UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: O "NORMAL" E O "ANORMAL" EM DISCURSOS DE PROFESSORES

Anápolis-GO
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIOECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: O "NORMAL" E O "ANORMAL" EM DISCURSOS DE PROFESSORES

Anápolis-GO
2014

CLODOALDO FERREIRA FERNANDES

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: O "NORMAL" E O "ANORMAL" EM DISCURSOS DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Anápolis-GO
2014

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: O "NORMAL" E O "ANORMAL" EM DISCURSOS DE PROFESSORES

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 07 de março de 2014.

Banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Orientador / Presidente

_____

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Membro interno

_____

Profa. Dra. Eliane Gonçalves (Universidade Federal de Goiás-UFG)
Membro externo

Anápolis-GO, 07 de março de 2014.

Dedico este trabalho ao meu companheiro, mesmo que não o tenha, quero ter o direito de ser reconhecido socialmente pela minha afetividade.

AGRADECIMENTOS

Concluir um trabalho acadêmico demanda investimento pessoal, recusas, negações, desconstruções e, por isso, transgressões. Também se cruzam, a partir das interlocuções produtivas de pessoas e instituições, os diversos caminhos discursivos que nos propiciam espaços de afeto e aprendizado para a vida. Assim, para que uma investigação chegue a conclusões provisórias, dado que o caminho ainda continua, muitos foram os pedregulhos retirados, pois no meio da estrada sempre há algumas pedras e esses obstáculos não poderiam ser transpostos sem a mão segura de pessoas queridas, que aqui se materializam em reconhecimento...

A **Deus-Pai-e-Mãe** e aos **mentores** e **amigos espirituais**, o amor e as suas presenças foram revigorantes para mim em momentos de fraqueza física, emocional e espiritual...

À valiosa contribuição da professora Dra. **Ivonete Bueno dos Santos**, pela disposição em socorrer-me nas tessituras do projeto de mestrado. Com o seu olhar foucaultiano, libertador das amarras, ensinou-me muito...

Ao meu querido orientador Dr. **Ariovaldo Lopes Pereira**, pessoa carinhosa e que tenho muito respeito. Minha gratidão pelas contribuições intramuros e extramuros acadêmicos... Obrigado por aceitar o projeto para pesquisar nas fronteiras comigo...

Às professoras da banca de qualificação, Dra. **Kênia Mara de Freitas Siqueira**, Dra. **Veralúcia Pinheiro** e Dra. **Barbra Sabota**, pelas sugestões apontadas no enriquecimento desse trabalho acadêmico...

Às professoras da banca de defesa, Dra. **Veralúcia Pinheiro** e Dra. **Eliane Gonçalves**, pela generosidade em aceitar contribuir para o nosso caminho acadêmico...

À **Universidade Estadual de Goiás**, pois sem a bolsa de mestrado concedida ao final do penúltimo e último semestre, seria mais tortuosa a nossa passagem pela academia...

À professora Dra. **Lúcia Freitas**, sempre disponível e generosa para partilhar seu enorme conhecimento e contribuir com o nosso trabalho...

A **todos** e **todas docentes** que, ao longo do **curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás** e do **curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias**, me constituiu como professor-pesquisador-contestador acerca da discriminação legitimada e naturalizada na sociedade por meio da linguagem e práticas sociais...

Aos⁄Às **colegas** da **primeira turma do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias,** quanta responsabilidade a nossa... Sucesso para todos e todas...

Aos⁄Às **participantes da pesquisa**, sem cujas vozes discursivas seria impossível empreender nesse caminho de risco e provisoriedade...

Aos **funcionários** e **funcionárias** do campo de pesquisa, obrigado pela gentileza ao longo do GF...

Em muito especial à minha família:

À querida mãe **Juracy**, exemplo de força, fé e muita determinação para vencer e cuidar, a partir do seu lugar identitário de filha-mulher-viúva, uma sociedade machista... Minha gratidão e amor por conceder a existência...

Ao meu amado e saudoso pai **Pedro**, (*in memorian*), que quis seguir o seu caminho em outra dimensão após semear em meu ser valores de integridade, honestidade e força diante das intempéries... Obrigado por aceitar ser o meu pai...

À minha amada e saudosa vó **Jove** (i*n memorian)* que, logo após me ouvir com amor e generosidade sobre a condição sexual que me autoconstitui, quis segurar a mão de meu pai e caminhar adiante... Sinto muito a falta de seu olhar doce, generoso e amável direcionado a mim. Meu amor maior...

Aos meus irmãos, **Claitson**, **Clóves**, **Claudivan** e à irmã **Cleonice**, que, mesmo não concordando com os meus caminhos investigativos, me apoiaram em seguir a rota rumo à academia. Amo-os⁄a imensamente...

Ao meu querido tio **Virgílio**, quero dizer que a sua forma desprendida de amar foi percebida quando o meu pai foi embora, isso me fortaleceu... Tenho muito orgulho de você...

À minha prima de sangue, alma e coração, **Irene**, nosso reencontro estava predito aqui na Terra. Sem as suas contribuições e posicionamentos espiritualizados, não conheceria muito fácil o mundo da leitura e da espiritualidade. Nunca me esquecerei do primeiro livro oferecido por você a mim. Minha gratidão sempre, querida "violeta na janela"...

À minha amada amiga **Cota**, com a capacidade vanguardista, em pensar sobre a vida e olhar doce às pessoas sem prejulgar, está comigo há vinte e dois anos me amparando...

À minha querida amiga **Negrinha**, sem os seus cafés e as nossas tardes e conversas, as situações da vida e as teorias estudadas teriam sido tortuosas... O seu café quentinho me estimulou a seguir em frente... Conte comigo sempre...

A você, minha leal amiga **Fátima**, a sua simplicidade e humildade em aprender servem-me como exemplo de pessoa íntegra...

À **Lígia**, mesmo distante por algum tempo, sei que torce por mim e me ama muito. O sentimento é recíproco... Saudades dos almoços e de nossas conversas regadas a música e beberico de vinho...

À querida amiga **Helen**, sempre tão gentil, carinhosa e fina comigo, acredita que posso caminhar mais longe na pesquisa...

À querida **Thaís Elizabeth**, desde a graduação torce por mim e me prestigia nos diferentes caminhos acadêmicos...

Ao amigo **Rogério Daniel**, sabe o que é recusar o instituído para se vencer na vida, porque vive e respira toda essa renúncia. Obrigado pelo apoio, pelas trocas e leituras de primeira mão dos meus tecidos discursivos descompromissados com a norma... Gratidão por ser o meu amigo...

À **Christiane de Andrade**, pelos abraços de carinho e sorriso afetuoso que nos aquece a alma...

À minha adorada **Helizângela Dourado**, pelo encontro que veio marcar as nossas vidas, sinônimo de muita generosidade e força. Espelhei-me em sua história no mestrado para seguir no que acredito...

À **Adriana Duarte** e **Péricles**, sempre adoráveis e carinhosos...

Aos⁄Às colegas da graduação de Letras que entrecruzaram o meu caminho... Foram instantes relevantes de risos, críticas, choros, apoios e gozos... Adorei conhecê-los⁄as...

Ao querido **Pedro Henrique**, amizade que ampara, enobrece e faz-me sentir que a simplicidade é o melhor caminho para ser feliz. Tenho muito orgulho de você fazer parte da minha vida. Garoto adorável de Mossâmedes, amo você...

Ao estimado **Bruno Roger**, pelo carinho e amizade despretensiosa. O seu apoio em diferentes momentos foi muito importante para o meu amadurecimento interpessoal...

Ao querido **Leandro** (**Léo**), luz em minha vida, amizade generosa, amo-o muito...

À **Christianne**, querida, sempre de prontidão à gentileza... Sem as suas caronas diárias, com certeza o cansaço seria maior rumo ao trabalho...

À **Thalita Michele** e **Rogério Júnior**, pelo presente e amizade desde o Porto Seco e SESI, exemplos de subversões linguísticas, sempre atuantes na busca de equidade social às pessoas discriminadas...

À **Cindy Michele**, pessoa que admiro muito por dispor do tempo de sua vida para projetos sociais relevantes no que tange a inserção da comunidade nos ambientes universitários...

Ao **Damião, Marco Pacífico** e **Marco Aurélio,** mesmo um pouco distantes, agradeço pela amizade e contribuições dadas ao longo da nossa caminhada...

Ao meu querido **Paulo**, amigo e exemplo de lealdade e honestidade, sempre acreditou na minha estrada acadêmica.

Às **pessoas** que possuem corpos e sexualidades "desviantes", "anormais", "monstruosos⁄as", que teimam em circular na sociedade e no ambiente escolar como formas de exigir direitos de cidadania e negação dos processos de discriminação... Fui motivado por vocês a seguir nessa rota transgressiva...

Por fim, a minha gratidão a todos e todas que, de certa maneira, contribuíram para o meu crescimento pessoal...

Não é o início...
Fui gestado. Esperado. Desejado. Nasci.
Cresci, era homem.
Olhava-me, não gostava do que via.
Era um e outro. Um homem. Outro rosto. Outra alma. Outra persona.
Amei? Não sei. Amei-me. Não me amaram...
Não me amaram porque não era o modelo. Não me amaram, pois não era a norma. Não me amaram... Por quê? Era uma "identidade anormal", um "corpo desviante", um "ser monstruoso", a pura transgressão biológico-jurídico.
Vivi. Cresci. Sofri. Amadureci. Feri e feriram-me. Caí...
Sobrevivi. Levantei. Acreditei. Odiei. Chorei. Sonhei...
Transformei. Lutei. Maltratei. Maltrataram-me...
Sempre amei, vivi, cresci, sofri, amadureci, feri, sobrevivi, levantei, acreditei, odiei, chorei, sonhei, transformei, lutei, maltratei...
Queria ser amada como sou. Nem isso, nem aquilo, nem o outro. Eu.
Estava morta em vida. A sociedade matava-me todos os dias com as suas normas. Quando me deixava invisível...
...Invisível, sem escola, emprego, amores, dignidade, identidade... Sem nome social...
Só queria o amor. A vida. A dor de ser eu mesma. Não foi possível. Mataram-me...
Morri duas vezes. Uma quando nasci homem e outra quando me enterraram homem.
Acordei e vi como gostava de ser vista.
Linda para mim e para o meu espelho.
Sou monstruosa e me amo!
Não é o fim...

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira, 2012. **Memórias de um "monstro".**
Homenagem a uma prima travesti que não conheci e foi assassinada

RESUMO

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira. **Diversidade sexual na escola: o "normal' e o "anormal" em discursos de professores.** Ano: 2014. 139f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2014.

Orientador: Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 07 de março de 2014.

O presente estudo versa sobre pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no período de 2012 a 2014. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e seu objetivo principal é investigar como professores e professoras da educação básica se posicionam discursivamente a respeito da diversidade sexual no ambiente escolar. São analisados, também, os efeitos de sentido emanados nos discursos desses docentes os quais podem contribuir para reforçar, contestar ou construir estereótipos do sujeito "normal" ou "anormal" conforme sua condição sexual. O estudo se propõe, ainda, a examinar em que medida os educadores e educadoras são capazes de mediar discussões referentes à homossexualidade com seus alunos e alunas. Seguindo as bases teóricas da Linguística Aplicada (LA), a pesquisa adotou diferentes instrumentos como grupo focal (GF), observação de aulas e notas em diário de campo, a partir dos quais se constituiu o *corpus* para análise por meio de triangulação dos dados. O campo da pesquisa foi um colégio da rede estadual de educação localizado na cidade de Anápolis, estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa foi orientada pelas lentes teóricas dos princípios da Análise de Discurso Crítica (ADC) e de estudiosos da temática da linguagem, da educação e da sexualidade, sob a égide interpretativista de análise. Os resultados demonstram que há abertura, por parte dos⁄as docentes, para discutir temas relacionados à diversidade sexual na escola. Entretanto, os efeitos de sentido interpretados a partir dos discursos desses docentes sinalizam que há dificuldades nessa abordagem e revelam práticas sociais que legitimam a construção pejorativa do sujeito "anormal" e "estranho", sobretudo na identidade de gênero travesti.

Palavras-chave: diversidade sexual; discurso; linguagem; práticas sociais.

ABSTRACT

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira. **Diversidade sexual na escola: o "normal' e o "anormal" em discursos de professores.** Ano: 2014. 139f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2014.

Orientador: Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Defesa: 07 de março de 2014.

This study reports an investigation which was done during an MA course in Education, Language and Technologies at the State University of Goiás (UEG) from 2012 to 2014. It is a qualitative research whose main objective is to investigate how teachers of the elementary school place themselves discursively about sexual diversity in the school context. It also tries to identify the effects of meaning that can reinforce, challenge or constitute stereotypes of the "normal" or "abnormal" subjects according to their sexual orientation. The study, which was conducted under the auspices of the Applied Linguistics, examines to what extent educators can mediate discussions about homosexuality with their students. The analysis was done through triangulation of data which were collected through techniques of focal group, class observation and field notes taken by the researcher. The research field was a state school in the city of Anápolis, state of Goiás, Brazil. The research was based on the theoretical principles of the Critical Discourse Analysis and on some works of authors who deal with language, education and sexuality. The results show that the teachers are open to discuss issues related to sexual diversity. However, the interpretation of the effects of meaning of their discourses shows evidence that they have difficulties in doing so and reveals social practices that legitimize the derogatory construction of the "abnormal" and "strange" subject especially referring to the gender identity of the transvestites.

Key words: sexual diversity; discourse; language; social practices.

SUMÁRIO

CAMINHOS INICIAIS.....15

CAPÍTULO I:

LINGUAGEM, DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL: LUZES QUE ILUMINAM OS CAMINHOS.....19

1.1 Gênero, sexualidades e constituição de identidades.....26

1.2 A diversidade sexual e as políticas públicas educacionais brasileiras 34

1.3 Homossexualidade, homoafetividade e homoerotismo.....40

1.4 Entre "normais" e "anormais": monstros humanos no caminho.....46

CAPÍTULO II:

CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....53

2.1 O começo da caminhada: indo a campo.....55

2.2 Apresentação das vozes constituintes do GF.....56

2.3 Tipo de pesquisa.....58

2.4 O método escolhido 59

2.5 Etapas da pesquisa.....60

2.6 Revisão de literatura.....61

2.7 Análise dos dados.....61

CAPÍTULO III:

DISCURSOS QUE SE ENTRECRUZAM NO CAMINHO.....63

3.1 Tipos de discurso.....63

3.1.1 Classificação.....63

3.2 Relato das reuniões do Grupo Focal.....67

3.2.1 Grupo Focal – Reunião 1 (GF1).....67

3.2.2 Grupo Focal – Reunião 2 (GF2).....69

3.2.3 Grupo Focal – Reunião 3 (GF3).....71

3.2.4 Grupo Focal – Reunião 4 (GF4).....73

3.2.5 Grupo Focal – Reunião 5 (GF5).....74

3.2.6 Grupo Focal–Reunião 6 (GF6).....76

3.3 Tratamentos dos dados escolares: discursos identificados e sua relação com a realidade social.....78

CAMINHOS (IN)CONCLUSIVOS.....110

REFERÊNCIAS.....116

ANEXOS

CAMINHOS INICIAIS

> *Talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser*. (FOUCAULT, 1995, p. 239)

A epígrafe lançada acima traduz a intenção nessa pesquisa em não somente analisar os discursos de docentes frente ao "normal" e ao "anormal", mas propor novas recusas acerca do que se institui como norma e produção de amarras discursivas que colocam os sujeitos na subalternidade a partir do legítimo entendimento das coisas dadas em processos de naturalização. Construir novas formas de pensar o que somos pressupõe abertura acadêmica às problematizações e desestabilizações das certezas e verdades produzidas.

Assim, esta escrita está movida por inquietações advindas desde a graduação, no que tange à maneira com que o⁄a[1] outro⁄a nomeia, classifica, hierarquiza e exerce o poder a partir das práticas sociais no uso e interação da língua(gem), esta entendida aqui como construtora de ações e realidades. Portanto, a tentativa em analisar o discurso de professoras e professoras se insere na perspectiva de entendimento de que as histórias que contamos sempre são fatores importantes na construção de quem somos na vida social.

A discussão sobre temas de diversidade sexual no ambiente escolar é um campo minado pois, ao mesmo tempo que possibilita reflexões acerca dessa temática, mexe com as crenças pessoais e gera insegurança. É o que observam Oliveira e Sousa (2011): há uma desqualificação e certo despreparo de docentes no trato de questões relacionadas à homossexualidade. Segundo as autoras, professores e professoras sentem-se retraídos para abordar temáticas relacionadas às sexualidades. Assim, exigir o posicionamento do docente acerca do tema torna-se conflituoso.

Dito de outra forma, ao refletir sobre o que se institui como algo dado de maneira natural, como a sexualidade, as verdades enunciadas e até então postuladas, tornam-se motivo de dúvidas por diferentes fatores, dentre eles, a crença na fixação das identidades e os ideais normativos dispostos no mundo para se viver um modelo a partir de discursos localizados na história e no tempo.

[1] Nesta dissertação, não adotaremos o genérico masculino por entender que este consiste numa estratégia linguística naturalizada socialmente que apaga, silencia, nega a cidadania das outras identidades (CALDAS-COULTHARD, 2007).

Vivemos em um mundo moderno, onde questões identitárias não poderiam mais ser motivo para a promoção de atitudes de cunho discriminatório; entretanto, o que realmente ocorre é o inverso, pois aceitar a alteridade pressupõe problematizar os muitos aparelhos que produzem a discriminação numa lógica ideológica e para que haja esse questionamento, as identidades periféricas devem ser trazidas para o centro da agenda social. Deste modo, o ambiente escolar pode ser o lugar de repensar o modelo, a referência, já que nesse ambiente, práticas discriminatórias são tidas como naturais e de tanto estarem legitimadas no discurso, não são problematizadas, por isso são aceitas.

Nesse aspecto, discursos de professores e professoras, tidos como valor de verdade (MOITA LOPES, 2006 a) fomentam a discriminação na medida em que esse profissional tem um papel social reconhecido e legitimado capaz de (re)produzir discursos excludentes. Sendo assim, o posicionamento discursivo desses sujeitos exclui identidades sexuais e as fixa, na medida em que as coloca na invisibilidade e dita as maneiras de ser no viés binário homem-mulher, tornando-se verdade absoluta propagada e inquestionável. Nesse sentido, é importante interrogar até que ponto professores e professoras estão ancorados/as por pressupostos teóricos da sexualidade e educação capazes de muni-los/as a se libertar das amarras repressivas que os/as impedem de promoverem debates esclarecedores e democráticos no ambiente escolar.

O desejo de promover uma escola mais democrática e inclusiva é o que sustenta e atesta a importância de identificar que tipo de discurso está sendo veiculado nesse contexto institucional através da ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para tanto, elegemos como objeto de estudo, nesta pesquisa, os discursos de professores e professoras da educação básica de uma escola pública, acerca da temática da diversidade sexual. Nossa experiência no ensino básico tem-nos mostrado o quanto é comum a veiculação de um discurso do normal *versus* anormal, no que se refere à condição sexual, sendo a condição de normal o lugar que desqualifica e negligencia o sujeito tido como desviante da normalidade.

Entendemos que o presente trabalho possui grande relevância, uma vez que busca problematizar as maneiras com que educadores e educadoras veem os/as alunos/as do ponto de vista da orientação sexual[2] e em que ponto as práticas sociais a que esses profissionais se inserem são capazes de discriminar, moldar, normatizar, legitimar e sustentar práticas de

[2] Segundo Costa (1994), o termo orientação sexual foi mundialmente usado para designar o relacionamento de pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto ou de ambos os sexos. Embora o autor prefira o termo orientação afetivo-sexual, pois vincula aspectos e sensações de prazer que se dão desde fantasias, orgasmos e sonhos eróticos.

produção e organização das identidades aceitas e reconhecidas na sociedade. Nosso intuito nesta pesquisa não é de responder a todas as perguntas, mas almejamos que as dúvidas possam ser complementares a tantas outras contribuições incididas nos caminhos de pesquisa.

Trata-se de um tentame em promover o pensamento crítico pós-estruturalista acerca do que se materializa dentro do espaço escolar, para assim, haver uma equidade social em que todos e todas exerçam a cidadania sexual, capaz de envolver os atores sociais nesse processo de emancipação e respeito diante de suas e de outras condições sexuais, embora, não se tenha a pretensão de que esta pesquisa, sozinha, seja capaz de tal empreitada.

Assim, uma das propostas desta investigação é questionar o edifício do instituído normal para as sexualidades, para que se desestabilizem as práticas discursivas naturalizadas na sociedade. Ao propormos o presente estudo, partimos do pressuposto de que é importante que professores e professoras, sendo condutores de diferentes discursos e transeuntes de diferentes contextos sociais, debatam temas sociais, como a diversidade sexual, étnica, econômica, social etc., para que assim haja um maior esclarecimento da sociedade, que tanto discrimina e exclui, tendo em vista os tabus, as precariedades, dúvidas e preconceitos que mapeiam o tema da sexualidade.

Para a nossa caminhada investigativa buscamos a companhia de alguns postulados que se interseccionam, de estudiosos como Fairclough (2001, 1989) e Foucault (1990, 2000, 2001 e 2006; 2010), entre outros. Além desses, utilizamos noções dos estudos culturais de Hall (2012, 2011) e Bauman (2003, 2004); linguagem, identidades e discurso de Moita Lopes (2003 a, 2006 a, 2008); estudos sobre sexualidade e educação de Louro (2000, 2003, 2004, 2010); sobre homofobia, em Borrillo (2009,2010); sobre gênero e sexualidade, em Butler (2000a; 2012), dentre outros e outras autores que se ocupam dessa temática e que problematizam questões semelhantes àquelas levantadas por esta pesquisa.

As discussões que constituem esta dissertação encontram-se organizadas em duas partes. A primeira é constituída pela seção intitulada *Caminhos Iniciais*, na qual apresentamos o objeto de estudo e as justificativas do trabalho; a segunda integra o capítulo I, que subsegue: *Linguagem, discurso e prática social: luzes que iluminam os caminhos*. Nesses diálogos, propomos a discussão acerca da linguagem como produtora de sentidos em diferentes práticas sociais. Esse capítulo, por sua vez está subdividido em quatro sessões, quais sejam: uma seção inicial intitulada *Gênero, sexualidades e constituição de identidades*, na qual estabelecemos discussões que revelam a importância do debate acerca da sexualidade em contextos escolares para a promoção da cidadania; a segunda seção – *A diversidade sexual e as políticas públicas*

educacionais brasileiras – dispõe pensar a diversidade sexual e a políticas públicas educacionais; a terceira seção – *Homossexualidade, homoafetividade e homoerotismo* –, na qual apresentamos alguns conceitos que se interpõem, às vezes, em relação à construção da sexualidade sob a ótica foucaultiana, do Direito e de algumas postulados (pós) psicanalíticos; e a última seção – *Entre "normais" e "anormais": monstros humanos no caminho* –, em que caminhamos com Foucault para discutirmos sobre a norma, a sexualidade e o policiamento discursivo do sujeito "anormal" na sociedade.

A segunda parte é constituída por dois capítulos: o capítulo II, denominado *Caminhos Investigativos*, no qual trazemos a trajetória metodológica e investigativa. Para isso, elencamos os objetivos da pesquisa; perguntas de pesquisa; tipo de pesquisa; o método escolhido; etapas da pesquisa; revisão de literatura; pesquisa de campo (critério de escolha da escola onde a pesquisa foi realizada; instrumentos para levantamento\coleta de dados); análise dos dados; e, por fim, no capítulo III, *Discursos que entrecruzam no* caminho, identificamos os tipos de discursos para em seguida, arrolar os resumos dos vídeos e textos utilizados no GF, culminando na interpretação e tentativa de análise dos dados, com algumas noções da ADC no discurso de professores e professoras.

Finalmente, nos *Caminhos (in)conclusivos*, retomamos os primeiros passos, em busca de respostas às indagações iniciais e refletimos sobre as contribuições da caminhada para o nosso crescimento, para sugerir novos caminhos e propor novos desafios, porque a busca continua.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL: LUZES QUE ILUMINAM OS CAMINHOS

Neste capítulo, propomos um diálogo sobre a perspectiva socioconstrucionista[3] do discurso e da linguagem como produtores de sentidos que subjazem diferentes práticas e construções sociais. Divide-se em quatro seções: No item intitulado *Gênero, sexualidades e constituição de identidades* estabelecem-se discussões que revelam a relevância do debate acerca da sexualidade na escola para a promoção da cidadania; na seção seguinte – *A diversidade sexual e as políticas públicas educacionais brasileiras* – busca-se pensar a diversidade sexual a partir de propostas constantes de documentos oficiais que estabelecem políticas públicas educacionais; já o terceiro item, cujo título é *Homossexualidade, homoafetividade e homoerotismo,* apresenta algumas considerações que se interpõem às vezes em relação à construção da sexualidade sob a ótica foucaultiana, do Direito e de algumas postulados (pós) psicanalíticos; e, por fim, na seção denominada *Entre "normais" e "anormais": monstros humanos no caminho* nos embasamos no pensamento de Foucault para discutirmos sobre a norma, a sexualidade e o policiamento discursivo do sujeito anormal na sociedade.

A linguagem está estreitamente ligada às relações sociais do sujeito e, como prática social, é a mediação necessária para a sociabilidade humana; é também na e a partir dela que se constroem significados, moldam-se realidades e determina-se no discurso as estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 1989). Além de ser interação, é também um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2001) que constrói efeitos de sentido no espaço social em que os sujeitos circulam. Nesse sentido, ao pensar em linguagem e prática social, o discurso está imbricado nessa compreensão, pois constitui-se em um modo de ação pelo qual as pessoas agem e representam o mundo, agindo sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2001) de forma rotineira, ritualizada e institucionalizada.

Nesse contexto, construímos significados que se reiteram pela ação discursiva em que estamos inseridos culturalmente. É pela ação que construímos significados e não somente representamos o mundo, mas o moldamos. Assim, pode-se dizer que, é nas e pelas práticas

[3] A visão socioconstrucionista pressupõe que os discursos são localizados em contexto sócio-histórico e cultural definido. (MOITA LOPES, 2003 b)

culturais e discursivas que as pessoas constituem e constroem esse mundo, no qual se fabricam as identidades e os sujeitos. Dessa maneira, é possível afirmar que o discurso constrói sentidos e plasma identidades que nos fazem ser reconhecidos ou não nos lugares sociais nos quais transitamos. Essas identidades se posicionam no discurso, agindo para provocar a transformação social (FERREIRA, 2006).

A declaração acima coincide com a reflexão de Moita Lopes (2006 a) de que os participantes discursivos constroem significados ao interagir com outros discursos em diferentes instituições, culturas e histórias e que esses enunciados não são uma coleção deslocada de afirmações, mas um conjunto de afirmações promulgadas em um contexto social (MILLS, 1997). Desse modo, os discursos e saberes têm o poder de fabricar identidades, porquanto através da linguagem a(s) realidade(s) é (são) construída(s) e produzida(s) (COSTA, 2007b).

A linguagem como ponto de relevância e interação exerce, nessa construção de significados, relações dialéticas que podem ser contraditórias, uma vez que nasce em dados momentos localizados na cultura e nas instituições, sendo uma ferramenta que nos usa mais que a usamos porque nos carrega, fixa e esmaga (LOURO, 2010). Assim, compreende-se a linguagem como promotora e/ou reprodutora de ideologias e sistemas de dominação capazes de privilegiar uns e não 'outros', a partir de um dado modelo, de uma dada circunstância que veicula poder, atravessa e constitui as práticas sociais porque é concebida como natural (LOURO, 2010).

Diante disso, depreende-se que a sala de aula, *lócus* do professor e da professora, é um espaço no qual circulam discursos ambíguos e contraditórios que, na maioria das vezes, veiculam e/ou representam os 'ecos discursivos' das classes dominantes. Por conseguinte, entende-se, com Fairclough (2001, p.117), que as ideologias são ecos que traduzem as "significações/construções da realidade [...], que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação".

Nesse conjunto, as práticas sociais nas/pelas quais o/a docente está envolvido constroem significados que legitimam identidades, elegendo umas e excluindo outras. Suas práticas discursivas de certa maneira reproduzem discursos que se situam na história, na cultura e em diferentes instituições, pois as "instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais, enquanto outras são

tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas". (MOITA LOPES, 2003a, p. 21).

Em relação aos/às professores/as, estes são entendidos como sujeitos discursivos que propagam discursos os quais, por sua vez, compõem as formações discursivas nas instituições em que atuam. São agentes sociais cujos discursos podem contribuir tanto para a desconstrução de sistemas binários de compreensão da sexualidade em sala de aula quanto para a legitimação desses mesmos sistemas. Assim, o discurso é entendido por Foucault (2000) como uma instância em que o poder e o saber tornam-se inseparáveis , uma vez que quem fala, fala de algum lugar e valida o que é dito, assim como é reconhecido institucionalmente.

Esse discurso que veicula saber e que passa por verdadeiro é o gerador do poder, porque é "um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva" (FOUCAULT, 2000, p.146) com regras próprias as quais organizam o discurso como " efeitos de sentido entre locutores" (ORLANDI, 2003, p.21). Portanto, para o pensador francês os discursos não são somente signos, mas "domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados" (FOUCAULT, 2000, p. 90).

Já Stuart Hall entende por formação discursiva "aquilo que determina o que pode e deve ser dito" (HALL, 2012, p. 114). À vista disso, se as formações discursivas, de certa forma, têm o controle do que pode e deve ser dito, o discurso e o controle estão em relação estreita, já que estes possuem o seu modo de existência com as suas regras e próprias determinações (LAROSSA, 2002). O dito a partir de algo permitido e reconhecido é poder; afinal, por que dizer isso e não aquilo? Por que falar sobre algo e não sobre o outro? O que nos leva a 'escolher' falar de algo e não de outra coisa? Na assertiva foucaultiana fica evidente o discurso e o controle como formas organizadas de que não podemos falar tudo de qualquer coisa em qualquer circunstância:

> [...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2007, p. 8-9)

Portanto, o discurso é capaz de construir e movimentar as identidades sociais, na medida em que cria realidades. Por consequência, o discurso tem o poder de criar e reforçar[4] estigmas sociais ao estabelecer quem é o centro, a referência; isto é, para as relações entre a sociedade e o sujeito, o discurso molda conhecimentos, crenças e reitera em diferentes práticas sociais circunscritas ao poder e saber.

Pode-se afirmar que circulamos em diferentes discursos que constroem e desestabilizam as maneiras de ser e estar no mundo, mas que, em diferentes práticas, se impõem aos sujeitos como parte vital de sua existência (FISCHER, 2007b), ou seja, as diferentes formas de ser e estar nesse mundo são ressignificadas e, embora controladas, podem ser negociadas nos espaços sociais, já que as identidades são construídas discursivamente e estão em processos cambiantes e flutuáveis (BAUMAN, 2005), sendo contraditórias, num (in)constante metamorfosear-se. Assim, compreende-se que essas identidades não são únicas, completas, pois são bastante inseguras e incoerentes, são atributos discursivos circunscritos numa criação linguística (HALL, 2012).

Refletir sobre os processos discursivos do/a docente e a sua prática profissional é importante, na medida em que permite o debate e, através da problematização, institui o espaço para o questionamento como transformador das práticas discursivas excludentes que norteiam uma pedagogia sexista e homofóbica. Para Maingueneau (1998), as práticas discursivas são enunciados historicamente determinados, ou seja, são localizados em diferentes tempos e lugares; já Fairclough (2001), afirma que as práticas discursivas contribuem para reproduzir a sociedade, construindo identidades sociais e sistemas de conhecimentos e crenças.

De todo modo, segundo o investigador britânico, a prática discursiva contribui também para transformar as relações sociais e, nesse sentido, o/a professor/a, ao construir identidades estigmatizadas no contexto escolar, favorece a exclusão e reforça um espaço díspar, promotor de práticas privilegiadas para alguns, desprestigiando outros. Por conseguinte, o/a docente e a escola podem, ao não propor reflexões acerca da diversidade sexual, reforçar discursos heteronormativos e sexistas que privilegiam masculinidades de supremacia na sociedade.

[4] Para essa pesquisa, o termo reforçar significa aceitar dados e fornecer subsídios que fortalecem um discurso hegemônico tido como naturalizado sem ser questionado (PEREIRA, 2007). Assim, "a hegemonia precisa ser constantemente atualizada, reelaborada, renovada e defendida para manter o *status quo* no seu campo de influência" (LUZ, 2011).

Seguindo esse caminho reflexivo, infere-se que o discurso constrói identidades e sexualidades e as instituições favorecem a inserção ou o silenciamento da sua existência, porquanto não basta apenas reconhecer que existe uma diversidade sexual, mas é necessário que se discuta e problematize essa realidade (SILVA, T.T. 2012), desestabilize o instituído, para por em movimento o que é marcado e concebido como fixo, estável e coerente. Assim, essas práticas de exercício e direito à cidadania podem promover uma democracia sexual (ROCHA, 2011), questionando a norma e o que é tido como natural (LOURO, 2010).

Ao concebermos a visão socioconstrucionista do discurso, entendemos que este tem o poder de fabricar identidades a partir da interação social (MOITA LOPES, 2003a) que, na maioria das vezes, são construídas por discursos conflitantes que nos traem em algum momento. Portanto, os discursos possuem estreitas relações com as práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001) e, na medida em que há interação entre interlocutores, estão ligados ao enunciado e ao acontecimento (MAINGUENEAU, 1997), sendo capazes de construir sentidos, posições e identidades através dos atos performativos[5]. Para Foucault (2000, p. 43), por formação discursiva "designa-se um sistema de dispersão e de regularidades de enunciados, conceitos, posições e práticas sociais". Dito de outra maneira, as práticas sociais e a formação discursiva estão em estreita relação, estão inter-relacionadas nessas redes a partir do acontecimento, da história e da suposta verdade.

Nesse sentido, acontecimento, história e verdade são/estão associados. Na interação social, no uso das linguagens, os interlocutores transportam crenças e valores que são herdados em dados momentos históricos, que são tidos como verdades. Essas verdades não são únicas, tendo em vista que são mudadas a partir de diversos contextos. Numa perspectiva foucaultiana, a verdade pode ser fabricada em tempos e espaços específicos dependendo de quem e de qual lugar se profere essa verdade (FOUCAULT, 2007). Com isso, compreende-se que a verdade (ou o discurso tido como verdade) não é fixo, mas pode ser legitimado de acordo com quem enuncia essa verdade. Nas proposições do pensador francês, os seus estudos advogam que o discurso da verdade está muito relacionado com as instituições, sobretudo, a escola, a instituição psiquiátrica (e outros discursos médicos) e a cadeia.

[5] Inspirado pelas emanações de Austin (1990; 1955); Butler (2000a); Silva, T.T. (2012) é possível afirmar que as performances são repetições que, de tanto efetuadas, são tidas como algo que é. Nesse sentido, são capazes de produzir identidades na medida em que as proposições não se limitam em descrever um estado de coisas ou um fato. As coisas (identidades) podem se realizar e efetivar através dos atos performativos. Ou seja, "[...] a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição [...]" (SILVA, T.T. 2012, p.93-4).

Para Fairclough (2001), o discurso é um modo de ação pelo qual o sujeito interage, através de práticas sociais, com outros discursos. Grosso modo, essa assertiva dialoga com a proposta de Moita Lopes (MOITA LOPES, 2003a, 2006 a), ao subentender que o discurso veicula ideologias, construindo identidades e maneiras de ser na sociedade e que é moldado por relações de poder e ideologias; assim, esse poder opera em todo lado e precisa ser explicado (PENNYCOOK, 2001, p.90).

Ainda sobre o discurso, este pode ser entendido como "a palavra em movimento" (ORLANDI, 2005, p.15), construtor de significados. Para a Análise do Discurso Crítica (doravante ADC), a ação do sujeito tem uma relação de interação na sociedade, pois o sujeito não é entendido como receptor passivo que não interage no mundo em que vive; ao contrário, esse sujeito é capaz de agir para transformar a sua realidade. Nesse sentido, poder e saber estão juntos, pois para se legitimar[6] o poder, o conhecimento deve ser apropriado para a manutenção das práticas ideológicas que circulam na sociedade.

Para compreender a opção do termo ideologia adotado para esta investigação, arrolam-se algumas definições que elucidam como a terminação surgiu. De acordo com Vincent (1995) o termo ideologia surge como uma 'ciência das ideias' defendida na proposta de Antoine Destutt de Tracy. Napoleão Bonaparte passa a usar o termo de forma pejorativa para representar a sua oposição aos *idéologues* (grupo do qual Bonaparte e Tracy faziam parte). Ao perceber que os seus confrades defendiam ideais iluministas que iam de encontro à sua forma de governo e de suas ambições, Napoleão Bonaparte afirma que os *idéologues* são agitadores políticos, com propostas tachadas de irreais e distorcidas, 'ideológicas'.

A partir do século XIX, com o surgimento do marxismo, emergem novos conceitos de ideologia que se baseiam na teoria da luta de classes. Dessa forma, o termo ideologia passa a ser entendido por Marx como ilusão e perda da realidade, como domínio e poder de algumas classes (VINCENT, 1995).

Assim, segundo a concepção marxista, ideologia é uma forma de mascaramento da realidade que tem como intuito a desigualdade social, econômica e a exploração política com e através de ocultamento dessa realidade (CHAUI, 2003). Esse ocultamento pode ser entendido como práticas sociais naturalizadas, pois sendo naturais, não são questionadas. Tais práticas se concretizam por meio do discurso, o qual , atua na construção e/ou manutenção de relações de poder, uma vez que tem a capacidade de criar, reforçar, legitimar ou subalternizar identidades sociais, culturais e/ou formas de conhecimentos. Portanto, o discurso não é

[6] Adota-se esse termo para afirmar que, o sujeito ao assumir um determinado discurso tido como verdadeiro e natural, materializa-se e sanciona um discurso hegemônico-dominante. (PEREIRA, 2007)

somente um reprodutor das instituições; ele é construído e constituído de diversas formas, é parte da língua e elemento essencial da vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Pode-se dizer que o discurso é uma ferramenta que (re)cria e transforma o mundo através de significados (FAIRCLOUGH, 2001).

