

**FORMAÇÃO DOCENTE EM DIVERSIDADE SEXUAL: MANUTENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA  
HOMOFOBIA NA ESCOLA**

**OBS: ESTE ARTIGO SERÁ PUBLICADO EM: DA LUZ, Nanci Stancki, CASAGRANDE, Lindamir Salete. (orgs) *Entrelaçando Gênero e Diversidade: violências em debate*. Curitiba: Editora da UTFPR. No prelo, 2016.**

Cláudia Vianna

Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP

E-mail: [cpvianna@usp.br](mailto:cpvianna@usp.br)

Liane Kelen Rizzato

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP

E-mail: [lianerizzato@gmail.com](mailto:lianerizzato@gmail.com)

**Sobre o tema e seu contexto**

Este capítulo tem como base uma investigação mais ampla, cujo objetivo foi averiguar como as políticas públicas – propostas no âmbito do Estado e voltadas para a formação docente na perspectiva de gênero e diversidade sexual – estão sendo apropriadas ou não pela instituição escolar (VIANNA, 2010-2012), e uma pesquisa de mestrado a ela articulada (RIZATTO, 2013)<sup>1</sup>.

O foco aqui privilegiado procurou resgatar o contexto de formação continuada apoiada pelo Programa *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual* (BSH) e viabilizado por editais lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial de Direitos humanos (SEDH) entre 2005 e 2007, visando selecionar projetos de formação docente continuada em cidadania e diversidade sexual.

Entre os vários projetos financiados, examinamos o curso intitulado *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, desenvolvido em 2007 e elaborado por meio da parceria entre duas organizações não governamentais com extenso currículo na realização de projetos de formação na área de sexualidade e gênero: o grupo CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) e a ECOS (Comunicação em Sexualidade).

Com relação à inclusão da ótica de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação percebemos um progressivo processo de mudanças a partir dos anos 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. Durante os dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva intensifica-se o discurso voltado para a inclusão social na perspectiva

---

<sup>1</sup> A investigação mais ampla foi realizada com apoio do CNPq/PQ e incluiu os projetos de duas Iniciações Científicas (Jaqueline Silva e Natália da Cruz) e um mestrado (Liane Rizzato). Parte desses resultados foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Anped e no IX Seminário Internacional da Rede Estrado “Práxis docente y transformación Social”, ambos em 2012.

de gênero e diversidade sexual, com a negociação de muitas demandas advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político.

Nesse processo foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do Ministério da Educação (MEC) a partir de 2003. Uma delas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>2</sup> formada em 2004 com o objetivo de articular a inclusão social com a valorização da diversidade, destacando as demandas que estavam, até aquele momento, pouco atendidas pelos sistemas públicos de educação.

Com a criação desta secretaria, temas antes marginalizados da agenda governamental foram negociados e, por vezes, acolhidos, total ou parcialmente, por algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de transpor propostas de programas e planos em metas de educação.

É neste contexto que foi cunhado o BSH em 2004, cuja finalidade é o combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e a defesa da cidadania homossexual. Apesar de o programa ser de responsabilidade da Secretaria de Direito Humanos (SDH), seu início contou com o apoio do Ministério da Saúde, e mais especificamente do Programa Nacional de AIDS, principal locus de articulação do movimento LGBT<sup>3</sup> com a SDH.

No final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transexuais e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, através de um representante da SDH, apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT. Como aponta Marcelo Daniliauskas (2011), o movimento rejeitou veementemente e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema. A partir desse momento a relação entre setores do governo e ativistas se estreitou e a criação do Programa BSH foi pautada pelo movimento social, com apoio do próprio Ministro da SDH, iniciando-se então o processo de construção do Programa. Para tal, resgatou-se demandas históricas aprovadas nos encontros nacionais LGBT, além da

---

<sup>2</sup> A partir de 2011 essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>3</sup> São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa do movimento no Brasil. A sigla mais comum era GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes), mais tarde substituída por GLBT (com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros). Hoje o termo oficialmente usado para a diversidade no Brasil é LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) deliberado na I Conferência Nacional LGBT em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts e a inclusão de um Q (para *queers*), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos de gênero e diversidade sexual.

realização de parcerias com universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão.

A formulação do documento contou com a participação de vários ministérios – entre eles Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores – e várias Secretarias, chegando a totalizar dezesseis ministérios envolvidos em 2007.

No início o BSH estava mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo investe em outros temas, como por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, e que representa um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBT com a perspectiva de justiça social.

Entre tensões e conflitos, o documento evidenciou como objetivos centrais do programa a mudança de mentalidades e comportamentos, por meio da educação e, em especial dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo.

De tal modo, o item V do Programa de Ações, denominado *Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual* é dedicado às questões de educação. Quem se responsabiliza por implantar tais políticas de inclusão é a SECAD, articulando diversidade sexual e relações de gênero no âmbito da educação escolar, com o intuito de garantir respeito, cidadania plena e afastar a discriminação por orientação sexual.

Uma das recomendações para a educação no programa em questão trata da formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), em 2005, o Edital *Formação de profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual* voltado para seleção e apoio a projetos de formação docente continuada nesta temática, abrindo a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais contêm em seus textos a alegação da “importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2005, p.4). Assim, defende-se também que tanto gênero quanto orientação sexual “são categorias importantes na

construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p.4) e que educadores/as devem estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Ambos os editais apoiaram ao todo quinze projetos em todo o território nacional, sendo seis deles na região sudeste. Na cidade de São Paulo, foi escolhido um único projeto no 1º edital (2005), fruto de parceria entre CORSA (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor) e ECOS (Comunicação em Sexualidade). O mesmo projeto foi revisto e reapresentado, constando entre as quatro organizações que tiveram seu projeto de formação docente continuada aprovado no 2º edital (2006). Uma vez que nossa proposta era trabalhar com o curso mais recente, privilegiamos professores/as que participaram do curso aprovado no 2º edital de 2006 e desenvolvido na Diretoria de Ensino Centro-Oeste da cidade de São Paulo em 2007, sob responsabilidade do CORSA em parceria com a ECOS. O projeto visava à realização de um curso de formação continuada docente, com caráter optativo, voltado para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Conforme acordos com a Secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste da rede estadual na cidade de São Paulo ficou responsável por sua coordenação.

### **Sobre os sujeitos da pesquisa**

A partir do contato com a equipe do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, tivemos acesso a uma lista com nomes dos/as professores/as e seus respectivos endereços eletrônicos. Em uma lista de 130 nomes, apenas 120 estavam acompanhados de endereço de *e-mail* <sup>4</sup> aos quais enviamos uma carta-convite para participação na pesquisa. Recebemos poucos retornos, mas quase todas foram respostas positivas. Ao todo vinte e um<sup>5</sup> professores/as responderam a um questionário, cujo intuito foi traçar um perfil dos/as participantes do curso.

