar criticamente a heterossexualidade historicamente tida como norma ou padrão vinculado aos valores religiosos vigentes. A pesquisa também identificou um apelo bastante enfático dos sujeitos em relação ao desejo dos homossexuais por respeito. “Não quero que ninguém me aceite ou goste de mim, apenas desejo o respeito” (RESPONDENTE B).

O respeito a diversidade coloca-se como fundamental frente às distintas formas de relacionar-se que perpassa os sujeitos. Tal postura de respeito à diversidade pode ser construída no próprio contexto do ensino e da educação, a partir do estímulo à aceitação das diferentes identidades sexuais e de gênero, como parte do enfrentamento à homofobia e da concretização de mudanças sociais. Educadores/as, crianças e adolescentes podem ser protagonistas, sujeitos ativos e participativos, capazes de intervir e transformar a realidade social. Tal movimento pode possibilitar a reconstrução e substituição das ideias e crenças estabelecidas por novas compreensões voltadas à compreensão e ao respeito à diversidade e à pluralidade das relações afetivas.

Entretanto, compreendemos, através desse trabalho, que a escola não atingiu o seu papel de transformação e de conscientização em relação ao que determina as violências e opressões aos indivíduos. É preciso que a educação esteja, por meio de seu conteúdo, seus programas e seus métodos “adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p. 39 *apud* MENEZES e SANTIAGO, 2014. p. 51). Deste modo, para alcançar tudo que foi exposto, é preciso, para além de ensinar as crianças, os/as adolescentes e os indivíduos coletivamente, instigar todos estes sujeitos ao adensamento das lutas sociais. Nesta esteira, há um enorme desafio para Estado e sociedade, no que concerne à construção de uma nova política educativa, que concretize a visibilidade da homossexualidade no âmbito escolar, propagando a compreensão de que todos os indivíduos têm o direito de ser livres para viver sua orientação sexual, promovendo a equidade e o respeito à diversidade sexual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Paula; ASSIS, Glauber Loures. A sexualidade como construção. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano 4, ed. 10. Mai. /Ago. 2010.
- ARABAGE, Elizabete. Sexualidade e expressões de gênero na infância e adolescência. In: CFESS. **Seminário Nacional de Serviço Social e Diversidade Trans: Exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero em debate**, p. 114-124. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf> . Acesso em: 22 de novembro de 2020.
- BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Sociedade** (Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores). 4ª ed. Brasília: CFESS, 2007.
- BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARROCO, Maria Lúcia. **Assistente social no combate ao preconceito: o que é preconceito**. Brasília (DF): CFESS, 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno01-OqueEPreconceito-Site.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2020.
- BAUER, Thomas. Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social. **Galaxia** (São Paulo, online), n. 33, set.-dez., 2016, p. 05-19.
- BUSIN, Valéria Melki. **Homossexualidade, religião e gênero: a influência do catolicismo na construção da auto-imagem de gays e lésbicas**. São Paulo: PUC, 2008.
- CABRAL, Luiguy Kennedy Silva; ANJOS, José Humberto Rodrigues. **A homossexualidade na escola: uma proposta de trabalho como o livro meus dois pais de walcy carrasco**. UNIFIMES. 20 e 21 de maio de 2019.
- CARLOTO Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. **Serv. Soc. Rev.** Londrina, v.3, n.2, p. 201-215, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n2v3.pdf> Acesso em: 24 de setembro de 2020.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2016, vol.42, n.1, p.245-258.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Moraes dos Santos. **Feminismo, Diversidade Sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.
- COSTA, Ângelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. **Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual**. vol.23, n.3. Porto Alegre, 2015.

DOURADO; CARREIRA; CARVALHO et al. **A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação / Ação Educativa** – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. XII conferencia nacional de educação. PUCPR. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf Acesso em: 17 de outubro de 2020.

FACCHINI, Regina. **Direitos humanos e diversidade sexual e de gênero no Brasil: avanços e desafios**. Unicamp, 25 Jun 2018. São Paulo. Disponível: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/direitos-humanos-e-diversidade-sexual-e-de-genero-no-brasil-avancos-e> Acesso em: 04 de Jan de 2021.

FERRAZ, Thaís. **Movimento LGBT: a importância da sua história e do seu dia**. Publicado em 28 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/> Acesso: 09 de abril de 2021.

FERREIRA, Dutra, Idinéia. **Concepção de Escola e Educação Em Gramsci**. Trabalho de curso. Abelardo Luz, 2018. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/TC-Idineia.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2020

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e educação: Concepções críticas para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil**. 2013, Rio de Janeiro. vol. 2 n. 3.

FREIRE, Dheniffer, CISNE, Mirla. **Educação pública e heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental**. Maranhão. VII jornada internacional de políticas públicas. 2015. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1> Acesso em: 21 de setembro de 2019.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: ed 6. Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso: 12 de dezembro de 2019.