As formas como os significados se posicionam na vida estão muito atreladas à visão de mundo e à filiação ideológica da qual as pessoas fazem parte. Para o/a analista do discurso crítico a sua visão atenta "encontra-se intimamente ligada à busca de identificação de ideologias manifestadas nas diversas formas de discurso expressas nas práticas sociais através de interações cotidianas e nas diferentes formas textuais disponíveis na sociedade" (PEREIRA, 2007, p.54).

Neste trabalho, assumimos a concepção de ideologia como um processo ou significados da realidade localizada na sociedade através das práticas discursivas, uma vez que estas produzem sujeitos históricos e institucionais que (re)produzem,(trans)formam as relações de dominação nas classes sociais (FAIRCLOUGH, 2001), de modo que, na medida em que haja uma transcendência dessa sociedade em relação à ideologia, esta última é transposta. Portanto, discurso e ideologia estão intimamente ligados às manifestações advindas das práticas sociais que se inter-relacionam em diferentes contextos do cotidiano.

O discurso, ideologia e práticas sociais são indissociáveis. Assim, ao se pensar em discurso, tem-se que o discurso constrói sentidos, significa o mundo em que vivemos e representa o mundo. A sua interpretação não se dá de maneira neutra, já que os discursos transportam ideologias e expressões de poder e controle político (FOUCAULT, 2005). Por conseguinte, o poder não é fixo, tendo em vista que circula e ninguém o detém de forma estável. O poder está em constante luta através das práticas discursivas como uma batalha hegemônica que (re)produz e reestrutura os discursos vigentes na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). Dessa maneira, essa batalha hegemônica pressupõe que os vários atores sociais possam desestabilizar e contestar o já instituído, dado como uma prática natural.

Ainda de acordo com Fairclough (2001), o discurso é um modo de ação pelo qual o sujeito interage, através de práticas sociais, com outros discursos. Dessa maneira, o discurso constrói e representa o mundo "produzindo uma rede de significados e sentidos". (MARCHIORI, 2009, p. 10) e está eivado de Discurso. Segundo Gee (1996), a palavra discurso (minúsculo) e Discurso (maíscula) são diferentes em suas concepções. Embora o primeiro esteja relacionado à concepção da língua como prática social, intersecciona com o segundo, que pode ser entendido como um conjunto de manifestações e posicionamentos na

sociedade com uma visão particular de mundo. Dito de outro modo, os Discursos são formas, atos, valores, gestos e maneiras de estar no mundo. Assim, para Gee (1996), o Discurso é um aparato de identidade que instrui os sujeitos como agir, escrever e falar para que sejam reconhecidos com papel social específico.

Nesse contexto, para a ADC, a ação do sujeito tem uma relação de interação na sociedade, pois o sujeito não é entendido como receptor passivo que não interage no mundo em que vive. Deste modo, a ideologia só se materializa por meio o discurso. Nesse sentido, poder e saber se imbricam, porque para se legitimar o poder, o conhecimento deve ser apropriado para a manutenção das práticas ideológicas que circulam na sociedade. Nesse sentido, as manifestações de gênero e das sexualidades fora das normas não estão fora dessas relações, já que podem ser identificadas e silenciadas a partir de quem profere a suposta verdade.

1.1 Gênero, sexualidades e constituição de identidades

A sexualidade é algo presente no dia a dia dos sujeitos-alunos e alunas, professores e professoras no contexto escolar. Quando não há o debate acerca das diferenças, sobretudo referentes à diversidade sexual, há uma valorização de sistemas binários e sexistas que privilegiam discursos preconceituosos, explícitos e/ou implícitos, capazes de hierarquizar identidades binaristas tais como: homem/mulher, normais/anormais, heterossexual/homossexual, negro/branco. De acordo com essa matriz discursiva, o segundo é sempre o inferior, aquele que está fora do centro e, por isso, excêntrico. É o não reconhecido na sociedade, porque se torna invisível.

De acordo com Katz (1996), o termo heterossexual foi criado em meados do ano de 1892 perdurando até os anos 1920, como efeito de sentido de perversão daquele homem que mantinha desejos sexuais eróticos desviantes da ordem biológica. Entretanto, o termo homossexual, segundo esse autor, contraria a afirmação de Foucault (2001, 2010), como se verá mais adiante, de que o sujeito homossexual nasce discursivamente em 1870 com a publicação do artigo "Arquivo para doenças nervosas e psiquiatria" de Karl Westphal.

Dessa maneira, de acordo com Katz (1996), o homem que sentia desejos masculinos por mulheres e desejos femininos por homens era considerado o heterossexual, sujeito com desejo sexual por ambos, portanto patologizado. Contudo, em 1983, Richard Von Krafft-Ebing trata a prática sexual como patologia, culminando numa psicopatologia. É nesse

momento que o termo heterossexual deixa de referir ao ser desviante e o termo homossexual definitivamente torna-se o qualificador do ser patológico que contraria a norma de reprodução.

A escola, ao ignorar e/ou negar essas discussões acerca de sexualidades, identidades e identidades de gênero em seus espaços, passa a controlar os corpos dos/as alunos/as e instalar mecanismos de controle e governo, pois passa a conceber a sexualidade como algo que não é intrínseco. E, nesse sentido, o dispositivo da sexualidade instala-se, (trans)formando os/as alunos/as em sujeitos separados do corpo e da mente, descorporificando discentes e professores/as (MOITA LOPES, 2008). Desse modo, "através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados". (LOURO, 2000, p. 25-26).

Nesta perspectiva, Foucault (2001) alega que as proibições como formas de mecanismos discursivos de se controlar o sexo, não são fontes essenciais de poder, mas, discursos que funcionam como mecanismos de poder que exercem controle nos indivíduos. De acordo com o autor, é importante se falar de sexo, não no sentido de julgar ou condenar, mas de se administrar as diversas formas de manifestação da sexualidade humana.

> Cumpre falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga, apenas administra-se. (FOUCAULT, 2001, p. 27)

Há uma nascente no discurso científico da normatização/normatividade que se inicia a partir do século XVIII. Há uma *scientia sexualis* (FOUCAULT, 2001) que favorece a construção discursiva de uma fisiologia da reprodução e o saber médico, como ponto de partida para a legitimação de teorias científicas relativas ao sexo. Nesse sentido, ainda que haja um controle do Estado em relação ao sexo, por questões econômicas e demográficas, o sexo também será transformado em pedagógico. Ou seja, haverá uma educação que disciplina corpos e mentes, é o tempo dos binarismos. Segundo Souza (1997, p. 14), o que está em questão é a compreensão de que exista "corpo e mente, a vida e a morte, doença e a saúde, o normal e o patológico". Percebe-se, assim, que o sujeito homossexual ou qualquer referência ao sexual será regulado, controlado. As escolas incessantemente falarão de sexo, embora a criança tenha o seu corpo e a sua sexualidade, nos lençóis, nos quartos, vigiados e controlados pelos pais e pela escola, para que não venham a praticar a masturbação. É a tecnologia do sexo sendo impingido pela campanha antimasturbatória do século XVIII (FOUCAULT, 2010).

Sobre a sexualidade e a educação, Louro (2004, p. 23) assinala:

> [...] Sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, efetivo e intenso.

Dessa maneira, debates que versam sobre as sexualidades tornam-se relevantes, na medida em que estas são vivenciadas discursivamente nos espaços escolares. A sexualidade é parte dos sujeitos que estão no contexto escolar e ninguém pode ser "desligado e despido" de suas práticas sexuais (LOURO, 2000, p. 81). Portanto, vivemos tempos das sexualidades plásticas (GIDDENS, 1993), ou seja, aquela que está fora do centro, por isso é descentralizada, liberta das necessidades de reprodução legitimada.

Para Moita Lopes (2004), a sexualidade é socialmente construída. A partir dela, as nossas identidades sociais são representadas por nós e pelos outros, construindo discursivamente diferentes práticas e desejos por toda a vida. Diante disso, a escola não pode normatizar todas as sexualidades em seu contexto, promovendo um negligenciamento acerca das discussões com o professorado. Um espaço democrático não somente reconhece a diversidade, mas problematiza sobre ela, coloca em evidência o oculto, o silêncio e o natural, desestabilizando o que está instituído e aceito.

Diante de tais afirmativas, percebe-se que o aluno ou a aluna, ao ter a sua condição sexual mutilada, transita num espaço que não respeita a sua sexualidade. Nesse sentido, negocia a sua afetividade nos intramuros da escola, deixando a sua identidade do lado de fora dessa instituição, sendo, então, um sujeito que passa por uma "amputação simbólica de direitos" (FERNANDES, 2012, p.6), sem oportunidade de se fazer um cidadão autônomo, integral e emancipado através dos diversos espaços sociais nos quais circula. Não permitir que a sexualidade do estudante faça parte do ambiente escolar é negligenciar as suas identidades; é violentar outras maneiras de ser. Assim, poderá imperar uma espécie de fixação de identidade desvinculada das subjetividades do alunado que, de forma sutil, porém violenta, sataniza a sexualidade não normativa, pois a sexualidade é "como um fantasma que ronda as cercanias e os interiores da escola e da sala de aula". (GUIRADO, 1997, p. 25).

Sobre as identidades, Hall (2011) assevera que estas não são únicas, completas, seguras e coerentes. Para Bauman (2005, p. 19), as identidades são bastante "negociáveis e revogáveis", sendo percebidas como "flutuantes no ar". Ou seja, ao legitimar ou afirmar uma identidade, negam-se outras que não estão em consonância com a norma. Portanto, tornam-se

identidades anormais ou, nas palavras de Louro (2004, p. 38), "estranhas, excêntricas". Pensar em identidades é compreender a fragilidade destas, é refletir que no jogo discursivo das relações humanas, a(s) identidade(s) torna(m)-se "cindida[s], dispersa[s] e heterogênea[s]" (HOFF, 2003, p.273); são sempre construídas (LOURO, 2010) e não são dadas ou acabadas (MOITA LOPES, 2008), pois vão se constituindo de forma instável, sendo passíveis de transformação.

Ancorado, ainda, nas impressões de Hoff (2003), observa-se que vivemos em constante "costurar" e "suturar" que nos fazem cheios de incompletudes, vivendo em incessante busca de preenchimentos que são/estão imbricados na relação do outro e nós, fazendo com que sejamos (re)edificados através da diferença. Ponderar sobre identidades é inferir que transitamos em terrenos movediços, em que a transitoriedade e a instabilidade são marcas tangíveis de nosso tempo (LOURO, 2003) e que quaisquer práticas que visem compartimentar ou fixar as identidades, insurgirão em práticas sufocantes, limitadoras e aprisionadoras das várias possibilidades de ser nos espaços sociais. No terreno da provisoriedade da identidade, Bauman (2005) assinala que, tendo em vista a construção da identidade como um processo infindável da experimentação, as identidades são assumidas de distintas formas, ora assumindo uma identidade, ora assumindo outra, ou seja, "as identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter". (BAUMAN, 2005, p. 96).

Através das janelas abertas pelas inspirações do sociólogo polonês, bem como de outros estudiosos e estudiosas como Andrade (2003), Louro (2003), Moreira e Câmara (2008), Moita Lopes (2003a, 2006 a, 2008), Hall (2011,2012), Silva, T.T. (2012), Woodward (2012), o que se verifica é que a identidade não é algo fixo, estável, coerente, essencial e natural, mas que circunscreve em condição de fragilidade(s) e provisoriedade. Assim, podemos afirmar que as identidades são contraditórias e provisórias que estão num processo de sutura[7] (HALL, 2012). Nesse contexto, o provisório torna-se importante para perceber o quanto as identidades não estão de posse de ninguém, mas se movimentam em jogos contraditórios impossibilitando a sua fixidez, a sua coerência. Isto é, sendo negociáveis e flutuáveis, estão em constante movimento, sendo deslocadas, descentradas do sujeito (HALL, 2012). Entendidas como identidades flutuantes no ar, são/estão em condições inconclusivas, uma vez que na era líquida-moderna (BAUMAN, 2005) o processo de identificação

[7] Os estudos de Hall (2012) nos autorizam a pensar que esse processo de sutura que passam as identidades dá-se num sentido de incompletude. Ou seja, pontos que se intercalam na construção e interpelação de nós que produzem subjetividades sendo práticas discursivas que constrói(-em) sujeito(s) ou "posições de sujeito" no mundo social.

tradicional fixo e estável torna-se ruído pelas fragilidades das relações humanas, na medida em que as outras possibilidades de ser tornam-se complexas nesse contexto contemporâneo: o contexto da liquidez, da fluidez, da incompletude.

Assim, ao transformar todos os que transitam nos espaços escolares em iguais, partindo de um dado modelo, esta instituição deixa de reconhecer o diferente, cuja identidade será marcada por estigmas[8], e assim, passa a materializar práticas educativas promotoras de exclusão social. De acordo com Woodward (2012), este é um período histórico em que as velhas certezas estão em colapso, exigindo do sujeito contemporâneo novos posicionamentos, como atitude de contestação cultural e discursiva das identidades.

Ao refletir sobre as identidades, torna-se importante a celebração do diálogo com a diferença. No entanto, essa celebração carece da problematização para questionar sempre como as verdades se instituem. No dizer de Silva, T. T. (2012), somente o cultivo dos bons sentimentos em relação à diversidade não seria o bastante, pois apenas a tolerância nos espaços escolares torna-se limitada, porquanto não haveria o questionamento das relações de poder. Numa outra tentativa, a terapêutica da diversidade seria outra proposta improfícua, pois fomentaria um tratamento da discriminação e preconceito em relação à diferença, como distúrbios psicológicos. O que se infere acerca de algumas pedagogias bem intencionadas é que ainda impera, nos espaços escolares, a compreensão das identidades de forma naturalizada.

Ao conceber identidades essencialistas entendidas como unas, naturais e inalteráveis em relação ao tempo, os discursos fabricam sujeitos historicamente divididos entre aqueles que têm ou detêm a referência, o modelo, o real e o aceito, excluindo os outros. Nesse sentido, os outros, os irreais e os recusados social, cultural e historicamente serão os invisíveis que não têm histórias, narrativas, não têm referenciais, posto que foram abafadas as suas vozes, as suas identidades tidas como profanas e satanizadas. Vivem-se tempos em que as velhas certezas estão em colapso (WOODWARD, 2012), e estão sendo exigidos do sujeito pós-moderno (HALL, 2011) novos posicionamentos como atitude de contestação cultural e discursiva das identidades.

[8] Segundo Goffman (1978, p.05), "os gregos [...] criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais com os quais se procuravam evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que deveria ser evitada, especialmente em lugares públicos".

Para Hall (2011) há três concepções que se mostram importantes para a compreensão acerca das identidades, desses deslocamentos do eu, a saber: o sujeito do Iluminismo, centrado na razão, sendo um sujeito que permanecia o mesmo, idêntico ao longo de sua existência; o sujeito sociológico, um sujeito que se inter-relaciona com outras pessoas importantes para ele, pois percebe que não é autossuficiente, sendo mediado através da relação do outro consigo em sentidos e signos da cultura da qual está inserido. Dessa maneira, a identidade estabiliza e unifica os sujeitos e o mundo que os cercam, tornando-os predizíveis e o sujeito pós-moderno, um sujeito que tem as suas certezas postas ao chão na medida em que, em relação às identidades, estas tornam-se cambiantes, em deslocamento contínuo, numa incompletude infinita, fazendo com que sejam identidades contraditórias. O sujeito pós-moderno é incoerente, desunificado e inseguro quanto à sua essência humana, uma vez que, ao perceber que há várias possibilidades de identificação, logo várias identidades, pelo menos temporariamente, estão tangíveis e isso, de certa forma, é confortável, pois dá a ideia de algo que podemos controlar.

Essa instabilidade identitária descentra o sujeito do seu processo histórico-discursivo, porque coloca-o na condição de instável e incoerente. Sua figura discursiva transforma-se em uma figura do sujeito humano móvel e contraditório, tendo em vista que em algum momento as identidades de um mesmo indivíduo se chocarão com outras identidades do mesmo sujeito.

A partir dos alentos de Hall (2012), há cinco momentos importantes para o descentramento desse sujeito. O primeiro momento foi a partir de Marx. O pensamento marxista havia deslocado a noção de agência individual, pois criticava a ideia de essência do sujeito empírico, possibilitando novos questionamentos acerca do homem e a sua relação com a história.

O segundo momento deu-se a partir da teoria freudiana, que demonstrou haver um sujeito polimorfo perverso. Assim, pode-se dizer que nascia discursivamente um sujeito psicanalítico, tendo sua(s) forma(s) de ser desestabilizada(s) pelo inconsciente. Com isso, o consciente não é a chave de toda a resposta. A compreensão do ser humano vai além de mecanismos conscientes; existe um lugar muito profundo (inconsciente) que não está tão próximo da superfície (consciência). A ponta do *iceberg* é só uma parte do sujeito. Nesse sentido, René Descartes torna-se questionável no seu "penso, logo existo", uma vez que as identidades e as sexualidades não são unas, fixas e estáveis. Além da razão, existe um sujeito simbólico e inconsciente que pulsa rumo aos abissais recônditos da máquina humana.

O terceiro momento inaugura-se com Saussure, ao asseverar que somos autores de nossas afirmações e não dos significados expressos na língua. Assim, nessa compreensão, as palavras ecoam a partir de outros significados que se imbricam na sociedade. Os significados não podem ser fixados para a significação da identidade de forma finita. Portanto, "o significado é inerente, instável, ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença)". (HALL, 2011, p. 41).

O quarto momento descentrador do sujeito dá-se a partir das contribuições foucaultianas em sua *genealogia e arqueologia*. Com isso, descentrando esse sujeito, Foucault demonstra que o poder disciplina, controla, governa corpos e indivíduos. Sendo assim, as instituições vão se constituir em policiais que policiam os sujeitos e suas práticas. A vida familiar, a sexualidade, a saúde serão objetos de controle para a manutenção da ordem (FOUCAULT, 2001, 2010).

O quinto e último momento corporifica-se através das discussões feministas que serão elementos importantes para a agenda social emancipatória. Novos questionamentos são trazidos à baila sobre diferentes temáticas, a saber: reprodução humana, sexualidade, homem/mulher/criança, mãe/pai/filho etc. Nesse sentido, essas categorias serão de certa forma a base para a política de identidade (HALL, 2011), exigindo de forma contundente uma política para cada movimento. Contudo, essa última prática do descentramento (des)construiu o público e o privado, o dentro e o fora, tornando-se uma contestação política acerca do sujeito social. Ao longo da história, foi instituído de forma naturalizada o ato de manter relações sexuais com o cunho de procriar, em que a mulher tinha um papel dado pelo destino: ser mansa, dócil e cuidadora. O homem vai em direção ao público. Suas práticas sociais estão circunscritas pela demonstração pública do que comete, sendo um objeto de poder mostrar o que faz. À mulher cabe somente o privado. "Cuidar" é a palavra de ordem; aprender a tecer os diversos fios da vida doméstica é o que lhe resta.

Esses descentramentos do sujeito geram insegurança, pois desestabilizam as noções fixas de identidade e de sujeito que foram construídas ao longo da história. Refletir sobre o caráter transitório e artificial das identidades (SILVA, T. T., 2012) é permitir janelas abertas para a compreensão das identidades culturais como sendo construídas e significadas socialmente, e não concebidas naturalmente. Problematizar e desestabilizar as formas com que se constroem as identidades dos sujeitos torna-se relevante, tendo em vista que muitos sistemas de categorização se dão na linguagem e no discurso, sendo estes indissociáveis. Para Woodward (2012), as identidades sexuais estão sendo questionadas, tornando-se ambíguas,

possibilitando fragmentações e uma crise identitária (HALL, 2011; MERCER, 1990; GIDDENS, 1991). Em relação às formas como vivemos essas identidades sexuais, estas podem ser entendidas como sistemas simbólicos de representação produzidos por sistemas dominantes. Isto é, as identidades são cambiantes e diversas e estão envoltas em práticas sociais que marcam as diferenças.

Consequentemente, as identidades são construídas a partir do outro ou do forasteiro. Isso implica afirmar que a exclusão/marginalização se dá também a partir de formações linguístico-discursivas binárias em que a diferença marca o outro e o nós, o nós e eles. Nesse sentido, ao hierarquizar as identidades, colocando-as em estratégias binárias, o primeiro será sempre o aceito; será o modelo, o parâmetro, o natural; sendo assim, não precisa ser dito, posto que já é. O segundo a ser nomeado/classificado é o não natural, precisa ser dito porque não é, não existe, não é o modelo, nem o incluso; ao contrário, é o subalterno que está sempre a serviço da materialização discursiva da exclusão. Deste modo, "[...] questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam" (SILVA, T.T. 2012, p. 83), insurgindo numa prática de desconfiança nos enunciados supostamente inofensivos que são manifestados e perpetuados através dos risos e piadas envolvendo o outro.

Refletir sobre a escola, a identidade e a diferença é por em dúvida o currículo e o pedagógico que se instauram nas instituições. Sendo um problema social, não discutir o outro cultural (SILVA, T. T., 2012) é permitir que as práticas excludentes e os conflitos sejam reforçados nos ambientes da vida social (escola, igreja, família e outras instituições). Os estranhos, os diferentes, os esquisitos, os anormais, os monstros, os alienígenas são todos aqueles que circulam na sociedade (heterogênea) de forma clandestina e marginalizada. Numa perspectiva foucaultiana e transgressiva da linguagem, assinala-se que esses sujeitos de 'anomalia' são violentamente forçados a constituírem-se iguais para ter um lugar social menos invisível e delinquente. Assim, numa sociedade em que não se problematizam as identidades (im)postas de forma fixa, naturalizada e essencialista, o outro é sempre o "outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (SILVA, T.T. 2012, p. 100) que não tem as suas marcas sociais (LOURO, 2003) acatadas.

1.2 A diversidade sexual e as políticas públicas educacionais brasileiras

Passamos, agora, à discussão acerca das políticas públicas para a diversidade sexual, tendo em vista que a escola, ao não reconhecer as diferenças dos alunos como práticas de alteridade, estão negligenciando direitos e amputando oportunidades de transitar em ambientes acadêmicos de forma emancipatória e cidadã. A escola, ao contrário de seu papel de instituição onde todas as diferenças deveriam ter espaço de manifestação, ao negar esses direitos, passa a ser um ambiente normalizador que segrega identidades, excluindo aqueles que ela (a instituição escolar) não acha adequados para o modelo cultural dominante. Além disso, o discurso escolar dominante encontra-se permeado de práticas discursivas e não discursivas que reiteram situações discriminatórias e, assim, a escola "não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças". (LOURO, 2010, p. 65).

As políticas públicas são uma forma de fazer valer o direito do cidadão. Segundo Rocha (2011), o discurso da inclusão se inicia a partir do governo Lula em sua primeira gestão (2003-2006). Assim, segundo a autora, o viés da diversidade se constrói dentro das perspectivas de políticas afirmativas e de reconhecimento do diferente. Nesse sentido, a implementação dessas políticas torna-se polêmica, pois alguns não concordam com tais possibilidades dentro do contexto pedagógico, ou não se sentem preparados ou qualificados para lidar com o tema (OLIVEIRA; SOUSA, 2011).

Ao se pensar em diversidade sexual, é importante reconhecer que ao longo da história houve diferentes abordagens, desde as científicas até as mais moralistas. No entanto, a partir dos movimentos sociais feministas e LGBTT[9], instala-se um espaço para contestação e problematização das propostas na agenda pública no que tange a sexualidades, gênero e educação. Nesse sentido, esse passo inicial poderá ser o norteador das práticas pedagógicas no Brasil e no mundo. Assim, após dois anos de estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), cria-se um novo volume, o de orientação sexual, como uma política que surge como tema transversal, sugerindo propostas de intersecções e diálogos em diferentes disciplinas escolares (BRASIL, 2001).

[9] Para fins didáticos, sem incitar a exclusão de outras identidades de gênero, adotaremos a sigla comumente usada para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, embora, saibamos que alguns movimentos sociais adotam a sigla acrescida do acrônimo I que significa Intersexuais. Compreendemos que as pessoas intersexuais não se identificam com o binômio imposto socialmente: homem, mulher; masculino, feminino.

A partir dos PCN, nasce a possibilidade de existir um Brasil sem homofobia com o programa Brasil sem Homofobia, da Secretaria de Direitos Humanos do governo federal implementado em 2004, mas com a sua efetivação somente em 2005, tendo em vista a articulação de verbas orçamentárias, projetos e metas, numa busca de identidade do programa. O intuito desse programa é descentralizar as representações de heterossexualidade como norma, modelo e promover o combate à homofobia em contextos diversos, dentre eles o escolar.

O que se percebe nos PCN é que estes têm uma proposta interessante, embora limitada, na medida em que possibilitam os debates sobre sexualidades. Nesse debate inicial, as sexualidades não são abordadas somente do ponto de vista reprodutivo-biológico, mas numa tônica de desejo, afetividade (o que é um avanço). No documento oficial destaca-se principalmente "o estímulo à reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade". (BRASIL, 2001, p. 287). No entanto, segundo Leão (2009) e Louro (2004), o que se verifica nos documentos oficiais é ainda uma abordagem limitada que está norteada por práticas discursivas higienistas e biologizantes[10], uma vez que a sexualidade ainda é tematizada no viés da prevenção de doenças e prevenção da gravidez de adolescentes. Assim, percebe-se que, por mais que o documento seja tido apenas como referência e não como documento obrigatório, tendo um "caráter marginal" (ROCHA, 2011, p. 4838), ainda assim, há um tímido avanço no debate da diversidade sexual, uma vez que se expressa nessa agenda de discussão a inserção da sexualidade como algo que não pode ser silenciado e recusado no ambiente escolar.

Merece destaque, no entanto, que a expressão da sexualidade do ponto de vista social, discursivo e corporal, é deixada de lado. Com isso, a sexualidade continua heterocentrada e biologizante em sua implementação na escola, o que faz com que sejam negados espaços democráticos de debates e reflexões sobre a diversidade sexual. Para Rocha (2011, p. 4838), há alguns entraves para a implementação dessa política da democracia sexual, os quais se fundamentam em questões macro e micro, respectivamente: "políticos, sociais, econômicos e questões morais e religiosas, família". Sem a compreensão e o debate dessas "questões macro

[10]Entendemos a concepção higienista como centrada no discurso da genitalidade e da saúde pública. Nesse sentido, as discussões dão-se através de prevenções das DST ou da prevenção das gravidezes OLIVEIRA, L.S. (2007); LEÃO (2009); LOURO (2004). Assim, o corpo é um atributo que se estende a órgãos que funcionam como reprodutores da espécie e negação do prazer (LOYOLA, 1999). Nessa perspectiva higienista compreendemos o sexo conferido somente à sua anatômica, tornando biologizante. Ou seja, negligenciado os aspectos e sensações de prazer, a sexualidade do ponto de vista higienista e biologizante é tomada somente como uma prática reprodutiva-sexual. (FERNANDES; LEMES, 2012).

e micro" torna-se difícil o diálogo não heteronormativo e sexista, uma vez que a sociedade é (re)produzida nessas atribuições e valores.

Ainda de acordo com Rocha (2011, p. 4845), as políticas públicas para o reconhecimento da diversidade sexual nos contextos escolares "esbarram na conjuntura político-social da nossa sociedade, regida pela heteronormatividade[11], pelo machismo e pela naturalização das práticas e identidades tidas como hegemônicas". Isto é, sem os debates e as discussões na sociedade, os documentos oficiais tornam-se ineficientes ou desvinculados da realidade, uma vez que esses documentos podem instaurar práticas de silenciamento, pois representam poderes e saberes legitimados. Assim, é importante que a escola materialize as práticas pedagógicas em relação à diversidade sexual nos seus documentos oficiais internos através do PPP (Projeto Político Pedagógico), dos Regimentos e dos Planos de Ensino (PE), para que haja um norte na instituição.

Nesse caminho, não basta somente que exista a política pública para a diversidade sexual, é necessário que haja um amplo debate democrático da comunidade escolar, favorecendo o diálogo entre as propostas pedagógicas. É importante dizer que os cursos de formação de professores também devem ser priorizados, uma vez que o docente, tendo acesso às teorizações em relação às identidades, gênero e sexualidades, adquire arcabouço teórico para problematizar constantemente sua atuação profissional em sala de aula. Nesse contexto, os movimentos sociais tornam-se de grande relevância para o processo educacional, pois possibilitam uma troca intensa e politicamente militante entre diversos segmentos da sociedade e a comunidade escolar. Com isso, família, escola, sociedade e Estado são questionados e desestabilizados no sentido de desconstruir práticas seculares de exclusão, naturalização e medicalização da sexualidade.

A elaboração de políticas públicas para a diversidade sexual deve se fundamentar na negação das identidades não centradas na heterossexualidade, ou heterocentradas. Tais políticas precisam possibilitar uma reflexão sobre a invisibilidade construída a partir da legitimação de modelos fortalecedores dos padrões heteronormativos. A postura do silenciamento e da invisibilidade pode ser traduzida em práticas perversas de violência, pois negam-se espaços democráticos de convivência em instituições sociais como a escola, a igreja, a família e outras, o que favorece a exclusão da condição social como direito. Nesse sentido, Silva, A. S. (2012) compreende que as políticas públicas devem ser norteadas pela

[11] As indicações de Louro (2004) advogam que a heteronormatividade é a tentativa de normatizar uma prática afetivo-sexual a partir da heterossexualdiade que constituem em aparatos simbólicos que se reiteram nos discursos produzindo uma suposta rigidez , estabilidade e coerência nas identidades.

educação humanizada, pois a alteridade, a relação que se estabelece com o outro e para o outro é um princípio de convivência em sociedade.

Dessa maneira, compreendemos que a escola fomenta a construção de identidades, e essa construção pode se dar em territórios hostis, posto que as identidades em geral são construídas a partir de modelos que se estabelecem na sociedade, em determinados momentos históricos. Assim, as políticas públicas para a diversidade sexual não devem fazer parte de um governo, ou seja, possuir caráter transitório, mas deve, sim, ser parte de um construto democrático sólido, como política de Estado, e ser acessível, para que qualquer cidadão possa verificar a sua real efetivação.

Na medida em que se inicia o reconhecimento de políticas públicas para vários sujeitos da sociedade, o que se constata é a materialização de direitos que até então eram efetivamente de poucos. Assim, torna-se mais acessível às chamadas minorias o acesso ou a problematização em relação às suas identidades. Dessa maneira, as Secretarias Especiais (SE) tornam-se de fundamental relevância, pois há urgência em instituir políticas para mulheres, negros, homossexuais, deficientes, idosos, crianças, adolescentes e outros. O que se confere através da elaboração do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), articulado pelo Ministério da Educação (MEC) e diversas Secretarias, que culminará no livro *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*[12]é uma importante agenda que propõe desestabilizar o instituído no que concerne às sexualidades. A implementação do curso materializa a necessidade da discussão das práticas sexistas e homofóbicas que circulam na sociedade. A criação das Secretarias[13] evidencia que o enfrentamento das práticas discriminatórias perpassam os muros do Estado, e movimenta-se em direção à formação de professores e a escola. Para isso, o projeto objetiva contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações etnicorraciais e a diversidade de orientação sexual. (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009, p. 16).

[12] Pode ser acessado o livro nesse link disponível em: < http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2009/gde-2009-livro-de-conteudo.pdf>

[13] A saber: Secretarias de Políticas para Mulheres (SPM); Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Secretaria de Direitos Humanos (SDH); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Na nossa compreensão, a proposta de inserir os sujeitos estranhos[14] na agenda social é uma ação profícua, pois começa a abrir fendas de reflexões e reconhecimento de que a homofobia existe e, atrelada à raça/etnia, é ainda mais violenta. Ou seja, outras práticas discriminatórias devem ser questionadas já que se evidenciam nessa lógica de exclusão uma naturalização nos espaços escolares. Dessa maneira, entendemos que a homofobia é a guardiã das fronteiras sexuais (BORRILO, 2010).

A palavra é algo que nomeia e o que é nomeado é categorizado a partir de uma lógica hegemônica ou de um saber validado, tido como verdadeiro. Portanto, a palavra é política e, nesse sentido, possuir a palavra é empoderar-se dos jogos discursivos que circulam nas práticas sociais. Aceitar e validar o que se nomeia, a partir de um valor de verdade (MOITA LOPES, 2006 a), é uma estratégia que dá lugar social a quem enuncia e inferioriza quem não pode romper com essa 'verdade'. Não raro, a escola tem silenciado sujeitos de suas práticas pedagógicas, culminando em identidades invisíveis, silenciosas que estão presas nos becos da injúria, transitando entre a margem e a excentricidade daquele que está fora do centro. Assim, a escola está silenciando e enquadrando a diferença, destituindo "a quem se encontra em um lugar minoritário da palavra e do direito à igualdade sob o argumento oculto de que é diferente, desigual e incapaz". (SILVA, A. S. 2012, p. 65).

As políticas públicas no campo da educação são importantes para que o direito a ela (educação) seja respeitado. Existindo as leis, há formas de se exigir os direitos que são inerentes aos cidadãos. Nesse sentido, as políticas educacionais tornam-se uma conquista de segmentos diversos que envolvem a sociedade, pois movimentos sociais, professores, pesquisadores, sociedade civil, são alguns dos atores que estão envolvidos nessa prática de luta e conquista. Sendo assim, as lutas em busca de uma sociedade menos injusta, com maior acesso à educação são fatores de liberdade que devem ser respeitados. De acordo com Brzezinski (2011, p. 8), para a conquista da liberdade deve-se "considerar a realidade concreta e as condições materiais que garantem a existência dos sujeitos pertencentes a uma sociedade". Na nossa compreensão, o sujeito, para ser emancipado, primeiramente precisa ter condições concretas de acesso à liberdade: liberdade de pensamento, liberdade de desconstruir

[14] A partir de Jagose (1996); Louro (2004) com os estudos de sexualidade e teorização *Queer*, o "estranho" é raro, 'desviante', é político. Toma-se o entendimento de que os "estranhos" podem ser todos aqueles que pensam e desafiam as normas regulatórias impostas pela sociedade. Essas normas tendem a naturalizar as práticas sociais para o bem comum impossibilitando questionar e desestabilizar o instituído. *Queer* é pensar a ambiguidade, as identidades, o contraditório que circunscrevem essas identidades e promover novas formas de pensar a sociedade, a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.

formas legitimadas de educação, de saberes, dizeres, liberdade de transitar pelas esferas de poder e desestabilizar o que está imposto e instituído.

O Brasil é um país historicamente excludente. Basta pensar em como o negro, o índio, o gay, o pobre, o gordo são tratados na sociedade. O lugar social demarcado para estes 'estrangeiros' no contexto educativo, pode-se dizer, não é tão democrático, pois os saberes que circulam, os discursos que emergem são sempre a partir de um dado modelo. São modelos que se constroem de forma arbitrária, uma vez que quem valida e constrói a 'verdade' é sempre a parte mais interessada em segregar, apartar e excluir: a classe dominante. Essas práticas excludentes podem ser confirmadas em Severino (2008), quando o autor constata que a experiência "histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito". (SEVERINO, 2008, p. 67). A falta de direito é uma violência que se naturaliza na sociedade e às vezes é pouco questionada.

O professor, ao promover discussões reflexivas em sala de aula – seu campo de atuação e emancipação social – poderá estimular que outras vozes ecoem nos labirintos do silêncio, da falta e manutenção do direito, pois "é na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la". (LÖWY, 2000, p. 27). Ancorado pelas reflexões de Severino (2008), constatamos que o que é devido à história do Brasil e o seu processo de exclusão social são, por exemplo, as leis maquiladas no princípio neoliberal. Primeiro, porque não possibilitam que a maioria tenha o efetivo cumprimento/acesso dos direitos; segundo, porque os mecanismos não comprometem os governantes a efetivar as leis. Ou seja, há excessivas conceituações do que seja a lei, mas não há mecanismos que obriguem a anuência e o cumprimento dessa lei.

Portanto, pensar em política pública educacional é compreender que "o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real". (SOUZA, 2003, p. 13). Política pública é também, na compreensão de Azevedo (2003), um fazer e um deixar de fazer do governo. Isto é, a omissão por parte dos governantes também são políticas públicas, pois "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões". (AZEVEDO, 2003, p. 38). O que se faz necessário é que os segmentos diversos da sociedade civil exijam que as políticas públicas educacionais sejam formuladas, deliberadas, implementadas e monitoradas

(OLIVEIRA, A. F. 2012, p. 8) para, assim, garantir que haja o direito real de acesso à educação e que este direito não fique centralizado em poucos.

1.3 Homossexualidade, homoerotismo e homoafetividade

A homossexualidade entendida como prática sexual e afetiva é algo muito recente, contemporâneo. Tendo em vista que o sujeito homossexual é uma invenção discursiva do século XIX, e que antes disso não existia essa 'categoria identitátria', pode-se afirmar, a partir das evocações foucaultianas e de outros autores/as (SPENCER, 1999; BRANDÃO, 2002; RODRIGUES, 2004; TORRÃO FILHO; VAINFAS, 2000), que o conceito de homossexualidade é um conceito do século XIX que se ancora a partir do substantivo cunhado em 1868-9 por Karoly Maria Benkert, jornalista húngaro, escritor, advogado e ativista dos direitos humanos, em carta direcionada ao Ministério da Justiça em Alemanha do Norte em defesa de homens homossexuais perseguidos por assuntos políticos.

Segundo Mott (apud Rodrigues, 2004, p. 200), os termos homossexual e homossexualismo foram cunhados exatamente para lutar contra o parágrafo 175 do Código Penal Alemão, que criminalizava as práticas homoeróticas, fazendo com que os prisioneiros executassem trabalhos forçados. Ao enunciar esse termo (homossexualismo), Spencer (1999) afirma que há uma diferenciação do impulso sexual dos homens e mulheres e do impulso do sujeito homossexual, embora inicialmente tenha sido um termo criado por Karoly para subverter o tão propagado termo na Alemanha e França de sua época: "pederasta".

Também, segundo Foucault (2001, 2010), a homossexualidade remonta a mais de dois séculos. O autor francês coloca em discussão como o surgimento desse sujeito se materializa discursivamente a partir da publicação do artigo *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*[15] do médico psiquiatra alemão Carl Westphal. Assim, antes dessa publicação não existia o sujeito homossexual ou a categoria homossexual. Portanto, o termo "homossexual", segundo Foucault (2001), Moita Lopes (2006 a) e Costa (1992), está ligado ao caráter sexológico, médico-legal, psiquiátrico e higienista advindo do século XVIII, sendo parte constituinte de um discurso patologizador do século XIX.

Esse sujeito inventado no contexto do século XIX é um sujeito marcado por um discurso de "psiquiatrização do prazer perverso" (SARAIVA, 2004, p. 125), ou seja, é um sujeito que tem a sua sexualidade normatizada, regulada e descrita (LOURO, 2004) a partir de

[15] Tradução livre do alemão para o português que significa *Arquivo para doenças nervosas e psiquiatria.*

um viés doentio, perverso e desviante. Nesse sentido, o sujeito desviante deixa de possuir uma sexualidade sodomizada e pecadora para insurgir numa prática sexual que merece ser tratada, sanitizada da sociedade. Por assim dizer, a sexualidade construída em meados do século dezenove é uma sexualidade que se incide através de tecnologias ou de *dispositivos da sexualidade*[16] que obrigam as pessoas a falarem de sexo, a nomear o sexo, a discursar sobre o sexo, para poder administrá-lo.

Esse discurso, principalmente o discurso médico-psiquiátrico dono de um poder de vida e de morte (FOUCAULT, 2001, 2010), na medida em que coloca os sujeitos desqualificados fora do convívio social, deve ser interpretado nesse contexto do século XIX, era da psiquiatrização das anomalias, o século em que as verdades serão construídas a partir de (a)normalidades. Assim, o discurso de verdade é aquele que é proferido por instituições e especialistas dentro do meio científico. Foucault (2010) fala sobre os discursos de verdade que fazem rir e que por isso merecem atenção, pois também têm o poder de matar. Para o pensador francês, os discursos cotidianos de verdade que fazem rir e que matam estão no íntimo da instituição judiciária. Tais discursos estão no âmago da sacrossanta instituição escolar. Para tanto, observa-se que alunos e alunas são mortos no cotidiano na medida em que se tornam motivo de risos e piadas por causa de sua condição sexual. Esses risos e piadas dão um lugar social para esses estudantes: são concebidos como marginais (à margem) e esquisitos (estranhos).

Pensar sobre a homossexualidade é compreender que esta tem uma ampla variação discursiva, já que há diversas maneiras de representá-la e praticá-la. A homossexualidade está em direção a épocas históricas, sociedades e grupos distintos nessa mesma sociedade (GARCIA, 2004). Para Foucault (2001) a homossexualidade

> apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie. (FOUCAULT, 2001a, p. 51)

Como foi assinalado acima, a invenção do sujeito homossexual teve importância capital para que a homossexualidade fosse entendida como doença, embora alguns, na contemporaneidade, usem esse termo para identificar as diversas práticas afetivas e sexuais de pessoas do mesmo sexo como instâncias subjetivas amplas que se imbricam nas relações

[16] Sobre dispositivo, Foucault (2005) assevera que são redes dos quais os elementos discursivos constroem jogos de poder que estão interligadas a saberes que nascem e que são condicionados por práticas e estratégias de relações de força que se sustentam e se são sustentados por eles.

sociais, ainda que o sufixo "-idade" traga os efeitos de sentido de modos de ser (RODRIGUES, 2004), sendo um "indivíduo pleno, cuja orientação da sexualidade, compõe as orientações possíveis da sexualidade humana" (BASSALO, 2009,s.p.). Para Lasso (1998), a perspectiva sociológica na discussão da homossexualidade deu-se a partir de Kinsey que, embora fosse zoólogo, tratou, em seus estudos, de problematizar a sexualidade na sociologia.

Nesse sentido, o ponto de vista sociológico proposto por Pablo Lasso assinala uma sexualidade como modo de aprendizagem que permeia tanto a hétero quanto a homossexualidade. Apesar disso, a partir das teorizações sobre os estudos de sexualidades, discursos e identidades de gênero (FOUCAULT, 2001a; 2001b; BUTLER, 2000a; 2012; MOITA LOPES, 2003a; 2006 a; LOURO, 2000a; 2000b; 2004; 2010), dentre outros e outras que problematizam essas questões, a nomenclatura ou categorização hetero/homo-sexualidade transforma-se em posições binárias que já não dão conta da diversidade das identidades de gênero que se (des)corporificam nessa pós-modernidade, sugerindo uma era pós-gênero (MENEZES, 2011).

Há de se ter cautela para que o termo homossexualidade não caia no abismo da categorização, da nomeação de uma sexualidade patologizada e assim, seja posto num lugar discursivo limitado e compartimentado, sendo só mais um termo qualificador e opressor das várias possibilidades de exercer a sexualidade. Ainda assim afirmamos, com Vidal (1998, p. 109), que a homossexualidade pode ser entendida como "a condição humana de um ser pessoal que, ao nível da sexualidade, se caracteriza pela peculiaridade de sentir-se constitutivamente posicionado na forma de expressão exclusiva na qual o parceiro é do mesmo sexo". Ou seja, concebemos a homossexualidade como uma condição sexual, ampla, que não está circunscrita à patologização ou à pisquiatrização a que o termo homossexual-idade pode remeter.

Na década de 1990, o psicanalista Jurandir Freire Costa inaugura o termo "homoerotismo". Segundo Costa (1992), Trevisan (2000), Leers, (2002), Moita Lopes (2006 a) e Garcia (2004), os debates parecem responder ou problematizar de forma abrangente as compreensões da sexualidade como algo plural, que envolve diversas práticas, atrações e desejos eróticos entre pessoas do mesmo sexo. Sendo assim, o termo homoerotismo ou homoerótico pode ser uma subversão discursiva no sentido de possibilitar a despatologização da homossexualidade (MOITA LOPES, 2008).

No entanto, para Costa (1992), a preservação do vocabulário da homossexualidade e heterossexualidade priva os sujeitos de vivenciarem uma sexualidade homoerótica na medida

em que se torna privativo esse vocabulário, pois impede que os sujeitos tenham privilégios que de forma ética e de direito pertencem a eles.

Para Costa (1992), o termo homoerótico marca uma condição que alude a quaisquer práticas eróticas que não estão circunscritas em categorias históricas de um dado contexto. Como bem foi visto no século XIX em que a patologia era a 'mestra' dessa sexualidade desviante. Homoerótico/homoerotismo é uma atitude política desconstrutiva, que desestabiliza os edifícios linguísticos que vão sendo repetidos, legitimados e associados à compreensão de um sujeito doente e anômalo (FOUCAULT, 2010).

Do mesmo modo, a linguagem, sendo importante no processo da constituição das identidades, torna-se relevante no processo de reflexão sobre os termos homossexualidade *versus* homoerótico, uma vez que

> somos aquilo que a linguagem nos permite ser; acreditamos naquilo que ela nos permite acreditar e só ela pode fazer-nos aceitar algo do outro como familiar, natural, ou pelo contrário, repudiá-lo como estranho, antinatural e ameaçador. (COSTA, 1992, p. 18)

Assim, ao se propagar discursos que (des)qualificam o outro como homossexual percebe-se que se corporifica uma linguagem ou efeitos de sentidos desqualificadores, que moralmente massacram o homoerotismo. Nesse sentido, a doença, o vício, a anomalia, a anormalidade e a perversão fabricarão um sujeito herdado do século da psiquiatria e da medicalização das sexualidades que exclui e limita as condições e desejos dos outros.

Diante da construção, pela psiquiatria do século XIX de um sujeito patologizado e *anômalo*, Freud propõe outras considerações acerca do sujeito homossexual. São considerações que se interseccionam em contradições. Notadamente quando centra as discussões no ano de 1905 acerca do objeto sexual e a sua finalidade. Segundo Vieira (2009), a concepção freudiana deixa de apoiar-se nas deduções sobre as normas de sexualidade e passa a focar os desvios; assim, incide um sujeito pervertido que se torna patológico. Isso é constatado quando a perversão "[...] suplanta e substitui o normal em todas as circunstâncias, ou seja, quando há nela as características de exclusividade e fixação, então nos vemos autorizados, na maioria das vezes, a julgá-la como um sintoma patológico". (FREUD, 1905/1969, p. 151).

Contraditoriamente, aproximadamente trinta anos depois, para o psicanalista, a homossexualidade não era atributo vantajoso, mas algo do qual não se haveria de sentir vergonha; não era uma doença e nem um vício. Essas contradições são confirmadas quando

uma mãe escreve, em 1935, uma carta sobre o seu filho manifestar tendências ‘invertidas’ e “anormais” em seus comportamentos, ao que Freud responde:

> [...] A homossexualidade não é evidentemente uma vantagem, mas não há nada do que sentir vergonha. Ela não é nem um vício, nem uma desonra e não poderíamos qualificá-la de doença. (...) Muitos indivíduos altamente respeitáveis, nos tempos antigos e modernos foram homossexuais (Platão, Michelângelo, Leonardo da Vinci, etc.). É uma grande injustiça perseguir a homossexualidade como crime e também uma crueldade. (FREUD, 1935/1967, p. 43)

Como bem confirma na citação acima, Freud não estava preocupado em julgar, como um juiz, o comportamento homossexual. As práticas de caça às perversões estavam sendo executadas pelos sexólogos e psiquiatras da época. Sem aprofundar na teoria psicanalítica freudiana, a qual não é objeto deste trabalho, é importante compreender o quanto Freud contribuiu para a desestabilização do pensamento que predominava à época, em relação à sexualidade. Sua inquietação propunha também o questionamento da heterossexualidade como algo exclusivo entre o homem e a mulher (FREUD, 1905/1969). Nesse sentido, haveria dúvidas em relação às práticas comportamentais “normais” que se instauravam na sociedade.

Como foi discutido acima por diferentes autores, entre eles Costa (1992), Foucault (2001) e Moita Lopes (2006a), os vieses da homossexualidade e do homoerotismo são pautados por construções histórico-discursivas e psicanalíticas, respectivamente. No campo jurídico, a jurista Maria Berenice Dias inaugura o termo “homoafetividade” para assinalar que as práticas entre pessoas do mesmo sexo vão além da conotação sexual. Tendo uma característica mais duradoura das relações afetivas, dos bens compartilhados e da homoparentalidade (adoção por casais do mesmo sexo), esses sujeitos não têm todos os seus direitos resguardados pela lei brasileira, embora, na atualidade, já exista no cenário jurídico brasileiro, o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, e até o casamento civil.

Apesar de haver uma ausência de leis para as pessoas LGBTT, não se pode ignorar: há direitos a serem resguardados (DIAS, 2003) e começa a haver uma maior aceitação desses direitos, como plano de saúde, Imposto de Renda (IR), compra da casa própria, pensão por morte etc. Sobre alguns avanços legais (ainda que pequenos) para a comunidade dos casais homoafetivos, travestis e transexuais, destacam-se a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que votou a favor da união estável entre casais do mesmo sexo. No entanto, as questões como o casamento civil de pessoas do mesmo sexo ainda estão sendo incluídas. É o

que confirma instrução normativa Nº 2/2013[17] que habilita as pessoas do mesmo sexo ao casamento civil.

Convém observar que, em relação às travestis e transexuais, o nome social[18] está regulamentado em diferentes instâncias públicas nas esferas federal, estaduais e municipais (MEC, Sistema Único de Saúde/SUS, administração pública, assistência social). Havendo esses direitos postulados por portarias, normativas e /ou leis, há uma abertura em relação à diversidade sexual, no que tange à família, às instituições públicas e privadas e a outras instâncias da sociedade, pois a adoção de filhos e direito a plano de saúde, seguridade social e herança são resguardados.

Com o emprego do sufixo afetividade ampliam-se as possibilidades de compreensão desse indivíduo. Ele deixa de ser somente um doente mental, anormal, marcado pelo discurso médico-psiquiátrico do século XIX e passa a ser aquele que tem afetos que se imbricam numa condição psicossocial (LOMANDO; WAGNER, 2009). Para Dias (2006), o termo homoafetividade vai além, avança em relação à homossexualidade, pois embora haja uma compreensão do sufixo "-idade" como expressão da sexualidade humana, o sujeito dessa sexualidade está vinculado aos aspectos e às práticas afetivas, garantindo ainda o direito de existir como instituição familiar. Isto é, a homoafetividade busca romper com a norma na medida em que o neologismo serve "não só para afastar o uso de termos marcados pelo preconceito, mas muito mais para deixar evidenciado que a origem do vínculo que une os pares – sejam do sexo que forem – é o afeto". (DIAS, 2009, p. 13).

Não obstante, Rios e Santos (2008; 2009) discordam que o termo homoafetividade ainda que bem intencionado, consolide uma proposta homonormativa porque versa de maneira subordinada os direitos e princípios de liberdade, não discriminação e igualdade, importantes para o desenvolvimento dos direitos sexuais. Nesse sentido, de acordo com os autores acima, impõe um tom discriminatório, tendo em vista que distingue uma sexualidade

[17] Diversos Estados têm aceitado a instrução do STF em relação à união estável entre casais do mesmo sexo transformar-se em casamento civil. Dentre alguns, destacam-se: Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe. No dia 14 de maio de 2013 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou por catorze votos a um uma resolução que obriga os cartórios de todo país a celebrar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Para esclarecimentos consultar os sítios abaixo: <http://www.direitohomoafetivo.com.br/anexos/normatizacao/96__9231625a8e12f381eff5984a77fb2282.pdf>; http://www.abglt.org.br/port/casamentocivil.php.

[18] O nome social é a forma que as travestis e transexuais são reconhecidas e identificadas no meio social e na comunidade em que fazem parte. A partir de resoluções, pareceres, decretos, ofícios, portarias e leis, de acordo com a ABGLBT, vários Estados estão de acordo com esse direito. Dentre alguns, a saber: Goiás, Maranhão, Pará, Santa Catarina, Mato Grosso, Alagoas, Distrito Federal, Paraná, Tocantins, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraíba, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Ceará.

normal e natural (aceita socialmente) com outra anormal e antinatural (tolerada, desde que bem comportada e higienizada). Portanto, marcar o outro pela homoafetivade seria dizer que o heterossexual ou a heterossexualidade é a referência, pois aquele detentor de direitos legais de forma natural e normal não precisa ser nomeado de heteroafetivo para vivenciar a sua sexualidade. Assim, o sujeito homossexual seria aquele que tem a sua identidade/sexualidade purificada pela afetividade.

Como foi arrolado acima, não é tarefa simples nomear as práticas sexuais. Dessa maneira, as sexualidades não se permitem compartimentá-las pela imposição discursiva, ou seja, o mais prudente a fazer é posicionar-se não incidindo nas armadilhas da linguagem que, de forma supostamente inocente, molda realidades e legitima verdades. Assim, aqui nesta escrita, toma-se o termo homoerótico para efeitos didáticos e políticos, por entender a sua amplitude em relação às práticas eróticas e afetivas do sujeito, não construindo ou legitimando os efeitos de sentido patológico e psiquiátrico que a palavra homossexual pode construir.

Em dados tempos históricos, a linguagem vai construir efeitos e sentidos acerca da sexualidade. Como foi arrolado acima, esse universo humano foi objeto de policiamento discursivo capaz de construir, através das dicotomias e binarismos, um mundo acessível para uns, quando tidos como normais e outro lugar de escória e violência para outros, tidos como anormais. Para tentar compreender esses processos de (a)normalidades, deslocamo-nos com Foucault (2010) nessa caminhada íngreme.

1.4 Entre “normais” e “anormais”: monstros humanos no caminho

> *O anormal é no fundo um monstro cotidiano, um monstro banalizado. O anormal vai continuar sendo, por muito tempo ainda, algo como um monstro pálido, monstro empalidecido e banalizado. O anormal é um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção.* (FOUCAULT, 2010, p. 49-50)

A sociedade moderna pode ser compreendida como a sociedade da binariedade ou dos binarismos. Os lugares que cada um terá nessa sociedade dar-se-á a partir do momento em que se categoriza quem pode assumir esse lugar de prerrogativas. Para Giddens (2002), o mundo da modernidade tardia é um lugar social fragmentado e disperso porque se produz exclusão, diferença e marginalização. Assumir um caminho menos tortuoso não será de todo modo acessível para aquele que tem a sua diferença posta como anormalidade ou

monstruosidade. Empalidecer as diferenças em discursos e práticas homogeneizadores é uma lógica sutil que impera na sociedade em suas diversas instituições e não é muito questionada, talvez porque aprendemos que para sermos normal temos de seguir um modelo, um padrão, um esquadro.

Foucault (2010), em seu livro *Os Anormais*, propõe a discussão que se torna pertinente arrolar, por apresentar algumas impressões norteadoras sobre os caminhos tortuosos de quem assume um lugar, outras identidades, outras diferenças desprivilegiadas na sociedade do(s) binarismo(s). Na intenção de fabricar lugares sociais marginais e esquisitos para os anormais, compreende-se que se instauram as técnicas de normalização entendidas como diferentes práticas discursivas que, somadas às diferentes instituições, dão lugar aos sujeitos delituosos, defeituosos, faltosos, deficientes. Nesse sentido, essas técnicas servem para normatizar um saber sobre o doente mental (anômalo mental) que assevera quem pode ou não ser curado e julgado para o bem comum da família, da igreja, da escola, dos manicômios, dos hospitais, dos presídios e de tantas outras instituições. O que se entende a partir dessa afirmativa é que a cura ou a higiene dos diversos anormais fixada na sociedade são/tornam-se práticas medicalizadas que se instauram em diferentes contextos, épocas e histórias. Para isso, caminhemos pelos caminhos espinhosos que o filósofo Foucault oferece. Embora espinhosos, esses caminhos são inebriantes, pois incitarão o leitor a dialogar com outras vozes que estão/foram silenciadas pela doçura e imaculada prática da exclusão e do poder de quem legitima um saber.

É interessante pensar, com base nas reflexões de Foucault (2010), como as práticas sociais de exclusão dão-se de forma inocente, sutil, desde a Idade Média até a contemporaneidade. Necessário se faz remeter à figura do leproso no século XV, precisamente nos anos de 1400 a 1430, para refletir sobre a situação desse sujeito que era excluído, morto e purificado na sociedade, sendo aquele que estava fora e que não tinha direito de transitar por uma sociedade limpa e higiênica.

Pode-se dizer que com o sujeito homossexual acontece o mesmo processo de exclusão, na atualidade. Primeiro, a maneira como o poder exerce essa prática excludente favorece ainda uma sexualidade doente ou um sujeito descrito, sanado e regulado por parte das instituições. Segundo, essa mesma sociedade ainda desqualifica, inferioriza, exila, rejeita, recusa e desconhece esse sujeito que não condiz com a heterossexualidade centrada ou a heterossexualidade normativa. O que leva a crer que saberes e práticas são reelaborados num viés normativo e centralizador das sexualidades, ainda que o sujeito homossexual seja

considerado como um "gênero falho e defeituoso" (LOURO, 2010, p. 28), um defeituoso que a escola e as demais instituições não querem próximo para conviver, uma vez que este (o homossexual) seja uma "espécie desviante do heterossexual". (MOITA LOPES, 2008, p. 140).

Novas espécies são sempre construídas, novos corpos são sempre fabricados e governados através das práticas discursivas. Outras instituições são arquitetadas para separar, seja através das linguagens, seja através das normas (médicas, políticas, educacionais etc.), o que pode e o que não pode ser dito. Há uma busca constante nos processos históricos de tornar puro o que está maculado, tornar limpo o que está sujo, e a figura do leproso como um sujeito excluído e esquecido, posto que não seja mais uma espécie importante que se deve controlar, nos parece ilustrar uma prática em que as pessoas deixaram as máscaras cair em função da suposta morte iminente que a peste anunciava. Isso corrobora a afirmação de que há uma busca intensa de novas espécies para marcar, ao longo da história, um lugar de separação e de privilégio.

Ainda de acordo com Foucault (2010), o modelo de exclusão dos leprosos, como um sujeito expulso para a purificação da comunidade não existe mais; no entanto, outros modelos são reativados permitindo que a sociedade viva uma inclusão do pestífero. Para o pensador francês, essa inclusão marca um dos grandes fenômenos do século XVIII pois, através da "confusão pânica" que alguns se viram (a morte iminente), os indivíduos foram controlados, e viveram uma intensa busca pela individualização, uma vez que as máscaras caíram, e as identidades foram postas em questionamento fazendo com que as pessoas vivessem uma grande depravação orgiástica. Assim, a peste será policiada na cidade e os sujeitos controlados, governados para uma população sadia. Portanto, pode-se dizer que no século XVIII há um processo de normalização social, política e técnica que domina a educação, a medicina, o exército etc. Após a figura do leproso empalidecido pela normalização das instituições religiosas e médicas, outras espécies emergirão dando lugar para as figuras *anômalas* que, pode-se arriscar dizer, ainda estão reproduzidas nos discursos da contemporaneidade, a saber: *monstro humano*, *indivíduo a ser corrigido* e o *onanista*, figuras centrais para a construção discursiva do sujeito anormal.

A partir das contribuições foucaultianas pode-se afirmar que existem três figuras importantes que marcarão o discurso médico-jurídico-biológico iniciado no século XVIII que serão importantes para a materialização discursiva do anormal. O primeiro, o "monstro humano", constitui numa figura transgressora, já que transgride duas importantes instâncias:

as leis da sociedade e as leis da natureza. Dessa maneira, entende-se que o monstro humano é aquele que está circunscrito no domínio do "jurídico-biológico". Ora, a figura do homem anormal será confiscada a partir de uma prática de saber, pois "o monstro do século XVIII combina o impossível com o proibido". (FOUCAULT, 2010, p. 47).

A segunda figura importante para ilustrar as anomalias que são construídas discursivamente no contexto do século XVIII e que atravessa a nossa contemporaneidade é o indivíduo a ser corrigido ou o incorrigível. Este é uma personagem construída do século XVIII e tem como contexto de referência a família ou as instituições que lhe apoiam. Convém afirmar que a natureza e a sociedade marcarão as práticas disciplinadoras desse indivíduo e, juntamente com as instituições, o exercício de poder da família culminará no conflito entre a escola, o bairro, a igreja etc. (FOUCAULT, 2010).

A terceira figura, o "masturbador" ou "o onanista", surge no contexto da família. Essa figura terá um campo mais estreito de atuação, diferente do monstro humano (jurídico-biológico); trata-se do indivíduo a ser corrigido (natureza e sociedade). Como campo estreito, entende-se lócus limitado como o espaço desse indivíduo: o quarto, a cama, o corpo, constituindo, assim, uma "espécie de microcélula em torno do indivíduo e do seu corpo". (FOUCAULT, 2010, p. 50).

A figura desses monstros é importante para se entender como o sujeito homossexual do século XIX é construído discursivamente. Ao ser psiquiatrizado e medicalizado, tornando-o um "sujeito doente-desviante", o discurso médico impinge um lugar na linguagem e na sociedade para esse "tipo humano distintivo". (LOURO, 2004, p. 30). Assim, a construção desse sujeito pela psiquiatria no século XIX será a de um sujeito que tem a sua sexualidade higienizada, pois é um sujeito sujo. A importância dessa ciência sanitarista para o corpo social é a de ser um ramo especializado da higiene pública. Com isso, compreende-se como os discursos construídos em torno dessa sexualidade fabricam uma nova espécie. Essa higiene do corpo social legitima uma proteção social que está pautada na defesa, contra os perigos que direta ou indiretamente podem afetar/acarretar a sociedade. Valemo-nos da compreensão de Foucault (2010) de que a psiquiatria será a ciência e a técnica dos sujeitos e dos comportamentos qualificados/identificados como anormais. Portanto, a psiquiatria do século XIX constituirá *tecnologias da anomalia*, as quais, pode-se dizer, perpassam até os tempos hodiernos.

Para Foucault (2010), a sexualidade no século XVII foi muito mais liberta em relação aos séculos XVIII e XIX. Embora haja uma confissão sacramental da sexualidade nesse

contexto da Idade Média, não houve um completo silêncio dessa sexualidade. Isso quer dizer que enunciar sexualidade faz parte do processo institucionalizado crescente pela psiquiatria, sexologia e psicanálise. Isso leva-nos a refletir, pois se muitos vão aos consultórios ou se ancoram em discursos psiquiátricos, psicanalíticos e sexológicos, para materializar essa sexualidade; se muitos consomem livros, romances, filmes, programas televisivos, revistas etc., quer dizer que muitos querem enunciar a sexualidade. Logo, as pessoas querem falar de sexo, querem viver o sexo, querem se relacionar com o sexo; querem nomear as práticas sexuais.

Ainda a partir dos estudos foucaultianos, percebe-se que só a partir de 1850 a sexualidade passa a ser interrogada de forma disciplinar e médica pelos saberes construídos e reafirmados das ciências médicas. Assim, a família tem um importante dever de assegurar o controle e a vigilância das crianças e dos jovens através das tecnologias do desejo (FOUCAULT, 2010). O século XIX será o tempo em que a correção do anormal se fará através da intensa atenção às práticas e vícios que norteiam a sexualidade. Dessa maneira, pode-se afirmar que o século XIX é considerado o século em que a psiquiatria constrói discursos sobre a sexualidade através da publicação de tratados de psicopatologia sexual, tais como o de Henrich Kann, *Psychopathia sexualis*. Nesse sentido, será o momento em que as aberrações sexuais serão objeto de análise e controle pelos 'médicos-juízes', os psiquiatras.

Portanto, a psiquiatria, sobretudo nos anos 1850-1870, é considerada uma ciência médica que medicaliza, patologiza e normatiza os comportamentos. O que se torna importante nesse contexto são os desvios e não mais os delírios, as alienações mentais (FOUCAULT, 2010). Há, nesse sentido, no século da psiquiatrização, um policiamento discursivo do desejo sexual e do corpo sexual. Pode-se dizer que há uma caça aos anormais, aos degenerados. Sobre a palavra norma, Canguilhem (2012, p.79) afirma, a partir do *Vocabularie techinique et critique de la philosophie*, de Lalande, que

> é normal, etimologicamente – já que norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a direita nem para a esquerda, portanto, o que se conserva em um justo meio-termo; daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. [...]esse termo é equívoco, designando ao mesmo tempo um fato e "um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento de apreciação que ele adota".

A norma, nesse sentido proposto por George Canguilhem, é aquela que marca e constrói um modelo, cria uma existência aceita. Quem não está no ajuste do esquadro, está desajustado e deve ser posto em ajuste, deve ser corrigido. Compreende-se, então, que a norma, sendo uma invenção discursiva, tem o poder de regular quem pode estar isento das *tecnologias da anomalia*. Sobre essas tecnologias, Michel Foucault assevera que a psiquiatria do século XIX tem um amplo poder para fabricar os anormais na medida em que esse saber (ciência) se constitui como essência e técnica dos indivíduos e das condutas anormais (FOUCAULT, 2010). Nesse contexto, significa afirmar que a norma está amarrada no saber e poder, isto é, o normal é usado para categorizar negativa ou positivamente, tornando-se um conceito descritivo (LARROSA, 2011). Assim, tem-se a compreensão, que coincide com a de Canguilhem (2012), de que o século XIX será o século em que o normal será representado (descrito) em vários espaços sociais, desde hospitais (reformas hospitalares), até escolas (reformas pedagógicas), a política e a economia, sempre ancorados pela lógica de normalização que a mecanização ou maquinismo industrial impingia naquele contexto.

Através dos *insights* foucaultianos tem-se a autorização para afirmar que a sociedade moderna foi o tempo em que normas foram criadas para o controle e governo dos indivíduos. Há, nesse sentido, um saturamento dessas normas, embora a vida humana seja modelada/fabricada a partir do centro, da norma. Para Michel Foucault (2010, p. 43), a norma

> não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica[...]não é portadora de uma pretensão ao poder[...]não é simplesmente um principio[...]é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado.

Dessa maneira, a norma institui e legitima, dá qualidades que necessitam ser positivas quando aceitas em uma linguagem comum. Permitir instituir o normal e o anormal numa linguagem comum significa dizer que as concepções de quem é normal e anormal são diferentes em tempos e lugares históricos. Ou seja, dito de outra forma, "a norma nega, suprime as identidades incômodas, as identidades deficientes, incompletas, patológicas e negativas, em que corpos deficientes se encontram". (THOMA, 2002, p. 8; 2005, p. 66). Ao se pensar em sexualidades, percebe-se que estas estão ancoradas nas escolas e na sociedade a partir de um esquadro que delimita quem pode ter privilégios e reconhecimentos, quem é patológico ou saudável, completo ou incompleto, quem é eficiente ou deficiente, a partir de normas binárias limitadoras. Assim, o corpo passa a ser construído biodiscursivamente através desse esquadro que corrige o que é tido fora da retidão.

Nesse sentido, a linguagem torna-se uma importante prática ou modo de ação (FAIRCLOUGH, 2001), que materializa discursos excludentes ou includentes, a partir do que se institui como norma. Para Thoma (2002, 2005), a norma é uma forma contemporânea de controle e regulação social que se impigem de várias formas e veículos ou, na compreensão da pesquisadora, em diferentes artefatos culturais, tais como a televisão, o cinema e outras mídias, imbricados às práticas pedagógicas, psicológicas e sexuais. Assim, o processo de normalização da sexualidade na sociedade pode ser visto como naturalizado, uma vez que o mundo binário e dicotomizado nomeia quem é o aceito, o normal e o dizível: o sujeito branco, homem, heterossexual, escolarizado e indeficiente é o normal, o esquadro, o centro, porque é o nomeado para uma sociedade construída na heterormatividade. Diante disso, ao fabricar identidades aceitas socialmente, evoca-se Silva (2000, p. 83), na assertiva de que o processo de normalização denota: "eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas".

CAPÍTULO II

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos da pesquisa ao lado do objeto de análise. Aqui expomos os objetivos juntamente com as perguntas de pesquisa e um breve relato acerca do campo de coleta de dados; em seguida, uma apresentação dos⁄as participantes do GF, o tipo de pesquisa, o método escolhido e as etapas da investigação, a revisão da literatura, a pesquisa de campo com os critérios de escolha com os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Partindo da concepção de linguagem como uma ferramenta realizadora de ações individuais e sociais e considerando a sala de aula um dos relevantes cenários para a manifestação de ações interacionais – professor/a-aluno/a e aluno/a-aluno/a, a presente pesquisa se propõe investigar nas práticas discursivas dos/as professores/as a compreensão das identidades sexuais no ambiente escolar.

Observa-se que, na atualidade, essa temática vem sendo largamente discutida, em especial no campo da Educação e da Linguística Aplicada, dentre outras áreas das Ciências Sociais. Assim, tomamos a concepção de que no mundo social contemporâneo torna-se necessário o diálogo entre vários campos do saber para problematizar e invstigar as questões que nos incomodam. Para isso, esses diálogos interdisciplinares arrolados dentro da Linguística Aplicada, ao longo dessa caminhada, sugerem que a nossa investigação tente deslocar as dicotomias, subverter lugares, privilégios que são norteadores da exclusão, discriminação e marginalização (COSTA, 2007b).

Sobre o papel do linguista aplicado, entendemos que este vai além de aplicar técnicas; sua ação se insere na contemporaneidade, com os problemas sociais e, a partir dessa inserção investigativa, busca transformá-los, momento em que provoca mudanças (DAMIANOVIC, 2005). Entendemos, ainda, que este é o tempo de descobrir novas formas de fazer pesquisa em LA, uma vez que esta nos convida a reinventar a vida social para assim, produzir conhecimentos, já que a pesquisa é um modo de transformação e construção da vida social na medida em que tentamos entendê-la (MOITA LOPES,2006b).

Assim, localizada no campo da LA, esta pesquisa situa-se na área de concentração denominada linguagem como prática social, inserindo-se no postulado da pesquisa qualitativa. Esse tipo de investigação propõe que situemos no contexto localizado do pesquisador com o mundo (DENZIN; LINCOLN, 2008) por meio do caráter investigativo e exploratório

(SANTOS, 2012) de maneira "descritiva, interpretativa e explanatória do comportamento" dos sujeitos envolvidos no processo de investigação (WATSON-GEGEO, 1995, p. 60 apud PEREIRA, 2007).

A base de análise dos dados é sustentada pela égide interpretativista, posto que os dados constituintes desta pesquisa advêm de situações concretas (SANTOS, 2012) e, portanto, não são passíveis de mensurar, uma vez que são singulares as suas interpretações. De acordo com Moita Lopes (1994, p.331), "na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social, caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina". Portanto, a pesquisa interpretativista como ponto de partida os enunciados e os discursos, torna-se relevante na medida em que estes são parte vital das práticas que se impõem aos sujeitos (FISCHER, 2007b). Sendo assim, o pesquisador interpretativista, não impõe a sua interpretação como a mais adequada, ainda que a sua própria avaliação à analise não se dê de forma neutra.

Nesse contexto, este estudo tem como intuito principal investigar como professores da educação básica se posicionam, discursivamente, a respeito da diversidade sexual no ambiente escolar. Seus objetivos especiais são: 1. Problematizar possíveis práticas discursivas de docentes as quais são produtoras de sentidos em relação às identidades sexuais no contexto escolar; 2. Examinar, através do posicionamento discursivo de professores, em que medida educadores e educadoras são capazes de mediar discussões referentes à homossexualidade com seus alunos e alunas e 3. Analisar até que ponto discursos de professores e professoras contribuem para reforçar ou contestar práticas discursivas que servem para fomentar estereótipos referentes a sujeitos "normais" e "anormais" conforme a sua condição sexual.

As dúvidas que nortearam a intenção de investigar discursos de docentes foram importantes para que se desenhassem os questionamentos necessários para as discussões implementadas nos encontros do GF. Dessa maneira, tomando o lugar a partir das reflexões propostas pela temática e leituras sobre o assunto, as dúvidas foram as que seguem: 1. Em que medida os/as professores/as são capazes de problematizar discussões referentes à diversidade sexual com os/as seus/suas alunos/as?; 2. Que conceitos presentes em discursos de professores e professoras são produtores de sentidos em relação às identidades sexuais no contexto escolar? e 3. Que tipo de discursos de docentes contribuem para reforçar ou contestar estereótipos de sujeito "normal" ou "anormal"?

Deste modo, discutir novas políticas de inclusão referentes à homossexualidade e de gênero exige, por parte dos educadores, uma experimentação de novas formas do uso da

linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Dessa forma, faz-se necessário dizer que esta investigação está inserida em uma linha de pesquisa que compreende a língua como prática social, isto é, que produz realidades. Assim, o presente estudo se ancora em um debate que transcende o campo dos estudos linguísticos e, por isso, articula-se com os estudos culturais que se inscrevem numa perspectiva que compreende que os elementos da vida social são discursivos e linguisticamente construídos.

2.1 O começo da caminhada: indo a campo

A proposta deste estudo surgiu a partir de inquietações ao longo de nossa trajetória acadêmica no curso de Letras e da constatação de que são escassas, as discussões sobre o tema diversidade sexual na escola, bem como pelo nosso convívio em sala de aula, observando o discurso preconceituoso e, às vezes, homofóbico, por parte do alunado. Assim, a definição deste objeto de estudo tomou por base certo ponto de vista discursivo, possibilitando que a questão da diversidade sexual se tornasse um tópico de pesquisa na área de educação e dos estudos da linguagem.

Em relação ao local definido para a pesquisa de campo, o ambiente foi em parte receptivo. O pesquisador, ao falar do projeto e pedir permissão ao gestor da escola, este demonstrou certa dificuldade com a temática, trazendo subterfúgios discursivos, com alegações de que os/as docentes não teriam tempo para participar da pesquisa e que seria inviável fazer a pesquisa com a metodologia escolhida, no que o pesquisador contemporizou afirmando a importância de se fazer essa investigação no espaço da instituição pública escolar, não podendo haver impedimento por parte do diretor para a sua entrada.

A escola localiza-se em mediação central, composta no ano de 2012 e 2013, respectivamente, por 883 e 794 discentes. De acordo com a secretária geral, após consultá-la, há em média 30 docentes, dentre estes, 23 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Quando estávamos em campo, consultamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois intencionávamos saber algo mais sobre a missão e a identidade da escola. Foi constatado que há uma tentativa em reconhecer a diversidade sexual nesse ambiente, sobretudo da aluna com a identidade de gênero travesti, já que o nome social da travesti, arrolado pela resolução nas análises dessa pesquisa, está presente, embora o pesquisador, ao indagar à coordenação, à época da coleta dos dados, a alguns/mas docentes e ao corpo administrativo da escola, tenha

sido informado que esses não sabiam de nada nesse sentido. O espaço físico escolar é bem amplo, composto por quadras de esportes, laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos pedagógicos etc, dando uma característica de escola bem estruturada fisicamente.

Quanto à participação no GF, foi feita uma chamada pública em que o pesquisador disponibilizou às coordenações o convite a todos os/as docentes. Inicialmente, muitos/as professores/as se dispuseram a participar das discussões; no entanto, houve a adesão de poucos e poucas, perfazendo um total de quatro participantes e culminando, nos finais da reunião, em duas professoras, sendo estas as observadas em sala de aula. O gestor se mostrou muito incomodado com a pesquisa em seu local de trabalho, a ponto de sugerir a uma das coordenadoras para que participasse como ouvinte, o que foi aceito pelo professor-pesquisador, mas a professora-coordenadora não dispunha de tempo em função de os horários das reuniões chocarem com o seu horário de trabalho.

Durante a observação de uma das aulas, o diretor da escola mandou chamar a docente observada para que ela resolvesse algo que poderia ser deixado para outro momento, segundo a própria professora. Ainda de acordo com o seu relato, foi dito por ele que essas aulas não poderiam ser observadas porque atrapalhava o andamento da escola, o que contrariava o acordo e consentimento dado ao pesquisador, ficando assim, evidenciado, mais uma vez, o aparente incômodo às questões relacionadas à temática da diversidade sexual. Passa-se à seguir, as constituições identitárias dos/as docentes e as suas impressões ao GF.

2.2 Apresentação das vozes constituintes do GF

Em seguida, o desenho das subjetividades dos/as docentes[19], delineados a partir das informações deixadas em escritas iniciais, antes do GF. Após todas as reuniões do GF, o pesquisador pediu aos/às participantes que escrevessem, caso quisessem, as expectativas e/ou sugestões e críticas em relação aos recursos utilizados para as discussões.

1. Marco Antônio

> Docente formado em Matemática, lecionava na escola, à época, nos 1º e 3º anos. De acordo com o docente, solteiro, leciona na escola há um ano, conta com 32 de idade, umbandista praticante, de cor/raça definida como branca. Para o professor, as diversidades sexuais são "grupos com preferências diferentes da atual sociedade comum". Ao ser indagado, no questionário inicial, sobre a sua opinião acerca da

[19] A identificação dos sujeitos da pesquisa foi preservada pela troca dos nomes. A escolha foi feita pelo pesquisador de maneira aleatória.

homofobia no contexto escolar, respondeu que “depende da série e de como abordar, mas não sou a favor”. Entretanto, quando é questionado sobre como faria para contornar as práticas discriminatórias em contexto escolar, afirma que informaria e orientaria cada um sobre as suas preferências por meio de discussões sobre as sexualidades, desde que não fosse abordado qualquer assunto. Nos comentários das reuniões do GF, fez questionamentos tais como: “será que se eu não tiver amizade por conta do que os outros vão pensar eu não estaria assim discriminando os outros?; acredito que tem que haver projetos contra homofobia nas escolas, mas projetos contra discriminação”. E continua, em outras encontros, que ser gay não é pecado, e que discutir sobre a opinião dos⁄as colegas do ponto de vista religioso foi importante, pois o fez pensar sobre muitas coisas, para as quais até então não havia atentado.

2. Andrea

Professora formada em Letras, com habilitação em língua inglesa e portuguesa, leciona na escola há seis meses e possui 47 anos. É cristã evangélica, praticante, divorciada e a sua cor/raça, definida como negra. À época, lecionava para as turmas dos segundos anos. A diversidade sexual, em seu entendimento, são opções sexuais de cada indivíduo na sociedade. Segundo a docente, não há violência e tanto preconceito na escola, pois há “certa conformação e aceitação no contexto escolar de pessoas homossexuais”. A recepção para abordagem das temáticas em questão se mostra evidente em seus escritos, já que faz parte da agenda social, assim, a profissional “abordaria temas com eles no sentido de levá-los a refletir sobre as consequências da discriminação na vida das pessoas”. De forma geral, os encontros do GF a fizeram refletir através dos posicionamentos discursivos dos⁄as colegas, porque contribuíram para muni-la de outras maneiras de abordar a sexualidade em sala de aula. De acordo com a sua opinião o⁄a docente bem preparado pode construir sujeitos mais críticos e coerentes “de forma ponderada”; contudo, a homossexualidade não é algo normal que se pode trazer aos pais porque poderá causar conflitos. Assim, o kit contra a homofobia seria inadequado, já que existem outras práticas discriminatórias que não a diversidade sexual. Em outras ocasiões, Andrea se coloca como crítica e receptiva à abordagem da temática objeto deste estudo, e afirma que, ao final de alguns encontros, se sente confrontada com perguntas que a deixam contra a parede porque contraria as suas crenças religiosas, embora, a diversidade de opiniões favorecça a construção do pensamento crítico.

3. Ulisses

O professor é formado em Educação Física e lecionava no sétimo ano do ensino fundamental, segundos e terceiros anos do ensino médio. Segundo relato, leciona na escola há um ano e meio. Com a idade de

25 anos, católico não praticante, sua cor/raça é definida como negra. A diversidade sexual, para ele, "são manifestações e comportamentos diversos no que se concerne ao sexo e /ou à sexualidade" e a homofobia "é uma prática constante e muito presente no dia a dia escolar e deve ser trabalhada na sua concepção histórica social". Para o docente, a sua profissão permite trabalhar o tema em questão porque possibilita refletir sobre os movimentos corporais sem discriminação "desmistificando o assunto e trazendo-o para a realidade local". Sobre as suas impressões do GF: "As relações de afetividades e concepções de sexualidade se cruzam no contexto escolar e devem ser esclarecidas, reconhecidas e respeitadas. Penso muito em DEMOCRACIA e em direitos iguais PARA TODOS e TODAS, porém, no limite ao direito individual e coletivo de cada pessoa e grupo" (ênfase do participante). Dessa forma, os encontros, em geral, possibilitaram um estímulo para o questionamento das sexualidades, apesar de ser algo biológico e comportamental. Sugere ainda que "Vamos tentar tirar essa 'culpa' pelo diferente. Culpa não combina com liberdade".

4. Maria Clara

Formada em Letras com habilitação em língua portuguesa e espanhola. De acordo com a educadora, leciona na escola há três anos e possui 42 anos. É evangélica praticante, casada e a sua cor/raça, definida como parda, Segundo a profissional, "a diversidade sexual são vários gêneros e é uma opção sexual". Afirma, ainda, que "a homofobia é algo inaceitável que deve ser dialogado em sala de aula". A recepção se tornou evidente porque sua disciplina envolve linguagem e a linguagem, segundo Maria Clara, "envolve discutir temas como a sexualidade. Os comentários a seguir são relacionados ao primeiro encontro: "Penso que foi muito proveitoso, principalmente porque respondi perguntas que antes ninguém me havia feito. Fez-me pensar e refletir sobre o tema, abrindo um leque de possibilidades para serem discutidas em sala". Assim, de forma total, os encontros no GF possibilitaram refletir sobre as travestis que, para ela seria uma identidade igual ao dos homoeróticos, embora, tenham ficado dúvidas direcionadas ao pesquisador se a travesti pode ser heterossexual. As discussões foram ricas e cheias de embates. Foi possível refletir sobre a sexualidade do ponto de vista da afetividade, até então não pensado, porque as opiniões dos/as participantes se divergiram de outros encontros, mas foram proveitosas.

2.3 Tipo de pesquisa

A investigação foi conduzida por meio de uma pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico escolar. Quanto à sua metodologia, a pesquisa adotou como técnica o grupo focal (GF). Segundo Ressel et. al. (2008, p.779), "Os GFs são grupos de discussão que

dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados". Para Morgan (1997), o GF é a técnica que o pesquisador, por meio de perguntas, lança tópicos para serem discutidos em determinadas mediações/interações grupais. Nesse sentido, essa técnica possibilita a compreensão de processos, representações sociais, e valores de determinados grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001). Assim, para a investigação das práticas discursivas do/a professor/a, essa técnica é adequada, pois permite que o investigante explore como os fatos são proferidos, censurados e confrontados (RESSEL, 2008) acerca de uma temática. O pesquisador, dessa maneira, assume um papel de facilitador/mediador do processo de discussão.

2.4 O método escolhido

A presente pesquisa baseia-se em procedimentos flexíveis ao contexto social em que estão locados, ainda que a composição, a análise e a interpretação estejam vinculadas a determinados contextos. Tem como base o método qualitativo de pesquisa, o qual caracteriza-se pela inserção do pesquisador no contexto a ser investigado, não sendo este apenas um "relator passivo" (OLIVEIRA FREITAS, 2010, p. 31), ou na percepção de Urzeda Freitas (2013), a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas que associam ao mundo visível transformando-o. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa/interpretativista de tipo etnografia escolar, segundo André (1995, p. 29), permite que "o pesquisador aproxime das pessoas, situações, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado". Para tanto, torna-se importante que o pesquisador tente perceber e retratar a visão pessoal dos participantes.

Deste modo, pressupõe que as análises dos dados dão-se de forma subjetiva, uma vez que ocorre a intervenção do pesquisador. Ou seja, ainda que o pesquisador se distancie dos fenômenos estudados, é inevitável certa subjetividade. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa/interpretativista proporciona, tanto para o pesquisador quanto para os leitores e leitoras, uma compreensão "descritiva, interpretativa e explanatória do comportamento" (WATSON-GEGEO; GEGEO, 1995, p. 60) dos participantes no processo de investigação.

A relação à temática que se discute neste trabalho também é abordada sob a perspectiva de outras disciplinas, o que a torna, assim, uma proposta interdisciplinar em eu

dialogam áreas como a Linguística Aplicada, Estudos de Gêneros, Psicanálise, Antropologia, dentre outras. Nesse sentido, Deborah Tannen, citada por Pereira (2007), considera que

> os estudos de gênero e linguagem podem parecer, à primeira vista, um campo estreitamente enfocado, mas são, na verdade, tão interdisciplinares quanto possível. Pesquisadores(as) que trabalham nessa área têm suas raízes em disciplinas acadêmicas extremamente divergentes, incluindo a sociologia, a educação, a antropologia, a psicologia, a comunicação de fala, a literatura e os estudos femininos, assim como minha própria área, a da linguística. (TANNEN, 1994 apud PEREIRA, 2007, p. 36).

Assim, acreditamos ser importantes os diálogos em movimento com outras áreas para assinalar que o conhecimento construído num processo de intersubjetividade possibilita a compreensão de processos humanos, sociais e suas relações com o mundo.

2.5 Etapas da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em duas etapas distintas, no entanto, complementares, sendo a primeira de aspecto bibliográfico, com o intuito de se proceder a uma revisão de literatura relacionada com as temáticas da sexualidade, da educação e do discurso. A segunda etapa teve como foco trabalho de campo de caráter interpretativista de cunho etnográfico, utilizando instrumentos qualitativos de pesquisa, realizado no segundo semestre de 2012. Para tanto, foram empregados os seguintes instrumentos de pesquisa: diário de campo (anotações feitas pelo pesquisador); grupo focal (GF) para problematizações (gravadas em áudio) elicitadas pelos sujeitos da pesquisa; observação em sala de aula após os encontros do GF, que se complementam e interligam aos demais instrumentos.

O trabalho de campo incluiu um grupo de professores/as que lecionam na educação básica em uma escola pública. O tempo de pesquisa de campo foi pouco mais de um mês e as aulas observadas, ao final dos encontros do GF, foram um total de nove. Os critérios para a definição da escola-campo foram os seguintes: optou-se por uma escola localizada no centro da cidade de Anápolis, local no qual o pesquisador trabalha, por entendermos que seria viável, pela importância da proximidade entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador (empatia e confiança); e, por ser essa instituição escolar uma das maiores escolas públicas da cidade, que conta com uma variedade de profissionais da educação, o que torna enriquecedora a composição do GF.

É importante ressaltar que as coletas de dados obedeceram aos códigos éticos regulamentados escritos ou não, aos comitês de ética e outras instâncias, buscando o bom senso e "procurando-se equilibrar as necessidades do pesquisador e o interesse das pessoas pesquisadas, na busca do conhecimento e da verdade". (CAMERON et al., 1992 *apud* PEREIRA, 2007, p. 41).

2.6 Revisão de literatura

A revisão de literatura levou em consideração as discussões acerca da temática da diversidade sexual no âmbito da educação, tendo como foco as políticas públicas e a (in)visibilidade das identidades homoeróticas no contexto escolar e no livro didático. Buscou-se, ainda, recorrer a alguns postulados pós- estruturalistas foucaultianos para a compreensão da construção discursiva do "sujeito homossexual" e do sujeito "anormal" na sociedade, por constatar que esses discursos, embora datem de antes do século XIX, ainda circulam na contemporaneidade. Por fim, recorreu-se a algumas noções da Análise do Discurso (AD), embora neste trabalho adota-se a proposta da Análise do Discurso Crítica (ACD) para fundamentar o campo teórico das análises.

Para o trânsito nessas discussões, como foi mencionado nos Caminhos Iniciais, foi importante caminhar com Fairclough (2001) e Michel Foucault (1990; 2000; 2001; 2006; 2010). Além desses, utilizam-se noções de estudos culturais de Hall (2011; 2012) e Bauman (2003; 2004); de linguagem, identidades e discurso de Moita Lopes (2003a; 2006a; 2008); de estudos de sexualidade e educação de Louro (2000; 2003; 2004; 2010); de estudos sobre homofobia de Borrillo (2009; 2010); de gênero e sexualidade de Butler (2000a; 2012), dentre outros e outras estudiosos dessa temática que problematizam questões semelhantes àquelas levantadas por esta pesquisa.

2.7 Análise dos dados

A análise dos dados foi feita a partir da triangulação desses dados, levando-se em conta os instrumentos de pesquisa. Além das anotações e intepretações advindas do processo de pesquisa nas leituras e no GF, que já são formas de análise, a fundamentação teórica foi também uma ponte entre os dados e a teoria. A análise e o tratamento de dados foram norteados por perguntas de pesquisa abertas, uma característica do método indutivo.

A fundamentação teórica de sustentação para a análise dos dados é ancorada pela Análise de Discurso Crítica (ADC), conforme proposta por Fairclough (2001, p. 91), para quem o discurso é uma ferramenta que as pessoas recriam, transformam o mundo, "constituindo e construindo o mundo em significado". Numa concepção mais abrangente, discurso se faz, segundo Fairclough (*apud* PEREIRA, 2007, p. 51), "a partir da noção de linguagem como prática social, e não uma atividade meramente individual". É nessa perspectiva que se acredita importante a Análise do Discurso Crítica para a compreensão do sujeito social e ideológico e a forma que os outros agem sobre o mundo e sobre os outros, demonstrando como os discursos representam os aspectos do mundo e as suas relações. Recorreram-se, ainda, às contribuições de Foucault (2001; 2010) para compreender a construção discursiva do sujeito "normal" e "anormal" nos discursos de professores.

CAPÍTULO III

DISCURSOS QUE SE ENTRECRUZAM NO CAMINHO

Identificamos aqui os tipos de discursos e em seguida, arrolamos os resumos dos recursos utilizados no GF para depois interpretar parte dos dados construídos com as tentativas de análise do discurso de professores e professoras advindas de algumas noções da ADC.

O discurso como um modo de ação (FAIRCLOUGH, 2001), marcado pela diversidade e heterogeneidade ou, como bem confirma Foucault (2007), um modo controlado, selecionado, organizado e distribuído pela sociedade, tem como lugar os acontecimentos marcados em dados momentos históricos. Localizar esses discursos e problematizá-los faz-nos pensar em como construímos as realidades que se interpõem em diversas práticas sociais. Assim, para buscar esses intentos, neste capítulo, classificaremos os tipos de discursos encontrados no *corpus* da pesquisa para, em seguida, transcrever esses mesmos dados, culminando em nossa tentativa de análise.

3.1 Tipos de discursos

Os discursos identificados no *corpus* desta pesquisa foram classificados conforme o seu conteúdo, no que se refere aos valores e ideias por eles veiculadas. Assim, apresentamos a seguir nossa proposta de classificação desses discursos e suas características mais marcantes. Enfatizamos que são elencados, aqui, não todos, mas os mais significativos e que merecem maior destaque em relação ao nosso objeto de estudo.

3.1.1Classificação

Tipo de discurso	Características
Discurso do despreparo do adolescente	Reforça a ideia que alunos e alunas do ensino fundamental não estão preparados para discutir temas relacionados à sexualidade, por considerar que não têm formação suficiente.

Discurso de associação de identidades sexuais a identidades sociais e características físicas	Relativiza a identidade homoerótica em relação a outras identidades sociais e a características físicas, hierarquizando-as, em nível de importância, à discussões sobre o negro, o gordo, o pobre etc.
Discurso de suposta neutralidade	Demonstra a tentativa de expressar neutralidade discursiva em relação a temas polêmicos. O que se verifica nesse tipo de discurso é a opção por não expressar opinião e/ou se posicionar quanto a temáticas tidas como polêmicas na sociedade.
Discurso religioso e/ou bíblico	Tem como base o texto bíblico, geralmente numa visão fundamentalista, para explicar fatos relacionados à sexualidade, à família, posicionando-se a partir de uma visão (hetero)normativa.
Discurso essencialista	Constrói identidades sexuais a partir de uma essência. Determinado sob a égide da norma, postula o 'ser homem' e 'ser mulher', negligenciando a subjetividade na medida em que compartimentaliza as características de cada um(a).
Discurso de equidade social	Postula a assertiva de que todas e todos têm (ou deveriam ter) direitos igualitários, independentemente de qualquer deficiência ou diferença.
Discurso da escolha sexual	Pressupõe que a identidade sexual é uma opção do sujeito, assim como a decisão de usar uma roupa ou outro acessório da estação. Esse tipo de discurso geralmente se materializa em afirmações que menosprezam, por exemplo, a bissexualidade e a travestilidade, uma vez que pressupõe que

	essas identidades são passíveis de escolha.
Discurso de inclusão da diversidade	Defende a inserção da diversidade nos espaços sociais, como forma de desestabilizar o preconceito e/ou diminuir as práticas discriminatórias.
Discurso do “normal” x “anormal”	Apresenta, a partir de uma norma preestabalecida com base em crenças, ideologias e ‘verdades’ relativas que são absolutizadas por um dado grupo social, o que pode ser aceito e tido como padrão. É um discurso que subalterniza o sujeito de comportamento não-padrão em relação àquele que age conforme as normas sociais estabelecidas, determinando quem deve e quem não deve ser aceito e visível na sociedade. Geralmente, esse discurso é marcado por expressões que policiam as (a)normalidades.
Discurso tradicionalista e/ou de resistência a mudanças sociais	Apresenta opiniões que expressam resistência a novas abordagens e compreensões de diferentes práticas sociais. Fundamenta-se em posições tradicionalistas e crenças pessoais, sem um posicionamento e/ou questionamento crítico da realidade.
Discurso legalista	Baseia-se em regras e normas legais para fundamentar as opiniões, às vezes tradicionais, acerca de novas perspectivas, como, por exemplo, do que seja família, escola, docente e discente.
Discurso do docente como formador crítico de opinião	Expressa a visão do professor e da professora como formadores de opinião e pessoas receptivas às novas compreensões e abordagens em relação a diferentes temas

	polêmicos. Reverberam, ainda, nesses discursos, a necessidade de formar cidadãos críticos na sociedade que saibam transitar em diferentes contextos e situações no exercício da cidadania.
Discurso da aceitação da sexualidade não normativa, benevolência e/ou tolerância da diferença	Diferentemente do discurso da inclusão, defende uma suposta aceitação da sexualidade, desde que seja dada em doses homeopáticas para não causar o estranhamento social. Expressa a necessidade de se 'tolerar' e 'ser benevolente' para com o diferente.
Discurso de transferência	Nesse tipo de discurso em relação à sexualidade, é comum atribuir e justificar a ausência de discussão a terceiros. Por exemplo, não se discute sexualidade na escola porque os alunos são preconceituosos e sem preparo. Está muito próximo ao tipo de discurso do despreparo do adolescente.
Discurso da opinião do professor e da professora como valor de verdade	Fundamenta-se no posicionamento do professor e da professora como verdade inquestionável. Pelo lugar social de hierarquia em relação ao discente, tudo que diz deve ser tomado como modelo e, portanto, indiscutível, porque tem palavra de peso em sala de aula.
Discurso da família como instituição redentora	Tende a considerar a família como a grande redentora das '(a)normalidades' transeuntes na sociedade, capaz de moldar um sujeito para transformá-lo em um ser dócil e governado. Defende a ideia da discussão da sexualidade a partir do aval da família.

Discurso psicologizante	Categoriza o sujeito de sexualidade 'desviante' que carece de 'tratamento' psicológico para lidar com as questões sexuais e afetivas. Percebem-se, nesse tipo de discurso, ecos discursivos do século XIX que 'medicalizam' e 'psiquiatrizam' as sexualidades desviantes'.
Discurso televisivo da inclusão	Repete, geralmente de forma acrítica, discursos veiculados na mídia televisiva, como por exemplo: "ser diferente é normal", da emissora Rede Globo.
Discurso da comicização da sexualidade	Apresenta como marca as práticas preconceituosas em forma de brincadeiras 'inofensivas' sobre a sexualidade. Por exemplo, "eu acho gay até bonitinho".

3.2 Relato das reuniões do Grupo Focal

3.2.1Grupo Focal – Reunião 1 (GF1)

No início da reunião, foram exibidos dois vídeos: "Probabilidade" e "O mascarado Polêmico", para subsidiar a discussão. Após a exibição dos vídeos, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 1 foram os seguintes (pseudônimos): Andrea, Maria Clara, Ulisses e Marco Antônio.

O filme cujo título é "Probabilidade" retrata a vida de um garoto, Leonardo, que embora não tenha estado com uma garota, está apaixonado por Carla e fica triste por ter de ir para longe. Com aproximadamente 8 minutos, o filme mostra um jovem que deixa a escola por necessidade, vai estudar em outra instituição porque mudara para outra cidade. Quando é apresentado pelo diretor o garoto fica envergonhado e se sente deslocado, sendo acolhido pelo seu colega Mateus. A amizade é recíproca entre Leonardo e Mateus, que o chama para entrar no grupo de amigos da escola. Os dois vão, aos poucos, descobrindo afinidades como

colecionar discos de vinil. Um dia, na escola, Leonardo é ridicularizado pelos discentes, que o chamam de "namoradinho do Mateus". Leonardo quer reagir, mas é impedido por Mateus, que logo em seguida conta para ele que é gay e que ninguém nunca havia sabido por ele. A princípio, Leonardo fica chocado com a revelação, mas depois lembra da discriminação sofrida nos corredores da escola. Ao ser convidado por Mateus para ir a uma festa, uma vez que não conhecia ninguém e nunca havia ido, aceita o convite. Rafael, primo de Mateus, conversa com Leonardo e logo depois, após longa conversa a noite toda, Leonardo fica triste pela manhã ao despedir-se de Rafael. Confuso, começam indagações após o abraço dado no jovem. Estava com dúvidas em relação a sua sexualidade. Ao chegar à aula vê Bia, e sente também algo prazeroso, assim como em relação ao Rafael o que, para Leonardo, seria uma probabilidade de cinquenta por cento de chance de gostar de meninos e meninas, tornando-o um ser mais feliz. Tinhas duas vezes chances de encontrar alguém e sabia que o preconceito iria ser algo a enfrentar. O vídeo é encerrado.

O segundo vídeo intitulado "O mascarado polêmico" inicia-se com um uma música de Vivaldi ao fundo e a personagem afirma ser um absurdo o Kit Gay no Congresso, por ser um algo contra a moralidade. Com aproximadamente cinco minutos, o filme coloca a sexualidade como algo absurdo e anormal e considera o uso de preservativos algo negativo. Para a personagem, falar sobre o kit, assim como do preservativo, é influenciar a criança. Segundo o que é dito, o negro sofre bullying e o gordo também; porém, só estão preocupados com os votos dos sujeitos homossexuais por ser uma parcela significativa do eleitorado. O vídeo usa linguagem de baixo calão que denigre a imagem dos homoeróticos e fomenta a homofobia. Para o narrador do vídeo, se houver cartilha sobre o gay, deve haver também sobre o hetero, o que, segundo ele, é só uma "moda gay" imposta na sociedade. Para a personagem, o kit gay e a escola fará com que as crianças estejam com a "cabeça manipulada de que ser gay é normal". É sugerido aos pais que os seus filhos podem gostar dessa história de ser gay. Em vez de aprender Geografia, História, aprende-se a ser gay. Sugere, como proposta, que, juntamente com outras pessoas que estão preocupadas com a família e a educação, se dirijam ao Planalto. Solicita, ainda, que seja divulgado o vídeo para que alcance o teto de vinte mil exibições para ter força de mudança. É encerrado o vídeo.

Perguntas lançadas nesse GF após a exibição dos filmes.

Após a exibição dos vídeos, o pesquisador apresentou as seguintes perguntas para orientar a discussão:

- Qual a impressão sobre o filme/material?

- Você o considera adequado para a educação básica?
- Você o passaria para os seus(suas) alunos (as)?
- Que efeitos esses filmes teriam sobre os (as) alunos(as)?
- Você acha que as manifestações afetivas (trans/homo/ hetero/bissexuais) podem ocorrer no ambiente escolar?

3.2.2 Grupo Focal – Reunião 2 (GF2)

No início da reunião, foram exibidos dois vídeos: "Encontrando Bianca" e "Myrian Rios (RJ) discursa contra a PEC 23/2007", para subsidiar a discussão. Após a exibição dos vídeos, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 2 foram os seguintes: Andrea, Maria Clara e Ulisses.

O vídeo intitulado "Encontrando Bianca" relata a história de uma travesti que teve o nome de batismo de um jogador de futebol, José Ricardo. O filme tem duração de aproximadamente 4 minutos. Segundo a narrativa, o pai tinha vontade que o seu filho fosse jogador de futebol. Quando menor, jogava futebol, mas não gostava, apreciava ver o esporte. Num dado dia, a aluna, agora travesti, pintou as unhas de esmalte vermelho e foi escondida da mãe para a escola. Hoje, segundo a travesti, adotou o nome social em homenagem a sua atriz preferida: Bianca. A travesti reivindica o direito de usar o banheiro feminino, uma vez que se sente e reconhece como uma mulher. É dito também no vídeo, que alguns professores e colegas não aceitam chamá-la pelo nome social. Ela gosta de estudar e se considera uma boa aluna. Bianca gosta da escola e quer ser professora, embora tenha medo de ser agredida nesse ambiente. Ela também relata que tem o apoio de alguns professores e que Bianca é sua marca de existir socialmente. O vídeo termina.

O segundo vídeo – "Myrian Rios (RJ) discursa contra a PEC 23/2007" tem duração média de 11 minutos. A deputada inicia o vídeo reafirmando a sua identidade de mãe e convidando os participantes da tribuna para acompanhar a votação da PEC 23/2007. A deputada afirma que não é preconceituosa e que quer ter o direito de expressar sua opinião em relação à sexualidade e/ou orientação sexual. O argumento da deputada torna-se confuso, tendo em vista a sua argumentação em relação à orientação sexual. Ela afirma que tem o direito de não querer um funcionário gay ou travesti em sua casa. É usado o exemplo de suas filhas terem uma babá lésbica. Para a deputada, se a babá escolheu ser lésbica, ser livre, a

deputada não poderá demitir a babá, embora a patroa jamais contrataria uma funcionária lésbica para trabalhar em casa; contudo, caso a PEC seja aprovada, a funcionária obteria proteção desse projeto. Segundo a deputada, ela será impedida de demitir um funcionário de orientação sexual pedófila, travesti, homossexual e lésbica, e terá o risco de suas filhas serem violentadas com a pedofilia. O vídeo fala também de orar a Deus e pedir para que o homossexual seja curado. Usa outro exemplo de ter dois filhos e não poder demitir um motorista dos filhos, caso seja homossexual. Segundo a deputada, ela quer que os filhos sejam criados para a perpetuação da espécie. Ela reivindica a lei para ter o direito de demitir, sim, um homossexual, travesti ou lésbica, de acordo com o artigo quinto da Constituição Federal, que assegura que todos são iguais perante a lei. Logo em seguida, são citadas algumas identidades que ela possui: mãe, missionária católica e deputada que representa o povo. O discurso é sempre embasado pelo pedófilo como orientação sexual. O outro deputado Xandrinho, do PV parabeniza a deputada Myrian Rios pelo posicionamento "corajoso e sincero", que também reflete o seu posicionamento. Segundo Xandrinho, não há discriminação por parte de ninguém naquela seção pública que, segundo ele, é "um ato democrático". O turno de fala é voltado para a deputada, que afirma ter na família primos, pessoas homossexuais e lésbicas, por quem tem respeito e que ora por todos, já que é "opção deles". "Não sou preconceituosa e não deixo de amá-los, mas não vou permitir que abra a porta para a pedofilia", afirma a deputada. Para finalizar, ela agradece a Deus a oportunidade de votar contra e diz acreditar que a PEC é contra os jovens, que podem ser prejudicados, já que ela quer ter o direito de ter a orientação sexual na qual foi criada. A deputada encerra seu discurso desejando que "Deus abençoe a todos e tenham todos uma boa tarde, que o Espírito Santo possa hoje aqui nessa assembleia cair fogo do céu aqui, muito obrigada". Todos aplaudem e o vídeo é encerrado.

Perguntas para problematização nessa reunião.

- De acordo com sua compreensão, o que seria uma travesti? Como você entende a questão do banheiro para a aluna travesti na escola: banheiro masculino ou banheiro feminino?
- Ao refletir sobre a aluna travesti, você se acha preparado ou preparada para recebê-la no espaço escolar?
- Os professores ou professoras deveriam chamar as alunas travestis pelo nome civil ou pelo nome social?

- Qual a impressão sobre os filmes\materiais? Você considera adequados para a educação básica? Você passaria para seus alunos e alunas? Que efeito esse filme teria sobre os alunos e alunas?

3.2.3 Grupo Focal – Reunião 3 (GF3)

No início da reunião, foram exibidos dois vídeos "Torpedo" e "O que a sociedade pensa sobre o 'kit gay' – Domingo Espetacular – Rede Record", para subsidiar a discussão. Após a exibição dos vídeos, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 3 foram os seguintes: Andrea e Maria Clara .

O vídeo chamado "Torpedo" faz parte do kit anti-homofobia do governo federal e dura cerca de 4 minutos. O filme conta a história de duas colegas que têm as fotos do celular de uma festa a que ambas haviam sido publicadas na internet. As fotos foram colocadas na parede do corredor da escola. Muitos veem as publicações e ambas começam a questionar sobre quem poderia ter feito essa divulgação. Há declarações de carinho de ambas, pelo celular, afirmando que gostam uma da outra e que irão enfrentar a barra juntas. O sinal da escola toca e todos olham para elas na escada, comentando sobre as suas orientações sexuais. O vídeo encerra com as duas no pátio da escola cheio de alunos e alunas, olhando uma para a outra com olhares de cumplicidade, que sinalizam força e superação no novo relacionamento conturbado. Encerra-se o filme com um abraço e a pergunta de uma das garotas: "quer namorar comigo?", a que a outra responde: "acho que a gente já tá namorando".

Com aproximadamente 11 minutos, o vídeo "O que a sociedade pensa sobre o 'kit gay' - Domingo Espetacular - Rede Record" desenvolve a partir de uma reportagem exibida pela da Rede Record. A repórter explica que "kit gay" é uma proposta conhecida do MEC. São mostrados trechos dos filmes e, logo em seguida, são colhidos depoimentos de pessoas da sociedade civil. Segundo um depoimento, é "uma afronta aos valores da sociedade". É elucidado que o trecho do filme "torpedo" que continha cenas de um beijo na boca foi cortado e o Secretário de Educação do MEC, André Lázaro, debocha sobre o beijo lésbico, por ter sido discutido durante três meses "até onde ia ficar a língua", podendo só existir um selinho. A presidenta da Associação Brasileira de Psicopedagogia diz ser uma apologia em relação à sexualidade precoce. O Secretário premia os vídeos e outra consultora científica, a psicopedagoga Maria Irene Maluf, critica os vídeos porque acha que podem causar angústia

na criança, uma vez que não haverá uma preocupação para a educação ao exibir esses vídeos em questão. Em outro momento, Beto de Jesus, diretor da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Transexuais e Travestis, que participou na produção dos vídeos, afirma que o projeto custou em torno de R$ 1milhão e 500 mil reais. De acordo com a reportagem, o valor total do projeto foi de 3 milhões de reais. Há, na opinião do diretor da ABLGTT, uma falta de compromisso por parte de Fernando Haddad, então Ministro da Educação, em assumir que os vídeos haviam passado por consultorias de diferentes segmentos. Especialistas reprovam a atitude do governo em gastar dinheiro público com assuntos polêmicos e com preconceitos porque, no estado em que se encontra o Brasil em relação à educação pública, o país carece de outros investimentos mais urgentes. São ouvidos, em Porto Alegre, as opiniões de algumas pessoas em relação ao governo e ao gasto com o kit anti-homofobia. Muitos acham que os pais educam no que tange à sexualidade. São ouvidas também opiniões de alunos em São Paulo, os quais afirmam que a sexualidade é educação de casa. Momentos antes de encerrar a reportagem, há uma entrevista com Ricardo Bernardini, ator, que se diz gay, que não concorda com os vídeos por achar que podem causar a prática homofóbica e o bullying, por serem motivos de piadas. Para ele, esse assunto deve ser conversado em casa, com os pais, com os amigos. A especialista Maria Irene encerra criticando o MEC, dizendo que este órgão tem o poder de formar opinião, por isso por normatizar o que supostamente é tido como correto, tornando-se uma lei. Para a psicopedagoga, a família decide algumas questões básicas como os valores, a religião, a sexualidade; para ela isso é fundamental. O vídeo se encerra com o Secretário falando em tom de deboche sobre a "língua do beijo lésbico" e um pai afirmando ser um abuso que se faça isso nas escolas porque ele não aceitaria isso com os seus filhos.

Questões propostas aos/as participantes para discussão no GF:

- Qual a impressão sobre o filme/material?
- Você o considera adequado para a educação básica?
- Você o passaria para os seus(suas) alunos (as)?
- Que efeitos esse filme teria sobre os (as) alunos(as)?
- Os professores podem discutir sexualidades na escola ou é tarefa somente dos pais?
- Você acha que as manifestações afetivas lésbicas podem ocorrer no ambiente escolar?
- O que você acha do beijo entre as lésbicas e o corte da cena no filme?

3.2.4 Grupo Focal – Reunião 4 (GF4)

No início da reunião, foram lidos dois textos: "Ninguém nasce homossexual e eu sou testemunha" e "Existe ex-gay? Ex-homossexual? Ex-heterossexual? Ex-viado?", para subsidiar a discussão. Após a leitura dos textos, o pesquisador deu um espaço para que os participantes os comentassem. Em seguida, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 4 foram os seguintes: Andrea, Maria Clara, Ulisses e Marco Antônio.

O texto "Ninguém nasce homossexual e eu sou testemunha" discute a temática sobre nascer homossexual a partir do depoimento do pastor e dito "ex travesti" Jóide Miranda na Câmara Federal, feito no dia 04 de abril, para acirrar as altercações em segmentos LGBTT. Casado há 13 anos com uma pastora e pai de um filho, Jóide é fundador da Associação Brasileira de Ex-LGBTT e militante da causa anti-gay. Segundo o pastor, foi feito um documento contendo nota de repúdio , no qual é pedido a retratação do procurador federal que acusou o pastor Silas Malafaia de homofóbico e perseguidor religioso dos homossexuais. É concedida uma breve entrevista ao jornalista Vinícius Tavares, de Brasília, em que o pastor Joide Miranda tece comentários acerca de existir a possibilidade de ser ex-gay, ou ex-travesti porque a família é composta pelo "homem a mulher e os filhos". Ainda segundo o "ex-travesti", só se consegue paz no coração quando a felicidade é invadida pela matriz heterossexual, por ser uma felicidade plena.

O texto "Existe ex-gay? Ex-homossexual? Ex-heterossexual? Ex-viado?" discute, a partir do programa TV Show +, o que Fabrício Viana pensa sobre o "ex-gay, o ex-homossexual, o ex-heterossexual e o ex-viado". Para Viana, refletir na existência de ex-identidades é problemático porque circunscreve a tentativa de doença imposta a essas categorias identitárias, ou ainda como algum pecado divino, como constroem os discursos religiosos. São elucidados alguns pontos que, no seu livro *O Armário,* tornam-se relevantes, com alguns exemplos históricos. Segundo o autor, reprimir a sexualidade é algo perverso porque parte da ideia do negar-se a sim mesmo. Para ele, é como se se comprasse a ideia imposta de que há uma conversão para a homossexualidade, que se configura no matrimônio ou em diferentes papéis, como o casamento com o sexo oposto, tendo filhos ou uma vida insatisfatória. Para Fabrício Viana, a homossexualidade, a bissexualidade e a heterossexualidade são criações para categorizar a orientação sexual, tendo em vista que essas identidades não são fixas, rígidas ou invariáveis; são mutáveis. O texto é problematizado com

a seguinte pergunta: “Alguém já viu um ex-heterossexual assumido?”. Participaram dessa reunião Andrea, Ulisses, Marco Antônio e Maria Clara.

O pesquisador dá espaço para os/as participantes tecerem comentários antes das perguntas relacionadas aos textos e somente a participante Andrea manifestou a sua opinião.

Questionamentos propostos pelo pesquisador para discussão no GF:

- Que efeitos esses textos teriam sobre os (as) alunos(as)?
- Como você se posicionaria caso um(a) aluno(a) afirmasse que sentia afetividade por pessoas do mesmo sexo/gênero, mas que não gostaria de sentir?

3.2.5 Grupo Focal – Reunião 5 (GF5)

No início da reunião, foram exibidos dois vídeos: “Kit anti homofobia - Medo de quê? 1 /2” e “171210 kit anti homofobia”, para subsidiar a discussão. Após a exibição dos vídeos, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 5 foram os seguintes: Maria Clara e Marco Antônio .

O vídeo “Kit anti homofobia - Medo de quê? 1 /2” produzido pela ECOS, tem aproximadamente duração de 10 minutos. Foi produzido através de animações. Narra a história de dois adolescentes que são amigos e que se beijam no início do filme. Logo em seguida, mostram-se os preservativos, o que insinua a prática sexual consentida entre ambos. Não há registro de diálogos entre as personagens, reproduzindo somente grunhidos. Após o encontro na praça, um dos garotos leva o namorado até a sua residência, a mãe os vê de mãos dadas na porta de casa, o que lhe causa preocupação. Ao se deitar para dormir, um dos rapazes fica apreensivo por causa da possível reprovação dos seus pais. Em algumas cenas são mostradas a tolerância e a aceitação da diversidade, com música eletrônica e trios elétricos ao fundo e diversos jovens conversando e dançando. A personagem que não tem nome, identificado pelo uso de uma camiseta verde, vai falar com o pai que, ao que parece, aceita a sexualidade do filho, diferentemente da mãe, que chega e em seguida sai nervosa após a discussão e lamentação. O filho fica triste e chora; o pai o consola com um toque no braço, reforçando a sua liberdade em ser reconhecido pela sua sexualidade. O amigo do namorado apaixonado faz o convite para que possam assistir a uma competição de motocicletas; o menino da camiseta verde, seu namorado e o amigo combinam de irem juntos. Ao retornarem do evento, o rapaz antes negado pela genitora, encontra com esta e seu pai, que parece aceitar

o filho, pois cumprimenta o suposto namorado através de um aperto de mão. As personagens trocam um enlace das mãos e em seguida o filho ‘aceito’ pega um lápis e começa a desenhar diferentes casais se beijando e se acariciando, o que sinaliza uma diversidade sexual presente no mundo, pois o globo terrestre aparece ao fundo dos créditos.

O vídeo “171210 kit anti homofobia” tem aproximadamente 4 minutos de duração e parte de uma reportagem feita pelo repórter Aurélio Miranda, em Campo Grande, acerca do kit anti-homofobia. São descritas de forma breve as personagens do kit, entre elas José Ricardo, cujo nome social é Bianca, que “flerta” com um garoto dentro do banheiro feminino da escola. Descreve, também, a versão feminina em que duas adolescentes têm um romance lésbico. Segundo o repórter, os Poderes Legislativo e Judiciário são contra o kit na medida em que estimula a prática do “homossexualismo”, já que o público alvo são crianças. Para Sérgio Harfouche, Promotor da Infância e Juventude, a criança “não tem formação suficiente e cabe à família” falar de sexualidade, porque parece uma invasão da escola. Segundo o promotor, o MEC perdeu o foco de trabalho, que é aprimorar a didática nas escolas. Portanto,na opinião dele, é falta de politica pública que acentua ainda mais esse “desvio” procurando “destaque para focos que não são pertinentes nessa fase”. O promotor tem apoio do presidente da Câmara Municipal de Campo Grande, Paulo Siufi, que convoca uma reunião dos vereadores com a pretensão de barrar o kit nas escolas do Estado. Segundo o presidente, a função da sexualidade cabe à família: quem cria, avós, pai e mãe etc., e só após os quatorze ou quinze anos, através de “orientação e não de estímulo”, para que haja, de forma plena, a discussão sobre a violência contra os homossexuais. De acordo com a psicóloga Denise Silva, a forma como o MEC está apresentando a proposta é muito perigosa porque se o foco é trabalhar o preconceito com as crianças, esse material não é adequado. Encerra-se a reportagem com algumas opiniões controversas acerca do kit anti-homofobia nas escolas.

Indagações direcionadas nesse GF:

- O que você pensa sobre a troca de afetividade entre pessoas de sexos diferentes em lugares públicos? E pessoas do mesmo sexo?
- Você acha certo discutir questões sobre homoafetividade em sala de aula? E sobre a troca de afetividade entre casais heterossexuais e homossexuais em lugares públicos?
- Com quais opiniões expressas no vídeo você concorda e com quais você discorda? Por quê?

- Em sua opinião há preconceito no lugar de trabalho? Há risos, práticas discriminatórias em relação à sexualidade, à homossexualidade?

3.2.6 Grupo Focal–Reunião 6 (GF6)

No início da reunião, foram exibidos dois vídeos: "Amanda e Monick" e "A armadilha da PL 122", para subsidiar a discussão. Após a exibição dos vídeos, os integrantes do GF foram convidados a discutir seus conteúdos, seguindo roteiro de perguntas proposto pelo pesquisador. Os integrantes do GF na reunião 6 foram os seguintes: Andrea e Maria Clara.

O vídeo "Amanda e Monick" tem a duração de aproximadamente 19 minutos e discute a relação social de duas travestis no Nordeste em ambientes inter-relacionados: a escola, a família e a rua. As histórias de ambas são diferentes. Amanda é professora de História no Educandário Municipal João Pinto da Silva, em Barra de São Miguel-PB e tem um pai que apoia a sua condição de travesti assumida desde os dezenove anos. Já Monick, tem uma realidade diferente. Assumida desde os dezesseis anos, trabalha como profissional do sexo em Santa Cruz de Capibaribe-PE e tem uma companheira, Nilda. O filme mostra o momento que ambas saem em direção ao trabalho, num transporte que as busca em casa. São detalhadas as cenas em sala de aula, e os alunos e alunas dão o depoimento em relação a Amanda, evidenciando que já ouviram alguns falarem que não assistem aulas com uma travesti. Em contrapartida, vários alunos, alunas e mães dizem gostar da professora. Logo em seguida, o local de trabalho de Monick é mostrado, juntamente com as suas colegas de profissão, e um morador de rua conversa com ela, convidando-a para fazer um programa, no que é recusado, não permitindo nem o toque de suas mãos em suas pernas. Nilda, companheira de Monick, está grávida e se identifica pela identidade de gênero lésbica. Elas vivem muito bem, segundo Monick, que afirma lutar e fazer de tudo para proporcionar uma educação de qualidade para o seu filho, que chegará muito em breve. O interessante para a discussão do filme é pensar que Monick assume como o papel de mãe e a sua companheira Nilda, o de pai, demonstrando uma subversão no papel de gênero e na família nuclear. A cena seguinte mostra o pai de Amanda sentado em um banco na praça, falando da importância de ter o filho assumido como uma travesti e afirmando que ama sem pensar se é ou não homem. Para o pai, Amanda tem de ser o que quiser para ser feliz. O vídeo encerra-se com o pai de Amanda falando sobre a não importância de agradar as pessoas em relação à sexualidade da filha e Amanda e Monick caminham em uma rua.

O filme “A armadilha da PL 122” tem 6 minutos de duração e mostra o manifesto indignado de um cidadão que reivindica o direito à livre expressão. Ele discute algumas propostas sobre a PL122 e corrobora o seu discurso fundamentando que há “teses científicas” que asseguram a “cura gay”. Para a personagem, há intenção de “destituir a família” ao obrigá-lo a aceitar que dois homens na escola se beijem na frente de suas filhas. A personagem se autointitula não preconceituoso. De acordo com o depoimento, dar lugar e voz para o homossexual pela PL 122/2006, se configura numa atitude do demônio para desestabilizar a família e os bons costumes. Há uma crítica também em relação ao decano do Movimento LGBTT no Brasil, o doutor Luiz Mott que, para o autor do vídeo, é uma afronta à família tradicional. O vídeo encerra-se com a expressão de despedida “passar bem a todos”.

O pesquisador lança as seguintes perguntas para discussão no GF:

- O que você achou dos vídeos?
- Com quais opiniões expressas no vídeo você concorda e com quais você discorda? Por quê?
- Você usaria os vídeos em sala de aula?
- Qual a sua opinião sobre o nome social da travesti? Você chamaria uma aluna travesti pelo nome civil ou pelo nome social?
- Como você acha que seria a relação entre a comunidade escolar e a professora travesti?
- Você já conviveu com aluna ou professora travesti?
- Qual a sua opinião sobre a travesti viver com uma lésbica e assumir o papel de pai do filho dela?
- Como professor(a) você estaria preparado(a) para receber na escola uma família composta por uma travesti, uma lésbica e uma criança?

A técnica de observação não participativa feita nesta pesquisa, pressupõe que o pesquisador observe somente os informantes. Neste sentido, em sala de aula atuei como um espectador atento no que tange às aulas propostas pelas participantes. Para esse tipo de técnica, Godoy (1995), adverte para a importância de o observador estabelecer uma relação de confiança com os/as observados/as, embora o meu papel nas aulas observadas tenha sido de um mero observador (Burgess, 2001). Assim, procuramos ater-nos aos detalhes e anotar tudo

que ocorria no ambiente escolar, a fim de enlaçar as discussões aos objetivos propostas na pesquisa.

Dessa maneira, como propõe Godoy (1995), tivemos atenção em não somente descrever, mas refletir sobre o que ocorria no ambiente, além disso, estabelecendo anotações pessoais de tudo que sobrevinha, evitando um amontoado de informações irrelevantes para o nosso estudo. A nossa ação como professor/pesquisador que analisa o ambiente escolar não foi somente em se deslocar para ir a campo, mas para que pudesse compreender os diferentes espaços em que os/as participantes do GF se envolviam no processo de ensino e aprendizagem (CARDOSO; PENIN SOUSA, 2009).

Ao escolhermos essa metodologia como um dos instrumentos para a coleta de dados, pensamos em algo que pudesse haver o mínimo de interferência e interação possível do pesquisador (CARMO; FERREIRA, 1998; GONÇALVES, 2008), para que não influenciasse nas práticas docentes, tentando capturar sentidos discursivos que, nas análises futuras, pudessem ser traduzidos para responder às nossas perguntas de pesquisa. Neste tipo de técnica, Carmo e Ferreira (1998) asseguram que o observador não possui controle algum sobre os acontecimentos.

3.3 Tratamentos dos dados escolares: discursos identificados e sua relação com a realidade social

Observou-se, durante as reuniões do GF, uma resistência a se discutir temas ligados à sexualidade e especialmente à homossexualidade, em sala de aula, resistência esta mais acentuada em relação às séries do ensino fundamental, conforme as seguintes afirmações dos professores:

> O ensino médio tem alunos mais adultos. Eu abordaria sem problema nenhum, ainda mais um material desses. (Maria Clara, GF1)

> Eu creio que aquele vídeo provoca uma discussão dentro de sala de aula, e essa discussão, ela é sadia, ela precisa ser feita, mesmo porque os nossos alunos do ensino médio são curiosos. (Maria Clara, GF3)

> Ninguém pode fugir disso mais, isso faz parte do nosso cotidiano, já. (...) Eu penso que no ensino médio seria mais essencial esse tipo de discussão. (...)

> São meninos, às vezes não têm uma personalidade formada, opiniões formadas, (...) a criança e o aluno que está no ensino fundamental.
> (...)
> Eu acho que ele ainda tem que ser preparado, ele tem que ser moldado para esse tipo de informação. (...) Eu acho que tem que ir aos poucos porque eles são muito imaturos, eles são preconceituosos. Talvez eles não têm preparo para receber esse tipo de informação e também para discutir. (Andrea, GF3)

> Como eu já falei nas outras vezes, eu acho que sim, dependendo também da faixa de idade, trabalharia com os dois vídeos. Poderia trabalhar com o ensino médio. Por quê? Porque tem maturidade, é também sempre dentro da sala de aula, sempre tem aluno também que é homossexual. (Andrea, GF6).

Percebemos que há discursos contraditórios no que se refere à diversidade sexual e aos professores e às professoras. Ficam evidentes discursos de relativização de certas identidades em relação a outras. Ao considerar as identidades de maneira hierarquizantes, deixa-se implícito a existência de superioridade identitária em detrimento de outras. Isso leva-nos a compreender que a escola fabrica sujeitos e legitima a manutenção de uma sociedade dividida (LOURO, 2010). Nesse sentido, a escola entende disso, pois fabrica e impõe as diferenças de forma hierarquizada. O evento discursivo da professora Maria Clara parece contrariar o discurso do professor Ulisses, pois este reivindica outras discussões que não sejam somente sobre a sexualidade:

> Eu não vejo ninguém criticando, por exemplo, um gordinho ou uma magrela demais, ou um negro ali dentro. Mas em relação ao homossexual a violência verbal é bem maior. (Maria Clara, GF1)

> Você pode mostrar a relação dos deficientes, a relação da mulher na sociedade, a relação dos negros e a relação do homossexual também, né? Você não precisa só ficar batendo na tecla do homo. (Ulisses, GF1)

Embora se comprove uma tentativa em qualificar o discurso da não aceitação da homossexualidade como algo em nossa sociedade, a participante Maria Clara tenta construir efeitos de sentidos de neutralidade em seu discurso:

> Quando eu falei que sou contra, assim, é mais no sentido da questão da homofobia, não no sentido de ser a favor do homossexual ou contra o homossexual. (Maria Clara, GF1)

Não se posicionar a favor ou contra a prática homossexual sugere uma atitude apolítica e excludente porque negligencia o posicionamento. Ao deixar de problematizar e/ou se posicionar sobre o sujeito homoerótico, fica evidente, nesse destaque, a não importância de inclusão da diversidade na agenda educacional. Permanece implícito, especialmente na reunião 1 (GF1), o valor de verdade (MOITA LOPES, 2006) que o professor tem em diálogo com as instituições, nesse caso, a instituição religiosa.

Observa-se, também, uma convergência entre o discurso religioso e o discurso de tradição e/ou resistência materializado nos seguintes enunciados expressões no GF1:

> Uma vez um aluno chegou para mim e perguntou (Referindo-se a pergunta de um aluno): "professora é verdade que na bíblia tá escrito que os homossexuais vão todos para o inferno?" Eu dei a minha posição, a posição bíblica e falei para ele onde está escrito e falei que ele pode ler. (Maria Clara, GF1)

> Esse kit é direcionado só para questão da homofobia e na questão do preconceito contra negro, o pobre? Houve uma polêmica porque adentrei na questão bíblica, e, quer dizer, eu tive uma saída, que foi dizer o seguinte: porque na bíblia fala que Deus, que Jesus ama o pecador, mas não ama o pecado e saí por aí e eu sempre falo, falo assim, falei para eles.
> (...)
> Lá na faculdade eu tenho um amigo, ele é homossexual assumido, é um bom amigo que eu tenho e a nossa amizade é tanta que às vezes fico pensando o que as pessoas vão pensar de mim. Às vezes eu falo assim: as minhas amigas são evangélicas, eu sou evangélica, aí fico pensando: será que estou certa ou errada, será o que elas vão pensar?
> (...)
> Eu acho que o ambiente escolar não é muito adequado, qualquer tipo de intimidade, acho que neste local a gente vem para estudar, para adquirir conhecimento e para ter amizade, eu acho que a questão de você manifestar carinho com a outra pessoa, eu acho uma coisa muito particular, muito íntima.
> (...)
> **Dentro da escola acho que não é lugar para manifestar, não só com homossexuais, mas com pessoas**. (Andrea, GF1, grifo nosso)

> Se fosse ocorrer abraço sim, beijo não, beijo é muito íntimo. Esse ambiente é escola, ninguém é obrigado aceitar. Não importa, é um ambiente escolar. (Marco Antônio, GF1)

> Sou totalmente contra padrões e dogmas, eu acho que no colégio tem que manter certa formalidade para que isso não venha interferir na vida do outro, porque causa estranheza junto com outro. Eu não gostaria de ver nenhum casal lésbico, nenhum homem, nem nada que partisse para a intimidade. (Ulisses, GF1)

Os discursos aqui manifestados evidenciam que a crença religiosa relacionada à sexualidade constitui-se em um assunto de difícil tratamento em sala de aula. Dessa maneira, os participantes discursivos constroem significados ao interagir com outros discursos

(bíblicos, por exemplo) em diferentes instituições, culturas e histórias (MOITA LOPES, 2006). Por mais boa vontade que haja para a promoção de debates sobre a sexualidade, fica evidenciada, nos discursos expressões pelas falas, uma resistência, porque a crença religiosa do sujeito discursivo construiu um homoerótico como pecador.

Esse sujeito homossexual (profano) construído no século XIX perdura no imaginário coletivo como uma doença contagiosa que contamina a pureza do sagrado. Como se constata nas falas, é muito difícil lidar com as identidades de amiga e religiosa, talvez porque para a professora, a identidade é fixa e coerente. Nesse sentido, aceitar como amigo um homossexual assumido é subverter um sistema de dogmas criados biblicamente em relação ao homoerótico e essa aceitação pode ser complicada quando não se aceita o caráter contraditório das identidades.

Ainda que haja um posicionamento discursivo da professora Andrea na direção de se reconhecer a diversidade sexual, fica claro que a sua opinião, balizada pela bíblia, tem dificuldades em aceitar o aluno homoerótico. Nesse caso, na medida em que temos uma identidade de professora que se digladia com outras identidades, que se deslocam para a identidade da participante de grupo religioso, estas se tornam contraditórias, múltiplas, incoerentes e instáveis (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2003a; SILVA, T.T. 2012).

Já que o discurso é um modo de 'ação social' pelo qual os indivíduos operam no mundo (FAIRCLOUGH, 1989, 2001), temos discursos imbricados em práticas sociais excludentes e resistentes nessa primeira reunião. Constata-se, ainda, nas interações discursivas materializadas nessa reunião, uma resistência às práticas afetivas em ambiente escolar, como corroboram os trechos transcritos.

A materialidade discursiva desses destaques faz-nos pensar em como a escola é um ambiente construído para que nossos alunos e alunas, professores e professoras sejam assexuados, como se percebe na parte negritada. Ou seja, a escola torna-se um espaço de limites que servem para assegurar o silêncio, o governo e o disciplinamento de corpos e /ou quaisquer manifestações afetivas, porque é um dispositivo de controle e governo (LOURO, 2010).

Nesse sentido, os acontecimentos discursivos de Marco Antônio e Andrea denotam que a escola é um espaço e sexualidade, intimidade, por isso é inadmissível a troca de abraço e beijo, o que pressupõe que o ambiente escolar não é adequado para intimidades.

A contradição discursiva de Ulisses é algo que chama a atenção. Ao mesmo tempo em que o professor é contra padrões e dogmas, porque dogmas sugerem apego à tradição, à

igreja, ele não quer ver no ambiente escolar quaisquer outros envolvimentos que submerjam práticas de intimidade. Para o participante, casais lésbicos causam "estranheza", o que evidencia que a identidade de gênero de sujeitos homoafetivos é de difícil aceitação e reconhecimento na sociedade.

Na primeira reunião, reverberam o discurso do "normal" *versus* "anormal", como fica manifesto na seguinte fala:

> Porque na verdade eu não falo tanto assim (...) você tem preferência por outro sexo que não é o seu normal. (Andrea, GF1)

A opinião a partir da normalidade provoca um estranhamento na participante citada em favor da democracia sexual, pois contraria a regra, o permitido. Dessa maneira, percebe-se que esse discurso do normal evidencia quem está no centro, na referência, no esquadro, tido como o correto (CANGUILHEM, 2012), que determina quem é o modelo, quem pode transitar nas esferas sociais sem ser categorizado e/ou marcado pela "anormalidade".

Construir uma suposta sexualidade "normal" é perigoso, porquanto deixa de promover a cidadania sexual de alunos e alunas que não se enquadram no padrão, fazendo com que se tornem invisíveis. Nesse sentido, esse tipo de discurso coloca uma invisibilidade sexual que se torna imposta e determinada por fatores normativos e históricos que se relacionam em tempo e espaços localizados.

Dito de outra maneira, esses discursos históricos reverberam a tentativa de negligenciar as outras identidades de gêneros pelo viés da normalização sexual. Assim, os discursos aqui reproduzidos traduzem um perverso e autoritário ensaio em inserir o sujeito homoerótico e as sexualidades "desviantes" (FOUCAULT, 2001a) em lugares sociais subalternos, colocando-os na fronteira, para torná-los retas, já que são/estão excêntricos (fora do centro).

Ao proferir discursos da "normalidade" o professor e a professora demarcam, legitimam e policiam quem deve se movimentar no ambiente escolar. De tal modo, apreende-se que a escola, como uma instituição que fabrica sujeitos heterossexualizados, não reconhece a diversidade que nela se faz presente, às vezes de forma sutil e velada, às vezes camuflada, exatamente por não encontrar ali espaço para a livre manifestação.

Nos trechos transcritos a seguir, fica implícita a construção da sexualidade do sujeito homoerótico relacionado à deficiência, marcado pelo pronome indefinido "qualquer". Embora a participante tente reconhecer os direitos iguais para todos, a condição sexual ainda é marcada pela normalidade e relacionada com a deficiência:

> Eu não enxergo diferenças. Eu enxergo a diferença, mas procuro fazer daquela diferença uma igualdade de todos. Direitos e deveres iguais para todos independente de qualquer escolha ou qualquer deficiência ou qualquer diferença.
> (...)
> Fazer um kit, livro grosso com vários tipos de diversidades deficientes. Eu não adotaria o kit para escolas públicas, para as escolas, mas adotaria esse vídeo, mais uma série de outros para que possa servir como ação contra o preconceito. (Maria Clara, GF1)

Defender essa suposta igualdade no campo escolar parece ingênuo porque a diferença existe e dela não podemos nos furtar. Não são todos iguais na escola e na sociedade, entretanto, as pessoas têm o direito de serem iguais quando a diferença torna-se algo que as subalternizam e têm o direito à diferença quando essa suposta igualdade é motivo para a descaracterização (SOUSA SANTOS, 2003).

Como se evidenciam os fragmentos que seguem, a professora Andrea se contradiz em seu discurso ao aceitar a diversidade sexual e as suas manifestações. De acordo com essas impressões, comprova-se que a escola é o lugar da imposição de modos e jeitos de ser, de se comportar e sentir (RAMIRES NETO, 2011) que são reiterados a partir dos policiamentos sobre a afetividade alheia.

> Quando eu olho para o menino ou uma menina, homossexual, para mim é a mesma coisa; para mim dentro da sala são todos iguais.
> (...)
> Questão de ética profissional não sei, mas é algo que eu aprendi, independente de ser dois homens ou duas mulheres, a mesma opinião para todos.
> (...)
> Ver um menino beijando menino ou uma menina beijando menina, eu ia ficar um pouco assim atônita, porque não é costume da nossa sociedade, ver isso, principalmente na nossa escola . (Andrea, GF1)

> Eu acho que manifestação de carinho e intimidade, eu acho que a escola não é um local adequado, não só para os homossexuais, lésbicas, seja gay, seja o que for.
> (...)
> Nós não estamos nem acostumados a ver isso na rua, agora você pegar e trazer isso para dentro da sala de aula, eu acho assim, muito estranho. Eu acho que dá a impressão que você quer talvez impor para eles que isso é normal. (Andrea, GF3)

Dessa forma, a reflexão acerca da diferença necessita fazer parte da agenda cotidiana da escola sem o viés heteronormativo de afetividade, para que a diversidade possa ser problematizada sem legitimar e sancionar discursos que fabricam uma única maneira de ser e

estar na sociedade como a certa, a normal, a aceitável, afinal, o sujeito uno e monolítico é uma ilusão.

Assim, a escola pode ser o campo da negociação da diversidade. Igualmente, como prática inclusiva, combater e refletir sobre o preconceito são maneiras que possibilitam a inserção de todas e todos no exercício da cidadania, ainda que a escola faça distinções e produza desigualdades, já que ela entende disso porque produz isso (LOURO, 2010).

Em relação ao discurso essencialista, Maria Clara traz a crença de que a homossexualidade é algo relacionado ao 'ser feminino' e Ulisses, de que ao nascer, já é possível haver uma essência homoerótica. De acordo com os rastros discursivos de Andrea, o discurso essencialista é contradito em relação ao professor citado anteriormente, embora, para ela, ao mesmo tempo em que a condição sexual é móvel, esta pode sofrer interferências por questões de amizade.

> Um aluno de primeiro ano que assumiu a sexualidade dele para mim (...) falou que era homossexual e na hora da divisão de grupos eu pensei que ele queria ficar com as meninas, foi uma falha minha, nós dividimos homens de mulheres e ele ficou muito chateado comigo e foi muito difícil. (Maria Clara, GF1)

> Acredito que ninguém venha a nascer, venha a se transformar em homossexual ao longo da vida; ele vai... ele nasce. (Ulisses, GF1)

> Que homossexual ele nasce homossexual, eu discordo, porque eu conheço muitas pessoas que nasceram mulher, nasceram homem e foram casados e não sei porque o casamento não deu certo e ficaram sozinhos, questão de amizades, apesar que eu não acho tanto influência assim. (Andrea, GF1)

Infere-se que nesses discursos de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001) a sexualidade considerada desviante possui um lugar também desviante. Quando a professora coloca o aluno no grupo das meninas, ela sinaliza que a condição sexual deste está relacionada à feminilidade. Quanto ao professor Ulisses, sua opinião está confusa porque ao mesmo tempo em que acredita que ninguém se torna homossexual, afirma que o sujeito nasce homossexual. Dessa maneira, na voz do participante, subentende-se a existência de uma maneira única de o sujeito homoerótico se constituir nas identidades, isto é, nega-se que a sexualidade seja uma construção social (STOLLER, 1968; BEAUVOIR, 1970; BENTO, 2011; BUTLER, 2012).

Na segunda reunião (GF2)**,** é evidenciada a identidade de gênero travesti nos vídeos apresentados aos participantes. Ao elicitar as discussões no grupo, percebe-se certa confusão em relação a essa identidade.

> Sobre travesti, é uma pessoa que nasce num corpo errado. Ela, no caso, masculino. Ela se sente, no caso, uma pessoa mais ou menos do sexo feminino. (Ulisses, GF2)

Na fala do professor está implícita a crença, bastante difundida, de que a travesti é um ser que possui um corpo desviante (FOUCAULT, 2001, 2010) porque transgride o corpo biológico, não sendo nem homem nem mulher, mas um ser híbrido, confuso.

Tomamos as asserções de Louro (2003, 2010) em relação às sexualidades limítrofes para afirmar que as travestis são seres fronteiriços, que subvertem os padrões hegemônicos do que é ser homem e ser mulher na cultura dominante. A partir das rotas discursivas dadas por Bohm (2009), a fala do docente não pode ser interpretada *ipsis litteris;* ou seja, a ideia de que a travesti é um homem que nasce no corpo errado parece-nos mais o discurso da identidade de gênero das transexuais.

Nesse sentido, parece importante ressaltar, para fins didáticos, que as travestis são seres que nasceram em corpos biológicos masculinos, mas que se apropriaram de uma identidade de gênero feminino (BOHM, 2009), o que não significa que são do sexo feminino e/ou um homem que se veste de mulher e que sente mulher, mas que detêm um feminino parodiado, um feminino único travesti, rebuscado e não um feminino mulher (BENEDETTI, 2002). Assim, são homens 'travestidos' de mulheres.

Posto isso, pode-se afirmar que as travestis vivem em lugares incômodos e fronteiriços, já que não se consideram nem homens nem mulheres (ALÓS, 2007). Então, acreditar que a travesti está restrita simplesmente ao desejo de ser mulher ou à ideia do homem que se sente ou se veste de mulher pode ser um discurso naturalizado de senso comum (FAIRCLOUHG, 2001), como se constata abaixo:

> O travesti, eu entendo assim, que é um homem que se veste de mulher e que se sente mulher (Andrea, GF2).
>
> Eu creio que o travesti é o homem que se sente e se veste como mulher. (Maria Clara, GF2)

Diferentemente das concepções que embasam o senso comum acerca desses sujeitos , sabe-se que a travesti é o corpo misto, a mistura, a transgressão das normas, dos limites naturais e das classificações (FOUCAULT, 2010), já que o corpo é lugar de significações (PINTO,2004), portanto, um feminino próprio com suas vidas e seus corpos e não somente um "homem que se sente e se veste como mulher".

Nessa reunião, em que se propõe a análise sobre o lugar da travesti na escola e na sociedade, a figura da travesti veio envolta numa materialidade discursiva da figura do monstro humano que vai além da figura estranha, excêntrica (LOURO, 2004) do sujeito

homoerótico, porque é uma ‘coisa diferente’ que há dificuldade em inserir no contexto educacional, como se corrobora em seguida:

> Homossexual para mim não é estranho, uma travesti para mim seria, uma coisa diferente para mim na sala de aula, para mim seria um desafio. (Ulisses, GF2)

Assim, a partir dos caminhos teóricos deixados por Foucault (2010) e Coehn (2000), compreender a identidade de gênero da travesti vem a ser difícil, pois a sexualidade ainda é marcada por discursos nascentes reverberados com o respaldo da ciência do século XIX. A figura da travesti não existe nos discursos biológicos, por constituir-se um ser que descontrói a sexualidade hegemônica e as ideias convencionais dos sexos biológicos (SILVA, 2006).

Nos excertos discursivos materializados a seguir, evidenciam-se contradições discursivas, no que se refere ao discurso da aceitação da sexualidade não normativa, benevolência e/ou tolerância da diferença em contraposição ao discurso legalista.

> Com certeza eu o apoiaria porque eu sempre tenho a tendência de cuidar das pessoas que são discriminadas. Terei problemas na questão da metodologia especial, a questão de chamar pelo nome; no primeiro momento eu rejeitaria a possibilidade de chamar pelo nome dele, mas para mim eu entenderia. (Ulisses, GF2)

> Na questão ser travesti no espaço para mim é indiferente sim, acho que eu receberia normalmente, ele tem que provar na justiça alguma coisa assim, para mudar o nome dele.
> **(...)**
> Eu não sou contra, agora, se outro professor quer fazer isso, tudo bem, mas eu sigo a regra, eu não mudo a minha posição, eu acho que num ambiente escolar, no ambiente de trabalho, **a gente continua seguindo a regra**, **eu continuo seguindo a regra**. (Andrea, GF2, grifo nosso)

Ao mesmo tempo em que a professora Andrea supostamente aceita a sexualidade desviante, ou o corpo desviante da travesti, ela mesma nega e mutila a identidade de gênero desta, uma vez que não aceita a inserção do seu nome social nos espaços escolares, a não ser que haja uma medida legal que ratifique a validade desse direito. Dito de outro modo, o léxico “regra”, muito repetido nos enunciados negritados, deixa implícito o discurso tradicionalista e/ou de resistência a mudanças sociais, bem como o discurso legalista. Quer dizer, como assevera Gee (1996), os discursos secundários aprendidos em diferentes instituições e grupos delimitam as nossas posições de socialização.

Dessa maneira, o discurso da participante Andrea, é algo que transpõe uma atividade individual e que se insere em práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001) as quais moldam realidades e possibilitam ações sobre o mundo e sobre os outros. Seguir a regra/norma e

resistir à aceitação das identidades de gêneros não heterossexuais, pode sinalizar a não disposição à mudança acerca daquilo que foi instituído e normatizado.

Essas práticas discursivas denotam que nem a escola nem o/a docente estão preparadas para receber a travesti, de acordo com a fala da própria professora reproduzida a seguir.

> Eu creio que a escola, de forma geral, não está preparada para receber o travesti. Sinto-me preparada para receber o travesti em sala de aula. Deve ser um sofrimento muito grande você querer mudar algo em você e pelas regras sociais não poder (Andrea, GF2)

Ainda que haja um discurso implícito da não aceitação da sexualidade 'monstruosa', a participante Maria Clara oposiciona-se discursivamente em relação à professora Andrea, quando afirma que já é hora de levar essas discussões para dentro da sala de aula:

> Tinha coisas que eu nunca tinha pensado, nunca, agora estou pensando. É hora de levar isso para dentro da sala de aula, porque eu acho que já é hora de discutirmos tudo. (Maria Clara, GF2)

Contudo, como se nota em seguida, há um não dito, um ato discursivo que descontrói a inserção da travesti em sala de aula, na medida em que essa identidade, por negar a norma, torna-se uma forma de vida com uma anatomia indiscreta (FOUCAULT, 2001) na escola.

> Eu achei engraçado, eu achei muito engraçado, eu fiquei pensando nas piadinhas que eles [os/as discentes] poderiam fazer porque igual eu te falei que eu não tenho contato com travesti. (Ulisses, GF2)

Dito de outra forma, compreende-se que o participante Ulisses tenta dominar o seu acontecimento discursivo para se esquivar de sua terrível e pesada materialidade (FOUCAULT, 2007), conjurando os seus perigos e poderes, transferindo o discurso da comicização da sexualidade para os/as discentes. Esse tipo de discurso é perigoso porque deteriora e apaga a sexualidade alheia. Parece inofensivo (LOURO, 2010), mas está eivado de uma pedagogia do riso, ainda que inocente, na qual os "anormais" foram e ainda são vistos desde séculos anteriores como algo engraçado. (FOUCAULT, 2010).

Na reunião de número três (GF3), os efeitos de sentido enlaçados nos eventos discursivos dos/as participantes se ligam estreitamente aos discursos do despreparo do adolescente, do docente como formador crítico de opinião e do "normal" *versus* "anormal", como se confirma a seguir. Ao capturar os efeitos de sentido deixados por meio do discurso do despreparo do adolescente, observa-se a crença de que discutir temas referentes à temática da sexualidade não é adequado para todas as idades.

> Ninguém pode fugir disso mais, isso faz parte do nosso cotidiano. Já eu penso que no ensino médio seria mais essencial, esse tipo de discussão. São

> meninos, às vezes não têm uma personalidade formada, opiniões formadas, a criança e o aluno que está no ensino fundamental.
> (...)
> Eu acho que tudo é válido, não para as crianças menores, mas eu acho que alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio.
> (...)
> Eu acho que ele ainda tem que ser preparado, ele tem que ser moldado ainda para receber esse tipo de informação. Eu acho que tem que ir aos poucos, porque eles são muito imaturos, eles são preconceituosos, talvez eles não tenham preparo para receber esse tipo de informação, e também para discutir. (Andrea, GF3)

Nesse sentido, como se observa nos excertos aqui transcritos, a sexualidade passa a fazer parte do lado de fora da escola e subentende e os/as discentes do ensino fundamental não possuem maturidade para provocar a discussão; e mais, não possuem sexualidade, já que lhes é negada a problematização nessa faixa etária. Contudo, a sexualidade faz parte da escola e não é algo de que se pode despir e desligar-se (LOURO, 2010).

Ao mesmo tempo em que a participante Maria Clara reivindica um posicionamento crítico em relação à discussão da diversidade sexual, em seguida, postula a discussão somente para o ensino médio. Pode-se inferir, assim, que há uma força discursiva contraditória no advérbio "atrás" que negligencia a inserção, por exemplo, do sexto ano porque os pais não concordam, embora a discussão seja sadia observa-se a presença do discurso da família como instituição redentora.

> Eu creio que aquele vídeo ["torpedo"] provoca uma discussão dentro de sala de aula, e essa discussão, ela é sadia, ela precisa ser feita, mesmo porque os nossos alunos do ensino médio são curiosos.
> (...)
> É uma discussão que pode começar lá atrás, e não é só a responsabilidade só da família, é responsabilidade do professor também em sala de aula, porque nós estamos formando "cidadão críticos". (Maria Clara, GF3)

> Tanto os pais, como os professores, também têm de discutir esse assunto dentro da escola. A gente é o responsável pela formação de cidadãos críticos, é um assunto comum, não é mais um assunto de outro mundo a questão de sexualidade, homossexualismo.
> (...)
> Essa questão da sexualidade é uma coisa que não dá mais para ficar escondendo, nós temos que discutir isso, o papel que se cobra do professor é formar cidadãos críticos, é lógico que nós temos que abordar sobre esse tipo de assunto. (Andrea, GF3)

Como bem confirmam os destaques aqui arrolados, se a discussão não é 'doente' mas "sadia", por que não fazer parte do cotidiano escolar de todo corpo discente? O que justifica questões sobre a sexualidade, estarem restritas somente aos alunos e alunas do Ensino Médio, exceto o primeiro ano?

Com se destaca a seguir, ainda que haja ‘boa vontade’ em discutir a temática no sexto ano, os pais seriam empecilho por causa da resistência e/ou homofobia, segundo a educadora. Diante disso, percebe-se a força do discurso primário, ou seja, aquele que subjaz na família como legitimador da norma (GEE, 1996) e exclusão.

> Por mais que o professor esteja preparado para discutir o assunto desde o sexto ano, enfrentaríamos aí um problema que seria os pais.
> (...)
> Estaríamos também atingindo a própria família, que muitas vezes a gente encontra as famílias homofóbicas, famílias inteiras homofóbicas. (Maria Clara, GF3)

Dessa maneira, a proposta de posicionar-se discursivamente de forma crítica, presente na fala da educadora Andrea, demonstra que o discurso ideológico está marcado, como práticas discursivas que envolvem crenças e generalizações (GEE, 1996), na relação do sujeito com a sociedade. Isto é, esse tipo de ideologia corrobora um discurso naturalizado de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001) segundo o qual uma boa escola é aquela que insere a discussão da diversidade sexual em doses homeopáticas, para não contrariar a família. Dito de outro modo, a instituição familiar detém o poder do desejo sexual de seus filhos e suas filhas, pois a sexualidade não é algo benéfico que se joga à mesa para todos e todas, uma vez que precisa de tempo para moldar os/as discentes para que sejam receptivos a esse tipo informação.

Ainda nesses destaques, constata-se a presença do discurso de transferência, que nos traz o efeito de sentido de culpabilização, quer dizer, não existem problematizações na escola por causa da não receptividade dos/as discentes. A partir dessa constatação, percebe-se que o sujeito não existe sem o discurso e não sobrevive sem a ideologia (ORLANDI, 1992).

O pensamento de Orlandi (1992) corporificado acima, converge à reflexão de Fairclough (2001), ao postular que o discurso e a ideologia estão moldados pela relação das identidades sociais e os sistemas de crenças e conhecimento, ou seja, as marcas discursivas destacadas nesta análise demonstram que as ideologias, além de construir humanos, constroem o mundo dos humanos (GEE, 1996) em diferentes posições e significados.

Nos enunciados que seguem, encontram-se tentativas de moldar uma sexualidade a partir do que seria o esquadro, a correção, o governo (CANGUILHEM, 2012; FOUCAULT, 2004) para uma suposta normalidade.