Uma característica já esperada é a quantidade de mulheres (dezessete mulheres para cada quatro homens), proporções desse tipo são uma constante na educação após o processo que levou à feminização do magistério, até mesmo nos ensinos Fundamental II e Médio.

---

<sup>4</sup> Não foi possível ter acesso a outras informações iniciais sobre os/as professores/as participantes do curso, pois a documentação referente ao mesmo foi destruída após sua conclusão e as ONGs que desenvolveram o curso não tinham outros tipos de registros de tais participantes.

<sup>5</sup> Ainda que esse não seja um número representativo, trata-se de cerca de 16% dos/as professores/as participantes do curso, uma parcela significativa levando-se em consideração as limitações das formas de contato disponíveis.

Dos/as 21 professores/as que responderam ao questionário, apenas quatro têm idade inferior a 35 anos, ao passo que dez têm idade superior a 50 anos, seis estão na faixa etária entre 35 e 50 anos, e uma tem 62 anos. Pode-se dizer que, no geral, trata-se de um grupo que vivenciou diferentes fases da educação brasileira, sendo que a maioria passou a infância e a adolescência em períodos de política ditatorial no Brasil. É muito curioso notar que a maior parte tem mais de quinze anos no trabalho com educação e relata situações vividas na escola como motivadoras do interesse pelo tema de gênero e sexualidade.

O intuito foi entrevistar professores/as de diversas idades, com tempos distintos de experiência de trabalho no magistério, que lecionassem disciplinas variadas, que trabalhassem e que não trabalhassem a temática de gênero e sexualidade na escola. Assim, entrevistamos doze professores/as com a idade que apresentavam no segundo semestre de 2010: cinco com idade superior a 50 anos (Eliana, Inês, Luciano, Marta, Vilma); três com idade entre 40 e 50 anos (Cleusa, Ester, Marcos); três com idade entre 30 e 39 anos (Gustavo, Wanda e Marília) e um com 27 anos (Thales).

Elaboramos um roteiro com poucas perguntas que procuraram direcionar o relato do/a professor/a para sua vivência e sua prática como educador/a, relacionando-as com as questões de gênero, sexualidade e homofobia.

### **Manutenção e enfrentamento da homofobia: um curso, muitas alternativas**

A argumentação utilizada por Nicholson (2000) para discutir a desigualdade de gênero como construção social e histórica pode ser resgatada aqui para pensarmos a homofobia. A posição social em face da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade ou da travestilidade é uma questão política que surge do lugar que a pessoa ocupa na história e na cultura.

Pode-se falar na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a regra é a heterossexualidade e o que a ela escapa é a homossexualidade. A homofobia enquadra-se nessa lógica, que faz parte da estrutura social, mas não convém tomá-la como uma reação ou um comportamento individual. Sua origem é coletiva, alicerçada em signos e normas sociais. Relacionada ao campo da “discriminação de pessoas que mostram, ou a quem se atribuem algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas a outro gênero”, ela impõe uma espécie de “vigilância de gênero” em que “a virilidade deve estruturar-se não só em função da negação do feminino, como também da exclusão da homossexualidade” (BORRILLO, 2001, p. 27).

A homofobia é definida por Daniel Borrillo (2001, p. 24) como “uma forma de violência contra homossexuais que se caracteriza pelo sentimento de medo, aversão e repulsa [...], uma verdadeira manifestação emotiva de tipo fóbico”. Assim, ela organiza as subjetividades e a ordem social, pois é negando o desviante que os heterossexuais afirmam-se como tal. O medo e a aversão aos homossexuais atuam como reguladores da norma e garantem a manutenção dos padrões para os comportamentos femininos e masculinos. A construção de gênero recorre a mecanismos excludentes, anulando e silenciando qualquer articulação cultural entre os próprios sujeitos (BUTLER, 2010).

Assim, gênero, sexualidade e homofobia são conceitos que, apesar de não terem o mesmo significado, são interdependentes. A visualização das relações de gênero é perpassada pela discussão sobre sexualidade e homofobia. O entendimento da sexualidade está permeado pela discussão sobre gênero e homofobia e o esclarecimento do que é homofobia é necessariamente atravessado pela discussão sobre gênero e sexualidade.

É preciso ter claro que o processo que define alguns como sujeitos normalizados e outros como marginalizados enaltece a heteronormatividade e fortalece a manifestação da homofobia como organizadora da demarcação de fronteiras nas identidades desses sujeitos. Mas, apesar de todas essas concepções estruturarem a realidade, a vida e a ordem social, isso não significa a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais: há espaço para o questionamento e para a “desidentificação com aquelas normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada” (BUTLER, 2010, p. 156). O sujeito é capaz de reconstruir a realidade na interação com o outro e na interação com a própria realidade que se apresenta.

Se tomarmos como base o grupo geral de entrevistados/as, é possível notar a mesma contradição entre enfrentamento e manutenção da homofobia. Os/as docentes estão divididos/as em dois grupos: aqueles/as que apresentam mais dificuldade no enfrentamento da temática da diversidade sexual na escola e, portanto, colaboram de modo mais efetivo para a manutenção da homofobia e os/as que relatam práticas de acolhimento da diversidade sexual e de enfrentamento da homofobia na escola.

***“Muitos se recusam a trabalhar [...] questão de formação mesmo, da época, de valores”***

Ao relatarem situações que revelam o modo como entendem a homossexualidade, os/as sete docentes do grupo que apresentou mais recusas no enfrentamento da homofobia expressaram a força da heteronormatividade na definição do aceitável e considerado

normal no que tange às configurações das relações de gênero e da vivência sexual. Dentre eles, os dois homens – Luciano e Marcos – e três das cinco mulheres – Inês, Eliana e Cleusa – entendem a homossexualidade como anormalidade; apenas Ester e Marta a entendem como orientação sexual.

Luciano e Inês deixam evidente a percepção de que a homossexualidade não segue o fluxo normal da natureza humana. Para ser normal, a sexualidade homossexual teria de ser construída com a mesma naturalidade com que se constrói a sexualidade heterossexual.

Inês resume bem essa ideia:

“É isso, porque, se é inerente ao seu ser, se isso é normal para você, ela tem que vir com a mesma facilidade, porque se vem com dificuldade, causa trauma, causa problema, ela não é natural. Não é nem para você e nem para as pessoas que te cercam”.