GROSS, Jacson; CARLOS, Paula Pinhal de. **Da construção da sexualidade aos direitos LGBT: uma lenta conquista**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.10, n.2, 1º quadrimestre de 2015. Disponível em: www.univali.br/direitopolitica Acesso: 25 de novembro de 2020.

HENRIQUE, Aldalberto, CALDEIRA, Bárbara. **Sexualidade e diversidade na escola: Experiências vivenciadas por homossexuais no ensino médio frente à pedagogia heterossexista**. Rio de Janeiro. Revista Científica Indexada Linkania Júnior, 2014. Disponível em: <http://linkania.org/junior/article/view/301/157> . Acesso em: 21 de setembro de 2019.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **A construção dos papéis de gênero no ambiente escolar e suas implicações na constituição das identidades masculinas e femininas: uma dinâmica de relação de poder**. X congresso nacional de educação.

Curitiba- PUCPR, 2011. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5289_2773.pdf Acesso em: 17 de outubro de 2020.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia**: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades. 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2256/1689> Acesso em: 24 de outubro de 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Escola, homofobia e heteronormatividade**. Coletiva. Unicamp-Número 18. São Paulo. jan/fev/mar/abr 2016.

KOEHLER, Sonia. **Homofobia, cultura e violências**: a desinformação social. São Paulo, Vol. 9 N.º 26, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.3361> Acesso em: 24 de outubro de 2019.

Lei 10948/01 | Lei nº 10.948, de 5 de novembro de 2001 Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>
 Acesso em: 20 de maio de 2021.

LEITE, Vanessa. **Sexualidade e expressões de gênero na infância e adolescência**. In: Seminário Nacional de Serviço Social e Diversidade Trans: Exercício profissional, orientação sexual e identidade de gênero em debate, p. 97-113. Disponível em:
<http://www.cfess.org.br/arquivos/2020Cfess-LivroSeminarioTrans2015-Site.pdf> . 97-124. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

LIMA, Ari; CERQUEIRA, Filipe de Almeida. Identidade homossexual e negra em Alagoas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.
 MACÊDO, Cézar R Queiroz. **Legislação anti-homossexualidade**: uma violação aos direitos humanos. Brasília – DF 2014. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10056/1/2014_CesarRodriguesdeQueirozMacedo.pdf

MARTINS, Dana. **O que é Heteronormatividade?**. ConversaCult. Pub, 10.03.16. Acesso em: 08 de março de 2021. Disponível em:
<http://www.conversacult.com.br/2016/03/o-que-e-heteronormatividade.html> Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MENEZES, Marília, SANTIAGO, Maria. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Recife, 2014, Pro-Posições, vol. 25, n. 3 (75). p. 45-62. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2019.

MESQUITA, Marylucia, BRAGA Maria Elisa, RIBEIRO Alessandra, et al. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Trabalho do projeto profissional nas políticas públicas | v. 3. p 16-26. 2011-2014 Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI: Conceitos e Legislação / Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público do Estado do Ceará. – 2. ed., rev. e atual. Brasília : MPF, 2017.

MOURA, Iago Henrique Fernandes de Sousa, OLIVEIRA, Thaisa Vanessa Costa. “**Um inimigo em comum**”: o patricarcado como categoria explicativa da opressão às mulheres e aos sujeitos LGBT. Rio grande do Norte. v. 2 n. 1 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/6031> Acesso em 05 de abril de 2021

MOURA, Iago Henrique Fernandes. **Ousado teimar por liberdade**: trajetória e lutas do Movimento LGBT no Brasil. v.2, n.1, III SEADIS (resumo expandido), 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/6030> . Acesso em: 05 abril. 2021.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveir. **A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis**. EM PAUTA, Rio de Janeiro 1º Semestre de 2016 - n. 37, v. 14, p. 296 – 318.

NATARELLI, Taison, OLIVEIRA, Wanderlei SILVA, Marta. **A violência contra adolescentes homossexuais nas escolas**. Curitiba, 2013. XI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8708_4618.pdf Acesso em: 26 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Bruna Santana. SANTOS, Jacques Fernandes. SILVA, Vinicius. **A violência simbólica no contexto escolar**: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral. Revista Científica da FASETE 2017.3 Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/a_violencia_simbolica_no_contexto_escolar.pdf Acesso em: 17 de outubro de 2020.

PAULO, Mariana Nery Sol, NASCIMENTO, Antônia Camila Oliveira. **Por uma Educação não sexista “para além do capital”**. 16º congresso brasileiro de assistente social. Brasília, 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/issue/view/1> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

PEREIRA, Graziela, BAHIA, Alexandre. **desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático**. Curitiba: Editora UFPR, 2011. Educar em Revista, n. 39, p. 51-71.