> Acho que já tem que ter uma noção do que venha a ser isso, eu acho que **é assunto normal**.
> (...)
> Colocar uma coisa que eles nem estão acostumados a ver lá fora, **o beijo hetero** é uma coisa que todo mundo está cansado de ver, **é normal**, está nas

> novelas. O beijo homossexual já é uma coisa nova, para a gente está sendo uma coisa nova. Então colocar isso agora, eu acho assim, meio complicado, é uma coisa que não tem mais como evitar, está aí no mundo, está acontecendo, e a gente tem que se adequar a isso (pausa) e que não é coisa de outro mundo, é desse mundo. (Andrea, GF3, grifo nosso)
>
> Num futuro bem próximo não precisaríamos mais de um kit para trazer essa discussão para a sala de aula, seria **algo normal**. (Maria Clara, GF3, grifo nosso)
>
> Nem mesmo para as pessoas que dizem, entre aspas, "**normais**", que são homem com homem, mulher com mulher, eu acho que o ambiente escolar não é o lugar para isso. (Andrea, GF2, grifo nosso)

Pelo que se constata na reunião GF3 e nos eventos participativos das docentes, há uma estreita relação de significados do que seria aceito, ora tido como (in)correto, (in)adequado, ora apresentado como (a)normal. Por conseguinte, o discurso tradicionalista e/ou de resistência a mudanças sociais se entrecruza, como se verifica depois, na tentativa de legitimar a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2012; CONNEL, 1996; LOURO, 2004) como modelo naturalizado pela sociedade.

> Eu acho que manifestação de carinho, intimidade, eu acho que a escola não é um local adequado, não só para os homossexuais, lésbicas, seja gay, seja o que for.
> (...)
> Nós não estamos nem acostumados a ver isso na rua, agora você pegar e trazer isso para dentro da sala de aula, eu acho assim, muito estranho, eu acho que dá a impressão que **quer talvez impor para eles que isso é normal**. (Andrea, GF3, grifo nosso)

Quando as participantes são indagadas acerca da manifestação de carinho em contexto escolar, logo as forças contraditórias discursivas da participante Andrea se mostram, como se verifica na sua fala. Ainda que os efeitos de sentido dessa professora demonstrem certa confusão em relação a aceitar ou não as práticas afetivas das sexualidades "desviantes", "anormais" (FOUCAULT, 2010), a escola, segundo ela, não é o local apropriado para demonstrar afetos.

Essa assertiva vai em sentido oposto à concepção de Louro (2010), que considera a que a sexualidade na escola é parte dos sujeitos, porque os sujeitos fazem parte da escola. Para a docente Andrea, a partir dos seus atos discursivos, a sexualidade não heterocentrada é uma anormalidade, é uma monstra pálida e invisível, portanto, banalizada (FOUCAULT, 2010), é algo estranho. Nesse sentido, a partir dessas falas, infere-se que qualquer condição sexual que foge da imposição da norma heterossexual é considerada desviante e estranha.

Assim, a partir do que foi analisado na reunião GF3, constata-se que os discursos da aceitação da sexualidade não normativa, benevolência e/ou tolerância da diferença, evidenciados nos ditos das participantes, se convergem, na medida em que estabelecem uma sintonia discursiva no que tange ao que essas professoras consideram "sexualidade deste mundo" e, portanto, passível de entendimento. Contudo, os discursos naturalizados de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001) nesse GF, subentendem uma sexualidade estranha e pautada pela doença, já que transgride a matriz heterossexual tida como única. Dito de outro modo, essas asserções reverberam uma herança do século XIX, como se constata pelo sufixo "_ismo", tido como sinônimo de doença; isto é, esse "_ismo", por mais inofensivo que seja, (re)constrói sujeitos patologizados na sociedade (PRADO; MACHADO, 2012).

Entretanto, chamamos a atenção, após essa análise, para o discurso da opinião do professor e da professora como valor de verdade, para pensar até que ponto as docentes estão atentas aos seus discursos proferidos como profissionais da educação e possuidoras de poder e valor/regime de verdade (MOITA LOPES, 2006; FOUCAULT, 1985).

> É mais fácil você dialogar também com pai, tipo assim, vocês não acham que já é hora de conversar isso com os seus filhos? Ou vocês querem que os seus filhos aprendam lá na rua? Às vezes os que são homossexuais te procuram, porque parece que eles acham assim, que você tem uma palavra de peso. (Andrea, GF3)

Então, se esses valores/regimes exercem poder e orientam também o discurso tornando-o naturalizado, e a docente acredita na sua "fala de peso", seria plausível exortar os/as nossos/as alunos/as a partir de qual lugar de fala: da religiosa, da advogada ou de ambas? Entretanto, independentemente de qual posicionamento o/a professor/a se dirige a seus/suas alunos/as, tal exortação deve se dar a partir de recursos críticos que levem a uma problematização das hegemonias, já que estas são discursos e práticas ideológicas que legitimam, insubordinam e oprimem. (MOITA LOPES, 2006 b; PENNYCOOK, 2001).

Contudo, os efeitos de sentidos enlaçados a seguir, mostram o poder que a religião possui no discurso ao marcar lugares sociais que são repetidos na construção da sexualidade pecaminosa. (FOUCAULT, 2001; 2010).

> **A gente busca uma orientação para Deus**. Eu chego numa conclusão que nós vivemos numa sociedade muito hipócrita. A questão do beijo em sala de aula, nas escolas, mas não só o beijo homossexual, mas o beijo em geral, precisa ser discutido. Para eu achar que aquilo deveria ser cortado, eu também deveria achar que o beijo hetero deveria ser cortado também. (Maria Clara, GF3, grifo nosso)

Como se observa nos excertos, esses discursos podem materializar linguisticamente participantes discursivos que constroem significados ao interagir com outros discursos em diferentes instituições, culturas e histórias (MOITA LOPES, 2006), desestabilizando o instituído como a referência.

> Eu confesso que esses encontros têm me feito refletir muito e eu tenho me emocionado muito. Tenho me emocionado muito em relação a esses encontros, porque são questões que a gente leva pra casa, dorme com elas, assim, antes de dormir a gente pensa a respeito disso. (Maria Clara, GF3)

Portanto, localizam-se nesses distintos enunciados, lugares para os discursos de diferentes posicionamentos, diferentes sujeitos (LAROSSA, 2001) contraditórios que (re)lutam com as suas crenças e ideologias (FAIRCLOUGH, 2001) para compreender/pensar o mundo e construí-lo sob novas realidades sociais, já que o individuo pode se (auto) constituir em diferentes práticas sociais.

Na discussão da reunião de número quatro GF4, os fragmentos discursivos nos levam a pensar em como a sexualidade ainda é vista como doença, mesmo quando a intenção dos/as participantes possa não ser de subentender algo patológico. Esse discurso recorrente pode ser entendido como herança de uma ciência medicalizada do século XIX (FOUCAULT, 2001) que patologizava quem não fosse homem/heterossexual.

> Eu acho que a pessoa que consegue ficar treze anos depois de ter sido homossexual (risos) eu acho que ele prova para ele e até mesmo para as pessoas que é possível, que tudo é possível. Eu conheço algumas pessoas que são chamadas ex-homossexuais. O homossexual**ismo** não é uma doença, eu acho que realmente isso não é uma doença.
> (...)
> Eu conheço um travesti, que tinha seios, andava de salto, vestido, que hoje ele é casado já uns vinte anos com uma amiga minha que é evangélica. Eu não acho que o homossexualismo é uma doença, é uma coisa que brota ali, eu não sei como te explicar, como saiu, eu acho que em qualquer momento da vida a pessoa pode mudar. (Andrea, GF4, grifo nosso)

Como se confirma nos excertos aqui transcritos, o discurso da participante Andrea é incoerente e suscita dúvidas, ao reproduzir discursos naturalizados como senso comum (FAIRCLOUGH, 2001) em relação ao sufixo _ismo. Como se sabe, há 23 anos, a Organização Mundial de Saúde retirou do CID-10 a categoria do homossexualismo da lista de doenças. Nesse sentido, parece haver uma convergência dos discursos de Andrea e dos demais participantes com o regime de verdade (FOUCAULT, 1985) proposto pelo CID-10, reiterado antes de 1990.

Como se observa em outros trechos, o discurso psicologizante está muito próximo ao "valor de verdade" (Moita Lopes, 2006) que a instituição legitima. Ao atentar para os dizeres dos/as docentes entrecruzados nessa reunião, percebe-se na materialização linguística discursiva, a crença de que a identidade homoerótica necessita de tratamento, especialmente, por psicólogos.

> Agora se o aluno falar que sente tal sentimento e não queria, aí eu mandaria tratar com um psicólogo para ele poder descobrir quem é ele mesmo. (Marco Antônio, GF4)
>
> Eu me colocaria à disposição para ajudá-lo naquilo que fosse preciso, até conversar com a família e talvez buscar alguma solução no sentido de procurar um psicólogo para que ele pudesse Eu falaria para ele estudar ou procurar ajuda psicológica, de preferência passar longe de igreja, mais longe possível.Eu falaria para ele procurar uma ajuda de um profissional mesmo, de sexualidade, do psicólogo. (Ulisses, GF4)
>
> Disposição até para conversar com a família para encaminhar esse aluno para o psicólogo porque ele precisa se encontrar, ou num gênero ou no outro, mas ele precisa aí se situar.
> (...)
> A única coisa que eu poderia orientar esse aluno a procurar um local específico que é um psicólogo, igual eu falei, temos que estar aberto para discutir tudo. (Andrea, GF4)

Confirmam-se, nessas vozes, que a sexualidade é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2001), uma construção social, uma invenção histórica (WEEKS, 2000) reverberada desde o século XIX por instituições de poder de verdade, capaz de viajar no tempo e no espaço, situados historicamente, dando lugares privilegiados a determinados comportamentos, fabricando corpos controlados e administrados (LOURO, 2004) por meio das instituições psiquiátricas e escolares.

Podemos interpretar ainda, a partir dos ecos discursivos de Foucault que, assim como os psicólogos supostamente podem 'encaminhar' e/ou 'curar' a sexualidade desviante e doentia do outro, a família, como instituição, é a alternativa antes de se buscar a ajuda desse profissional. Constata-se, assim, a tentativa dos/as professores/as de compreender as categorias identitárias pela mediação do núcleo familiar, embora saiba-se que a família ainda molda, porque almeja uma sexualidade heterossexual tida como natural, já que a heterossexualidade institucionalizada (BUTLER, 2012) é a norma, o modelo, o ar que respiramos (WEEKS, 2000).

Assim, os discursos dos/as docentes autorizam a entender que estes acreditam que a condição sexual alheia faz parte de um dispositivo (FOUCAULT, 2005) que descreve e regula

os corpos e desejos (FOUCAULT, 2001; LOURO, 2004) dos discentes em sistemas de poder. Dito de outra forma, não se compreendendo o exercício da sexualidade fora da norma, da 'retidão', conduz-se o sujeito ao tratamento já que, supostamente, essas ciências (Psicologia, Psicanálise e Psiquiatria) identificaram e nomearam, no passado, quem eram os "anormais" e foram autorizadas a falar de sexo, patologizar e medicalizar a sexualidade desviante.

Quanto aos efeitos de sentidos identificados nos excertos transcritos a seguir, encontram-se ali os discursos televisivo da inclusão e do docente como formador crítico de opinião, os quais que se contrapõem ao discurso de tradição e/ou resistência proferido pela docente Andrea, (GF1) e pelo docente Ulisses.

> Eu teria capacidade só de falar assim, para **ele se aceitar como ele é, e que ser diferente é normal.** Se eu fosse para sala de aula onde tivesse gay eu ia levar sim, porque a minha intenção, o que eu quero, o meu modo de trabalhar não é trazer o que eles já sabem, é trazer o diferente, o novo, para gente fazer um debate e tentar chegar antes numa ideia, e a minha pretensão não é nem chegar num fator comum, é fazer uma discussão. (Ulisses, GF4, grifo nosso)

> Acredito, assim, que a pessoa quer mudar, acredito, eu acho que uma pessoa que é homossexual está mais preparada para abordar certos tipos de assunto, certos tipos de diversidades sexual; **temos que estar abertos para tudo**. (Andrea, GF4, grifo nosso)

> Eu acho que o ambiente escolar não é muito adequado, qualquer tipo de intimidade, acho que neste local a gente vem para estudar, para adquirir conhecimento e para ter amizade, eu acho que a questão de você manifestar carinho com a outra pessoa, eu acho uma coisa muito particular, muito íntima.
> (...)
> Você tenta aceitar aquilo que é novo para você, é novo pra mim isso, mas dentro da escola acho que não é lugar para manifestar, não só com homossexuais, mas com pessoas. (Andrea, GF1)

> Sou totalmente contra padrões e dogmas, eu acho que no colégio tem que manter certa formalidade pra que isso não venha interferir na vida do outro, né, porque causa estranheza junto com outro. Eu não gostaria de ver nenhum casal lésbico, nenhum homem, nem nada que partisse pra intimidade. (Ulisses, GF1)

Ao mesmo tempo em que se propõe a discussão de aspectos relacionados à diversidade sexual, percebe-se o quanto somos construídos na/pela linguagem com atravessamentos de significados (HALL, 1997). Segundo Louro (2010), essa linguagem nos esmaga, nos atravessa e nos constitui com fixações que nos moldam e nos carregam em diferentes práticas (LOURO, 2010), daí as constituições múltiplas das nossas identidades e práticas discursivas.

Novas incongruências discursivas são sinalizadas nos excertos em que se identificam um contradiscurso religioso por parte da professora Andrea e do professor Ulisses e o discurso religioso e/ou bíblico que às vezes se localiza em oposição a outros enunciados.

> Às vezes tem até pessoas católicas, carismáticas, evangélicas como eu, que discordam que uma pessoa que é homossexual vá para a igreja, e que ele vai, vão expulsar ali os demônios. Já fui de igreja, não sei se vocês entendem de libertação, que liberta de coisas ruins.
> (...)
> O que acho que às vezes ela tem essa aversão [às pessoas homoeróticas]. Eles têm isso como pecado, têm isso como uma coisa errada, não digo como uma doença, mas como uma coisa errada, porque a bíblia é clara ali (ênfase), tem que ficar de fora fulano, fulano, fulano. Onde estão os afeminados (ênfase), os homossexuais? Será que esses alunos têm essa visão? Será que não estamos equivocados? Porque esses meninos estão com a visão mais à frente diante de tudo que está se passando aqui.
> (...)
> O mundo vai girar, o mundo vai mudar, muita coisa vai acontecer. Como é que eu resolvo esse problema com Deus? Eu acho que Deus vai ter que resolver isso aí, (risos) não é pastor que tem que resolver, não é padre que tem que resolver, eu acho que nós, como pessoas, comunidade, sociedade, a gente tem que aprender a conviver uns com os outros. (Andrea, GF4)

> É a igreja que sempre discriminou, é a igreja que sempre excluiu, é a igreja que sempre apontou, eu acho que esse embate vem das igrejas para pessoas e não das pessoas para igreja. (Ulisses, GF4)

Evidenciam-se aqui, essas contradições como marcas linguísticas que sinalizam as identidades como múltiplas e contraditórias, pois deixam as certezas em colapso (WOODWARD, 2012), porque não estão acabadas, completas e seguras (HALL, 2011). A participante Andrea produz, em seu discurso, o efeito de sentido herdado do século XVII, em que a sexualidade era passível de ser algo pecaminoso que merecia o exorcismo (FOUCAULT, 2001). Dito de outra forma, a figura do sodomita, criminoso, se transfigura nesses excertos como ‘coisas ruins’ que não foram libertadas. Porém, segundo o participante Ulisses, contrariando a posição discursiva da professora, foi a igreja que sempre impediu a entrada dos “anormais” em seu recinto, porque sempre os discriminou.

De acordo com a professora Andrea, os homoeróticos creem que as suas condições sexuais são tortas; por isso, o motivo para não adentrarem a igreja. Ao mesmo tempo em que defende a inserção na igreja, a professora deixa claro, embora de forma implícita, o que a bíblia exorta: a prática sexual insidiosa e pecaminosa é tida como errada. Não obstante, a docente reconhece a aceitação de muitos jovens na escola por considerá-los mais à frente do tempo em relação aos/às outros/as educadores/as. A referida professora reconhece o caráter

provisório do nosso tempo (LOURO, 2003) ao afirmar que "o mundo vai girar, o mundo vai mudar, muita coisa vai acontecer".

O que se torna intrigante nos excertos que seguem é o medo expresso pela professora Maria Clara de que os/as demais participantes pensem que ela não é heterossexual e, por isso, deixa clara a sua condição, antes de enunciar o discurso contrário à prática religiosa da qual ela faz parte.

> Fique bem claro que eu também sou hetero, eu creio que nada, não existe nada que possa impedir de eu me apaixonar por uma mulher e desenvolver uma relação homossexual a partir dos quarenta e dois anos.
> (...)
> Às vezes passa pela minha cabeça que nada impede que mesmo sendo um pastor de igreja evangélica, que ele se apaixone por um homem. (Maria Clara, GF4)

Os discursos enunciados nessa reunião expressam a ideia de que a sexualidade não heterossexual é passível de contaminação. Além disso, é como se no imaginário coletivo houvesse a crença de que a homossexualidade é uma doença contagiosa e , portanto, prejudicial (CARRARA; LACERDA, 2011).

No trecho a seguir há a concepção de que brincar com a sexualidade alheia, sobretudo quando esta não é a heteronormalizada, é algo engraçado em que o humor é permitido como uma prática social tida como inofensiva.

> Igual estou falando, estou conhecendo agora, o que que é o gay, o que é o ser travesti, o que é ser trans, assexuado, esses tipos de coisa. O ex-viado, não gosto muito dessa palavra, eu acho assim, meio pejorativa, acho que não precisa chamar a pessoa que é homossexual de viado. Eu acho que tem outro nome para chamar, **eu acho até gay bonitinho** (risos de todos). (Andrea, GF4, grifo nosso)

O que se percebe nesse tipo de pedagogia do riso é que há um discurso subjacente permitido por meio do eufemismo. Os agentes discursivos, ao rirem, tangenciam a exclusão e legitimam a dominação, insubordinando o direito de ser e estar no mundo (LOURO, 2004), promovendo uma subcidadania (PRADO; MACHADO, 2012). Além de tudo isso, demarca o poder de quem ri em relação ao objeto do riso. Nesse sentido, é importante pensar de quem se ri e o porquê desse riso.

Dessa maneira, os discursos enunciados nessa reunião GF4, incita-nos à reflexão sobre o "gay bonitinho" ser menos pejorativo que o "ex-viado", em termos de realidades moldadas pelo discurso, Que lugar social esse tipo de brincadeira/riso dá ao outro? Até quando os sujeitos dos corpos e sexualidades 'desviantes' serão considerados como coisas estranhas, fora do centro dos contextos sociais? Embora a professora Andrea sinalize que a diversidade

sexual faça parte há pouco tempo de sua prática profissional, a docente acredita que "está aí e não tem como fugir, está no meio das famílias, na escola, em todo lugar, a gente tem que discutir isso e nós como professores, temos de estar preparados" (Andrea, GF4).

Os trechos discursivos transcritos a seguir nos autorizam a afirmar que os contradiscursos estão muito bem relacionados. Esses excertos expressam discurso de equidade social e de "aceitação" da sexualidade não normativa, benevolência e/ou tolerância da diferença) nos autoriza a afirmar que os contra discursos estão muito bem relacionados.

> A mesma liberdade que eu tenho de beijar meu esposo em lugares públicos, eu creio que o homossexual também deve ter essa mesma liberdade. (Maria Clara, GF5)
>
> Um abraço normal ele vai passar para um abraço apertado. Creio que há lugar para tudo, existe casa, existe quarto, existe praça, ambientes próprios para isso, ambiente de namoro. (Maria Clara, GF1)

Como se observa nos excertos acima, o primeiro se contrapõe ao segundo, pois ao mesmo tempo em que a participante sinaliza, na reunião 5, que o homoerótico pode ter o mesmo direito à manifestação de afetividade quanto o heterossexual no GF1 fica evidente que a afetividade não é parte da democracia no ambiente escolar. Esses dizeres nos autorizam inferir que as práticas afetivas estão circunscritas em lugares autorizados híbridos e contraditórios entre o público e o privado, mas que poucos acessam, ainda que a participante reivindique uma liberdade ao homossexual. Entretanto, o contradiscurso manifestado nesses trechos, propõe-nos pensar que houve reflexões advindas dos GF, já que a participante demonstra maior aceitabilidade dessa manifestação de afeto.

As problematizações elicitadas no início dos encontros talvez tenham sido relevantes porque possibilitaram que os/as docentes refletissem sobre a sexualidade. Assim, depreende-se, em relação aos trechos reproduzidos a seguir, que estes se convergem.

> São assuntos, que eu volto a dizer, eles precisam ser debatidos, mesmo porque o nosso aluno está construindo a identidade dele, já tivemos provas mais que suficientes que nossos alunos, eles estão preparados para essas trocas de opiniões.
> (...)
> Essa troca de afetividade deve ser debatida também na sala de aula. Quando encontra talvez até mesmo por não debater em salas de aulas, é que ainda haja tanta relutância, tanto susto, quando encontramos um casal na frente da escola se beijando. (Maria Clara, GF5)

Contudo, nos fragmentos que seguem, está presente o discurso tradicionalista e/ou de resistência a mudanças sociais, em diálogo perceptível com a insegurança do docente no que tange à inserção da temática da sexualidade. Isto se dá talvez, porque o professor seja de outra

disciplina (matemática), como se o/a docente habilitado para problematizar a diversidade sexual fosse somente o da disciplina Biologia.

> Afetividade no local público, às vezes, eu já vi aqui no shopping de Anápolis. Uma vez eu fiquei assustado, porque eu nunca esperava isso, aí eu achei meio esquisito.
> (...)
> Discutir isso em sala de aula, agora, eu não sei de que forma seria abordado, que eu iria abordar isso em sala de aula, não sei, abordaria, agora de que forma trabalhar esse assunto, retratar isso, eu não tenho nem a mínima ideia, como que eu vou abordar um assunto desse na minha disciplina? (matemática).
> (...)
> Eu acho que a psicóloga tinha que ser uma psicóloga, que trabalha na área sexual. Família nenhuma tem condições e nem preparo nenhum para falar disso. Geralmente, a criança e o aluno, quanto eles têm liberdade demais, é com o professor ou na própria escola. (Marco Antônio, GF5)

O docente Marco Antônio reitera o regime de verdade (FOUCAULT, 1985) da instituição científica referendada pelo psicólogo, ao transferir/atribuir a este profissional a tarefa de preparar o sujeito para tornar-se reto em relação à condição sexual. Dito de outro modo, o exercício do poder pressupõe que este não é possuído, mas exercido e praticado (FOUCAULT, 1985). Segundo o participante, nem a família, nem ele possuem aportes teóricos para conduzir discussões acerca de sexualidades, especialmente da homossexualidade.

Ainda no ultimo excerto acima e no trecho abaixo, parece haver uma convergência entre o professor Marco Antônio e a professora Andrea, ao acreditarem nessa verdade (saber do psicólogo sobre os comportamentos humanos) e a "palavra de peso " que o professor representa socialmente. Todavia, toda verdade, mesmo a científica, pode ser questionada (LOURO, 2003).

> É mais fácil você dialogar também com o pai, tipo assim, vocês não acham que já é hora de conversar isso com os seus filhos? Ou vocês querem que os seus filhos aprendam lá na rua? Às vezes, os que são homossexuais te procuram, porque parece que eles acham assim, que você tem uma palavra de peso. (Andrea, GF3)

Em relação aos discursos proferidos na reunião anterior (GF4), estes se mostram coerentes, na medida em que a participante reconhece a importância de atingir a família para minimizar o preconceito com os seus filhos e filhas, já que podem existir "famílias preparadas ou não".

> Os professores, tantos os pais como os professores, também têm de discutir esse assunto dentro da escola. A gente é o responsável pela formação de

> cidadãos críticos. É um assunto comum, não é mais um assunto de outro mundo a questão de sexualidade, homossexualismo. (Andrea, GF3)
>
> Por mais que o professor esteja preparado para discutir o assunto, o assunto desde o sexto ano, nós enfrentaríamos aí um problema que seria os pais.
> (...)
> **N**ós estaríamos também atingindo a própria família, que muitas vezes a gente encontra as famílias homofóbicas, famílias inteiras homofóbicas. (Maria Clara, GF3)
>
> Creio assim, que depende muito da família. Temos famílias preparadas e temos famílias despreparadas. (Maria Clara, GF5)

Contudo, o fragmento a seguir, sinaliza que a família é uma instituição capaz de regular a sexualidade, uma vez que cabe a ela (a família) fabricar essas sexualidades de acordo com a sua estrutura. Dessa maneira, esses elementos discursivos advogam que os discursos primários e secundários (GEE,1996) são importantes, pois que os primeiros, envoltos na instituição familiar, constituem as principais identidades sociais, que são o alicerce para interação com os outros (discursos); e os segundos subentendem que, ao apreender a norma familiar, esses jovens estão prontos para interagir com a escola, a igreja e outras instituições.

> A família, eu acho que é muito importante, mas também a escola, não é obrigado a também ficar só, ela tem que orientar, agora falar. "segue do jeito que você quer" não; fica conforme cada um quer, conforme a estrutura familiar dele. (Marco Antônio, GF5)

Portanto, segundo os recortes discursivos empreendidos nessa reunião (GF5), há diferentes identidades que compõem a constituição dos/das docentes que as tornam cambiantes, flutuáveis, negociáveis (BAUMAN, 2005), múltiplas, incoerentes, contraditórias e instáveis (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2003 a ; SILVA, T.T. 2012).

Como se verifica posteriormente, na fala do professor Marco Antônio e no trecho suprimido da professora Andrea, a pedagogia do riso, ocasião naturalizada e inofensiva de legitimar a brincadeira, pode ser defendida como algo inocente em algum momento. Entretanto, como se verifica, os docentes têm essa prática discriminatória em relação ao colega e à identidade gay, como algo que não tem importância, não fere. Dessa maneira, torna-se uma prática social construtora de realidades excludentes, que reitera hierarquias, pois quem é o sujeito 'superior' determina o lugar subalterno (menor) em relação ao outro. Isto se confirma, também, no discurso da professora Maria Clara, que reconhece o preconceito no ambiente de trabalho.

> Já vivenciei isso no meio da sala de aula e no meio dos colegas, mas eu não sei se é porque eu tenho minha autoestima muito bem formada, alta até demais, eu não importo de jeito nenhum com isso, com piadinhas e não importo de jeito nenhum. (Marco Antônio, GF5)

> O ex-viado, não gosto muito dessa palavra, eu acho assim, meio pejorativa, acho que não precisa chamar a pessoa que é homossexual de "viado". Eu acho que tem outro nome para chamar, eu acho até gay bonitinho (risos de todos). (Andrea, GF4)

> Eu já presenciei, me senti muito mal, não gostei e nas salas de aula também, em relação aos colegas há o preconceito. (Maria Clara, GF5)

Nesse sentido, às vezes, muitos riem daqueles e daquelas que não seguem a "norma" (hetero)sexual ou não se localizam na "norma" branca, magra, escolarizada e eurocêntrica; em outras ocasiões, quando as identidades se deslocam, os que subalternizaram tornam-se os subalternos.

O preconceito em relação à diversidade está muito presente na escola, como se verifica na fala da professora Maria Clara, a seguir. Segundo a docente, é importante a família iniciar discussões, para que haja maior aceitação da diferença. Contudo, desconstruir a ideia de que a condição sexual é algo que se escolhe é uma tarefa complexa, ainda mais porque há uma força discursiva da igreja que subjaz às crenças propagadas de que o sujeito homoerótico é pecaminoso.

> "Seu filho é homem, tem que usar azul" [disse a irmã da igreja à Maria Clara]. Onde está escrito que tenho que usar azul? Se você provar na bíblia onde está escrito que devo usar azul eu tiro a fralda dele agora, falei para ela.
> (...)
> Um dia eu cheguei brincando aqui na escola, eu comentei que meu filho arrumou uma namoradinha. "Uai Maria Clara você está assustada com o que?". "Você teria que ficar triste se ele arrumasse um namoradinho" [professora, colega da participante]. Eu pensei: se ele arrumasse um namoradinho, seria opção dele, seria a escolha dele.
> (...)
> Eu creio que independente da opção sexual da criança, a família tinha de acompanhar desde o início, dar o suporte, orientar, conversar, amadurecer as ideias, entendeu? e sentar juntos, caminhar juntos, lado a lado, independente das escolhas que o adolescente fizer. (Maria Clara, GF5)

Ainda que a professora tenha boa vontade em discutir a diversidade sexual, os fragmentos a seguir demonstram uma contradição identitária e discursiva em relação à sua condição religiosa.

> É um assunto que teria que ser discutido e ser conversado, para que as pessoas percebam que certas brincadeiras precisam ser deixadas de lado. O colega, às vezes a gente se pega brincando ou fazendo uma piada em relação à sexualidade de alguém, ou em relação ao homossexualismo.

> (...)
> Eu creio que, em relação à igreja, tenho ainda certa restrição, ainda travo. Acho que é mesmo porque a opinião ali é da maioria, entendeu? É como se eu não pudesse ficar excluída dessa maioria.
> (...)
> Você diz que ama o próximo, mas critica o próximo em relação à escolha sexual que ele tem, isso para mim não é amar o próximo. Jesus Cristo andou com todas as classes de pessoas, considerada pecadoras e não pecadoras. (Maria Clara, GF5)

Como se verifica acima, é muito difícil para a professora Maria Clara se posicionar discursivamente em relação à condição sexual alheia. Ao mesmo tempo em que a identidade de mulher religiosa reitera o discurso religioso, a identidade da professora crítica, aberta às questões sociais, se digladia com as suas crenças. Embora a docente defenda uma abertura à temática, a sexualidade ainda está relacionada ao discurso associado ao pecado. Nesse sentido, as impressões advindas desses excertos confirmam que a sexualidade homoerótica é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2001), que está subjacente a algo menor, de outra classe, ou seja, é a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, que se regulam e instauram saberes localizado na história (LOURO, 2010).

A última reunião foi do grupo focal (GF6) em que foram exibidos os vídeos sobre as travestis Amanda e Monick e o manifesto do cidadão indignado com a proposta da PL 122, foi muito importante, embora as anteriores também o tenham sido, mas porque a partir desta, percebe-se em como as docentes se posicionam em relação às identidades travestis e aos novos arranjos sociais (LOURO, 2010). Os efeitos de sentido expressos evidenciam que ainda persiste, ao final das reuniões, após várias propostas de discussão disponibilizadas pelo pesquisador, certa resistência em aceitar que o adolescente no ensino fundamental possui abertura e maturidade para reflexões críticas, especialmente sobre questões ligadas à sexualidade.

Identificou-se a recorrência de posicionamentos discursivos de caráter religioso e/ou bíblico; tradicionalista e/ou de resistência a mudanças sociais; da família como instituição redentora. Assim, transcrevemos, a seguir, os trechos que levam à reflexão sobre a identidade travesti, a qual, por não se enquadrar nos modelos de sexualidades legitimadas pela sociedade, causa maior estranhamento no ambiente escolar. É importante observar que esse estranhamento é fruto de uma postura frente ao desconhecido e, portanto, ‘estranho’, o que nos leva a concordar com Cohen (2000), ao relacionar o sujeito travesti com a imagem do “monstro humano” de Foucault (2010).

Nos destaques que seguem, capturamos efeitos de sentido de resistência e tradição, o que corrobora o que Pereira (2007) advoga: a escola é um espaço que veicula a tradição. Nesse sentido, a docente, como parte desse ambiente, confirma, em sua fala, essa resistência/tradição. A lésbica ao lado da travesti demonstram como as sexualidades são contraditórias, múltiplas e móveis (FOUCAULT, 2001).

> A única coisa que sou contra é a forma como eles vivem. No caso, um é professor, ele tem uma profissão e outro vive com uma mulher que ela é lésbica, quero dizer, ela tem uma família. Eu sou contra, (pausa) a forma como ele vive.
> (...)
> Por que ele não trabalha igual o outro? Acho que, assim, você pode ser travesti, você pode ser homossexual, mas eu acho que você pode ter uma profissão, e não ir para prostituição. Mora com uma pessoa e o porquê de fazer o programa, por que viver nessa vida promíscua?
> (...)
> Acho que o professor teria que passar isso, que a pessoa pode ser homossexual, mas ele não precisa viver uma vida promíscua, o homossexual, travesti, seja o que for.
> (...)
> Eu acho que tem que ter profissão como todo mundo e viver uma vida digna, ter uma família, não é vivendo no mundo da prostituição, e isso a gente tem que alertar para os alunos. (Andrea, GF6)

Ao mesmo tempo em que a participante sinaliza acreditar na possibilidade de uma travesti e uma lésbica (grávida) constituírem uma família, essa mesma docente nega o modelo de família composta por uma travesti que trabalha como garota de programa.

> A questão de chegar essa família, eu acho assim, uma família chegando assim, causaria um impacto. Eu acho que as maiorias das pessoas não estão acostumadas com a compreensão de uma família assim. (Andrea, GF6)

Segundo a materialidade linguística discursiva da professora, uma família tradicional trabalha exercendo o que se considera uma profissão digna, não de práticas sociais promíscuas. Contudo, faz-se importante problematizar de que forma a travesti pode prosseguir os seus estudos e se preparar para o mundo do trabalho se, na maioria das vezes, esse mesmo ambiente escolar nega, silencia a sua permanência (BOHM, 2009), por tratar-se de um ser fronteiriço (LOURO, 2003, 2010)? Não seria mais viável que a docente problematizasse sobre o lugar da travesti se dar fora do centro e, consequentemente, colocando-a em subempregos, ao invés de negar a sua constituição social?

Ainda nesses eventos discursivos, observam-se discursos e ideologias naturalizados (FAIRCLOUGH, 2001) em relação ao conceito de família. Segundo esses acontecimentos em destaque a seguir, há a crença bíblica de que o arranjo familiar é composto por homem e

mulher, fabricando uma relação perpétua para esse modelo (KATZ, 1996). No entanto, Maria Clara, embora se declare religiosa, demonstra o caráter provisório das identidades (HALL, 2011) e o reconhecimento dos novos arranjos sociais (LOURO, 2010).

> Eu, como evangélica, cristã, o que é firmado para mim na bíblia que eu leio é que a família é constituída de um homem e uma mulher. Não há, não existe, dois homens nem duas mulheres. Então, desde que eu fui criança, eu aprendi assim e creio que é assim.
> (...)
> Estou falando sobre mim, eu não consigo separar muito, da religiosidade, do meu lado de fé, desse lado social, de vivenciar as coisas. Eu vivo um todo. (Andrea, GF6)

> Como sociedade eu creio que a gente deve aprender a respeitar essa instituição, agora que não é mais homem e mulher, a minha opinião é religiosa e evangélica, entendeu? É uma opinião bíblica, mas como instituição, eu creio que já tomou novo rumo há muito tempo. (Maria Clara, GF6)

É importante ressaltar, aqui, que há uma convergência dessa crença com a de outros atores sociais que atuam na mesma escola como o gestor e alguns discentes em aulas observadas. Como se constata no trecho abaixo proferido pelo gestor da escola e registrado por nós em diário de campo, essa crença pode ser herança de uma institucionalização da heterossexualidade (WEEKS, 2000), em que o papel de procriação cabe à mulher e ao homem. A primeira gera o ser e o segundo injeta o seu sêmen para construir esse ser. Ainda de acordo com os efeitos de sentido deixados pela professora, entende-se que o homossexual é um sujeito "anormal" que não constitui família porque esse modelo de arranjo social não é permitido, uma vez que o homossexual não gera filhos, talvez porque a sua prática seja considerada um prazer perverso (SARAIVA, 2004).

> Por que você acha que se deve discutir sexualidade na escola? Eu, por exemplo, não tenho nada contra, embora sou pastor de igreja. Eu não concordo. Na bíblia Deus criou o homem e a mulher, mas, são escolhas de cada um (Gestor escolar, Nota de campo, 18 set.2012).

> Eu entendo que a família é a união de um homem e uma mulher, que vão constituir uma família e que vão gerar filhos. Porque na bíblia a mulher gera filhos, homem não gera filho, por mais que existe o homossexual, é... nunca, eu penso, que vai ser uma **família é, como se fosse normal**, porque, porque o homossexual que é gay, jamais vai gerar um filho, entendo assim. (Andrea, GF6, grifo nosso)

Em aula observada ministrada pela professora Andrea, alguns alunos e alunas sinalizaram as mesmas opiniões do gestor e da docente, expressando o juízo de valor de que os homossexuais destituem a família tradicional porque não são o modelo. Para os discentes

citados a seguir, na aula observada, a sexualidade fora da norma bíblica é o desvio, é abominação (termo da igreja do século XVII), ou seja, qualquer manifestação de afeto que não heterossexual, é sexualidade desviante (FOUCAULT, 2001).

> Entendo que a família é composta por homem e mulher que vão gerar filhos e a família que é composta por dois homens ou duas mulheres eu acho uma coisa muito diferente.
> (...)
> É muito complicado, como é que, de repente a pessoa vai criar esse filho? Qual a educação que vai dar, como é que vai trabalhar a questão da homossexualidade desse filho, se for menino? Eu paro por aí porque eu não tenho mais resposta certa, estou meio confusa, assim, você (Maria Clara), já entendeu que a questão assim que, o homossexualismo destitui a família porque são dois, duas pessoas do mesmo sexo. (Andrea, GF6)

> É um desvio porque Deus criou o homem e a mulher.
> (...)
> Todo mundo tem uma religião aqui, isso é abominação, não tá escrito isso.
> (...)
> Ninguém nasce assim, é uma pouca vergonha, Deus fez o homem e mulher. Eu sou evangélica e não aceito isso não.
> (...)
> Gênesis diz que Deus criou o homem e a mulher e não viadinho, é uma pouca vergonha.
> (...)
> Foi deixado por Deus o homem e a mulher.
> (Alunos e alunas em aula da professora Andrea, observada em 05 nov. 2012)

A participante Maria clara, no excerto seguinte, contradiz discursivamente a afirmação dessa suposta destituição da família manifestada no GF6, reconhecendo que a educação e a escola estão em outros rumos.

> Não concordo com a afirmação da destituição da família, porque não é o homossexualismo que vai destituir a família. Há famílias totalmente desestruturadas, que já acabou não foi por causa do homossexualismo que pegou e destituiu a família. Não é o homossexualismo que vai destituir a família porque assim como a educação tomou um rumo, a escola tomou um novo rumo. (Maria Clara, GF6)

Com relação à aceitação do nome social da aluna travesti, a professora demonstra dificuldades em cumprir a resolução CEE/CP n.05/2009 do Estado de Goiás, convergindo o seu pensamento em reuniões anteriores e demonstrando contradição ao afirmar que não teria problema em aceitar a travesti no espaço escolar e, ao mesmo tempo, negar aquilo que faz parte da sua condição identitária: o nome social.

> Eu iria chamá-lo como está na chamada, do jeito que vem para mim da secretaria, é assim que vai chamar. Se ele quer que eu o chamo de Rafaela, ou de Paula, eu não vou fazer isso. Eu, como professora, eu sigo regras. Se a

> diretora fala que o nome dele é Fernando eu não vou chamar ele de Fernanda.
> (...)
> Eu não sou contra. Agora, se outro professor quer fazer isso, tudo bem, mas eu sigo a regra. Eu não mudo a minha posição. Eu acho que num ambiente escolar, no ambiente de trabalho, a gente continua seguindo a regra. Eu continuo seguindo a regra. Eu sigo a regra. Eu sigo a regra.
> (...)
> Quando é aluno, já é meio diferente, porque há uma imposição da escola e tem a chamada, não tem como eu chamar Fernanda, Roberta não, ele tem o nome que tá na chamada, então eu penso assim. (Andrea, GF6)
>
> Na questão ser travesti no espaço, para mim é indiferente sim, acho que eu receberia normalmente, ele tem que provar na justiça alguma coisa assim, para mudar o nome dele. (Andrea, GF2)

O posicionamento discursivo da professora Andrea demonstra a dificuldade de romper com as amarras discursivas a que somos inseridos nas práticas sociais por meio dos discursos hegemônicos (PEREIRA, 2007). A professora Maria Clara deixa subentendido, na última fala do excerto a seguir, que a opinião dela é uma em relação ao social e outra em relação ao religioso, ou seja, religiosamente é mais difícil aceitar a identidade de gênero travesti.

Já a professora Maria Clara evidencia em seguida, uma abertura para a resolução em questão, o que comprova que a identidade de gênero da travesti vai além do simples biológico, transpõe a barreira do normativo e reivindica a cidadania, podendo acessar espaço privilegiados de poder.

> Eu creio que não teria problema nenhum de chamar o professor de professora, e nem o aluno de aluna, tranquilamente, e o nome que eles quiserem.
> (...)
> Eu já convivi com um professor travesti em Cuiabá. A relação foi uma relação normal, ele ia para a sala de aula vestido de mulher, foi uma relação de professor universitário normal, em relação aos alunos também um relacionamento normal.
> (...)
> Socialmente falando, novamente repito, socialmente falando, e não religiosamente falando. **Creio que socialmente falando não haveria anormalidade nenhuma no professor ser travesti,** porque socialmente falando, eu creio que nós temos, nós precisamos sempre procurar respeito para com os outros, o amor acima de tudo. (Maria Clara, GF6, grifo nosso)

Logo a abaixo, percebe-se uma dificuldade em desconstruir pensamentos balizados por crenças religiosas em relação ao sujeito homoerótico, construindo-o como um "anormal". Esses pensamentos discursivos da professora dialogam com as enunciados de alunos e alunas nas análises iniciais. Como se constata, esses discursos religiosos são reverberados por

contextos históricos do passado, em que a prática sexual não heterossexual era considerada pecaminosa, e que fugia à norma era tido como algo insano (FOUCAULT, 2001), proibido, velado.

> Como é que a gente vai lidar com isso tudo, mas não tem como conter esse assunto sem de repente recair na religião, sempre vem a questão da religiosidade das pessoas, quando se toca na questão da diversidade sexual.
> (...)
> Eu vivo, tentando vivenciar uma coisa que eu acredito, que é a bíblia. Eu creio que a bíblia é um livro inspirado. Desde pequena tenho, como se diz, experiências do que já vivi, que aquilo não é mentira, é verdade; não tem como eu muitas vezes separar: o meu lado religioso fica aqui. Acho que meu lado religioso, a bíblia fala que é pecado, que é proibido.
> (...)
> Tem muito homossexual que ele vive um dilema, ele quer ter a vida, ele acha que é normal, acha que é certo, mas ao mesmo tempo, quando ele parte para o lado religioso. Eu acho, não fico assim em cima do muro, eu sou a Andrea que sou. Eu tenho meu lado que crê na bíblia e eu também infelizmente tenho meu lado social. (Andrea, GF6)

Os efeitos enlaçados demonstram que a docente crê numa identidade fixa e coerente, pois não é capaz de deixar de ser religiosa e conviver em diferentes práticas sociais sem o posicionamento religioso. O que torna um posicionamento contrário à professora Maria Clara, para quem, é possível haver posicionamentos neutros, sem serem explicitamente religiosos.

> Os nossos encontros, todos eles, tenho percebido que de certa forma, graças a Deus eu não tive em nenhum momento confrontada com o lado religioso. O meu lado religioso não tem nada a ver com o que está falando aqui, pelo menos eu penso dessa forma. Essa discussão para mim aqui não tem nada ver com o lado religioso.
> (...)
> A minha bíblia diz uma coisa, mas nós aqui não temos nada a ver com religião, entendeu? Eu penso dessa forma. Agora, eu não trago religião para dentro da escola e as minhas opiniões, aqui, elas não são religiosas, isso que eu quero dizer. Eu creio que religião, futebol e opção sexual é uma coisa bem íntima, de cada um. (Maria Clara, GF6)

Assim, de acordo com os discursos enunciados, ao se ter fé na bíblia, torna-se quase impossível aceitar o homossexual, é como se a bíblia fosse uma inspiração sagrada e incontestável, sem contextualização histórica e social.

> Mas eu acho que eu não consigo ficar em cima do muro, uma hora eu sou religiosa, sou contra o homossexualismo; eu vivo socialmente, eu tenho que aceitar, eu não sou contra. Então, assim, eu acho, você aceita ou não aceita. Eu tenho uma fé, eu creio na palavra, eu creio na bíblia.
> (...)
> Cada um tem uma versão sobre a bíblia, eu a leio, o que eu entendo serve de inspiração para mim, eu peço inspiração a Deus. Homossexualismo para

> mim não dá, eu não tenho vontade, eu nasci hétero, até então, não tenho vontade de mudar, eu tenho, é atração por homem e não por mulher agora. (Andrea, GF6)

Em relação ao contexto escolar, a participante Andrea afirma que este não é o local para inserir discussões sobre religião e sexualidades. Nesse sentido, a opinião da docente é reproduzida durante uma aula observada, em que uma aluna relata sofrer *bullying* e a professora a interrompe. Essa atitude de interrupção e silenciamento contrapõe-se ao posicionamento dessa professora em reuniões do GF.

> O problema é o seguinte, como professora, se um aluno me fizer uma pergunta dessa, eu simplesmente vou falar o seguinte: a escola não é o local de a gente conversar sobre isso. Aqui é um grupo focal, dentro dessa diversidade sexual vão surgir várias coisas, que vão se inserir aqui dentro, porque eu acho que é muito abrangente essa diversidade sexual. A gente tem que falar sobre tudo, a questão da aceitação pela sociedade, pela igreja, não adianta, aqui dentro você tem que ter. (Andrea, GF6)

> EU NÃO CONCORDO COM NADA. Eu não posso falar nada.
> (Andrea, aula observada em 01 nov.2012.)

Diante disso, verifica-se que os processos educativos dominam corpos, controlam e ditam o que é ou não (LOURO, 2003) permitido. O silêncio também é uma estratégia discursiva usada como forma de domínio do outro, em que se marca a fronteira entre a heteronormatividade e a homofobia (LIONÇO; DINIZ, 2009). Dito de outro modo, não existe um único silêncio, mas vários que se apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 2001).

Se a escola não é o local adequado para inserir o debate da sexualidade, ao inserir a travesti nesse contexto, torna-se mais complicado. Como se verifica no discurso da professora Andrea, a travesti é um ser estranho.

> **Eu achei estranho**, mas o travesti, sinceramente, como é que eu vejo, **eu vejo uma forma assim, estranha**.
> **(...)**
> Porque eu digo assim, às vezes o meu pensamento pode ser contra, porque a primeira é de **estranheza** mesmo, porque eu nunca vi um caso assim, e a questão de tentar entender essa união, essa relação sexual que eles têm. (Andrea, GF6, grifo nosso)

Assim, nos grifos acima, subentende-se que a escola, como se organiza na atualidade, não é o local adequado para aceitar quaisquer monstros que fogem às normas socialmente estabelecidas (BOHM, 2009), uma vez que esses monstros são estranhos à normalidade biológica, são monstros humanos (FOUCAULT, 2010).

Enfim, ao se pensar nos modelos que fogem ao padrão de família materializado nesses discursos e, portanto tido como "anormais", o que se infere são policiamentos discursivos sobre a verdade do sexo, a respeito da família fora da norma, sinalizadores de que a sexualidade, ao mesmo tempo em que é suscitada, tem a sua presença marcada pela raridade e precariedade, mesmo que seja temida e provocada (FOUCAULT, 2001).

> A família que eu vou conversar é composta de homem e mulher, é a mesma que eu vou conversar aqui, porque eles têm um filho. Eu tenho que tratá-los como uma família qualquer e aí talvez acompanhar esse menino: como é que está acontecendo? Como é que está sendo ele dentro dessa família? (Andrea, GF6)

De acordo com a fala da docente Maria Clara, esta se acha preparada, do ponto de vista individual; entretanto, ao pensar em sua prática pedagógica, isto é, como instituição,sua opinião é de que talvez a escola não esteja preparada para a diversidade sexual, sobretudo, as travestis (monstros humanos). Tal posicionamento corrobora a concepção de Louro (2010), para quem a escola fabrica as distinções e institui a desigualdades, já que ela produz isso e institui os códigos e símbolos do que cada um pode ou não fazer.

> Eu estaria preparada, tranquilamente, para receber dentro da sala de aula, o filho dessa união, tranquilamente. Como professora, individualmente, não teria problema nenhum. Agora, a instituição em si é que talvez não esteja preparada. A instituição escola, talvez como escola, nós não estivéssemos preparados. A família, nesse contexto, é quem está cuidando e não me importa quem está cuidando, eles tão cuidando (riso). (Maria Clara, GF6)

Nesse sentido, os eventos discursivos materializados pelos/as discentes reivindicam também debates sobre a diversidade sexual, para que diminua a homofobia na instituição escolar. Alguns querem uma disciplina que acreditam ser relevante para diminuir o preconceito; outros veem a sexualidade como constituição de ordem pessoal, só cabendo ao sujeito a sua enunciação.

> Deveria ter uma matéria de educação para debater no terceiro ano; uma vez no bimestre ou trimestre; palestra, porque se não temos esclarecimentos fica confuso, preso, não vai fluir.
> (Discentes em aula da professora Andrea, observada em 01 nov. 2012).

> Ia ajudar o preconceito porque muitos não respeitam a opção por não saber.
> (...)
> Deveria ter a disciplina, eu acho a educação física uma futilidade, muitas coisas que acontece às pessoas não têm conhecimento.
> (...)
> Eu não acho que tem que ter uma matéria específica sobre o homossexualismo, não; sobre as doenças sim, homossexualismo não, isso é pessoal.
> (Discentes em aula da professora Andrea, observada em 05 nov. 2012).

Após a discussão proposta pelas professoras, um discente, ao ser perguntado se a professora está preparada para conduzir um debate sobre sexualidade, este responde, de forma assertiva, que sim. Subentende-se uma reciprocidade da docente para inserir a democracia sexual na escola e minimizar a homofobia. Outro dado relevante foi quando a professora Maria Clara indaga aos discentes se a homofobia é um caso raro na escola, constatou-se que não , pois todos e todas responderam em uníssono.

> Sim, a senhora sim, outra professora não. Tem aluno aqui, professora, que sofre homofobia e aí leva na esportiva.
> (...)
> Não, existe muito aqui.
> (discente em aula da professora Maria Clara, observada em 01 nov.2012)

> A escola é o espaço do conhecimento, que as pessoas tenham acesso a ela. Se combater o preconceito, isso muda.
> (discente em aula da professora Andrea, observada em 01 nov.2012)

Deste modo, os enunciados, nessa reunião GF6, sinalizam contradições identitárias/discursivas que se digladiam, ora supostamente coerentes e estáveis a posição das docentes e dos/as discentes, ora desconstruídas as posições tidas como verdades absolutas. Sendo assim, inferimos que a voz do professor e da professora é ainda fonte de autoridade transmissora de certa legitimidade, que se substitui por diferentes vozes que ecoam no diálogo e na produção de distintos saberes (LOURO, 2010).

CAMINHOS (IN)CONCLUSIVOS

Retomamos, aqui, os primeiros passos dessa jornada em busca de respostas às nossas indagações iniciais. Nesse momento de nossa investigação, refletimos sobre as contribuições da caminhada para o nosso crescimento, a fim de sugerir novos caminhos e propor novos desafios, uma vez que a busca continua e continuará sempre.

Ao chegarmos neste ponto de nossa trilha dos caminhos inconclusivos, queremos propor uma pausa para o descanso, com a intenção de digerir os diálogos teóricos arrolados nessa dissertação para, em seguida, seguir adiante, rumo a novos questionamentos acerca do sujeito "anormal" e "monstruoso", nas concepções foucaultianas e cohenianas dos termos.

Ao propormos, inicialmente, o título de nosso trabalho – "Diversidade sexual na escola: o 'normal' e o 'anormal' em discursos de professores" –, a nossa intenção primeiramente foi desenhar algo que chamasse a atenção da academia e de nossos/as futuros/as interlocutores⁄as para uma questão que, no nosso entender, é crucial para a educação que se quer libertadora. Contudo, após caminharmos ao lado de Foucault (2010) e outros estudiosos e estudiosas da sexualidade e da linguagem, percebemos o quanto a esta pode subverter as hegemonias e desconstruir as realidades normatizadoras, já que a partir da língua(gem) construímos diferentes significados que nos constituem nas identidades.

Assim, queremos sinalizar, aqui, a concepção do sujeito "anormal" como aquele sujeito político, crítico e transgressor das imposições sociais e dos modelos hegemônicos de comportamento em relação às sexualidades, assim como os estudos gays subvertem o termo *queer*,inicialmente pejorativo por denotar algo esquisito (LOURO,2004), para depois ser tomado com o sentido de uma atitude política, um modo de ser, de pensar, e não aspirar o centro e a norma como referência. Do mesmo modo, almejamos assumir o sentido do sujeito "anormal" como aquele⁄a que nega e rompe com as amarras heterocentradas na sociedade e nas instituições, pautadas discursivamente pelos 'biologismos' e 'religiosismos' hierarquizadores. Esse indivíduo tachado de "anormal" na sociedade subverte os lugares naturalizados pelos discursos e joga na mesa todas as formas de opressão, a fim de questioná-las e, assim levar seus interlocutores e sujeitos com quem interage a refletir sobre elas, dando-lhes a chance de transformar a vida social.

Após a nossa caminhada investigativa, pudemos perceber o quanto precisamos estar atentos aos gestos 'inofensivos' presentes no cotidiano de nossas práticas sociais. Constatamos que ao lado de diferentes posicionamentos discursivos instituímos lugares

privilegiados e legitimados que hierarquizam formas de comportamento e negam o direito à cidadania para outros e outras. Esse estudo transgressivo (PENNYCOOK, 2006c) foi movido pela vontade em pensar diferente do que se vê para continuar a olhar e refletir em diferentes momentos da vida (FOUCAULT, 2001) sobre o modelo "normal" imposto na e pela sociedade.

Ao realizarmos a presente pesquisa, tomamos consciência do poder que os discursos exercem sobre as pessoas. Percebemos, ainda, que os discursos são vivos como o sangue que circula nas veias (BUTLER, 2012), pois se tornam hábeis para moldar corpos, construir sujeitos e por em movimentos múltiplas identidades. Constatamos, também, as nossas contradições discursivas, porque elas nos traem o tempo todo, na medida em que se entende que as identidades são fraturadas e estão em processo constante de suturas (HALL, 2011) e por isso, são passíveis de contradizeres. De certa forma, tomar consciência disso nos deixa em pânico, uma vez que, ao sairmos de nossa zona de conforto, corremos o risco de perder o controle do sujeito até então construído como fixo, uno, imutável e racional.

Ao retomarmos os primeiros passos na busca de encontrar respostas às indagações iniciais e de alcançar o objetivo que mais nos determinou a caminhar nos ambientes acadêmicos – de tentar investigar como professores da educação básica se posicionam, discursivamente, a respeito da diversidade sexual no ambiente escolar –, verificamos a dificuldade dos⁄as docentes em discutir a temática da sexualidade. Isso vem corroborar o que Foucault (2001) advoga, ao afirmar que a sexualidade e o falar de sexo não são algo não-dito, mas sim um processo redito de outras formas por diferentes instituições, ao mesmo tempo suscitado e provocado pela raridade, e que tem a sua presença marcada e temida.

As análises dos discursos demonstraram que, ao mesmo tempo em que alguns sujeitos mostram abertura, logo em outras práticas discursivas a porta da problematização se fecha. Os eventos discursivos dos⁄as participantes também sinalizaram que a sexualidade é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 2001) que ainda horroriza muitas pessoas na sociedade. Ao analisar as práticas discursivas desses⁄as docentes, percebemos que os efeitos de sentidos causados em relação ao sujeito "normal" e "anormal" são de que a referência é sempre aquele nomeado como aceito e reconhecido, enquanto o 'outro', o 'diferente' encontra-se fora do esquadro (CANGUILHEM, 2012) e, portanto, é considerado inadequado, tido como fora do centro da sexualidade e, assim, irreconhecível.

Os discursos localizados em práticas ideológicas manifestaram-se nos dizeres das professoras e dos professores e nos possibilitaram enxergar a resistência à desconstrução das

crenças religiosas, em divergência com uma atitude de democracia sexual no ambiente escolar. Como foi percebido, a escola não está preparada para receber a diversidade sexual em seu espaço, já que o esperado é a norma e o padrão, pautados pela heterossexualidade obrigatória. O esperado pelos alunos e pelas alunas, segundo as notas de campo, é o padrão imposto pela instituição familiar nuclear normatizada, ou seja, formada pelo homem e pela mulher. Como se materializou nos excertos discursivos advindos das aulas observadas, a homossexualidade ainda é tida como doença, como algo pecaminoso, sujo ou interditado. Dito de outro modo, esses discursos corroboram a ideia referendada pelos séculos XVII e XIX, do sujeito sodomita e medicalizado (FOUCAULT, 2001).

Embora inicialmente, nos caminhos investigativos, tenhamos nos proposto a analisar os discursos de docentes, as vozes dos⁄as discentes foram de suma importância quando observamos as aulas, pois verificamos em que medida os⁄as professores⁄as são capazes de problematizar discussões referentes à diversidade sexual com os⁄as⁄ seus⁄suas alunos⁄as. O que houve por meio das vozes deixadas pelos⁄as participantes foram os atravessamentos discursivos por parte das alunas e alunos e dos professores e professoras, que confirmam a negação do sujeito homoerótico e da identidade travesti e, algumas vezes, a suposta aceitação desse primeiro. Muitos das⁄dos estudantes demonstraram abertura ao reinvidicarem disciplinas que abordassem a temática da sexualidade. Em contraposição, os discentes convergiram discursivamente com as opiniões manifestadas de uma docente no que tange ao discurso bíblico quando, de maneira subentendida, materializaram o sujeito pecaminoso, ao acreditar que a condição sexual do outro destitui o modelo de família normativa determinado pelo homem e pela mulher.

É importante observar que, conforme notas do diário de campo do pesquisador, na sala de professores⁄as, algumas vezes a pedagogia do riso se evidenciou. Exemplos de tal ocorrência podem ser ilustrados quando uma docente achou engraçado o termo “veadinho”, tido como inofensivo, deixando claro que sabe ter um filho “cabra-macho”, e quando as brincadeiras discriminatórias que subalternizam o outro por meio de prática de “masculinidade hegemônica” (CONNEL,1996) eram feitas pelos⁄as docentes como algo natural, como por exemplo: “gay não joga bola porque é coisa de macho”.

Além disso, segundo relato de uma aluna, anotado no diário de campo, algumas opiniões dadas por uma participante da pesquisa se contrapuseram quando esta foi solicitada por uma aluna reconhecida como homossexual a levantar uma discussão sobre a temática lésbica. Para a aluna, a docente foi preconceituosa em relação a essa identidade, o que de certa

forma confirma em alguns eventos discursivos da professora uma resistência opinativa em relação à identidade de educadora e a identidade de religiosa que se digladiam ao ponto de reafirmar em reunião do GF sua preferência por homem, como se tivesse de demarcar a sua sexualidade para não ser mal interpretada.

No que tange aos conceitos presentes em discursos de professores⁄as, notam-se os sentidos produzidos de estranhamento e anormalidade nas manifestações das sexualidades no contexto escolar. As análises empreendidas confirmaram o medo que o diferente causa em alguns sujeitos discursivos quando se trata das identidades sexuais na escola. Nesse sentido, essas estranhezas corroboram que as sexualidades são produzidas com e por meio da linguagem (COSTA, 2007b), quando, por exemplo, o léxico "estranho" se reitera nas reuniões. Nesse contexto, chama-nos atenção a força do discurso desses⁄as profissionais, por pensarmos como Louro (2004, 2010) que as identidades sexuais na fronteira são excêntricas, coisificadas e isoladas do resto da suposta naturalidade e, desse modo, a escola não só reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, como também produz, com pedagogias invisíveis, a exclusão.

Ao interpretarmos os significados capturados pelos discursos corporificados de professoras e professores nas reuniões do GF, verificamos que a sexualidade "estranha", "anormal" na visão dos⁄as docentes é reforçada na construção e⁄ou manutenção de estereótipos do sujeito excêntrico. Esses discursos respondem, em parte, às inquietações propostas nas perguntas iniciais deste trabalho, pois ao mesmo tempo em que se tenta contestar essa hegemonia, a figura dos corpos desviantes (FOUCAULT, 2001) não deixa de ser mantida nas vozes ditas. Quando indagados⁄as sobre as travestis, logo se percebeu o estranhamento a essa identidade por parte dos⁄as educadores⁄as.

Para alguns⁄mas, o modelo de família proposto pela companheira lésbica e a travesti mostrado no vídeo, está eivado de um policiamento discursivo do sexo (FOUCAULT, 2001). Exemplos disso é quando uma das docentes afirma a necessidade de acompanhar a criança para saber como é que está sendo sua criação, e quando essa mesma docente argumenta que se deve explicar em sala de aula sobre a prostituição da travesti para os⁄as discentes como algo promíscuo, inaceitável para uma família de bem, sem aventar uma reflexão crítica sobre o porquê de a travesti estar à margem nessa profissão.

A travesti, então, a partir dos discursos evidenciados, parece ser a figura mais contraditória, ambígua e complexa para transitar no ambiente escolar porque essa identidade de gênero contraria o biológico, o jurídico, porquanto é um monstro humano (COHEN 2000;

FOUCAULT, 2010) que está "entre lugares" (LOURO, 2004). No dizer de uma professora, a travesti não é passível de ser chamada pelo nome social na escola porque é um homem. Nesse sentido, é como se o discurso legal ratificasse quem pode acessar a escola no documento legal que se ratifica por meio da regra. De certa maneira, essa resistência por parte da docente demonstra a necessidade de se instaurar novas rotas investigativas em diferentes campos de saberes, sobretudo nas áreas das Ciências Sociais e da Linguística Aplicada, em relação às travestis no contexto escolar, pois esse discurso corrobora que a escola é o espaço das interdições, das normalizações e não está preparada para aceitar quaisquer "monstros" que fogem às normas estabelecidas (BOHM, 2009).

Contudo, é importante observar que, embora poucas, houve propostas positivas constatadas nos efeitos de sentidos manifestados no GF. Os pontos positivos sinalizaram uma receptividade em se abordar a diversidade sexual na escola, mesmo que, inicialmente, possa contrariar as crenças impostas pelos discursos primários (família) ou secundários (escola, igreja e outras instituições) (GEE, 1996) traduzidos nas reuniões. Ainda que se revelem os discursos naturalizados de senso comum (FAIRCLOUGH, 2001) nas aulas observadas, somente uma das duas professoras demonstrou abertura para abordar a questão da diversidade sexual com segurança. De acordo com os discentes, a educadora observada é a única que mantém diálogo e possui competência para enveredar em tal discussão.

Outro dado relevante evidenciado nesta pesquisa é que, de acordo com os/as docentes investigados/as, alguns de seus colegas são preconceituosos em relação à diversidade sexual. Segundo esses/as participantes, há homofobia no ambiente escolar com um consentimento velado, já que não se oferecem palestras, seminários com profissionais especializados para a discussão de sexualidade e gênero, embora a Secretaria de Estado da Educação indique, em seus documentos, o debate em sala de aula sobre vários assuntos, dentre os quais temas como sexualidade, gênero, negritude, velhice. Resta saber se os⁄as profissionais da rede possuem formação suficiente para isso.

O que se constata é que, quando muito, na escola há palestras com policiais militares, psicólogos e membros de conselhos tutelares que versam sobre drogas, gravidez precoce etc., e que retroalimentam o corpo disciplinado, psicologizado e higienizado. Segundo o relato de alguns alunos e alunas, muitos riem dos homossexuais afeminados, o que converge com alguns acontecimentos discursivos da professora que se sente incomodada com tais práticas.

Assim, a ADC, referencial teórico para esta investigação, forneceu-nos subsídio importante para reconhecer o poder do discurso como modo de ação e de existência

(FAIRCLOUGH, 2001; LARROSA, 2002) que nos constitui na vida social em diferentes práticas sociais. Este estudo possibilitou-nos pensar em nossas próprias práticas educativas no que tange às amarras discursivas a que somos impostos desde cedo em nossa relação com o mundo. Fez-nos perceber que o educador crítico precisa ser formado continuamente para se munir de diversos campos teóricos em relação à diversidade, especialmente da sexualidade e de gênero, porque há muita sede de conhecimento por parte do alunado. As manifestações discursivas demonstraram que respiramos sexualidade porque esta faz parte de nossos corpos e dizeres.

Analisar o discurso dos⁄as participantes fez-nos entender o espaço escolar como um lugar das contradições e limitações. Ao mesmo tempo em que se dissemina o discurso da inclusão, excluem-se aqueles e aquelas considerados⁄as fora da norma tida como natural e integrada. De tal modo, como foi percebido nas vozes analisadas nesse ambiente, que os discursos determinam, sob diversas pedagogias, quem pode e deve ser valorizado, dando o lugar subalterno nesse espaço às sexualidades patologizadas, psicologizadas, psiquiatrizadas. Assim, na maioria das vezes, exige-se que professoras e professoras, alunos e alunas deixem as sexualidades do lado de fora do muro (LOURO, 2010), despindo-os⁄as de suas subjetividades.

Interrompemos este desenho acadêmico para amadurecer novos questionamentos, deixando uma ou várias portas abertas para que outras pesquisas e diálogos venham a atravessar as fronteiras proibidas (PENNYCOOK, 2006c) da normalidade dada. Sinalizamos, aqui nesta estrada, nosso interesse em continuar adiante em novos caminhos relacionados a essa temática, que nos excita e nos constitui como ser identitário desviante: dos corpos, dos lugares, dos discursos e das verdades produzidas.

Encerramos esta caminhada inconclusiva numa vertente pós-estruturalista com diversas vozes e posturas transgressivas (MOITA LOPES, 2006c; PENNYCOOK, 2006c), lançando o convite a professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras, ao lado das lentes discursivas de Fischer (2007), para que nos lancemos em campos teóricos e busquemos interagir com autores consistentes que nos possibilitem respirar novos ares, com menos certezas serenas, convidando-nos a pensar de outra forma o que pensamos ou pensávamos, para que sejamos intelectuais em atitudes de risco que cruzam as fronteiras, porque novos caminhos, novos desafios virão. E a busca continua...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S.dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: Corpo, gênero, sexualidade e educação: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

AUSTIN, J. *Como hacer cosas con palavras*.1955. Edición electrónica de / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponível em: < http://www.escriturasamericanas.cl/biblio/Gramatografias/Austin%20-%20como%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf> Acesso em: 13 fev.2013.

_____. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes médicas, 1990.

ALÓS, A.P. A Letra, *O Corpo e O Desejo*: uma leitura comparada de Puig, Abreu e Bayly. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). –Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ALVES, J. E. D. *A família mosaico*. Disponível em: < http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/a_familia_mosaico_16nov08.pdf>. Acesso em: 12 dez.2012.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (série prática pedagógica).

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*: fatos e mitos. 4ªed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.

BENEDETTI, M.R. A calçada das máscaras. In: GOLIN, C. WEILER, L. (Orgs.). *Homossexualdiades, cultura e política,* Porto Alegre. Sulina: 2002.

BASSALO, L.M.B. Juventude, homossexualidade e mídia digital. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia.GT20.Sexualidades, corporalidades e transgressões. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=o+que+%C3%A9+homossexualdiade+E+O+sufixo+idade&source=web&cd=12&cad=rja&ved=0CDEQFjABOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.sbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D3430%26Itemid%3D171&ei=lPcGUf7pJsuv0AH4ooCgBw&usg=AFQjCNErycxWhKWXIUwtb7ga7Yn2KtjbYA> Acesso em: 28 jan.2013.

BAUMAN. Z. *Comunidade*: a Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor. 2005

BITTENCOURT, C. M. F. *Em foco*: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/Dez.2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300007&script=sci_arttext> Acesso em: 12 abr.2013.

BOHM, A. M. Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis. Dissertação (Mestrado).2009.103f. Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul,2009.

BORRILO, D. A Homofobia. In: DINIZ, D.; LIONÇO,T.(Orgs.). *Homofobia & Educação*: um desafio ao silêncio. Brasília: UnB, 2009.

_____. *Homofobia* - História e crítica de um preconceito. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Ensaio Geral, 1).

BRANDÃO, H.H.N. Introdução à análise do discurso. Campinas_ SP: Ed. Unicamp, 1994.

BRASIL, PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF. 2001. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf> Acesso em: 23 nov.2012.

_____. Conselho Nacional de combate à discriminação. *Brasil sem Homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Física*: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009. Brasília: MEC, 2008.

BRANDÃO, D. V. C. *Parcerias homossexuais*: aspectos jurídicos. São Paulo: RT, 2002.

BRZEZINSKI, I. *Política em Marx:* concepção em alguns escritos. Anpae. *Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2011. CD Rom. ISBN 16773802.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB-dez anos depois*-reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez editora, 2008.p.167-194.

BURGESS, R. G. *A Pesquisa de Terreno*. Celta Editora Lisboa, 2001.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p.151-172.

_____. *Problemas de gênero*-Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar.4ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2012.

CALDAS-COULTHARD,C. R. *Caro colega:*exclusão linguística e invisibilidade. *Discurso & Sociedad*,v.1,n.2,p.230-246,2007.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 7 ed. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CARDOSO, O.; PENIN SOUSA, S. T. de. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. In: *Educação e Pesquisa*. v.35, n.1. jan./abr São Paulo,. 2009. p. 113-128

CARMO, H.; FERREIRA, M.M. Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem. Universidade Aberta, 1998.

CARRARA, S. LACERDA, Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil. In: *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.p.89-96.

CHAUI, M. O que é ideologia. 2a ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (coleção primeiros passos).

COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. (Org.). *Pedagogia dos monstros*: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica 2000.

CONNEL, R.W. Masculinities. Berkeley: University of California Press, 1996.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 11-39

COSTA, J.F. A inocência e o vício. Rio de Janeiro,Relume-Dumará,1992.

COSTA, R. P. *Os 11 sexos*-as múltiplas faces da sexualidade humana. São Paulo; Gente, 1994.

COSTA, M.V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V.(Org.) *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p.91-115.

_____. Introdução. Novos olhares na pesquisa. In: Costa, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos:* Novos Olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007b. p. 13-22.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político.Linguagem & Ensino, v.8.n.2. p.181-196.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. Introduction: the discipline and pratice of qualitative reseacrh. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN. (eds.) *The landscape of qualitative research*.Thousand Oaks: Sage Publications, 2008, p.1-44.

DEZAN, A.Z.P.S. TRUSS, E.H.K. *O discurso como Prática Social:* Papel do Discurso no Processo de Interação das Organizações. Disponível em: < http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/iniciacao/iniciacao_alice.pdf> Acesso em: 02 jul.2012. V ABRAPCORP/2011- Redes Sociais, Comunicação, Organizações.

DIAS, M. B. *Homoafetividade* – o que diz a justiça! As pioneiras decisões do Tribunal de Justiça do Rio Grade do Sul que reconhecem direitos às uniões homossexuais. Porto Alegre, Livraria do Advogado Editora, 2003.

_____. *União Homossexual*: o preconceito e a justiça. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006, p. 34.

_____. *União Homoafetiva*: o preconceito e a justiça. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

FAIRCLOUGH, Norman. Norman. *Language and power.* New York: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social.* Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*.
London: Routledge, 2003.

FERNANDES, C.F. As maneiras (im)postas de ser na contemporaneidade: sexualidades 'desviantes' no contexto escolar. Diário da Manhã/opinião pública, Goiânia- Goiás, p. 08, 15 jun. 2012a. ISSN: 1414-6215.

FERNANDES, C.F.; LEMES, H.C.D.S. *Sexualidade(s) em trânsito na formação de professores*: uma possível reflexão no currículo. Camine: Caminhos da educação. Franca: UNESP. v.4. nº 2.2012b. Disponível em: < http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/647/663> .Acesso em: 05 dez.2012.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores*: raça/etnia. Cascavel: Coluna do Saber,2006.

FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2003. Brasília: UnB, 2009.

FISCHER, R. M.B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V.(Org.) *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p.49-70

FREITAS. I. *História Regional para a escolarização básica no Brasil: O texto didático em questão (2006/2009).* -São Cristovão: Ed. UFS, 2009.

FREIRE, N.; SANTOS, E.HADDAD, F. (2009). *Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. Em Brasil. Gênero e diversidade na escola*: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro:CEPESC; Brasília: SPM. Disponível em: < http://www.sepm.gov.br/public acoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>. Acesos em: 05 dez.2012.

FREUD, S. (1967). *Lettre de Freud à Mrs N. N...*: Correspondance de Freud 1873-1939. Paris: Gallimard. (Originalmente publicado em 1935).

_____. (1969d). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 7). Rio de Janeiro: Imago.(Originalmente publicado em 1905).

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 239.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *História da sexualidade:* a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica J.A.Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____.*Vigiar e punir*: *nascimento da prisão*. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____.A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo:
Loyola, 2007.

_____. *Os Anormais*: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (2001b)

GARCIA, O.R.Z. Prática sexual entre mulheres: identidade ou pluralidade sexual? In: LAGO, M.C.S. GROSSI,M.P.et.al. (Orgs.).*Interdisciplinaridade em diálogos de gênero. Florianópolis*: Editora mulheres, 2004.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 2nd. ed. Oxon and New York: Routledge Falmer, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa-tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n.3. mai./jun. São Paulo, 1995. p 20-29

GONÇALVES, L. S. S. *Atitudes empáticas e aprendizagem*: Um estudo sobre a relação professor / aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa. 2008.242f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.
GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. A transformação da intimidade. São Paulo: Unesp, 1993 .

_____. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1978.versão digitalizada. Disponível em: < http://www.serj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf> Acesso em: 12 jan.2013.

GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade*:* redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, J.G. (Org.). *Sexualidade na escola-Alternativas teóricas e práticas.* 5ed. São Paulo: Summus, 1997.

GUIMARÃES. I. *Educação sexual na escola*: mito e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HALL, S. "The work of representation". In: HALL, Stuart. (Ed.). *Representation. Cultural representations and signifying practices.* London: Sage, 1997.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

HEILBORN, M.L. Construção de si, gênero e sexualidade. In: M.L. Heilborn (Org.) *Sexualidade*: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, p.40-58, 1999.

_____.(Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004 b.

_____. *Dois é par*: gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004 a.

HOFF, B. E. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna. A costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, M.J.(ORG.).*Identidade e Discurso*: (des)construindo subjetivades.Argos.Campinas:2003.p.269-284.

JAGOSE, A. *Queer Theory*. An introduction. Nova York: New York University Press, 1996.

KATZ, J. N. *A Invenção da Hetero Sexualidade*. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro Publicações, 1996.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LEÃO, A. M. C. *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos***.** 2009. 350f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LEÃO, A.M.C. RIBEIRO, P.R.M. A presença/ausência das temáticas Sexualidade e gênero em um curso de Pedagogia. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades- Universidade Estadual da Bahia. 2009b. Disponível em:< http://www.ses.uneb.br/anais/A%20PRESEN%C3%87A%20AUS%C3%8ANCIA%20DAS%20TEM%C3%81TICAS%20SEXUALIDADE%20E%20G%C3%8ANERO%20EM%20UM. pdf> Acesso em: 15 dez.2012.

LIONÇO, T.; DINIZ, D.Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: UnB, 2009.p.47-71.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Corpo, gênero, sexualidade e educação: um debate contemporâneo na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

_____.*Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____.Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEERS, B. *Homossexuais e ética cristã*. Campinas: Átomo, 2002.

LOMANDO, E.;WAGNER,A.Reflexões sobre termos e conceitos das relações sobre pessoas do mesmo sexo. Revista Sociais e Humanas. v.22.nº2. 2009. Disponível em: < http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/viewArticle/1184> .Acesso em: 25 jan.2013. ISSN:0103-0620.

LOYOLA, M. A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: Maria Luiza Heiborn (0rg). Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jahar, 1999. p. 31-39.

LÖWY, M. Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUZ, R. dos.S.A intersecção dos conjuntos: gays e lésbicas negras em confronto com as hegemonias e sub-hegemonias. In: *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.p.119-130.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
_____.*Termos-chave da análise do discurso* . Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCHIORI, M. et al Reflexividade no Discurso Das Organizações: um espaço crítico de interação e diálogo, 2009. Disponível em: <ttp://www.abrapcorp.org.br/anais2009/pdf/GT4_Ribeiro_Marchiori.pdf>.Acesso em: 12 dez.2012.

MENEZES, C. *A era do Pós-gênero*? Revista Carta Capital-seção Sociedade. Edição 664.21 set.2011. Disponível em: < http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-era-do-pos-genero-2/#todos-comentarios> Acesso em: 14 fev.2013.

MERCER, K. "*Welcome to the jungle*". In Rutherford, J. (org.). Identity. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MILLS, S. *Discourse*. London and New York: Routledge, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras, 2003a.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social.In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Discurso de identidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2003b, p.13-38.

_____. MOITA LOPES, L. P. 2004. Discursos sobre gays em uma sala de aula no Rio de Janeiro: é possível queer os contextos de letramento escolar? In. VIII CONLAB. Coimbra. *Anais Eletrônicos do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: UC. Disponível em: < http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel3/LuizLopes.pdf >. Acessado em: 6 jun.2012

_____. Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das letras, 2006a.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-107.

_____. MOITA LOPES, L.P.(Org.) *Por uma linguistica aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006c.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A.F. CANDAU, V.M. (Orgs.) Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.p.125-148.

MOREIRA, A.F.B. CÂMARA, M.J. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F. CANDAU, V.M. (Org.). *Multiculturalismo-diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.p.38-66.

Morgan, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, L.S. *Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX*. 2007.81f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea)- Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, A. F. *POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS*: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: < http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> .Acesso em: 20 nov.2012.

OLIVEIRA FREITAS, J.G.de. *No quadro*: O tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores. 2010.254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, H.C. FORTES, L.A *linguagem enquanto prática social no espaço prisional*. Disponível em: <http://itaporanga.net/genero/gt2/7.pdf> Acesso em: 02 jul.2012. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais- Culturas, leituras e representações.

OLIVEIRA, R.; SOUSA, C. *Homossexualidade*: Representações sociais de sexualidade para professores cuiabanos. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt13/ComunicacaoOral/RITA%20APARECIDA%20PEREIRA%20DE%20OLIVEIRA. pdf > Acesso em: 10 jun.2011

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos.* Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

_____.*Análise de discurso.* 5a ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____.*Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics. A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P.(Org.)*Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006c.p.67-84.

PEREIRA, A.L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira*: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. 2007.280f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PINTO, J. P. Os gêneros do corpo: para começar a entender. In: GONÇALVES, E. (Org.). Desigualdades de gênero no Brasil: reflexões e experiências. Goiânia, Grupo Transas do Corpo, 2004, p.33-44.

PIOVESAN, F.; RIOS, R. R. *A discriminação por gênero e por orientação sexual*. Série Cadernos do CEJ, vol. 24, 2003, p. 154-175. Disponível em:<http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo05.pdf>. Acesso em: 18 de set. 2012.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexualidades*: a hierarquia da invisibilidade. v.5. 2ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Preconceitos).

RAMIRES NETO, L. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. VENTURI, G.; BOKANY, V. (Orgs.). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.p.131-140.

REIS, G. V.; RIBEIRO, P. R. M. A orientação sexual na escola e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, 2002. p. 81-96.

RESSEL, et.al. *O uso do grupo focal em pesquisas qualitativas.* Florianópolis: 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf> Acesso em: 03 jun.2012.

RIOS, R. R.;SANTOS,W.R. Diversidade sexual , educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. Revista Psicologia Política. v. 8. n. 16 . p. 325 - 344 . jul- dez São Paulo: 2008. ISSN 1519-549X. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 nov.2012.

_____. Diversidade sexual, educação e sociedade: reflexões a partir do Programa Nacional do Livro Didático. In: DINIZ, D.; LIONÇO,T.(Orgs.) Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Unb,2009.

ROCHA, K. A. *Diversidade sexual e combate à homofobia no cenário das políticas públicas para a educação*. X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e Educação. 2011. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5958_2939.pdf >. Acesso em: 25 nov.2012.

RODRIGUES, H. O Amor entre iguais. São Paulo: Editora Mythos, 2004.

RODRIGUES, J. *Direitos humanos e diversidade sexual*: uma agenda em construção. In: VENTURI, G.; BOKANY, V.(Orgs.) Diversidade sexual e homofobia no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.p.23-38.

SANTOS, I. B. *Foucault e a arte do cuidado de si*: uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de língua inglesa. 2012.105f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SARAIVA, E. Transcendendo o gênero: travestis e transexuais. In: LAGO, M.C.S. GROSSI, M.P.et.al. (Orgs.). Interdisciplinaridade em diálogos de gênero. Florianópolis: Editora mulheres, 2004.

SEVERINO, A.J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB-dez anos depois-reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez editora, 2008.

SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

SILVA, A. S. Políticas Públicas, Educação para os Direitos Humanos e Diversidade Sexual. 2012. Disponível em: < http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-iii/artigos-tematicos/politicas-publicas-educacao-para-os-direitos-humanos-e-diversidade-sexual.pdf>. Acesso em: 04 dez.2012.

SILVA, R. A. Identidades heterogêneas na contemporaneidade violenta: um estudo a partir de uma sala de aula singular. 2006. 221f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2006.

SOUZA, M. C. C.de. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, J.G. (Org.).*Sexualidade na escola-alternativas teóricas e práticas*.5.ed.São Paulo: Summus,1997.p.11-23.

SOUZA, C. *Políticas públicas*: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003. Disponível em: < http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em:02 dez.2012.

SOUSA SANTOS, B. de. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. STOLLER, R. *Sex and Gender*. Nova Iorque: Aronson, 1968.

SPENCER, Colin. *Homossexualidade*: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1999.
TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

THOMA, A. S.*O cinema e a flutuação das representações surdas* "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...". 2002.259f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). *INCLUSÃO DIGITAL*: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TORRÃO FILHO, A. & VAINFAS, R. *Tríbades galantes, fanchonos militantes*: homossexuais que fizeram história. São Paulo: Edições GLS, 2000.

URZÊDA FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão*-corpo, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco Editorial,2013.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. Campinas: Opinião Pública, 2001. v.7.n.1.p.1-15. ISSN 0104-6276. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/op/v7n1/16930.pdf> Acesso em: 19 mar.2013.

VIDAL, M. Avaliação moral da homossexualidade: exposição crítica da postura moral católica. In: VIDAL, M. GAFO, J.;MARTOS,J.M.;et.al.*Homossexualdiade:*Ciência e Consciência.3ed.São Paulo: Edições Loyola,1998.Tradutor: Roberto Peres de Queiroz; Silva Marcos Marcionilo(cap.5) p.107-120.

VIEIRA, L.L.F. As Múltiplas Faces da Homossexualidade na obra freudiana. Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. 9 – Nº 2 – p. 487-525 – jun/2009. Disponível em:< http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v9n2/06.pdf> Acesso em: 13 abr.2013.

VINCENT, A. Ideologias políticas modernas. Trad. Ana Luísa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WATSON-GEGEO, Karen Ann and GEGEO, David Welchman. "Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention". In: TOLLEFSON, James W. (Ed.). *Power and inequality in language education.* New York: Cambridge University Press, 1995.

WEEKS, J. O corpo e sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-82.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

DIVERSIDADE

Homossexualidade e homofobia na escola: como lidar?

A pesquisa "Juventudes e Sexualidade no Brasil", publicada pela Unesco em 2004, mostra que 39,6% dos meninos não gostariam de ter um colega de classe homossexual. É hora de falar do assunto nas salas de aula

02/06/2011 16:29
Texto Mariana Queen

EDUCAR PARA CRESCER

A família e a escola têm o dever de falar aos jovens sobre a necessidade de respeitar as diferenças

"**Homossexualidade** é o mais difícil tema relacionado à sexualidade", diz Mônica Marques Ribeiro, professora de Biologia da Escola Estadual Ary Corrêa (de Ourinhos, São Paulo), que há dez anos aborda a **sexualidade** nas salas de aula. A abordagem do assunto nas escolas pode até deixar alguns pais receosos, mas é necessário entender que é importante que o respeito às diferenças esteja presente no currículo. Informar é o primeiro passo para a quebra do **preconceito**.

Muitas pessoas, por exemplo, partem do pressuposto de que a bissexualidade e a homossexualidade são desvios de caráter, uma doença ou ainda algo contagioso. "A psicologia já demonstrou que ninguém sabe explicar cientificamente por que as pessoas são heterossexuais, bissexuais ou homossexuais. Há fatores biológicos, psicológicos e sociais, mas é impossível determinar uma única causa", explica Lula Ramires, mestre em Educação pela USP. "Em uma sociedade como a nossa, qualquer um que saia da norma heterossexual é imediatamente tratado com descaso, desprezo, humilhação e até com violência física. É isso o que chamamos de homofobia", explica Ramires, que também é coordenador do Corsa (Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor de defesa dos direitos LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis).

Para evitar o constrangimento, assédio ou bullying por parte dos estudantes, a família e a escola podem - e devem - falar aos jovens sobre a necessidade de respeitar as diferenças e de refletir sobre como quem não tem o "comportamento padrão" imposto pela sociedade sofre muito. Falar dos diferentes tipos de orientação sexual (atração afetiva pelo mesmo sexo ou identificação física e psicológica com o sexo oposto) no ambiente escolar faz parte disso, embora não seja fácil.

Recentemente, o Ministério da Educação envolveu-se em uma polêmica ao anunciar a distribuição de um kit anti-homofobia nas escolas. Contendo vídeos e material de apoio aos professores, o material foi amplamente criticado pela bancada evangélica da Câmara dos Deputados. A ideia agora é reformular o kit, para que ele combata também outros preconceitos.

suas dúvidas sobre o tema:

Para ler, clique nos itens abaixo:

- Como a homossexualidade afeta os alunos?
- Por que a escola deve combater o preconceito?
- Como os educadores devem trabalhar o tema na escola?
- E se eu achar que falar de homossexualidade na escola é inadequado?
- Os professores estão preparados para falar de homossexualidade?
- Há uma idade certa para falar de sexo e homossexualidade com os alunos?
- Como lidar com a homofobia na escola?
- E se o meu filho for homossexual?

Codiano - UFSC
INGRID FUGUNDES

Homofobia na escola

A homo e a bissexualidade ainda são assuntos delicados no ambiente escolar. O preconceito por parte dos estudantes e professores, e a falta de técnicas pedagógicas adequadas para lidar com a diversidade sexual fazem com que a homofobia seja um problema recorrente nas salas de aula. Um estudo divulgado em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) revelou que quase 40% dos alunos entrevistados não gostariam de ter homossexuais como colegas, e mais de 35% dos pais prefeririam que estes não fossem amigos dos filhos. A pesquisa levou em conta as respostas de mais de 16 mil estudantes de escolas públicas de treze capitais brasileiras. Até pouco tempo, o termo 'heteronormatividade' era usado para classificar a suposta sexualidade natural das crianças e adolescentes. Nesse cenário, a homo e a bissexualidade seriam considerados desvios de conduta.

O tema ganhou notoriedade na mídia com o caso de Paulo, um menino de 14 anos que foi ameaçado de expulsão em uma escola particular de São Paulo, por ter se declarado para um colega. A história de Paulo foi contada em uma matéria do caderno Folhateen, do jornal Folha de São Paulo, em 1999. Na ocasião, a direção da escola negou tratar-se de "preconceito", mas de uma "situação insustentável" causada pelo "constrangimento" entre os alunos. Depois da reportagem, o garoto foi ameaçado pelos próprios colegas. A Folha de São Paulo recebeu um abaixo-assinado de 270 estudantes que apoiavam a expulsão, afirmando que a instituição não era "preconceituosa, e sim, conservadora". O episódio gerou tanta polêmica que o então deputado Nilmário Miranda (PT/MG) apresentou um projeto de lei que definia a descriminação por orientação sexual como crime.

O caso é apenas uma amostra do cotidiano em algumas escolas brasileiras. De xingamentos à agressão física, o preconceito tem várias formas de manifestação entre as crianças e adolescentes. "Presencio muitas brincadeiras, principalmente por parte dos meninos, que chamam os colegas de viado, frutinha, gay", conta a coordenadora pedagógica de um colégio particular de Florianópolis, Ana Maria Máximo. Mas, nem sempre, as agressões são apenas verbais. No dia 28 de junho, um aluno do ensino médio de uma escola pública de São José, na Grande Florianópolis, foi apedrejado na rua por membros da comunidade onde mora – uma das mais pobres do município. O jovem havia se assumido como homossexual e era frequentemente ofendido pelos colegas de sala de aula.

Você acha que atualmente com o homossexualismo mais em voga na mídia está mais fácil para os jovens se assumirem?

Qual a importância da orientação sexual na formação do jovem?

Como o preconceito e a discriminação influencia no processo de aprendizagem? SAI DO FOCO

Apesar disso, a orientadora pedagógica, Cláudia Rosa, diz perceber uma crescente naturalização da homossexualidade no ambiente escolar. Para ela, o tema já não é mais tabu em razão da mídia, que permitiu através de programas como Malhação e Big Brother, a maior difusão e aceitação da cultura gay. "O tema já é bem aceito. Há um ano atrás se formou um garoto que era homossexual assumido. Ele era amigo de meninos e meninas da sua sala e muito querido pelos funcionários da casa", lembra.

As piadas, os cochichos, a exclusão do grupo e as agressões físicas trazem conseqüências psicológicas para o jovem homossexual. O preconceito pode afetar o seu desempenho escolar, as suas relações sociais e a aceitação da própria sexualidade. De acordo uma pesquisa realizada em 2009 pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), quanto mais discriminação existe em uma escola pública pior é o aproveitamento dos seus estudantes. O levantamento foi realizado com base em entrevistas feitas com 18 mil alunos, pais, professores, diretores e funcionários de 500 escolas públicas de todo o Brasil. Para chegar a essa associação entre o grau de intolerância e o desempenho escolar, o estudo levou em conta o resultado da Prova Brasil de 2007, exame com questões de português e matemática realizado com alunos da 4ª a 8ª série do ensino fundamental da rede pública. As escolas que tiveram as piores médias foram aquelas em que as atitudes homofóbicas eram mais evidentes.

O comportamento homofóbico pode ter muitas origens. A família, porém, ganha destaque nesse contexto. Desde pequenas, a maioria das crianças são orientadas pelos pais a distinguir os brinquedos de menino dos de menina. "O ambiente familiar às vezes é muito repressor em relação à formação da identidade sexual do jovem. Ao dizer 'Isso é de mulherzinha' ou 'Não faz isso, você parece um homem', os pais acham que estão ajudando na formação dos filhos quando, na verdade, podem estar influenciando um olhar preconceituoso", explica Máximo. "Os pais recusam a orientação sexual do filho com medo de que ele sofra", completa. Eles também podem dificultar o desenvolvimento das discussões sobre homossexualidade dentro da escola, alegando que estas estariam estimulando a conduta gay. Mas, isso não é uma regra. A psicóloga Carol Rutz conta que assim como há pais que renegam as orientações sexuais diferentes, há aqueles que aceitam cada opção.

PERGUNTAS

Quais as conseqüências da falta de apoio para um jovem homossexual?

Por que as meninas aceitam a homossexualidade com maior naturalidade? → Menin- tem

De que forma deve acontecer a orientação sexual?

Você percebe que a temática está sendo naturalizada dentro dos colégios? Como a mídia influenciou e influencia nisso? * SENSACIONALISMO

O preconceito que a criança ou o adolescente sofrem interferem no seu desempenho escolar? Como? INSEGURANÇA / MAS NÃO COMO REGRA

É perceptível que cada dia mais meninas e meninos se autodesignam bissexuais. Por que isso está acontecendo? Seria uma nova moda entre os jovens?

Bullyeng homofóbico colabora com evasão esc

A mídia também pode influenciar na consolidação da homofobia. Quando explora comicamente a imagem do gay afeminado, espalhafatoso, que usa roupas justas, a televisão, principalmente, difunde esse esteriótipo e estimula os jovens a fazer brincadeiras semelhantes. Outro fator determinante são as crenças religiosas. Um estudo desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da Escola de Serviço Social da UFRJ revelou que a capacidade de interferência de algumas instituições religiosas nas esferas

moral e até mesmo jurídica favorece a disseminação de práticas homofóbicas na sociedade, e leia-se, na escola.

Para combater esse cenário de preconceito a orientação sexual é peça-chave. Mas, o que se observa nos colégios é que a discussão sobre sexualidade, quando existe, acontece durante as aulas de biologia. Cabe ao professor dessa disciplina esclarecer as dúvidas dos alunos sobre o tema. "No nosso caso, a educação sexual entra no currículo da quinta série, durante o trabalho sobre corpo humano. Não tratamos diretamente da homossexualidade, são os próprios estudantes que acabam trazendo as questões", explica Rosa. Além de despreparados, muitos professores deixam transparecer opiniões preconceituosas e, em vez de esclarecer a questão, acabam apoiando o comportamento homofóbico dos alunos.
Nos Parâmetros Curriculares estabelecidos pelo MEC em 1997 são propostos três eixos para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Trasmissíveis/AIDS. Segundo Anelise Froes da Silva, integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) da UFSC, essa abordagem faz com que a homossexualidade fique associada às DST´s, reduzindo-a a uma questão patológica. "Por isso, os jovens acabam encarando as orientações sexuais diferentes como doença".

Em muitas escolas, os problemas que surgem nas salas de aula são levados ao coordenador pedagógico, que conversa com os alunos individual ou coletivamente sobre o que aconteceu. Esse trabalho de orientação se dá depois que os xingamentos ou agressões vêm à tona. Para Ana Maria Máximo, a temática precisa ser discutida continuamente e com uma visão mais ligada à sociologia. O psicólogo Cláudio Picazio, autor de dois livros sobre o assunto – Diferentes desejos e Sexo Secreto – defende a inclusão da educação sexual como matéria obrigatória dentro dos parâmetros curriculares. "Essa história de orientação sexual que se resume ao aparelho reprodutor, não condiz com a realidade à qual os adolescentes estão expostos", diz.

Então, de que forma a homossexualidade deve ser discutida dentro da escola? Para Carol Rutz é preciso que haja um vínculo entre profissionais da educação e estudantes, para que ambos se sintam à vontade ao tratar da temática e para expressar que as orientações sejam assimiladas. "É preciso ouvir os dois lados e saber balancear a situação. Não existe fórmula pronta", confessa.

Desde 2004, o Ministério da Educação vem implementando várias ações contra esse tipo de preconceito com o programa Brasil Sem Homofobia. A ação surgiu com o intuito de promover a cidadania e os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e bissexuais (LGBT) através do combate à violência e à discriminação homofóbicas. Entre as estratégias está a produção de material didático com informações sobre sexualidade e a capacitação de professores para lidar com a temática.

TERRA MAG
20/12/20

MEC prepara kit anti-homofobia e provoca reação

Ana Cláudia Barros

Ele nasceu a partir da constatação de que as escolas brasileiras são, em geral, ambientes hostis para adolescentes homossexuais. Foi desenvolvido com a proposta de ajudar a contornar o problema, e recebeu o sugestivo nome de *Kit contra a homofobia*. A previsão é que sua distribuição ocorra inicialmente em 6 mil escolas públicas a partir do ano que vem. Mesmo sem ter sido lançado pelo Ministério da Educação (MEC), o material didático, contendo cartilha, cartazes, folders e cinco vídeos educativos, já provoca discussões inflamadas.

Terreno democrático por excelência, a internet se transformou em púlpito para os que apoiam e para os que repudiam o kit, que ganhou a pecha de "Kit Gay". O debate está mobilizando redes sociais, blogosfera e até virou tema de abaixo-assinados virtuais - contrários e favoráveis ao material. Catalisou a polêmica a declaração do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) - o mesmo que sugeriu "couro" para corrigir filho "meio gayzinho" -, que, em sessão realizada no Plenário da Câmara, atacou a iniciativa. O parlamentar também fez um apelo aos colegas de Casa para que impedissem a circulação do kit.

O pronunciamento dele se espalhou pela rede e tem embasado o discurso dos que consideram o material "perigoso" por incentivar a homossexualidade entre os estudantes. O que fez Bolsonaro vociferar foram justamente os vídeos educativos, exibidos preliminarmente em seminário na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados.

Um deles conta a história do personagem José Ricardo, um adolescente que gostaria de ser reconhecido como Bianca. "O vídeo fala de um travesti, um homem com identidade feminina, mostrando, inclusive, o sofrimento dele em viver em um lugar onde meninos jogam futebol e, quem não joga, é chamado de mulherzinha", explica Rosilea Wille, coordenadora Geral de Direitos Humanos do MEC, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), responsável pelo projeto.

Na opinião dela, a forma negativa como o *Kit contra a homofobia* está sendo recebido é resultado do desconhecimento em relação ao conteúdo do material e dos rumores, amplamente propagados na web.

- Foi colocado que vamos passar informação sobre diversidade sexual e identidade de gênero para crianças de sete anos. Isso nunca foi a decisão do Ministério. O projeto está sendo pensado para o Ensino Médio. Não é um projeto que vai cair de paraquedas nas escolas. Vai ser vinculado à formação dos professores. Há todo um anteparo, uma sustentação pedagógica.

Presidente da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transexuais (ABGLT) e um dos idealizadores do kit, Toni Reis, também rechaça as acusações de que os vídeos seriam um estímulo à homossexualidade.

- O que está sendo dito é totalmente distorcido. Não queremos incentivar a homossexualidade. Ela não precisa de incentivo algum. Queremos incentivar o respeito à cidadania, à não violência, à dignidade humana. Quem está falando isso são pessoas homofóbicas, fundamentalistas religiosos. Estes são os grandes incentivadores da violência e do desrespeito - afirma.

Ela ainda explica o caráter do projeto:
- Os vídeos são extremamente didáticos. Explicam a questão do travesti, do bissexual, da lésbica. São muito bacanas porque vão ajudar o adolescente a entender a situação. Muitas vezes, o preconceito vem da desinformação. Estamos super tranquilos com esse trabalho. Ele não vai ser censurado por pessoas homofóbicas.
A vice-presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), Clara Goldman, que teve acesso ao material, também desconstrói a alegação de que o kit exerceria influência na orientação sexual dos adolescentes.

- O argumento esconde um princípio de que essa sexualidade é ruim e tem que ser combatida, evitada. Essa é a base do pensamento homofóbico. O kit não orienta, não estimula, mas problematiza. Coloca no seu devido lugar a discussão que deve ser feita. O objetivo é que as pessoas LGBT possam ser respeitadas e que caibam na nossa sociedade, nos nossos espaços coletivos, o respeito a essa diversidade.

De acordo com ela, o CFP apoia a iniciativa encampada pelo MEC.
- Acho que a ideia de se produzir um material específico, que possa orientar essa discussão, é muito bem-vinda. Nós apoiamos o kit, mas nosso apoio não se restringe a ele. É em relação à luta pela promoção dos direitos dessa população em todas as políticas públicas, não só na educação. Apoiamos como uma possibilidade a mais de que, na formação, essa questão possa ser discutida com mais qualidade, assentada em princípios que sejam realmente de direitos humanos.
Terra Magazine procurou a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas foi informada pela assessoria de comunicação que a entidade ainda não se posicionou sobre a questão.

Site ULTIMO segundo — APÓS PRESSÃO DE RELIGIOSOS, DILMA S... KIT CONTRA HOMOFOBIA (25/11

"A presidenta se comprometeu, daqui para frente, que todo material sobre costumes será feito a partir de consultas mais amplas à sociedade, inclusive às bancadas que têm interesse nessa situação. Nós entendemos que é importante que, para ser produtivo e atingir seu objetivo, esse material seja fruto de uma ampla consulta à sociedade, para não gerar esse tipo de polêmica que, ao fim, acaba prejudicando a causa para a qual ele é destinado", disse Carvalho.

O Ministério da Educação (MEC) ainda não foi informado da decisão oficialmente, mas a reunião da presidenta com o ministro Fernando Haddad acontecerá nesta quinta-feira, de acordo com a assessoria da pasta. O material ainda estava sendo analisado pelo ministro e pelo comitê de publicações do MEC.

Na semana passada, Haddad negou que o ministério tivesse decidido alterar o

Ministro". "O material encomendado pelo MEC visa a combater a violência contra homossexuais nas escolas públicas do País. A violência contra esse público é muito grande e a educação é um direito de todos os brasileiros, independentemente de cor, crença religiosa ou orientação sexual. Os estabelecimentos públicos têm que estar preparados para receber essas pessoas e apoiá-las no seu desenvolvimento", defendeu Haddad à época.

O material do kit ainda não havia sido oficializado, nem finalizado pelo governo. Entretanto, vídeos vazaram pela internet e provocaram polêmica. Apesar das críticas, os kits ganharam apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) que lançou seu parecer favorável ao material. Na avaliação da Unesco, o material iria contribuir para a redução do estigma e da discriminação. O material deveria ser distribuído a 6 mil escolas de ensino médio.

Pressão

O governo admite que a suspensão do material foi provocada pela pressão da bancada religiosa. "Na verdade o governo recebeu hoje a bancada evangélica e católica que vieram contestar os materiais atribuídos aos ministérios da Educação, da Cultura e da Saúde. O governo informou aos deputados que estão suspensas todas as produções de materiais que falem dessas questões, sobretudo dessa questão comportamental", informou Gilberto Carvalho.

"A posição do governo é clara. Estão suspensas a edição e a distribuição desse material. E qualquer material daqui para frente passará por um crivo de um debate mais amplo da sociedade", enfatizou o ministro.

O kit de combate à homofobia foi elaborado por entidades de defesa dos direitos humanos e da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis) a partir do diagnóstico de que falta material adequado e preparo dos professores para tratar do tema. O preconceito contra alunos homossexuais tem afastado esse público da escola, apontam as entidades.

** Com informações da Agência Brasil*

6-1-E
GLO

12/05/2011 11h44 - Atualizado em 12/05/2011 11h44

Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate

Deputado federal distribuiu panfletos contra a proposta do MEC e Unesco analisou o material e deu parecer favorável à sua distribuição.

Do G1, com informações da Agência Estado

imprimir

Vídeos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) que tratam de transexualidade, bissexualidade e da relação entre duas meninas lésbicas deverão ser debatidos em salas de aula do ensino médio no segundo semestre deste ano. O objetivo do material, composto de três filmes

e um guia de orientação aos professores, é trazer para o ambiente de 6 mil escolas o "tema gay" como forma de reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento do preconceito.
A proposta de exibir os vídeos nas escolas é um dos pontos polêmicos do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT) - um conjunto de diretrizes elaboradas pela Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com entidades não governamentais, que visa a promover a cidadania e os direitos humanos da comunidade LGBT. O PNPCDH-LGBT também prevê que se insira nos livros didáticos a temática de famílias compostas por gays, bissexuais, travestis e transexuais - ou seja, que os temas sejam incluídos nas ações de educação integral.

saiba mais

- **Bolsonaro manda distribuir panfletos 'antigay' no Rio**

O kit foi elaborado após a realização de seminários com profissionais de educação, gestores e representantes da sociedade civil. O material é composto de um caderno que trabalha o tema da homofobia em sala de aula e no ambiente escolar, buscando uma reflexão, compreensão e confronto. Tem ainda uma série de seis boletins, cartaz, cartas de apresentação para os gestores e educadores e três vídeos. O projeto-piloto está sendo analisado pelo MEC. O plano inicial é distribuir 6 mil kits nas escolas públicas do país ainda este ano.
A questão da homofobia é presente nas escolas, especialmente no ensino médio. Segundo pesquisa da Unesco divulgada em 2004 e raplicada em 241 escolas públicas e privadas em 14 capitais brasileiras, 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual, 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual, e 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento o suficiente para lidar com a questão da homossexualidade na sala de aula.

Deputado lança panfletos contra kit

A proposta, porém, tem provocado reações variadas, reacendendo o debate em torno da conveniência de levar o assunto para dentro das salas de aula. Em panfletos distribuídos em escolas do Rio de Janeiro, o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) alega que o MEC e grupos LGBT "incentivam o homossexualismo" e tornam "nossos filhos presas fáceis para pedófilos".
No panfleto, Bolsonaro criticou o MEC. O principal alvo foi o que o deputado apelidou de "kit gay" - filmes e cartilhas contra a discriminação sexual, que o MEC deve começar a distribuir nas escolas de ensino médio no segundo semestre. "Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual", diz o panfleto.
Para o jurista Ives Gandra Martins, alguns pontos do plano podem ser encarados como concessão de privilégios aos gays, bissexuais, travestis e transexuais. De acordo com ele, todas as garantias estão na Constituição e "não há por que exigir um tratamento diferenciado".
A pedagoga Miriam Grinspun afirma que a escola deve debater abertamente o tema da

O presidente do grupo Arco-Íris, entidade de direito dos homossexuais, Júlio Moreira, considera o kit do MEC importante para ajudar o professor a lidar com o preconceito em sala de aula. "A gente lamenta muito que um deputado federal eleito pelo povo, que deve legislar pelo bem da população, use argumentos tão preconceituosos e usa dinheiro público para fazer materiais que desinformam a população", afirmou Moreira.

Unesco aprova o kit

A Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura publicou um parecer favorável à distribuição em escolas da rede pública para alunos do ensino médio de kits informativos de combate à homofobia que fazem parte do projeto Escola sem homofobia, que conta com apoio do MEC. De acordo com o parecer da Unesco, assinado por Vincent Defourny, representante da entidade no Brasil, "os materias do Projeto Escola sem Homofobia estão adequados às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destinam". Diz ainda que este projeto se utiliza do espaço da escola para ariculação de políticas públicas voltadas para adolescentes e jovens, fortalecendo e valorizando práticas do campo da promoção dos direitos sexuais e reprodutivos destas faixas etárias.

O documento conclui que o "o conjunto de materiais foi concebido como uma ferramenta para incentivar, desencadear e alimentar processos de formação continuada de profissionais de educação, tomando-se como referência as experiências que já vêm sendo implementadas no país de enfrentamento ao sofrimento de adolescentes, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros".

REFUGIO SUBTERRÁNEO

Imaginaos vuestra ciudad amenazada de bombardeo. Se aproxima una persona y os pide una decisión inmediata. Hay un refugio subterráneo que sólo puede cobijar a seis personas (incluida tú) Hay doce que quieren entrar en él. Estas son las características de esas doce personas. Tiene que elegir y quedarte con cinco.

- Un violinista de 65 años, homosexual.
- Un abogado de 25 años
- La mujer de ese abogado, de 24 años, que está embarazada.
  Ambos quieren estar juntos en el refugio o fuera de él
- Michel Teló, que en esos días está de concierto en esta ciudad.
- Shakira, que en esos días está de concierto en esta ciudad.
- Una universitaria, que tiene votos de castidad.
- Un físico de 28 años que piensa que hay gays y lesbianas que lo son de nacimiento y otros que lo son por vicio
- Una mujer de 32 años, lesbiana y madre de dos hijos
- Una prostituta, lesbiana, de 35 años.
- Un sacerdote de 75 años
- Un muchacho de 16 años, futbolista y enamorado de la amiga de su hermana.
- Un transformista de cabaret.

Llueven sobre Madonna querellas millonarias

Se enfrenta a nueve demandas en Rusia por "sufrimiento moral" al defender las uniones homosexuales

EL PAÍS Madrid 17 AGO 2012 - 18:51

Madonna vuelve otra vez a topar con el fanatismo. Su defensa de los derechos de los homosexuales en Rusia le puede salir caro. Incluso puede terminar en el banquillo. La cantante se enfrenta ahora a nueve demandas de compensaciones por más de 10 millones de dólares (más de ocho millones de euros) que han sido presentadas contra la artista ante un tribunal de San Petersburgo, la ciudad natal del presidente ruso Vladímir Putin, según ha informado Alexandr Pochúev, representante de los querellantes.

¿Motivo? El "fuerte sufrimiento moral" que les causó Madonna al hacer "propaganda de las uniones homosexuales" durante su actuación, según Pochúev. "Varias de esas personas estuvieron en el concierto y otras vieron reportajes en los medios informativos", insiste. Las reclamaciones también se extienden a los organizadores del concierto que el viernes pasado ofreció la diva del pop en la segunda ciudad del país, informa Efe.

""Queremos luchar por el derecho a ser libres. He viajado mucho por el mundo y veo que la gente es cada vez más intolerante, pero podemos cambiar esto. Tenemos la fuerza para ello", desafío la artista en el pabellón Peterburgski de la antigua capital imperial. También proclamó ante el público que "el amor" es lo único que puede cambiar el mundo y pidió respeto hacia las personas con orientación sexual no tradicional. En San Petersbugo, el ayuntamiento ha aprobado este año una ley que prohíbe la propaganda homosexual, bajo pena de multa.

Madonna ya escandalizó a sus detractores al pedir días antes en su actuación en Moscú la libertad del grupo punk ruso Pussy Riot, cuyas integrantes han sido hoy condenadas a dos años de prisión por "gamberrismo" por la justicia rusa.

http://elpais.com/elpais/2012/08/17/gente/1345220615_464217.html

El 20% de escolares acosados por homofobia ha intentado suicidarse

Solo en un 21% de los casos de estos jóvenes se produjo intervención del profesorado

La homosexualidad sigue siendo un tema tabú no solo a nivel social, sino en las escuelas, que es donde los jóvenes declaran haber sido víctimas del acoso escolar por homofobia declarada, con riesgo incluso para su integridad física. Uno de cada cinco jóvenes valencianos que reconoce haber sido víctima de este tipo de acoso en los centros escolares, confiesa haber intentado quitarse la vida. Es decir, el 20%. Los datos corresponden a un estudio del Col·lectiu Lambda, basado en 90 testimonios y casos reales.

El coordinador general de la asociación valenciana que defiende los derechos de los gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, José De Lamo, destacó ayer, en conferencia de prensa, "los sentimientos de humillación, incomprensión, aislamiento e indefensión crean un estado de desesperanza que, lamentablemente, llevan al 45,6% de los escolares que sufren acoso homofóbico a pensar con quitarse la vida. Una idea que uno de cada cinco de estos jóvenes llega a poner en práctica".

Pese a los sentimientos de soledad descritos por De Lamo, el 71,1% de los jóvenes valencianos que ha sufrido este tipo de acoso homofóbico no lo ha contado a sus padres ni tutores legales.

"En la mitad de los casos no lo han hecho porque reconocen que se avergüenzan y tiene miedo a que los rechacen",

El rechazo familiar confirma el rechazo social y escolar que padecen los jóvenes que son sexualmente diferentes o "les parecen a sus acosadores que son gays".

En todos los casos el acoso escolar se produce "a diario". Un acoso que se ve prolongado en un 70% de los casos "durante más de un año", lo que supone un vía crucis insoportable.

Solamente en un 21% de los casos de estos jóvenes se produjo algún tipo de intervención por parte de algún miembro del profesorado. "Dicho de otro modo, en cuatro de cada cinco casos, el profesorado no se enteró, o decidió no enterarse", concluye.

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/09/28/valencia/1348852241_376273.html

CASO JULEN

Julen tiene 13 años y está en su segundo año de instituto. Le gusta mucho el teatro y piensa estudiar para director. Es amigo de Iker, un chaval muy popular en el instituto, se ríe mucho con él y participa en la obra de teatro que para navidades dirige Julen.

Julen está enamorado de Iker aunque éste no lo sabe. Un buen día de abril decide contarle a su amigo a través de un correo electrónico los sentimientos que tiene hacia él con frases como: *me gustaría estar toda la vida junto a ti, tienes una sonrisa especial y tus ojos son como ver el mar, etc.*

Cuando Iker lee el email le contesta a Julen inmediatamente dejándole claro que no quiere volver a verle ni que se acerque a su círculo de amigos, le llama cosas como pervertido, anormal, raro y monstruo y por último le dice que los de su calaña no deberían de existir siquiera.

Julen se queda petrificado y deshecho ante la contestación de Iker y piensa en pedir ayuda y apoyo. Va a hablar con su madre, pero ésta con el trabajo que tiene y la atención a su hermanita pequeña le dice que no está para tonterías. Acude más tarde donde un profesor quien le envía directamente al psicólogo del instituto. Lo intenta con Naiara, antigua novia con la que cortó, pero le dice que en su momento le hizo mucho daño y que no quiere saber nada de él.

Ante esta situación Julen decide encerrarse en su cuarto, coger una caja de aspirinas, tomárselas todas y morirse. Nota: a Julen le encuentran a tiempo y no consigue suicidarse y tras varios días en el hospital sale físicamente bien pero muy deprimido.

¿A cuál de los personajes (Julen, Iker, Naiara, profesor, madre) que aparecen en la historia se le puede tener por responsable del intento de suicidio de Julen? ¿Quién de ellos es el menos culpable?

A Quien Le Importa

Thalía

Composição: Autores: G. Berlanga / I. Canut

http://letras.mus.br/thalia/63573/

La gente me señala
Me apuntan con el dedo
Susurran a mis espaldas
Y a mi me importa un bledo

Que más me da
Si soy distinta a ellos
No soy de nadie
No tengo dueño

Yo sé que me critican
Me consta que me odian
La envidia les corroe
Mi vida les agobia

Por qué será?
Yo no tengo la culpa
Mi circunstancia les insulta

Mi destino es el que yo decido
El que yo elijo para mí

¿A quien le importa lo que yo haga?
¿A quien le importa lo que yo diga?
Yo soy así y así seguiré
Nunca cambiaré

¿A quien le importa lo que yo haga?
¿A quien le importa lo que yo diga?
Yo soy así y así seguiré
Nunca cambiaré

Quizá la culpa es mía
Por no seguir la norma
Ya es demasiado tarde
Para cambiar ahora
Me mantendré firme en mis convicciones
Reforzaré mis posiciones

Mi destino es el que yo decido
El que yo elijo para mí

A quien le importa lo que yo haga?
A quien le importa lo que yo diga?
Yo soy así y así seguiré
Nunca cambiaré

A quien le importa lo que yo haga?
A quien le importa lo que yo diga?
Yo soy así y así seguiré
Nunca cambiaré