A busca de uma causa para tal anormalidade é frequente nos relatos do grupo, o que contradiz a noção de construção social. Luciano apresenta o que acredita serem duas possíveis causas da homossexualidade. A primeira delas tem a ver com a influência dos hormônios masculinos e femininos na definição da sexualidade:

Você já imaginou que, no rio, desemboca vários esgotos, e é por isso que a gente inclusive clora a água? Mas acontece que esse tipo de tratamento não dá conta de materiais químicos existentes na água. Você não limpa a água quimicamente falando, ou seja, se você tiver hormônio, dá um upgrade e imagina a mulherada de São Paulo usando anticoncepcional, que é feito de hormônio, de estrogênio para impedir a ovulação. Seu organismo entende que você não precisa ovular porque você está prenha, isso é um hormônio feminino que está indo para a água quando você urina, e imagina a população feminina, que nós estamos fazendo a mesma coisa todo dia. Será que isso indo para a água e sendo bebido por criança em pouca idade não pode dar um revertério bioquímico no corpo dela e alterar o funcionamento hormonal, gerando homossexualismo sem a pessoa entender? Ele fica sendo vítima, vitimado pelo próprio desenvolvimento humano.

Já a segunda das causas indicadas pelo entrevistado busca uma explicação transcendental para a ocorrência da homossexualidade relacionando-a a espiritualidade:

De certa forma, eu não me enganei, porque está sim no campo sensorial, só que está no campo sensorial voltado para a espiritualidade. O espírito da pessoa não condiz com o corpo, então ele procura amoldar, fazer o corpo se tornar um corpo feminino, coisa que até agora pelo menos eu não tive nenhuma notícia a respeito da transformação de mulheres em homens. Eu ainda não tive, mas já deve ter acontecido. Não é tão fácil quanto o reverso de macho para fêmea. O que acontece é isso, é a busca, a procura de retornar ao estágio que deveria ter sido. Então, eu enxergo assim a alma do cara quando o cara nasceu, nasceu errado, entrou no corpo errado, tomou conta de um corpo que não era o corpo do espírito, um espírito feminino tomou conta de um corpo masculino, então as

coisas não bateram e existe um desespero da pessoa em retornar à situação que deveria.

Assim, Luciano deixa claro que confia em uma “*causa*” para o “*homossexualismo*”, nos termos usados por ele. Ora ele procura causas na natureza e na ação do homem sobre esta, ora relaciona a homossexualidade a uma “*encarnação mal sucedida*”:

poderia ocorrer de uma alma entrar no corpo errado, e, por isso, há almas femininas em corpos masculinos e almas masculinas em corpos femininos. Ele diz que a homossexualidade está relacionada com o conjunto corpo-alma-mente da pessoa e tem tudo a ver com sua espiritualidade. Outra explicação para a homossexualidade, segundo ele, estaria na criação, pela natureza, de um mecanismo para restringir o excessivo aumento populacional: criam-se seres vivos que não irão reproduzir-se.

Outras causas são aventadas por esse grupo. Cleusa refere-se ao modismo, “*uma coisa assim de influência. Influência da novela é moda*”. Marcos faz referência à possibilidade de que “*nos homossexuais, a hipótese é maior*”.

Essa busca pela causa da homossexualidade na ciência corrobora a crítica de Anne Fausto-Sterling (2000) sobre a identidade sexual como realidade fundamental. Para ela “rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social” (p. 15) já que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura. Não existe o isso ou aquilo, existem nuances de diferença.

A ânsia por responder à pergunta sobre como alguém se torna homossexual revela também a concepção da homossexualidade como uma patologia a ser diagnosticada, como algo dado, mas passível de tratamento. Esse é o caso de Marcos que justifica a homossexualidade das pessoas não como escolha ou processo de construção:

O que eu acho que é uma coisa que eu acho que as pessoas já trazem... Acho que não tem uma explicação biológica, nem psicológica. Mas acho que é tudo um pouco junto. Mas eu acho que a pessoa já nasce com essa predisposição. E eu percebo pelos depoimentos dos alunos.

Já para Eliana, a homossexualidade decorre de falhas na educação da família e de traumas de infância. Afirma ela: “*Então isso faz parte da família, por isso que eu falo que a sexualidade vem da família, a educação vem de casa, não adianta nós querermos chegar na escola e querer mudar, o problema vem da família, desde o berço*”.

Apesar de essa professora fazer poucas referências à diversidade sexual durante seu relato, ela afirma que a orientação necessária aos/as alunos/as seria no sentido de ajudar aqueles/as que se mostram homossexuais a retomarem sua sexualidade natural. Demonstrando o peso do senso comum de certo viés da psicanálise, ela situa a feminilidade em um patamar de enfermidade quando afirma que o menino “*pega*” essa característica por influência familiar. Eliana também pontua que, se o homem pôde

inventar a homossexualidade, é possível reinventar e ajudar as pessoas a voltarem ao que é natural, à heterossexualidade. Para ela pensar assim a ajudou a entender melhor, a refletir sobre qual deveria ser sua postura como educadora perante os/as alunos/as.

Pode-se dizer que o fato de alguns/as professores/as procurarem uma causa para a homossexualidade indica a presença de um pensamento homofóbico, ainda que eles/as não o assumam. Nas palavras de Borrillo (2001, p. 73), “a investigação sobre as causas da homossexualidade é em si uma forma de homofobia”, sendo que a própria sociedade, especialmente o conhecimento científico, acaba cancelando esse preconceito.

No discurso de Inês, nota-se a atribuição de certa culpa às pessoas por escolherem ser homossexuais; tal como Eliana, ela acredita na possibilidade de reversão da homossexualidade para a heterossexualidade:

Eu não tenho nada contra, tenho muitos amigos homossexuais, mas não consigo saber se isso é uma coisa boa ou não e não consigo conversar isso com uma pessoa sem criticar, sem achar que ela poderia ser outra coisa que não fosse ser homossexual.

Seguindo o raciocínio da defesa da homossexualidade como anormalidade, os professores Luciano e Marcos e a professora Cleusa oscilam no uso dos termos *homossexualidade* e *homossexualismo*.

A partir do discurso dos/as professores/as do grupo em questão, foi também possível compreender que todos/as percebem a homofobia como ação do indivíduo e veem as práticas homofóbicas como fatos localizados e isolados. Os relatos demonstram grande dificuldade em visualizar o processo de inclusão-exclusão que se dá na escola em relação às identidades de gênero e às diferentes orientações sexuais que ali se expressam. A localização da homofobia está nas pessoas e não em sua compreensão como um mecanismo social.

Além disso, o enfrentamento da homofobia é relativizado quando esta é vista como brincadeira. Inês relata o caso de dois meninos que os colegas vestiam como mulheres, maquiavam: “*Chegaram para mim: ‘Professora, a senhora viu a menininha nova na sala?’*”. Marta refere-se a essa mesma realidade quando diz: “*Nessa escola que eu estou agora, os amigos levam a homossexualidade com brincadeiras*”. Marcos e Luciano também atribuem aos comportamentos homofóbicos dos/as alunos/as o estatuto de brincadeira e não citam consequências relevantes disso para o convívio do grupo e para o processo educativo. Os dois entrevistados demonstram perceber a presença de movimentações nos padrões e nas relações entre as pessoas na escola.

Os relatos até aqui apresentados igualmente retratam as tentativas por parte desses/as professores/as de retirar da escola qualquer responsabilidade pela homofobia vivida pelo/a aluno/a naquele espaço. Em consonância, nota-se a grande dificuldade em responsabilizar-se, enquanto docentes, pela omissão diante de situações de preconceito vividas pelos/as alunos/as no espaço escolar e pela reiteração do silenciamento da homossexualidade.

Marcos valoriza a discrição presente no comportamento de seus/as alunos/as tidos/as como homossexuais, afirmando que eles/as são mais discretos/as do que os/as da outra escola em que trabalhava. Ester também enaltece a discrição dos homossexuais ao intervir junto a um aluno que se autorreconhecia como tal: *“Pedi para ele se conter um pouco mais porque ele estava dentro da sala de aula”*. Cleusa pontua a necessidade de os homossexuais respeitarem os heterossexuais, o que implica discrição nas vivências sexuais e nos relacionamentos afetivos: *“Vocês podem fazer o que vocês bem entenderem, ninguém tem nada com isso, mas tem que ter um comportamento adequado, respeito pelos outros colegas, pelos próprios professores, dentro da escola”*. Ester e Cleusa apontam as meninas como mais corajosas do que os meninos quando se trata de assumir a homossexualidade e observam maior posicionamento delas nesse sentido: *“Hoje a gente vê meninas se beijando no pátio. A gente não vê meninos se beijando [...] De certa forma, elas estão certas, mas, dentro da escola, a gente tem que pôr certo limite para isso”*. Luciano segue o mesmo raciocínio e defende a necessidade de os homossexuais vivenciarem com discrição e cuidado suas próprias orientações sexuais:

Existem aqueles [homossexuais] que mantêm certa ética [...]. Isso eu acho válido, acho perfeito. [...] Se a pessoa não pediu para ser, tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida.

A discrição é uma característica exigida daqueles/as que se autorreconhecem homossexuais. No processo de socialização da sexualidade das pessoas não heterossexuais, tal exigência “consiste em dizer-lhes o tempo todo que devem aceitar não ‘perturbar’ a ordem sexual vigente na esfera pública escolar e que devem ser ‘discretas’” (CAVALEIRO, 2010, p. 175).

Didier Eribon (2008) pontua o lugar inferiorizado que é atribuído ao sujeito homossexual e afirma que, para existir na ordem social e sexual, tal sujeito adere às regulações impostas e busca adequar-se aos padrões estabelecidos. Segundo o autor, é sempre “a dissimetria que está em ação: o heterossexual sempre tem um privilégio sobre o homossexual [...]”. Sempre

tem um ponto de vista sobre o que deveriam fazer ou não fazer, ser ou não ser, dizer ou não dizer, os homossexuais” (p. 74).

Pode-se dizer que esse grupo demonstra uma aceitação do/a homossexual como pessoa, mas apresenta posturas ligadas à homofobia social, já que busca manter a diferença entre homossexual e heterossexual, ressaltando a demarcação das fronteiras sociais com base na sexualidade. Ao ressaltar a necessidade de descrição enuncia os mecanismos mais frequentes de controle da homossexualidade: silenciamento e ocultação.

A percepção apresentada por esse grupo de educadores/as sugere ainda que as meninas não têm a possibilidade de vivenciar uma orientação sexual diferente da heterossexual para além de uma fase de experimentação. Eles/as entendem que uma menina influencia a outra em seus comportamentos e em suas decisões relacionadas à experimentação sexual, de modo que o desejo feminino é silenciado. Ao mencionar a formação de casais femininos (meninas namorando meninas) na escola, Cleusa afirma que provavelmente tais alunas estejam experimentando e testando para ver se querem isso ou aquilo; para ela, não se trata necessariamente de uma situação definitiva. Ela indica uma *causa* para o comportamento homossexual, ainda que seja uma *causa passageira*. Inês, seguindo a mesma direção, fala sobre as meninas que estão querendo “*se pegar*” e namorar meninas, mas diz que isso é um modismo, pois ela percebe que depois essas meninas já voltam a namorar meninos.

Epstein e Johnson (2000) discorrem sobre a ocultação do desejo feminino como prática constante na sociedade ocidental e como estratégia de controle do corpo das mulheres: quem deseja é o homem, e a mulher é quem satisfaz o desejo masculino. A percepção da homossexualidade feminina como algo passageiro, como *uma fase*, adquire, na visão de Epstein e Johnson (2000), um caráter depreciativo e marginal. Para os autores, toda a preocupação em torno da homossexualidade estrutura-se no caráter de anormalidade atribuído a esse comportamento, assim como na possibilidade de retorno ao natural, à heterossexualidade. Nesse sentido, a invisibilidade atribuída por alguns/as professores/as à homossexualidade feminina reflete a força do discurso de silenciamento do desejo feminino.

Cavaleiro (2010, p. 9) pesquisou meninas homossexuais na escola e afirma que a discriminação das homossexualidades femininas ocorre de maneira incisiva em tal ambiente, “visando ocultação, silenciamento e dissimulação das formas de viver a sexualidade não heterossexual”. O movimento parece ser o de silenciar a possibilidade da vivência homossexual a fim de eliminar tais práticas sexuais e, conseqüentemente, tais

sujeitos com orientação não heterossexual. A negação e o silenciamento da existência aparecem como estratégias mantenedoras da heteronormatividade. Como afirma Foucault (2010, p. 34), “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam muitos discursos”.

Finalmente, as análises realizadas até aqui permitem dizer que os/as professores/as que mais reiteram a homofobia em seus relatos não chegaram a ressignificar suas percepções sobre sexualidade, sendo muito difícil para eles/as distanciarem-se dos padrões de pensamento ligados à heteronormatividade. Nota-se que não lhes foi possível desprender-se da ideia de homossexualidade como problema individual do/a aluno/a; em decorrência disso, não foram apresentadas por eles/as práticas docentes em prol do acolhimento da diversidade sexual na escola.

### ***“Ou eu aprendo ou vou fazer o quê? Fui procurar um pouquinho de ajuda”***

Os/as cinco professores/as do grupo que apresenta relatos de enfrentamento da homofobia na escola relatam vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual.

Gustavo relata empenho em aproximar-se de três alunos que se autorreconheciam homossexuais a fim de compreender a vivência deles, demonstrando preocupação com sua postura diante da realidade vivida pelos alunos:

Se você falar para mim: “E uma escola há dez anos atrás?”, eu vou falar para você que não tinha [homossexuais]. Mas quando eu comecei a perceber, quando eu comecei a ir, eu fiquei preocupado, “ou eu aprendo ou eu vou fazer o quê? Vou excluir, vou...”. Eu fiquei preocupado com a minha atitude, com a atitude que eu podia ter, por isso eu fui procurar um pouquinho de ajuda.

A empatia desse professor com os três alunos de orientação homossexual revela-se em seu receio de não saber o que fazer ou, pior ainda, em repetir atitudes excludentes ao aproximar-se deles, bem como na afirmação de que procurou ajuda para adquirir uma percepção mais ampla da diversidade sexual na escola. Gustavo demonstra um olhar empático diante desses garotos e do conflito gerado em suas próprias concepções sobre sexualidade. Ele declara que essa vivência foi fator importante em suas reflexões a respeito da diversidade sexual:

Eu não sabia, sinceramente, eu lembro que no primeiro e no segundo dia eu fiquei... “Como é que eu vou tratá-los? Trato do mesmo jeito, chego perto, brinco ou não brinco?” Não sabia nem o limite que dar para isso, então realmente eu fiquei apreensivo do que fazer, como fazer. [...] o professor não é só aquele que vai lá e passa na lousa, você precisa

interagir com os alunos hoje mais do que nunca, então essa interação eu não sabia como fazer com eles. [...] E constantemente eu me sentia um pouco arreado, até de ir lá e conversar com eles, vou falar do quê? Que empatia eu tenho com eles? Como é que eu vou me colocar no lugar deles? Ficava difícil! Eu não fazia a menor ideia, até que eu comecei a me aproximar de um deles, o PC. O apelido dele era PC e [...] ele contava o quanto ele era discriminado. Relatou-me toda a vida dele desde pequeno, desde pequeno e contava que... [...] “não, professor, desde cedo, eu pegava roupa da minha mãe, pegava roupa da minha irmã, me vestia. Não sentia nada pelas meninas e o que eu queria era... sentia pelos meninos e fui experimentar uma vez e estou até hoje!”. Eu falei: “Você está feliz?”, “Estou!”. E eu disse: “Então vai embora, vai tranquilinho”. E eu comecei a ficar um pouco mais relaxado de saber que esses três estavam contentes. Não tinha problema de conteúdos, as provas, nunca vi problemas em provas, nada. Iam bem ou iam mal, não tinha nada a ver com isso, e eu falei “se não está influenciando o ensino, se não tem nada a ver, cada um cada um, fica aí!” E depois eu comecei a aceitar.

Wanda, por sua vez, demonstra sua empatia com um aluno de 6 anos que estudava na classe de 1ª série / 2º ano para a qual ela dava aulas de educação física:

E ele colocava a blusa de moletom dele na cabeça, com as duas mangas do lado de fora formando um cabelo, falava que era o cabelo dele. Na época, eu ainda formava fila de meninas e meninos. Hoje eu não formo mais, depois eu explico por quê. E ele ia na fila das meninas. Eu não lembro o nome dele, mas falava: “fulano, vai para a sua fila”. E ele ia todo remelexo, sabe?! Todo aquele jeitinho para a fila dele. E todos os outros falavam: “não, professora, ele quer ser menina”. Seis anos! E ele dava aquele risinho. Lógico que ele não me dizia nem que sim nem que não, acho que ele nem tinha discernimento do que ele estava sentindo, do que ele passava. E ele acabava indo para a fila dos meninos porque eu mandava. Mas se eu não mandasse, toda aula ele estava na fila das meninas.

Tal vivência aparece como anterior ao curso sobre diversidade sexual e ganha relevância no relato da professora: *“Isso até na época que eu fiz o curso, eu comentei lá, que era uma coisa que mexeu comigo, porque, até então, na formação você não tem conhecimento sobre diversidade. Você não tem”*. O fato de essa experiência ter integrado suas reflexões sobre diversidade sexual durante o curso certamente rendeu-lhe mais proximidade com a temática abordada. Pode-se supor que essa empatia com o aluno e com a possibilidade de ele desenvolver uma orientação homossexual, ainda que esteja pautada em estereótipos sexuais, foi capaz de atrair um olhar diferenciado da professora para a temática da diversidade sexual em uma aproximação significativa.

Wanda demonstra angústia ao dimensionar o preconceito que possivelmente seu aluno poderia vivenciar. Por conseguinte, ela busca compreender o que aquele comportamento apresentado pelo aluno significava em sua construção da identidade de gênero e de orientação sexual:

E aquilo mexeu... Nossa, um menino de 6 anos... Você já começa a pensar, como que funciona isso? Como é que é ser um homossexual... Se ele com seis anos... Não sei se ele vai ser, se ele queria ser menina por um motivo qualquer [...]. Mas é uma coisa que mexe com você, você já olha e pensa com outro olhar. E as crianças até já estavam acostumadas, que nem zombavam mais. Até por ser 6 anos não tinha mais, nem tinha essa malícia: só diziam que ele queria ser menina.

Entre os relatos apresentados pelos/as professores/as desse grupo a respeito de vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual, nota-se uma fala muito carinhosa de Marília sobre uma aluna que, de acordo com a entrevistada, *“sempre dá a entender”* que é lésbica:

Desde o primeiro dia de aula que ela força a barra, que ela quer que eu fale alguma coisa. Então, no primeiro dia da chamada, eu chamei uma menina para trazer o caderno para mim. E parou um menino na minha frente. E eu falei: “Não, eu chamei a Fulana”. Ela falou para mim: “Sou eu!”. E estava de boné virado para trás, de bermuda. Estava masculino e era feminino. Na hora eu fiz assim: “Ah, tá, tá bom!”. E, na hora de fazer a chamada: “Eu sou 24!” e ela falava assim: “Bom numero, né professora?”.

Marília demonstra aprovar a postura assertiva da aluna com relação à sua identidade de gênero. Ainda que a professora identifique a aluna como lésbica sem que a própria o faça, fica evidente, no decorrer de seu relato, que há uma ânsia por garantir que os/as alunos/as com identidades de gênero distintas dos padrões sociais ou com outra orientação que não a heterossexual sejam respeitados/as. *“Então ela mesma. Ela vem, ela brinca, e faz questão de mostrar que é masculina, sempre faz questão. Essa daí é uma que eu sei que tem. Que é uma graça de pessoa”*. Assim, a relação com a aluna ganha relevância na fala da professora e na construção da experiência social em diversidade sexual que ela protagoniza, influenciando positivamente suas reflexões sobre a temática.

Vilma tem na vivência com duas alunas transexuais marcos em sua trajetória como professora: *“Então são dois marcos na minha trajetória. A Patrícia [...], o outro transexual o Evandro, e de quem perdi notícia, mas sei que ele foi para outro Estado pela crise que ele teve”*. A entrevistada relata o contato com Patrícia, uma aluna transexual, logo no início de sua carreira:

E lá eu tive uma aluna do ensino médio, a Patrícia, e ela só falou comigo pela questão [da transexualidade]. Esse destravar da língua na dinâmica de grupo. Ela, por onde eu passasse, por onde eu caminhasse, ela estava atrás de mim. E eu não entendia o porquê que ela estava sempre perto de mim. Então isso faz... Quantos anos? Vinte e seis anos, vinte sete anos. [...] E em um encontro, eu a levei para casa, porque eu vi que ela estava muito doída, sofrida demais. E ela se abriu, falou que nasceu homem. Eu tive um espanto: “Como assim nasceu homem? Como assim Patrícia?”.

“Não, nós somos trigêmeos e três garotos, paridos da mesma mãe, mas eu fui aos 7, 8 anos, percebendo que eu não queria ser homem.” Comoveu assim, para mim foi uma experiência riquíssima. Eu me defrontei com uma realidade com a qual nunca tinha convivido. E com ela, Patrícia, eu fui uma aprendiz. Uma aprendiz na questão do gênero. Emociono-me quando falo de Patrícia, né? Ela me deu a vida dela em minhas mãos.

Ela demonstra muita proximidade com essa aluna e considerável empatia com sua história de preconceito por orientação transexual. Nota-se aí uma relação de extrema confiança entre aluna e professora, especialmente quando Patrícia conta sobre o modo como frequentava a escola com nome feminino: “*Eu falei: ‘Como é que você? Você está matriculada, porque eu me lembro do diário, está como Patrícia, Patrícia Maria’.* Ela falou: *‘Foi porque eu falsifiquei também o documento’*”. Vilma prossegue:

desde pequena ela foi chamada de bicha, veado. Mas ela nunca se importou, pois se identificava como mulher. [...] A dificuldade dela, como identidade física, vamos dizer assim, era no tocante à genitália, e nós... A partir dali, a história dela me pertencia. Então nós nos movimentamos. Eu tinha amigos dentro do Hospital das Clínicas para o encaminhamento da cirurgia. Que na época nem isso havia, aquilo era expurgado. Era algo assim do além, né? E a Patrícia, depois também nesse relato, ela confessou que precisava da minha ajuda.

Assim, Vilma iniciou sua reflexão em torno da diversidade sexual muito antes de sua participação no curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*. É possível afirmar que a construção da experiência social em homofobia dessa professora está fortemente permeada pela empatia em relação a essa aluna transexual e pelo envolvimento direto em sua história e realidade social: “o contato com a questão do gênero já vem lá de trás e a transexualidade também foi que me chamou muito a atenção e eu não poderia virar as costas”.

A reflexão de Thales sobre diversidade sexual é igualmente atravessada por vivências de empatia com alunos homossexuais, especialmente com Breno, com quem o professor se identificou muito e por quem desenvolveu grande empatia; mas também é fortemente permeada por sua própria vivência como homossexual masculino diante do preconceito por orientação sexual nos tempos de aluno. Em suas palavras:

eu estou voltando lá no passado, mas os relatos já vão batendo. Em 1994 não me esqueço, [...] eu estava na 5ª série [6º ano], 4ª série [5º ano], e o professor de educação física... Eu não gosto de futebol, e às vezes me confundiu um pouco isso, até a minha sexualidade ficou em jogo nisso. Porque é lógico, hoje já tenho minha sexualidade formada, mas na época eu fiquei muito aterrorizado. Como eu não gostava de jogar futebol e tinha areia, era um campo de areia não era cimentado, eu fiz uma montanha para passar com carrinho, alguma coisa assim, e o professor

falou assim: “Ai, a bonequinha quer ficar só brincando na areia, não vai jogar como menino não?”. Desse jeito!

No relato do professor, é possível notar esse movimento de retomada do preconceito vivido por ele em diálogo constante com a empatia relativa à situação dos alunos que sofrem preconceito:

Eu tinha um aluno no Rui Bloem onde eu dei aula [...] ele destoava um pouco porque gostava da Lady Gaga, gostava da Beyoncé, gostava de tudo que você pode imaginar de coisa mais dance e mais gay, digamos assim. Ele só fazia trabalho com as meninas. Na hora de jogar futebol, os meninos não queriam chamar ele, nossa, parece que eu estava vendo a minha... [risos]. Ele era até diferente de mim, ele era até um pouco mais afeminado, e ele tinha um toque às vezes na hora de sentar, na hora de mexer a mão. Mas quando se chamava a atenção dele, ele tentava se arrumar. Os alunos pegavam muito no pé dele, e veio o curso [...].

Thales chega a verbalizar essa constante intersecção que faz entre sua realidade como aluno homossexual na escola e a realidade vivida por seus alunos:

Agora, quando eu fui no ensino médio, que eu fiquei no colégio interno... era no interior de Minas Gerais [...] Lá: *bullying* extremo! Ataques de tudo quanto é lado e eu tentando me desvencilhar disso, mas eu era muito *nerd*, muito na minha, muito quieto. E eu muito educado, e as pessoas já traçavam quem era muito educado de bichinha, bichinha, veadinho. [...] Estou contando isso, porque eu acho que eu convivi tanto com isso e eu acho que está se produzindo isso na escola de novo, eu estou vendo nos meus alunos o que aconteceu comigo no passado.

Ele fala da necessidade constante de fingir ser heterossexual para poder *sobreviver* no ambiente escolar. Isso aparece em seu relato sobre quando era aluno:

Eu vim criado nessa atmosfera de homofobia [...]. Para chegar no grupo dos meninos, os ditos heteros... porque, também na época, eles... pode também ser uma roupagem. Para entrar no grupo deles você tinha que fazer as mesmas coisas: “ó a bichinha lá, ó a bichinha lá!”. Você tinha que fazer o mesmo coro!

E também em seu relato sobre a própria atuação como professor:

a minha abordagem, eu acabo vendo até como um professor gay. Eu comecei a olhar pelo outro lado e, muitas vezes mesmo já sabendo da minha sexualidade, eu tive que endossar para não me sentir fora do grupo, porque mesmo como professor eu ainda sofria *bullying* dos colegas professores.

No caso desses/as professores/as, a empatia com alunos/as tidos/as como homossexuais representa ponto-chave na construção de uma experiência social marcada por superações.

Entretanto, foi a incorporação dessa empatia em suas reflexões sobre diversidade sexual que realmente fez diferença e contribuiu para ampliar suas percepções sobre homofobia na escola. Não bastou possuir a vivência de empatia com aluno/as homossexuais; o diferencial foi incorporar na reflexão o diálogo com uma vivência real e empática com outras

orientações sexuais que não a heterossexual. A fala de Thales retrata esse despertar para o combate à homofobia: *“espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar?”*. Nota-se também que a presença ou a ausência de determinadas características sociais atuaram como fator facilitador ou dificultador na construção da experiência social em homofobia.

Os apontamentos feitos pelos/as docentes e apresentados até aqui retratam a tendência da escola em reiterar a heterossexualidade, num processo que naturaliza essa orientação sexual e silencia a homossexualidade. Como parte de um projeto de democracia, a instituição escolar tem o desafio de produzir e reproduzir a matriz curricular da diversidade, mas o que ainda prevalece, conforme as falas dos/as entrevistados/as, é a atuação disciplinar em prol dos padrões morais hegemônicos, tal como apontam os estudos feitos por Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009).

No entanto, o diálogo com professores e professoras entrevistados/as, em vez de sinalizar a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais, sugere que há espaço para o questionamento da realidade predominante.

A reconstrução coletiva das masculinidades (CONNELL, 1995, p. 190), como processo dialético baseado na oposição e na complementaridade com o feminino e com o desviante, aparece na capacidade de reverter algumas práticas e normas sociais, inclusive no que tange à vivência sexual feminina e à aceitação da diversidade sexual.

A resistência se faz presente em frases como esta, apresentada por Gustavo: *“Ah, professor! De novo a gente vai discutir isso daí? Toda vez esse negócio aí?”*. Ou como as relatadas por Thales: *“Tinha que ter escola para gay, separada. E tinha que ter um banheiro para os gays”*; *“Eles [homossexuais] não são gente, Deus não fez assim, isso é pecado”*; e *“eu acho que a pessoa tem que ser gay na casa dela”*.

Sendo assim, apesar de ainda haver obstáculos ao enfrentamento da homofobia na escola, há avanços, entre eles o fato de um grupo de professores/as ser capaz de ter tais percepções de mecanismos tão sutis de homofobia na escola. Trata-se de uma demonstração da capacidade de mutabilidade da estrutura escolar e de reflexão docente.

### **Obstáculos mantidos e êxitos conquistados**

No âmbito dos programas e das políticas públicas de educação, cada vez mais é possível visualizar a defesa da importância da formação docente – seja ela presencial ou à distância

– com vistas ao enfrentamento das desigualdades que se produzem e se reproduzem nas escolas.

Ainda que ausentes na grande maioria dos cursos de formação inicial para professores/as, as temáticas de gênero e diversidade sexual têm sido contempladas em cursos de formação continuada, especialmente naqueles de modalidade presencial (cerca de 40h de curso) e à distância, como é o caso do curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE). Porém, sem duvidar da importância dessas iniciativas, faz-se necessário refletir sobre o formato e o modo como tais cursos de formação vêm sendo oferecidos. O que se pode esperar, de fato, das ações desse tipo? Será que elas têm sido capazes de sensibilizar os/as professores/as a ponto de suscitar mudanças na prática educativa em prol da igualdade de direitos e da não discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual?

As contradições, dissonâncias e continuidades presentes nos relatos dos/as professores/as sobre relações de gênero e diversidade sexual na escola reportam diretamente às estratégias discursivas atuantes na constituição identitária desses sujeitos, estratégias estas que se mostram fortemente vinculadas à disputa política travada em torno do saber a respeito das diferenças sexuais: aos símbolos sociais; aos conceitos normativos baseados na binaridade fixa entre feminino e masculino; às instituições; à organização social; à subjetividade dos sujeitos (SCOTT, 1995); à heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010). Nos relatos, foi notável a ideia do sexo como *ideal regulatório* (FOUCAULT, 2010) mascarando a *complexidade de forças* – classe, raça/etnia, gênero – que modelam atitudes e comportamentos sexuais.

A naturalização das relações de gênero, da heteronormatividade e da hierarquia das sexualidades contrapõe-se ao caráter de construção social de tais mecanismos e modos de organização da vida em sociedade e os relatos aqui analisados fazem parte desse processo. Nesse sentido, observa-se no discurso dos/as entrevistados/as a invisibilidade do empenho pela produção e pela manutenção de um dispositivo voltado para o controle dos corpos e das vivências sexuais em prol da *normalidade*, do que é considerado natural, inato e inalterável na identidade dos sujeitos. Estabelece-se estreita correspondência entre o corpo socialmente aceitável e a identidade de gênero *natural* a esse corpo.

Os relatos sobre a manutenção de práticas homofóbicas na escola inscrevem-se nessa dinâmica: a identificação do sujeito como heterossexual ocorre pela contraposição ao/à desviante da norma (homossexual, bissexual, transexual, travesti, transgênero), inclusive por sua exclusão da convivência social. O exercício da dissimulação, da invisibilidade e do

silenciamento faz-se presente em todo esse processo de normatização do gênero e da sexualidade no ambiente escolar.

Mas essa é uma dinâmica de produção, reprodução e resistência. A escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais dos/as alunos/as e para a dessexualização de professores/as e funcionários/as. Por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e enfrentar práticas homofóbicas na escola perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero.

Nessa segunda faceta da escola – como instituição com potencial para a transformação das relações sociais –, a atuação do/a professor/a insere-se como ponto-chave na tensão entre igualdade e diferença que atravessa todas as relações. Tais profissionais são tidos/as como “um grupo social potencialmente transformador” (PATTO, 1990).

A partir das análises realizadas, fica evidente que a empatia desenvolvida pelo/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece na orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se cruciais para o enfrentamento da homofobia na escola.

É importante pressupor que tais características dizem respeito ao que foi dito e elencado pelos/as entrevistados/as, estando conectadas a dimensões específicas do sistema social de que fazem parte. No caso dos/as professores/as que se baseiam em crenças e preceitos religiosos para pensar a sexualidade, por exemplo, a construção da forma de lidar com a homofobia está fortemente vinculada ao ideário religioso presente no meio social desses sujeitos, aliando-se aos padrões heteronormativos de expressão e vivência sexual e incitando-os a considerar a homossexualidade como expressão sexual não natural e de caráter anormal.

Nesse sentido, os padrões interceptados pelos/as professores/as não são fixos e imutáveis; ao contrário, mostram-se histórica e socialmente cambiantes. No caso dos/as professores/as com maior facilidade de estabelecer empatia com a realidade do/a aluno/a, o olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola foi mais cuidadoso, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade. Em suas reflexões sobre diversidade sexual, algo lhes aconteceu, algo

lhes tocou a ponto de produzir *marcas, vestígios e efeitos* neles/as próprios/as e em suas práticas docentes (LAROSSA, 2002), no sentido de não mais ser possível manterem-se alheios/as à homofobia na escola.

A conquista de superações na temática da homofobia por parte dos/as professores/as entrevistados/as não exclui a permanente presença do movimento de produção-reprodução-resistência efetuado pela escola na constituição identitária dos sujeitos, seja em âmbito individual, seja em âmbito coletivo.

As discontinuidades das ações relatadas por alguns/as dos/as professores/as entrevistados/as são geradas no interior desse processo de produção-reprodução-resistência que se opera no ambiente escolar. As ações valorizadas ou desencorajadas na escola mostraram-se, em grande parte, definidas a partir de disputas de poder por legitimidade dentro desse espaço. Tais disputas podem ser visualizadas também nos cursos de formação de professores/as, tanto em caráter inicial quanto continuado.

Consideramos que muitas das discontinuidades presentes nas ações do/a professor/a junto aos/às alunos/as vêm da própria discontinuidade dos processos de formação docente a que esses sujeitos são submetidos.

A ausência de discussões acerca da diversidade em geral e, em especial, da diversidade sexual e de gênero, na maioria dos cursos de formação inicial de professores/as do país (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010), já se apresenta ela mesma como uma discontinuidade em relação aos documentos oficiais que referenciam e orientam a educação nacional. Como afirmado anteriormente, nos últimos anos tem-se buscado sanar essa ausência na formação docente inicial por meio de iniciativas pontuais de formação continuada, fomentadas principalmente pelo governo federal. Pode-se dizer que há, desde 2004, certa “porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados” (VIANNA, 2011, p. 229); no caso da temática de gênero e diversidade sexual, o movimento LGBT assume papel protagonista na proposta de ações pela não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero em vários projetos e programas.

No entanto, tais iniciativas não integram políticas públicas educacionais, já que dependem diretamente de editais de financiamento vinculados a programas do governo federal específicos de determinada gestão política. Não há a garantia de continuidade dessas iniciativas diante das constantes investidas de setores conservadores e veementemente

contrários ao enfrentamento da homofobia na instituição escolar e/ou face à reorganização das secretarias dentro do MEC e de outros ministérios integrados nessas ações.

O modo como o curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola* foi organizado e oferecido evidencia a falta de consenso entre os/as próprios/as gestores/as educacionais (diretores/as de escola, supervisores/as, dirigentes regionais de ensino etc.) acerca da legitimidade em oferecer um curso sobre a temática: foi realizado fora do horário de trabalho do/a professor/a; não valia aumento de pontuação; teve a participação de professores/as aleatórios/as de diversas escolas e não levou em conta o contexto de cada instituição; não formou equipes de trabalho para concretizar as ações; não teve a participação de gestores/as e demais funcionários/as da escola.

Desse modo, as iniciativas de formação docente continuada em diversidade sexual, nas modalidades presencial ou à distância, representam um grande avanço na inclusão da diversidade sexual na escola, mas ainda não se pode dizer que os/as professores/as foram por elas atingidos em sua maioria. Como os cursos são de caráter opcional, participa somente quem adere à proposta e propõe-se a discutir sobre a temática, o que ainda representa apenas uma pequena parcela de professores/as. Somado a isso está o fato de não haver, entre os/as envolvidos/as na proposição desses cursos de formação continuada, um consenso a respeito das características necessárias a tais cursos, dos moldes que devem assumir para cumprirem sua função de levar o/a professor/a à reflexão sobre diversidade sexual e de gênero na escola. É possível afirmar que o contato do/a professor/a com a temática não pode basear-se apenas na informação sobre o assunto, mas precisa ir além e ser capaz de levar ao desenvolvimento de empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero.

Trata-se de diversos valores, conceitos morais e religiosos envolvidos no modo como o/a professor/a pensa a sexualidade, já que o gênero está permeado na própria constituição do poder: na estruturação da ordem social. O entendimento do sexo do sujeito como reduzido a características naturais e aspectos físicos é cotidianamente naturalizado, chancelado pelas ciências biológicas e encontra-se embutido na identidade docente e nas relações escolares. Pensar a sexualidade de outro modo e a partir de outros referenciais não é desafio simples para os/as professores/as. A realização de um curso como o citado nessa pesquisa é uma iniciativa imprescindível no sentido de provocar um *start* para o/a professor/a pensar sobre o modo como as diferenças tornam-se desigualdades no ambiente escolar. Foram quarenta horas de curso presencial com convites subsequentes à reflexão. Porém, quando o/a

professor/a conclui sua participação no curso, vê-se sozinho/a na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é *mal visto* pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora.

Transversalizar a discussão sobre as relações de gênero e sobre sexualidade no trabalho com os/as alunos/as consiste em uma iniciativa ousada em que o/a professor/a desafia construções sociais naturalizadas e empreende um esforço político, cognitivo e emocional voltado para a mudança. A dificuldade de fazer isso sozinho/a apareceu no relato da maioria dos/as entrevistados/as, na exposição de suas dúvidas, suas angústias e seus anseios. Pode-se pensar que a participação em uma iniciativa de formação continuada em gênero, sexualidade e homofobia, com data para começar, data para terminar, e que não projeta um espaço de tutoria e/ou assessoria para os/as professores/as durante os meses posteriores ao curso assume o risco de plantar a semente do respeito à diversidade e não a ver germinar. A preocupação com o período pós-formação não aparece na proposta do curso *Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola*, nem é garantida nos editais de seleção de projetos de formação continuada elaborados pela SECAD/MEC.

Acreditamos que ações individuais de formação continuada devem estar inseridas em um projeto mais amplo, no âmbito específico da escola. É coletivamente que se pensa a educação: há que se construir uma cultura escolar de reflexão sobre diversidade e não mais abandonar professores/as interessados/as nessa discussão como se a mesma fosse um problema individual (SOUZA, 2008).

A formação docente continuada *in loco* aparece como uma proposta diante do isolamento profissional dos/as educadores/as no trabalho com as temáticas da diversidade. Defendemos a ideia de que a formação docente para a diversidade deve acontecer no contexto da escola em que o/a professor/a trabalha, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a busca por igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as.

O convite realizado ao/à professor/a para que repense sua atuação precisa estar aliado a mudanças nas condições da escola e nas políticas públicas educacionais. Incitar a reflexão sobre diversidade sexual e manter todo um sistema, uma organização e uma cultura de equipe de trabalho docente que não contribuem para que haja condições de mudança na prática educativa, é o mesmo que repetir intenções incapazes de gerar ações concretas. O trabalho pelo enfrentamento da homofobia na escola precisa estar presente no projeto político pedagógico de cada instituição, ser discutido por toda a equipe e comunidade

escolar e, efetivamente, permear as ações cotidianas de todos e de todas. Está na hora de começar a construir na escola relações que sejam baseadas na reciprocidade, pondo fim às práticas homofóbicas e a todas as formas de exclusão por identidade de gênero e orientação sexual, bem como por raça/etnia, classe, traços fenotípicos, pertencimento linguístico, geração e todas as dimensões que desencadeiam a construção de desigualdades.

## **Referências:**

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BRASIL. Termo de referência. **Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero**. Brasília: SECAD, 2005.

BRASIL. Termo de referência. **Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero**. Brasília: SECAD/SDH, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CONNELL, Robert [Raewyn]. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 156-206, jul./dez. 1995.

CORSA. **Convivendo com a Diversidade Sexual na Escola 2: proposta de projeto básico**. São Paulo, 19 nov. 2006.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e Institución escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; Ed. UnB, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul/dez., 1995.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sílvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**, 2010, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100\\_ARQUIVO\\_Gen\\_Sex\\_Curric\\_Ped\\_ST19\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação**: exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. CNPQ/PQ, Projeto Produtividade em Pesquisa, 2010-2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. 2011. Tese (Livre-Docência) – FEUSP, São Paulo, 2011.