PEREZ, Ana Paula Lopes Borgas. **As relações de gênero dentro do ambiente escolar**. Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SSSociologia/trabalhos/textos/TEXTO%2009%20ANA%20PAULA%20BOGAS%20PEREZ.pdf> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

Qual o significado da sigla LGBTQIA+?. EDUCA+ BRASIL. 06/10/2020. Acesso em: 08 de março de 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/qual-o-significado-da-sigla-lgbtqia> Acesso em: 24 de setembro de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara. **Genero patriarcado, violencia**. São Paulo. Ed fundação perseu abramo, 2004- Coleção Urgente. p. 29-38. Disponível em: file:///C:/Users/Erica/Downloads/safiotti_heleieth_-_genero_patriarcado_e_violencia_1.pdf Acesso em: 24 de setembro de 2020.

SANTOS, Izaac Azevedo dos. **Narrativas de um adolescente homoerótico: conflitos do “eu” na rede de relações sociais da infância à adolescência**. Dissertação (Mestrado). PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Jackeline A. **Ética e serviço social: os fundamentos ontológicos da ética e a liberdade como valor central**. Florianópolis, 2015. p 01-08.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira, SANTOS, Claudiene. **Homofobia na escola: as representações de educadores/as**. Ribeirão Preto, 2015, vol.23, n.3. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492009.pdf> Acesso em: 25 de outubro de 2019.

SOUZA, Eloisio Moulin, PEREIRA, Joaquim Nunes. **(re)produção do heterossexismo e DA heteronormatividade nas relações de trabalho**. Rev. adm. mackenzie, V. 14, N. 4. SÃO PAULO, JUL./AGO. 2013. p. 76-105.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. São Paulo, 3ª ed. Ampliada. 2016 Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf Acesso em: 21 de maio de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Carta de apresentação da pesquisa

Caro/a Participante,

Meu nome é Érica Rafaela da Silva Faria; sou graduanda do 4º ano do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Campus Regional do Vale do Ivaí (CRV), situado na cidade de Ivaiporã/PR. Sob a orientação da Profa. Dra. Edinaura Luza, estou realizando a pesquisa intitulada: HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: análise de vivências e práticas homofóbicas a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR, enquanto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo possui como objetivo analisar vivências e práticas homofóbicas no contexto escolar, a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR.

Conforme diálogos estabelecidos anteriormente, agradeço pela sua disponibilidade em participar da pesquisa, por meio da resposta de questionário. O instrumento de coleta de dados segue anexo e sua aplicação coloca-se como necessária para a obtenção de dados e informações de relevância para a pesquisa, buscando o alcance dos objetivos propostos. A importância da pesquisa em tela reside na possibilidade de sistematização de relatos de vivências de ex-estudantes de ensino médio homossexuais, situações de homofobia, e estratégias existentes para seu enfrentamento no âmbito escolar. Ademais, configura-se enquanto contribuição de grande relevância para aprofundamento do conhecimento da pesquisadora e sua disseminação junto à sociedade, à educação e relações sociais vigentes. Agradeço, mais uma vez, pela participação e pela atenção dispensada. Atenciosamente.

Érica Rafaela da Silva Faria

APÊNDICE II
Instrumento de coleta de dados

PESQUISA DE CAMPO

TCC: HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: Análise de vivências e práticas homofóbicas a partir da experiência de egressos do ensino médio estadual de Maringá/PR.

Estudante: Érica Rafaela da Silva Faria / Orientadora: Profa. Dra. Edinaura Luza

QUESTIONÁRIO – Egressos do ensino médio estadual homossexuais

1) Dados gerais:

Nome:

Idade:

Escola e cidade onde realizou o ensino médio:

Formação atual:

Ocupação:

Cidade em que mora:

Raça/etnia:

Sexo: F M Outro. Qual?

Orientação sexual: Lésbica Gay Bissexual Outro. Qual?

2) O que você entende por homofobia?

3) Como foi a sua experiência de convívio social no ensino médio?

4) Você vivenciou e/ou presenciou manifestações homofóbicas por parte de colegas estudantes heterossexuais na escola em que cursou o ensino médio? Por gentileza, escreva sobre sua resposta!

5) Você vivenciou e/ou presenciou diferenças no tratamento entre você e alunos/as heterossexuais por parte dos/as professores/as? Cite um exemplo ou mais, por gentileza!

6) Na escola em que você estudou, o tema homossexualidade foi abordado? Havia estratégias para o enfrentamento da homofobia? Por gentileza, escreva sobre sua resposta!

7) Na sua opinião, quais estratégias são importantes para o enfrentamento da homofobia na escola? Como essas estratégias podem melhorar o cotidiano dos/as estudantes homossexuais?

8) Existe alguma outra informação ou opinião sobre o tema que gostaria de compartilhar? Fique à vontade!

9) Data de preenchimento deste questionário: